UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO

Daniel Ferraz Chiozzini

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: O CASO DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS (1961-69)

Tese apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni

CAMPINAS
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69)

Autor: Daniel Ferraz Chiozzini
Orientador: Profa. Dra. Ernesta Zamboni

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Daniel Ferraz Chiozzini e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 3/02/2010

Assinatura:.....

Orientadora: Profa. Dra. Ernesta Zamboni:

COMISSÃO JULGADORA:

2010

© by Daniel Ferraz Chiozzini, 2010.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/ UNICAMP
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C442m

Chiozzini, Daniel Ferraz.
Memória e historia da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969) / Daniel Ferraz Chiozzini. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Ernesta Zamboni.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Memória. 2. História. 3. Inovações educacionais. 4. Ginásio Vocacional. I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-243/BFE

Título em inglês : Memory and history of the educational innovation in Brazil: the case of the vocational high schools (1961-1969)
Keywords : Memory; History; Educational innovation; Vocational high schools
Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Titulação : Doutor em Educação
Banca examinadora : Profª. Drª. Ernesta Zamboni (Orientador)
Profª. Drª. Raquel Alvarenga Sena Venera
Profª. Drª. Aparecida Barco Soler Huet.
Profª. Drª. Maria do Carmo Martins
Profª. Drª. Vera Sabongi de Rossi
Data da defesa: 03/02/2010
Programa de Pós-Graduação : Educação
e-mail : danielchiozzini@yahoo.com.br

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo da história e da memória dos Ginásios Estaduais Vocacionais, projeto experimental educacional desenvolvido entre 1961 e 1969 no Estado de São Paulo, a partir da análise de documentos escritos, gravações de reuniões pedagógicas da época e bibliografia de referência.

A análise dos registros da memória individual de dois educadores que participaram desse projeto experimental é utilizada como ponto de partida para o estudo da memória coletiva dos Ginásios, permitindo identificar as diferenças e conflitos existentes na sua cúpula administrativa, o Serviço do Ensino Vocacional (SEV). Tais diferenças mostram que a construção da proposta educacional das escolas, e, especialmente, sua sistematização no ano 1968, culminou com um conflito entre grupos internos, revelando não apenas concepções distintas de escola experimental que se desenvolveram ao longo da existência dos Ginásios, mas também a construção de diferentes memórias da experiência educacional.

Essas questões também permitem uma discussão dos sentidos e das intencionalidades que nortearam o desenvolvimento de escolas experimentais da década de 1960, da produção teórica acerca das mesmas e sua relevância para a discussão de alguns dos dilemas educacionais do período, tais como a relação entre escola e transformação social, a expansão do sistema público educacional e o uso de metodologias e técnicas educacionais consideradas inovadoras.

ABSTRACT

This study retraces the history and the memory of *Ginásios Estaduais Vocacionais*, an experimental educational project developed between 1961 and 1969 in the state of São Paulo. The research is based on the analysis of written material, recordings of meetings and a specific bibliography.

To study the memory of the schools, it was used the individual memory of two teachers who participated in the experience. Through their memories we were able to identify the differences and conflicts inside their main administrative office, *Serviço de Educação Vocacional* (SEV). These differences show that the construction of the educational project, especially its systematization in 1968, led to a conflict between inside groups, revealing not only different conceptions of experimental school, but also different memories of educational experience.

It was also possible to discuss the intentions which guided the development of experimental schools of the 60's, their theoretical production and their relevance to the discussion of educational dilemmas in the period, such as the relationship between school and social transformation, the expansion of the public education system and the use of methodologies and innovative educational techniques.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Ernesta Zamboni, pela orientação desta pesquisa, além da compreensão e paciência diante dos imprevistos que a vida nos reserva;

Aos grandes mestres e mestras que diretamente e indiretamente influenciaram a realização desse trabalho: Prof. Dr. José Roberto do Amaral Lapa, Augusto Boal, Maria Nilde Mascellani, Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, Prof. Dr. Newton Balzan e Profa. Dra. Olga Bechara;

À minha família (Clézio, Irene, Bia e Piero, Pri, Brian e Lucas);

Especialmente à minha esposa Marta Vitória e nossa pequena Isadora;

Aos sogros acolhedores Rui e Ephigênia;

À Tarcila Lucena, pela revisão do texto.

À força maior que nos impulsiona a cada dia.

Para Marta, Isadora e aos meus bons e velhos amigos desde os tempos de Etecap e graduação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....1

Sobre as fontes de pesquisa.....15

CAPÍTULO I – A GÊNESE DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL E OS GINÁSIOS VOCACIONAIS 19

Subgrupos internos.....22

Os conflitos políticos e administrativos e a conjuntura de desenvolvimento dos Ginásios Vocacionais.....27

As causas dos conflitos.....37

A escola como espaço de produção cultural.....41

A utopia da vocação.....52

Os Ginásios Vocacionais como um espaço de vanguarda educacional.....59

CAPÍTULO II – A SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA.....63

Um fio condutor - o material produzido acerca do Simpósio do Ensino Vocacional.....66

A memória reconstruída 109

CAPÍTULO III – AS VOZES DISSONANTES.....115

Os registros dos debates.....121

A reestruturação da experiência.....142

Palestra de Maria Nilde Mascellani.....143

As novas proposições para o Ensino Vocacional.....155

O sentido das mudanças.....158

A construção da memória no tempo presente.....161

A repetição da memória 170

CONCLUSÃO.....179

BIBLIOGRAFIA.....189

ANEXOS.....201

Introdução

Esta pesquisa dá continuidade à elaboração da minha dissertação de Mestrado, intitulada *Os Ginásios Vocacionais: a (des)construção da História de uma experiência educacional transformadora 1961-69*, defendida em 2003. O ponto de partida para tal investigação, iniciada em 1998, esteve associado às angústias de um recém-formado que se confrontava com dois modelos hegemônicos de ensino. Na rede pública, que passei a conhecer durante o estágio da licenciatura, alunos chegavam (e continuam chegando) ao terceiro colegial com graves deficiências de alfabetização e desestimulados, em uma escola que lhes oferecia pouco mais do que o contato com os colegas de classe e um diploma no final do ano. Os professores, mal remunerados, tentavam realizar um trabalho satisfatório enfrentando inúmeras dificuldades. Na ocasião, o principal desafio era a recém implementação do sistema de progressão continuada, que visava exclusivamente diminuir índices de evasão e retenção escolar. No ensino particular, onde eu passei a atuar também a partir de 1998, o quadro também não era muito animador. Classes com mais de 40 alunos e material apostilado passaram a ser as características de grande parte das escolas.

Aquela situação apresentava um enorme contraste com a experiência de docência que meus pais (prof. Clézio Chiozzini e profa. Irene Pinto Ferraz) tiveram quando foram professores do Ginásio de Ensino Vocacional "João XXIII" em Americana. Sem dúvida, a memória da realização profissional que ambos encontraram ali, em conjunto com outros profissionais, fazia-me refletir e insistir naquilo que então se constituía como minha "vocação".

A pesquisa, num primeiro momento, possibilitou o conhecimento de como, em linhas gerais, funcionava o planejamento das atividades educativas nos Ginásios. O que mais chamava a atenção era a aproximação de vários conceitos e métodos que ainda hoje são muito discutidos quando se procuram alternativas para o planejamento escolar como um todo. Nos Ginásios Vocacionais, muito do que hoje se discute a partir de temas como interdisciplinaridade, estudo do meio, processo de avaliação ao longo do bimestre, formação contínua do professor, trabalho em equipe, vínculo entre escola e comunidade, entre outros, já se discutia na época. Nesse contexto, pude ter contato com uma maneira muito particular de ensinar História e Geografia. Ambas as disciplinas eram integradas na área de Estudos Sociais, mantendo-se a especificidade de cada uma,

com um professor para cada disciplina trabalhando juntos. Essa área integrava-se com as demais devido à própria proposta do currículo. Os Estudos Sociais começavam com o estudo da comunidade onde a escola estava situada, visando selecionar temas/questões a serem abordados por todas as disciplinas de maneira integrada.

Chamava atenção, também, a autonomia que as escolas tinham. Todas desenvolviam seu planejamento curricular e estavam subordinadas apenas ao Serviço de Ensino Vocacional (SEV), órgão que respondia diretamente ao gabinete do Secretário da Educação e era paralelo a toda estrutura burocrática da Secretaria da Educação. O SEV era composto pelos supervisores de cada uma das disciplinas e uma equipe técnica, além da coordenadora geral, Maria Nilde Mascellani.

Porém, em um segundo momento, também pude constatar algumas incongruências acerca do trabalho pedagógico desenvolvido nos Ginásios, incluindo o ensino de Estudos Sociais. Na ocasião, localizei dois textos que tinham como fim documentar a prática de Estudos Sociais nas escolas. Um deles, cuja circulação restringiu-se à equipe de supervisores do SEV, foi escrito pelo então supervisor da área de Estudos Sociais, Prof. Dr. Newton Balzan, em dezembro de 1966, intitulado *Relato de Estudos Sociais*. Outro documento, intitulado *Estudos Sociais – uma proposta para o professor*, foi escrito com a participação de alguns ex-professores dos Ginásios Vocacionais e coordenado pela ex-orientadora pedagógica do Ginásio Vocacional de Batatais, profa. Maria Regina Panutti, em 1976. Nesses documentos foram percebidos objetivos e diretrizes político-pedagógicas distintos.

O conteúdo dos documentos mostrava que não era possível determinar uma única concepção de Estudos Sociais que tenha vigorado nas escolas. Daí a importância redobrada da compreensão dos fundamentos teóricos dos Ginásios Vocacionais e de como o projeto político-pedagógico das escolas foi historicamente construído.

Para responder a essa questão, foram selecionados fontes de naturezas distintas. Foram analisados os registros dos debates legislativos em torno da aprovação da lei estadual que criou os Ginásios Estaduais Vocacionais, os depoimentos de dois sujeitos que tiveram papel importante nesse projeto educacional durante quase toda a sua existência, os professores Newton Balzan, já citado, e Olga Bechara, ex-supervisora de orientação pedagógica dos Ginásios e a bibliografia já existente sobre as escolas.

Os pronunciamentos dos deputados estaduais foram bastante ilustrativos para entender o que se objetivava com a aprovação da Lei 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que ficou conhecida como Lei do Ensino Industrial. Além de reestruturar o ensino

industrial e de economia doméstica no estado, a lei criou os Ginásios Vocacionais. Abaixo, uma amostra dos registros pesquisados nos Anais da Assembléia Legislativa revela o que os deputados estaduais entendiam como a "modernização do ensino" que a nova lei proporcionaria. Um dos deputados da base governista, José Adriano Lopes Castello Branco, do Partido Democrata Cristão (PDC), assim se posicionou:

> Esta reformulação [do ensino] poderá ser feita através da substituição das diretrizes educacionais que vem orientando a formação da nossa juventude – diretrizes que se inspiram num humanismo já irremediavelmente inadequado para o momento histórico-social da realidade brasileira. Somos um povo que ainda se ressente dos preconceitos herdados da fase pré-capitalista e aí estão para demonstrar alguns focos de resistência à aplicação prática das atividades intelectuais. Vem no bacharelismo, nos estudos acadêmicos, a marca de uma posição social sem ver, no entanto, que a revolução tecnológica está a exigir dos moços uma adequação mais perfeita às condições de vida do mundo atual. (...) E a análise dessa estruturação desenvolvimentista é que nos dá a premência absoluta de rompermos as amarras da rotina obsoleta e ultrapassada, a fim de possibilitar novos métodos, novas idéias, novas concepções de trabalho, fornecendo aos jovens, desta maneira, as informações e a experiência necessária à realização de sua personalidade, a qual somente assim poderá se ajustar à realidade sociológica que a humanidade vive neste século. (...) Não é possível falarmos em produção, não é possível falarmos em desenvolvimento, sem falarmos em método, em técnica, em organização, em educação, em ensino técnico, ou quando não, em ideologia tecnológica.
>
> A era da improvisação já superou a si mesma. O mundo moderno reclama, cada vez com maior urgência, técnicos, especialistas de todas as profissões. Os vastos planos de alta industrialização, esta nova era que vem surgindo para a economia brasileira é a era dos técnicos. O anteprojeto de lei apresentado pela Comissão Especial designada pelo Sr. Carvalho Pinto e que objetiva a criação de um sistema estadual de ensino industrial e de ensino de economia doméstica e artes aplicadas é o primeiro passo no caminho da redenção econômica. Carvalho Pinto bem compreendeu o significado dos cursos que pretende instituir em nosso Estado e que poderão servir de modelo para os demais Estados da Federação. Louvo também, nesta altura, o Sr. Luciano Vasconcellos de Carvalho, que de sua parte, se empenha na solução desse grave problema.[1]

O deputado concluiu seu pronunciamento mencionando que preocupação semelhante esteve presente nos Estados Unidos, que havia conseguido superar o "déficit de técnicos" e apresentou estimativas de investimento para que tal problema também fosse superado no Brasil.

Juntamente com o ensino industrial, o governo planejou a criação das escolas de Economia Doméstica, que estabeleciam um lugar para a mulher no *Brasil Moderno* idealizado pelos deputados. A voz mais ilustrativa nesse sentido é a do próprio

[1] ANAIS da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, 10/08/1960, p. 420, vol. VI apud CHIOZZINI, D. F. **Os Ginásios Vocacionais:** a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora 1961-69. Dissertação (Mestrado). FE-Unicamp, Campinas, SP, 2003, p. 17-18

governador Carlos Alberto Carvalho Pinto, na mensagem de apresentação do projeto de lei à Assembléia:

> Instituiu-se o ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas como ramo independente, mas paralelo, ao ensino industrial (...). São Paulo, pioneiro na organização de cursos que visam a preparação da mulher para as atividades do lar, dará, se adotada a orientação do anteprojeto, mais um passo à frente na estruturação de todo o sistema de ensino de Economia Doméstica e Artes Aplicadas. Esse ensino, sem ser exclusivamente feminino, apresentará características inéditas em nosso país: oferecerá adequado campo de preparação às jovens, como futuras donas-de-casa e, portanto, como agentes de elevação do padrão de vida familiar, ensejando ainda à mulher a oportunidade de se habilitar para o exercício de profissões relacionadas com as atividades domésticas e com artes aplicadas, muitas das quais ainda são praticadas empiricamente, na ausência de qualquer aprendizagem ou mediante aprendizagem apenas ocasional ou assistemática.[2]

Em muitos documentos e teses sobre os Ginásios Vocacionais, a figura do então Secretário da Educação, Luciano de Carvalho, é retratada como politicamente autônoma em relação a essas idéias. Após uma visita às *Classes Experimentais*[3] da cidade de Socorro, em 1960, ele conheceu o trabalho desenvolvido pelas educadoras Maria Nilde Mascellani, que viria a ser coordenadora Serviço de Ensino Vocacional (SEV), e Olga Bechara. A partir daí, passou a trabalhar pela expansão da experiência, aproveitando o processo de tramitação da lei estadual 6.052/61(Lei do Ensino Industrial). Os quatro artigos referentes aos Ginásios Vocacionais, inseridos após o início da tramitação do projeto de lei que possuía o total de noventa e três artigos, são descritos como um "apêndice" da legislação. Um dos trabalhos que destaca a atuação do secretário é o de Angela Tamberlini:

> Cabe dizer que a criação legal dos Ginásios Vocacionais foi viabilizada a partir de um gesto habilidoso do Secretário Estadual de Educação, Luciano V. de Carvalho, que aproveitou uma 'brecha' da Lei do Ensino Industrial para possibilitar a existência legal deste novo tipo de escola. Luciano é apontado

[2] SÃO PAULO. Projeto de Lei n º 118/60, 24 de Março de 1960. Dispõe sobre a criação de Escolas de Economia Doméstica. **Exemplares encadernados do D.D.I.** - Departamento de Documentação e Informação da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo apud CHIOZZINI, *op. cit.*, p.19

[3] As Classes Experimentais foram criadas em 1959 pelo Departamento de Ensino Secundário (DES) do Ministério da Educação com o intuito de inserir disciplinas práticas no ensino secundário, conforme será retomado adiante. Aproximadamente 50 escolas, em sua maioria particulares, chegaram a alterar o seu currículo obedecendo esta proposta. Houve uma tentativa de ampliar a experiência, que foi impedida por grupos que eram refratários a qualquer tipo de alteração no sistema educacional. Ver em NUNES, Clarice. **Escola e Dependência:** o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamè, 1980, p. 61.

> em vários depoimentos de ex-professores e orientadores como sendo homem dotado de mente aberta e visão progressista, arrojada.[4]

Nos pronunciamentos dos deputados, Luciano de Carvalho é retratado como em perfeita sintonia com o ideário desenvolvimentista do projeto de reforma do ensino industrial. O pronunciamento do deputado Antônio Mastrocola, da União Democrática Nacional (UDN), realça a sintonia de Luciano de Carvalho com seu antecessor na Secretaria da Educação, Antônio de Queiroz Filho, que iniciou o projeto de reestruturação do ensino industrial. No trecho abaixo, ele identifica essa sintonia ao comentar o parecer dado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura ao projeto de lei:

> Diz o nobre relator [da Comissão de Educação e Cultura], deputado Gustavo Martini [PRT], quanto ao mérito da proposição, que ela é um trabalho que deve ser levado a crédito do ilustre professor Antônio Queiroz Filho, através do Departamento de Ensino Profissional da Secretaria da Educação, como contribuição à causa pública quando de sua passagem por aquela Secretaria de Estado. Assinale-se, de passagem - diz o nobre deputado Gustavo Martini - que essa iniciativa daquele conhecido homem público foi retomada pelo seu sucessor na Secretaria da Educação, Dr. Luciano Vasconcelos de Carvalho que, com o concurso da equipe de técnicos do citado Departamento, empenha-se na continuação e, ainda mais, na ampliação e extensão dessa orientação feliz.
>
> Eis como o nobre Deputado Gustavo Martini entendeu a atuação da Secretaria da Educação, que vem sendo uniforme dentro dos mesmos princípios sociológicos e filosóficos, desde a nomeação para substituir o ilustre professor Antônio de Queiroz Filho, esse emérito cidadão, atual titular da Secretaria da Educação, Professor Luciano Vasconcelos de Carvalho, ambos ligados à mesma linha política, ambos integrantes de uma mesma corrente sociológica, de uma mesma corrente filosófica, dando à Secretaria da Educação este cunho democrata-cristão que tem na realidade, sob certos aspectos, produzido efeitos benéficos. Continua o nobre relator Gustavo Martini esclarecendo o seu pensamento com esta afirmação que consideramos identificada com os elevados propósitos do Projeto de lei n º 118: "Eis, pois, o nosso pensamento: examinando detalhadamente o projeto 118/60 vemos que encerra essa proposição, além dos métodos para formação de pessoal para indústria, que é seu objetivo específico, a forma de modificar nossos recursos educacionais não somente em função do ensino técnico profissional como, por feliz iniciativa, os meios para transformar o primeiro ciclo do ensino de grau médio em uma rede de escolas que ofereçam aos alunos uma verdadeira etapa exploratória".[5]

A reportagem da revista *Visão*, de janeiro de 1970, feita logo após o início do processo de desmonte das escolas, aponta que, quando assumiu a Secretaria da Educação, o secretário encontrou no ensino médio dois "compartimentos estanques": o

[4] TAMBERLINI, A. R. M. de B. **Os Ginásios Vocacionais:** a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo, 1998, p.45.
[5] ANAIS da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo 12/12/1960 – p. 465, vol. X apud CHIOZZINI, *op. cit.*, p.23-24.

ginásio industrial ou agrícola, que visava formar mão-de-obra qualificada e o ginásio convencional, que preparava para as profissões liberais. Ou seja, o aluno "desde cedo era predeterminado pelos azares da fortuna e posição dos pais ou por contingências fortuitas para a profissão de adulto. Daí a necessidade da escola que se abre em leque para o desabrochar da vocação e dá ao jovem a oportunidade de se descobrir ou realizar".[6]

Segundo a revista, a saída encontrada pelo secretário foi criar uma comissão de educadores e especialistas do ensino industrial e secundário para elaborar um projeto piloto que deu origem aos Ginásios Vocacionais. Maria Nilde Mascellani foi chamada a integrar essa comissão, pois havia se destacado na "coordenação de um grupo de inovadores que lançaram em Socorro, no interior do Estado, as 'classes experimentais'(1959), primeira brecha que o Ministério da Educação e Cultura permitira no monólito educacional brasileiro do ensino médio". Da comissão partiu a idéia de criar um projeto piloto denominado Ginásios Vocacionais.

A pesquisa de Mestrado também levou à constatação que esse processo estava em consonância com o surgimento de um ideário desenvolvimentista em todo o país e que impactou profundamente o universo educacional e levou a uma reestruturação no Ministério da Educação.

Segundo Clarice Nunes, já na segunda metade da década de 50, como resposta aos novos rumos do capitalismo brasileiro, mais do que uma ponte para a universidade, o ensino secundário passou a ser visto como fundamental na preparação do indivíduo para o trabalho. Isso ocorreu não apenas no Brasil, mas em todos os países capitalistas periféricos da América Latina e cuja modernização era uma exigência para o processo de industrialização:

> (...) os centros hegemônicos capitalistas necessitavam recuperar o prestígio da ideologia liberal-democrática, desgastada pelos conflitos internacionais e ameaçada pelo crescimento da influência de ideologias a ela opostas. Neste sentido, o ensino secundário, como os demais, deveria colaborar para o desenvolvimento, na juventude, de uma consciência internacional, incentivando a solidariedade, contribuindo para "suprimir o flagelo da guerra, consolidar a fé nos direitos fundamentais do homem, fazer reinar a justiça, favorecer o progresso social e assegurar a todos uma vida livre e melhor".[7]

[6] REVISTA visão. Vocacional: Renovação ou Subversão*?* São Paulo: Cia. Lythográfica Ypiranga, vol. 36, n º 2, 31/01/1970, p.23.
[7] NUNES, C. **Escola e Dependência:** o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, p.36.

No caso específico do Brasil, isso ocasionou uma expansão significativa do ensino secundário. As razões para essa expansão, segundo Jayme de Abreu[8] e Geraldo Bastos Silva[9], citados por Nunes[10], foram motivadas pelos seguintes fatores: era o ramo do ensino que desfrutava de maior prestígio como meio de ascensão social, pois era destinado à camada dominante e o melhor caminho de acesso ao ensino superior; era, ao lado do ensino comercial, o menos exigente em custos; era também visto como a mais adequada agência de preparo para uma série de atividades em empregos e serviços semiqualificados. Essa importância era considerada, sobretudo, nas áreas urbanas, que cresciam com o impulso da industrialização.

Nunes transcreve algumas conclusões de Geraldo Bastos Silva, afirmando que essa situação gerou um crescimento desordenado dessa modalidade de escolas, tanto por parte dos estados, como da iniciativa particular, que tinha atuação majoritária nesse ramo de ensino. O controle do Governo Federal limitou-se a aspectos puramente formais. A própria legislação rígida o impedia de uma atuação realmente efetiva.

Essa deficiência, aliada a fatores de ordem econômica, gerou um outro problema grave. Os índices de evasão e retenção eram altíssimos, atingindo a grande maioria da massa de estudantes que ingressava no ensino secundário. Muitos deles não conseguiam arcar com os custos e priorizavam o trabalho em detrimento do estudo. Clarice Nunes conclui identificando um impasse que surgiu como conseqüência dessa situação: se a industrialização brasileira demandava um ensino secundário renovado, visando a continuação do ensino elementar e a preparação para o trabalho, a classe média exigia o ensino secundário tradicional e mais barato.

Desse modo, ocorre uma polarização entre os setores progressistas, definidos pela autora como adeptos de uma postura "liberal - democrática, que apresentam, entre outras metas, a gratuidade do ensino e a introdução de práticas de trabalho na escola secundária"[11] e os grupos conservadores, definidos como defensores da escola particular, então hegemônica no ensino secundário e identificados com uma linha autoritária e centralizadora dentro da burocracia educacional estatal, constantemente lutando pela manutenção de seus privilégios.

A autora acrescenta:

---

[8] ABREU, Jayme. Escola média do século XX. Um novo fator em busca de caminhos. **RBEP**, Rio de Janeiro, vol.36, no. 83, 5-26, jun./set. 1961.
[9] SILVA, Geraldo Bastos. **A Educação Secundária.** São Paulo: Ed. Nacional, 1969.
[10] NUNES, *op. cit.*, p.45.
[11] *Ibidem*, p. 43.

> Os setores progressistas da sociedade, no entanto, percebiam que a política educacional gerada pela burocracia do MEC, em resposta ao apelo das instituições privadas, era incompatível com as novas exigências do crescimento econômico brasileiro, em termos de uma população escolarizada e, principalmente, de uma escolarização orientada no sentido de formar mão-de-obra destinada a diversos setores de atividades. Para eles, a expansão do ensino secundário era inadequada e insuficiente. Lutavam pela ampliação das oportunidades educativas e pela orientação do ensino secundário para o trabalho. Foram elementos vinculados a esses setores que realizaram o esforço para explicar o fenômeno da expansão. É o caso de Jayme de Abreu, Anísio Teixeira, Geraldo Bastos Silva, entre outros. Foram ainda representantes dos setores progressistas que criaram os Centros de Educação Complementar, idealizaram a Reforma do Ensino Industrial e apresentaram diversas propostas de reorganização do ensino secundário (...).[12]

Em seguida, a autora analisa como foi o embate desses grupos progressistas e conservadores no interior do MEC, mais especificamente na Diretoria do Ensino Secundário (DES) e na Diretoria do Ensino Industrial (DEI).

Como as propostas de reforma do ensino secundário envolviam a aplicação de atividades até então restritas às escolas vinculadas às Diretorias do Ensino Industrial e Agrícola e causariam grande resistência se lançadas de maneira generalizada sobre a escola secundária como um todo, a saída foi flexibilizar o currículo das mesmas para permitir a inserção de disciplinas práticas. Sendo assim, foram criadas, em 1959, as Classes Experimentais:

> A criação das classes experimentais foi marcada por uma atitude de extrema cautela no sentido de não se incrementar indisposições com a linha centralizadora que impregnava ainda o Ministério da Educação. Nesse sentido, criou-se uma série de exigências para o seu funcionamento, tais como condições favoráveis para seu estabelecimento (neste caso, as prioridades se definiam para os colégios de aplicação das faculdades de Filosofia e o Colégio Pedro II), organização inicial para o primeiro ciclo (ficando a ampliação da experiência dependente dos resultados obtidos), autorização do DES, ouvido o Conselho Nacional de Educação e regulamentação por ato ministerial.
> Baseadas no modelo francês das classes *nouvelles*, as classes experimentais apresentavam como objetivo o ensaio de novos currículos, métodos e processos de ensino. Foram instaladas em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará, Espírito Santo, Pernambuco e Guanabara, entre os anos de 1959 e 62.[13]

As informações sobre as Classes Experimentais de Socorro, nos estudos específicos sobre o Vocacional, são esparsas, mais centradas em relação ao que ocorria no Estado de São Paulo. Os dados apresentados por duas autoras, juntamente com a

[12] NUNES, *op.cit.*, p.54.
[13] *Ibidem*, p.61.

análise de Clarice Nunes, ajudam-nos a entender melhor o significado do seu surgimento e sua relação com o universo político da época.

Esméria Rovai[14] faz uma reconstituição da origem das Classes Experimentais a partir de dois outros trabalhos, de Sandra Lunardi Marques[15] e Mariângela Oliveira[16]. O contato de educadores brasileiros com a proposta da *Escola de Sèvres* ou *Classes Nouvelle* iniciou-se em 1950, quando, após um convite do Consulado Francês, um grupo foi fazer um estágio na cidade de Sèvres. Entre eles estava Luis Contier, diretor do Instituto Educacional Alberto Conte, uma escola pública do Bairro de Santo Amaro, em São Paulo. Dois anos após regressar de Sèvres, ele passou a adaptar algumas metodologias da proposta pedagógica francesa ao Ginásio que dirigia.

Gildásio Amado, diretor do Departamento do Ensino Secundário (DES) durante o período de 1956 a 1968, teve contato com essa experiência na 1ª Jornada de estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, em 1957, quando Luis Contier expôs o trabalho que vinha realizando. A partir daí, ele passou a articular a aprovação da portaria do MEC que permitiu que surgissem outras classes experimentais no país.

Angela Tamberlini[17] acrescenta que, em 1954, Mme. Hatinguais, idealizadora do modelo de Sèvres, havia visitado o Brasil e realizado algumas palestras, porém de pouca repercussão. A autora também cita o texto apresentado por Contier no encontro de Diretores de rede estadual acima citado. As idéias transcritas não apresentam muitas diferenças em relação a outras que já mencionamos aqui, salvo pela vinculação explícita à proposta escolanovista de Sèvres. Contier defendia uma educação que acompanhasse o ritmo das descobertas científicas e do desenvolvimento econômico e social, que então ocorriam em ritmo vertiginoso no Brasil. Também enaltece a formação do caráter, tão importante quanto à formação da inteligência, e a aquisição de conhecimentos a partir da experiência pessoal.

Outro dado importante que Tamberlini menciona é que, em 1958, Luis Contier assumiu a Direção do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e passou a

---

[14] ROVAI, Esméria. **As cinzas e a brasa:** ginásios vocacionais - um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem na experiência do Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha" - 1962/69. Dissertação (Doutorado em Psicologia da Educação) - PUC-SP, São Paulo, 1996.

[15] MARQUES, Sandra M. Lunardi. **Contribuição ao Estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo:** o Ginásio Vocacional "Chanceler Raul Fernandes" de Rio Claro. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - PUC-SP, São Paulo, 1985.

[16] OLIVEIRA, Mariangela de P. **A memória do Ensino Vocacional:** Contribuição Informacional em um Núcleo de Documentos. Dissertação (Mestrado em História) - FFLCH/USP, São Paulo, 1986.

[17] TAMBERLINI, A. R. M. de B. **Os Ginásios Vocacionais:** a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. Dissertação (Mestrado) – FEUSP, São Paulo, 1998, p. 36.

articular, no Estado, a instalação das Classes Experimentais, sendo uma das primeiras em Socorro, no Instituto de Educação Narciso Pieroni. Em 11 de junho de 1959, seria publicado o Decreto n º 35.069, que autorizaria o funcionamento das Classes Experimentais em todo o país e, em 25 de julho, o Ato n º 41, em que o Secretário da Educação do Estado autorizaria o funcionamento da Classe Experimental de Socorro.

O fato da experiência de Socorro ser uma das pioneiras e de se tratar de uma escola pública, já a distingue das demais. Além disso, de acordo com as entrevistas realizadas durante o Mestrado, os educadores encontraram um espaço onde foi possível incentivar uma leitura crítica da realidade social e, portanto, transpor as proposições de uma escola que visasse apenas estar em sintonia com o desenvolvimento econômico do país.

O Estado de São Paulo apresentou também outra especificidade, relacionada à conjuntura política do Estado. A proposta de iniciar uma significativa reforma educacional foi encampada pelo então governador do Partido Democrata Cristão (PDC), Antonio Carlos de Carvalho Pinto (1959-62). O governador retomou o projeto de reforma do ensino industrial e de criação de escolas de economia doméstica, iniciado por seu antecessor.

Cabe lembrar que, paralelamente, o governo dos EUA também adotou um esforço diplomático no sentido de aumentar sua influência no Brasil, o que incluiu a educação, daí o início do *Acordo MEC-USAID*, em 1965. Ancorado em alguns dos mesmos princípios que orientavam o modelo francês que, então, se popularizava nos meios educacionais, tais como a valorização da atividade prática do aluno e a educação como preparação para trabalho, os EUA defendiam um modelo de ensino que contribuísse para o crescimento econômico, já incorporado por instituições representativas do empresariado, como o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SESC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SESI (Serviço Social da Indústria).

Nesse sentido, é possível afirmar que o processo de flexibilização da legislação federal e o surgimento das Classes Experimentais contribuiu para que fossem delineadas as diferenças entre modelos de escola que se propunham genericamente a preparar o indivíduo para o trabalho, mas que possuíam duas matrizes teóricas distintas, uma norte-americana, outra francesa. A primeira enfatizava o ensino técnico e a segunda a introdução de novas metodologias de aprendizagem. Foi a implementação de projetos associados a esses dois modelos que iriam, ao longo do tempo, constituir duas vertentes

distintas: um modelo de educação exclusivamente tecnicista, implementado posteriormente pelo governo de maneira ostensiva, e outras experiências educacionais como o Vocacional.

Desse modo, podemos dizer que o Vocacional foi uma experiência influenciada por diferentes matrizes teóricas e que herdou os conflitos resultantes da conjuntura política da década de 1960, marcada pela pressão por mudanças na educação e pela efervescência de movimentos sociais. Esses conflitos repercutiram internamente nos Ginásios e, embora apareçam em sua memória coletiva quase que exclusivamente associados ao recrudescimento do regime militar implantado no Brasil em 1964, estiveram também ligados a diferenças políticas internas existentes no Serviço de Ensino Vocacional (SEV).

Os depoimentos dos dois ex-supervisores do SEV, gravados por ocasião do Mestrado, foram bastante elucidativos nesse sentido. A profª Drª Olga Bechara e o Prof. Dr. Newton Balzan revelaram várias crises internas que o sistema vivenciou. Essas crises estiveram relacionadas às divergências políticas e à maneira bastante centralizadora com a qual Mascellani esteve à frente do SEV, inclusive demitindo aqueles que discordavam da sua orientação.

Dois episódios ilustram muito bem esse processo: as duas crises ocorridas em 1963 e 68. Em 1963, Maria Nilde Mascellani demitiu 18 professores da unidade de Americana que paralisaram o trabalho em solidariedade aos demais professores da rede, em greve por reajuste salarial. Na ocasião, nenhum professor das escolas públicas foi punido, com exceção daqueles que trabalhavam no Vocacional. Em 1968, houve uma mudança drástica das supervisões de área, envolvendo a demissão da maioria dos supervisores, com justificativas pouco fundamentadas. Segundo apontaram Newton Balzan e Olga Bechara, a demissão estava ligada à aproximação de Maria Nilde Mascellani com um grupo de educadores que havia entrado recentemente nos Ginásios e no SEV e que questionavam as diretrizes educacionais então existentes, bem como o trabalho do grupo que estava atuando desde o início das escolas. Esse novo grupo teria um posicionamento político mais acentuado, defendendo um questionamento maior da situação política vigente no país e práticas educativas mais "engajadas".

Esses episódios, bastante emblemáticos, não aparecem na memória coletiva que se construiu a respeito das escolas. Um fator que contribuiu para essas mudanças, segundo os entrevistados, estava associado a uma mudança no posicionamento da educadora Maria Nilde Mascellani. Segundo os depoimentos, o posicionamento político

da educadora era, inicialmente, moderado e foi até condescendente com o golpe militar. Esse "viés conservador" estava, inclusive, em sintonia com todo um "desenvolvimentismo educacional", presente em diversos grupos e partidos políticos paulistas do período[18]. Isso teria motivado a atitude de demitir os professores que fizeram greve em 1963. Essa postura conservadora foi mudando ao longo dos anos, a ponto de, em 1968, ser bastante próxima de grupos políticos que defendiam um questionamento mais direto do regime militar, gerando então a demissão de um grupo de supervisores politicamente mais moderados. E isso teve repercussões diretas no trabalho intelectual e nas diretrizes educacionais dos Colégios Vocacionais.

A partir dessas constatações, foram estabelecidas as linhas de investigação para esta pesquisa de Doutorado. A tese consiste na interpretação da proposta educacional desenvolvida no âmbito do Serviço do Ensino Vocacional como espaço de conflito de grupos internos, representativos de projetos distintos de escola experimental que se constituíram ao longo da existência dos Ginásios Vocacionais. Esses conflitos chegaram a influenciar, para além da proposta educacional das escolas, diferentes memórias da experiência como um todo.

No capítulo I, dialogando com estudos já realizados sobre o Vocacional, situarei historicamente tanto o projeto em si e suas divisões internas, como o projeto no âmbito das experiências educacionais inovadoras, enraizadas no surgimento do chamado "escolanovismo brasileiro" da década de 20, quando tivemos os primeiros projetos educacionais experimentais.

No capítulo II, busquei identificar na documentação escrita sobre a proposta pedagógica dos Ginásios, em diferentes momentos da sua história, a repercussão dessas divisões internas e dessas mudanças. Nesse sentido, foi utilizado como principal referencial um texto produzido para o I Simpósio de Ensino Vocacional, ocorrido durante a 20ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada de 7 a 13 de junho de 1968, em São Paulo, e publicado na revista científica *Ciência e Cultura*. As categorias e conceitos apresentados nessa publicação foram analisados e comparados com outros documentos produzidos pelo SEV na mesma conjuntura histórica e em períodos anteriores, alguns deles utilizados para discussão junto ao grupo de professores.

[18] Nesse sentido, durante a pesquisa de Mestrado, foram localizados e analisados, exaustivamente, pronunciamentos de deputados relacionados à legislação educacional do período, especialmente associados à lei estadual 6.052/61, que ficou conhecida como lei do ensino industrial.

Como o Simpósio ocorreu alguns meses antes da demissão dos supervisores, a discussão desse material foi o ponto de partida para compreender como as diferenças entre o novo grupo de educadores, que ingressou a partir de 1967, e os que já atuavam estão refletidas nos documentos associados à proposta político-pedagógica dos Ginásios Vocacionais, assim como para investigar até que ponto essas divergências atingiam o grupo de professores dos Ginásios ou se restringiam a cúpula administrativa do Serviço de Ensino Vocacional (SEV).

No capítulo III, buscarei compreender como essas diferenças e mudanças ocorridas se manifestavam entre os integrantes do SEV, como influenciaram o olhar sobre o trabalho desenvolvido nas diferentes unidades dos Ginásios e a na avaliação dos professores. Isso será feito a partir da análise de trechos gravados de reuniões do SEV, ocorridas no segundo semestre de 1968. Por fim, investigaremos como esse processo implicou na construção de diferentes memórias dos Ginásios e acabou por oferecer elementos para uma reflexão sobre a história da educação brasileira após os anos 20.

Uma discussão metodológica de fundo, que deriva desses problemas, está relacionada aos estudos já realizados sobre as escolas Vocacionais e diz respeito à concepção de Memória e História que muitos destes trabalhos trazem consigo. Nenhum deles chega a trabalhar com esses conceitos à luz de uma discussão historiográfica, pois estão associados a áreas como Psicologia Social e Pedagogia.

Pretendemos fazer uma análise que vise à construção de uma interpretação da História das Escolas, seguindo a definição de Verena Alberti:

> Ouve-se com freqüência que a história é "construção" - não como sinônimo de "tentativa de entendimento", de "síntese", mas como sinônimo de "não vinculada à realidade": Tudo é possível, pois tudo são versões e "construções" do passado. Esse tipo de afirmativa é especialmente recorrente na história oral, terreno das diferentes versões e da subjetividade por excelência. Muitos não percebem, contudo, que a história oral tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se reconheça neles um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato. Representações são tão reais quanto meios de transporte ou técnicas agrícolas, por exemplo. Quando um entrevistado nos deixa entrever determinadas representações características de sua geração, de sua formação, de sua comunidade etc., elas devem ser tomadas como fatos e não como "construções", desprovidas de relação com a realidade.[19]

Há que se ressaltar que não se trata de simplesmente contrapor os estudos já realizados, mas de analisar o processo de construção da memória coletiva dos Ginásios

[19] ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**. Textos em História Oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004**,** p.10-11.

Vocacionais. Conforme analisa Michel Pollak, a memória de um determinado grupo possui diversos pontos de referência que fundamentam sua identidade e lhe dão coesão social. Daí o fato dessa memória ser alvo de disputas e embates entre uma versão hegemônica, definida como "oficial", e outras a ela submetidas, definidas como "subterrâneas". Pollak indica, em sua crítica à produção intelectual de herança positivista[20], a necessidade de uma abordagem da memória coletiva numa perspectiva construtivista:

> Esse reconhecimento de um caráter potencialmente problemático de uma memória coletiva já anuncia a inversão de perspectiva que marca os trabalhos atuais sobre esse fenômeno. Numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto, pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias.[21]

No mesmo texto, Pollak também adverte para não concebermos a "memória coletiva" como algo monolítico e estanque, em torno do qual outras versões simplesmente gravitam. Comentando o comportamento e os relatos de grupos oprimidos na Segunda Guerra Mundial, como franceses recrutados a força pelo exército nazista, Pollak trabalha, também, com o conceito de "memória coletiva subterrânea":

> A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor.[22]

Sendo assim, trata-se de percorrer o caminho da constituição das evidências históricas e investigar a veracidade das mesmas. E, tão importante quanto as evidências, são os processos pelas quais elas se constituem. Portanto, não se trata, neste caso, de tomar partido pela desconstrução desta ou daquela versão, mas de compreender os relatos e depoimentos em contextos específicos, buscando problematizar e compreender

[20] O maior referencial dessa "herança positivista", segundo Pollak, é a obra de Maurice Halbwachs, *La mémoire collective*, Paris, PUF, 1968.
[21] POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, no. 3, 1989, p. 3-15.
[22] *Ibidem*, p.8.

a sua inserção no conjunto de depoimentos e na composição da História dos Ginásios Vocacionais.

Sobre as fontes de pesquisa

Uma das afirmações recorrentes em teses e artigos sobre a história dos Ginásios Vocacionais diz respeito à escassez de documentos escritos sobre a experiência devido à apreensão e destruição destes pelo regime militar após a repressão ocorrida em 1969. Daí o recurso às fontes orais. Essa preocupação é bastante perceptível no discurso de Ângela Tamberlini:

> Consideramos fundamental recuperar a memória do Ensino Vocacional por vários motivos: como a experiência foi ceifada violentamente por um regime ditatorial que a extinguiu, tendo havido inclusive a destruição de boa parte dos documentos e material pedagógico, fez-se necessário elaborar a memória não oficial desse projeto educacional complementando as fontes documentais com o recurso às fontes orais, recurso este, perfeitamente legítimo e justificável, já que os idealizadores da experiência foram calados pelos detentores do poder no regime militar.
> Recuperar a memória é ouvir diferentes vozes e "comparar as múltiplas verdades" (Vilanova, 1986:15); assim sendo, como até os anos 1980 o Vocacional havia sido pouco estudado, sobretudo em virtude das pressões políticas, urgia descortinar a verdadeira história desse projeto educacional esquecido sob o manto do discurso único do poder arbitrário da época.[23]

A leitura do trecho escrito por Tamberlini inevitavelmente nos remete aos embates apontados por Pollak acerca da construção da memória coletiva. A autora deixa clara sua intenção de desfazer a imagem deturpada sobre as escolas que o Estado autoritário referendou, processo que define como "descortinar a sua verdadeira história". A preocupação é substituir a memória oficial.

Em outros estudos sobre os Ginásios, a eliminação da experiência pelo regime militar e a consequente destruição dos documentos a ela associados também é evocada para destacar a necessidade de resistência dos seus remanescentes. Um "dever de memória" é apontado como essencial para a preservação da proposta educacional desenvolvida e, a partir daí, oferecer uma contribuição para o ensino público atual, como no texto de Esméria Rovai, intitulado *As cinzas e a brasa: Ginásios Vocacionais*

[23] TAMBERLINI, Ângela. R. M. de B. Os Ginásios Vocacionais, a história e a possibilidade de futuro. In: ROVAI, Esméria (org.). **Ensino Vocacional**: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005, p. 29.

– um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da experiência pedagógica do Ginásio Estadual Vocacional "Oswaldo Aranha" – 1962-69:

> É com intuito de retomar esse trabalho dos predecessores[24] que consideramos oportuno ir buscar nas *brasas* da experiência dos Ginásios Vocacionais, ocorrida nos anos sessenta, as contribuições que ela tem a oferecer para alimentar as reflexões que se multiplicam em torno das soluções possíveis para melhoria do ensino público no Brasil. Dizemos *nas brasas* querendo nos referir a duas idéias contidas nesta metáfora. A primeira diz respeito ao fato real da queima dos documentos de registro da experiência, recolhidos pelas forças militares que invadiram a sede do órgão do Serviço do Ensino Vocacional e suas unidades de ensino, os Ginásios Vocacionais, por ocasião de sua extinção. A segunda é a imagem de que, se os papéis ali queimados viraram cinzas, as idéias neles contidas continuam acesas e, pelo que mostra este estudo, *muito acesas* nas mentes e nos corações dos que participaram desta experiência. Como brasas incandescentes, vivas, pareciam mesmo estar à espera de alguém que as reunisse para recompor, na sua riqueza, o edifício da pedagogia do Ensino Vocacional, como uma arquitetura tão bem montada que, talvez, por isso mesmo, ficasse incompreendida. Se pensava ser justa para o seu tempo, acabou se revelando por demais avançada.[25]

A discussão sobre o processo de construção do "edifício da Pedagogia do Ensino Vocacional" e sua arquitetura será discutida ao longo deste trabalho, assim como sua ligação com a construção da memória que atualmente se processa acerca da experiência. Porém, cabe adiantar que esse percurso foi possível porque, embora a intervenção militar nas escolas e no SEV tenha ocasionado a apreensão e destruição de muitos documentos, Maria Nilde Mascellani conseguiu reunir uma quantidade significativa de materiais relativos à experiência a partir de 1970, quando assumiu a direção de um escritório de assessoria pedagógica - Escritório de Relações Educacionais e do Trabalho (RENOV) – e posteriormente, a partir de 1986, por meio da Associação Pró-Ensino Vocacional – APROEV. Foram reunidos, principalmente por meio de doações do acervo pessoal de vários ex-participantes, documentos bastante variados relativos ao trabalho desenvolvido nas diferentes unidades e no SEV.

Em 1992, esse material foi doado ao Centro de Documentação e Informação Científica "Prof. Casemiro dos Reis Filho" (CEDIC) da PUC-SP, porém, desde então,

---

[24] Esméria Rovai faz referência ao trecho de um ensaio publicado na obra *Que horas são?: ensaios*, de Robert Schwartz, no qual o autor critica o fato de que as sucessivas gerações de intelectuais do Brasil tendem a esquecer o que foi feito pela anterior, sem atentar para os seus desdobramentos, fazendo da reflexão algo descontínuo e pautado pela produção mais recente de outros países. Ela caracteriza seu trabalho como uma iniciativa de retomar o trabalho dos *predecessores* participantes dos Vocacionais para discutir a educação atual.

[25] ROVAI, 1996, p.3.

permanece em processo de arranjo e descrição. Segundo o site da instituição, o acervo ocupa 16,5 metros lineares de estantes.

Outra pequena parte desse material também foi doado ao Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP através da pesquisadora Ângela Tamberlini. Eles se uniram a outros doados pela educadora Olga Bechara, totalizando cinco caixas de documentos que estão em processo de higienização e catalogação.

Utilizei, em minha pesquisa, documentos que fazem parte do acervo do Centro de Memória de Educação da USP e outros pertencentes ao acervo pessoal da educadora Cecília Guaraná, ex-diretora do Ginásio Vocacional "João XXIII", de Americana, e dos meus pais, Clezio Chiozzini e Irene Pinto Ferraz , ex-professores do mesmo Ginásio. Como a minha preocupação é entender o desenvolvimento da proposta educacional ao longo da existência dos Ginásios, os documentos foram analisados visando explicitar se foram produzidos pelo SEV, portanto, relacionados ao conjunto das escolas, ou se dizem respeito apenas a alguma unidade específica. Também busquei associá-los a diferentes etapas da História dos Ginásios. Alguns deles não trazem especificada a autoria, daí a importância de se buscar algumas informações prestadas pelo doador do documento ou anotações de próprio punho que permitam contextualizá-los. Os títulos desses documentos também oferecem algumas pistas dos usos que possivelmente tiveram.

Por fim, no capítulo III, foi utilizada uma fonte de pesquisa bastante rara: um conjunto de gravações de reuniões pedagógicas realizadas pela equipe do SEV em 1968. Elas foram obtidas junto à ex-supervisora de Orientação Pedagógica do SEV, Profa. Dra. Olga Bechara em 2002, quando realizei a entrevista para a elaboração de minha dissertação de Mestrado. Na ocasião, não foi possível analisar as gravações, pois já havia coletado um material significativo para a conclusão da dissertação. O material estava em rolos de fitas magnéticas e parcialmente deteriorado, mas foi possível utilizá-lo após um tratamento de áudio. No início do capítulo III esse processo será explicado, assim como as especificidades dos diferentes registros ali presentes. A íntegra das transcrições está nos anexos.

Capítulo I - A gênese da inovação educacional e os Ginásios Vocacionais

As entrevistas realizadas durante a pesquisa de Mestrado revelaram que o ano de 1968 foi bastante turbulento para o Serviço de Ensino Vocacional. Além da notória efervescência política e social que o país vivenciava, os entrevistados apontaram que houve, também, um processo de renovação do corpo de professores e orientadores iniciado a partir do ano de 1967. Esse processo se estendeu até o SEV e culminou com a saída da maioria dos supervisores de área no final do ano de 1968. Uma parte desse novo grupo teria como marca divergências políticas em relação à equipe que vinha trabalhando desde o início dos Ginásios, levantando críticas contundentes em relação às proposições teóricas que orientavam o trabalho desenvolvido nas escolas.

As entrevistas não revelaram maiores detalhes sobre essas divergências e sobre as mudanças implementadas a partir da demissão. Cabe ressaltar que nem os entrevistados adentraram por esse campo, tampouco o entrevistador interpelou-os nesse sentido. O fato da intervenção militar nas escolas ter ocorrido no ano seguinte fez com que o relato da *crise de 68* tivesse um tom de "réquiem de um sonho perdido", impedindo uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. Além disso, tratava-se de um assunto até então intocado na História dos Ginásios Vocacionais. Desse modo, o relato inicial funcionou como um disparador para descrições sobre outras crises ocorridas anteriormente, o que me levou a investigar o encadeamento desse episódio com outras crises internas que o projeto vivenciou. Esse processo fez com que emergisse, na narrativa dos entrevistados, alguns episódios até então intocados: o rompimento de Maria Nilde Mascellani com alguns intelectuais que participaram da criação das escolas, como Joel Martins, Lygia Furquim e Menga Lüdke; uma nova interpretação sobre a participação de membros da equipe do Serviço de Ensino Vocacional (SEV) na *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* (19/03/1964) e na divulgação da campanha *Ouro para o bem do Brasil* (iniciada em 13/06/1964); e a demissão de 18 professores do Ginásio Vocacional de Americana, em 1963, devido à adesão a uma greve dos professores da rede pública do Estado de São Paulo. Ou seja, a *crise de 68* ganhou destaque como a mais marcante de um conjunto de crises internas anteriores.

Cabe-nos, aqui, buscar um outro fio condutor que ajude a elucidar como esse episódio foi resultado de um processo de mudanças nas diretrizes do Sistema de Ensino Vocacional e nas atividades educacionais desenvolvidas nas unidades.

O primeiro artigo que destaca diretamente a existência de divisões internas dentro dos Ginásios Vocacionais é de autoria de Maria Luisa dos Santos Ribeiro e está na obra *Inovação Educacional no Brasil - problemas e perspectivas*, organizada por Walter Garcia, publicada em 1980 e reeditada em 1989 e 1995. Conforme o organizador explica na Introdução, a coletânea de artigos tinha como objetivo ser um estudo introdutório sobre a inovação educacional no Brasil, concebendo-a como "mudança significativa no sistema educacional" e analisada pelos autores "no contexto de outras modificações que ocorrem na sociedade" [26]. Ao citar os critérios que foram adotados para escolha dos autores de textos que versaram sobre dois projetos experimentais da cidade de São Paulo, o Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha" e o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP), Garcia explica que foram escolhidos autores que não tinham tido contato direto com as experiências, visando escapar de relatos de caráter pessoal e atingir uma isenção maior na análise das mesmas. Garcia esclarece, também, que havia a preocupação de abordar apenas propostas inovadoras associadas ao, então, denominado segundo grau.

Sendo assim, o artigo de Maria Luisa Ribeiro traz a preocupação de focalizar o projeto do curso colegial vocacional, planejado e implementado entre os anos de 1968 e 1970 e considerado um desdobramento dos Ginásios Vocacionais. Embora não aprofunde a análise de determinados aspectos do curso ginasial, a autora afirma que era impossível analisar a experiência do segundo grau "se não for estudada como uma continuidade da experiência iniciada em 1961 com cursos ginasiais" [27]. A autora se refere ao surgimento do curso colegial como um divisor entre dois momentos da História dos Vocacionais, caracterizados como duas "fases" diferenciadas da experiência.

Ribeiro utilizou como fontes de pesquisa entrevistas realizadas com três educadoras ex-participantes da experiência, Nobuko Kawashita, Maria da Glória Pimentel e Yara Boulos, além de "esclarecimentos orais" prestados pelos educadores

[26] GARCIA, Walter E. (coord.) **Inovação Educacional no Brasil** – problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989, p. 9.
[27] RIBEIRO, Maria Luisa S. O Colégio Vocacional "Oswaldo Aranha" da São Paulo. *In:* GARCIA, o*p. cit.*, p. 133.

Joel Martins e João Palma Filho[28]. No entanto, ao longo do texto, não cita os nomes dos entrevistados e não explicita as hipóteses e comentários associados às informações prestadas por este ou aquele indivíduo. Também declara que todos esses sujeitos cederam materiais para consulta, porém menciona o uso de apenas dois: os *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais*, publicado em 1968 pelo SEV e cuja autoria é especificada como da *equipe de educadores*; e o texto intitulado *Programa Experimental em Educação*, também com a mesma autoria genérica e publicado pelo SEV em 1969. Destes, só foi possível localizar o primeiro, que se encontra disponível na biblioteca da Faculdade de Educação da USP.

Ribeiro também esclarece que a estratégia inicial para elaboração do artigo era realizar um conjunto maior de entrevistas e registrar a opinião de ex-participantes da experiência, a partir das quais, juntamente com outros registros escritos já existentes, se conseguiria uma reflexão mais aprofundada sobre a experiência. Até então, o registro e a troca dessas opiniões, segundo a perspectiva inicial da autora, não teria ocorrido "por falta de tempo e recursos" [29].

Essa estratégia inicial foi abandonada quando Ribeiro constatou que alguns ex-participantes avaliaram que ainda não era conveniente prestar um depoimento acerca da experiência, o que levou a autora a concluir que uma "organização e discussão coletiva" ainda não havia ocorrido por motivos de ordem política e não simplesmente por falta de tempo e recursos. Sendo assim, diante das informações disponíveis, ela se propôs a lançar algumas idéias sujeitas a posterior comprovação, assumindo o risco de possíveis falhas.

Maria Luisa Ribeiro destaca dois "traços importantes" na constituição das escolas: **1)** a existência de divisões internas entre os educadores, constituindo três diferentes subgrupos; **2)** A existência de conflitos associados à conjuntura histórica de surgimento e desenvolvimento do ginásio e colégio Vocacional, inicialmente favorável devido a uma política descentralizadora presente na Secretaria da Educação de São Paulo e em órgãos federais, porém posteriormente desfavorável devido a um processo de "regresso à centralização".

---

[28] Nobuko Kawashita foi orientadora educacional no Ginásio Vocacional "Raul Fernandes" de Rio Claro; Yara Boulos foi orientadora pedagógica no Ginásio Vocacional "Embaixador Macedo Soares, em Barretos; Maria da Glória Pimentel foi supervisora de Orientação Educacional do SEV; Joel Martins participou do planejamento para instalação dos Ginásios, mas desligou-se em 1962 após desentendimentos com Mascellani. Sobre a participação do educador João Palma Filho, não foram encontradas referências.

[29] RIBEIRO, *op. cit.*, p.132.

Subgrupos internos

Ribeiro destaca a constatação da "existência de um grupo de pessoas de várias procedências disposto a empreender uma ação educacional escolar não-tradicional"[30], cujas diferenças emergiram no final da experiência. Segundo a autora, essa situação "fez com que o grau de explicitação inicial de uma nova proposta de educação escolar fosse diferente, fazendo com que existissem (...) subgrupos que, no entanto, não chegaram a comprometer o trabalho comum, talvez senão na parte final quando a estes diferenciais foram acrescidas outras dificuldades de ordem propriamente contextual." [31]

Segundo a autora, tais subgrupos seriam os seguintes:

1) Subgrupo de inspiração "*puramente pedagógica*": composto de pessoas que adentraram na segunda fase da existência das escolas, bastante influenciados pela perspectiva escolanovista, "buscando uma reestruturação escolar que resultasse do trabalho de professores e alunos, onde a participação efetiva destes últimos fosse possível, onde existisse, portanto, maior respeito a eles"[32].

2) Subgrupo de inspiração "*pedagógico-filosófica*": composto de pessoas que participaram dos trâmites preliminares e da instalação das escolas. Possuíam uma visão "mais abrangente" que o subgrupo anterior, caracterizada por uma clareza maior em relação à "visão de homem" que norteava a "inspiração pedagógica", pesando mais "os aspectos de universalidade que os de concreticidade".

3) Subgrupo de inspiração "*filosófico-pedagógica*": como o subgrupo anterior, também pertencente à "geração inicial", porém adepto de uma perspectiva ainda mais abrangente. Esses indivíduos possuíam uma visão de homem e de mundo mais concretas, pressupunham maior unidade entre universalidade e concreticidade e começaram a questionar o referencial escolanovista nos "ideais educacionais" da experiência.

Como decorrência dessa situação, a autora afirma que a relação entre educação escolarizada e contexto social não estava clara para todos os integrantes, incluindo aí a relação entre os "vários mediadores" associados a essa relação (Escola – Comunidade – Estado – Nação - América Latina - Terceiro Mundo - Mundo). A autora afirma também

[30] RIBEIRO, *op. cit.*, p133.
[31] *Ibidem*, p134
[32] *Ibidem*, p 134

que "a troca de idéias com certos participantes" evidenciou não só esses diferentes níveis de compreensão como o fato de que:

> (...) alguns já tinham percebido que outros elementos deviam ter maior clareza desde o início e que o curto período da experiência não possibilitou sua comprovação. Mas o mais importante foi evidenciar que durante o período de participação, e como conseqüência desta mesma participação, ia acontecendo a descoberta destas mais amplas implicações e a concretização dessas concepções. Devido à interrupção ou à descaracterização da experiência não foram todos os elementos que chegaram a um aprofundamento nesse sentido.[33]

Nota-se que a explicação da autora, embora admita que as mudanças e problematizações tenham se acentuado no decorrer do desenvolvimento da experiência, incorpora a idéia fornecida por parte de seus entrevistados de que o tal "aprofundamento" foi consequência de um processo gradativo de compreensão da proposta educacional inicial e da relação entre educação escolarizada e contexto-social, no qual os integrantes do terceiro subgrupo estavam à frente dos demais. Ou seja, podemos concluir que pelo seu texto falam, evidentemente, os integrantes do terceiro subgrupo. É perceptível também, no trecho citado, que a interpretação que Maria Luisa Ribeiro constrói também incorpora a idéia de que o "curto período de duração da experiência" é uma justificativa para que certos participantes não tenham chegado a tal "aprofundamento".

A hipótese que a autora levanta para que esse processo ocorresse gradativamente seria o fato de que os pressupostos que norteavam o projeto político-pedagógico das escolas não estavam explícitos para o conjunto dos educadores participantes[34]. Para confirmar essa informação, Ribeiro fez o seguinte questionamento aos seus entrevistados: "Havia a noção de que uma proposta educacional nestes termos de auto-realização do homem brasileiro estava vinculada a um modelo de desenvolvimento do Brasil, de auto-realização do país?"[35]

Antes de analisar as respostas obtidas pela autora, cabe mencionar que, ao explicitar os termos da sua pergunta, a autora revela não só que endossou a idéia de que havia pressupostos que não estavam claros para todos, como a eles acrescentou uma

[33] RIBEIRO, *op. cit*., p 135.
[34] No capítulo II, serão analisados alguns documentos produzidos pelo SEV que definiam alguns aspectos do projeto político-pedagógico das escolas e que eram utilizados junto aos professores nos planejamentos antes do início do ano letivo e nos cursos de treinamento de professores. Serão retomados, portanto, alguns conceitos e temas para investigar até que ponto os professores podiam ter acesso ao projeto das escolas e, nesse sentido, realizar o processo acima definido como "aprofundamento".
[35] *Ibidem,* p 135.

característica não apontada anteriormente: o seu vínculo com uma proposta de "auto-realização do homem brasileiro" e de desenvolvimento do Brasil.

As respostas foram às seguintes:

> - era falada mas não era bem explicitada;
> - o mais explícito dizia respeito à atuação na comunidade;
> - no fim do período da experiência a relação estava mais clara;
> - na comunidade reflete-se o que passa no universo, daí ser ela o ponto de partida da reflexão educacional que deveria aprofundar-se até o universal.
>
> Foi lembrado também que as unidades pedagógicas escolhidas ilustravam isto. E, quando da consulta aos 'Planos Pedagógicos e Administrativos (...)' realmente foi encontrada uma relação delas relativas a vários estabelecimentos. A título de exemplo serão citadas as unidades pedagógicas (U.P.) do Ginásio Estadual Vocacional 'Oswaldo Aranha' do ano de 1968.[36]

Posteriormente, conforme anunciado no trecho acima citado, a autora transcreve as unidades pedagógicas[37] de todas as quatro séries do Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha" de 1968, reforçando a noção de que, por meio do próprio trabalho docente, foi possível atingir as implicações mais amplas do trabalho pedagógico ou desenvolver o aprofundamento anteriormente citado.

Algumas questões que o texto de Ribeiro levanta é que, em primeiro lugar, para termos dados mais representativos, seria necessário analisar não só as unidades pedagógicas anteriores ao ano de 1968 do próprio do Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha", como compará-las com as unidades pedagógicas de diferentes unidades dos Ginásios Vocacionais, buscando identificar possíveis diferenças e situando como essas diretrizes foram construídas nos oito anos de existência das escolas.

Também seria necessário comparar esse material com outros documentos produzidos pelo Serviço de Ensino Vocacional. Isso poderia nos levar a identificar algumas dissonâncias em relação às proposições do Serviço do Ensino Vocacional (SEV) e o que efetivamente se concretizava como proposta pedagógica nos diferentes Ginásios através das unidades pedagógicas.

---

[36] RIBEIRO, *op. cit*., p. 135.

[37] Em linhas gerais, a Unidade Pedagógica era um conjunto de temas ou questões que funcionava como proposição básica para o desenvolvimento do currículo, portanto, abordado por todas as disciplinas. Essas questões eram levantadas no planejamento dos professores, levando em consideração o estudo da comunidade onde o ginásio estava situado, e eram lançadas para os alunos nas chamadas "aulas-plataforma", nas quais os mesmos propunham outras questões a partir do que havia sido exposto pelos professores. Posteriormente, a Unidade Pedagógica era concluída com uma síntese dos conhecimentos trabalhados, dando origem a uma Unidade subsequente. Como veremos adiante, nos documentos da época, a definição da Unidade Pedagógica sofreu alterações ao longo dos oito anos de existência das escolas.

Nos capítulos II e III, considerando que um dos focos deste estudo é a proposta educacional dos Ginásios Vocacionais, farei apenas parte da investigação acima mencionada: irei analisar as fontes produzidas no âmbito do Serviço do Ensino Vocacional, buscando identificar como as diretrizes pedagógicas das escolas foram construídas historicamente e como as mesmas chegavam para o conjunto das unidades.

As entrevistas realizadas durante o Mestrado apontaram para a existência de apenas dois grupos no interior do SEV, que entraram em embate no ano de 1968, culminando com a demissão da maioria dos supervisores de área. Não foi feita uma investigação acerca da repercussão dessas divisões nas unidades escolares, nem de maiores detalhes sobre a composição dos grupos. Não é possível, portanto, uma identificação direta com os subgrupos nomeados por Maria Luisa Ribeiro, pois a autora delineia a existência de subgrupos a partir da análise da realidade do Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha". Constatei apenas que, a grosso modo, um deles era defensor da manutenção de uma linha de trabalho presente desde o início dos Ginásios, concebendo o trabalho pedagógico com mais conteúdos teóricos e utilizando uma diversidade de instrumentos metodológicos, próximo daquele definido pela autora como de inspiração *pedagógico-filosófica*; e outro priorizava um trabalho educacional com conteúdo político mais explícito, crítico ao regime militar e ao trabalho desenvolvido pelo outro grupo, assim como defensor de uma intervenção no meio social de maneira mais acentuada, do qual se aproximou a coordenadora Maria Nilde Mascellani. Este próximo, portanto, do terceiro subgrupo descrito por Ribeiro, da linha *filosófico-pedagógica*.

Sobre a constatação feita por Maria Luisa Ribeiro de que os pressupostos político-pedagógicos dos Vocacionais não foram totalmente explicitados até o fim da experiência, podemos dizer que, dentro do contexto exposto anteriormente, ela encontra outro sentido: admitindo a presença de divisões internas, essa explicitação significaria internamente a hegemonia de um subgrupo (no caso da divisão apresentada por Ribeiro, do terceiro), sobre os demais, cujos indivíduos, embora importantes para o funcionamento das escolas (alguns, ainda seguindo a linha de raciocínio de Maria Luisa Ribeiro, desde 1961), teriam uma compreensão mais superficial ou até ingênua das atividades educacionais desenvolvidas.

Sendo assim, levando em consideração que o processo de subdivisão interna evidenciou-se a partir de 1967, não podemos falar em "curto período de existência da experiência" para que houvesse essa explicitação ou aprofundamento, principalmente

considerando que o segundo grau, iniciado em 1968, foi um desdobramento do curso ginasial. Exatamente devido ao fato da experiência já ter um tempo significativo de existência e estar passando por mudanças internas, catalisadas por mudanças na conjuntura histórica do país, é que esse processo de explicitação das diferenças e a posterior reestruturação da equipe de coordenadores do SEV ocorreu. No entanto, sem dúvida, a descaracterização da experiência, em 1969, abortou um processo que significava a hegemonia de um subgrupo sobre outro.

No capítulo III discutiremos melhor essas subdivisões explicitadas a partir de 1967, seu agravamento (culminando com o conflito interno do SEV em 1968) e sua relação com a hipótese de busca de hegemonia de um grupo sobre outro. No entanto, cabe adiantar, aqui, alguns limites que irão balizar essa análise, tendo em vista um diálogo direto com a leitura feita por Ribeiro.

Não será possível avaliar as repercussões desse conflito nas diferentes unidades ou até que ponto essas divisões refletiam um posicionamento de diferentes grupos existentes no próprio corpo docente dos ginásios. Nesse sentido, meu foco será o embate ocorrido no interior do SEV, considerando a perspectiva presente no Mestrado, que pressupõe a existência de dois grupos que enfrentaram um embate em 1968. Esses dois grupos se aproximam, conforme exposto anteriormente, daqueles que Ribeiro nomeia como de inspiração *pedagógico-filosófica* e *filosófico-pedagógica*. Será descartada, porém, a noção de que o segundo grupo possuía "uma relação *maior* entre universalidade e concreticidade" ou adquiriu um "maior aprofundamento ou compreensão" que o outro. Talvez o mais acertado, por enquanto, seja pensá-los como adeptos de *diferentes* relações entre universalidade e concreticidade. Descartarei também a existência de indivíduos de inspiração "puramente pedagógica", uma vez que não encontrei qualquer evidência da existência de indivíduos que partilhassem dessas idéias no interior do SEV.

Maria Luisa Ribeiro também aponta, além da existência de subgrupos, um "segundo traço" a destacar na constituição das escolas, relacionado aos conflitos políticos e administrativos enfrentados pelo SEV, associados às mudanças ocorridas no contexto histórico do período, ou seja, na década de 60.

Os conflitos políticos e administrativos e a conjuntura de desenvolvimento dos Ginásios Vocacionais

Esse "segundo traço" marcante do desenvolvimento da proposta dos Vocacionais está associado, primeiramente, à conjuntura histórica de surgimento e desenvolvimento dos mesmos, inicialmente favorável devido a uma política descentralizadora presente na Secretaria da Educação de São Paulo e em órgãos federais. Situação semelhante podia ser encontrada em outros estados, onde também foram desenvolvidos projetos inovadores, tais como Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Porém, por volta de 1966, Ribeiro descreve o início de um processo de "regresso à centralização", que implicou em dificuldades para os Ginásios Vocacionais. A autora aponta que, implicitamente, no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, foram sendo tomadas medidas que restringiam a autonomia de projetos inovadores criados anteriormente. Esse processo foi sucedido por medidas centralizadoras explícitas, que tiveram como "marcos" a reforma do ensino superior (Lei 5.540/68) e a reforma do ensino de primeiro e segundo grau (Lei 5692/71 e Decreto-Lei 477/69).

Cabe lembrar que a autora interpreta que tais medidas são reflexos de mudanças já em curso no quadro político brasileiro e que o colegial surgiu em um momento de "aguçamento" das mesmas. Também especifica que não se pode considerar a ocorrência de uma "fase de dificuldades" de forma absoluta, uma vez que, até 1966, a concretização do projeto sempre envolveu uma constante luta do grupo de educadores durante toda a história das escolas. Essa luta envolveu embates de diferentes tipos, quais sejam: a) a permanência de elementos defensores de uma linha de ensino tradicional ou receosos do risco de enfrentar ações renovadoras ou inovadoras dentro da própria Secretaria da Educação; b) certos "choques" e rivalidades com outros projetos experimentais em curso no período; c) "inexistência de vivência democrática (autônoma)"[38] dos próprios educadores participantes, que tomaram consciência do quanto tinham que aprender no curto espaço de tempo de duração da experiência, o que levou a desgastes pessoais e pressões internas.

Esses obstáculos somaram-se a outros de natureza política (1) e administrativa (2) durante a chamada "fase de dificuldades", iniciada em 1966.

[38] RIBEIRO, *op.cit.*, p.133.

Obstáculos de natureza política

Ribeiro explicita que entende como obstáculos de natureza política as mudanças ocorridas a partir de 1964:

> O fechamento, a interrupção do debate, o desestímulo às tentativas várias como condição de difusão (não excluída a pluralidade de possibilidades), o reforço à centralização com uma conseqüente uniformização provocaram um confronto entre esta orientação política e a pedagógica dos Ginásios e Colégio Vocacionais. Isto porque em contrapartida a este recuo à centralização, em vista dos termos em que ela se deu, acontecia a maior explicitação da proposta educacional que, em processo de concretização, já em 1966 formava a segunda turma do curso ginasial.[39]

A autora alega também que, discutindo a situação de crise existente após 1966 com alguns dos educadores que participaram da experiência, ficou evidente o "quanto de distância existe entre o que os grupos dominantes na sociedade brasileira podem absorver em âmbito legal e em âmbito real", especialmente em períodos de crise, como a década de 60. Segundo a autora, boa parte de seus entrevistados apontaram que quando a experiência é definida em termos gerais, por princípios como a "escola como centro da comunidade, onde se busca a solução para os problemas enfrentados", ela não pode ser questionada. No momento em que ela se concretiza, há uma reação de espanto e dúvida, despertando questionamentos sobre a existência de uma efetiva identificação daquela prática com os princípios anteriormente fixados. A autora avalia que uma proposta e uma prática que foram consideradas renovadores e possíveis dentro de um determinado contexto político-econômico-social brasileiro, "diante de modificações neste último, deixou de ser possível e foi tomada como revolucionária pelos que passavam a ocupar o poder. Daí a repressão".[40]

Acerca da afirmação de Ribeiro sobre a existência de um período de relativa dificuldade para as escolas experimentais em geral, tomando como referência o ano de 1966, cabe retomar a leitura que Maria Nilde Mascellani fez, em sua tese de Doutorado, um relato dos obstáculos encontrados na gestão dos Ginásios Vocacionais, tanto relacionados ao momento político do país quanto à Secretaria da Educação:

> Implantada em um momento de intenso debate político e desenvolvida em grande parte sob o regime militar, a experiência do Serviço de Ensino

[39] RIBEIRO, *op. cit*., p.137.
[40] *Ibidem*, p.138.

> Vocacional foi constantemente objeto de controvérsias, sabotagens e, por fim, de aberta repressão. Sendo o SEV um órgão diretamente ligado ao gabinete do Secretário da Educação, a condição de Coordenadora desse serviço nos criou, desde o início, sérias dificuldades de relacionamento com os demais departamentos da Secretaria. E problemas ainda mais sérios ocorreriam após o golpe militar de 1964. Convivemos durante nove anos, tempo de vida dos Vocacionais, com pressões de todo tipo e com nove Secretários de Educação. Na Secretaria da Educação, era visível o interesse de alguns setores na revogação da legislação que permitiu essa experiência educacional. 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.
>
> (...) A corrupção vigente no governo Adhemar de Barros chegou até o Serviço de Ensino Vocacional de modo grosseiro. Passamos a receber da esposa do governador, do chefe da Casa Civil e Militar, do Gabinete do Secretário e de parlamentares estaduais e federais do PSP (Partido Social Progressista) primeiramente cartas solicitando a contratação de professores e técnicos sem nenhuma qualificação ou vagas para alunos que não se enquadravam nos critérios de seleção do SEV. Estas ações foram logo seguidas por ameaças de cortes de verba, de cancelamento de comissionamentos etc., até que explodiu o que ficaria conhecido no SEV como "crise de 65". A negação de matrícula para um aluno que não havia passado pela seleção no Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha", mas que era filho de funcionário de confiança do Secretário da Educação, implicou no meu afastamento da Coordenação do SEV, bem como no da diretora administrativa do Ginásio.[41]

Maria Nilde Mascellani conclui o seu relato destacando a mobilização de pais, professores e funcionários contra o ato arbitrário do então governador Adhemar de Barros, situação amplamente noticiada pela imprensa. O episódio causou grande desgaste ao governo, que acabou recuando nas medidas então tomadas, e representou um fortalecimento político do SEV junto à opinião pública. Mascellani também relata que, no entanto, a continuação das hostilidades iria culminar em dois duros golpes ao SEV, logo após a promulgação do Ato Institucional no. 5 (AI-5), em fins de 1968: o desligamento de alguns professores pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo, então dirigido pelo Prof. José Mário Pires Azanha, logo após a participação de professores do Vocacional em uma passeata contra uma portaria do referido Departamento; e a intervenção militar em todas as unidades dos Vocacionais em 12 de Dezembro de 1969, juntamente com a detenção de Mascellani e da diretora do Ginásio Vocacional de Americana, Áurea Sigrist.

O relato de Mascellani transmite a visão de que os Ginásios Vocacionais existiram sob constante ameaça, especialmente a partir do governo Adhemar de Barros (1963 – 1966). Porém, as "pressões de todo tipo" são caracterizadas como externas ao

[41] 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). Dissertação (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 1999, p. 97.

projeto, não fazendo qualquer referência aos conflitos internos que Ribeiro caracteriza como resultado da "inexistência de vivência democrática e autônoma dos educadores participantes", que gerou "desgastes pessoais e pressões internas". Como mencionado no início do capítulo, esses conflitos internos não só existiram como recrudesceram juntamente com o regime militar. O motivo do silêncio de Mascellani e de grande parte da bibliografia sobre o tema em torno desse aspecto da história dos Ginásios será retomado no capítulo III, porém é possível apontar que as idéias do texto de Ribeiro corroboram com a tese de um aumento gradativo das pressões internas na medida em que admite, a partir de 1966, a ocorrência daquilo que a autora denomina uma "maior explicitação da proposta educacional". As divisões internas levariam, inevitavelmente, a um aumento da tensão entre os grupos. E se acrescentarmos que esse processo significou a hegemonia de um subgrupo sobre outro, podemos dizer que um processo de centralização não estava em curso apenas na política educacional do período, mas também dentro do Serviço de Ensino Vocacional.

A idéia de que uma "explicitação da proposta educacional" esteja ligada a esse processo de aumento de tensões internas faz sentido, também, na medida em que 1966 é o ano da produção de textos[42], como o *Relato de Estudos Sociais*, mencionado inicialmente, que representaram uma das iniciativas de sistematização do conhecimento produzido nas escolas desde a sua origem. No entanto, é importante reiterar que essa explicitação é, aqui, vista não em sentido unidirecional, como compreensão da proposta ou esclarecimento da "relação entre educação escolarizada e contexto social", mas como diferentes maneiras de pensar tal relação ou de compreender como deveriam ser desenvolvidas as proposições que até então orientavam a concretização do projeto pedagógico das escolas. Isso implicava na sistematização e explicitação do trabalho desenvolvido nas diferentes unidades e caminhou, em seguida, para a construção de uma hegemonia de um subgrupo em relação a outro.

No âmbito externo, esse processo culminou com a repressão às escolas. No entanto, essa repressão evidencia, sobretudo, como os próprios "grupos dominantes" em questão eram heterogêneos. No momento em que um projeto educacional experimental foi idealizado a serviço desses grupos dominantes, mas, ao se desenvolver

[42] Não foi possível localizar os *Relatos* das demais áreas, apenas de Estudos Sociais e Artes Plásticas, disponíveis no Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP. Ambos datam de 1966. No entanto, o prof. Dr. Newton Balzan informou, em entrevista concedida por ocasião da elaboração da minha dissertação de Mestrado, que esse foi o ano em que os coordenadores de área se dedicaram à produção dos *Relatos*.

pedagogicamente e institucionalmente, alguns sujeitos históricos ligados a ele decidem subverter sua matriz política liberal e escolanovista ("escola como centro da comunidade, onde se busca a solução para os problemas enfrentados"), em um contexto em que vigorava um regime militar em processo de endurecimento, aí temos a repressão.

Obstáculos de natureza administrativa

Além das pressões políticas, associadas ao recrudescimento do regime militar, Maria Luisa Ribeiro destaca a ocorrência de outras denominadas de natureza administrativa, associadas a uma pressão pela expansão dos Ginásios Vocacionais. Houve, por parte de indivíduos ligados à Secretaria da Educação e educadores de escolas comuns, uma pressão pela expansão da experiência para o conjunto da rede, dando origem a um conflito, falaciosamente caracterizado como um embate, entre "democratas" (os que queriam a expansão imediata do modelo) e "elitistas" (indivíduos ligados ao projeto que queriam a manutenção do modelo em poucas unidades). Para a autora, a falácia estaria na utilização incorreta do conceito de "democratização". Na verdade, o que se reivindicava era uma "massificação".

Ao analisar a citação do trecho de um depoimento de um ex-participante – que justificava a necessidade de negar a expansão da experiência para não reduzi-la a mera "instrução programada", esvaziando seu "sentido de intervenção na realidade da comunidade onde estava inserida" - a autora também destaca a preocupação que a equipe do SEV tinha em recuperar o sentido dos conceitos de *educação* e *trabalho social*. Para ilustrar esse esforço, cita também trechos dos *Planos Pedagógico e Administrativos...* nos quais *educação* aparece claramente caracterizada como "uma oportunidade do homem descobrir a si e ao mundo" e, nele atuando, emancipar-se. Já o *trabalho* é apresentado como resultado da interação entre homem e natureza, implicando em transformações recíprocas. Nesse sentido, o trabalho educacional seria um "mediador do processo produtivo"[43]. Nesse trecho, a autora traz novamente a visão de seus entrevistados que evocam a necessidade de manutenção de uma "essência educacional" marcada pela capacidade de intervenção na realidade social, já existente desde o início das escolas e que poderia ser perdida no caso de uma expansão

[43] RIBEIRO, *op. cit.*, p.140.

quantitativa dos Ginásios Vocacionais. Como mencionado, além de considerar que essa essência é uma construção que se deu a partir de 1968, cabe lembrar que essa expansão quantitativa dos Ginásios estava prevista desde a aprovação da Lei do Ensino Industrial.

Essa constatação pode ser feita através da leitura do pronunciamento do Deputado Fernando Pires da Rocha, do Partido Democrata Cristão (PDC), que, em 12 de Dezembro de 1960, apresentou à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo a versão definitiva do projeto de lei de Reforma do Ensino Industrial, inserindo nele o projeto de criação dos Ginásios Vocacionais. Em consonância com o ideário desenvolvimentista do período, o deputado defende a reforma do ensino industrial como meio de suprir a carência de mão-de-obra qualificada na indústria. Faz um breve histórico da situação do ensino industrial no país e, em seguida, descreve a tramitação e os objetivos da legislação então criada:

> (...) o governo do Estado instituiu uma Comissão Especial para reestruturar a implantação dessa área de ensino, em moldes racionais, no Estado de SP. A Comissão concluiu seu projeto e o governo o encaminhou a esta Assembléia, onde tomou o n º 118 o projeto a respeito. Posteriormente, novos reestudos se fizeram e pensa-se em adotar um substitutivo que venha a acrescentar apenas alguns itens de ordem geral ao projeto primitivo, mantendo-lhe, porém, as linhas gerais. O que se pensa realizar, no setor de ensino industrial, baseia-se no seguinte: reconhece-se que a formação profissional não poderia continuar a ser ministrada a jovens recém egressos do ensino primário, como até agora vem ocorrendo. Por essa razão será introduzido, com o caráter de curso básico, um tipo de ginásio vocacional, que visa colher o aluno concluinte de curso primário e encaminhá-lo, primeiro, a um ginásio. Não, porém, ao ginásio comum, excessivamente acadêmico e não adequado a despertar interesses para as carreiras técnicas e científicas, mas a um "ginásio moderno", onde o jovem, além de fazer a sua educação secundária, de base, terá a oportunidade de entrar em contato com os grandes grupos de atividades profissionais, a fim de que possa orientar-se, mais adequadamente na sua futura profissão. Tal curso básico, denominado Ginásio Vocacional, terá quatro anos de duração e conferirá os mesmos direitos hoje atribuídos a quem faz o ginásio comum. A vantagem principal desse novo curso é abrir novas perspectivas ao adolescente, contribuindo não só para auxiliá-lo na escolha de sua futura carreira como constituir base para recrutamento de futuros técnicos e cientistas. Como se verifica, a medida não atinge apenas o ensino profissional ou industrial, mas também o secundário geral, porquanto substituirá, aos poucos, o ginásio comum, sem ferir a legislação federal. Trata-se de uma medida de há muito reclamada pela nossa organização escolar, sendo São Paulo, segundo nos parece, o primeiro Estado a tomar a iniciativa ora prevista.[44]

O texto deixa claro que, de acordo com a intenção dos legisladores e do governo do Estado, os Ginásios Vocacionais tinham a função de fazer a transição entre o ensino

[44] ANAIS da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, 12/12/1960, p. 437, vol. X, apud CHIOZZINI, *op. cit.*, p.20-21

primário e as escolas industriais e de economia doméstica e iriam substituir, gradativamente, o ginásio convencional.

É interessante constatar também que, formalmente, essa substituição gradativa ocorreu. Entre 1964 e 1968, foram criados dezenas de Ginásios Vocacionais em todo Estado. Pesquisando com a palavra chave "Vocacional" na base de dados sobre projetos de lei do Arquivo Histórico da Assembléia Legislativa, foi possível localizar a aprovação de trinta e nove projetos que criaram Ginásios em várias cidades do Estado. Esse número provavelmente foi ainda maior, uma vez que, segundo informações dos funcionários do Arquivo, a base de dados está incompleta[45]. Porém, após serem aprovados, os projetos de lei viraram *letra morta*. Como exposto na Introdução, cabia ao SEV e ao Secretário da Educação a decisão de abrir as unidades e organizá-las.

Esse descompasso entre a legislação que embasou a criação dos Ginásios e a estrutura administrativa das escolas iniciou-se antes mesmo da instalação das mesmas e pode ser visualizado no texto da tese de Doutorado de Maria Nilde Mascellani:

> Enquanto estudávamos os critérios e fazíamos a previsão dos recursos para implantação das unidades, os deputados estaduais se digladiavam na Assembléia Legislativa na disputa por um Ginásio Vocacional na sua cidade ou região. Em 1965, havia em tramitação 158 projetos de lei criando Ginásios Vocacionais. Para conter a onda política, foi necessário criar um dispositivo legal que regulasse essa situação. Este veio na forma de um decreto do Governador, que garantia aos deputados a liberdade de criar escolas, especificando, porém, que a indicação das mesmas para funcionar como Vocacionais ficava sujeita à avaliação do órgão técnico da Secretaria da Educação. Todavia, à medida que, a partir daquele momento, foi-se atenuando a demanda, o decreto acabou sendo um instrumento burocrático que impediu a instalação de novas unidades vocacionais.[46]

Mascellani menciona a tramitação de mais de 150 projetos de lei criando Ginásios Vocacionais em todo Estado, alguns iniciados em 1961, quando ainda eram feitos estudos para instalação das primeiras unidades. Além disso, o texto faz referência a um dispositivo jurídico criado para restringir a expansão das escolas. Como Mascellani não menciona explicitamente o número do decreto, na ocasião da elaboração da dissertação de Mestrado, ficou a dúvida se ela se referia ao Decreto nº 38.643, de 27 de junho de 1961, que regulamentou a Lei do Ensino Industrial, ou se a um outro

[45] Esses dados também foram obtidos durante minha pesquisa de mestrado. Foi feita uma breve pesquisa nos Diários Oficiais microfilmados da década de 60 e localizados outros projetos de lei criando Ginásios Vocacionais. Uma pesquisa exaustiva nos microfilmes não foi realizada, pois, na ocasião, o objetivo não era quantificar o número exato de Ginásios Vocacionais criados pela Assembléia e não instalados efetivamente.

[46] MASCELLANI, *op. cit*., p. 86.

decreto. Os artigos do Decreto de 1961 referentes ao tema não colocam expressamente essa restrição:

> Artigo 301 – A criação e instalação de Ginásio Vocacional obedecerá as mesmas condições estabelecidas para o ensino secundário estadual, atendendo-se ainda, a que haja um contingente anual provável de matrícula, a primeira série de, no mínimo, 90 (noventa) alunos.
> Artigo 302 – 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.[47]

De qualquer maneira, o impedimento criado via decreto para restringir a expansão dos Ginásios provavelmente não deve ter sido bem visto pela base política que apoiou o projeto, principalmente se considerarmos que, dos 39 projetos de lei por mim localizados e aprovados para criação dos Ginásios Vocacionais citados anteriormente, a grande maioria é de autoria de deputados da base governista de Carvalho Pinto (PDC, UDN, PTB, PR e PRP) incluindo o líder do Partido Democrata Cristão (PDC) na Assembléia Legislativa, Sólon Borges dos Reis. Além disso, como discutido anteriormente na dissertação de Mestrado, foi neste momento, possivelmente, que surgiu uma crítica aos Ginásios Vocacionais que permaneceu durante toda a existência das escolas, a de ser um projeto elitista, uma vez que era restrito a um número reduzido de alunos da rede estadual. Como apontado por Ribeiro, nesse momento, inicia-se, dentro dos meios educacionais, um discurso defensor da expansão do ensino que se autodenomina defensor da "democratização do ensino" e que chegou a influenciar diretamente alguns educadores engajados na experiência dos Vocacionais[48].

No entanto, se nesse primeiro momento o decreto foi útil para o SEV controlar a expansão do sistema, posteriormente, como Mascellani afirma, esse artifício acabou sendo prejudicial, pois passou a haver interesse do próprio SEV na criação de novas unidades, mas não do governo. Isso teria acontecido durante a gestão de Adhemar de Barros, que substituiu Carvalho Pinto no governo do Estado de São Paulo. Cabe aqui recuperar um outro trecho da tese de Doutorado de Mascellani que descreve com mais detalhes alguns dos atritos que ocorreram com o governo Adhemar de Barros:

---

[47] SÃO PAULO. Decreto n° 38.643, de 27 de junho de 1961. Dispõe sobre a criação dos Ginásios Vocacionais. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 29 de junho de 1961, n° 144.
[48] RIBEIRO, *op. cit.*, p. 138.

> E não é de hoje que os argumentos de ordem política fazem sentir seu peso na educação pública. Um caso exemplar de falta de vontade política e de intervenção da USAID, na década de 60, foi a negação, pelo Estado, da solicitação de transformação de 62 Escolas Artesanais em Ginásios Vocacionais. Para se atingir esse objetivo não faltaram vontade e oferta de recursos complementares por parte das Prefeituras locais. Apesar destas se comprometerem com a ampliação ou reforma dos prédios, colocação de mobiliário e equipamentos, o Governo Estadual (1962-63) vetou a proposta. A expectativa dos pais de alunos era grande, com base no interesse dos Prefeitos e dos deputados estaduais das regiões onde se situavam as 62 escolas do interior do Estado de São Paulo que seriam beneficiadas pela medida. Nesse caso, nem poderia o Governo Estadual alegar a falta de base legal, pois a Lei Estadual n° 6.052, o decreto n° 3464 que a regulamentou e a Lei de diretrizes e Bases n° 4.024 (20/dez/61) abriam aquela possibilidade. O projeto de Ginásios Vocacionais, em vez de funcionar com 6 escolas, teria atingido a cifra de 68 desde 1962. A luta de pais e Prefeitos foi em vão porque as eleições de 1961 para o Governo do Estado de São Paulo foram vencidas por Adhemar de Barros, figura reconhecidamente corrupta no cenário político brasileiro. Na gestão de Adhemar de Barros, foram mudados os quadros dos Departamentos de Educação e de Ensino Profissional. Em 1961, os antigos dirigentes destes órgãos não só haviam aceitado a idéia de transformar as Escolas Artesanais em Ginásios Vocacionais como haviam assinado os textos da Lei Estadual e do seu respectivo Decreto de regulamentação. Nesta evocação, é imperioso declinar o nome desses educadores e técnicos. Foram eles Oswaldo de Barros Santos, Paulo Guaracy Silveira, Gilberto Grande, Guido Cavalcante Albuquerque, além de Maria José Guerra e Dirce Rocha de Almeida, respectivamente diretora e vice-diretora da Escola Profissional Feminina "Carlos de Campos" da capital. No Governo Adhemar de Barros, entretanto, de parte do Departamento – de Educação foi desencadeada uma onda aversiva aos Ginásios Vocacionais, tanto quanto uma crítica mordaz à sua proposta pedagógica. A partir da instalação do Serviço do Ensino Vocacional (SEV), verificou-se uma oposição sistemática por parte do Departamento de Educação, a qual se transformou, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, em luta permanente para a desarticulação do Serviço do Ensino Vocacional e pela extinção dos Ginásios Vocacionais - postura que facilitou em muito a destruição da experiência pelo regime militar de 1964".[49]

No trecho acima, Maria Nilde Mascellani cita um decreto de número 3464 que teria regulamentado a Lei do Ensino Industrial e que, juntamente com a própria Lei do Ensino Industrial e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), poderiam fornecer embasamento legal para transformar as Escolas Artesanais em Ginásios Vocacionais caso houvesse vontade política na expansão dos mesmos. O entrave a essa expansão teria surgido no ano de 1962 devido à eleição de Adhemar de Barros para o governo do Estado de São Paulo e uma consequente mudança nos quadros do Departamento de Educação e Ensino Profissional, que, anteriormente, haviam se posicionado favoravelmente à medida.

Não consegui localizar um Decreto com a numeração 3464 nos arquivos da Assembléia Legislativa, porém cabe mencionar que, se Maria Nilde Mascellani se

[49] MASCELLANI, *op. cit.*, p.279-281.

referiu ao dispositivo jurídico que "brecou" a intenção dos deputados de instalar Ginásios por todo Estado ainda em 1961, isso significaria que um possível abalo na base política de apoio aos Ginásios se iniciou quando nem sequer haviam sido instaladas as primeiras unidades.

Convém mencionar que Ademar de Barros foi eleito em fins de 1962 e governou o Estado de São Paulo de Janeiro de 1963 a Junho de 1966. Sendo assim, se a troca de quadros nos Departamentos de Secretaria de Educação realmente ocorreu no ano de 1962, como afirma Mascellani, ocorreu no final do governo Carvalho Pinto e primeiro ano de funcionamento das escolas, e não no governo de Ademar de Barros.Nesse sentido, um trecho da dissertação de Mestrado de Mariângela de Paiva Oliveira é bastante esclarecedor:

> No nível estadual ocorreu, em Fevereiro de 1962, a saída do Secretário Luciano de Carvalho, da Educação para a Secretaria da Fazenda. Substituindo o professor Carlos Pasquale, já pertencente ao quadro da Secretaria da Educação e que, identificado com a ideologia da educação americana, não era simpático à experiência.
> De fato, a quase um mês do início de funcionamento dos primeiros três ginásios vocacionais, quando tudo já estava preparado – professores treinados, escolas minimamente equipadas, e alunos selecionados – e quando o SEV já estava instalado em uma ala do prédio do Ginásio Vocacional do Brooklin, o novo Secretário chamou a coordenadoria do SEV para comunicar-lhe que não autorizava a implantação de tais escolas.
> Foi convocada, então uma reunião no Colégio São Bento entre todos os professores comissionados e treinados e alguns pais dos futuros alunos da capital para deliberar sobre o que fazer.
> A decisão unânime da assembléia foi a de proceder à instalação das escolas à revelia do Secretário, criando uma situação perante à qual ele teria que se explicar publicamente.
> As escolas entraram em funcionamento e isto brecou a iniciativa do Secretário, que acabou tendo que conviver com os Ginásios Vocacionais.[50]

Mascellani cita também a pressão da USAID (Agência Norte Americana para Desenvolvimento Internacional) para que a expansão dos Ginásios Vocacionais não ocorresse. Embora tenha ficado conhecida por ter firmado, em 1965, um acordo com o Ministério da Educação (*Acordo MEC-USAID*) para auxiliar a reestruturação do sistema educacional brasileiro, Mascellani afirma que os técnicos norte-americanos já visitavam o país no início dos aos 60 e teriam influenciado a decisão do governo.

É sabido também que, em 1962, os EUA oferecem US$ 130 milhões de "ajuda" para o governo brasileiro em troca do rompimento diplomático com Cuba, garantias aos

[50] OLIVEIRA, Mariangela de Paiva. *op. cit*., p. 71

investimentos norte-americanos no país e nenhuma restrição à remessa de lucros para o exterior, entre outras exigências. O governo Jango não aceitou as condições postas e os EUA passaram a auxiliar governos estaduais de direita, como o de Carlos Lacerda e financiar entidades conspirativas, como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAB)[51].

Outro momento importante envolvendo a USAID e os Vocacionais iria ocorrer em 1968, quando o então secretário da Educação, Antonio de Barros Ulhoa Cintra, realizou uma tentativa de reunir sob uma mesma coordenação a primeira experiência educacional implantada seguindo os princípios do acordo MEC-USAID, os recém criados *Ginásios Orientados para o Trabalho* (GOTs) ou *Ginásios Pluricurriculares* e os Ginásios Vocacionais. A integração dos dois projetos evidentemente não ocorreu, uma vez que os princípios eram bastante distintos. Há, inclusive, um documento preparado para esta reunião demonstrando as diferenças e incompatibilidades entre os dois projetos[52], provavelmente elaborado por Maria Nilde Mascellani.

As causas dos conflitos

Essas constatações mostram como, a partir de interpretação de Maria Nilde Mascellani, não estão separadas as esferas política e administrativa. As pressões que se davam no âmbito da Secretaria da Educação representavam o início de um boicote político ao SEV que iria culminar com a intervenção militar nas escolas em fins de 1968. A negação inicial da expansão em 1962, que posteriormente iria se transformar em pressão pela expansão das escolas, seriam faces diferentes do boicote aos Ginásios Vocacionais e que, externos ao controle do SEV, funcionariam como elemento desvirtuador das escolas.

Sobre as pressões do governo Adhemar de Barros, há que se destacar que o embate direto se configurou em 1965, mas também houve episódios anteriores que representaram um alinhamento do SEV com o governo do Estado. Como levantado durante o Mestrado e mencionado anteriormente, no ano de 1963, os professores do Ginásio Vocacional de Americana fizeram uma greve em solidariedade aos demais

[51] CHIOZZINI, *op.cit.*, p. 55.
[52] ESTUDO comparativo das linhas gerais dos Ginásios Vocacionais e dos Ginásios voltados para o trabalho (GOTs) do MEC-USAID - elaborado para fins de informação e debate com o Secretário da Educação Antonio de Barros Ulhoa Cintra e educadores de um modo geral. (mimeograf.) 1968, CEDIC/PUC-SP

professores da rede e foram demitidos. Em seguida, houve a participação de parte da equipe dos Ginásios na *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*[53], apoiada pelo Governador do Estado e que tinha na figura da primeira dama, Leonor de Barros, uma das suas entusiastas e organizadoras. Posteriormente, houve ainda a divulgação da campanha *Ouro para o bem do Brasil*[54], já após o golpe militar.

Desse modo, a compreensão do processo que culminou com a repressão das escolas nada mais é do que a compreensão de um processo de construção de um projeto político-pedagógico de uma escola experimental que tinha como propósito inicial atender aos interesses de grupos defensores de uma modernização econômica do país e formação de mão-de-obra qualificada. No entanto, o fato de possuir uma base institucional que garantia ampla autonomia na gestão do projeto fez com que não só fossem subvertidos seus propósitos conservadores, como fossem sendo delineadas duas concepções de escola que eram muito representativas de duas concepções de educação associadas a dois subgrupos de dentro do Serviço de Ensino Vocacional. Daí derivam, evidentemente, memórias diferenciadas das escolas. Embora a repressão seja um referencial comum para ambas, uma delas incorre na reificação[55] das pressões externas

---

[53] "A *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* foi o nome comum de uma série de manifestações públicas organizadas por setores ultraconservadores da sociedade brasiliera em resposta ao comício realizado no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964, durante o qual o presidente João Goulart anunciou seu programa de reformas de base. Congregou segmentos da alta classe média, temerosos do alegado "perigo comunista" e favoráveis à deposição ilegal do presidente da República.A primeira dessas manifestações ocorreu em São Paulo, a 19 de março, no dia de São José, padroeiro da família. Articulada pelo deputado Cunha Bueno juntamente com o padre irlandês Patrick Peyton, (...) fundador do Movimento da Cruzada do Rosário pela Família e ex-capelão estadunidense, com o apoio do governador Ademar de Barros, que se fez representar no trabalho de convocação por sua mulher, Leonor Mendes de Barros, organizada pela União Cívica Feminina e pela Campanha da Mulher pela Democracia, patrocinadas pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, o IPES". <http://pt.wikipedia.org/wiki/Marcha_da_Família_com_Deus_pela_Liberdade>. Acesso 15 de abril de 2009.

[54] A campanha "ouro para o bem do Brasil' visou dar continuidade à iniciativa de ampliar o apoio da sociedade civil aos miltares. O episódio assim foi descrito pelo jornal *Diários Associados*, em 13 de junho de 1964, com um texto intitulado *São Paulo repete 32*: "Inúmeras personalidades do Governo Federal compareceram ao saguão dos Diários Associados, durante a vigília cívica de 72 horas, para emprestar o seu apoio e fazer suas doações para a campanha do ouro. (...) diversas outras autoridades prestigiaram o movimento dos 'Legionários da Democracia'. O Governador Adhemar de Barros doou, de livre e espontânea vontade, os seus vencimentos do mês de abril, num montante de 400 mil cruzeiros. Mais de 100 mil pessoas fizeram doações, que foram desde as mais modestas, até cheques de 10 milhões, dados por firmas, carros fornecidos pela indústria automobilística e inúmeras outras doações de grande monta. Os populares que doaram objetos de ouro de uso pessoal, tais como alianças, anéis e outros, receberam em troca uma aliança de metal, com os dizeres: 'Legionários da Democracia'. A campanha deverá seguir, agora, depois da vigília que contou com os dois canais de televisão associados, em transmissão contínua, em ritmo normal na Capital, até o dia 9 de julho, quando começará a peregrinação pelo interior do Estado." <http://www.memoriaviva.com.br/ocruzeiro/13061964/130664_1.htm>. Acesso 27 de abril de 2009.

[55] O termo "reificação", aqui, refere-se a "instrumentalização" da repressão para legitimar uma visão uníssona da proposta educacional das escolas, implicitamente encobrindo as diferenças internas. Ou seja,

que o projeto vivenciou e silencia sobre os conflitos internos. Outra traz à tona os conflitos internos e episódios de crise que se deram no decorrer da existência das escolas.

Cabe adiantar aqui que atribuir a repressão aos Ginásios a uma conseqüência da concretização da proposição "escola como centro da comunidade, onde se busca a solução para os problemas enfrentados", implica em um desconhecimento de todo o arcabouço legal e jurídico que foi erguido sob sua inspiração (e que dava aos Ginásios Vocacionais objetivos muito claros) e da matriz liberal da qual se origina essa proposição. Além disso, essa explicação ignora o caráter genérico de tal proposição e, no caso específico dos Ginásios Vocacionais, vê tal concretização como processo unidirecional e homogeneizador.

Assim sendo, a repressão não seria reveladora da "distância que existe entre o que os grupos dominantes na sociedade brasileira podem absorver em âmbito legal e em âmbito real", mas de: 1) como um Estado representante desses interesses tem mecanismos de corrigir desvios a uma legislação estruturada segundo seus princípios; 2) como, especificamente no seio desses grupos dominantes e dentro de um projeto educacional experimental, surgiram indivíduos solidários às classes dominadas e engajados na defesa das mesmas, porém com concepções distintas de educação.

Por fim, cabe o diálogo com um último aspecto do texto de Maria Luisa Ribeiro. A autora afirma que toda a produção de conhecimento ocorrida no SEV não pode ser avaliada por si só, no âmbito das intenções, e sim a partir daquilo que de concreto tenha gerado. Sendo assim, a autora enumera doze realizações identificadas no Ginásio e Colégio Vocacional. Antes de abordá-las, convém chamar a atenção para uma observação que antecede a proposição da autora de avaliar a experiência pelo que de fato realizou:

> A este nível pode-se comprovar se os objetivos legais e reais coincidiram ou se os primeiros (promoção humana) funcionaram como dissimuladores dos últimos (exploração humana).
> Raciocinando desta maneira, já o curto período de duração da experiência, por si só, evidencia que a recuperação do significado da EDUCAÇÃO e do TRABALHO não pode ser feita apenas pela escola, uma vez que a descaracterização não é produzida e sim reproduzida por ela.[56]

---

como mencionado anteriormente na Introdução, trata-se de um processo de "coisificação" dos fatos sociais, como na perspectiva positivista denunciada por Pollak, onde a história se limita a um embate entre diferentes "verdades".

[56] RIBEIRO, *op. cit.*, p.141.

O parágrafo citado acima revela o "pano de fundo" de tal análise: os Ginásios Vocacionais, assim como qualquer outro projeto educacional experimental, por mais que pretendam ser emancipadores, são vistos como um espaço insuficiente para recuperar o significado da *educação* e do *trabalho* tal como se propunham. Isso porque são incapazes de confrontar plenamente a alienação resultante do sistema capitalista, já que a escola apenas reproduz e não produz tal processo. O fato dos Ginásios terem durado pouco tempo, e serem fechados pela repressão, segundo Ribeiro, evidencia tal situação.

Em primeiro lugar, como mencionado, deve-se considerar como "objetivos legais" toda base jurídica que deu suporte à existência dos Ginásios, e não apenas os documentos produzidos pelo SEV. Nesse sentido, quando falamos em *objetivos legais emancipadores*, devemos situá-los historicamente, considerando a contradição que existia entre os objetivos fixados pela Lei do Ensino Industrial e os objetivos fixados pelo SEV ao longo da existência das escolas, empreitada que retomarei no capítulo II.

Em segundo lugar, é preciso considerar que uma marca desse projeto experimental foi a autonomia da gestão escolar, seja no âmbito do SEV em relação à Secretaria de Educação, seja no âmbito das unidades escolares em relação ao SEV, até 1968, quando a autonomia existente nessas duas instâncias foram substituídas por um processo de centralização.

Considerando essas variáveis, concordo com Ribeiro quando afirma que a escola em si não pode ser vista como instrumento de transformação social (plenamente capaz de recuperar os sentidos de *educação* e *trabalho*). Porém, também não pode ser vista apenas como mero espaço de reprodução cultural.

Nesse sentido, pretendo analisar também, ao longo deste trabalho, a produção dos Ginásios Vocacionais não apenas sob a perspectiva das proposições políticas que passaram a orientá-los ao longo de seu desenvolvimento, mas buscando também identificar os parâmetros institucionais e pedagógicos que, juntamente com a autonomia da gestão escolar, sustentavam todo o trabalho dos educadores na escola e que permitiram que os Ginásios Vocacionais fossem efetivamente um espaço de "inovação educacional": horas-aula remuneradas para planejamento, trabalho em equipe e demais trabalhos extraclasse, jornada compatível com as atribuições do professor, salário digno, número de alunos limitados por sala etc. Nesse sentido, há uma aproximação com aquilo que Maria Luisa Ribeiro chama de "avaliar a experiência pelo que de concreto

realizou", porém também atentando para as condições estruturais que favoreceram essas realizações concretas.

Também pretendemos analisar todos esses aspectos à luz de um referencial teórico-metodológico que valoriza a escola como espaço de produção cultural. A partir dele retomarei adiante as doze "contribuições concretas" que Maria Luisa Ribeiro destaca nos Ginásios Vocacionais.

A escola como espaço de produção cultural

Entre os estudos que valorizam a escola como espaço de produção cultural, encontram-se aqueles relacionados à história das disciplinas escolares. Segundo Maria do Carmo Martins, esse é um campo de pesquisa em definição nos anos 90, que a autora descreve da seguinte maneira:

> Definir um campo de pesquisa na educação com base no reconhecimento de que a disciplina escolar possui características próprias, que são identificadas como produção de uma cultura escolar, encontra ainda muitas resistências entre educadores que entendem a escola apenas como local de reprodução cultural. Pensar as disciplinas escolares no contexto da cultura escolar significa reconhecer a originalidade da produção dos saberes ensináveis, e reiterar que tais saberes são definidos, alterados e implementados por meio de propostas curriculares. As mudanças que ocorrem nesses saberes não estão dissociadas das outras mudanças sociais e políticas de um país, assim como não são dissociadas dos saberes acadêmicos, eruditos das áreas de referência. Entender tais mudanças pressupões reconhecer que nelas estão representados os papéis sociais de diferentes sujeitos, algumas vezes confrontando-se, outras vezes, complementando-se na definição de saberes escolares.[57]

Entrecruzando os referenciais principalmente de Lucíola Santos (1990), André Chervel (1990), Ivor Goodson (1990) e Annie Bruter (1997)[58], a autora analisa a História ensinada, concebida como um espaço de confronto entre poder público (representado principalmente pelo Conselho Federal de Educação - CFE) e os historiadores (representados principalmente pela Associação Nacional de História – ANPUH), ambos reivindicando para si uma função legitimadora acerca das prescrições

[57] MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares:** quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p.18.
[58] SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Revista Teoria e Educação,** Rio Grande do Sul, n.2, 1990, p. 21-29.
CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, Rio Grande do Sul, n.2, 1990, p. 177-229.
GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma disciplina acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Revista Teoria & Educação**, Rio Grande do Sul, n.2, 1990, p. 230-254.
BRUTER, Annie. **L'histoire enseignéeau grand siècle –** naissance d'une pedagogie. Paris: Berlin, 1997.

curriculares da disciplina. Nesse sentido, Martins leva em consideração aquilo que denomina "variáveis externas" e "variáveis internas" que interferem na constituição do currículo. Ou seja, não apenas o movimento social e político que faz uso desse saber para firmar uma visão de mundo (variável externa), mas a configuração interna da disciplina escolar, que adquire uma "economia própria" que a torna específica e disciplinada. Há, portanto, a constituição de um "paradigma pedagógico", ou seja, a possibilidade de criar o ensino de um determinado conteúdo origina um campo de "matérias ensináveis", com métodos e regras próprias. A partir dessa perspectiva, se analisarmos historicamente o desenvolvimento de uma disciplina acadêmica associada a esse saber, veremos que, ao invés da vulgarização de conhecimentos concebidos academicamente, temos a constituição de um espaço de "interpenetração cultural" ocasionado pela transformação de saberes acadêmicos em ensináveis e vice-versa (variável interna).

Os autores referenciados por Martins, segundo Ana Maria Monteiro[59], podem ser inseridos em uma primeira vertente de estudos que se propõe a compreender o "conhecimento escolar", ou "saber escolar", a partir de uma investigação sobre seu processo de constituição. Além dessa vertente, há também uma segunda, voltada para a identificação do "currículo real", na qual a autora situa as obras de Perrenoud (1984) e Isambert-Jamati (1990); e uma terceira, que trabalha com a noção de "currículo oculto", cuja principal referência é Apple (1980)[60]. A segunda estaria mais voltada para "os processos de criação e produção de sentidos, significações e sujeitos nas escolas ou sala de aula" e a terceira para a "apreensão de competências ou disposições que se adquire na escola".

Sendo assim, entendo que a segunda e terceira vertentes acabam por ter uma interface maior com estudos sobre aprendizagem. Já a primeira vertente, associada à história das disciplinas escolares, apresenta uma interface maior com a história da educação e sociologia. Nesse sentido, ao sintetizar as contribuições dos autores dessa corrente, Monteiro recupera a fala de alguns dos seus comentadores:

---

[59] MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**, ano XXII, n° 74, Abril/2001. p 121- 143

[60] PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e profissão**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
ISAMBERT-JAMATI, V. **Lês savoirs scolairs: Enjeux sociaux des contenus d'enseignementbet de leurs reformes**. Paris: Éditions Universitaires, 1990.
APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

> Tanto Chervel como Goodson, na opinião de Forquin [Jean Claude Forquin], 'abrem verdadeiramente caminhos novos à reflexão sociológica sobre currículo, às matérias escolares, os conteúdos e as práticas de ensino (1992, p.40). Essa opinião é corroborada por Tomaz Tadeu da Silva, que destaca Goodson como o autor que tem efetivamente cumprido a 'promessa investigativa' da Nova Sociologia da Educação, de expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional, até então não realizada (Silva in Goodson, 1998, p.7).[61]

A autora também defende que o mérito desses estudos, juntamente com aqueles que estudam o chamado "saber docente", reside no fato de contraporem uma lógica que perdurou por um longo tempo nas investigações sobre a transformação do conhecimento do professor em conteúdo de instrução, marcada pelo paradigma da racionalidade técnica. Trabalhava-se com a concepção do "professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros", que deveria, munido de competência técnica, adequá-los a fim de que os alunos, então educados, "evoluíssem para uma vida melhor". Tal perspectiva também buscava a eficácia do processo através do controle científico da prática educacional.

Segundo um leque de autores que Monteiro retoma, incluindo os acima citados, essa abordagem passou a ser gradativamente questionada, pois:

> (...) nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo, ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.[62]

Sendo assim, retomarei alguns autores da História da Educação que tematizam a gênese da Pedagogia Nova e outros que oferecem elementos para pensarmos o espaço escolar como espaço de produção cultural, assim como os fatores que interferem na sua construção.

Um dos primeiros autores a oferecer elementos para compreensão da gênese da Escola Nova foi Jorge Nagle[63]. Segundo o autor, as reformas educacionais ocorridas na década de 1920 tinham como base, sobretudo, um viés técnico. Esse viés estava

---

[61] MONTEIRO, *op. cit.,* p.125.
[62] MONTEIRO, *op. cit.*, p.122
[63] NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, Rio de Janeiro: EPU / Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.
Uma síntese revisada de suas idéias pode ser encontrada em Educação na primeira república. *In:* FAUSTO, Boris (ORG.). **História Geral da Civilização Brasileira**, tomo III, 2 º vol., 3 ª edição. São Paulo: Difel, 1993.

enraizado numa identificação da educação como estratégica para construção de um novo país, que ganha notoriedade a partir da década de 1910. Sob influência do nacional-positivismo e de intelectuais como Olavo Bilac e Miguel Couto e de uma tendência romântica na percepção dos problemas nacionais, surge a idéia de "republicanizar a República", marcando uma etapa da história da educação do país a qual Nagle denomina como *entusiasmo pela educação*. Desses intelectuais origina-se a primeira proposta reformadora efetiva no campo da Educação no período republicano, que até então continuava seguindo os padrões existentes no período Imperial. Propunha-se a necessidade de alfabetizar a população e educá-la segundo princípios que a tornasse apta a participar da vida política do país. O processo educacional passou a ser visto como instrumento primordial de regeneração do homem e da sociedade. Advém desse momento histórico a instalação de algumas escolas-modelo, embora a ênfase tenha sido a promoção da escola em si, independentemente da sua estrutura.

Uma fase seguinte na História da Educação brasileira o autor denomina como *otimismo pedagógico*:

> Enquanto o "entusiasmo pela educação" se manifesta pela alteração de um ou outro aspecto do processo e, especialmente, pelo esforço em difundir a escola (modelo) existente, no "otimismo pedagógico" pretende-se a substituição de um modelo por outro (...) Assim sendo, a forma mais acabada de otimismo pedagógico só vai aparecer a partir de 1927, quando se processa a introdução sistemática de idéias da "Escola Nova", simultaneamente com a sua aplicação nas escolas primárias e normais de vários Estados; nessa ocasião surge a disputa entre os modelos da "escola tradicional" e da "escola nova".[64]

Embora marcadas pela heterogeneidade, o autor aponta como marca essencial dessas novas propostas, que culminam com reformas educacionais em vários estados, o deslocamento do educando para o centro das reflexões escolares. Em alguns casos citados, também aparece a preocupação de substituição de um modelo curricular humanista por outro de natureza científica; a substituição de uma escola primária alfabetizante por uma escola "integral"; o esforço, em algumas escolas secundárias, em combinar, na estrutura curricular, ciências e letras; a introdução de matérias técnicas ou profissionais nos cursos primário e secundário, entre outros pontos. As idéias da Escola Nova são introduzidas, sobretudo, nas escolas primárias e normais, que estavam sob responsabilidade legal dos estados. São desenvolvidas experiências distintas em São Paulo (1920), no Ceará (1923), Bahia (1925), Minas Gerais (1927/28), Distrito Federal

[64] NAGLE, *op. cit*, p. 273.

(1928) e Pernambuco (1929). Esse processo permite que o autor afirme a existência de uma "tecnicização" do campo educacional ocorrido ao longo dos anos 20.

Nagle conclui sua análise fazendo uma referência ao momento histórico do país:

> É preciso pensar que a matriz desse estado de coisas se encontra nas condições histórico-sociais existentes, que esclarecem tanto os padrões de pensamento da camada intelectual interessada nos problemas educacionais como os níveis de realização alcançados. Deste prisma, verifica-se a persistência de uma estrutura agrária sustentada, basicamente, pela produção e comercialização do café para o mercado externo; a permanência do sistema coronelista - base política dos governadores - impedindo a formação de grupos políticos com raízes ideológicas diferenciadas e com atuação não apenas eventual; a continuação de uma estrutura de classes sociais pouco diversificada, na qual apenas a burguesia agrário-comercial apresenta polarizações bem definidas. O que já se observa, igualmente, é a existência de uma sociedade semicolonial que vai apresentando, aos poucos, indícios de uma formação capitalista. E nesta passagem de uma formação social para outra, são surpreendidos vários movimentos político-sociais e correntes de idéias, uns procurando sustentar a ordem vigente, outros tentando subvertê-la (movimentos revolucionários de 22 a 30 - tenentismo - maximalismo, catolicismo, verde-amarelismo, modernismo...).[65]

O autor também deixa claro que, para as elites urbanas, durante a fase do *"entusiasmo..."*, a educação passa a ser um instrumento semelhante ao que o coronelismo era para as elites rurais: viabiliza a dominação dentro de cidades em acelerado processo de industrialização e urbanização, cheias de habitantes vindos de outros países ou das regiões pobres com seus "costumes bárbaros". No entanto, a marca desse processo é a disseminação de novas técnicas e metodologias.

Não convém retomar todas as nuances desse processo histórico, mas Nagle aponta que o Movimento de 30 abriu novos horizontes para a educação. Após esse período de algumas reformas, vislumbrou-se a possibilidade de mudanças efetivas no país. Porém, seguiu-se o recrudescimento do Estado Novo e de um período de grande instabilidade política interna e externa. Essa instabilidade impede a continuidade desse processo em curso, que seria retomado na década de 1950, com a eleição de Juscelino Kubitschek.

A análise de Marta Maria Chagas de Carvalho[66] contrapõe a leitura de Nagle que, segundo ela, enfatiza a existência de um viés técnico que teria norteado as reformas da década de 1920. Segundo a autora, a suposta tecnicização da educação, que envolveu

---

[65] NAGLE, *op. cit.*, p. 277.

[66] CARVALHO, Marta M. C. de. Reformas da Instrução Pública. *In:* LOPES, Eliane M. T, FILHO, Luciano M. de F. & VEIGA, Cyntia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.225.

um leque de reformas estaduais e projetos experimentais no período, representou uma transformação do projeto modernizador, que abandonou sua matriz liberal em nome de uma "padronização cultural e uniformização dos costumes da população".

Essa matriz liberal esteve presente de maneira mais fiel na reforma da educação paulista de 1920, coordenada por Sampaio Dória, que tinha como grande referencial metas e prazos para combater o analfabetismo. Embora a precursora reforma paulista tenha se tornado referência para as demais, foi alvo de duras críticas por parte dos reformadores congregados na Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, no Rio de Janeiro. Embora não se resumisse a tal, passou a ser vista como iniciativa que perseguiu o "fetiche do analfabetismo" e acabou formalmente cancelada em 1925. O combate ao analfabetismo continuaria a ser evocado como meio de legitimação das reformas, porém o foco dos reformadores passou a ser a construção de uma educação de conteúdo essencialmente cívico e moral, acompanhada de uma série de medidas de impacto junto à opinião pública. O fundamental passou a ser formar um "novo homem" em sintonia com um projeto de modernização social, política e econômica. A educação civilizadora passava a ser o norte de um projeto regenerador da nação. Nas palavras de Carneiro Leão, caberia à escola disseminar preceitos como "amor ao trabalho, a inteireza moral, a formação do caráter (...). A escola que cultiva a inteligência, o coração e as mãos"[67].

A transformação do projeto modernizador, no entanto, não significou ruptura. É no próprio seio do movimento renovador que essa mudança se processa. Um dos teóricos desse redirecionamento é Lourenço Filho, indicado por Sampaio Dória para coordenar a reforma do ensino no Estado do Ceará. Segundo Carvalho:

> Sua estratégia de reforma privilegia promover uma mudança da mentalidade do professorado. Organiza cursos de férias e assume as cátedras de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal do Estado, atingindo dois terços do professorado cearense. O cerne da nova mentalidade que pretendia implantar residia na compreensão de que a escola não mais devia limitar-se a ensinar a ler, escrever e contar. O programa era simples: tratava-se de inscrever a escola e a Pedagogia nos marcos spencerianos que propunham como objetivo a educação – física, intelectual e moral – adaptando-os ao meio cearense. Nessa adaptação, a escola verbalista era repelida, os objetivos da educação intelectual redefinidos nos termos propostos por Sampaio Dória, abrindo-se espaço para a educação moral e para o desenvolvimento de aptidões físicas.[68]

[67] CARVALHO, *op. cit.*, p. 239.
[68] *Ibidem*, p.235.

Nas palavras de Lourenço Filho, esse projeto civilizador incluía não apenas o "povo ignorante" que vivia da exploração da terra, mas também as elites que viviam de "estéril burocracia, quando não criminosa politicagem". Desse modo, a mera alfabetização das camadas pobres significaria apenas municiá-las de algo que não estariam preparadas para usar, colocando em risco a manutenção da ordem.

Além da evocação da urgência de uma educação cívica regeneradora da nação, algo que caracterizou as reformas subseqüentes em outros estados é a adoção do modelo educacional estadunidense como grande referencial.

A reforma pernambucana, coordenada por Carneiro Leão, deu grande ênfase à introdução da Sociologia nas Escolas Normais. A justificativa era que tal procedimento já havia sido feito no EUA e a disciplina tinha se mostrado o principal instrumento para o futuro educador compreender a sociedade como um todo e as "anomalias sociais e suas causas" e "orientar seus alunos na direção acertada", mobilizando os "meios possíveis para uma adaptação social"[69].

Esse redirecionamento no movimento renovador ganha impulso quando muitos de seus colaboradores passam a visitar outros países e de lá trazem, além do deslumbramento, o status de conhecedores das realidades de outros continentes e a ênfase no discurso científico:

> Os seus múltiplos contatos alimentaram um novo credo pedagógico: a aposta numa sociedade nova, moderna, que as lições da guerra faziam entrever como dependente de uma nova educação, redefinida em seus princípios e em suas práticas e largamente baseada na ciência. Mas, sobretudo, a aposta no poder de transformação social da escola de massas e a viabilidade de um programa de reforma da sociedade pela reforma do homem.[70]

Marta Carvalho aponta que os principais referenciais teóricos dessa pedagogia da educação nova eram as obras *A técnica da escola ativa*, de Adolfo Ferrière, e *Métodos Americanos de Educação Geral e Técnica*, de Omer Buyse[71]. A leitura do livro de Buyse foi, inclusive, a base teórica para a formulação da reforma da educação baiana, coordenada por um dos seus leitores mais entusiastas, Anísio Teixeira. Teixeira insere a obra traduzida de Buyse nos cursos de formação de professores e distribui

[69] CARVALHO, *op cit.,* p.240.
[70] *Ibidem*, p.241.
[71] FERRIÈRRE, Adolfo. A técnica da escola ativa. **Educação**. São Paulo, jan./fev./março de 1932, v.6; BUYSE, Omer. **Méthodes Américanes d'éducation générale et technique**. Paris: Dunot & Pinat, 1909. BUYSE. Omer. **Métodos Americanos de Educação Geral e Técnica** (trad. Especial por Luiz Ribeiro de Senna). Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1927.

exemplares nas bibliotecas e escolas públicas. Baseando-se no princípio froebeliano de *educar pela ação*, insere a Geometria, Desenho e Trabalhos Manuais no programa curricular e torna-se um grande defensor do modelo escolar norte-americano. Após regulamentar a reforma, Teixeira viaja para os Estados Unidos com o objetivo de conhecer de perto a organização escolar daquele país. Quando regressa, publica o relatório de sua viagem, com o título *Aspectos Americanos de Educação*, que é distribuído pela Diretoria Geral de Instrução daquele estado.

Como destaca Carvalho, Anísio Teixeira ganha notoriedade como defensor da educação como um "processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo". Mas esse "dinamismo do meio social", evidentemente, tinha como ponto de partida a perspectiva liberal. Ao criticar a ênfase na escolarização meramente alfabetizante para as camadas baixas, reiterava o argumento de uma possível desestabilização social como resultado da alfabetização das camadas mais pobres, uma vez que criaria um "ambiente propício à explosão socialista ou bolchevista"[72]. A tal "escola do trabalho" que defendia era, sobretudo, um instrumento para uma transformação da sociedade não pelos "sobressaltos revolucionários", mas pelo poder civilizador da escola. Nesse sentido, enalteceu os "índices da democracia estadunidense", onde a escola tinha efetivamente o caráter de pública, pois era igual para ricos e pobres e trabalho intelectual e trabalho braçal eram igualmente dignos.

A perspectiva de Anísio Teixeira também vai encontrar consonância na reforma do Distrito Federal, coordenada por Fernando de Azevedo. Marta Carvalho recupera a publicação da revista *Pour L'Ere Nouvelle*, de abril de 1931, na qual o educador expõe seu projeto. O texto de Azevedo é antecedido por artigo de Ferrière, que afirma que a reforma colocou o Brasil, "um dos países mais atrasados do mundo", a rivalizar com Chile e México. Ao recuperar as diversas referências teóricas e a especialização do discurso de Azevedo, deixa evidentes os parâmetros técnicos que também orientaram a reforma:

> Afirmando ter feito uso dos mesmos "materiais de construção" que haviam servido "à obra educacional de Lunatscharsky, na Rússia, de Otto Glockel, em Vienna, e de J. Vasconcellos, no México" o reformador dizia não ter se prendido "estreitamente a qualquer das doutrinas individuais dos mais modernos pensadores da educação". Socialmente, ter-se-ia baseado em Dewey; as "bases psicológicas", ele as teria colhido, principalmente, em

[72] CARVALHO, *op cit.*, p.244

> Claparède; do "ponto de vista técnico, de organização", teria se inspirado em Kerschensteiner; "sob o aspecto didático", teria adotado 'técnicas como as de Montessori, Decroly e outras (*project methods*), mais conformes aos princípios e mais aptas a conseguir os fins que estabeleceu". Mobilizando todos esses recursos, a Reforma havia pretendido fazer da escola "um aprendizado do trabalho em comum e uma iniciação na vida econômica e social".[73]

Para Carvalho, a reforma Fernando de Azevedo fechou um ciclo de reformas na Instrução Pública no Brasil, uma vez que objetivou concretizar o ideal da escola única centrada no trabalho e antecipou e subsidiou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Com o Movimento de 30, as ligações explícitas de Azevedo com a oligarquia paulista inimiga de Vargas o retirariam do cenário político do período, mas a sobrevivência da pedagogia renovada nos quadros do aparelho de estado e na nova política de educação se faria presente através de figuras notórias das campanhas pela educação nos anos 20, especialmente Gustavo Capanema, Francisco Campos e Lourenço Filho.

O destaque à perspectiva política que orientava as proposições técnico-pedagógicas de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros teóricos da Pedagogia Nova é o que Marta Carvalho marca como diferença entre sua interpretação e a de Jorge Nagle: longe de representar uma tecnicização, ela "esboçava uma postura política que recusava pensar o meio social como alvo fixo de um propalado processo de adaptação do aluno que caberia à escola promover".[74] Tratava-se de pensar uma escola dinâmica para uma sociedade liberal em "constante mutação". Nesse sentido, é possível dizer que tais proposições reiteravam, com as devidas adaptações, um dos aspectos já presentes no ideário de pensadores no início da república, como Rui Barbosa: a naturalização das desigualdades sociais. [75]

Um outro olhar sobre as reformas educacionais da década de 1920 pode ser obtido a partir de um artigo presente na mesma publicação, de autoria de Clarice Nunes[76]. A autora retoma o paradigma de modernidade que surge no final do século XIX e traz consigo uma cultura em que o espaço e o tempo escolar são pensados no bojo de uma nova concepção de espaço urbano. Os currículos, as metodologias, os

---

[73] *Ibidem*, p. 247.
[74] CARVALHO, *op cit.*, p.245.
[75] FRITZEN, Celso. A pedagogia e a modernização brasileira em Rui Barbosa e José Veríssimo. **UNIrevista,**vol. 1, n° 2 (abril de 2006), p. 8
[76] NUNES, Clarice. (Des)Encantos da Modernidade Pedagógica. *In:* LOPES, Eliane M. T, FILHO, Luciano M. de F. & VEIGA, Cyntia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.370

sistemas de avaliação, as relações de poder no espaço intra-escolar, são expressões de uma cultura que marcou o seu tempo e fundou a idéia de formar o cidadão disciplinado, apto a dar a sua colaboração para a recém-criada República brasileira. Em uma sociedade profundamente desigual, essas práticas uniformizadoras geraram contradições latentes que culminam muitas vezes com o advento de práticas que subverteram o sentido original homogêneo que tais propostas educacionais visavam atingir.

Nunes foca a implementação de um novo modelo de escola profundamente inspirado no ideário liberal da época. Enfatizando a busca da igualdade, o projeto uniformizava seus receptores, justamente com a intenção de homogeneizar o público a que se destinava. Esse projeto educacional é analisado principalmente a partir da reforma implementada no Rio de Janeiro (então Distrito Federal) e que já tinha sido objeto de amplas reformas higienistas. Sendo assim, o projeto de reestruturação da escola é analisado em consonância com outro mais amplo.

No entanto, tal orquestração acaba sendo subvertida na medida em que a escola "reinventa e resiste ao moderno". A implementação de uma nova arquitetura escolar, por exemplo, com elementos nacionais e modernistas, cria novos espaços de sociabilidade destinados à classe trabalhadora, que tinha sido expulsa para as periferias e morros com as reformas urbanas. De forma semelhante, as novas metodologias para ensino da leitura, que tinham como objetivo formar "não apenas o leitor, mas o decifrador de uma cultura urbana em constante transformação"[77], acabaram sendo burladas pelos docentes diante das inúmeras dificuldades para implementá-las, como escolas em situações muito diferenciadas, falta de material e professoras inseguras para aplicá-las.

Para a autora, diante do fato da tentativa de aplicação destas inovações esbarrar em problemas estruturais, enfrentar resistências e da prática educativa pressupor uma margem de manobra por parte dos agentes educacionais, ela foi continuamente subvertida. Para além dos objetivos institucionais e dos interesses dos grupos políticos envolvidos, essas reformas geraram um outro olhar para a vida escolar e urbana e uma consequente reinvenção do espaço escolar e social:

> Se entendermos a organização escolar como expressão e, ao mesmo tempo, como produtora de uma cultura escolar, nosso objeto se amplia. Essa cultura é entendida como um conjunto de normas e práticas produzidas historicamente por sujeitos e / ou grupos determinados com finalidades

[77] NUNES, *op. cit.*, p.389.

> específicas, que estão relacionadas à definição dos saberes a serem ensinados, das condutas a serem modificadas, e de todo um processo não só de transmissão de saberes, mas de modificação do *habitus pedagógico*. Modificar o *habitus* é um ato de (re)criação e trabalho, de produzir novos sentidos e formas de inteligibilidade.[78]

Em nota de rodapé, Nunes esclarece que tal interpretação deriva de uma leitura particular de dois conceitos básicos, o de *cultura escolar*, de Dominique Julia, e o de *habitus*, de Pierre Bordieu[79]. Nessa perspectiva, a modificação do *habitus* pedagógico se apresenta como o ponto central para a compreensão da política educacional desenvolvida no período. Mas não apenas dela, pois a análise do *habitus* se configura um referencial teórico passível de ser utilizado em outros contextos. Trata-se de pressupor que os sujeitos da ação educativa possuem uma margem de manobra que permite "respostas diferentes daquelas programadas ou previstas por certos agentes e projetos racionalizadores e controladores das atividades escolares", permitindo o desenvolvimento de táticas que variam de acordo com determinadas circunstâncias e que só são visualizadas se a política educacional for analisada "no âmbito da sua elaboração cotidiana, com seus avanços, recuos e redirecionamentos". Nesse processo de elaboração é que se dá "a mediação entre as 'certezas' e as propostas do pensamento pedagógico e as duras pressões do contexto social"[80].

A autora justifica que as reformas da instrução pública em vários estados brasileiros não podem ser simplesmente caracterizadas como representativas de um "movimento fundador da modernidade pedagógica". Esse movimento tem seus antecedentes em projetos anteriores que pensavam a educação como inserida em um projeto maior, de reforma cultural e educacional, tais como as iniciativas da coroa portuguesa, por meio da política pombalina; a penetração dos colégios protestantes que furaram o monopólio educativo católico; e críticas e movimentos reivindicatórios dos professores primários públicos da corte contra a elite imperial. No entanto, caracteriza as reformas educacionais da década de 20 como o "primeiro grande momento de organização dos profissionais da educação no país"[81], dotado de uma "estratégia operatória que acabou funcionando como alavanca para a criação e ampliação a capacidade do Estado de implementar políticas de alcance nacional."

---

[78] *Ibidem*, p. 390
[79] A autora cita dois textos de referência: JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. **Conferência de Encerramento do IV ISCHE**, Lisboa, 1993, (mimeo) 21p. e BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, p.59-73.
[80] NUNES, *op. cit.*, p. 391.
[81] *Ibidem,* p. 394.

Outra proposição que é bastante anterior às reformas iniciadas na década de 20 é a da formação "integral" de um indivíduo, visando torná-lo apto a participar construtivamente da democracia e distante das mazelas e males sociais. Desde o século XVIII, essa utopia era perseguida e levada a cabo pelos primeiros iluministas.

A Utopia da vocação

A proposição de proporcionar uma educação ampla para formar um indivíduo "íntegro", por vezes evocando a noção de "vocação", é bastante anterior ao discurso do então secretário da Educação paulista de 1961, exposta na Introdução deste trabalho. Ela nos remete aos intensos debates intelectuais do século XVIII sobre o potencial transformador da educação, analisado por Carlota Botto[82]. A autora retoma a polêmica que esbarrava na própria definição do gênero humano: para Helvetius, o homem nasce com espírito justo e o *talento* nasce do acaso, do interesse e da educação. Já para Diderot o espírito é socialmente constituído, não havendo qualquer disposição natural com propensão à justiça. Cada um possuí *talentos* e estilos diferentes, o que relativiza a sua confiança plena na educação. Diderot não vê a educação, portanto, como instrumento de transformação social, mas a reconhece como estratégia de poder. Na *Enciclopédia*, tratou, ainda, do caráter coletivo da educação, defendendo sua realização em função do bem-estar individual, da família e do estado. Assim, teríamos a formação do "homem universal". Já Rousseau trata especificamente da educação da criança e da sua preparação para ser o "homem-social", o cidadão que irá atuar num ambiente urbano, em meio à corrupção, aproximando-se mais da teoria de Diderot do que de Helvetius.

Embora a autora não trate especificamente do que esses autores entendiam como *talento*, é possível concluir algo sobre isso a partir da própria concepção de conhecimento defendida pelos mesmos. Embora reconhecessem os diversos campos do conhecimento como interligados, os enciclopedistas faziam uma distinção entre trabalho prático e científico, enalteciam a cultura elaborada (escrita) e colocavam-na como essencial ao progresso da civilização. O homem, de acordo com inclinações internas, se apropriaria da ciência para auxiliá-lo, e posteriormente faria sua escolha por

[82] BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo:** entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

determinado campo do conhecimento. Ao "professor" caberia a condução deste processo:

> Ao mestre, com discernimento e experiência, caberia observar seus alunos, para então investigar seus gostos e inclinações, com vistas a canalizá-los para o interesse social. O conhecimento veiculado age, supostamente, como forma de prevenção dos males, sejam estes físicos ou sociais. Além disso, o objeto da educação é aclarar o espírito, instruí-los e postular suas normas e regras. Nesse aspecto, o verbete valoriza a docilidade como um bem a ser perseguido, apresentando-a como virtude social alcançada mediante o substrato da alegria oferecido pela natureza a ser conduzido pelo mestre. Este, por sua vez, deve ter talento para cultivar o espírito e torná-lo dócil, sem, no entanto, o discípulo perceber isso. A escolha do mestre deve ser criteriosamente efetuada.[83]

Daí conclui-se que o *talento* consiste na apreensão de um conhecimento científico, que tornaria o indivíduo culto e útil socialmente. Esse ciclo obrigatoriamente prescinde da condução de um mestre e só estaria completo quando o indivíduo tivesse uma formação que fizesse dele um cientista. O cientista é aquele que teve o seu *talento* mais desenvolvido. No entanto, em outros momentos do texto, a concepção de *talento* aparece como algo mais genérico, associado à capacidade individual de adquirir um conjunto de conhecimentos mais facilmente. Ao criticar o ensino coletivo e defender o ensino doméstico, justamente por este proporcionar um acompanhamento mais próximo do mestre, os enciclopedistas propõe o ensino através de pequenas equipes, o que amenizaria o problema da "perda de tempo considerável para os espíritos mais *talentosos* que devem submeter-se ao ritmo da maioria mediana e adequar-se à marcha lenta das mentes menos dotadas"[84]. Daí advêm as críticas aos "inconvenientes" da educação gratuita, recomendada apenas àqueles que não têm como arcar com os custos da educação doméstica. Indiretamente, admitem desigualdades insolúveis existentes entre indivíduos mais ou menos "talentosos".

O termo "talento" apresenta algumas semelhanças com o conceito de "vocação". Evidentemente, é preciso pontuar que entre a inspiração iluminista e as inovações educacionais brasileiras do século XX existe o advento dos sistemas de educação de massas do século XIX, que teve um papel estratégico ao "unificar as línguas, descobrir e disseminar uma literatura, elaborar e contar uma história nacional, essencial à identidade desejada, difundir a idéia de direitos e deveres, e assim por diante"[85]. A idéia

[83] *Ibidem*, p. 55.
[84] BOTO, *op. cit.*, p. 66.
[85] BENJAMIN, César. **O bom combate**. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2004, p. 172.

da “educação para todos”, no Brasil, iria germinar no escolanovismo e consagrar-se na *era Vargas*, tendo como um de seus marcos a criação do Ministério da Educação. No entanto, permaneceu a utopia de formar indivíduos úteis socialmente, a partir de determinadas inclinações internas. Nos Ginásios Vocacionais, essa noção estava justamente no nome das escolas porque, a grosso modo, o projeto pedagógico estava voltado para um amplo desenvolvimento das aptidões dos alunos, proporcionando condições de desenvolver suas potencialidades, como ilustrava o discurso do então Secretário da Educação Luciano de Carvalho, citado na Introdução. Daí a justificativa para proporcionar ao aluno todo o conteúdo curricular tradicional, definido como “teórico” e associado ao conteúdo das chamadas "disciplinas práticas" (Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Musical, Artes Plásticas e Educação Física). No capítulo seguinte será retomado como o termo “vocação” foi usado nos dois momentos ou fases da existência dos Ginásios, porém convém assinalar que, em muitos dos estudos e teses sobre os mesmos, sua origem é associada ao humanismo cristão de pensadores como Emmanuel Mounier e Teilhard de Chardin. Para estes autores, a vocação seria um princípio espiritual de vida, que o ser humano desenvolveria através da ação, engajamento e da interação, tendo como finalidade a perfeição. Seu uso seria muito derivado, portanto, ao conceito de “vocação religiosa” *stricto sensu* [86].

Como visto, no caso brasileiro, a proposição do indivíduo útil socialmente encontrou diferentes configurações em diferentes contextos. No caso do Estado Novo, ela aparece no bojo da defesa de uma educação de conteúdo cívico e moral, enaltecendo o trabalho, porém agora em sintonia com um regime militar de traços fascistas.

Nesse sentido, Maria Helena Capelato[87], ao analisar a educação no período varguista no Brasil e peronista na Argentina, recupera o uso do termo “vocação”. Na ocasião, discutia-se especialmente uma alteração no conteúdo curricular de História. Capelato, citando o trabalho Luis Reznik[88], aponta que essa discussão era o ponto nevrálgico para percepção da orientação oficial e dos conteúdos ideológicos transmitidos aos jovens estudantes para a formação da identidade nacional, tema muito perseguido pela intelectualidade da época. Surgiram duas correntes: uma universalista,

[86] ROVAI,1996, p.46 e TAMBERLINI, 1998, p. 126.
[87] CAPELATO, Maria Helena R. **Multidões em cena -** a propaganda política no varguismo e no peronismo. São Paulo: Ed. Papirus, 1998.
[88] REZNIK, Luis. **Tecendo o amanhã** - a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945. Dissertação (Mestrado) – UFF, Rio de Janeiro,1992.

que defendia a inserção de História das Civilizações na grade curricular e outra tradicionalista-nacionalista, grande defensora da manutenção da disciplina História do Brasil na grade curricular, tida como essencial para a formação da consciência nacional:

> Os campos opostos expressam-se pelos seguintes termos: civilização, progresso e futuro, representados nos estudos científicos X tradição, **vocação**, especificidade nacional e patriotismo, representados nos 'estudos clássicos'. Foi vitoriosa esta última tendência, defensora da História do Brasil.[89]

Nesse sentido, em tempos de questionamento do ideário político liberal, *vocação* aparece como elemento constituinte da consciência nacional – índole pacífica, anseio de unidade nacional e bravura do povo - que o indivíduo deveria desenvolver. Desenvolver a Vocação era também atingir o conhecimento, identificação e incorporação dos valores morais e patrióticos. Logo em seguida, a autora conclui que a noção de pátria associava-se à idéia de tradição e comunidade. "Pátria e família também se identificavam na perspectiva maurrasiana que orientou os ideólogos católicos brasileiros. Para Charles Maurras, 'a pátria é um ser de mesma natureza que nosso pai ou nossa mãe. A pátria é o que une por cima do que divide'".[90]

A utilização do conceito *vocação* por parte dos educadores ligados ao meio católico brasileiro em períodos posteriores, portanto, não era por acaso. Porém, não havia um consenso em torno da definição do mesmo. Não apenas pelo seu grau de generalidade, mas também devido ao contexto do período. Em uma época marcada por polarizações políticas, vários desses pensadores oscilaram entre o fascismo e algumas correntes de esquerda, o que acabou contribuindo para uma certa instabilidade teórica e política. Alceu Amoroso Lima, por exemplo, apresenta uma trajetória intelectual muito ilustrativa neste sentido. Na década de 1930, lança um "debate apaixonado" em torno da seguinte questão: é realmente necessário que a 'mocidade' preserve suas tradições ou que esqueça o passado para melhor encarar o futuro?[91] Ele problematizava, portanto, a valorização da tradição, contrariando o "senso comum" dos católicos da época. Nesse mesmo período, fundou a Ação Católica Brasileira, inspirada em um movimento de leigos europeus e se aproximou do Movimento Integralista. Nos anos 40, a Ação Católica passou a se organizar de forma descentralizada através da Juventude Operária

[89] CAPELATO, *op. cit*., p.220 (grifo meu).
[90] CAPELATO, *op. cit.*, p. 221.
[91] *Ibidem*, p.223.

Católica (JOC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Agrária Católica (JAC), entre outras. Posteriormente, também passa a sofrer influência das idéias de outros pensadores personalistas como Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Bergson e outros que se aproximavam do marxismo, como Henrique Lima Vaz e Roland Corbisier. Isso marca uma mudança na orientação política de seus integrantes. O próprio Amoroso Lima, já no início da década de 1940, escreve o prefácio de um livro de Jacques Maritain a favor da resistência, antes do final da 2° Guerra[92]. Na década de 60, a Ação Católica viria a adotar posturas mais progressistas, o que lhe garantiria várias perseguições.

Paralelamente ao crescimento da Ação Católica, outra corrente de pensamento que, embora já conhecida dos renovadores da década de 1920, consolida-se como referência para a inovação educacional é o liberal-pragmatismo norte-americano, sobretudo através da obra de John Dewey. Sendo um dos principais educadores liberais dos EUA, Dewey apresenta propostas educacionais para um país onde o capitalismo monopolista já estava consolidado e havia a presença de uma burguesia hegemônica, que proporcionou a criação de uma série de mecanismos que aliviam a tensão social, tais como a ideologia do trabalho, salários altos e políticas de bem-estar para os trabalhadores. Conforme aponta Mirian Warde[93], a hegemonia burguesa se fez "de baixo para cima", da sociedade civil para o estado, fazendo do liberalismo não só um modo de organização do Estado, mas um modo de vida. Dewey propõe um modelo otimista de desenvolvimento humano inspirado em princípios como democracia, federalismo e participação, inspirado numa sociedade industrial em processo de expansão. Seu discurso era direcionado, sobretudo, à classe média, setor mais intelectualizado da sociedade estadunidense, que seria responsável pela educação e adaptação dos trabalhadores à sociedade industrial.

Uma das interpretações da propagação das idéias de Dewey no Brasil se deram no bojo de uma crítica ao movimento escolanovista. Segundo Maria Elisabete Xavier,

---

[92] Um estudo desse processo de mudança envolvendo pensadores católicos, muito influenciados pelo nacionalismo desenvolvimentista propagado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), foi feita na dissertação de Mestrado a partir de MENDONÇA, Sueli Guadalupe de L. **A experiência da História Nova:** uma tentativa de revisão crítica do ensino de História no Brasil dos anos 60. Dissertação (Mestrado) UFSCar, São Carlos, 1990 e FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** São Paulo: Ática, 1985. No capítulo II, retomaremos o assunto a partir de KADT, Emanuel de. **Católicos Radicais no Brasil.** Brasília: UNESCO, MEC, 2007 e PAIVA, Vanilda P. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

[93] WARDE, Mirian. **Liberalismo e Educação.** Dissertação (Doutorado em Educação), PUC-SP, São Paulo, 1984, p. 115.

essa teoria foi reinterpretada por pensadores nacionais, de acordo com os interesses da elite:

> [o movimento renovador nacional] expurgou o liberal pragmatismo de seu potencial inovador, reforçou seu caráter conservador e acabou por funcionar como um instrumento de reação (...). E a ideologia liberal, consubstanciada no movimento escolanovista, que poderia ter estimulado uma renovação mais ampla do sistema educacional brasileiro, transformou-se num instrumento de sofisticação e diversificação da escola que se oferecia mais que nunca como um produto de consumo para as elites modernizadas.[94]

Considerando que o sistema educacional como um todo sempre esteve a serviço da elite, a autora descreve como o liberalismo da Escola Nova foi reapropriado e serviu para legitimar mudanças no sistema educacional, fundamentais aos interesses da elite no contexto de adequação do país ao capitalismo mundial. Do seu conjunto original, foram assimiladas fundamentalmente novas técnicas de aprendizagem.

A visão de Maria Elisabete Xavier aproxima-se de Demerval Saviani. Na mesma obra em que Maria Luisa Ribeiro publicou o texto referenciado anteriormente, *Inovação Educacional no Brasil*, Saviani publicou o texto intitulado *A filosofia da educação e o problema da inovação em educação*[95]. Na visão do autor, a partir de uma perspectiva dialética de filosofia da educação, as experiências escolanovistas são parte de um mecanismo de composição da hegemonia burguesa. Até mesmo o fato de se considerar a existência de fases ou etapas na política educativa, cada qual com diferentes perspectivas filosóficas correspondentes, incorreria na falácia de encobrir esses mecanismos de dominação inerentes à ideologia burguesa, que teria como signo a transformação da visão de mundo da classe dominante em senso comum, sendo compartilhada por toda sociedade. Essas etapas ou fases da política educativa, tais como o "otimismo pedagógico" ou o "entusiasmo pela educação", significariam uma iniciativa no sentido de anular os antagonismos de classe:

> O "Movimento da Escola Nova" não aboliu a escola convencional, muito ao contrário. Ele está aí e constitui o padrão dominante nas amplas redes escolares oficiais. A "escola nova" é que constitui uma exceção, organizando-se o título de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e destinados a reduzidos grupos de elite. O movimento

[94] XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil –** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). São Paulo: Ed. Papirus, 1988, p.149 apud CHIOZZINI, *op. cit.*, p.37.
[95] SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação In: GARCIA, Walter E. (coord.) **Inovação Educacional no Brasil –** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989, p. 15- 29.

> da "escola nova" não logrou constituir-se em "sistema público de ensino" e influenciou apenas superficialmente os procedimentos adotados nas escolas oficiais.[96]

O autor afirma que, quando a escola se propôs a "transformar súditos em cidadãos", no bojo de uma proposta de construção de uma democracia efetiva, procurou incorporar anseios das classes dominantes e dominadas. Por se tratarem de interesses inconciliáveis, acabou por colocá-las em confronto. A expectativa da classe dominante era que o povo, uma vez alfabetizado, apoiasse seus programas de governo, o que não ocorreu. Para exemplificar tal situação, o autor cita o caso argentino entre as décadas 1910 e 1920. Na ocasião, difundiu-se a tese de que o povo alfabetizado continuava a seguir caudilhos e demagogos, como os 'Rosas', contradizendo os interesses das elites[97]. Daí se desencadeou o movimento da "Escola Nova", como movimento de recomposição da hegemonia da classe dominante, então ameaçada pela participação política (inadequada) das massas, viabilizada pela universalização da escola universal e gratuita:

> Ao enfatizar a "qualidade do ensino", a "escola nova" desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Com isso, a "escola nova", ao mesmo tempo que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais. E quando surgem movimentos que intentam uma renovação pedagógica na direção dos interesses populares e começam a desenvolver críticas à "escola nova" tendentes à incorporar as suas contribuições no esforço de formulação de uma pedagogia popular, o avanço do capitalismo monopolista já oferece condições à política educacional de acionar um novo mecanismo de recomposição de hegemonia: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino.[98]

A tal "ênfase na qualidade", segundo o autor, teve um papel chave na limitação da expansão quantitativa do ensino e, assim, tornou-se um obstáculo à emancipação da classe trabalhadora. O problema de tal interpretação reside, em primeiro lugar, no fato de que uma análise dos documentos associados à inovação educacional, desde o movimento escolanovista da década de 1920 aos seus herdeiros da década de 1960,

---

[96] *Ibidem*, p.22.
[97] A referência de Saviani para o exemplo argentino é ZANOTTI, L. J. **Etapas históricas de la política educativa.** Buenos Aires: Eudeba, 1972.
[98] SAVIANI, *op. cit.*, p. 25.

demonstra que essa ênfase na qualidade nunca esteve descolada de proposições políticas que previam, com as devidas particularidades, a expansão gradativa das experiências. Ou seja, o discurso da qualidade da educação nunca se deu em detrimento de um projeto de expansão do ensino público. As divergências estavam em torno de como expandi-las.

Em segundo lugar, o raciocínio traz subjacente a crença no papel redentor da educação que, por si só, garantiria uma emancipação social. Nunca é demais lembrar que, se analisarmos as políticas públicas em educação nas décadas subsequentes, veremos que essa a expansão massiva do ensino foi perseguida de maneira tão eficaz que reforçou a precarização da escola pública e promoveu, desde o regime militar, a eliminação generalizada de projetos educacionais experimentais e um apagamento não só da memória das metodologias e técnicas desenvolvidas mas, principalmente, das diretrizes político-pedagógicas que as orientaram.

A seguir, serão analisados alguns aspectos da proposta educacional dos Ginásios Vocacionais.

Os Ginásios Vocacionais como uma experiência de vanguarda educacional

Para estudar o caso dos Ginásios Vocacionais e a proposta educacional que ali se constituiu, é importante frisar que um fator corroborou para os resultados obtidos, além da autonomia das unidades diante das prescrições curriculares e legais ao qual estavam subordinadas: a estrutura criada para que o projeto se desenvolvesse.

Considero que a problematização da inspiração escolanovista do projeto dos Ginásios Vocacionais foi resultado de um processo de mudança dos participantes nele envolvidos. Ou seja, o processo de subversão de seus pressupostos conservadores foi reflexo de um outro processo de mudança dos sujeitos históricos nele envolvidos, que alteraram seu posicionamento político enquanto cidadãos e educadores. O Serviço do Ensino Vocacional e o conjunto das unidades escolares a ele subordinados se constituíram efetivamente como um espaço de formação docente. Esse processo dialético é que fez do Vocacional efetivamente um projeto vanguardista.

Maria Luisa Ribeiro, citando trechos dos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo*, procura pontuar doze "contribuições concretas" dos Ginásios Vocacionais, indiretamente recuperando alguns pilares institucionais que garantiram que estes fossem efetivamente um espaço de vanguarda educacional:

> A nosso ver, podem ser reconhecidas como resultados da proposta as seguintes práticas, entre outras:
>
> 1. *Instalação das unidades escolares* em diferentes áreas: metropolitana (São Paulo – Brooklin), industrial interiorana (Americana), agrícola (Batatais), ferroviária (Rio Claro), agropecuária (Barretos);
> 2. No Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (SP) foram *organizados dois currículos* em função da diversidade de clientela: um diurno e outro noturno, para aqueles que trabalham durante o dia todo;
> 3. Realização periódica de *pesquisa de comunidade*. "(...) De todas as comunidades onde funcionam os Ginásios Vocacionais, têm-se os dados de pelo menos dois levantamentos sócio culturais" [página 16 dos *Planos...*]
> 3.1. A experiência como embasamento do trabalho pedagógico;
> 4. *Preparação do pessoal* que pretendia participar da experiência. Seleção dentre estes que faziam este preparatório;
> 5. Criação e funcionamento do *Serviço do Ensino Vocacional* como órgão coordenador geral das Unidades Escolares;
> 6. Criação e funcionamento do *Conselho Pedagógico* enquanto estrutura de estimulação permanente aos professores, orientadores e administradores (supervisores);
> 7. *Avaliação* entendida e realizada permanentemente, da experiência e dos alunos pelo conjunto de educadores e educandos;
> 8. *"Core curriculum"*: "(...) Idéia ou grande conceito que poderá vivificar a seqüência de problemas e dar-lhes a desejada unidade"[página 82 dos *Planos...*]. Exemplo: "Core Curriculum" do Colégio Vocacional – O homem brasileiro no processo de desenvolvimento universal – de onde derivam as Unidades Pedagógicas, os Conteúdos de aprendizagem, as Experiência e Vivências;
> 9. Criação e execução do *Governo Estudantil*: "Pelas próprias necessidades da escola,renovada e consequentemente pelos objetivos do Ensino Vocacional há necessidade absoluta de participação e atuação social, para que o adolescente não permaneça numa posição de crítica intelectualizada"; [páginas 187 e 188 dos *Planos...*]
> 10. *Ação Comunitária*, da qual continuaram participando até ex-alunos; "(...) quando isto acontece, podemos dizer que foi alcançado o grande objetivo da ação comunitária nos Ginásios Vocacionais: formar cidadãos conscientes e atuantes no meio em que vivem";[página 198 dos *Planos...*]
> 11. Criação e funcionamento das *Associações de Pais e Amigos dos Vocacionais*, chegando a haver a participação dos pais até no planejamento curricular;
> 12. Importância Central dos *Estudos Sociais* como área que estabelece um sistema de relações entre as demais áreas.[99]

A listagem da autora permite iniciarmos uma análise que visa separar alguns mecanismos institucionais "perenes" já existentes desde o início das escolas e que, portanto, garantiram o desenvolvimento de seu projeto político-pedagógico. Com o tempo, a configuração desses mecanismos institucionais sofreu algumas alterações até assumir o formato que ficou consagrado nos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais*. Retomando e reorganizando alguns dos aspectos anunciados por Ribeiro, é possível chegar aos seguintes itens:

[99] RIBEIRO, *op. cit.*, p.142-142.

1) Existência de um planejamento minucioso antes da instalação das unidades e antes do início do ano letivo;
2) Proposta curricular adequada às problemáticas de diferentes contextos, (contexto urbano, rural etc.) e que buscava o estabelecimento de uma proposição que orientasse a toda ação educativa e contemplasse os seus diferentes níveis, associada à noção de *core curriculum*;
3) Preparação e seleção da equipe de educadores que iriam atuar nas escolas, envolvendo uma avaliação contínua do profissional contratado;
4) Existência de um aparato gestor que coordenava e acompanhava todo planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico em diferentes níveis, o Serviço de Ensino Vocacional (SEV) e o Conselho Pedagógico;
5) A participação de toda comunidade escolar em projetos interligados com a ação educativa desenvolvida na escola (projetos de Ação Comunitária, Governo Estudantil e Associação de Pais e Amigos dos Vocacionais); e
6) A área de Estudos Sociais com papel-chave na pesquisa, planejamento e desenvolvimento da ação educativa.

A estes itens, podem ser somados:

7) Jornada de 40 horas, porém mais da metade dessa carga horária destinada à atividades de planejamento, reuniões e trabalho em equipe;
8) Número limitado de alunos por sala de aula (30 alunos); e
9) Salário condizente com as atribuições do professor, garantindo que ele trabalhasse apenas naquela unidade escolar.
10) Processo seletivo que permitia o ingresso de alunos de diferentes classes sócio-econômicas, em consonância com a distribuição sócio-econômica da comunidade onde o Ginásio estava inserido.

Essa infra-estrutura institucional é que permitiu o desenvolvimento de uma experiência educacional efetivamente vanguardista e com resultados quase inquestionáveis para aqueles que dela participaram. Essa característica é amplamente explorada em estudos e teses sobre os Ginásios Vocacionais, inclusive com

depoimentos de diversos professores de diferentes unidades. O estudo que mais explora a temática é o de Moacyr da Silva:

> É preciso esclarecer que os professores do Vocacional não chegavam já formados para atuar naquele projeto educacional. Eles eram selecionados com base na identificação de sua boa formação inicial, como profissionais que tinham um bom domínio do conteúdo da sua área, como bons especialistas, mas isto não bastava. Era preciso transformar esses professores especialistas em verdadeiros educadores. E isso era extremamente difícil, pois o predomínio era de um tipo de professor que estava muito longe de ser educador. Representava, na verdade, o modelo do professor especialista que predominou no chamado ensino tradicional, voltado para a educação das elites. Eram especialistas em História, Geografia, Matemática, ou seja, tinham o domínio dos conteúdos científicos na disciplina em que haviam se formado. Na escola comum, atuavam como meros transmissores do conhecimento, sem nenhuma preocupação com o aluno, integrante de um contexto histórico-cultural, ou com a escola como organização social da qual faziam parte. [100]

Porém, as gravações das reuniões pedagógicas de 1968 revelaram que, associadas às mudanças nas diretrizes político-pedagógicas, ocorreram também algumas mudanças significativas nessa infra-estrutura institucional dos Ginásios Vocacionais. Essas mudanças foram cruciais dentro do processo que se operava na cúpula do SEV. A estrutura de seleção e avaliação do professor posta no início do projeto das escolas, por exemplo, se mostrava insuficiente, permitindo a coexistência de profissionais com perfis muito diferenciados. Além disso, as escolas passaram por mudanças significativas, como o fim da adoção do período integral, aumento do número de alunos por sala, criação do curso ginasial noturno e início do curso colegial. Longe de significarem meros ajustes administrativos, estiveram ligados às novas perspectivas educacionais que resultaram do processo de hegemonia de um subgrupo interno em relação ao outro. Antes de retomá-las no capítulo III, analisarei, no capítulo seguinte, algumas das mudanças que envolveram a proposta educacional das escolas e os impactos daí decorrentes.

[100] SILVA, Moacyr. A formação do professor centrada na escola – a experiência do Ginásio Vocacional. *In:* ROVAI, Esméria (org.). **Ensino Vocacional –** uma pedagogia atual. São Paulo, Ed. Cortez, 2005. p 118-119. O artigo é uma síntese da tese do mesmo autor: SILVA, Moacyr. **Revisitando o Ginásio Vocacional. Um "lócus" de formação continuada**. Dissertação (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 1999.

Capítulo II - A sistematização da proposta educacional dos Ginásios Vocacionais e a construção da memória

Segundo Ivor Goodson (1997), nos anos 1960, surgiram os primeiros estudos sobre o currículo como construção social. O autor apresenta dois aspectos desse início como importantes. O primeiro deles refere-se ao fato de que tais estudos se deram em um contexto de intenso movimento de reformas curriculares, que, por sua vez, estava inserido na perspectiva de que a educação deveria ser "revolucionada":

> Nos anos sessenta, poder-se-ia caracterizar a reforma curricular como uma espécie de "torrente". Por toda parte as ondas criavam turbulência e atividade, mas, na verdade, limitaram-se a engolir algumas ilhotas enquanto as massas terrestres mais importantes não foram praticamente afetadas e as montanhas (o "terreno elevado") permaneceram completamente intactas. Agora, à medida que a maré recua rapidamente, o terreno elevado é visto como uma silhueta austera. A nossa análise da reforma curricular devia permitir-nos, pelo menos, reconhecer que no mundo do currículo não há apenas "terreno elevado", mas terreno normal.[101]

A metáfora de Goodson visa ilustrar que, após esse período de reformas, há um processo de retorno das chamadas "disciplinas *tradicionais* ou *básicas*", ocorrido nos anos 90. A "estranha semelhança" é que tais disciplinas, voltadas para as chamadas "aprendizagens básicas", são muito próximas do que se defendia para a escola no final do século XIX e início do XX. O novo "Currículo Nacional" da Inglaterra aprovado na ocasião é muito parecido com a "lista das disciplinas tradicionais do ensino secundário" criada em 1904. Apesar disso, o novo currículo foi evocado como renovação: "É uma situação em que voltar atrás significa avançar", afirma Goodson.

O questionamento de Goodson sobre os resultados da "torrente inovadora" também é acompanhado de uma revalorização dos documentos escritos como material de pesquisa sobre currículo escolar, denominados pelo autor como os "parâmetros da prática" do educador. Essa perspectiva contrapõe o que, a partir dos anos 1960, foi abandonado. A "torrente inovadora" também teve um segundo aspecto: a escolha do espaço da sala de aula como local primordial para analisar o currículo como construção social. Essa linha de raciocínio chegava ao ponto de considerar como currículo apenas o que efetivamente se passava na sala de aula, considerada "local da sua negociação e

[101] GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997, p. 18.

concretização". O referencial escrito – "terreno elevado" - estava sujeito a tal grau de redefinições que passava a ser irrelevante. Diz Goodson:

> Este ponto de vista é insustentável nos dias de hoje. É verdade que o "terreno elevado" do currículo escrito está sujeito a renegociação a níveis inferiores, nomeadamente na sala de aula. Mas considerá-lo irrelevante, como nos anos sessenta, não faz qualquer sentido. Parece-me que a idéia de que o "terreno elevado" é importante está a ganhar uma aceitação cada vez maior. No "terreno elevado" o que é *básico* e *tradicional* é reconstituído e reinventado. (...) Penso que, hoje em dia, seria uma insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito. Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares.[102]

O processo de implementação curricular, segundo o autor, inclui uma dinâmica de seleção, construção e desconstrução de saberes. Nela, além dos documentos escritos, devem ser consideradas as manifestações cotidianas ou "negociações diárias", que envolvem um processo de seleção e organização escolar. Em uma obra publicada anteriormente, em 1995, destaca os embates ocorridos nesse processo:

> (...) a negociação contínua da realidade, tanto da parte dos indivíduos como da parte dos grupos, revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações.[103]

Os dois aspectos relacionados à construção do universo curricular e cultural da escola apontados por Ivor Goodson, envolvendo os documentos escritos e as "negociações diárias", encontram uma semelhança com o que Jean Claude Forquin[104] denomina *cultura da escola* e *cultura escolar*. O autor aponta como *cultura da escola* aquela que se dá na correlação com a cultura de outros espaços, possuindo seus próprios ritmos e ritos, linguagem e modo de gestão de símbolos. Já a *cultura escolar* está relacionada aos processos de construção e reconstrução do conhecimento no espaço escolar de modo a compreender as práticas e tradições curriculares e suas relações cotidianas. Como a distinção entre as duas é muito sutil, o autor sugere a necessidade de um avanço na discussão da relação entre ambas para efetivamente pensar a escola como "o elemento nuclear de uma cultura *sui generis*".[105]

---

[102] GOODSON, 1997, p. 19.
[103] GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 132.
[104] FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura** – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.
[105] *Ibidem*, p.35.

Nesta pesquisa, optei por adentrar a proposta educacional dos Ginásios Vocacionais exatamente através de documentos escritos produzidos pelo Serviço do Ensino Vocacional (SEV), ou seja, pelo "terreno elevado". As proposições de Forquin ofereceram dois caminhos de investigação. O *primeiro* demandaria aprofundar a compreensão do universo cultural da época e sua relação com a produção dos documentos analisados e com a construção da proposta educacional em questão. O *segundo* demandaria compreender as especificidades e usos que esses documentos tiveram em um contexto em que eram vistos como uma parte não tão importante do trabalho que se desenvolvia. Talvez por isso os documentos produzidos pelo SEV, sobretudo até 1968, não estejam em revistas ou publicações internas. São textos sintéticos, mimeografados ou xerocados, muitos deles assinados genericamente pela "equipe de educadores do SEV" e nitidamente voltados para orientação do trabalho prático ou administrativo desenvolvido nas unidades.

Minha opção foi pelo primeiro caminho de investigação, uma vez que o segundo demandaria compreender as "negociações diárias" que se davam no âmbito de cada unidade dos Ginásios e que culminavam com o desenvolvimento do currículo "em sala de aula", sendo necessário ir além dos documentos produzidos pelo SEV e dos referenciais e embates a eles associados. Ainda que sejam buscados, aqui, a circulação e os usos que os documentos produzidos pelo SEV tiveram, essa busca residirá, usando a terminologia de Forquin, na *cultura da escola*, ainda que entremos em aspectos da *cultura escolar.*

Retomando o final do capítulo anterior, iniciarei esse percurso considerando como "objetivos legais" toda base jurídica que deu suporte à existência dos Ginásios e não apenas os documentos produzidos pelo SEV. Nesse sentido, quando falamos em *objetivos legais emancipadores*, devemos situá-los historicamente, considerando a contradição que existia entre os objetivos fixados pela Lei do Ensino Industrial e os objetivos fixados pelo SEV ao longo da existência das escolas. Em segundo lugar, tomarei como pressuposto que uma marca desse projeto experimental foi a autonomia da gestão escolar, seja no âmbito do SEV em relação à Secretaria de Educação, seja no âmbito das unidades escolares em relação ao SEV, até 1968, quando tal autonomia foi substituída por um processo de centralização.

Um fio condutor - o material produzido acerca do Simpósio do Ensino Vocacional

Como no início da capítulo I, volto a fazer referência ao ano de 1968, quando houve uma mudança drástica na equipe de supervisores do Serviço do Ensino Vocacional (SEV). No entanto, dada a discussão já realizada sobre as diferenças internas existentes, os obstáculos historicamente enfrentados para manutenção e consolidação da experiência e os referenciais teóricos e balizas institucionais que estiveram presentes, seguirei um outro fio condutor: será analisada documentação escrita produzida pelo SEV à luz desse processo de mudanças já inicialmente identificado, que culminou com a "crise de 68".

Esse percurso será iniciado nesse capítulo, que trará um estudo do material pedagógico oriundo da realização do I Simpósio de Ensino Vocacional, durante a 20ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada de 7 a 13 de junho de 1968, em São Paulo, e publicado na revista científica *Ciência e Cultura*, da SBPC[106]. Será investigado o sentido e o contexto das categorias e conceitos apresentados nessa publicação, usando como contraponto outros documentos produzidos pelo SEV e a bibliografia acerca do tema. As investigações sobre as contradições e intencionalidades que estão por trás de cada um dos aspectos da proposta pedagógica, ali exposta de maneira panorâmica, servirão como flancos para uma análise mais aprofundada da história dos Ginásios Vocacionais. Como esse evento ocorreu alguns meses antes da demissão dos coordenadores, utilizarei esse material como ponto de partida para compreender como as diferenças entre o novo grupo de educadores que ingressou a partir de 1967 e os que já atuavam estão refletidos nos documentos associados à proposta político-pedagógica dos Ginásios Vocacionais.

Os documentos oriundos da realização do evento acima citado contemplam diversas dimensões da proposta educacional das escolas e a análise dos mesmos demonstra uma participação de vários educadores da equipe do SEV nas exposições e elaboração de textos. O material também faz referência a exemplos práticos de atividades realizadas nas cinco unidades dos Ginásios entre 1964 e 1967, como:

[106] EQUIPE DE TRABALHO DO SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL (SEV). I Simpósio sobre o Ensino Vocacional**. Ciência e Cultura,** Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, vol. 20, nº 2, 1968, p. 491-502.

pesquisas de comunidade, planejamento, avaliação, estudos de meio; entre outras. Está subdividido da seguinte maneira:

I) Texto publicado na revista *Ciência e Cultura* (vol. 20, n˚2, 1968), referente ao I Simpósio de Ensino Vocacional, coordenado por Maria Nilde Mascellani.
II) Textos datilografados, de circulação restrita entre a equipe de professores dos Ginásios Vocacionais, que provavelmente serviram de base para algumas das apresentações orais feitas durante o Simpósio, porém não integraram os textos publicados na revista *Ciência e Cultura*. Foram obtidos alguns desses textos junto aos meus pais, ex-professores do Ginásio Vocacional "João XXIII", de Americana e à ex-diretora daquela unidade, profa. Cecília Guaraná. No entanto, como tratam de temáticas específicas, oferecem informações limitadas acerca da proposta educacional dos Ginásios como um todo. São intitulados "Técnica de Estudo na área de Português", "Estudo de uma situação de Estudo Dirigido na Área de Ciências", "Estudo do Meio dos Ginásios Vocacionais" e "Trabalho em Grupo nos Ginásios Vocacionais". Também foi constatado que alguns desses textos foram publicados, com alterações e acréscimos, em números posteriores da revista *Ciência e Cultura* e na revista *Educação Hoje*, sobretudo nos exemplares de Janeiro/Fevereiro e Março/Abril de 1969.

O texto publicado em 1968 na Revista *Ciência e Cultura* pode ser visto como a primeira grande iniciativa de publicização das concepções, metodologias e técnicas adotadas pelo Serviço de Ensino Vocacional (SEV), já que as reuniões anuais da SBPC são eventos científicos nacionais e de grande porte. Não foi encontrado nenhum outro registro dessa natureza durante a existência dos Ginásios.

Esse texto é dividido em cinco partes, que provavelmente refletem os cinco eixos temáticos que estruturaram o Simpósio:

Tema I: Importância da fundamentação científica do curriculum: 1. Pesquisas de Comunidade; 2. Estudo da clientela escolar através de entrevista; 3. Recursos para definição de objetivos.
Tema II: Planejamento de curriculum: 1. Condições de Planejamento; Definição de *core curriculum*; 3. Técnica de construção o curriculum.
Tema III: Unidade Didática: integração e dinâmica: Introdução; Integração; Dinâmica; Técnicas e Instituições Pedagógicas.

Tema IV: Avaliação do curriculum como processo: Introdução; Princípios e dimensões da avaliação.

Tema V: A orientação vocacional no processo de orientação educacional nos ginásios vocacionais do Estado: Posição da Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais; O processo de orientação vocacional.

O texto é assinado genericamente como de autoria da *Equipe de trabalho do Serviço de Ensino Vocacional* e as cinco partes terminam, em sua maioria, com a informação de que serão mostrados, na sequência, exemplos práticos de aplicação das diretrizes e conceitos apresentados, em diferentes unidades dos Ginásios Vocacionais. Porém, logo após, vem o texto referente ao tema seguinte. Tudo indica que os exemplos estiveram presentes na apresentação oral ocorrida, mas não foram inseridos nessa publicação. Isto explica a existência dos textos datilografados anteriormente citados.

Como a maioria dos temas estava associada à concepção de currículo dos Ginásios, podemos destacar, evidentemente, uma ênfase na consolidação da proposta curricular e sua colocação como um referencial teórico que serviu de base para a estruturação dos demais aspectos da proposta pedagógica, incluindo as metodologias e técnicas desenvolvidas, assim como explicitando os objetivos gerais dos Ginásios. Sendo assim, continuarei uma aproximação com alguns teóricos situados no campo de estudo do currículo.

Uma leitura dos cinco itens que subdividem o texto referente ao Simpósio denota sua associação a alguns princípios curriculares defendidos por Ralph Tyler, cuja importância e estruturação é assim sintetizada por Christian Laville:

> (...) no estudo do currículo existem especialistas que se interessam pela elaboração de programas escolares. Eles se dividem em diversas tendências. No espaço cultural em que vivemos, duas destas tendências são as mais importantes. Segundo a primeira, seria possível assegurar a validade e a eficiência de um programa escolar se, em sua elaboração, adotássemos uma conduta linear e metódica, definida implicitamente como científica. Reunir-se-ia, em primeiro lugar, certo número de especialistas e, em seguida, seguir-se-iam com rigor os passos seguintes: a) identificação dos objetivos, b) seleção das experiências pedagógicas que permitirão atingir esses objetivos, c) organização seqüencial destas experiências, d) avaliação dos resultados. Este procedimento foi proposto, às vésperas dos anos 50, por um dos mais

> influentes adeptos desta corrente[107]. Hoje existem numerosas variantes, não raro muito mais elaboradas, mas sempre dentro deste mesmo espírito. [108]

Nota-se uma identidade entre as quatro etapas de estruturação do currículo acima descritas e a estruturação do texto do Simpósio, que serão retomadas na medida em que adentrarmos na análise do texto em si. É importante frisar, no entanto, que o comentário de Laville refere-se à realidade cultural de seu país de origem, o Canadá, e está inserido em um texto em que o autor analisa as reformas dos programas escolares ocorridas naquele país desde a década de 60. No entanto, a influência do referencial teórico de Tyler também pode ser notada no Brasil, acrescidas de outros referenciais, como a psicologia de Jerome Bruner. Esse processo é assim descrito por Elizabeth Silveira Schimidt:

> Uma das obras mais marcantes no campo do currículo foi o livro "Princípios Básicos de currículo e ensino", publicado por Ralph Tyler em 1949, pelo fato de tornar-se uma referência bastante racional para quem trabalha com currículo. (...) Sua influência foi marcante no Brasil, pois os projetos de currículo desenvolvidos aqui, com raras exceções, sempre se ajustaram e ainda se ajustam ao seu modelo técnico linear. As idéias de Tyler juntam-se às de Jerome Bruner que, com seu livro "O processo da educação" assume papel de destaque, enfatizando a necessidade de um currículo baseado na estrutura das disciplinas, recomendando que os currículos escolares e os métodos didáticos devem estar articulados para o ensino das idéias fundamentais, em todas as matérias que estejam sendo ensinadas.[109]

Segundo Schimidt, até os anos 70, a aproximação entre o referencial teórico de Tyler com a Psicologia fez com que os estudos sobre o currículo ocorressem a partir de recortes conceituais dessa disciplina:

> O currículo participa de um processo social muito amplo e apesar da limitação das dimensões, era tratado muito mais como objeto da Psicologia do que da Sociologia, por isso ficou profundamente marcado pela sua influência, delimitando, inclusive, a extensão de suas definições.
> A palavra "experiência" de corte psicológico está presente em vários conceitos e não se pode negar as contribuições de Herbart, Claparède, Piaget, Ausubel e Vygostski, nas mudanças de eixo das bases curriculares, por

[107] TYLER, Ralph. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago Press: University of Chicago, 1949. **(nota do autor)**
[108] LAVILLE, Christian. A próxima reforma dos programas escolares será mais bem-sucedida que a anterior? In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas Políticas Educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo: Programas de Estudos Pós-Graduandos em Educação, História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p. 109.
[109] SCHIMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Revista Publicatio, UEPG**, Ponta Grossa, Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, jun. 2003, no. 11, vol. 1, p. 59-69. Disponível em <http://www.uepg.br/Propesp/publicatio/hum/2003/06.pdf>. Acesso em 12/06/2009.

> exemplo: dos aspectos lógicos para os psicológicos, do ensino para a aprendizagem etc.[110]

Uma aproximação maior com a Sociologia, segunda a autora, teria ocorrido a partir do anos 70, com a Nova Sociologia da Educação (NSE), que teve como seu principal expoente Michael Young, na Inglaterra. Posteriormente, nos EUA, influenciados principalmente pela NSE e pela produção Paulo Freire, surge a produção de Henry Giroux e Michael Apple. Ambos "mostram-se insatisfeitos com as tendências no campo do currículo, criticam a abordagem técnica e dão ênfase ao caráter político dos processos de pensar e fazer currículos, sendo considerados pioneiros da tendência curricular crítica, incluindo uma abordagem sobre o conhecimento escolar".[111]

Já Christian Laville, ao sintetizar uma segunda grande tendência que se opõe à inaugurada por Tyler assim escreve:

> Outra tendência importante no estudo dos programas escolares consiste em entendê-los como construções sociais e, como tal, não dotados de neutralidade. Esta tendência, como explica o mais conhecido de seus representantes, considera que todo o programa "é filtrado e transformado pelas condições sociais em que se realiza"[112]. Trata-se, para os adeptos dessa tendência, de submeter os programas escolares a um exame crítico profundo, a partir de certas questões, tais como: qual programa está por trás dos programas oficiais, qual é o *hidden curriculum*, qual tipo de sociedade os programas vão produzir ou reproduzir, de que forma contribuem para legitimar o pensamento dominante e em benefício de que grupo ou classe social, de que tipo de processo de elaboração de programas e de tomada de decisão as classes dominantes se aproveitam etc.? As respostas a essas perguntas possibilitariam argumentar contra os programas ou elaborar outros sem seus defeitos. "O produto final", explica S.H. Edgerton, "não é o resultado da aprendizagem, mas a reflexão crítica e a ação sobre a realidade"[113]. [114]

A seguir, buscarei entender algumas características mais específicas da "torrente inovadora" que também atingiu a educação brasileira, especialmente aquelas diretamente associadas aos Ginásios Vocacionais. Analisarei como o referencial curricular dos Ginásios Vocacionais se aproximou dos parâmetros propostos por Ralph Tyler e somou-se a outros nessa proposta exposta no Simpósio do Ensino Vocacional de 1968, além de procurar avaliar até que ponto ela destoou dos referenciais teóricos que

[110] *Ibidem*, p. 63.
[111] *Ibidem*, p. 63
[112] T.S. Popkewitz citado por BEM-PERETZ, MIRIAN. Curriculum Development. In: ALKIN, MARVIN C. (ed.). **Encyclopedia of Educational Research**., Vol. 1. New York: Macmillan, 1992, 6th ed., p. 259. (nota do autor)
[113] POSNER, G. Curriculum planning models. In: ALKIN, Marvin C. (ed.), *op. cit.*, p. 1.333. (nota do autor)
[114] LAVILLE, *op. cit.*, p. 110.

vinham balizando a proposta educacional das escolas até então. Nesse sentido, cabe adiantar que as proposições que Laville identifica associadas a uma "reflexão crítica e ação sobre a realidade", no caso dos Vocacionais, não foram vistos como opostos aos parâmetros propostos por Tyler.

Antes de analisar o texto do Simpósio, cabe mencionar que a utilização do referencial teórico de Tyler começou a se consolidar, no Brasil, exatamente na década de 60, como afirma Schimidt:

> Apesar da primeira edição do livro de Tyler (1949) em português ter acontecido só em 1974, (em 1984 já estava na sua 9ª edição), as suas idéias penetraram com muita força no Brasil, também através de sua discípula argentina, Hilda Taba, e os dois foram fontes intelectuais para Dalila C. Sperb[115], Marina Couto[116] e Lady Lina Traldi[117], brasileiras pioneiras na área. Ralph Tyler e Hilda Taba influenciam decisivamente e multiplicam-se as medidas tomadas por especialistas e técnicos em educação para orientar e supervisionar a implementação de guias curriculares, criando-se a habilitação "Supervisão" no curso de Pedagogia e os cursos de pós-graduação em Supervisão e Currículo.[118]

A autora também cita a leitura que Demerval Saviani faz da chegada dessas concepções no Brasil, representando uma "reação ao currículo clássico da pedagogia tradicional", implicando em um deslocamento dos eixos curriculares:

> (...) do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.[119]

Como mencionado, entendo que essa "reação" se constituiu como um processo e teve como elementos dissonantes os projetos experimentais que gozavam de grande autonomia gestora, como o caso dos Vocacionais. Adiante, veremos a especificidade do processo da construção de sua proposta educacional. O percurso de análise sugerido

---

[115] SPERB, Dalila C. **Problemas Gerais do Currículo**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1966. (1º manual de currículo escrito no Brasil)
[116] COUTO, Marina. **Como elaborar um currículo**. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 1966. (2º manual de currículo brasileiro)
[117] TRALDI, Lady Lina. **Série de Estudos de Currículo**. São Paulo: Ed. Atlas, 1977, vol. 1 2, e 3. (3º manual de currículo brasileiro)
[118] SCHIMIDT*, op. cit.*, p. 64.
[119] SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas: Ed. Autores Associados, 1993, 27ª edição, p. 20 apud SCHIMIDT, *op. cit*., p. 64.

anteriormente terá como fio condutor a exposição e discussão de cada um dos temas que estruturam o texto.

A seguir, tomarei como ponto de partida para discutir a proposta educacional então explicitada pelo SEV em 1968 a análise de cada um dos diferentes itens que estruturam o texto referente ao Simpósio. Essa análise será intercalada de citações e comentários de outros documentos anteriormente produzidos pelo SEV, a fim de destacar as mudanças em curso naquele momento. Algumas frases ou palavras estarão grifadas, visando destacá-las do conjunto da citação.

No **Tema I: Importância da fundamentação científica do curriculum,** reafirma-se claramente a preocupação com a formação de um indivíduo que atue de maneira transformadora na sociedade. Além disso, refuta-se a utilização de recursos técnicos na educação sem essa perspectiva:

> Impõe-se considerar que o estabelecimento de uma direção à aplicação de certos métodos, técnicas e processos depende de determinadas proposições básicas. Estas, por sua vez, são vinculadas a uma concepção das relações que os homens mantêm entre si e com o mundo. A direção das técnicas de educação, e do processo educativo de um modo geral, ampara-se na concepção de que o homem é ser do mundo e no mundo, responsável pela sua transformação. Somente o homem considerado como ser consciente poderá assumir a tarefa de construir a história. E construindo a história é que o homem se faz homem com os outros homens. Baseando-se nessa concepção, entende-se a educação como um processo sempre crescente de comunicação e ação transformadora. Nesta mesma linha, o trabalho pedagógico aparece como um conjunto de respostas às necessidades de um desenvolvimento de pessoas e de grupos de uma sociedade num determinado tempo e lugar. A utilização de recursos técnicos em educação deve, pois, prever essa direção. Somente assim, a ação educativa – que é uma ação para a transformação – poderá assumir um caráter profundamente dinâmico e corresponder às exigências de desenvolvimento das pessoas e dos grupos.[120]

Esses objetivos, claramente voltados para formação do "homem consciente" e "comprometido com a transformação do mundo", contrastam com os apresentados em outro documento produzido pelo SEV, *Regimento Interno dos Ginásios Estaduais Vocacionais*, elaborado em julho de 1964 e republicado em setembro de 1966. São elencados, em trinta e três incisos do artigo 2º., os objetivos que explicitam a idéia de formação integradora do jovem à sociedade, com uma visão muito tênue de "mudança social", claramente associada a noções como *democracia*, *dever cívico* e *desenvolvimento da religiosidade*, por exemplo:

[120] EQUIPE DE TRABALHO DO SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL (SEV), *op. cit.*, p. 491.

> Art. 2º. – 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.
>
> § único – Serão seus objetivos:
>
> 1. dar cultura humanística e técnica, desenvolvendo aptidões e proporcionando orientação vocacional e profissional;
> 2. oferecer variado campo de interesses, particularmente os ligados ao mundo técnico e científico;
> 3. preparar para estudos posteriores;
> 4. preparar o adolescente para bons ajustamentos pessoais e sociais, diante das necessidades imediatas do trabalho; (...)
> 7. atender, através de princípios de reformulação de curriculum, às condições de mudança sócio-cultural; (...)
> 10. promover a integração social do jovem no meio em que vive; (...)
> 19. despertar no aluno a necessidade de uma vivência religiosa como ponto alto de uma vida humana integral;(...)
> 22. formar a base de educação de líderes, capazes de promover, no futuro, a adequação do país às condições de desenvolvimento econômico, social, político, científico e cultural;(...)
> 24. formar o cidadão democrata, consciente e responsável;(...)
> 30. levar à compreensão dos deveres de cidadão para com a comunidade próxima de maneira a atingir a compreensão universal;
> 31. formar a consciência de ação sobre o meio, no sentido de descobri-lo e modificá-lo;
> 32. atender às aspirações da comunidade no tocante à educação dos adolescentes, promovendo paralelamente o processo de ascensão dos objetivos da própria comunidade.[121]

Nota-se claramente que a educação é vista como um amplo processo de preparação do jovem, seja para estudos posteriores, seja para o trabalho ou para "mudanças sócio-culturais", que seriam externas ao processo educativo. Associada a essa "dimensão integradora" do jovem à sociedade, os objetivos presentes no *Regimento* também trazem um entendimento da noção de "vocação", que será retomado adiante.

Em seguida, o texto referente ao Simpósio traz a enunciação das ciências humanas como área que fornece um embasamento para problematização e uso adequado das tecnologias e métodos no planejamento da ação educativa. Também é apontada a importância da escola atuar na definição de sua proposta curricular:

> Há, portanto, um processo educativo, cujo planejamento implica na mobilização de técnicas estruturadas segundo os recursos das ciências humanas. Estes recursos, por sua vez, são manipulados de forma que se estabeleça uma relação crítica entre eles e o processo a que servem. Partindo desses pressupostos, a programação do processo educativo envolverá, consequentemente, a idéia de planejamento da educação num determinado tempo e para determinado grupo. Se a ação educativa é realizada de forma

[121] COORDENADORIA DO SEV, **Regimento Interno dos Ginásios Estaduais Vocacionais**. São Paulo, 1966, p. 3-4.

> sistemática através da escola, compete a essa última elaborar esse planejamento.[122]

O trecho seguinte aponta novamente as ciências humanas como estratégicas e o processo educativo é colocado como força motriz de um *salto qualitativo* no desenvolvimento da personalidade dos educandos. A importância do currículo também fica evidente na medida em que, atrelada à noção de planejamento do processo educativo, aparece o planejamento curricular. Analisando o conjunto do texto, tudo indica que, na segunda parte do trecho destacado com grifo, a palavra *educadores* foi digitada no lugar da palavra *educandos*:

> Ao se mencionar o planejamento elaborado pela escola para atender à realização do processo educativo, faz-se implicitamente uma referência ao planejamento de curriculum, definindo-se curriculum como toda ação planejada por educadores com a preocupação de possibilitar, aos educadores, um salto qualitativo no desenvolvimento da personalidade. O planejamento de curriculum, como todo planejamento, supõe a análise da realidade através de dados objetivos, supõe a caracterização dos problemas que devem ser equacionados, o estabelecimento de metas que nortearão o processo, a seleção de recursos para a execução, a previsão de acompanhamento do processo e de sua constante avaliação e, finalmente, supõe a avaliação global que permitirá visualizar os resultados e criar condições de reformulação. A partir da conceituação de currículo aqui exposta, seu planejamento requer necessariamente a aplicação dos recursos oferecidos particularmente pelas ciências humanas. Entre estes, destacam-se basicamente os que permitem o conhecimento da realidade social, a caracterização dos grupos, o conhecimento de suas realidades e problemas e, finalmente, a apreensão da dinâmica de comunicação entre as pessoas.[123]

Embora o texto mencione genericamente "ciências humanas", há um forte viés sociológico e psicológico no planejamento do currículo. A pesquisa de comunidade que precedia o planejamento curricular, cujo objetivo era visualizar como e em que proporção "os problemas e fenômenos universais e nacionais" afetavam a vida das comunidades, trabalhava com índices e categorias sociológicas como *determinação do nível socioeconômico da população, nível de escolaridade, aspirações e expectativas quanto à escolaridade, realização profissional e status social*. Já as entrevistas realizadas com os alunos, que seguiam um modelo que poderia variar de acordo com o contexto da comunidade, procuravam obter alguns dados complementares à pesquisa anterior – como estrutura socioeconômica da clientela, posição no mercado de trabalho, participação em instituições culturais e recreativas etc. – assim como a situação

[122] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit.*, p. 492.
[123] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit.*, p. 492 (grifos meus).

psicossocial no seu meio – como os valores dominantes, dificuldade de expressão, resistência à formação de grupos de amigos, ignorância dos direitos, colaboração com a família, tendência à submissão, baixos níveis de aspiração e preocupação sexual, entre outros.

Devemos destacar, no entanto, que tais categorias analíticas, oriundas da sociologia e da psicologia[124], vinham acompanhadas de uma ênfase no cientificismo dos procedimentos adotados, o que garantiria um tratamento adequado às demandas do planejamento e um "compromisso epistemológico" de autocrítica constante:

> Delineou-se anteriormente uma concepção do homem como ser que se realiza no processo de transformação consciente e responsável da própria história. Em conformidade com essa concepção, procura-se retomar – através de exaustivas análises críticas – as linhas que configuram a problemática universal e nacional, os resultados da aplicação dos recursos das ciências na determinação do dimensionamento dessa problemática ao nível das comunidades, bem como na caracterização da clientela escolar. Esse procedimento crítico é suficientemente flexível para levar o processo educativo a dar-se conta das necessidades e problemas mais gerais, bem como das necessidades e problemas imediatos de um grupo de alunos e mesmo um único educando, sem, todavia, reduzir a ação pedagógica a um aglomerado de simples respostas imediatas. Isto significa que o processo educativo assimila seus compromissos imediatos em estruturações cientificamente fundamentadas, mas o faz através de um ininterrupto confronto crítico com sua própria dimensão prospectiva.[125]

Outro aspecto relevante da proposta educacional das escolas, presente na segunda parte do texto *(***Tema II: Planejamento do Curriculum***)*, é a reafirmação do currículo como um conjunto de experiências proporcionadas pela escola e não limitado a conteúdos disciplinares, também atrelado à definição de *core curriculum*:

> A idéia de "core curriculum" se prende ao próprio conceito de curriculum. Este se define, atualmente, como todo conjunto de experiências proposto pela escola, visando o atendimento dos objetivos e incluindo os meios de sua avaliação. As proposições do curriculum devem corresponder à descoberta de determinados valores, implícitos na definição filosófica. O curriculum deve funcionar como um todo orgânico, onde as menores experiências apresentem o significado profundo das definições essenciais. Se o curriculum definido

[124] Essas aproximações entre a Psicologia e a Sociologia, inclusive, foram característica da primeira metade do século XX e seu resultado foi objeto de reflexão de Jean Piaget, em 1970, quando o autor faz uma reflexão acerca do tema *interdisciplinaridade*: "A primeira metade deste século viu desenrolar-se, no terreno das ciências humanas, uma série de discussões, em parte estéreis, entre as duas ciências do homem mais indicadas para coordenarem os seus resultados: a psicologia e a sociologia. Veremos mais adiante, no subcapítulo dezesseis, quanto, particularmente nessa questão, o método das relações recíprocas permitiu afastar um certo número de falsos problemas e assegurar nalguns pontos uma colaboração, embora, por enquanto, muito modesta". (PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1970, p.17).

[125] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit.*, p. 493.

> assim é um todo, deduz-se, daí, o desaparecimento da divisão estanque entre matérias e da programação isolada de cada uma delas.[126]

Sobre a citação acima, cabe ressaltar que, embora apareça a expressão "definição filosófica", até esse trecho, o texto não faz referência direta a nenhuma corrente filosófica ou autor. A "definição filosófica" sobre a qual as proposições do texto se fundamentam é a própria noção de homem e de mundo que está presente no texto como um todo e que pode ser resumida pela noção de "formar um homem consciente, responsável pela transformação social".

Em seguida, o texto caminha para a definição de um currículo focado na "realidade cultural", abandonando qualquer fixação prévia de conteúdos. Podemos admitir que o pressuposto de formar o jovem comprometido com a transformação da sociedade fosse um conteúdo de natureza não disciplinar, como enfaticamente se propugnava, porém ele não estava expresso na proposta curricular em si, mas sim nos objetivos gerais dos Ginásios. Ao final do trecho, é feita a enunciação do conceito de *core curriculum* como derivado do conceito de currículo:

> Os grandes problemas focalizados pelo curriculum devem guardar íntima relação entre si e permitir a seqüência natural e lógica de sua apresentação, de modo que o último problema apresentado seja uma espécie de coroamento ou síntese dos demais. Assim, a colocação de problemas se transforma numa verdadeira linha evolutiva de estimulação da aprendizagem e do conhecimento. Dada, porém, a dinâmica do próprio curriculum, não se pode admitir a previsão de problemas a longo prazo. Isto o tornaria estático e criaria sérios impedimentos para que a realidade cultural, sempre renovada, se inserisse como conteúdo do processo educativo. O que importa, pois, são as linhas mestras através das quais os problemas serão colocados. Elas devem revelar uma grande identidade com os objetivos.[127]

Nota-se que a noção de sequência evolutiva dos problemas abordados pelo currículo é bastante enfatizada, porém sem uma prévia definição, uma vez que ele deve acompanhar o dinamismo da realidade social. O único referencial perene são os objetivos da escola, dos quais o currículo não poderia se desprender.

Logo após o trecho acima, é feita a definição de *core curriculum*, que é bastante complexa e demanda uma análise de cada um dos seus aspectos. A explicação se inicia com uma refutação às concepções de *core curriculum* pragmáticas:

> Desta análise, surgiu a definição de "core curriculum". Embora a terminologia seja a mesma, a definição que fazemos de "core curriculum"

[126] *Ibidem*, p. 495 (grifos meus).
[127] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit.*, p. 495 (grifos meus).

> não se identifica com a proposição pragmática, às vezes traduzida por núcleo básico, na medida em que esta nos parece limitadora dos objetivos da educação, perante a concepção de homem que afirmamos.[128]

É importante mencionar, primeiramente, que essa contraposição direta à concepção pragmática pode ter representado uma mudança em relação aos referenciais teóricos iniciais dos Ginásios. Uma evidência de que o referencial liberal pragmatista foi estudado e influenciou o desenvolvimento da proposta dos Ginásios é a existência de um documento intitulado *Relação de livros úteis à compreensão do sistema de ensino aplicado nos Ginásios Vocacionais do Estado*[129]*,* repassado pela profa. Cecília Guaraná, datilografado e datado de 13 de Maio de 1964. Na ocasião, a educadora ocupava o cargo de diretora do Ginásio Vocacional de Americana. Há um trecho do material que possui o subtítulo *Bibliografia para estudos de fundamentos e planejamento de curriculum escolar* (anexo), em que a bibliografia de referência é bastante associada ao universo intelectual norte-americano do pós-guerra, incluindo desde o Psicodrama de Henry Levy Moreno, passando pela sociologia do conhecimento de Karl Mannheim e autores ligados ao pragmatismo de John Dewey (além do próprio Dewey, evidentemente). Há também o pensamento curricular de Ralph Tyler, através da citação de uma das suas mais notórias seguidoras, a argentina Hilda Taba.

Embora não seja possível aferir a autoria do documento e os usos que teve, ele estava junto com outros documentos produzidos pelo SEV e que pertencem à educadora Cecília Guaraná, que além de atuar no Serviço como responsável pelas pesquisas de comunidade, foi diretora do Ginásio Vocacional de Americana.

Um esclarecimento acerca das razões que teriam levado a combinações desses referenciais nas escolas pode ser obtido através de um texto de autoria do prof. Joel Martins, educador que participou do início da implantação dos Ginásios Vocacionais e que, após desentender-se com Maria Nilde Mascellani, desligou-se do SEV, tornando-se, posteriormente, docente da PUC-SP. Ao comentar o desenvolvimento do funcionalismo pedagógico nos EUA, no qual o currículo disciplinar foi substituído por um currículo como "instrumento prático e funcional, que possibilitaria à escola desenvolver um trabalho em educação mais produtivo e econômico", afirma:

---

[128] *Ibidem*, p. 495.

[129] RELAÇÃO de livros úteis à compreensão do sistema de ensino aplicado nos Ginásios Vocacionais do Estado (datilograf.), São Paulo, maio de 1964. Acervo Pessoal da professora Cecília Guaraná

> (...) naquele país, a busca de uma democracia criativa é empreendida no início do século por John Dewey, gerando um impacto no pensamento norte-americano de currículo e que veio repercutir no Brasil em 1926, quando educadores brasileiros foram aos Estados Unidos e de lá voltaram com fundamentos da Educação Progressiva propalada por esse autor. Estas idéias aqui passaram a ser vistas com várias denominações, tais como Educação Renovada, Escola Nova, Escola Progressista, sendo compreendidas nas mais diversas conotações, bem como servindo como fundamento para os mais diversos tipos de pensamento em Educação. Contribuiu para essa diversidade o fato de que, enquanto nos Estados Unidos se desenvolvia o funcionalismo pedagógico, com raízes profundas no pragmatismo, na Suíça desenvolvia-se também o funcionalismo de Claparède com raízes totalmente diversas. Em decorrência desta diversidade tornou-se comum no nosso país, no período de 1926 a 1935, encontrar-se uma confusão entre as idéias de Claparède e de outros educadores; entretanto, a influência norte-americana sempre foi mais sensível na área do currículo do que a suíço-francesa. Esta última só se fez sentir, com maior intensidade, nesta última parte do século XX, com as chamadas "classes experimentais" que então funcionavam em alguns institutos de educação.[130]

Comparando a leitura que Joel Martins faz do período com o documento anteriormente citado, nota-se que, apesar da afirmada preponderância dos referenciais curriculares franco-suíços nas Classes Experimentais, experiência embrionária dos Ginásios Vocacionais, os referenciais norte-americanos não deixaram de estar presentes no início da História dos mesmos.

Voltando ao documento relativo ao Simpósio do Ensino Vocacional, logo após o trecho anteriormente citado, é feita a definição de *core curriculum*:

> Considerando-se que o curriculum deve levar a uma visão antropológica da cultura, o "core curriculum" será uma idéia ou um grande conceito que sintetiza a linha essencial dos objetivos na apreensão dessa cultura, que dinamiza todos os recursos do processo educativo e que significa a seqüência de problemas, dando-lhes a desejada unidade. Essa 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". A filosofia traduzida pelo "core curriculum" deverá estar presente em todos os momentos da ação educativa. É preciso, também, que ela vá se tornando cada vez mais consciente para os educandos. Desde as primeiras experiências, é necessário colocar o educando com 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 processo. O "core curriculum" é um instrumento de direção na interpretação da cultura e consequentemente compreensão da historicidade do homem. Da definição de um determinado "core curriculum" surgirão as unidades pedagógicas, os conteúdos de aprendizagem, as experiências e vivências que darão a cada jovem a visão antropológica da cultura e condições para a realização plena da personalidade.[131]

---

[130] MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** educação como *poíesis.* São Paulo: Cortez, 1992, p. 34.
[131] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit.*, p. 495-496 (grifos meus).

O uso do termo "core curriculum", no trecho acima, pressupõe uma abordagem na qual as atividades desenvolvidas pela escola influíam decisivamente na formação da personalidade do aluno e deviam ser coerentes com os objetivos da escola. Mas o mais importante desses objetivos, a "base" de todo projeto, que era formar o jovem comprometido com a transformação da sociedade, não é reiterada. Sendo assim, uma primeira análise nos levaria a concluir que o texto transmite uma definição de *core curriculum* que encontra mais consistência na coerência das diversas práticas educacionais em torno dos pressupostos enunciados do que em uma proposição básica conceitual ou ideológica. Ou seja, simplesmente detalha ou reitera aspectos norteadores do próprio currículo. No entanto, o uso do termo "conscientização" (e de expressões como "homem consciente", "conscientizar" etc.), na época, significava uma determinada postura política. Sendo assim, faremos aqui uma digressão visando esclarecer essa significação.

Emanuel de Kadt, autor de *Católicos Radicais no Brasil*, obra originalmente publicada em 1970 e republicada em 2007 como parte da coleção *Educação para Todos* do Ministério da Educação, oferece alguns elementos para entendermos o significado do uso desse conceito em vários trechos do documento e sua associação com a idéia de transformação social.

A obra de Kadt traz uma análise da primeira fase (1961-66) do MEB – Movimento de Educação de Base – criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e inicialmente prestigiado e apoiado pelo governo federal e por governos estaduais e municipais. Tinha a expectativa de, em cinco anos, desenvolver a educação de base utilizando 15 mil escolas radiofônicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que seriam aumentadas gradativamente. A apresentação do texto, elaborada por Osmar Fávero, professor da Universidade Federal Fluminense e ex-participante do MEB, explicita a importância do termo *conscientização* para o movimento:

> Realisticamente, ao final de 1963, quando já estavam organizados os grandes sistemas estaduais e vários sistemas locais independentes e quando recebeu aporte significativo de recursos do governo federal, chegaram a ser instaladas cerca de 8 mil escolas radiofônicas. Importante lembrar também que, em dezembro de 1962, no memorável 1º. Encontro Nacional de Coordenadores, o MEB redefiniu a educação de base, assumiu *conscientização* como categoria fundamental e reviu sua forma de ação, passando a ombrear-se com outros movimentos de cultura e educação popular do período. Em 1963, foi elaborado o Conjunto Didático *Viver é Lutar*, tendo como pedra de toque o livro de leitura para recém-alfabetizados das escolas radiofônicas implantadas

> no Nordeste, que resumia toda a ideologia do Movimento. Pequena parte da edição desse livro foi apreendida pela polícia de Carlos Lacerda, então governador do antigo Estado da Guanabara, nas vésperas do golpe militar de Abril de 1964, desencadeando violenta campanha contra os "bispos comunistas" que o haviam aprovado. (...) Com a crise desencadeada pelo golpe militar, a retomada dos trabalhos a partir de 1965, após difíceis negociações dos bispos responsáveis pelo MEB com o governo militar, fez-se em outras bases. Foi elaborado um novo conjunto didático, designado *Mutirão*, que deslocou para a auto-ajuda o eixo fundamental anterior, que consistia numa visão crítica da realidade com vista à sua transformação. Mais importante, todavia, foi a sistematização do que passou a designar-se *Animação Popular*. Tratava-se de uma ação de caráter essencialmente político, na medida em que se definia como uma educação para a vida comunitária e de participação coletiva nos problemas e soluções de cada dia. Constituía-se assim, em um processo motivador da *conscientização* e organizador da participação política de cada morador na vida da comunidade, a partir de grupos de trabalho que assumiam ações inicialmente mais imediatas e progressivamente de maior expressão, como os sindicatos, ações essas referidas a um projeto político nacional de transformação das estruturas.[132]

Nota-se que a palavra *conscientização* ganha destaque em dois contextos, sempre ligada a uma ação educacional militante visando à transformação da sociedade. Primeiramente, em 1962, no material didático preparado pelo MEB, e posteriormente, em 1966, com as chamadas "caravanas da cultura", nas quais educadores entravam em contato direto com as comunidades e promoviam a chamada "Animação Popular".

Paralelamente, o termo *conscientização* também ganha notoriedade no método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (1970). No entanto, em uma entrevista concedida em 1991, ele afirmou ter abandonado o uso do conceito a partir de 1974:

> Você me indaga sobre ter deixado de fazer referências diretas à palavra *conscientização*. É verdade. A última vez em que me estendi sobre o tema foi em 1974 – já fazia quatro anos, mais ou menos, que eu não a usava – num seminário no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, com Ivan Illich, em que ele retomou o conceito de "desescolarização" e eu o de *conscientização*.
> Naturalmente, contudo, ao não usar a palavra, não recusei sua significação. Como educador, portanto como político, estive sempre envolvido com a compreensão mais profunda do conceito nas minhas atividades prático-teóricas.
> Tive, indiscutivelmente, razões para desusar a palavra. Nos anos 70, com exceções, é claro, falava-se ou se escrevia de conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo. Mil pílulas para um patrão reacionário. Dez, para um líder sindical autoritário. Cinqüenta pílulas para um intelectual cuja prática contradiz o discurso etc. etc..
> Me pareceu, àquela época, e sobre isso conversei com Elza [esposa de Paulo Freire], que, de um lado, eu deveria deixar de usar a palavra, de outro, procurar, em entrevistas, em seminários, em ensaios – o que fiz realmente – aclarar melhor o que

[132] KADT, Emanuel De B. **Católicos Radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007, p. 14-15.

> pretendia com o processo conscientizador, no sentido de diminuir os riscos abertos às interpretações idealistas, tão funestas quanto as objetivistas mecanicistas.[133]

Portanto, mesmo não encontrando referências explícitas, podemos identificar, no documento de 1968, que os Ginásios Vocacionais incorporaram uma concepção de "conscientização" e "transformação social" já presente em movimentos católicos como o MEB. Se considerarmos que o último documento do SEV com diretrizes distintas é o *Regimento*, datado de setembro de 1966, e o início da renovação da equipe de professores é, aproximadamente, de acordo com as entrevistas realizadas durante o mestrado, 1967 - podemos apontar esse ano como crucial na migração de influências teóricas mais conservadoras, para aquelas ligadas a movimentos católicos de esquerda, especialmente ao existencialismo cristão.

Outro ponto que reflete essa migração é a conceituação *core curriculum* em si. Se considerarmos como *core curriculum* as definições tacitamente presentes no texto, associadas ao pressuposto de "preparar o jovem para transformar a sociedade", temos uma mudança importante em relação à definição presente no *Regimento Interno,* de 1966:

> Art. 100º. – Todo conteúdo curricular se orientará por um tema central escolhido de forma a atender a necessidade de compreensão dos problemas universais, o que no Ginásio Vocacional se definirá como sendo "Core Curriculum".
>
> (...)
>
> Art.102º. – Sendo o Ginásio Vocacional um laboratório de experimentação pedagógica, o curriculum deverá ser reformulado conforme as necessidades da educação e a exigência do mundo social.
>
> Art. 103º. – A flexibilidade de planejamento de curriculum será a principal característica do Ginásio Vocacional.
>
> § único – Para fins de planejamento de curriculum serão realizadas pesquisas que possibilitem o conhecimento das condições sócio-culturais da clientela em potencial e das condições sócio-econômicas da comunidade. (...)
>
> Art.108º. – A definição de objetivos do curso ginasial vocacional deverão atender à escala de valores que melhor correspondam às condições de equilíbrio familiar e social.
>
> Art. 109º. – Os conteúdos das áreas, bem como as técnicas didáticas e pedagógicas, serão estruturadas conforme a escolha do "Core Curriculum".[134]

O *core curriculum*, no trecho acima, aparece claramente definido como um tema central e integrador. Os artigos 102 e 103 também pontuam que a organização curricular também poderia ser flexibilizada. Provavelmente daí seja originária uma outra

[133] FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991, p. 114.
[134] COORDENADORIA DO SEV, **Regimento**, p. 41.

organização curricular muito recorrente nas memórias de ex-participantes e em alguns trabalhos sobre os Vocacionais, a do currículo organizado por círculos concêntricos, em que um determinado problema ou tema era analisado sob a perspectiva do município, estado, país e mundo. Neves assim se refere a essa organização concêntrica:

> A noção de uma comunidade (de vivência), que se amplia conforme o processo educativo avança, assinalava uma estrutura curricular adotada pelo SEV. Concebia-se uma organização **concêntrica** do currículo. O primeiro círculo, correspondente à primeira série ginasial, 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): cada um era objeto de estudo, em si, e critério ou referência para o estudo dos demais.[135]

Convém assinalar que o artigo 103 do *Regimento*, ao mencionar a "flexibilidade de organização curricular como principal característica do Ginásio Vocacional", apresenta uma semelhança com o texto de 1968, pois ambos davam ao currículo uma importância elevada, apesar dos princípios distintos.

Tal importância justifica-se pela própria centralidade que o currículo adquire quando incorpora a proposição de *core curriculum*, nesse caso, favorecida pela sua confluência com a perspectiva pedagógica que vinha sendo desenvolvida nos Vocacionais desde a sua origem. Celso João Ferreti[136], ao analisar o conceito de inovação educacional sob uma perspectiva pedagógica, descreve algumas das então recentes inovações na organização curricular. O autor destaca, entre outras propostas, aquelas que incorporaram o conceito de *core curriculum*. Uma característica dessas propostas seria, além da proposição de um currículo voltado para a *integração* de conteúdos e objetivos até então compartimentados, uma mudança no *tipo de conteúdo* a ser abordado, que passaria a ser norteado pelos fenômenos sociais ou necessidades dos alunos e não mais pelo conhecimento específico das disciplinas. O *core curriculum* pressupunha ainda a participação ativa do aluno no planejamento e realização das

[135] NEVES, Joana. O Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo e a História Local. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)**, São Paulo, FEUSP, 2008, p. 4.
[136] FERRETI, Celso João. Inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (org.), *op. cit.*, p. 59-60

atividades, que deveriam ser "diversificadas para mobilizar e integrar" os vários aspectos de seu desenvolvimento.

Trazendo essas proposições ao caso do Vocacional, devemos lembrar que, desde as Classes Experimentais de Socorro, havia a perspectiva de formação de um indivíduo atuante e comprometido socialmente seguindo as características genéricas do currículo. Tanto o *Regimento* como o texto referente ao *Simpósio* traziam essa perspectiva, embora com sentidos distintos. Sendo assim, esse era o *outro tipo de conteúdo* que substituía o tradicional *conhecimento específico compreendido pelas disciplinas* e deveria ser contemplado por todos os professores dos Ginásios. Essa íntima ligação com os objetivos gerais dos Ginásios elevavam a proposta curricular à condição de "ponta de lança" da proposta educacional dos mesmos.

Outro aspecto do trecho do texto publicado na revista *Ciência e Cultura* anteriormente citado que merece destaque é a expressão "visão antropológica da cultura". O texto não deixa explícita qual concepção antropológica seria o referencial para essa afirmação. Acerca dessa questão, ao traçar um panorama do universo intelectual francês na década de 1950, Esméria Rovai nos fornece algumas pistas:

> (...) na esteira da herança fenomenológica, representada, sobretudo, pelo alcance da filosofia existencialista, que começava a dominar o pensamento francês, sobretudo pela influência de Sartre, lentamente começaria a desenvolver-se uma nova tendência, que se afirmaria, na França, em fins dos anos cinqüenta, graças sobretudo ao trabalho de Claude Levy Strauss: o estruturalismo. (...) O estruturalismo, que chegava com a preocupação de introduzir o rigor científico nas ciências humanas, cuja falta era atribuída ao desregramento subjetivista da fenomenologia, no existencialismo, iria determinar o futuro do debate intelectual. Desde Saussure, à medida que o estruturalismo ia se firmando, vários pensadores, em diferentes áreas do saber, passavam a aderir ao paradigma estruturalista. Desde Levi Strauss, o estruturalismo, e mais precisamente a Antropologia estrutural passava a se configurar como a expressão da modernidade nas Ciências Sociais.[137]

Segundo Rovai, o estruturalismo teria sido um componente do universo cultural do período que influenciou a concepção da proposta dos Ginásios Vocacionais. Caso aceitemos essa hipótese, é possível que a abordagem estruturalista tenha inspirado não só a referência à "visão antropológica de cultura", mas também a importância dada ao "rigor científico" no planejamento educacional, conforme apontado anteriormente. O texto também faz referência ao existencialismo, que Rovai aponta como uma das influências à concepção dos Ginásios Vocacionais. Nesse sentido, cabe aqui um diálogo

[137] ROVAI, 1996, p. 47-48.

direto com alguns estudos que analisaram os fundamentos teóricos dos Ginásios Vocacionais, especialmente três que se debruçaram de maneira mais incisiva sobre essa questão: Ângela Tamberlini (1998 e 2003) e Moacyr da Silva (1999).

Os trabalhos de Mestrado e Doutorado de Tamberlini apresentaram como principal fundamento filosófico das escolas Vocacionais o existencialismo cristão de Emmanuel Mounier. A autora diz que "indubitavelmente, a espinha dorsal do projeto se funda na filosofia de Emmanuel Munier"[138], fundamentando sua afirmação, principalmente, em depoimentos obtidos junto a Profa. Maria Nilde Mascellani:

> Houve um período em que me preocupei em discutir a questão da democracia cristã, do Partido Comunista etc. Fui fazer curso de filosofia com os dominicanos e com os Anglicanos. Identifiquei-me muito com a corrente de pensamento humanista que vinha de Gabriel Marcel, de Karl Jasper e que era uma ramificação do Existencialismo Cristão. Do outro lado, tínhamos Camus, Sartre, o chamado Existencialismo Materialista, que era também apaixonante... dentre os cristãos havia o Mounier... o que na concepção de Mounier representava "engajamento", por outro lado, representava a militância partidária. Essas idéias me influenciaram muito. E aí foi uma certa aproximação com grupos de igrejas, grupos de ação católica.[139]

Além dos depoimentos de Mascellani, um documento permite identificar a base filosófica de Emmanuel Mounier na proposta dos Ginásios Vocacionais, os *Planos Pedagógicos e Administrativos do Ensino Vocacional do Estado de São Paulo*, datado de 1968, de autoria da Equipe Pedagógica do Ensino Vocacional, coordenada por Mascellani. Como mencionado na entrevista concedida à Tamberlini, Mascellani também afirma que colaboraram com a redação do documento as educadoras Maria da Glória Pimentel, Tiana Guimarães e Yara Boulos e que o nome das autoras foi omitido por motivos de segurança, devido ao clima de repressão política do período. Tamberlini também afirma que o documento faz várias referências à textos do Pe. Henrique de Lima Vaz, principal teórico do existencialismo cristão no Brasil. A autora também reforça a presença do existencialismo cristão, acrescido do referencial marxista, a partir de alguns depoimentos, como o da educadora Iraci Comenciano Poleti:

> Nunca a experiência se declarou marxista, humanista ou personalista. E nem teria porque se declarar assim. Porém essas leituras estavam por trás e informavam uma maneira de lidar com a educação formal, com escolhas metodológicas, com escolhas de conteúdos programáticos.[140]

[138] TAMBERLINI, 1998, p.116.
[139] *Ibidem*, p. 104.
[140] *Ibidem*, p. 104.

O Doutorado defendido por Silva, ao comentar a formação proporcionada aos alunos dos Ginásios Vocacionais e traçar um paralelo com uma proposta de reforma do ensino francês, denominada *Langevin-Wallon*, também destaca o referencial marxista:

> Essas atividades curriculares, no entanto, não surgiam de forma espontânea. Eram, também, resultado de uma concepção teórica que levava os alunos a construírem uma nova visão de mundo, de homem, de afetividade. Assim como a obra de Wallon só pode ser compreendida à luz do marxismo, o conceito de 'trabalho' e de 'cultura' era também tratado, por nós, com base na concepção marxista.[141]

Embora esses dois autores também tragam outros referenciais teóricos que influenciaram as escolas, e por vezes apontem para uma "amálgama de influências" na consolidação do projeto político-pedagógico das escolas, fica evidente nos trechos supracitados, o destaque a uma determinada matriz teórica.

O questionamento dessas conclusões reside em três problemas. O primeiro e mais importante é que tais conclusões não levam em consideração as mudanças que ocorreram durante a construção da proposta pedagógica e educacional dos Ginásios Vocacionais ao longo de seus oito anos de existência. Qualquer análise sobre os referenciais teóricos presentes no projeto pedagógico e educacional da escola deve ser, portanto, datada.

Em segundo lugar, tais conclusões não atentaram para o fato de que a construção da memória das Escolas Vocacionais foi marcada pela visão que Maria Nilde Mascellani construiu nos documentos, entrevistas e textos que elaborou, além dos documentos produzidos pela coordenação das escolas após as mudanças que foram iniciadas em 1967 e que culminaram com a "grande demissão" de 1968. A citação explícita do referencial teórico de Mounier ou de Marx, quando não oriundas desses materiais, aparece de maneira esparsa nos depoimentos de alguns ex-participantes que ficaram nas escolas após o episódio de 1968.

O terceiro problema das conclusões das pesquisas citadas está relacionado ao próprio processo que originou as escolas Vocacionais. Como anteriormente apontado na Introdução e primeiro capítulo, os Ginásios, surgidos a partir de uma das experiências de *Classes Experimentais* instaladas em São Paulo no final da década de 1950, não tinham uma concepção educacional totalmente consolidada e, internamente, havia grupos que tinham ou passaram a ter entendimentos distintos acerca do projeto político-

[141] SILVA, Moacyr Da. **Revisitando o Ginásio Vocacional.** Um "lócus" de formação continuada. Dissertação (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 1999, p. 105.

pedagógico das escolas. Mesmo o estudo de Moacyr da Silva (1999), que relativiza de maneira mais enfática a filiação da proposta das escolas a determinados conceitos, não data quando e por que determinadas teorias passaram a estar mais presentes do que outras.

Já os estudos de Ângela Tamberlini chegam a anunciar a coexistência de outras matrizes teóricas no projeto das escolas, porém de maneira breve e secundária:

> Se uma atenta análise dos documentos e depoimentos orais da pesquisa elaborada para nossa Dissertação de Mestrado acabou por revelar a centralidade da filosofia de Mounier no projeto pedagógico dos vocacionais, deixou transparecer também que o projeto, bastante rico, interagiu com outras idéias e autores discutidos na época, além de poder ser caracterizado por uma periodização, caminhando gradativamente, à medida que o regime militar foi recrudescendo, para posições mais socializantes.[142]

Essas demais "idéias e autores da época" são tratadas de maneira genérica e a única periodização que implica em mudanças significativas associa-se ao recrudescimento do regime militar. Além disso, os estudos de Tamberlini também caminham para a identificação de uma espécie de "essência educacional" presente na escola desde a sua concepção:

> (...) ao propor o seu estatuto internacional da pessoa, de caráter pluralista, afirmando a igualdade espiritual das pessoas, portadoras de um direito natural de realização que deveria transcender as fronteiras das nações e das raças, Mounier antecipara-se ao seu tempo, consagrando formas e abrangências de direitos só hoje cogitados.
> O Ensino Vocacional, na medida em que foi concebido e comprometido com esses valores, não só lograva contemplar a formação do educando nos planos individual e social, como também formava para uma cidadania universal, que ao prezar a democracia e a liberdade, acenava com a possibilidade de uma outra globalização que envolvesse não a vigência do capital sem fronteiras, e sim da cultura e dos direitos humanos para além dos limites dos povos e nações.[143]

Como apontamos anteriormente, o problema não reside na identificação, *a posteriori*, de que as escolas caminharam para uma aproximação das idéias de Mounier, mas na atribuição dessa característica ao projeto desde a sua origem, sublimando as crises e divisões internas que existiam no SEV. Nesse sentido, é problemático falar em uma concepção teórica hegemônica que tenha norteado o surgimento e desenvolvimento da proposta pedagógica dos Vocacionais.

---

[142] TAMBERLINI, 2003, p. 126.
[143] *Ibidem*, p. 152.

Uma pesquisa que incorpora novos elementos a essa questão é a de Maria Amélia Cupertino[144]. A autora fez uma análise comparativa entre o Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e o Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha" (GEVOA), de São Paulo. Baseando-se em entrevistas com ex-professores e ex-alunos, examinou uma nova forma de autoridade efetivada através dos métodos pedagógicos adotados e do processo de interiorização de normas. A dissertação de Mestrado não menciona o nome dos entrevistados nem o período em que atuaram nos dois projetos experimentais, apenas o cargo ocupado por eles no SEV, no Ginásio Vocacional (G.V.) ou no Colégio de Aplicação (C.A.). Um primeiro aspecto das conclusões da autora é a negação peremptória de diferenças internas ou da existência de subgrupos:

> Voltando à comparação entre os dois colégios, em ambos foi estabelecido um "contrato" entre partes livres (a coordenação e os professores), mas não hierarquicamente equiparadas.
> No C.A., a autoridade – e a permanência do modelo educacional – era garantida através da renovação constante do acordo; conseqüentemente, exigiu daqueles que exerceram funções diretivas a avaliação constante de sua própria força, de sua capacidade de unificar o grupo. Soma-se a isso outro importante fator, já mencionado: a ligação com a universidade e a divisão de competência a ela relacionada.
> A forma de "contrato" no G.V. foi outra: baseou-se na adesão dos participantes a um sistema pré-estabelecido; a partir desse acordo inicial com os objetivos e funcionamento propostos, resta aos professores realizar o trabalho dentro desses termos.
> É justamente no tocante à avaliação do método renovado que a questão do controle do corpo docente encontra sua relevância máxima. Houve, no G.V,. extrema fidelidade ao projeto inicial. Este, por sua vez, representava uma adaptação – teórica – de alguns procedimentos da "Escola Nova" ao caso brasileiro (vinculada à certa avaliação das exigências da realidade brasileira). Testar esse novo sistema educacional parece ter significado realizá-lo em toda sua extensão para posteriormente concluir sobre sua validade. A proposta do C.A. era outra: testar e recriar ao mesmo tempo o método renovado.(...)
> O G. V., por sua vez, caracteriza-se, mais do que tudo, pelo planejamento, pela unidade e pela "radicalidade" na inovação. A maior parte da equipe técnica encara como descaracterização do método essa ou aquela mudança, e resiste à ela.[145]

Diante das diferenças constatadas nas fontes relacionadas aos Ginásios antes e após 1968 e das evidências discutidas no capítulo I, o discurso que "encara como descaracterização do método essa ou aquela mudança" corrobora para reforçar a importância do processo de mudanças que ocorreu no SEV na "grande demissão" já mencionada. Embora Cupertino não trate esse discurso como unânime (menciona que

[144] CUPERTINO, Maria Amélia. **Dilemas da Escola Renovada**. Dissertação (Mestrado), Unicamp, Campinas, 1990.
[145] *Ibidem*, p. 117-118 (grifos meus).

essa foi a posição de "maior parte da equipe técnica"), o mesmo não permite trazer a tona as diferenças constatadas entre as duas fases da História das escolas. A uniformidade do projeto emerge, apesar da autora mencionar que teve contato com depoimentos dissonantes: o Vocacional é caracterizado com um projeto em que houve "a adesão dos participantes a um sistema pré-estabelecido" reiterando as balizas do processo de construção da memória coletiva dos Ginásios.

Cupertino também constatou, em ambas as escolas, aquilo que denomina como "fissuras" entre o modelo proposto e o que se desenvolveu na prática. Ao comparar o GEVOA ao Colégio de Aplicação, relata a existência de uma série de princípios que nortearam ambos os colégios:

> As duas escolas compartilharam mais do que uma série de estruturas e o uso de determinadas técnicas (a Orientação Educacional, o trabalho em grupo, o estudo do meio); elas se aproximaram à medida que se contrapunham a alguns princípios da escola tradicional, ou seja, ao valorizar a participação do aluno, ao se preocupar sobretudo com o desenvolvimento do seu raciocínio e sua capacidade de crítica, na tentativa de vincular a escola à realidade social (através da temática, do estudo do meio, ou até mesmo da 'ação comunitária') pela mudança da dinâmica de autoridade. Por mais que os pesos e formas de realizar esses princípios sejam distintos, eles constituem balizas significativas do que é a escola renovada.
> Porém, talvez o que mais as aproxima seja a própria idéia de constituir um método, um projeto integrado de ensino. As escolas tradicionais não adotam um mesmo método, na acepção radical do termo, elas se identificam apenas pela presença de alguns traços comuns (o apelo à memória, a importância da disciplina, por exemplo). Por sua vez, por mais que eu tenha percebido fissuras entre a proposta inicial e sua realização (principalmente no que se refere ao C. A. [Colégio de Aplicação da USP], em nenhum momento as duas escolas abandonaram a idéia de controle que advinha do seu caráter experimental, nem a pretensão de operar enquanto totalidade.
> Ao decodificar o que se convencionou chamar de método renovado, percebe-se a existência de variantes.[146]

A comparação que a autora faz entre as escolas, identificando os denominadores comuns de duas "experiências educacionais renovadas" (a "fidelidade" à "idéia de controle" que advinha do caráter experimental das escolas e a pretensão de operar enquanto totalidade) permite levantar outra questão: até que ponto as "fissuras" que ela identificou talvez não sejam inerentes a toda e qualquer experiência educacional dessa natureza, uma vez que elas eram propostas que, como tais, visavam estar em constante processo de avaliação e aperfeiçoamento, como foi sustentado no Colégio de Aplicação? Até que ponto também podemos identificar como "fissuras" na proposta inicial dos Ginásios Vocacionais a discrepância em relação à legislação de 1961

[146] CUPERTINO, *op. cit.*, p. 129.

(incluindo um "excesso de autonomia" dos coordenadores e professores) e, posteriormente, o processo de eliminação das diferenças internas? (revelando o fim da autonomia profissional e, portanto, permitindo uma "fissura dentro da fissura").

Voltando para a crítica do texto referente ao Simpósio, devemos destacar que vários trechos do documento denotam uma aproximação com o marxismo, apontado por Moacyr da Silva como fundamento da proposta dos Ginásios Vocacionais (tais como "o homem é ser do mundo e no mundo, responsável pela sua transformação" e "levar o jovem a um estágio superior de consciência"). No entanto, essa aproximação já era corrente entre os "católicos radicais" no Brasil[147]. No caso dos Ginásios Vocacionais, ela levou a idéia de "preparação do jovem" para integrar-se à sociedade, presente no *Regimento* de 1966, a alterar-se para uma outra relação entre educação e trabalho:

> A experiência de trabalho deverá ser para os jovens bastante significativa, porquanto, em nossa sociedade, ou melhor dizendo, através da nossa história, educação e trabalho têm sido considerados em oposição. Impõe-se que o trabalho em que o jovem esteja envolvido, implique necessariamente, os conteúdos que encontra no estudo e, inversamente, delineie no estudo as exigências de sua prática. Convém também ressaltar que não se estabeleceu linha divisória entre a ciência e a técnica, pois ambas aparecem na cultura, profundamente interpenetradas. A dimensão de uma e de outra é dada pela posição de trabalho que o homem assume. Nisto reside o humanismo que afetará toda ciência e toda técnica, determinando seu inter-relacionamento. Tais proposições levarão o jovem a uma atitude de constante revisão do próprio processo e o levarão à percepção de que é agente da história.[148]

Note-se que a frase que fecha este trecho também coroa outro aspecto associado à definição de *core curriculum*: a ação educativa também é vista como elemento determinante na constituição da personalidade do aluno, porque, como citado anteriormente, ele "não é moldado pela educação, mas passa a elaborar o processo"; ou

---

[147] Sobre a aproximação dos cristãos em relação ao marxismo, ocorrida a partir do final da década de 50, convém citar a figura de Henrique Lima Vaz: "[O Padre Henrique Vaz] criou um pensamento filosófico, evidentemente de inspiração cristã e profundamente hegeliano, mas situado na realidade brasileira. Porque, até então, tínhamos algumas expressões filosóficas brasileiras que estavam enceradas nos livros, que eram muito pouco conhecidas, apenas discutidas academicamente dentro das universidades, ou bebíamos a filosofia européia. Nós, cristãos, bebíamos sobretudo a filosofia de caráter personalista como a de Bergson, do Gabriel Marcel, do Maritain e a do Emmanuel Mounier. Todos nós, nessa geração, fomos muito tocados por isso. E o Padre Vaz, pela ótica hegeliana, situa essa vertente dentro do contexto brasileiro, coincidindo com todo um esforço de repensar o projeto brasileiro através do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros – onde as tendências marxistas também faziam o esforço de uma releitura brasileira do marxismo, como Roland Corbisier. O Vaz nos abre a porta à leitura de Marx (...) Em princípio, cristão era anti-marxista e anti-comunista. O marxismo era propriedade privada dos comunistas, e a leitura que na Igreja se fazia do marxismo não correspondia às idéias de Marx (...)". (FREIRE, P. e BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985, p. 26.)

[148] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit*., 494.

seja, torna-se educador de si próprio. Aqui, fala-se em "atitude constante de revisão do próprio processo" e "percepção de que é agente da história".

Outro estudo que investigou como esses ideais se concretizaram e que utilizou como fonte de pesquisa questionários respondidos por ex-participantes dos Vocacionais é o de Newton Balzan[149]. Sua pesquisa verificou a opinião e atitudes de ex-alunos acerca das aulas e objetivos de Estudos Sociais, visando apontar um indicador, entre outros, para caracterizar e avaliar a área. Nesse sentido, identificou um conjunto de manifestações favoráveis dos ex-alunos ao trabalho desenvolvido, além de apontar algumas características do sistema que favoreceram essa avaliação positiva, tais como currículo, cursos de treinamento de professores e reuniões periódicas de avaliação.

O estudo de Balzan se diferencia do de Cupertino, uma vez que esse último investiga como os entrevistados analisavam o desenvolvimento da proposição básica do *core curriculum* [150], entendida como "inserção do indivíduo no social como agente modificador". Nesse sentido, visando um olhar crítico sobre a repercussão das atividades desenvolvidas com os alunos no Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha", são apresentados três depoimentos. O primeiro depoimento é de uma ex-aluna, seguido do de uma ex-orientadora educacional e, por fim, de uma ex-professora de Estudos Sociais:

> - A própria proposta de escola tinha uma preocupação meio que de incentivar uma liderança estudantil. Para poder movimentar alguma coisa na época. Não sei se você sabe que a gente formou um grupo de ex-alunos, um movimento político. A gente ia em favelas e trabalhava. Não era ligado a partido, ficou um tempo ligado ao movimento secundarista. A preocupação era realmente mudar a realidade social, participar dela. Tinha gente marxista, mas com 14 anos.
> - Quando você dá risada ao dizer isso, em que você está pensando?
> - O que eu penso é que é um marxismo romântico, esquerdismo romântico. Tudo que é prematuro é bonito. É algo emocionante também.
> - Você considera que foi positiva essa inserção assim cedo?
> - Muito. Acho bonito até. E dou risada porque era muito romântico. Toda a nossa proposta, a nossa busca, era muito bonita. Quer dizer, com quinze anos a gente estava preocupado em mudar alguma coisa. Toda aquela paixão pela vida que a gente tem quando é adolescente, aquela coisa de modificar o mundo, de participar, era canalizado, realmente para a política, uma coisa em benefício do grupo, da coletividade.[151]

[149] BALZAN, Newton. **Estudos Sociais**: opiniões e atitudes de ex-alunos. Dissertação (Doutorado) - FFCL, Presidente Prudente, 1973.
[150] A autora utiliza como fonte para definir *core curriculum* os *Planos Políticos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo*, documento de 1968.
[151] CUPERTINO, *op. cit.,* p. 81.

O depoimento da ex-aluna apresenta uma certa descrença em relação aos propósitos do grupo do qual fazia parte, embora, para ela, também desperte admiração pelo romantismo e pela ingenuidade.

Já o depoimento de uma ex-orientadora educacional demonstra uma preocupação com o aspecto emocional dos alunos e com a necessidade de acompanhamento de todo o processo:

> - Eu acho que o conteúdo não tinha nenhum problema em termos de adaptação à idade deles, porque eles tinham um desenvolvimento cognitivo bastante avançado. Do ponto de vista mais geral, eu acho que a proposta tinha uma série de aspectos positivos, mas eu não sei, hoje, se ela não pegava um pouco desprevenido o desenvolvimento afetivo, emocional de muitos daqueles alunos, sabe?
> - Explique isso melhor...
> - Ah, eu vejo que, por exemplo, a discussão política, tal como ela se dava, não era um problema de informação, era um problema de adequação para eles e para o momento político brasileiro. Será que era o momento, em termos do país, do momento social e político que se estava vivendo, de desencadear aquela discussão com aquele grupo? E será que eles estavam no momento de fazer esta discussão, que muitos só fizeram na universidade? Fica uma interrogação que eu só conseguiria responder em determinadas condições objetivas. Eu acho que naquela escola tudo bem, ela tinha espaço e tempo disponíveis para este tipo de trabalho, tinha uma equipe e uma infra-estrutura voltada para isso, para acompanhar o processo, para poder segurar um aluno que estivesse com problemas. Eu acho que ali poderia até ser adequado. Mas em hipótese nenhuma é uma regra geral.[152]

A ex-orientadora demonstra uma opinião mais consistente, porém é nitidamente pouco segura da avaliação que faz, utilizando expressões como "Será que era o momento...", "até poderia ser adequado...". Portanto, aproxima-se da "descrença" manifestada no depoimento da ex-aluna.

Já o depoimento da ex-professora de Estudos Sociais apresenta uma outra preocupação :

> - No segundo ano a gente viu Revolução Chinesa. E um dos *objetivos da área de Estudos Sociais era a formação do homem consciente e atuante*, esse estereótipo de frase, mas era uma das coisas que a gente perseguia. Quando a gente chegou na Revolução Cubana, lembro dos alunos perguntando: 'E agora, o que nós temos que fazer?' Sabe, nós preparamos o aluno até um ponto que, além daquilo, só uma ação concreta. Era isso que nós queríamos? (...) A gente não conseguia medir até onde ia nossa ação.
> - Você consegue mais ou menos avaliar o que era resultado de uma efervescência política do momento, e o que era resultado do próprio trabalho na escola?
> - Olha, vou dizer honestamente, não sei se eu tenho muito claro. Acho que havia um trabalho nítido de condução política da parte da gente. E nós só

[152] CUPERTINO, *op. cit.*, p. 82.

> fomos acordar nesses momentos. Vou dizer assim pessoalmente: passei muitos anos me questionando se realmente era aquilo que eu queria dos meus alunos, aos 14 anos; jogá-los para a rua, para fazer aquele tipo de atividade. Hoje eu tenho muito tranqüilo que não era o que eu queria. Mas quando eu estava lá dentro, parece que eu não tinha essa clareza. Tinha uma linha de encaminhamento político. Eu não sei se o próprio desnudar da realidade histórica para eles, num país dependente, não tem mesmo que levar a isso. Ou se, às vezes, a gente não exagerou um pouco na condução (...).
> Sinto que foram dois processos que se misturaram muito: o nosso, pessoal, como adultos, de se politizar, de abrir os olhos para a realidade, de ver o que estava acontecendo (inclusive porque no Vocacional entrou muita gente de vivência neste campo, e que a própria convivência obrigou a gente) com o processo de construção do trabalho com o aluno. Não sei se a gente misturou os dois níveis. A impressão que eu tenho é que muitas vezes nós misturamos, não tivemos a lucidez de considerar que uma coisa é o processo que eu, pessoalmente, como alguém de tantos anos, estou vivendo, estou descobrindo. Isso sempre chega para o aluno, mas que não chegasse tanto...
> - Filtrar um pouco...
> - Filtrar. E sei lá eu, preservar o aluno na sua faixa etária, na sua adolescência, eu não sei se a gente fez muito isso, eu acredito que não.
> - Agora, quando você fala em condução, ela se dava através de que?
> - Acho que na própria seleção de conteúdo. Isso a gente discutiu muito: estávamos passando a ideologia no momento que selecionávamos o conceito a ser trabalhado, o conteúdo, na forma em que analisávamos um texto, naquilo que passávamos como mais importante para o aluno. A gente discutia muito que no pinçar... Se a gente pudesse ser imparcial na passagem do conteúdo, perfeito. Mas a gente tinha muito claro que não tinha condições de ser, que desde o momento que eu opto por começar com isso, já tem todo um posicionamento meu, uma forma de pensar que vai para o aluno. E que isso não dava para ser controlado. O que a gente tinha muito claro é que não podia fazer encaminhamento, no sentido de politizar, no sentido de fazer discurso político para o aluno. Só que até hoje eu não tenho claro se na própria forma de pinçar o conteúdo, se a gente não carregou nisso.
> Porque eu fico lembrando, já em 68, da angústia dos meus alunos, depois de uma aula de síntese, que eles saíram cantando o hino do Che pela escola inteira, aí nossos olhos se esbugalharam e nós falamos: 'O que é que nós estamos fazendo?' Foi a primeira chacoalhada profissional que eu levei, em termos de questionar o que é o meu trabalho, até onde posso chegar com essa área, e se ela não for bem usada, no que eu posso cair.[153]

Cupertino interpreta esse depoimento destacando o "remorso evidente" da professora e destacando que a mesma subestimou a interferência de acontecimentos externos ao universo escolar sobre os alunos, especialmente a efervescência social pós-1967. Ao analisar o depoimento acima, juntamente com possíveis episódios análogos ocorridos no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a autora afirma:

> O pesar por ter contribuído para 'jogá-los para a rua' faz com que a entrevistada subestime a interferência dos acontecimentos externos sobre os alunos. Após 67, é cada vez mais radical a contestação, nas ruas, nas universidades, os teatros, nas fábricas. O 'objetivo de formar o homem consciente e atuante' é suficientemente vago para adquirir várias conotações,

[153] CUPERTINO, *op. cit.*, p. 82-83 (grifos meus).

> à medida que fora da escola se abriam oportunidades para ações mais extremadas, o conceito de 'atuante' não está mais sob controle dos professores. Assim, não é justo que a crítica ou o elogio, sobre o papel político que tiveram os alunos dos G. V. [Ginásios Vocacionais] e do C.A. [Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP] recair exclusivamente (ou mesmo prioritariamente) sobre a escola ou seus docentes.[154]

O ponto que não foi explorado por Cupertino foi o fato da professora associar a radicalização do comportamento dos alunos com a síntese feita ao final de uma unidade didática e com os temas estudados (Revolução Chinesa e Revolução Cubana). A professora menciona, ainda, dois outros fatores. Um deles é a existência de um certo respaldo institucional ("Tinha uma linha de encaminhamento político"). O outro se refere à mistura do processo de formação e politização dos professores, associado ao convívio com outros profissionais com uma atuação política mais intensa ("no Vocacional entrou muita gente de vivência neste campo, e que a própria convivência obrigou a gente"), com o caráter dado às práticas pedagógicas. Sendo assim, de acordo com esses depoimentos, o papel prioritário da formação proporcionada nos Ginásios Vocacionais no posicionamento político dos alunos pode sim ser apontado.

Uma ponderação que deve ser feita é que a situação descrita se refere ao Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha", de São Paulo e não pode, *a priori*, ser generalizada para caracterizar o trabalho desenvolvido nas demais unidades dos Vocacionais.

O relato da ex-professora, citado anteriormente, também nos transmite alguns dados sobre o papel de Estudos Sociais dentro da proposta pedagógica das escolas, uma vez que os conteúdos da área estavam diretamente imbricados com os objetivos da escola e as proposições do *core curriculum* de 1968.

Voltando ao texto relativo ao *I Simpósio do Ensino Vocacional*, no final do **Tema II – Planejamento de *curriculum***, devemos destacar que, pela primeira vez, é mencionado o papel preponderante de Estudos Sociais:

> Na realidade, todas as áreas apresentam campos de interação, interação esta que se dá através de conteúdos conceituais. É aqui que se situa o princípio de integração. A posição de determinadas áreas assume um certo valor no *curriculum*, de acordo com a direção que lhes é dada pelo "core curriculum". Admitindo-se que não há divisão estanque entre as áreas, seremos levados a concluir que todo conjunto conceitual a ser aprendido é, antes de mais nada, cultura. Desta forma, poder-se-á admitir também que se dê a uma determinada área o papel de interpretar a contribuição das demais. Esta desempenhará a função de estimuladora e sintetizadora dos conceitos

[154] CUPERTINO, *op. cit.,* 1990, p. 84.

> fundamentais. No *curriculum* dos Ginásios Vocacionais, dada a definição de seus objetivos, esta posição tem sido assumida por Estudos Sociais.[155]

Verifica-se que o documento coloca Estudos Sociais com um *status* no currículo semelhante às Ciências Humanas no planejamento: são áreas do conhecimento que tem o papel de direcionar o desenvolvimento das práticas educativas. No entanto, no que diz respeito a Estudos Sociais, uma vez que a proposta dos Ginásios Vocacionais se propunha a romper com uma "divisão estanque" entre as disciplinas, surge uma contradição. As demais áreas ficam relegadas a um papel secundário ou até meramente instrumental, pois Estudos Sociais detém uma espécie de "monopólio" da abordagem conceitual de determinadas questões. Esse foi, inclusive, um dos motivos de maior discussão entre o coordenador da área de Práticas Comerciais e a equipe do SEV em uma das reuniões pedagógicas gravadas, que serão analisadas adiante.

É importante frisar que isso representava um destaque maior do que historicamente se atribuía aos Estudos Sociais no currículo. Segundo Maria do Carmo Martins, desde os anos 20 já se cogitava os Estudos Sociais como alternativa às disciplinas História e Geografia, porém sem a definição se o mesmo se constituiria em uma nova disciplina ou uma área de estudos que englobaria as duas. Isso se deve à influência norte-americana:

> Os Estudos Sociais vinham de uma renovação que se processava nos Estados Unidos nos anos 30, principalmente intentada por especialistas nas áreas de currículos, que faziam críticas à excessiva "cientificidade" com que eram tratados os conteúdos no ensino. Essa cientificidade, associada ao trabalho acadêmico, denotava o conhecimento de "herança cultural", dotando os alunos de erudição. Sob a influência de Dewey, tais especialistas passaram a atribuir às finalidades educacionais o desenvolvimento de valores sociais tais como integração social e o respeito à comunidade. Buscava-se desde então identificar a escola à vida, com conteúdos mais pragmáticos e buscando soluções práticas para problemas cotidianos. Essa crítica ao academicismo resultou numa valorização dos Estudos Sociais, primeiramente associados aos conteúdos das Ciências Sociais. Pouco a pouco, os Estudos Sociais passaram a ser associados também ao ideal de cidadania, aos estudos sobre a comunidade e à preparação dos estudantes para uma formação social harmoniosa. De acordo com Nadai (1988), foi esse o contexto que os Estudos Sociais chegaram ao Brasil nos anos 30 e desenvolveram-se fortemente até os anos 60.[156]

[155] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit.*, p. 496 (grifo meu).
[156] MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares** Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p.99-100.

Citando Thomas Popkewitz[157], a autora acrescenta ainda que, no início do século XX, nos EUA, num momento em que as Ciências Sociais se profissionalizam e que a Psicologia e Educação se aproximam, passa a existir nova preocupação com os objetivos da educação e sua relação com a integração social dos indivíduos. Nesse sentido, os objetivos dos Estudos Sociais como campo de saber escolar "estavam sendo definidos, genericamente, com base na função maior da escolarização". Já a História e a Geografia, enquanto disciplinas, com objetos e metodologias definidas, teriam um caráter factual e descritivo, "pouco articulado com o caráter integrador e socializador que se desejava para a educação e adequação dos indivíduos à sociedade em que estavam inseridos"[158]. Embora a perspectiva liberal encontre sintonia com o Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais de 1966, que nitidamente propugnavam uma "integração do indivíduo à sociedade", com relação aos Estudos Sociais havia alguma discordância. Embora não tivesse o destaque posteriormente encontrado no texto do Simpósio do Ensino Vocacional, essa área do conhecimento estava diretamente ligada ao *core curriculum*. Ela aparece em primeiro lugar na definição sequencial de cada uma das áreas:

> Art.123 - A área de Estudos Sociais terá a finalidade de dar ao conceito de cultura, no sentido sociológico e antropológico, em conteúdos da Geografia e da História, tanto Geral como do Brasil.
> § único – Na elaboração desses conteúdos, será levado em consideração o tema central ou "Core curriculum", ressaltando, porém, os problemas ligados ao desenvolvimento econômico e social do Brasil.[159]

Esse descolamento em relação ao referencial estadunidense fica claro se considerarmos o lugar que Estudos Sociais adquiriu em projetos experimentais, destoando da superficialidade e subordinação às demais áreas do conhecimento escolar que foi sua marca após a reforma educacional de 1971:

> É importante registrar, entretanto, que os Estudos Sociais, embora tenham sofrido duras críticas, durante a ditadura militar no Brasil, principalmente por parte dos historiadores, nem sempre apareceram como um componente curricular hierarquicamente inferior aos outros campos científicos. Ao contrário, em São Paulo, por exemplo, muitos educadores que apostaram na consolidação de uma escola experimental aceitaram a premissa das áreas de conhecimento, substituindo a disciplinarização, sem enxergar nisso prejuízo para os alunos. No Brasil, a experiência com os Estudos Sociais chegou a ser

[157] POPKEVITZ, Thomas S. **Reforma Educacional –** uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
[158] MARTINS, *op. cit*., p. 101.
[159] COORDENADORIA DO SEV, **Regimento**, p. 44.

> feita em Minas Gerais com um programa específico e logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), em São Paulo, nos Colégios Vocacionais (oriundos da mesma regra administrativa que os colégios experimentais), pois neles se entendia que o processo de aprendizagem envolvia momentos diversificados, em que os alunos poderiam paulatinamente aproximar-se das metodologias científicas, sem, contudo, enxergar nelas a única forma de conhecimento possível. Evidente que a introdução dos Estudos Sociais pelas experiências acima citadas correspondia a tentativas de modificar as formas do ensino, associado ao que Popketitz (1997) definiu como nova relação entre psicologia e educação após os anos 50.[160]

O final do texto do **Tema II – Planejamento de curriculum** apresenta ainda, pela primeira vez e de maneira bastante pontual, uma referência explícita a Emmanuel Mounier. O destaque a essa referência se faz necessário porque a obra desse autor é apontada, em parte da bibliografia sobre os Ginásios Vocacionais, como um dos seus principais referenciais teóricos. Quando explicitados os mecanismos de planejamento do currículo, encontramos a seguinte menção:

> Dada a caracterização do educando, como púbere ou adolescente, torna-se fundamental planejar o curriculum de modo a criar condições para o aparecimento de algumas instituições que possibilitem melhor comunicação entre todos. Assim afirmamos porque acreditamos com Mounier, que a comunicação é a experiência fundamental do ser humano. Para explicitar melhor as afirmações aqui contidas, serão apresentados três estudos de planejamento curricular das seguintes unidades escolares (...).[161]

No **Tema III - Unidade Didática: integração e dinâmica**, há a referência à Psicologia da aprendizagem de Jean Piaget. O texto demonstra que os Ginásios Vocacionais, ao desenvolverem a noção de "integração" das chamadas *áreas de estudo*, aproximaram-se muito do que, no final da década de 1970, Piaget iria denominar de *interdisciplinaridade*[162]. Antes de analisar a proposta de integração a partir das

[160] MARTINS, *op. cit*. p. 101.
[161] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit.*, p. 497
[162] Embora Piaget tenha consolidado o uso dos conceitos de *multidiscipinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade* na educação básica somente no final da década de 1970, é na obra *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns* (1970) que, ao analisar comparativamente os processos investigativos das ciências naturais e sociais, o autor faz uma defesa da abordagem conceitual interdisciplinar ao objeto de pesquisa. Segundo o prefácio da obra esclarece, isso não compromete o grau de abstração da investigação, como dizem alguns críticos, mas oferece-lhe uma outra direção, distinta daquilo que ele denomina como *multidisciplinaridade*: "(...) poderíamos igualmente sustentar que um mesmo fenômeno concreto, a família, por exemplo, pode estar simultaneamente relacionado com várias disciplinas - sociologia, psicologia, economia, demografia etc. – cujas aquisições começam por estar justapostas e adicionadas antes de se prestarem a uma abstração e a uma conceitualização que se torne necessária e possível uma posterior integração. Neste aspecto, convém talvez distinguir o estudo 'multidisciplinar', donde ressaltam aproximações concretas, e a investigação

Unidades Didáticas, é necessário retomar o que se entendia por Áreas de Estudo. Joana Neves faz um breve esclarecimento:

> A organização curricular por Atividades e/ou Áreas de Estudo, adotada oficialmente, após a implantação da reforma educacional proposta em função da Lei 5692, provocou uma grande polêmica, tendo sido repudiada pelos educadores, de modo geral. (...) Contudo, é preciso destacar que o formato adotado oficialmente (com **um único** professor respondendo pelo trabalho da área) representou, a rigor, uma farsa que não tinha qualquer relação com o que se fazia no Serviço Vocacional, onde a organização por áreas correspondia o **trabalho de equipe**: cada área significava um grupo de professores especialistas nas suas respectivas Disciplinas, trabalhando de forma integrada e interdisciplinar, em tempo integral.[163]

Já o *Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais* de 1966 traz a seguinte definição de *áreas do curriculum*:

> Art. 101 - Serão denominadas áreas do *curriculum* aos conjuntos específicos de aquisição de conhecimentos de formação e de atitudes, processo de liderança educativa, processo de integração da escola na comunidade, que formarão, integrados, o conteúdo curricular.[164]

Já os artigos 110 e 111 garantiam outra característica importante da autonomia curricular das unidades escolares, assegurando que cada Ginásio tinha a possibilidade de alterar as Áreas inicialmente estabelecidas, que eram as seguintes: Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, uma língua estrangeira, Artes Industriais, Artes Plásticas, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Economia Doméstica, Educação Musical e Educação Física. O documento também trata alternadamente as mesmas como "áreas do *curriculum*" e "áreas do conhecimento".

Conforme mencionado anteriormente, a aplicação do conceito de interdisciplinaridade ao ensino básico, na obra de Piaget, foi desenvolvida a partir da segunda metade da década de 70. Desse modo, a partir da análise do trecho referente ao **Tema III- Unidade Didática: integração e dinâmica**, será possível verificar como os Ginásios Vocacionais, sobretudo a partir de 1968, incorporaram o que havia de mais recente em termos de psicologia da aprendizagem e iriam aplicar em seu planejamento

---

propriamente 'interdisciplinar', exigindo o nível de abstração em que Piaget se coloca, uma vez que se trata já de investigação de mecanismos comuns e não de simples colaboração". PIAGET, JEAN. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1970, p. 9-10.

[163] NEVES, Joana. O Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo e a História Local. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)** – São Paulo: FEUSP, 2008, p. 11.

[164] COORDENADORIA DO SEV, **Regimento**, p. 40.

pedagógico reflexões que se aproximariam do que posteriormente o autor chamaria de interdisciplinaridade.

O documento de 1968 apresenta as Unidades Didáticas como "questões ou problemas em torno das quais se organiza toda experiência educacional do aluno, num determinado período de tempo", ou seja, o meio através do qual a concepção de *core curriculum* era implementada. Nota-se que a unidade didática, definida como "questões ou problemas", ganhou a atribuição que anteriormente, em 1966, era do *core curriculum*. Já o *core curriculum* passou a ser "um conjunto de experiências proporcionadas pela escola", incluindo "descoberta de determinados valores", especialmente o comprometimento com a "transformação social". O texto do Simpósio aponta que o conjunto de unidades didáticas formava "uma verdadeira linha evolutiva de estimulação do pensamento e da aprendizagem, contendo já, cada uma delas, a idéia do 'core curriculum', e sendo, a última, síntese das anteriores"[165].

Outro aspecto relevante do texto do Simpósio é a ênfase no rompimento de divisões entre disciplinas. O trecho abaixo lembra alguns textos da década de 1990, quando o tema "interdisciplinaridade" passou a ser amplamente abordado por uma literatura específica e incentivado pelas políticas públicas:

> Não existem fatos isolados: o social, o econômico, o político, o artístico, o biológico, etc. e as diferentes ciências físicas e naturais ou humanas só existem em vista do limite da capacidade humana de aprender em conjunto a realidade e da necessidade de sistematização desse conhecimento. Daí deduzimos a impossibilidade de trabalhar com os alunos com matérias compartimentadas, sem fazê-los entender essa unidade da natureza e da cultura, sem levá-los a perceber a interpenetração dos fatos e a universalidade dos conceitos. Conclui-se, portanto, da necessidade de que os alunos percebam as inter-relações entre os fatos da realidade que ele deve assumir. A integração das áreas do *curriculum* se impõe, portanto, como princípio fundamental do processo educativo.[166]

Em seguida, o texto traz uma reflexão acerca dos estudos de Piaget, justificando a necessidade de integração das disciplinas:

> Piaget mostra que a aprendizagem se baseia em esquemas anteriores que o sujeito elaborou e implica num processo de assimilação no qual intervém o sistema total de esquemas de que o indivíduo dispõe. (...) A ação didática consiste em provocar as operações que mobilizam os esquemas assimilatórios, levando à gênese de reações sempre mais complexas. As noções a serem assimiladas são elaboradas de forma progressiva e contínua, a partir dos elementos anteriores do pensamento e cada nova noção é uma

[165] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit*., p.497.
[166] *Ibidem*, p.497.

> diferenciação e uma nova coordenação. Tendo em vista a estrutura do processo de aprendizagem, a integração se impõe como uma exigência psicológica do ser que aprende.[167]

Essa aproximação com referenciais da Psicologia da Aprendizagem pode ser localizada também em documentos anteriores, associados ao início dos Ginásios Vocacionais. Em um documento mimeografado, intitulado *Sugestões para elaboração do Plano de Estudo da Comunidade*, datado de julho de 1962 e de circulação restrita entre os professores, encontramos a seguinte orientação:

> Quando falamos em poder econômico ou democracia, as crianças devem sentir o que significam essas realidades pelo estudo objetivo da dinâmica que as mesmas representam. Não se considere formado o conceito de poderio econômico em determinada época se as crianças entenderam o que significa economia ou forças econômicas de sua comunidade. (...)
> Considera-se um conceito formado quando a criança é capaz de transferir o princípio aprendido para outro campo diverso daquele em que foi colocado pela primeira vez, utilizar um princípio ou postulado ou definição na solução de problemas teóricos ou práticos, descobrir o princípio que rege qualquer engrenagem em situação de aprendizagem; enfim, quando a criança é capaz de expressar com seu vocabulário mas com certa precisão aquilo que se quer que ela aprenda. (...)
> Nenhum conceito, definição ou afirmação deve ser feito pelo professor "a priori": esta técnica leva apenas à memorização de cousas ou fatos que nada auxilia na visão dos problemas do homem e do mundo nem na solução de problemas práticos.[168]

O documento não possui referências bibliográficas, mas as idéias nele presentes também foram encontradas em outro documento, usado no *IV Curso de Treinamento de professores do SEV* e elaborado por Francisca Medeiros em julho de 1964. Trata-se de uma cópia resumida do livro *Formação e Desenvolvimento de Conceitos*, de autoria de Maria Luiza de Almeida Cunha Ferreira, professora de Psicologia Educacional do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE)[169]. O material traz uma análise da formação de conceitos no desenvolvimento da criança e dialoga com autores que, na época, eram referência no assunto, como Jerome Bruner.

Neste momento, cabe uma digressão em relação à análise textual do documento. Partindo dos pressupostos anteriormente mencionados e dos referenciais teóricos que nortearam a construção dessa proposta, até que ponto ela se aproximou do processo de

---

[167] *Ibidem*, p.497.
[168] SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL (SEV), **Sugestões para elaboração do Plano de Estudo da Comunidade** (mimeog), São Paulo, julho de 1962, p. 1
[169] Trata-se de um programa resultante de um acordo assinado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, em junho de 1956, visando melhorar o ensino elementar brasileiro por meio de programas de qualificação do professor primário. Sobre o tema, ver PAIVA, E. V. e PAIXÃO, L. P. **PABAEE (1956-1964):** a americanização do ensino elementar? Niterói: EdUFF, 2002.

constituição e consolidação de conceitos como multidisciplinaridade e interdisciplinaridade?

Como mencionado anteriormente, os estudos de Piaget relacionados ao tema *interdisciplinaridade* foram desenvolvidos ao longo da década de 70 e culminaram com a produção de dois textos, em 1979, que são referenciais para compreensão do pensamento do autor sobre o assunto: *A epistemologia das relações interdisciplinares* e *A situação das ciências do homem dentro do sistema das ciências*[170]. Em linhas gerais, o autor formula três níveis de integração entre as disciplinas:

1) Multidisciplinaridade: visando a solução de determinado problema, busca-se a informação em várias disciplinas sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las.
2) Interdisciplinaridade: cooperação entre várias disciplinas provocando intercâmbios reais, numa relação de reciprocidade.
3) Transdisciplinaridade: construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre disciplinas.

Para o autor, o objetivo da pesquisa interdisciplinar é atingir uma recomposição ou reorganização dos âmbitos do saber através de intercâmbios e recombinações construtivas que superem as limitações que impedem o avanço científico.

A maioria dos autores que tratam do tema vislumbra também a possibilidade de uma integração gradativa entre conteúdos disciplinares, que seria iniciada em um nível primário e culminaria com um rompimento das fronteiras entre diversas áreas do conhecimento e com os marcos teóricos investigativos originais, formando novas disciplinas ou uma nova disciplina.

Jurjo Santomé faz uma síntese de alguns dos primeiros autores que abordaram a questão[171]. Além de Piaget, o autor descreve a definição de Scurati e Damiano[172], que apresentam uma taxionomia com seis níveis de interação. Para usarmos como termo de comparação com algumas situações que serão analisadas mais adiante, relacionadas à gravações das reuniões pedagógicas, devemos atentar para os itens quatro e cinco:

---

[170] SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 67-70.
[171] *Ibidem*, p. 68-74.
[172] SCURATI, C. & DAMIANO, E. Interdisciplinariedad y didáctica. In: SCHOLLS COUNCIL E NUFFIELD FOUNDATION: **The Humanities Project:** An Introduction. Londres: Heinemann Educational Books Ltd., 1977, p. 27-28. apud SANTOMÉ, *op. cit*., p. 68-69.

1) Interdisciplinaridade heterogênea: soma de informações procedentes de diversas disciplinas.
2) Pseudo-interdisciplinaridade: metadisciplina – estrutura de união (modelo teórico ou marco conceitual) aplicada para trabalhar com diferentes disciplinas.
3) Interdisciplinaridade auxiliar: uma disciplina recorre ao emprego de metodologias de pesquisa originais de outras áreas do conhecimento.
4) **Interdisciplinaridade composta: para a solução de determinados problemas, propõe-se a intervenção de equipes de múltiplas disciplinas (análise conjunta de aspectos sócio-históricos).**
5) **Interdisciplinaridade complementar: sobreposição do trabalho entre especialidades que coincidem em um mesmo objeto de estudo.**
6) Interdisciplinaridade unificadora: autêntica integração de duas ou mais disciplinas, resultando da construção tanto de um marco teórico comum, como de uma metodologia de pesquisa.

Outra classificação muito conhecida sobre níveis de interdisciplinaridade é a de Eric Jantsch, exposta em um seminário da OCDE em 1979[173]. Nesse caso, devemos atentar para o item três:

1) Multidisciplinaridade: mera justaposição de matérias diferentes com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns sem explicitar claramente as possíveis relações entre elas.
2) Pluridisciplinaridade: justaposição de disciplinas mais ou menos próximas; mera troca de informações, simples acumulação de conhecimentos.
3) **Disciplinaridade cruzada: abordagem baseada em posturas de força; uma disciplina considerada importante determina o que as demais disciplinas deverão assumir.**
4) Interdisciplinaridade: reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo; as disciplinas em contato

[173] JANTSCH, E. hacia. La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovacion. In: APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A. e MICHAUD, G. **Interdisciplinariedad –** Problemas de la enseñanza y de la Investigación en las Universidades. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1ª. red., p 110-144 apud SANTOMÉ, *op. cit*., p.70.

são modificadas e passam a depender umas das outras; há enriquecimento recíproco e equilíbrio de forças (unidades globais de estudo).

5) Transdisciplinaridade: é o nível superior da interdisciplinaridade; desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e constitui-se um sistema total – uma nova macro-disciplina.

O ponto comum desses estudos é que todos estão enraizados na epistemologia da ciência e na problematização do conhecimento acadêmico. Segundo Santomé[174], a definição de Jantsch foi baseada em uma classificação já proposta, em 1971, por Ryszard Wasniowski, para explicar o trabalho do Centro de Pesquisas de Futuros da Universidade Técnica de Wroclaw, na Polônia, uma instituição dedicada à pesquisa científica e tecnológica, levando em consideração os contextos sociais e econômicos. A classificação de Scurati e Damiano também estava focada nas metodologias de pesquisa utilizadas em diferentes especialidades. Já o artigo analisado por Santomé, em que Piaget sintetiza suas idéias acerca do tema, foi originalmente publicado em 1979 em uma revista denominada *Interdisciplinaridade – problemas do ensino e da pesquisa nas universidades*, da Associação Nacional de Universidades e Institutos de Ensino Superior do México.

Fazenda[175] refaz outro percurso ao analisar a gênese do que denomina como "movimento da interdisciplinaridade na década de 1970". A autora aponta que:

> Toda essa discussão teórica da década de 1970, a respeito do papel humanista do conhecimento e da ciência, acabou por encaminhar as primeiras discussões sobre interdisciplinaridade de que temos notícia. A categoria mobilizadora dessas discussões sobre interdisciplinaridade na década de 1970 foi totalidade. A totalidade como categoria de reflexão foi o tema por excelência de um dos principais precursores do movimento em prol da interdisciplinaridade: Georges Gusdorf.[176]

Segundo a autora, Gusdorf apresentou à Unesco, em 1961, um projeto de pesquisa interdisciplinar para as Ciências Humanas, a ser elaborado com a participação de um grupo de cientistas de notório saber, que teria como objetivos orientar as ciências humanas para a convergência, diminuindo a distância teórica entre as mesmas, e trabalhar pela unidade humana. A idéia foi retomada posteriormente pela instituição e

[174] SANTOMÉ, *op. cit*., p. 71.
[175] FAZENDA, Ivani C. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.
[176] *Ibidem*, p. 19.

gerou a publicação de um documento, em 1968, que indicou as principais tendências da pesquisas nas ciências do homem, sistematizando as metodologias e os enfoques de investigações realizadas no ano de 1964. Seguindo procedimento semelhante, também a partir da "reunião de *experts*" da ciência, a OCDE patrocinou, em 1971, a elaboração de um documento que contemplasse os principais problemas do ensino e da pesquisa nas universidades, convergindo para a eliminação de barreiras entre disciplinas e estimulando atividades de pesquisa coletiva e inovação no ensino.

Nesse projeto é que surge a distinção conceitual entre diferentes níveis de relação entre as disciplinas (multi, pluri, inter e transdisciplinar) incluindo uma "explicitação terminológica em seus mínimos detalhes". Toda produção teórica dos autores apontados por Santomé pode ser apontada como derivada desse processo inicial.

Ivani Fazenda chama a atenção para a realização de um colóquio na cidade de Louvain, em 1967, visando uma reflexão acerca do estatuto epistemológico da *Teologia* e das relações Igreja / mundo, que apontou caminhos para a construção de uma interdisciplinaridade. O evento contou com a participação de vários dos então "futuros teóricos da interdisciplinaridade", como Houtart, Tödt, Ladrière, e Palmade:

> A partir de um diálogo ecumênico procurou-se, por exemplo, tentar identificar os impasses advindos do ato de dialogar, do quão difícil seria poder dizer e se fazer compreender pelos outros; dessa questão uma outra: se o caminho para a interdisciplinaridade não estaria determinado pelas ligações afetivas entre os colaboradores. Outras questões como papel do tempo, do espaço, valor e campo da ciência foram discussões desenvolvidas em Louvain, e que hoje constituem-se no *cerne* da polêmica sobre interdisciplinaridade. A explicitação do objeto dessa pretensa ciência denominada teologia convida-nos hoje, como na época, ao estudo de uma dicotomia maior: *ser* e *existir*. Desse trabalho, uma hipótese teórica a mais aprendemos a investigar: um dos caminhos indicados para o estudo da dicotomia *ser/existir* seria a discussão interdisciplinar sujeito humano/mundo.[177]

A referência a questões análogas postas por teólogos como Emmanuel Mounier e Henrique Lima Vaz é evidente. No caso brasileiro, isso vai se somar a um contexto de aumento de atuação de grupos como a Ação Católica. Portanto, nada mais lógico que existirem propostas, no campo da educação e da pesquisa, que se aproximam no sentido de romper com barreiras entre disciplinas.

No entanto, Fazenda aponta que a repercussão desses estudos no Brasil dar-se-á na década de 1970. Sobre a década de 1960, a autora afirma:

[177] FAZENDA, *op. cit.*, p 21.

> O eco das discussões sobre interdisciplinaridade chega ao Brasil no final da década de 1960 com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as conseqüências do mesmo.
> Dois aspectos são fundamentais a serem considerados: o primeiro é o *modismo* que o vocábulo desencadeou. Passou a ser palavra de ordem a ser empreendida na educação, aprioristicamente, sem atentar-se para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização. Impensadamente tornou-se a *semente* e o *produto* das reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971 (nos três graus de ensino). O segundo *aspecto* é o avanço que a discussão sobre a interdisciplinaridade passou a ter a partir dos estudos desenvolvidos na década de 1970 por brasileiros (referimo-nos ao de Hilton Japiassú que em 1976 publicou o livro *Interdiscilinaridade e patologia do saber*, aos trabalhos que procurei desenvolver a partir da dissertação de mestrado, iniciada em 1976 e concluída em 1978 e ao de outros estudiosos brasileiros que a esses estudos vêm se dedicando).[178]

Embora a autora não aponte exatamente quando e como se deram essas distorções, afirma que o conceito se consolidou somente em 1971. Desse modo, no final da década de 1960, considerando que o conceito historicamente não se constituiu a partir do universo do ensino básico, é problemático distinguir o que seria uma apropriação distorcida do conceito.

Sendo assim, tendo em vista a síntese elaborada por Santomé e a análise de Fazenda, não cabe, aqui, buscar uma mera adequação da proposta exposta no texto referente ao *I Simpósio do Ensino Vocacional* às classificações mais consolidadas *a posteriori*, mas sim investigar a historicidade da produção de conhecimento surgida no SEV perante algo que se tornou uma das questões latentes no âmbito da educação, a interdisciplinaridade.

No caso dos Ginásios Vocacionais, é perceptível o destaque à disciplina de Estudos Sociais. O trabalho de integração das disciplinas desenvolvido poderia ser classificado, portanto, próximo do que, posteriormente, Jantsch denominou de *interdisciplinaridade cruzada* ou do que Scurati e Daminano denominaram *interdisciplinaridade auxiliar*. Uma primeira aproximação da questão poderia levantar a crítica de que tal perspectiva seria um limitador da busca de uma integração curricular que rompia com uma compartimentação de disciplinas que o próprio texto relacionado ao Simpósio do Ensino Vocacional anunciava como fundamental. No entanto, é preciso lembrar que diante da ênfase que se faz na necessidade de um "tratamento científico" de temáticas educacionais, nada mais lógico que as ciências humanas adquirissem esse destaque. O documento as coloca, tacitamente, como o lugar quase exclusivo para

[178] FAZENDA, *op. cit.*, p. 24.

pensar criticamente os processos pelos quais as demais ciências e técnicas constituíam-se, às quais ficaria relegado um papel mais prático ou instrumental.

No **Tema IV,** intitulado **Avaliação do *curriculum* como processo,** observa-se, logo na frase inicial, a permanência da preocupação com a obtenção de dados objetivos e científicos: "Avaliação é atitude contínua em todo trabalho cientificamente planejado".[179] Tal proposição é enfatizada ao longo do texto, havendo uma preocupação com a especificação dos critérios de avaliação e das técnicas utilizadas. Sua continuidade também é colocada como um pressuposto, se distinguindo de uma avaliação de caráter meramente instrucional, associada ao domínio de conhecimentos: "A avaliação, considerada como processo, não pode se confundir com simples instrumentos de medida; deve acompanhar todos os momentos do processo educativo, de forma altamente dinâmica".[180]

No entanto, um dos pontos marcantes dos princípios avaliativos presentes no documento é a não separação entre avaliação e objetivos da escola, que até hoje é considerado parâmetro avaliativo. Segundo Freitas:

> O par dialético mais significativo, entre as categorias do processo didático, é constituído pela junção objetivos/avaliação. De fato, a avaliação não poderia ser levada a cabo se não estivesse associada a objetivos. Tais objetivos, no caso da educação, atendem a determinações não apenas de um conteúdo específico, mas a determinações das próprias funções sociais atribuídas à escola pela trama social. [181]

No caso dos Ginásios Vocacionais, demonstrando bastante consonância com o entendimento sobre o papel da escola e da educação, o documento traz a avaliação dos diversos aspectos da ação educativa inseridos dentro da avaliação do currículo como um todo, chegando a trabalhar com uma concepção de avaliação contínua, que transcendesse os muros da escola:

> Em se tratando de avaliação de *curriculum*, será importante distinguir as etapas da mesma como seqüência de um processo global. Estas se organizam na seguinte ordem: - avaliação da dinâmica do *curriculum*, envolvendo o educando, a ação do educador e os recursos utilizados; - avaliação dos educandos no ajustamento pós-escolar, enquanto tais dados auxiliarão a análise crítica do *curriculum* desenvolvido; - avaliação do índice de receptividade do *curriculum,* na comunidade onde o mesmo foi executado; - avaliação das relações da ação pedagógica com os resultados do processo

[179] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit.*, p. 499.
[180] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit*., p. 499.
[181] FREITAS, Luis Carlos (org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular 2002, p. 88.

> educativo. Isto posto, devemos considerar que a avaliação se dirige para os mais diversos aspectos da realização da personalidade do educando, das técnicas e modos de ação do educador, da manipulação de recursos materiais e humanos propostos para consecução do *curriculum*.[182]

Ou seja, o texto reflete uma preocupação com a prática educativa desenvolvida, que não tinha como alvo apenas o educando, mas a sociedade. Sendo assim, criaram-se mecanismos de verificar a inserção social do aluno e a receptividade do currículo.

No que diz respeito à avaliação do educando, o texto explica o principal instrumento utilizado para documentar o desempenho escolar do aluno, a Ficha de Observação do Aluno (FOA):

> Os dados de avaliação deverão ser registrados num processo contínuo, desde as primeiras experiências do educando no *curriculum* proposto, até o último momento de sua participação nele. A observação dos comportamentos, os resultados constatados, o registro dos mesmos e a conseqüente análise são realizados pelo grupo de educadores, numa linha de integração com orientadores pedagógicos e educacionais. Todos os dados de avaliação, devidamente registrados, compõem o que denominamos F.O.A. (Ficha de Observação do Aluno). É ela o instrumento básico de documentação de todo o processo educativo.[183]

O texto traz também algumas informações sobre a avaliação feita por meio do chamado "acompanhamento pós-escolar", porém sem especificar os mecanismos específicos para sua concretização. São mencionadas algumas atividades de coleta de dados sobre os ex-alunos nas empresas onde atuavam e cursos que frequentavam, com o objetivo de verificar se os objetivos tinham sido atingidos. Esses levantamentos eram feitos com amostras representativas e visavam diagnosticar as variáveis que interferiram na concretização dos objetivos almejados.

É importante mencionar que, embora a proposição de avaliar segundo os objetivos propostos esteja enraizada nos princípios curriculares de Tyler, a amplitude das atividades e instrumentos adotados fez com que os Colégios Vocacionais destoassem em relação a outros projetos experimentais tributários da escola renovada. Segundo Celso Ferreti as mudanças na avaliação educacional em experiências inovadoras, em geral, apresentariam uma série de limitações:

> Não seria possível dizer que, a rigor, professores e técnicos, entre nós, estão *produzindo* inovações em termos de instrumentos de avaliação e técnicas de interpretação de resultados. O mais comumente observado tem sido a

[182] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit.*, p. 499.
[183] *Ibidem*, p. 500.

> *utilização* de instrumentos mais ou menos consagrados para obter o levantamento de dados a respeito das várias facetas do desenvolvimento do aluno.[184]

Essa situação não se aplicava aos Ginásios Vocacionais, uma vez que, como citado, foi desenvolvido um leque de atividades que não podem ser classificadas como "instrumentos consagrados" de avaliação do desenvolvimento do aluno.

Finalmente, no **Tema V: A orientação vocacional no processo de orientação educacional nos Ginásios Vocacionais do Estado**, o texto descreve algumas características do papel chave que o orientador educacional tinha na concretização dos objetivos propostos.

Esse processo de orientação vocacional é descrito em seis atribuições, sendo todas elas diretamente ligadas ao trabalho do orientador educacional:

1) *Conhecimento do educando* – atividades em que, bimestralmente, são registrados e analisados vários dados sobre os alunos. O orientador também deveria preparar os professores na técnica de observação dos alunos e registro dos dados para que participassem desse processo. Posteriormente, cabia ao orientador sintetizar e interpretar esses dados, principalmente em dois momentos específicos: quando o aluno passava de uma "fase exploratória" para uma "fase de aprofundamento" e tinha que optar por algumas áreas de iniciação técnica e ao final do então chamado "1º. Ciclo", quando optava por uma ocupação e um curso para prosseguimento dos estudos.
2) *Auto-avaliação do educando*: o orientador, juntamente com os professores, deveria tornar os alunos "capazes de uma reflexão objetiva sobre suas próprias características".
3) *Treino de opções*: Segundo o texto, "opções racionais não se fazem sem treino". Professores e orientadores também deveriam propiciar situações de escolha que levassem o aluno a treinar sua liberdade, desde "a escolha de um companheiro de trabalho até a decisão por uma ocupação".
4) *Conhecimento do meio*: Principalmente através da técnica do estudo do meio, o aluno conheceria a realidade e as exigências sociais, além das "respostas do homem às exigências das diferentes profissões".
5) *Processo de orientação educacional sintetizado na 4ª. série*: O orientador educacional deveria sintetizar com o aluno a sua evolução no curso ginasial,

[184] FERRETI, *op. cit*., p. 75.

através de técnicas de orientação em grupo e entrevistas individuais, além de sintetizar os demais dados relacionados à vida escolar dos alunos. Isso comporia uma síntese geral da ficha individual e seria comparada com uma "síntese das oportunidades educacionais e ocupacionais que a comunidade oferece".

6) *Entrevista final de aconselhamento não diretivo*: considerando o aluno suficientemente preparado para tomar decisões e assumir responsabilidades, fazia-se uma entrevista individual de aconselhamento usando a "técnica não diretiva".

Um esclarecimento importante: embora os Ginásios carregassem o conceito de "vocação" no próprio nome, nesse documento o termo é lembrado apenas no uso da expressão "orientação vocacional". Em seguida, são usadas expressões como "opção consciente", "escolhas objetivas e racionais", mas nunca descoberta ou definição da "vocação".

A ausência desse conceito no documento de 1968 também é sentida na definição de *core curriculum*. Fala-se em atingir "a condição de ser universal", "condições para o desenvolvimento pleno da personalidade" e "um estágio superior de consciência", sempre a partir da "realidade próxima" do aluno, ou seja, das condições objetivas onde o aluno estava inserido.

Maria Nilde Mascellani, em sua tese de Doutorado, faz uma breve análise uso do termo "vocação" em países e contextos distintos, como nos EUA, Inglaterra e Cuba. Também é mencionada uma produção teórica oriunda das obras do psicólogo industrial Mira y Lopez, que desenvolveu uma "linha de pensamento taylorista ligada à educação", muito em voga na década de 1960. Ao tratar do emprego da expressão no projeto dos Ginásios Vocacionais, justifica:

> (...) 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 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 essa contradição durante muito tempo, o que exigiu muito esforço para divulgar o sentido que atribuíamos ao termo. (...)
> Como esperamos haver evidenciado, o termo está associado à filosofia que norteou a experiência [dos Ginásios Vocacionais] e que defende o primado das pessoas sobre as coisas. Trata-se da pessoa que se realiza no mundo com

> os outros homens, tendo o trabalho como mediação. Implica na noção de trabalho humano, condição de realização pessoal e transformação social. O trabalho, por sua vez, é um fazer e um fazer-se.[185]

Ou seja, em 1968, provavelmente, o uso do termo foi evitado para evitar qualquer referência à sua origem, associada ao ensino profissionalizante. Porém, há evidências de que, no início das escolas, a contradição não era tão latente quanto em 1968. Os Ginásios Vocacionais, principalmente devido à autonomia de gestão, não tinham uma sintonia perfeita com o ensino profissionalizante, porém, eram a ele associados em termos políticos e educacionais. Os trechos citados do *Regimento Interno* de 1966 deixam isso evidente.

Não por mero acaso, o texto de 1968 já trazia uma preocupação semelhante à que Maria Nilde Mascellani manifesta em 1999. A expressão "orientação vocacional" tem um destaque, porém acompanhada da ressalva de que havia uma conceituação própria do termo:

> Quando se estuda o sistema de educação proposto pelo serviço do ensino vocacional, o conhecimento da realização da orientação vocacional se impõe, por se apresentar como síntese de todo o processo educativo. Resulta de toda uma ação conjunta, onde a percepção dos objetivos educacionais propostos, o desenvolvimento dos conteúdos das diferentes áreas do *curriculum*, a aplicação de técnicas psicopedagógicas e a participação nas instituições didático-pedagógicas dão ao aluno possibilidades de conhecimento da realidade social, levam-no à avaliação de seu potencial e ao treino de opções livres, sem o que impossível se faz a orientação vocacional como conceituamos.[186]

A memória reconstruída

Tendo em vista essas questões mais diretamente associadas ao documento publicado na revista *Ciência e Cultura*, cabe discutir, também, até que ponto este não foi uma tentativa de dar a práticas educacionais desenvolvidas desde o início das escolas uma unidade. Mais do que isso, até que ponto também não representou uma tentativa de lhes atribuir uma uniformidade, dando-lhes um caráter político-pedagógico então inexistente e reconstruindo a memória dos Ginásios. O material publicado na revista fazia referência a atividades desenvolvidas em diferentes unidades e períodos. Portanto, se faz necessário continuar a comparação desse material com outros concebidos pelo

[185] 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 CMN/CUT)**.** Dissertação (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 1999, p. 102-103.
[186] EQUIPE DE TRABALHO DO SEV, *op. cit.,* p. 500 (grifo meu).

SEV e de circulação interna entre a equipe de educadores, voltados para a mesma temática abordada no Simpósio.

Nesse sentido, foram selecionados dois textos datilografados intitulados *Texto básico para compreensão de "Core Curriculum"* e *Avaliação*. Sabemos que ambos foram utilizados para discussão junto à equipe de professores, pois foram obtidos junto ao acervo pessoal de meus pais, Irene Pinto Ferraz e Clezio Chiozzini, ex-professores do Ginásio Vocacional "João XXIII", de Americana. O primeiro documento é de 1968 e, embora não esteja assinado, devido ao fato de ter sido utilizado para orientação do corpo docente, pressupõe-se ser um documento concebido pelo SEV. Também foi encontrada uma cópia idêntica no acervo pessoal da Profa. Cecília Guaraná. O segundo texto não possui datação, entretanto, possui a assinatura de meu pai, que foi professor de Educação Física do Ginásio Vocacional de Americana entre os anos de 1967 e 1969. Também há a identificação da autora, a ex-supervisora de Orientação Pedagógica, Olga Bechara, que trabalhou no SEV durante toda sua existência.

Ambos, portanto, são de datas próximas da realização do Simpósio. Mesmo assim, podemos encontrar alguns pontos dissonantes.

O documento intitulado *Avaliação* apresenta algumas diferenças pontuais em relação ao texto da revista *Ciência e Cultura*. Algumas, provavelmente, ocorreram porque o texto da revista tinha que ser mais genérico e parte das informações mais específicas tiveram que ser retiradas. No entanto, a avaliação aparece muito mais focada no aluno e seu vínculo com uma avaliação do currículo como um todo não é explorado. Não aparece nenhuma menção específica à ficha de observação do aluno (FOA) e a refutação a uma avaliação voltada para conteúdos não é explícita como no texto da revista *Ciência e Cultura*:

> O trabalho de avaliação é tarefa do professor que, se propondo a educar, deve conhecer a evolução de seu trabalho, observando a reação dos educandos e como as medidas empregadas e as técnicas utilizadas estão ou não atendendo à consecução dos objetivos propostos. Para tal tarefa, o professor deve estar bem consciente do que pretendeu e, no momento de avaliar, deve saber definir bem o critério de avaliação: o que deve ser avaliado e em que aspectos (atitudes, aquisição de técnicas, aquisição de conhecimentos). Há a necessidade de estabelecer critérios objetivos de avaliação e definir muito bem o que se pretende avaliar. Se o professor percebe que o progresso técnico e científico está exigindo mais da aquisição de quantidade de conhecimentos e se preocupa mais com a formação de atitudes de estudo, de aquisição de técnicas, esse professor não poderá fazer com que a avaliação incida sobre conteúdos de conhecimento. Se o professor trabalhou na formação de conceitos, não poderá avaliar as informações. Para que o professor possa avaliar o aluno, torna-se imprescindível que ele observe as

> atividades, reações, produção do mesmo e registre as observações. Ao registrá-las, deve o professor se deter no fato observado, sem procurar conceituar ou atribuir valor. Isto será feito apenas no momento de síntese e julgamento.[187]

Já o texto sobre a conceituação do *core curriculum* envolve uma questão mais complexa. O documento é, na sua maior parte, idêntico ao texto publicado na revista *Ciência e Cultura*. Porém, foram retirados dele dois trechos. O primeiro deles traz as seguintes informações:

> Há uma idéia fundamental contida em nossa definição e que precisa ser detalhada. É a de preparar o jovem para reagir, construtivamente, frente e dentro de uma sociedade de massas. Isso 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. Percebe-se, pois, que não se trata de colocar o jovem em situações e experiências de pequena amplitude onde somente alguns problemas básicos possam ser satisfatoriamente resolvidos. As situações e experiências do processo educativo, segundo nossa concepção de currículo, devem supor objetivos determinados, mas de tal modo definidos que, em todas as atitudes formadas haja uma dimensão de universalidade; devem incluir também a idéia de que enfrentar problemas é uma condição permanente na vida do homem, e que nisso consiste a evolução da humanidade, desde que cada um dê a sua contribuição para a construção histórica. Nossa concepção de currículo envolve a admissão de um método para enfrentar problemas.[188]

Nota-se que parte dessas proposições foi deslocada para os objetivos gerais e para a definição da concepção de currículo dos Ginásios. Por isso, o texto da *Ciência e Cultura* acaba transmitindo a idéia de que a noção de "formar o jovem para transformar a sociedade" está apenas implícita, por exemplo, no uso de termos como "conscientização". Além disso, uma análise da proposta educacional das escolas feita exclusivamente a partir do texto do Simpósio transmite a idéia de que a definição de *core curriculum* é bastante vaga e constitui-se apenas uma defesa da coerência e sintonia das diversas práticas educativas com os objetivos expostos anteriormente. Ou seja, a retirada do trecho citado anteriormente, pode ser lida como uma tentativa de dar uma unidade às definições dos pressupostos dos Ginásios. Porém, a definição do *core curriculum* se desprende de seu sentido original e se sobrepõe à definição de currículo.

---

[187] BECHARA, Olga T. **Avaliação**. (mimeog.). São Paulo: Supervisão de Orientação Pedagógica do Serviço do Ensino Vocacional, 1967-1969 (data aproximada de publicação), p.01.
[188] SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL. **Texto básico para compreensão de "Core Curriculum"** (datilograf.). São Paulo, 1968, p. 01.

No entanto, há um outro trecho que não está presente na publicação do texto do Simpósio e que é mais emblemático:

> 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 compreensão do processo histórico.
> No caso especial do currículo do 2º. ciclo Vocacional, o "core curriculum" poderá ser assim definido:
> "O HOMEM BRASILEIRO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO UNIVERSAL".
> Pode-se deduzir que desse núcleo surgirão as unidades didáticas, os conteúdos de aprendizagem, as experiências e as vivências que darão, a cada jovem, a desejável visão antropológica da cultura e o preparo no sentido da intervenção social que lhe competirá realizar.
> No projeto do 2º. ciclo, cinco unidades pedagógicas, pelo menos, deverão se organizar. É necessário que a última tenha o papel de síntese e leve o jovem a se situar no mundo e na pequena comunidade, na perspectiva de Universidade e na realização profissional.[189]

Percebe-se aí que o *core curriculum* é nitidamente um tema e não um "comprometimento com a transformação social", como o texto da revista *Ciência e Cultura* deu a entender e como os *Planos Políticos Pedagógicos e Administrativos* iriam indicar. Essa contradição tem uma possível explicação lógica: no momento em que era necessário consolidar um texto daquela natureza, devia-se "aparar as arestas" e buscar uma unidade entre os conceitos utilizados. Porém, surgia um problema: se ficaram algumas "brechas" nas definições apresentadas, muito mais entre os professores, já que, no mesmo ano, informações dissonantes estavam nos documentos por eles trabalhados.

Entendo que, para que sejam obtidas mais evidências nesse sentido, deveríamos analisar outros documentos anteriores a 1968 e compará-los com o texto referente ao Simpósio. Esse trabalho é dificultado pelo fato dos documentos, tanto do CEDIC/PUC-SP como do Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP, não estarem organizados. Além disso, parte dos documentos mimeografados ou datilografados não possui datação, o que dificulta uma associação com as problemáticas acima expostas. Porém, o material pesquisado deu várias indicações acerca das mudanças ocorridas no projeto educacional das escolas.

Também é importante ressaltar que o objetivo deste capítulo não foi esgotar e, até certo ponto, nem aprofundar uma discussão específica sobre a proposta curricular dos Ginásios Vocacionais, mas compreender a proposta educacional da qual ela fez

[189] SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL. **Texto básico,** p. 03.

parte à luz das mudanças identificadas ao longo da História dos Ginásios. Para isso, busquei historicizar um conjunto de categorias e conceitos presentes nos documentos em função do uso e do contexto em que foram empregados, tendo em vista a conjuntura do país e das diferentes fases do Ginásios.

Uma análise da proposta curricular em si, considerando a própria especificidade dos estudos curriculares, demandaria uma abordagem mais meticulosa e alinhada com alguma das diversas perspectivas teóricas presentes nesse "campo do conhecimento" extremamente heterogêneo, conforme demonstra Laville[190]:

> Cabe precisar, entretanto, que, se o termo currículo designa de uma forma geral os programas escolares, para muitos especialistas tem um significado mais amplo. Englobaria tudo o que está envolvido num sistema de formação: os programas, é claro, mas também as filosofias educativas, a formação de professores, seus conhecimentos e suas representações, as teorias e práticas pedagógicas, o contexto político e social, o processo de tomada de decisão etc[191]. "O campo do currículo", explica um de seus representantes mais conceituados, "significa um grupo diverso, fracionado e diverso de exploração da escola, um terreno mal definido. A confusão conceitual cresce com o fato de que diferentes pesquisadores têm em mente diferentes imagens do que significa currículo"[192].

A seguir, será analisado como essas diferenças e mudanças ocorridas se manifestavam na equipe do SEV, ou seja, como influenciaram a avaliação do trabalho desenvolvido nas diferentes unidades dos Ginásios e dos professores, registrada em trechos gravados de reuniões da equipe ocorridas em 1968. Outras fontes darão suporte a essa análise: uma entrevista dada por Maria Nilde Mascellani, em Outubro de 1983, a repórter Elizabeth Rondelli, do jornal *O Liberal*, da cidade de Americana e documentos escritos produzidos pelo SEV também em 1968.

---

[190] LAVILLE, Christian. A próxima reforma dos programas escolares será mais bem-sucedida que a anterior? In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas Políticas Educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo: Programas de Estudos Pós-Graduandos em Educação, História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p. 109.

[191] JACKSON, P.W. (ed.). **Handbook of Research on Curriculum**. New York: Macmillan, 1992, ilustra esta variedade.

[192] GOODLAND, J. I. Curriculum as a field of study. In: HUSÉN, Torsten e POSTLEHWAITE, T. Neville. **The International Encyclopedia of Education**, Vol 3, Oxford, Pergamon, 1994, 2nd ed, p. 1.263. Um pouco há frente, no mesmo artigo, o autor escreve: "O currículo, como campo de estudo, parece ser, nos anos 90, muito mais do que sempre foi: um campo diverso e mal definido. Parece como algo importante, mas está sendo difícil defini-lo de forma exata." (p. 1266).

Capítulo III – As vozes dissonantes

Se até aqui foi feita uma retrospectiva visando compreender o surgimento de diferenças no interior do Serviço do Ensino Vocacional e o processo de busca da uniformização e consolidação da proposta educacional até 1968, cabe agora compreender o ápice desse processo, que referendou mudanças, já delineadas anteriormente, e significou a hegemonia de um subgrupo interno em relação ao outro, no fim daquele ano letivo.

Antes, porém, é preciso ressaltar que não foram encontrados elementos que permitissem definir tais subgrupos além do que foi apontado no capítulo I: a grosso modo, um deles era defensor da manutenção de uma linha de trabalho presente desde o início dos Ginásios, concebendo o trabalho pedagógico com mais conteúdos teóricos e utilizando uma diversidade de instrumentos metodológicos, próximo daquele definido por Maria Luisa Ribeiro como de inspiração *pedagógico-filosófica*; e outro priorizava um trabalho educacional com conteúdo político mais explícito, crítico ao regime militar e ao trabalho desenvolvido pelo outro grupo, assim como defensor de uma intervenção no meio social de maneira mais acentuada, do qual se aproximou a coordenadora Maria Nilde Mascellani. Este próximo, portanto, do terceiro subgrupo descrito por Ribeiro, da linha *filosófico-pedagógica*. A análise das gravações das reuniões pedagógicas lançará algumas luzes para compreensão dessas diferenças e sua relação com as mudanças na proposta educacional das escolas.

Vale recapitular, também, algumas referências ao ano de 1968 como um marco na história dos Ginásios Vocacionais. Maria Luiza Ribeiro, indiretamente, faz essa menção quando se refere à criação do curso colegial como um divisor entre dois momentos distintos da experiência, sendo que o colegial foi planejado em 1968 e implementado em 1969. Na minha dissertação de Mestrado, ambos os ex-supervisores de área por mim entrevistados[193] apontaram o ano de 1968 como o período de acirramento das diferenças.

Algumas evidências nesse sentido também podem ser encontradas em algumas fontes escritas da época. Em um documento publicado naquele ano e intitulado *O Serviço do Ensino Vocacional e suas perspectivas educacionais*, Maria Nilde

[193] Newton Balzan, ex-supervisor da área de Estudos Sociais, e Olga Bechara, ex-supervisora da Orientação Pedagógica.

Mascellani deixa transparecer o momento crucial então vivido pelas escolas. Ela encerra o documento com o trecho abaixo:

> Atualmente, passado o período de uma avaliação mais profunda do sistema, o Serviço do Ensino Vocacional se encontra em condições de oferecer às demais escolas secundárias os resultados de suas investigações, bem como de esquemas básicos de programação pedagógica que venham a orientar a transformação dos cursos de nível médio. É nesse momento também que os educadores do Ensino Vocacional e pais de alunos de todas as unidades de ensino se unem para uma divulgação maior dessa experiência, com o objetivo de sensibilizar a opinião pública, no que se refere ao direito que todos têm à educação e à escola pública e ao dever da administração de propiciar a educação qualitativa mais eficiente.
> A experiência poderá prosseguir. Entretanto, seu significado e seu conteúdo se perderão, no tempo, se ele não afetar a renovação do sistema escolar de ensino médio. [194]

O documento é bastante sintético, de apenas duas páginas, e não possui dia e mês de publicação. Provavelmente foi feito no final de 1968, uma vez que as atividades de avaliação eram concluídas no fim do ano letivo. Mascellani menciona a intenção de iniciar uma espécie de abertura das atividades desenvolvidas pelos Ginásios Vocacionais para as demais escolas da rede, a fim de desencadear um processo de transformação dos, atualmente, denominados ensino fundamental e médio. Ao mesmo tempo, na última frase, demonstra ter consciência dos riscos enfrentados diante do insucesso da empreitada.

Outra evidência de que o documento pode ter sido publicado no final do ano é a constatação da ocorrência, no decorrer de 1968, de diversas atividades que estariam inseridas na "avaliação profunda" mencionada por Mascellani, que serão analisados a seguir.

Um documento, intitulado *Conclusões do Encontro de Orientadores e Supervisores – linha de revisão*, datado de maio de 1968, provavelmente apresenta o início desse processo. Ele indica que os Ginásios iriam passar, naquele ano, por um processo de questionamento de suas práticas e pressupostos. O documento é composto de oito itens relacionados à proposta educacional das escolas. No entanto, apesar do título, as afirmações de cunho mais conclusivo estão apenas em alguns itens específicos (itens 3, 4, 5, e 6), nos quais se aponta, objetivamente, a "necessidade" de rever e

[194] MASCELLANI, Maria Nilde, **O Serviço do Ensino Vocacional e suas perspectivas educacionais** (datilogr.), Serviço do Ensino Vocacional (SEV), São Paulo, 1968, p. 2 – Arquivo do Centro de Memória da FEUSP

entender determinados pontos da proposta educacional das escolas. Os demais itens (itens 1,2,7 e 8), transcritos a seguir, levantam uma série de questionamentos[195]:

1– A pedagogia do Ensino Vocacional tem objetivos de transformação social.
- 1.1 - qual é a realidade universal
- 1.2 – qual é a realidade nacional
- 1.3 – qual é a realidade da comunidade
- 1.4 – como se cruzam os universais na comunidade
- 1.5 – quais os grandes conflitos que vive o homem contemporâneo?
- 1.6 – como o educador os encara?
- 1.7 – o que significa transformação social
  - visão de futuro
  - problema de engajamento na ação
  - definição pessoal
- 1.8 – a ação transformadora é necessariamente integratória
- 1.9 – a ação transformadora significa afronta à realidade vigente
- 1.10 – que transformação desejamos?
- 1.11 – como desejamos realizá-la?

2– Se ação transformadora é integratória supõe ação do grupo.
- 2.1 – como temos nos organizado em grupo?
- 2.2 – o que caracteriza a evolução de um grupo?
- 2.3 – o que significa consciência de direção para um grupo
- 2.4 – o grupo só se realiza eficientemente quando inserido na ação
- 2.5 – há necessidade de entender o que entendemos por equilíbrio de grupo
- 2.6 – o grupo pode ser alienatório? Quando? Como? Por que?
- 2.7 – como sentimos individualização e coletivização na situação de grupo
- 2.8 – o existir como grupo é apenas condição de isolamento para alguém? Por que?

(...)
7 – Como temos entendido avaliação
Do aluno
- desenvolvimento de personalidade estimulado pelo processo educativo?
- escolaridade?
- atitude de bem comportado?

Nossa
- como educador perante a realidade
- em processo de crescimento como pessoa
- como membro de grupo na ação integrada.

Dos pais
- como participantes do processo educativo
- como membros de grupo

8 – Como nos situamos perante a Administração e Organização Escolar. [196]

Outro trecho do documento (itens 3, 4, 5 e 6) anuncia objetivamente a existência de problemas em relação aos princípios que regiam a experiência como um todo e

[195] Os trechos do documento datilografado foram transcritos literalmente. Embora a maioria das frases seja construída em forma de questão, em algumas delas não há o ponto de interrogação no final.
[196] SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL. **Conclusões do Encontro de Orientadores e Supervisores – linha de revisão (mimeograf.)**, Serviço do Ensino Vocacional, São Paulo, maio de1968. p. 1-2. Acervo pessoal de Irene Ferraz Chiozzini

questiona o que deveria ser feito para corrigir o equívoco. Os termos do documento indicam a existência de uma proposta ensino muito *intelectualista*, *paternalista*, separando *educação* e *ação*:

3- Na comunicação de grupo há necessidade de rever as relações de:
- 3.1 – princípios
  - 3.1.1 – liberdade responsabilidade e independência
  - 3.1.2 – autoridade
  - 3.1.3 – hierarquia, função e papel
- 3.2 – orientadores, professores, alunos, pais

4 – Se os objetivos do Ensino Vocacional são predominantemente de natureza social onde buscar as causas de na prática adotarmos tendências intelectualistas no ensino, nas atitudes, nos encaminhamentos de rotina?

5 – Se a personalidade equilibrada só se forma em situação social e de grupo e o crescimento de cada um deve partir da experiência do sujeito, como analisar o paternalismo que temos adotado até o momento?
- 5.1 – quando temos sido paternalistas
- 5.2 – em que?
- 5.3 – sob que pretexto ou justificativa

6 – Se admitimos que a reflexão e ação não se separam mas que a primeira deve ser gerada pela dinâmica da própria ação como explicar:

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 apenas vistas 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.[197]

É notável uma preocupação maior com o desenvolvimento de atividades educativas que tivessem uma maior interferência e correlação com a realidade social, refutando um viés teórico denominado como *intelectualista* (item 4); uma grande

[197] SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL, *op. cit.*, p. 2.

preocupação com a educação a partir da experiência do aluno, em contraposição a uma postura ou condução *paternalista* vigente nos educadores (item 5); preocupação com a necessidade de um vínculo direto entre *reflexão* e *ação* nas atividades didáticas e técnicas, uma vez que as vivências proporcionadas pela escola estavam sendo consideradas mero *ativismo paralelo*, formando jovens *bons*, *pacíficos* e *comportados*, priorizando o acesso à universidade, além de distorcer a classificação dos alunos então proposta (grupos *teóricos* e *práticos* são confundidos com grupos *mais inteligentes ou menos inteligentes* - item 6).

Nota-se que boa parte dos elementos dissonantes que compunham a proposta educacional das escolas começava a ser posta em contradição e parte deles recebia, ainda tacitamente, a crítica de ser caracterizada como resquício de um ensino tradicional e conservador. Além disso, as críticas e proposições do documento iam ao encontro daquilo que, em linhas gerais, defendia o subgrupo denominado por Ribeiro como "de inspiração filosófico-pedagógica".

O documento acima citado pode ser considerado um preâmbulo do que iria ocorrer em outras reuniões do mesmo ano. Um registro valioso dessas atividades está nas gravações obtidas junto à ex-supervisora de Orientação Pedagógica do SEV, Profa. Dra. Olga Bechara. Antes de analisar o teor das gravações, é necessário fazer alguns esclarecimentos sobre as condições de aquisição e análise do material de pesquisa.

As gravações foram obtidas junto à educadora em 2002, quando realizei a entrevista para a elaboração de minha dissertação de Mestrado. O material estava em rolos de fitas magnéticas, havia ficado guardado desde a década de 1960 e, acidentalmente, tinha ficado no sol durante algum tempo. Bechara também não sabia em que condições se encontrava e não se recordava do conteúdo das gravações, apenas que eram reuniões relacionadas aos Ginásios Vocacionais.

Na ocasião, não foi possível analisar as gravações, pois já havia coletado material significativo para a pesquisa do Mestrado. No ano seguinte, após a defesa da dissertação, procurei um técnico de som do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, que constatou que as fitas estavam em estágio avançado de deterioração e só poderiam ser escutadas uma ou duas vezes, pois eram muito antigas e poderiam se romper facilmente. Providenciei, então, que as gravações fossem transpostas para fitas cassete. No entanto, o material ficou com chiados e trechos inaudíveis, além de parte das fitas ficar com a rotação acelerada, pois o processo não foi feito corretamente.

Quando retomei a pesquisa no Doutorado, tive que providenciar outro tratamento do material. Contratei um técnico de som para transpor as gravações para um arquivo digital, normalizar a rotação e minimizar a interferência de chiados e ruídos, alterando a equalização do som.

No material havia quatro gravações distintas:

1) Uma reunião da equipe do SEV ocorrida provavelmente em julho de 1968, logo após uma atividade voltada para formação dos professores dos Ginásios, na qual é feita uma avaliação da receptividade de três palestras distintas;

2) Parte de uma reunião dos supervisores de área do SEV para avaliar o trabalho dos professores em cada uma das unidades dos Ginásios, ocorrida entre os dias 02 e 04 de outubro de 1968. Uma fita contém as comunicações dos supervisores de Estudos Sociais e de Práticas Comerciais, e outra dos supervisores de Artes Plásticas e de Artes Industriais;

3) Palestra de Maria Nilde Mascellani aos professores dos Ginásios, após o fim do ano letivo de 1968, anunciando as mudanças que seriam implementadas na proposta educacional das escolas a partir de 1969;

4) Palestra de divulgação dos Ginásios Vocacionais feita por Maria Nilde Mascellani, no dia 13 de dezembro de 1968, destinada a um público externo, provavelmente educadores.

Por ocasião da análise de cada um desses materiais, serão feitos alguns esclarecimentos sobre a natureza de cada um desses registros.

Cabe adiantar que, com relação ao segundo conjunto de gravações acima citado, referente à reunião dos supervisores de área do SEV para avaliar o trabalho dos professores, há uma ata sintetizada da reunião, intitulada *Considerações sobre as comunicações de Supervisão*. O documento faz parte do acervo do Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP e permitiu que eu conseguisse datar a gravação.

Com relação à primeira gravação, uma reunião da equipe do SEV ocorrida em julho de 1968, a datação foi feita com base em informações contidas na segunda gravação, a reunião de Supervisores de outubro de 1968. Durante a comunicação do supervisor de Artes Industriais, é feita uma referência à três palestras ocorridas em julho de 1968.

A análise de cada uma dessas gravações será feita considerando que, segundo as informações do documento *Conclusões do Encontro de Orientadores e Supervisores – linha de revisão*, o questionamento acerca do trabalho que vinha sendo desenvolvido

nas escolas foi resultado de um movimento iniciado no próprio SEV, pelo menos desde maio de 1968, e que teria se acentuado com as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, como as palestras e as visitas dos supervisores de área às unidades, registradas nas outras gravações. Esse processo esteve associado a um contraste crescente entre os diferentes indivíduos que compunham o SEV, também presente em alguns documentos escritos, cuja análise foi iniciada nos capítulos anteriores.

Cabe mencionar que procurei priorizar, na análise de todas essas gravações, trechos em que são abordados temas mais amplos, relacionados ao conjunto das unidades, ou temas específicos de uma determinada unidade, mas que levassem a discussões mais amplas sobre todo o sistema. Esse esclarecimento é necessário porque, nas gravações em que constam atividades associadas à avaliação dos professores, procurei evitar ao máximo trechos nos quais são feitos comentários de natureza pessoal ou avaliações de natureza estritamente individual, em que são mencionados nomes próprios de professores.

Os registros dos debates

Inicialmente, é importante esclarecer que a maioria das citações dos documentos virão com algumas partes destacadas em negrito e itálico, visando realçar falas de maior relevância.

A primeira gravação ocorreu em julho de 1968, após algumas palestras de preparação dos professores, nas quais foram abordados os temas *História da Arte*, *Orientação Vocacional*, e *Economia e realidade brasileira*, estas duas últimas proferidas por Maria Glória Pimentel e o economista Darcy Passos, respectivamente. A gravação se inicia com uma crítica bastante acentuada aos professores, especialmente de Economia Doméstica e Estudos Sociais. Ao comentar a receptividade das palestras por parte dos professores, Maria Nilde Mascellani afirma:

> **Maria Nilde Mascellani**: Ainda raciocino desta maneira, se alguns professores tendo feito o comentário de que a sua palestra sobre orientação vocacional não cabia porque já é assunto conhecido [se dirigindo à Maria da Gloria Pimentel], faço um esforço e admito que o pessoal já está conhecendo até demais e fazendo otimamente bem. Agora, no caso de História da Arte e Economia, sabemos perfeitamente que aquilo não estava no campo de conhecimento da média. Encontrei, por exemplo, as professoras de Economia Doméstica, não sei se isso chegou até a Nilza [profa. Nilza Bittencourt, Supervisora de Economia Doméstica] e se ela relatou aqui, que não viram a mínima utilidade nas duas palestras, nem de História da Arte, nem de

> Economia, porque estavam esperando uma relação direta do conteúdo da palestra para resolver um problema de Linha "Varicor", bordado "Varicor", com certeza. Então como não deu para encaixar, não serviu. O Newton não está aqui agora, já falei para ele, mas o grupo de Estudos Sociais inteiro rejeitou discutir a História da Arte. Por quê? Porque parte do princípio... foi muito mais grave, e grave pelo fato do Newton ter escorregado também.... então os professores de Estudos Sociais maciçamente dentro do nosso sistema, não reconhecem na Arte um valor e isso apareceu flagrante naquele levantamento que eu e a Olga [Olga Bechara, Supervisora de Orientação Pedagógica] fizemos nos planos pedagógicos. Pegamos Unidade Pedagógica por Unidade Pedagógica e é bom que vocês que são de Artes estão aqui... verificamos quais são as áreas que se destacam nesta unidade, ou era Estudos Sociais, ou era uma área técnica, ou era isso ou era aquilo, mas não aparecia Artes de jeito nenhum. Educação Musical e Artes Plásticas, forcei a situação para colocar porque tinha que impressionar o Conselho e achei que não podia passar sem. Mas foi forçando a situação, porque aparecia em terceiro e quarto lugar, (...).[198]

Posteriormente a esse trecho, Newton Balzan, que estava ausente na reunião, chega e Maria Nilde Mascellani repete as críticas, reiterando que Estudos Sociais estava trabalhando apenas com um recorte temático voltado para política e economia. Balzan se defendeu criticando a fragilidade do conteúdo da palestra sobre História da Arte e discordando da afirmação de que a área refutava o tema. Maria Nilde Mascellani contra-argumentou afirmando que a crítica ao teor da palestra era aceitável, mas refutar a temática em si, como ela tinha observado por parte dos professores, foi um equívoco. Reitera também que tal problema poderia ser constatado nos planejamentos de 1968 e que, inclusive, muitos deles eram cópias do planejamento do ano anterior. Essa crítica, aqui direcionada às áreas de Estudos Sociais e Economia Doméstica, é posteriormente generalizada para o conjunto dos professores, como veremos adiante.

Em seguida, há outro trecho em que Maria da Glória Pimentel e Ângelo Schoenacker criticam o planejamento desenvolvido pelos professores, muitos deles desprovidos de relação com os objetivos gerais das escolas. Maria Nilde Mascellani, então, faz uma autocrítica, apontando que o problema estaria ligado a uma falta de orientação adequada por parte da cúpula do SEV:

> **Maria Nilde Mascellani**: Tenho uma consideração a fazer, como sugestão. Acho que criticamos muito os planejamentos e nunca nos satisfazemos com eles. Estava me perguntando outro dia, consultando essas pastas todas, o que ocorre quando um professor entra no ginásio vocacional com ou sem treinamento, em que a situação é absolutamente igual. Ele é colocado na situação de fazer o planejamento bimestral, semestral e anual, sem ninguém lhe explicar o que é planejamento, como e por que faz, e quais são as suas implicações. Estamos obrigando os professores a adivinhar. Então esse

[198] Anexo I, p. 202

professor ou coloca algumas dificuldades e vai a procura de um colega, ou vai ao orientador e pergunta como se faz planejamento. Estou dramatizando, mas a imagem que tenho é exatamente essa. O colega ou orientador tem um planejamento dos seus colegas de tais áreas, e diz para que veja mais ou menos como foi feito e fazer igual. Então nem repara se os planejamentos que estão sendo entregues são os melhores e se realmente servem de modelo. O professor passa a copiar aquela forma. Pergunto se, na cabeça da maioria, o planejamento não é uma folha de papel retangular, dividida em colunas, onde são obrigados a escrever coisas, entregar dentro de um certo prazo e impressionarão muito bem tanto os orientadores quanto a nós aqui do Serviço, na medida em que as colunas estiverem preenchidas, muito bem escritas, o trabalho limpo, bem apresentado, furado, grampeado e encadernado. ***Estou dando todo o processo, acho muito bom que seja bem apresentado e não há nada contra isso, mas o fundamental é que o conceito de planejamento eles não tem e, vamos dar as mãos à palmatória, não nos organizamos até hoje para dizer a esses professores o que é planejamento, como fazer e como organizar.***

Olga Bechara: Acho que depende um pouco da situação do professor, se hoje depende do... (trecho inaudível) ou mais reflexão sobre aquilo que tem, ***porque partimos muito para uma linha de dar as fórmulas nossas***. Hoje o Newton riu quando disse que estamos gravando, foi uma coincidência a gravação pela sua ausência, mas como não sabíamos qual seria o melhor método... ou se queríamos estabelecer o método, disse vamos deixar gravar e depois ouvimos todo mundo. Encontraremos a nossa solução dentro de princípios comuns de acordo com a nossa personalidade.

A mesma coisa acontece com o planejamento do **relatório de introdução de dados pedagógicos** ***no campo do OP [Orientação Pedagógica]. Falávamos que introdução precisa ter isto, isto e isto; planejamento pedagógico tem que ter isto, isto e isto; relatório de ação pedagógica tem que ter isto... e não saía, e se saía não vinha, era uma coisa maçante... Então, o ano passado, com todas as deficiências de documentação, aguentei. Esse ano, em julho, joguei o material na mão deles. Vamos fazer uma relação de tudo isso que estamos ouvindo, isso é um problema que implica numa posição nossa. O primeiro dia foi ótimo, estamos a serviço. Nosso serviço em serviço é orientação pedagógica, ou nosso serviço é orientação pedagógica nos ginásios vocacionais na realidade brasileira. Até que ponto estamos no serviço e em serviço na nossa função, o serviço de serviço da nossa função historicamente está nesses papéis que estamos deixando aqui. Se o papel não diz o que fazemos, o problema é que não temos um comprometimento histórico e nem social, porque se tenho um papel bem escrito posso dar a qualquer um o dado do meu serviço.*** (final da frase inaudível). Eles decidiram rever toda a posição de orientação em termos daquilo que é o seu documento e a partir daí chegaram a certas proposições. Estão vivos, muito criticáveis, vão fazer as críticas individuais e, em fevereiro, terão um dia para rever esse negócio outra vez.

Maria Nilde Mascellani: (fala inaudível)

Olga Bechara: ***Concordo, mas acho que se começarmos a dar normas e não dar críticas...***

Maria Nilde Mascellani: Acho que ***há necessidade de um mínimo de princípios técnicos para montar a coisa***. Quando pedimos aos subsetores do serviço que organizassem os seus cronogramas de segundo semestre, teve pessoas que tinham ouvido falar em cronograma porque é uma palavra que consta no dicionário português, mas que nunca tinham pensado o que significa e muito menos como se faz. Houve essa dificuldade, não é uma coisa para escandalizar, mas há um mínimo de técnica que a pessoa precisa adquirir, e não adquire ao acaso. Acho que a melhor forma de crescimento e desenvolvimento é criticando o trabalho já realizado, mas nessa crítica cabe ir estimulando a transmissão de alguns princípios técnicos que devem orientar essa montagem para a economia, inclusive, do rendimento humano.

Ângelo Schoenacker: Tenho uma proposta a fazer, não sei se seria agora. Falei ontem aqui em uma reunião, que principalmente nós, supervisores, que já temos mais ou menos uma visão das séries do currículo, ***talvez o planejamento nosso, por exemplo, em fevereiro, seja uma visão, um planejamento que pudesse colocar as coisas no seu devido tempo***. Quer dizer, caberia ao professor dentro desse tempo arrumar técnicas para executar, sem ferir os objetivos, sem extrapolar a criatividade deles, mas colocar isso, ***inclusive para facilitar o processo de avaliação desses professores***. Então chego em um determinado ginásio para fazer um levantamento das atividades técnicas que devem ser desenvolvidas numa faixa exploratória, em uma 1ª e 2ª série, dizem ou que o Estudo do Meio atrapalhou, ou porque não sei, ou que não deu tempo, ou que o acampamento atrapalhou. Se pensarmos nisso, poderemos chegar em um ***planejamento global***, não sei se por área ou unidade, ou como for, mas estabelecer um mínimo desejável para poder avaliar, porque não estamos tendo instrumentos de avaliação, nosso planejamento é muito flexível, muito aberto. Cabe tudo e no fim, se analisar, não cabe nada, não tem nada. Francamente, acho que principalmente em Artes Industriais sou obrigado a fazer isso, não sei, preciso estudar, amadurecer um pouco a idéia.
Maria Nilde Mascellani: Não sei, Ângelo. ***Tempos atrás, era bem contrária a essa posição, hoje estou repensando se não convém agir, não por descrédito, falta de confiança no elemento humano, mas principalmente porque (inaudível) Acho necessidade, em se trabalhando com um grande número de pessoas, de estabelecer os mínimos. Isso não dá nenhum dirigismo, nenhum autoritarismo sobre ninguém, mas o professor que trabalha em Artes Industriais com primeira série sabe que, no mínimo, deve dar conta de determinadas técnicas, de determinadas práticas, sem o que não funciona a evolutiva da própria orientação vocacional.***

Maria da Glória Pimentel: dá impressão que tem que assegurar... no sistema...
Ângelo Schoenaker: Tem que assegurar...
Maria Nilde Mascellani: Então, em nome dessas exigências que não são nossas, mas do próprio sistema, ***temos que adotar medidas práticas para pressionar o professor a uma execução. Pode ser que ele se esprema, venha a morrer, sei o lá o que vai acontecer, mas ele vai fazer um esforço.*** Hoje a Maria Cândida [Maria Cândida Sandoval Pereira, coordenadora do Subsetor de treinamento de pessoal], na hora do almoço, estava me dizendo que o pessoal do treinamento está penando com a questão de tempo e ritmo. Perguntei o que ela falou. Ela disse que, por coincidência, ela e a Glorinha [Maria da Glória Pimentel, Supervisora de Orientação Educacional] falam as mesmas coisas e disseram que só temos 11 semanas para dar conta desse programa, então quem aguentou, aguentou, quem não aguentou, aguentasse. Mostrar que existe um compromisso de tempo, que há uma programação a ser vencida e que não estamos aqui para, todos os dias, rever se dá ou não para fazer, se dá para flexionar.
(trecho parcialmente inaudível – aparentemente, são críticas que Ângelo Schoenacker e Maria da Glória Pimentel fazem aos professores)
Maria Nilde Mascellani: Glorinha, ***já passamos por vários estágios e acho que quando se iniciou, fui uma das pessoas, se não a única, bastante rígida em exigir as coisas dentro de um certo ritmo. Caí na alma de todo mundo para aquilo ser feito a tempo e hora, da forma que julgasse melhor, e fui chata à beça. Houve esse estágio e depois passamos por outro estágio. Vamos ver o pessoal agora começando a praticar, a criar, desenvolver etc. Então você dá uma faixa de flexibilidade e ao mesmo tempo procura esclarecer a respeito dos porquês, da necessidade daquilo, e discute em nome de uma faixa exploratória, de uma faixa de aprofundamento etc. Faz uns três anos que estamos fazendo esse trabalho com os professores. Agora, de 67 para cá, não que se volte à rigidez inicial, porque ainda tenho a posição que para lançar uma coisa é preciso ser meio militarista para garantir as estacas. Estou notando que essa flexibilidade oferecida está***

> ***exagerada, levou a uma certa acomodação e não levou a todas essas descobertas, a não ser que tenhamos sido excessivamente falhos em mostrar os motivos e os porquês, que também é uma possibilidade.***[199]

A crítica aos professores, nas falas finais de Maria Nilde Mascellani, contrasta com o *mea culpa* apresentada inicialmente, quando ela reconhece a ausência de um referencial claro para elaboração de planejamento ("vamos dar as mãos à palmatória, não nos organizamos até hoje para dizer a esses professores o que é planejamento, como fazer e como organizar."). A fala de Olga Bechara, logo em seguida, mostra um pouco como ela, sendo supervisora de Orientação Pedagógica, foi superando empiricamente alguns problemas de planejamento junto aos Orientadores Pedagógicos dos colégios, mediante uma autocrítica do trabalho que vinha sendo desenvolvido.

Mascellani contra-argumenta a fala de Olga Bechara enfatizando a necessidade de princípios técnicos que orientem a prática de planejamento e é sucedida pela colocação de Ângelo Schoenacker, que propõe a estruturação do planejamento "de maneira global", envolvendo a unidade ou a área, de maneira que também funcione como instrumento de avaliação, além do planejamento dos supervisores ser utilizado como exemplo para os demais. Mascellani intervém e faz outra colocação, indo além das orientações de "como planejar" para o estabelecimento de "um mínimo a ser cumprido" em termos de técnicas e práticas necessárias à orientação vocacional, que deveria ser cobrado dos professores.

Essa última fala revela o sentido que tomaria a "revisão profunda" mencionada no documento citado no início deste capítulo. Ela faz um breve balanço do histórico dos Ginásios e da sua atitude como coordenadora. Justifica a sua rigidez na condução inicial do SEV ("Para lançar uma coisa é preciso ser meio militarista para garantir as estacas") e afirma que esse primeiro "estágio" foi sucedido por outro em que foi dada uma maior "faixa de flexibilidade" aos professores, "em nome de uma faixa exploratória, uma faixa de aprofundamento". Essa segunda etapa teria durado até aproximadamente 1966 ("Faz uns três anos que estamos fazendo esse trabalho"), gerou uma acomodação no corpo docente e as "descobertas esperadas" não aconteceram. Daí a necessidade de estabelecer novamente parâmetros que obrigassem os professores "a fazerem as coisas num certo ritmo".

Nota-se aí que a noção de que os participantes deveriam passar por um processo de "descoberta" da experiência era algo presente no discurso de Mascellani. As falas

[199] Anexo I, p.207-209

seguintes de Ângelo Schoenacker e Maria da Glória Pimentel reiteram as críticas aos professores e, de certa forma, corroboram com a última fala, bastante incisiva, de Maria Nilde Mascellani.

Cabe ressaltar que, além da falta de orientações mais específicas aos professores, como Mascellani reconhece na sua fala inicial sobre o planejamento, as gravações já evidenciam como os integrantes do SEV não tinham uma percepção clara do quanto às diretrizes dos Ginásios estavam sendo reformuladas em um curto espaço de tempo e das consequências desse processo. Se a documentação analisada no capítulo II permite identificar que os registros escritos desse processo eram fragmentados e até contraditórios, as falas citadas indicam que Mascellani e parte dos supervisores viam essa reformulação como um processo quase espontâneo e natural de desenvolvimento da experiência. Como apontei anteriormente, partindo do princípio de que esse "desenvolvimento" não seria unidirecional, é possível dizer que ele, por si só, já seria um gerador de desgastes internos na equipe do SEV. Na medida em que o grupo se deparou com o processo de avaliação dos professores e das atividades didáticas, esses desgastes se acentuaram. Outro ingrediente que funcionou como gerador de tensões foi o fato de que, como já identificado na análise do documento *Conclusões do Encontro de Orientadores e Supervisores – linha de revisão*, havia uma tendência de classificar determinadas práticas como conservadoras e tradicionais.

Sendo assim, fica evidente que primeiro alvo dos supervisores era o trabalho dos professores, mas o decorrer da gravação demonstra que os problemas estavam, também, internamente no SEV. Essa situação fica bastante clara nas duas fitas cassetes em que está registrada a reunião de avaliação do corpo docente, nas quais os supervisores fazem as suas comunicações.

Na gravação de uma das fitas cassetes estão as comunicações feitas pelos educadores Newton Balzan, Supervisor de Estudos Sociais, e Sinclair Luis, Supervisor de Práticas Comerciais. O primeiro destaque está relacionado à área de Estudos Sociais e à realização de Estudos de Meio. No trecho a seguir, após analisar o trabalho desenvolvido pelos professores de cada uma das unidades do interior, Balzan faz uma crítica às realizações de estudos do meio nas escolas como um todo.

> **Maria Nilde Mascellani** – Você não pegou nenhum trabalho de estudo do meio?
> **Newton Balzan** – Barretos, eu peguei trabalho de avaliação do estudo do meio. Essa do Conselho Pedagógico que eu me referi. Batatais, eles estavam

discutindo como fazer, virar de novo (duas palavras inaudíveis) para lá. Peguei a [atividade de] exploração em Americana...

Maria Nilde Mascellani – Sobre Batatais, Newton, você não acha que a gente precisa proceder, assim, ***independente daquela profundidade que se dará num determinado momento, em termos de revisão, mas deste ano para o próximo, a uma certa recomposição de certos pontos do estudo do meio? Eu estou notando que estudo do meio está descambando cada vez mais para excursão.***

Olga Bechara – Inclusive eu pedi planejamentos de áreas: em Americana, assisti coleta de dados; em Batatais, eu consegui levantar vários aspectos também. Está falho, falho, falho. Aquela visão do **'homem e da realidade'** está falhíssimo, fraquíssimo. E tem sido a arma dos nossos inimigos, o estudo do meio. Inclusive aqui em São Paulo, num concurso de admissão, que segundo a informação da pessoa, que é uma parente da [nome próprio feminino, parcialmente inaudível], diretora do "Costa Manso"[nome de escola parcialmente inaudível] , não sei se é ele ou algum professor, algum assistente, que falaram assim: "Ah, o Vocacional? Vocês aí que não tem dinheiro, não entram lá não. Porque eles deixam entrar pobre, mas o tal de estudo do meio come dinheiro de vocês que vocês não queiram saber". Esse problema é para Americana e é um problema das outras... agora, eu chamo a atenção de que não é que a gente vai negar a técnica por causa dessa crítica. (trecho parcialmente inaudível) ... ***Eu chamo a atenção, não o porquê da técnica em si, mas como o nosso elemento humano não está preparado, se torna para pai [de aluno] uma coisa cara.*** Esse ano, para São Paulo, custou cento e vinte cruzeiros para cada aluno, uma coisa cara. Para professores, pelo que eu sei, o de Barretos é o passeio que todo mundo quer ir, mas assumir um trabalho de contato com o social, nós precisamos pesar e medir. Porque... (três pessoas falam ao mesmo tempo)

Newton Balzan – Existe um paradoxo, um pouquinho. ***A D. Nilde inseriu que está se descambando para excursão. Mas nunca se colocou tanto no papel, e tão pluralmente, estudo do meio como "o homem"...***

Maria Nilde Mascellani – ***Esse negócio de falar "no homem"... tanto faz falar no homem, na mulher, que já... (Olga, Newton e M. Nilde falam ao mesmo tempo). Então a gente precisaria sentar, se você quiser, deve-se propor, eu faço companhia, mas estou altamente interessada em sentar com alguém e escrever umas duas ou três páginas daquilo que é essencial em proposição de estudo do meio dentro do nosso sistema.***

Newton Balzan – Ótimo.

Maria Nilde Mascellani – ***Agora, isso que é essencial, Newton, eu faço ali na esquina. E eu estou assim fortemente tentada a aproveitar essas considerações todas, para no próximo ano, obrigar, dentro de uma situação concreta, para a revisão, porque a revisão vai caminhando, então nós vamos chegar até as técnicas. Obrigar esse pessoal a fazer estudo do meio, 1ª e 2ª série, e 4ª, na própria comunidade, sei lá, e nas redondezas, entende. Quer dizer, esgotar o Estado de São Paulo nas mais diferentes abordagens, em estudo do meio. Não ir para outro Estado, para destruir essa imagem que, para alguns professores, e mesmo orientadores, e pior ainda, para os pais e para a sociedade toda, que estudo do meio é um negócio de viaja*r.**

Olga Bechara – Inclusive, você quer ver: Olha, se a gente fizer um estudo daqui para Itanhaém, saindo às seis horas da manhã, é a hora de sair do trem, e voltar no mesmo dia, é um negócio tranquilo (trecho parcialmente inaudível) sabendo planejar muito bem, eles vêm com mais material do que eles vêm em uma semana em cidades mineiras.

Maria Nilde Mascellani – Inclusive as reuniões da diretoria da sociedade de pais tem sido assim, frutíferas, porque... quer dizer, as diretorias não estavam agressivas não, elas acham o seguinte: que as escolas deveriam se organizar para custear o estudo do meio para não haver redução no programa. Então, eu expliquei o seguinte: que eu achava muito bom que elas se organizassem e que deixassem verbas disponíveis para a gente cobrir as finalidades educacionais. Mas que, se no próximo ano nós não promovêssemos estudo do

> meio em outro estado, eles não pensassem que o único motivo era uma restrição financeira. Deveria ser um motivo de aprofundamento pedagógico, em benefício do próprio filho e do aperfeiçoamento dos professores. ***Porque eu tenho a impressão que eu "caí de anja", sabe, do ano passado para esse, em relação a estudo do meio, quanto ao nível dos nossos professores. Porque, quando nós começarmos, no dia 8 de janeiro, a trabalhar com o noturno e com o 2º ciclo, entende... certas afirmações foram feitas, e todo mundo estranhou, quer dizer, parecia que eu estava dizendo assim uma impropriedade, um negócio extravagante. Disseram: "Bom, ela sonhou com isso e veio dizer isso agora, e tal". Quer dizer, provocou a maior celeuma. Então eu caí em mim, percebendo que aquele grupo todo, que afinal de contas contava com professores já com experiência de Ensino Vocacional, alguns... e a celeuma partiu mais deles do que dos novos. Quer dizer, os novos, tudo que era novidade, era novidade, né... Eu falei: Meu deus do céu, esse pessoal atravessou três, quatro anos, aqui no trabalho, e não percebeu o essencial! Quer dizer, não percebeu mesmo... Então, o grupo do noturno, ao invés de aproveitar a situação de trabalho dos alunos, parte para querer programar estudo do meio no aeroporto... não sei onde...***
> **Ângelo Schoenacker** – É um problema de estudo do meio...está mais em termos de local e não em termos de objetivo.
> **Olga Bechara** – Em termos de técnica...
> **Newton Balzan** – Em termos de local... olha, ô Angelo...
> **Ângelo Schoenacker** – Eu digo o objetivo da técnica.
> **Olga Bechara** – Mas eu diria a técnica. Então vem a geografia, vê "a extração do ouro" e não o homem na "extração do ouro" Vê a metalurgia, o ferro correr lá na caçamba, o aço, aquela chama azul... são os dados. Eu vi, por exemplo, o resultado dos meninos que...
> **Maria Nilde Mascellani** – ***Porque a gente sempre está entendendo que estudo do meio é muito mais geografia do que história. Eu percebo assim. E, quando na realidade, se a gente for às últimas consequências, estudo do meio é muito mais concepção histórica do que geográfica. Ainda que da geografia humana.***
> (...)[200]

Esse trecho deixa claro mais algumas contradições entre a equipe do SEV. No primeiro trecho destacado, Maria Nilde Mascellani fala que, independentemente de um processo "de revisão da experiência" dos Ginásios Vocacionais, provavelmente já minimamente acertado entre a equipe do SEV, o tema Estudo do Meio mereceria uma atenção especial, uma vez que estaria "descambando cada vez mais para excursão". Em seguida, no segundo trecho em negrito, Olga Bechara acrescenta que, devido ao despreparo dos professores, o estudo do meio estaria se tornando, para os pais, "uma coisa cara". Logo depois, Balzan aponta o paradoxo de que nunca havia se colocado tanto "no papel" o estudo do meio voltado para "o homem...". Provavelmente ele se referia a uma correlação com os documentos anteriormente citados nos capítulos I e II, nos quais se define como objetivo do sistema a "formação do homem consciente".

Maria Nilde Mascellani contra-argumenta, indiretamente questionando a validade desses documentos ("tanto faz falar no homem, na mulher...") e propõe que

[200] Anexo II, p. 226-228

fosse escrito um texto de duas ou três páginas para os professores definindo o que é essencial em termos de estudo do meio. Também defende que, no ano seguinte, os professores fossem obrigados a fazer estudo do meio na própria comunidade ou "esgotar o Estado de São Paulo". Em seguida, demonstra surpresa e uma certa indignação com relação a noção que os professores mais antigos tinham de estudo do meio, citando como exemplo a reação dos mesmos em relação a algumas afirmações que ela teria feito na ocasião do lançamento do curso noturno e curso de 2º ciclo, ou no treinamento de pessoal para atuar em ambos. Logo depois, a própria equipe demonstra não entrar em acordo em relação ao diagnóstico da situação, apontando que o problema ia além do entendimento que o corpo docente tinha da prática do estudo do meio (um afirma ser "problema de local", outro "de objetivo", outro de "técnica", e outro "objetivo da técnica"). Por fim, Maria Nilde Mascellani afirma que o estudo do meio deveria pressupor um recorte muito mais histórico do que geográfico. Em seguida, a equipe volta a discutir casos específicos, como uma experiência malsucedida de estudo do meio no Paraná.

Essa gravação revela aquilo que é a tônica das reuniões de avaliação: a inexistência de consensos na equipe do SEV. O trecho, no entanto, não permite que sejam claramente identificadas diferentes concepções de educação ou posicionamentos políticos que tenham orientado a manifestação de cada um dos indivíduos. Fica apenas perceptível uma sintonia maior entre alguns membros da equipe (Mascelani, Schoenacker e Pimentel) que demonstram, por motivos e em momentos diferentes, desentendimentos com Bechara e Balzan. Como se tratava de avaliar as atividades desenvolvidas pelos professores, as falas, muitas vezes, buscavam destacar os problemas constatados nas unidades e quase nada era discutido em profundidade. Por exemplo, constatam-se problemas no planejamento, mas o encaminhamento da solução é muito mais voltado para aumentar a cobrança sobre os professores do que repensar e redefinir os procedimentos de planejamento. Ainda que consideremos que, por se tratar de uma reunião de avaliação, aquele não seria o fórum para esgotar tais questões, é perceptível o fato de que são feitos vários encaminhamentos sem uma discussão mais aprofundada.

Alguns dos problemas são levados para uma discussão posterior, como no caso da realização de Estudos do Meio. Mas era evidente que uma resolução ou encaminhamento deveriam preceder qualquer trabalho avaliativo, da técnica em si ou do corpo docente. Outra variante que denota a complexidade da situação no âmbito dos

Ginásios é que, se na equipe de supervisores havia opiniões bastante distintas (nesse caso, novamente o exemplo do Estudo de Meio é bastante ilustrativo), muito mais deveriam existir entre os entre os professores.

A inexistência de consensos torna-se mais flagrante na comunicação que sucede a do Supervisor de Estudos Sociais, feita pelo supervisor de Práticas Comerciais. Em determinado momento, sua fala questiona o modo como se dava a inserção das chamadas áreas práticas dentro da proposta curricular dos Ginásios. O mote inicial da discussão é a queixa do Supervisor de que as unidades pedagógicas demandariam que o professor de Práticas Comerciais desenvolvesse um conteúdo muito "teórico". O diálogo sobre a temática será apresentado na íntegra, intercalado por alguns comentários pontuais:

> **Sinclair Luis** – (...) Outro problema que eu acho, que o conteúdo é teórico ainda, sabe... ***O conteúdo que se desenvolve é teórico. Agora, eu reputo isso, ao seguinte: Unidade Pedagógica pede um conteúdo teórico. A maioria das unidades pedagógicas... elas pedem, elas solicitam, a própria temática é de solicitar um conteúdo teórico, muitas vezes.*** Outro problema que eu acho é que a orientação muitas vezes também pede, na discussão do planejamento, o orientador muitas vezes coloca (...)
> Interrupção da gravação
> **Maria Nilde Mascellani** – (trecho parcialmente inaudível) ***Então nós teríamos que chegar a um estágio, me parece, ideal, dentro do sistema, se nós caminharmos positivamente, de um professor de Práticas Comerciais, de Artes Industriais, de Economia Doméstica e Práticas Agrícolas, estar plantando, colhendo, vendendo, comprando, trocando, administrando, fazendo, construindo... certo; pintando, elaborando, apreciando... entende... (risos) e com essas operações de trabalho, que significam estudo, corresponder aquelas conceituações. Então eu estou partindo exatamente do inverso. Tem jeito de descobrir o que existe de prático, na área de Práticas Comerciais, para que eles correspondam aquelas proposições?***
> ***Eles estudam as proposições, com todo um conteúdo informativo e devolvem a peteca para o aluno e fazem um paralelo. Depois, como a área é de caráter prático, então eles não podem transformar em algo reflexivo, eles ficam dando, assim, de pindurucalhos todas essas coisas que seriam a essência da área, se nós pudéssemos resumir. Então, por exemplo, cantina, é peso; cooperativa, é peso; banco, é peso; escritório modelo, é peso; quer dizer, tudo pesa. Por quê? Porque aquilo que é o essencial passa a ser o complementar. E eles tomam por essencial alguma coisa que não pertence à área deles.***
> **Sinclair Luis**– Exatamente.
> **Maria Nilde Mascellani** – E que provoca uma sobrecarga de estudo e de apreensão enorme. Porque ***se um professor de Estudos Sociais, que teve um curso de Geografia Física e Humana, ou de História, levou quatro anos na faculdade para aprender o mínimo que ainda não sabe, o professor de Artes Industriais e Práticas Comerciais que não passou por essa vivência, diria, não que é menos inteligente, capaz, mas que sabe menos e não dominam esses assuntos, não precisam dominar, num curto espaço de tempo, com um esforço muito maior do que o outro. Então cria, assim, essa ansiedade.*** Por exemplo, quando eu vejo Americana não sabendo aproveitar uma feira de livros, quando eu vejo, por exemplo, Batatais se perturbando lá com a cantina da 1ª série e a gente tratando aqui dos vários Ginásios... quer

> dizer, para o professor de Práticas Comerciais há sempre alguma coisa, parece uma canga, uma canga assim no pescoço, uma coisa que pesa, que é a mais***. Quer dizer, me dá essa sensação... você precisa mostrar sim a ele que ele não tem nada que trabalhar com conteúdo teórico, assim, radicalizando a situação. Que o problema é aproveitar as instituições, o trabalho prático, os projetos... Até queria desejar que nas áreas técnicas se trabalhassem numa sequência de projetos numa forma mais dinâmica de ativar a prática...(fala parcialmente inaudível)***
> **Olga Bechara** – Está com um probleminha sério, viu! Está com uma menina, uma ex-aluna, para cuidar da cantina. Eu passei lá várias vezes e nunca vi alunos na cantina. Agora vi alunos, fora do horário...
> **Sinclair Luis** – Mas aí a gente tem que levar em consideração uma série de fatores. ***Esses problemas de conteúdo teórico, eu acho que a Unidade Pedagógica não favorece muito.***
> **Maria Nide Mascellani** – ***Mas não é problema da Unidade Pedagógica...***
> **Sinclair Luis** – É também, não é só. Você pega todas as Unidades Pedagógicas, você vê, não favorece, porque o tratamento de Práticas Comerciais não é como o de Artes Industriais não. Quando nós dizemos que ele tem 20% de conteúdo teórico, também não é válido isso. ***Quer dizer, a fundamentação de muitas coisas que ocorrem, devem ser feitas em caráter teórico mesmo.*** [201]

Nesse trecho, a fala de Sinclair apresenta uma contradição: primeiro se queixa do viés teórico da disciplina devido ao tema da unidade pedagógica, depois defende que deve existir um certo viés teórico devido a uma característica específica da área de Práticas Comerciais. Em seguida, há uma longa discussão acerca da definição do que seria um conteúdo teórico em Práticas Comerciais. Por fim, após Sinclair alegar que os professores precisariam de mais tempo para dar conta do conteúdo associado à Unidade Pedagógica, Olga Bechara faz um esforço no sentido de relacionar certos conceitos (ou "conteúdos teóricos") com o conteúdo específico de Práticas Comerciais:

> **(...)**
> **Olga Bechara -** Esse exemplo de cooperativa, estudando sem usar livro, o aluno sentindo a cooperativa, visitando a cooperativa e uma outra empresa diferente, interpretando sem procurar livros, certos papéis e certas burocracias. Eu posso lançar as primeiras colocações de capitalismo e socialismo.
> **Sinclair Luis** - Mas Olga, é exatamente ...
> **Olga Bechara** – Capitalismo, socialismo e cooperativismo (discussão – os dois falam ao mesmo tempo)
> **Maria Nilde Mascellani** – O que estava colocado como problema aí, que como o professor não sabe nem o que é capitalismo e nem socialismo, ele não sabe aproveitar a situação... não adianta discordar, nos temos que achar um meio de superar...
> **Olga Bechara** – ***O problema aí é quanto o trabalho prático leva às proposições da Unidade Pedagógica. O que precisa é preparar esse pessoal. E a proposição que eu faço com a turma de PC, do que eu assisti de opções de PC, do que eu vi na cantina de Rio Claro, do que eu vi na cantina e no banco de Batatais. O que eu proporia agora, e depois eu vou propor para ele em particular, era que a gente fizesse um planejamento de trabalho com os professores de PC de estudo e de interpretação de certos fatos***

[201] Anexo II, p.233-234

> ***comerciais, certas práticas comerciais mesmo, sabe*.** Não sei com quem vai ser e como vai ser. Precisamos ver quais são as pessoas que poderiam dar essa colaboração e como fazer. Porque eu vi, por exemplo, um trabalho de Estudo do Meio riquíssimo para explorar: problemas de empresa, problemas do trabalhador rural, em termos comerciais... e o material que estava sendo proposto ao aluno era um texto, altamente teórico. E que podia fazer uma relação entre o que os alunos viram entre os contingentes do trabalhador rural, condicionado a toda uma economia... (frase inaudível). Então, só aquela relação daria para fazer todo o estudo da unidade pedagógica, certo...
> **Ângelo Schoenacker** – ***Olga... da licença um pouquinho, Sinclair...eu acho que esse problema é um problema bastante sério que vai exigir de nós uma reunião específica sobre isso. Quer dizer, eu só queria colocar um apartezinho, continuando como participante da reunião. Eu cheguei com um desejo, Sinclair, um desejo, primeiro, depois de certas supervisões: ou permanecer na unidade, uma semana, para desencadear certas coisas e fazer com que os professores fiquem com o pé no chão, ou chegar aqui no Serviço [do Ensino Vocacional] e estruturar um curso de formação de professores. Isso dentro da área. É só um aparte...***
> **Maria Nilde Mascellani** – ***Eu concordo, mas acho que o problema fundamental é de formação do professor. Agora, isso é óbvio e é generalizado. Então não é um fato específico de Práticas Comerciais. Mas nas áreas técnicas, eu acho que pega, dentro da nossa proposição pedagógica, dentro da nossa metodologia, se o professor se investe de uma necessidade de apreensão teórica, que existe como existe para qualquer cidadão, mas não existe de um modo mais profundo e peculiar para esses respectivos professores. O que determina para eles uma transferência daquilo que*** eles aprendem, e quem aprende gosta do aprendido, para o aluno. Então é toda uma ***transferência de um conteúdo informativo.***[202]

Para além da inexistência de consensos, é possível começar a identificar diferentes perspectivas educacionais nas falas de Bechara e Mascellani. Maria Nilde Mascellani intervém afirmando que, para além de algo restrito a Práticas Comerciais, existia um problema generalizado de formação dos professores. Sendo assim, a queixa de Sinclair Luis derivava de uma perspectiva de trabalho docente generalizada de "transferir um conteúdo informativo". Essa tendência estaria, sobretudo, presente em professores das chamadas "áreas técnicas" porque estes, ao estudar conceitualmente o conteúdo a ser desenvolvido, acabavam priorizando a teoria em detrimento da prática. Já Olga Bechara faz uma crítica voltada para a formação específica do professor de Práticas Comerciais no sentido de saber como desenvolver um conteúdo didaticamente, associando a teoria com a prática proporcionada pelas instituições didático-pedagógicas onde os alunos atuavam, como a cantina e o banco estudantil. As falas de Ângelo Schoenacker apontam para a necessidade de se criar um curso de formação de professores nas "áreas técnicas" e dos supervisores permanecerem mais tempo nas unidades para desenvolverem atividades com os professores. Também demonstra uma

[202] Anexo II, 235-236

sintonia maior com Mascellani, que, logo em seguida, enfatiza o problema generalizado da formação dos professores que atuavam nos Vocacionais. É importante lembrar que Ângelo Schoenacker participava da reunião como supervisor da área de Artes Industriais, porém, em fins de 1968, passou a ocupar o cargo de Coordenador do Subsetor de *Curriculum* e, nessa condição, passou a ser um dos responsáveis pela avaliação, recontratação ou dispensa de professores[203].

Logo em seguida, as diferentes perspectivas vão ficando mais evidentes. No diálogo seguinte, após um questionamento de Maria Nilde Mascellani, Sinclair Luis insiste na disparidade do conteúdo da disciplina de Práticas Comerciais com os temas das Unidades Pedagógicas:

> **Maria Nilde Mascellani** – ***Mas você não acha que alguns professores entendem assim: que como a Unidade Pedagógica é a coisa maior, e eles entendem que a Unidade Pedagógica é ainda alguma coisa separada das instituições, que eles não perceberam que a instituição está dentro... então, a Unidade é apenas, para usar um termo assim...musical, modula o funcionamento das instituições e a prática.***
> **Sinclair Luis** – Mas quando vou trabalhar num escritório na 4ª série e vou jogar, por exemplo, com uma questão colocada aqui, não sei se é a melhor questão, mas colocada aí: como que o governo, em Batatais, por exemplo, foi colocado nessa Unidade aqui, ***como se justifica a situação de transformação do mundo atual, por exemplo, num escritório? Não dá...***
> **Voz feminina** – Nossa Sinclair...
> **Maria Nilde Mascellani**– Você pega dois ou três escritórios para observar, por mais pobre que seja o escritório, eu acho que há condições de você chegar até aí. (pessoas falam ao mesmo tempo)
> **Sinclair Luis** – Concordo, o Estudo do Meio eu concordo que favorece, mas não é só o Estudo do Meio, tem outras atividades que não são levadas em consideração.
> **Maria Nilde Mascellani** – ***Mas aí, Sinclair, você teria que fazer, na área de Práticas Comerciais, do Estudo do Meio, uma técnica muito mais valorizada.***
> **Sinclair Luis** – ***Ah não...***
> **Maria Nilde Mascellani** - ***Porque eu sinto que os professores de Práticas Comerciais não valorizam. Então eles querem trazer o comércio para dentro da sala de aula, sem levar os alunos até o comércio.***
> **Olga Bechara** – ***Tem um outro probleminha aí, eu vou contar o que eu assisti em Batatais***. Eu vi na 4ª. série de Barretos... não, é 3ª série: os meninos, no trabalho de banco, estavam fazendo um negócio que a técnica moderna condena no escritório, (seja) o mais rudimentar. Então vou contar o que era: os meninos pegavam aquele material de banco, cheques, notas de

[203] A ficha de recontratação da ex-professora de Inglês da unidade de Americana, Irene Pinto Ferraz, datada de 17/12/1968, aparece como assinada por Ângelo Schoenacker (coordenador do subsetor de *curriculum*), Maria Cândida Sandoval C. Pereira (assessora pedagógica e coordenadora do subsetor de treinamento de pessoal), Maria da Glória Berardo Pimentel (supervisora de orientação educacional), Olga Thereza Bechara (supervisora de orientação pedagógica) e Maria Nilde Mascellani (coordenadora geral do Serviço do Ensino Vocacional). A recontratação também esclarece que foram observados dados levantados na autoavaliação do professor, na avaliação dos orientadores da unidade escolar e na avaliação do supervisor de área.

pagamento, aquelas coisas... e a atividade de opção[204], durante os cinquenta minutos ou duas horas que eles tinham, o trabalho dos meninos era: por em ordem cronológica, ou melhor - já estava em ordem cronológica porque os meninos da 3ª já tinham feito - e iam pegar cola e colocar no cantinho do documento e colar documento por documento. (frase inaudível).
Sinclair Luis – Não, colar...
Olga Bechara – Colar com cola! Era trabalho de opção. Isso não existe na realidade comercial e bancária brasileira, a mais rudimentar.(...)

Em seguida, a discussão se estende e Olga Bechara continua criticando o fato do professor estar trabalhando com um conteúdo ultrapassado com os alunos. Logo após, Maria Nilde Mascellani intervem e participa da discussão:

(três falam ao mesmo tempo – Olga, Sinclair e Maria Nilde)
Maria Nilde Mascellani – ***O nosso problema principal não é colar...***
Olga Bechara – ***A nossa matéria é transformação, então nós estamos dando um dado errado para o nosso aluno, nós estamos forjando uma informação errada, se é verdade que o [nome do professor de Práticas Comerciais] disse que não usa. Se nós estamos dando uma prática errada - não discuti com ele, vou discutir com o Sinclair - então esse aluno não terá a visão de transformação.*** A Unidade Pedagógica tem que dar mesmo um negócio separado. Porque ele não terá a visão de transformação, porque amanhã ele conversa com o primo dele que trabalhe em banco, com o pai dele, que é bancário, com não sei quem que é bancário, que isso não existe em um banco. Então, em Práticas Comerciais, dentro do Vocacional, não vai dar nenhum dado de transformação. Porque ele vai estar trabalhando uma coisa que não existe. Transformar o quê? Se isso que eu estou vendo não existe realmente.
Sinclair Luis - Você não entende, Olga...
Olga Bechara – Eu sei, eu estou querendo dizer para você o que eu perguntei para o [nome do professor de Prática Comerciais]. Falei: "Essa técnica ainda se usa nos bancos?" Para que vai usar mesmo... porque para colar tudo aquilo que, num banco, eles podem fazer com o movimento de um dia, por pior... nem que seja numa vila de Socorro. Eles não têm funcionário para fazer esse serviço, eles têm hoje grampeador, tem outras coisas. Pode ser que eles grampeiem...(final da frase inaudível)
Sinclair Luis - ***O problema é o seguinte: nós temos que estudar muito bem a parte da qualidade pedagógica e o conteúdo de Práticas Comerciais.***
Maria Nilde Mascellani - ***Mas você concorda comigo, Sinclair, que os professores, de um modo geral, entendem: Unidade Pedagógica é uma coisa e trabalhar na prática é outra.***
Sinclair Luis – Concordo, concordo plenamente.
Maria Nilde Mascellani – Que eles não entendem que as instituições são moduladas pela Unidade Pedagógica e que, por falta de conhecimento e de cultura geral, eles não conseguem dar essa modulação. Então são essas metas que nós temos que estabelecer. Como é que nós vamos fazer eles chegarem até lá.
Sinclair Luis – Mas eu também concordo... ***mas eu também gostaria de colocar em discussão que, muitas vezes, é a própria instituição[didático-pedagógica]. Talvez, será que nós não teríamos que colocar outro tipo de instituição, ou ter uma instituição diferente, compreende. Eu acho que se coloca também o seguinte: a Unidade Pedagógica, muitas vezes, não facilita em nada. Quer dizer, não que eu ache que não tenha que ter***

[204] "atividade de opção" era a denominação dada a uma atividade específica das chamadas "áreas práticas" do currículo.

> ***Unidade Pedagógica, absolutamente, ela deve existir e tem que existir, porque sem Unidade Pedagógica não há sistema, não há nada, tem que existir. Mas muitas vezes a Unidade Pedagógica é um negócio assim... ultraesplendorosa, ou tema que se acha bacana mas, muitas vezes, o professor está assim... ou o grupo de professores está assim se satisfazendo com a Unidade, mais do que atingindo o nível do alunos. É nesse ponto que eu coloco as Unidades Pedagógicas. Muitas vezes é mais uma satisfação intelectual do grupo de professores mais do que a necessidade dos alunos.***[205]

No trecho acima, o supervisor de Práticas Comerciais contra-argumenta acrescentando um outro elemento à sua crítica: o fato das unidades pedagógicas serem mais voltadas para a "satisfação intelectual" dos professores, desconsiderando a necessidade dos alunos. Ainda que muito pontualmente, sua colocação tem alguma aproximação com aquilo que alguns dos depoimentos coletados por Maria Amélia Cupertino indicaram: alguns educadores passaram, dentro dos Ginásios, por um processo de politização e acabaram conduzindo os alunos para um processo semelhante, desconsiderado as especificidades e os complicadores desse processo.

Em seguida, ainda no trecho anteriormente citado, Maria Nilde Mascellani encaminha a discussão para a definição do que deveria ser redigido na ata. Após uma breve discussão de como sintetizar a discussão na ata, Sinclair ainda acrescenta outro dado: nesse processo, os professores de Estudos Sociais também acabavam cobrando dos professores de Práticas Comerciais um recorte teórico.

> **Sinclair Luis** – Agora, eu acho que Estudos Sociais influi muito também aí, certo.
> **Voz feminina** – É?
> **Sinclair Luis** – Eu acho que... (pausa). Eu acho também que Estudos Sociais... 2.3, planejamento... (provavelmente lendo um trecho da ata ou da pauta) ***Estudos Sociais muitas vezes solicita ao professor que desenvolva um conteúdo teórico. Quer dizer, se eles conhecem... realmente é verdade... Mas que eles pedem, pedem.***
> **Olga Bechara** – Por exemplo: será que o professor de TC tem certeza que aquele assunto não é de TC, é de Estudos Sociais?
> **Sinclair Luis** – Mas aí é que está o problema, Olga... mas nesse caso o professor de Estudos Sociais também teria, talvez, que ter um conhecimento..., para não ficar em indivíduos, porque aí cai em rixa pessoal, inclusive. Em várias unidades escolares...
> (duas ou três frases inaudíveis, pessoas falando ao mesmo tempo).
> **Olga Bechara** – Se cada um que tiver um buraco no seu específico, ***bater o pé aqui nesse específico, que ele não vai fazer trabalho com Estudos Sociais, que não pertence à área dele... isso que o Vaccarini pôs... "Arte é Arte, a arte é subjetiva, arte faz transformação com arte. Não vai fazer transformação com discurso". Então, é o Vaccarini [professor de Artes Plásticas da unidade de Batatais] pôr o pé, pisa firme, e não vai fazer viagem de Estudos Sociais, nem que Estudos Sociais mate o Vaccarini. Então é aí que eu digo... Eu estou chamando atenção, sabe Sinclair,***

[205] Anexo II, p. 236-237

> ***porque eu já sou de pesar bem na realidade. A nossa vida inteira analisando as coisas não objetivamente... então, se a prioridade é esta, que o professor de Práticas Comerciais, e talvez muitos de Artes Plásticas, e talvez muitos de Educação Musical, e talvez muitos orientadores...se eles não conhecem bem a sua área, eu acho que a nossa proposição maior tem que ser que ele conheça bem a sua área, porque o dia que ele conhecer bem a sua área ele não permite que orientador dê palpite na sua área. Permite que dê palpite psicopedagógico, permite que dê palpite filosófico-pedagógico, mas na área, não. Ele discute se aquele instrumento da área é o instrumento melhor para a proposição. Mas ele não vai fazer Estudos Sociais, ele não vai fazer outra coisa se não Práticas Comerciais dentro do conteúdo pedagógico, dentro da proposição pedagógica***. Isso eu digo... é bom colocar isso por esse problema de que "Estudos Sociais pede", "OP pede"... eu vejo, [acho] muito bom localizar, mas se pede, e PC faz, eu me pergunto seriamente: "O [professor] de PC sabe muito bem qual é a sua proposição?". Aí que eu chamo a atenção. Então a hora que PC discutir com Estudos Sociais, falar: "Não, a minha área é essa, tem esse objetivo, a proposição pedagógica..." eu posso discutir que esteja ou não coerente com a proposição pedagógica, mas se isso não é empecilho para a minha área e não é da minha área... também vai levar Estudos Sociais a pensar por aí também.
> **Maria Nilde Mascellani** – Mas para fazer isso, Olga, precisava que os professores tivessem um conhecimento profundo da própria área...
> **Olga Bechara** – ***Mas aí entra o nosso papel de Supervisores, então o meu papel de supervisora de OE e de OP é mostrar para o OP qual é o seu papel e qual é a sua técnica. E não cabe ao supervisor de PC mostrar qual é o seu papel e qual é a sua técnica...***[206]

A fala de Sinclair Luis é interrompida para o almoço e, no período da tarde, ele continua sua comunicação reiterando algumas críticas derivadas das proposições feitas no período da manhã, como superposição de conteúdos entre diferentes áreas; não compensação de atividades suspensas por conta de estudo de meio e reuniões "até para resolução de problemas políticos, para resolver problemas no prédio"[207]; e dificuldade para viabilizar o funcionamento de instituições, como a cantina, que implicava no professor ter que ficar sem tomar café nos intervalos e até sem almoçar.

O diálogo travado anteriormente mostra, além da dificuldade de entendimento dos participantes, as diferentes perspectivas para avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido. O posicionamento de Olga Bechara fica bastante claro. Sem entrar no mérito do ocorrido no Ginásio Vocacional de Batatais, é possível identificar que ela cobra dos professores um rigor no conhecimento específico de Práticas Comerciais, uma vez que seria a partir de tal conhecimento que se daria a intervenção na realidade. Daí o fato dela também cobrar que fossem ensinados procedimentos bancários consonantes com o que realmente era feito nos bancos. Bechara chega inclusive a citar como exemplo o professor de Artes Plásticas de Batatais, que resistiu a uma participação direta no Estudo do Meio porque afirmou que o compromisso da Arte com a

[206] Anexo II, p. 241
[207] Anexo II, p. 243

transformação social era através da própria arte. Uma postura semelhante seria a maneira adequada de Sinclair Luis frear a pressão alegada para o desenvolvimento de "conteúdos teóricos", feita pelo tema da Unidade Pedagógica e também pela área de Estudos Sociais.

Outro ponto polêmico, que dificultava o entendimento do grupo e não era diretamente abordado nas discussões, é o que a expressão "transformação da realidade", tão recorrente nas falas, efetivamente significava. Considerando a análise feita no capítulo II – e a hipótese de que parte dos educadores pensava o desenvolvimento da proposta educacional das escolas no sentido de uma maior intervenção no meio social – é possível afirmar que a falta de consenso em torno dessa questão fazia com que muitas das discussões ocorressem de maneira "truncada". Os participantes esbarravam nessa questão sempre que se deparavam com a necessidade de avaliar o sentido das atividades desenvolvidas. Se Bechara acaba explicitando seu posicionamento em função da avaliação de uma atividade desenvolvida na área de Práticas Comerciais, o de Mascellani ficará mais claro em um trecho seguinte. A gravação termina no meio de uma fala de Maria Nilde Mascellani e interrompe um debate acalorado em torno dos conhecimentos e atitudes proporcionadas pela escola. A discussão deixa evidentes as diferenças existentes e suas consequências, permitindo distinguir as relações distintas entre universalidade e concreticidade, retomando a reflexão acerca do texto de Maria Luisa Ribeiro, no capítulo II, e da relação entre escola e transformação social.O ponto de partida para o início do debate foi o tempo destinado às atividades de estudo dos professores.

> **Olga Bechara** – Agora... um probleminha, porque, por exemplo...ontem o pessoal trouxe o problema de estudo de professores. É que hoje eu não vi esse problema levantado. Agora que está surgindo pela primeira vez. E, justamente, seria uma coisa muito boa para a gente sintonizar, porque a gente... ***nosso problema pedagógico é um problema maior. Mas o instrumento desse trabalho pedagógico maior é a área de cada um.*** Então, talvez, nós precisamos ver, sondar como têm sido esses estudos e rever uma fórmula. E acho que para nós, da supervisão, fica uma grande missão: sentimos, ao nível do nosso grupo... ***criar e estimular o grupo na reflexão da sua ação e aprofundamento com os dados dessa ação.*** É lógico que também fica no blá-blá-blá se não tiver uma referência para poder criticar melhor, refletir melhor, sobre a ação... Mas que não fique lá a teoria [e aqui] "o que nós estamos fazendo com os alunos"; eu digo não a teoria, porque não é para "xingar" a teoria; lá a intelectualização e aqui a prática. Que é aquele problema que eu estou preocupada com PC, que...
> **Sinclair Luis** – ***O que não deixa de bater um pouco com aquele problema que foi colocado ali, com relação ao desconhecimento por parte dos professores de PC do seu campo de atuação. Muitas vezes o estudo de um caso específico ajuda o professor a saber o seu campo de atuação.***

Hélia Caffé Siqueira - Agora eu acho que deve haver um equilíbrio entre o estudo que eles estão fazendo, que é necessário para tornar (trecho inaudível) setores da realidade brasileira e formá-los educadores, e a parte específica. Eu vi isso de perto no meu campo. Por exemplo, no campo das artes plásticas. Eu tive uma professora de Artes Plásticas, se queixando do José Carlos, porque ele tinha enviado um livro para eles lerem com data marcada para cobrança, não é. Quer dizer, "Que tempo nos vamos ter para fazer a leitura?"...

José Carlos Macedo – Que professor, hein?

Voz feminina – (frase inicial da fala inaudível; cita uma das unidades) Eu tenho uma cobrança imediata, mas mostrando a eles a necessidade deles estudarem, porque eles estão indo para trás. E muitos que você viu não cresceram coisa alguma. Quer dizer, entraram aqui sem conhecimento e continuam sem conhecimento.

Olga Bechara – Agora, isso chega bem claro para os professores e para os orientadores também, de que não adianta também dar toda fundamentação pedagógica se o instrumento dessa ação pedagógica de cada um é a área. Então, eu posso saber o máximo de Pedagogia, mas se eu estou dando Educação Musical e eu não sei Educação Musical e como esse instrumento responde àquelas proposições, também não resolve. Tem de haver um equilíbrio mesmo. Eu concordo plenamente.

Voz masculina não identificada, provavelmente alguém da equipe de pesquisa do SEV – Eu estou lembrando o seguinte. ***Aquela proposição que o Vaccarini fez quando ele argumentou contra aquela linha de Batatais, no sentido de uma participação direta, então ele me falou que o problema da Arte é uma participação mais indireta, devido à própria natureza da Arte, que é de caráter mais subjetivo, mais isso não significa que ela não atue.*** Então, o grande argumento dele foi esse. Quer dizer, nós discutimos o problema, discutimos bastante, e chegamos à conclusão que, dentro do aspecto assim específico, da área, é que ela daria essa contribuição global no plano pedagógico. Quer dizer, no momento em que se compreende a posição pedagógica do processo educativo, então já está se dando a grande contribuição. ***Então, vamos desmitificar todo aquele problema que existe, que ah... que não é situação... que isso , que aquilo. Quer dizer que então Artes vai contribuir, com as demais áreas de expressão, para a formação, para formar o apreciador confiante. Então, partindo da própria expressão que ele ativa, no caso de Artes Plásticas, o aluno criando, está se conhecendo a si mesmo. Conhecendo a si mesmo, está contribuindo diretamente para a formação do homem. Está liberando emoções, está tendo oportunidade de exploração de interesses, habilidades, conhecimento... e, através da apreciação do seu próprio trabalho, então ele vai formar o homem crítico, o homem consciente.*** Então, significa o seguinte, a metodologia é que vai dar esse instrumento crítico. Nesse sentido, é que foi proposto por nós, da prospecção, um trabalho de arte-educação, no sentido de que os professores aprofundassem, fizessem um estudo, em cada unidade, desses assuntos. Nós estamos com uma bibliografia, o Lourefel de Arruda [nome do autor parcialmente inaudível], "A capacidade criadora", não é... então, depois, aqui em São Paulo, nós faríamos um seminário com as conclusões de todos. Mas o objetivo é exatamente este. É para dar essa fundamentação teórica, com base no trabalho prático deles, para eles sentirem...

Maria Nilde Mascellani (demonstrando muita irritação) – ***Parece que é o nosso eterno problema, dividir as coisas. Está tudo dividido! Em compartimentos. Não parece que está tudo em compartimentos? Se estuda a realidade brasileira, não se estuda como aplicar a área da gente nessa realidade! Então fica ... "realidade brasileira" parece que é uma coisa que não tem nada a ver comigo. Que diabo de realidade é essa que eu não estou dentro... então separa isso tudo! Quando a gente estuda, vamos supor, princípios psicopedagógios, parece que está estudando isolado de mim. Não é a área de Estudos Sociais, não é a área de PC, não é a área de Artes que***

> ***vai ter que aplicar aquilo na sua situação concreta. Então fica uma coisa também à parte... vocês estão pensando o que? O que é que foi? Tudo separadinho, o que é isso? (vários falam ao mesmo tempo – Maria Nilde Mascellani continua) Será que isso tudo não é a mesma coisa? Será que essa sobrecarga nossa não é exatamente de fazer as coisas separadas. As coisas não são separadas!***
> **Hélia Caffé Siqueira** – A impressão é que o estudo caiu quando aprofunda mesmo, então não há uma fundamentação. Não se pergunta: "Por que razão nós vamos realizar esse estudo?" Porque isso caberia, talvez, à Orientação, alertar os professores nesse sentido: "Vocês estão estudando isso para quê?"
> **Maria Nilde Mascellani** – ***Coordenação, professor, todos nós sofremos dos mesmos males. Os males são comuns à Orientação e professor.*** Quando eu vejo que, em Barretos, ele estava estudando, aquele menino, o Newton viu e você viu. E eles acusavam... eles caracterizavam assim como um menino típico de Barretos. Um menino que tem conceitos de machismo em relação ao homem, de higienismo [palavra parcialmente inaudível] em relação à mulher. Um menino que não distingue hierarquia social, ele trata todo mundo da mesma forma, teve experiência como peão, morou com peão e daí foram para a descrição do menino de Barretos. Você sabe que não ocorria, não ocorria... que a Unidade Pedagógica, qualquer que fosse, de 1ª, 2ª, 3ª, de 4ª série, deveria ter enfocado, focalizado, em relação aquele menino, o que ele significava como aluno da rede. ***Então não se adequava a Unidade Pedagógica aquelas situações, à formação de novas atitudes, porque formando...*** [208] (FIM DA FITA)

As falas anteriores são as que mais deixam nítidas as diferentes compreensões que existiam no SEV e como isso repercutia na maneira de avaliar e propor iniciativas relacionadas à formação dos professores, como leituras e estruturação das horas de estudo. Maria Nilde Mascellani, demonstrando um discurso mais claro e objetivo que os demais participantes, esforçava-se para planejar e direcionar todas atividades para a perspectiva de trabalhar com a "realidade brasileira" no sentido transformá-la. Os comentários associados ao Estudo do Meio, formação do professor e, no trecho anterior, integração das áreas, encontra um denominador comum nessa perspectiva. Já Olga Bechara focava a formação específica do professor na sua área de atuação, porque entendia que a partir dela é que deveria haver uma associação com a proposição de estudar a realidade brasileira e trabalhar pela sua transformação social. A semelhança entre as duas perspectivas é que ambas partiam da constatação de que havia problemas no corpo docente e que as escolas deveriam atuar no sentido de transformar a sociedade, mas por caminhos diametralmente distintos. As duas perspectivas implicavam em diferentes concepções de formação docente, avaliação e, sobretudo nesse último trecho citado, currículo e integração curricular.

Posso afirmar que essa contradição era latente no âmbito do SEV graças a uma das características marcantes dos Ginásios Vocacionais: tratava-se de um projeto

[208] Anexo II, p. 248-250

experimental que realmente levava a fundo suas proposições e objetivos. Quando se falava em "transformação social", tratava-se concretamente de pensar toda escola e as atividades desenvolvidas nesse sentido. Como a proposição não era um mero recurso retórico, à medida que emergiram as diferenças internas, por volta de 1968, era natural que começassem os desentendimentos.

No entanto, como dito anteriormente, talvez esse dilema devesse ser enfrentado primeiramente em âmbito conceitual antes de se partir para avaliar as atividades pedagógicas. Ou não, caso interpretemos tais reuniões, antes de mais nada, como um processo político de construção da hegemonia de um subgrupo em relação a outro, onde nem todos os objetivos podiam ser proclamados. Analisando o decorrer das gravações das reuniões de avaliação, percebe-se que houve uma mudança após a intervenção final de Mascellani.

Inicialmente, constatam-se algumas semelhanças; a crítica ao corpo docente também aparece de maneira acentuada nas comunicações do prof. José Carlos Macedo, supervisor da área de Artes Plásticas, e Ângelo Schoenacker, supervisor da área de Artes Industriais. É quase uma unanimidade entre os participantes da reunião um não aproveitamento das horas de estudo e uma crítica a uma acomodação generalizada dos professores. A tônica dos relatos reitera várias questões anteriormente mencionadas, sem muitas diferenças.[209]

Porém, tudo indica que Maria Nilde Mascellani não esteve nessa parte da reunião e há uma participação bem menor de Olga Bechara nos debates. É provável que, no trecho citado anteriormente, Maria Nilde Mascellani tenha cortado a possibilidade de que fossem dados outros direcionamentos ao "processo de revisão da experiência" que não fossem aqueles pretendidos por ela. Ao combater veementemente aquilo que ela denominou "compartimentação das áreas", ela iniciava uma radicalização da proposta pedagógica das escolas, encaminhando para um vínculo direto com a proposição de atuar no sentido de transformar a "realidade brasileira".

Uma característica dessas gravações das reuniões de avaliação é que, mesmo em algumas falas mais articuladas de Maria Nilde Mascellani, as críticas aos professores predominam e os debates em relação às mudanças nos fundamentos da proposta pedagógica das escolas são pontuais. Salvo em alguns trechos, como o citado anteriormente, tem-se a impressão de estar vendo apenas a ponta de um iceberg, ou

[209] Anexo III, p. 251-267

escutando a diálogos produzidos na superfície da "torrente inovadora" que passou pelo SEV no ano 1968. O sentido das intervenções de Maria Nilde Mascellani fica mais claro na reforma da proposta educacional dos Ginásios posteriormente anunciada, que analisarei a seguir.

Antes, porém, cabe ponderar que as gravações não permitem nomear quem eram exatamente os integrantes de determinado subgrupo ou especificar se havia uma coesão entre eles. Mas algumas das diferenças constatadas no interior do SEV apontam para diferentes perspectivas educacionais, especialmente no discurso de Bechara e Mascellani. Porém, a relação dessas diferenças com a demissão dos supervisores não deve ser vista como causa determinante, até porque Olga Bechara continuou a trabalhar no SEV após 1968. Mas é fato que a construção de uma hegemonia das propostas de Mascellani implicaria em adotar mudanças, seja em âmbito mais teórico (envolvendo as proposições que orientavam a experiência), seja em âmbito prático (envolvendo as atividades desenvolvidas nas diferentes unidades). E, também, demandaria mudanças em uma equipe que, de acordo com as gravações, apresentava grandes dificuldades de consenso. Embora não exista o registro de todas as gravações, a ata sintetizada da reunião, atualmente arquivada no Centro de Memória da Faculdade de Educação, mostra um discurso semelhante na voz da grande maioria dos supervisores de outras áreas; as críticas contundentes aos professores e ao trabalho desenvolvido nas unidades são claramente perceptíveis. Se as gravações não existem para identificar até que ponto elas se aproximavam ou se afastavam das comunicações dos supervisores aqui citados, ou corroboravam com as falas de Bechara ou Mascellani, o fato é que houve a demissão de grande parte da equipe em fins de 1968 e isso foi parte de uma reestruturação profunda dos Ginásios Vocacionais.

A reestruturação da experiência

A construção da hegemonia das propostas defendidas por Maria Nilde Mascellani esteve associada à demissão dos seguintes supervisores de área: Newton Balzan (Estudos Sociais), Lucília Bechara (Matemática), Cecília de Lara (Português), Nélson Sanchez (Educação Física), Sinclair Luis (Práticas Comerciais) e José Carlos Macedo (Artes Plásticas). Permaneceram: Joaquim Rocha (Ciências), Hélia Caffé Siqueira (Educação Musical), Nilza Bittencourt (Educação Doméstica), Ângelo Schoenacker (Artes Industriais) e Maria da Glória Pimentel (supervisora de Orientação Educacional). Não foi possível identificar, por meio dos documentos e dos entrevistados por ocasião da dissertação de Mestrado, se os supervisores de Teatro e Línguas Estrangeiras permaneceram ou não. Olga Bechara (supervisora de Orientação Pedagógica), apesar dos desentendimentos, permaneceu no cargo, embora tivesse se queixado de um mal-estar gerado pelo episódio[210].

A repercussão desse processo chegou até os professores em um curto espaço de tempo. Um conjunto de medidas foi pensado para sanar os problemas apontados nas reuniões de avaliação, delineando uma nova perspectiva educacional que passou a orientar o Serviço do Ensino Vocacional. Isso pode ser visualizado na gravação de uma palestra dada aos professores dos Ginásios, na qual essas medidas foram anunciadas.

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 dos Ginásios.

Mais do que um procedimento administrativo, a comunicação com os professores foi uma aula sobre as novas proposições que deveriam orientar não só o trabalho docente, mas uma nova estruturação de todo o trabalho desenvolvido nas unidades. O texto será exposto na íntegra e, a seguir, seu conteúdo será analisado:

[210] Não consegui localizar informações sobre o impacto dessas mudanças nos demais setores que constituíam o SEV, que em 1968 eram: Setor de Pesquisa Sociológica, Setor de Pesquisa Psicopedagógica, Setor Administrativo, Setor de Treinamento de Pessoal do Magistério, Setor de Projetos de Prédios Escolares, Setor de Materiais de Apoio Pedagógico, Setor de Recursos Áudio-Visuais e Biblioteca.

Palestra de Maria Nilde Mascellani (auditório)

(...) semana a semana só para aplicação desta técnica. Agora não é válido o raciocínio de que, na medida em que o aluno aproveita um conjunto de experiências, ele "desaproveita" de outras que não existiram. Quando nós raciocinamos que determinada atividade põe em prejuízo uma área, um outro programa, um outro trabalho, é porque nós não estamos inserindo todas as nossas práticas numa visão de processo educativo. Não é raro abrir assim os volumes de planejamento, especialmente de relatório, e encontrar uma expressão que vocês usam com bastante frequência e que eu tomo a liberdade de colocar aqui para vocês pensarem um pouco. "Perdi tantas horas por causa do estudo do meio", não é? Vocês usam com muita frequência essa expressão: "perdi". Mas perdeu o quê!? Não é? Perdeu aula, perdeu horário da aula. Não é assim? Então, no momento em que se organiza um estudo do meio, um pouco mais elaborado, um pouco mais detalhado, o professor que, naquele dia, teria uma aula de estudos sociais, de ciências, de outras atividades que não estão bem incluídas no estudo do meio, se sentem roubados, se sentem, assim, frustrados. E por mais que, em termos de planejamento, se coloque o problema de deixar sempre um espaço para flexionar as atividades... então, se, no calendário, há previsão de quinze horas, vamos planejar para dez, porque essas quinze horas poderão ser aplicadas em programas os mais diversos. E, se não forem aplicadas, eu tenho oportunidade para desenvolver atividades de fixação. Quer dizer, eu sempre terei coisas para aplicar nessas cinco horas. Naquelas reuniões de série, eu também não fico prejudicada em termos de planejamento. Por mais que tenha se insistido nisso, o "perdi", a frustração, ainda permanece.

E isso porque nós nos ligamos, no nível das áreas, a um conteúdo ainda rígido. Então, nós queremos ensinar Português, eu diria, assim, de "ponta-a-ponta"; matemática, de "ponta-a-ponta". E de "ponta-a-ponta" tem um ponto de referência, muito legítimo por sinal. E merecedor de discussão, sem dúvida. Os professores se perguntam: "Bom, mas à altura de quarta série, o aluno vai saber determinadas coisas?" Parece que a gente está vivendo em função de alguma coisa que vem no futuro, não em função do processo atual, do processo presente. Então, o exame de adaptação para o segundo ciclo acaba nos apavorando, quer dizer, é em função dele que nós queremos inserir um conteúdo. Se nós estamos trabalhando no 2º ciclo, é em função do vestibular da faculdade que o professor passa a se preocupar, não é. Mas a

mesma preocupação não é aplicada em sentido retroativo, o que seria válido colocar para discussão também.

Quando nós começarmos a trabalhar com as primeiras séries, nós insistimos numa caracterização de clientela, não é? Em que nível a turma está, o que sabe, o que não sabe, o que revelou nas entrevistas etc., para conhecer o mundo humano com o qual vai se trabalhar. Mas o professor de primeira série se desloca com uma facilidade incrível desse quadro, para levar os alunos a uma programação que não é adequada ao nível constatado, mas ao nível teórico, suposto, que ele tem na cabeça como sendo um nível bom de primeira série. Nível esse que me parece extraído de uma percepção do ginásio acadêmico que nós fizemos, o nosso ginásio, em particular.

Há professores que, às vezes, dizem assim: "Bom, mas na segunda série eu já sabia isso, aquilo e aquilo outro." Mas se a gente perguntar o que a gente não sabia também, e o que os nossos alunos estão sabendo, a mesma experiência é verdadeira, não é? Quando nós estávamos na segunda série do ginásio, eu penso que dificilmente a gente refutava o professor em alguma afirmação. Se é uma questão de atitude, evidentemente. Mas o fato de se criar um clima para discussão, faz com que o aluno não aceite determinadas afirmações que o professor faz, fica muito à vontade para dizer que não aceita. Então, é difícil aceitar que as coisas mudaram e que o nosso ginásio, se funcionou para nós, salvo nosso mérito, foi quase por obra do espírito santo. Porque, foi um ginásio que... do tempo em que a gente estudou... eu digo "a gente", assim, pegando os mais velhos da turma, porque há uma gente novinha aí que é de outra geração, mas que pegou o mesmo ginásio. Esse ginásio acadêmico, correndo por uma linha informativa, por uma metodologia de memorização, sem apelar muito para o discernimento da gente, não é, foi assim tocando os conhecimentos. E se nós fizermos um balanço do que nós aprendemos no ginásio, de todas as atividades que nós fizemos, das aulas que nós assistimos, eu acho que vai sobrar muito pouco. Então, a gente acabou aprendendo uma série de coisas, por esforço pessoal, por outras experiências, por outros cursos paralelos que fez, porque tinha curiosidade intelectual e uma série de outras razões que não estão centradas na estrutura e na organização do nosso ginásio.

Parece-me que uma das atitudes concretas de percepção da mudança que nós estamos vivendo e da busca de novas formas metodológicas em educação é a gente aceitar, de uma vez por todas, uma ruptura com o academicismo enquanto condição da aprendizagem e enquanto estrutura escolar. Então, me parece que o academicismo

deve ser rompido, num primeiro momento, com aquela célebre coisa que nós chamamos de horário. Horário enquanto seccionamento de todo conhecimento que o estudante deve elaborar. Quando essa coisa foi discutida pela primeira vez, houve quem colocasse o seguinte problema, e era um professor que trabalha conosco: "Bom, mas como é que é? O horário fica livre para desenvolver um trabalho que não seja assim compartimentado?" Deverá ficar. "Mesmo que fosse num dia que tenha obrigação de ir à escola, mas não tenha um trabalho com aluno, porque o encaminhamento da aprendizagem não solicita a sua participação e a sua presença?" Bom, se o professor está lá trabalhando na escola, um tanto melhor. Sobra-lhe mais tempo para FOA [ficha de observação do aluno], para todas aquelas coisas. "Mas esse professor não vai ficar folgado?" Bom, eu penso assim: até o ano passado a dúvida de vocês era o professor ficar sobrecarregado, agora passa a ser o professor folgado? Então se muda de posição... parece que a gente tem interesse em ter sempre uma dúvida atrás das coisas, não é? Então, nem sei se escandaliza, se escandaliza saber que o professor está na casa, mas num dia X, vamos imaginar que seja terça-feira, ele não está dando aula. Por que ele não está dando aula? Porque o andamento do trabalho naquela classe não exige a sua presença ou o seu trabalho junto aos alunos. E por isso ele é vagabundo? Não é. Quer dizer, ele está se dedicando a outras atividades do programa escolar. Em contrapartida, na semana seguinte, ele poderá ser solicitado para dois dias, três dias seguidos, não sei quanto. Então esse tempo da semana anterior, que ele teve, chamado "livre", que eu não acho que seja, ele poderá compensar, não é... toda aquela presença com os alunos em termos de programação ou em termos de documentação.

Então, me parece que essa questão é uma das mudanças assim radicais na alteração de tempo integral para 1ª série. Não que essa medida não fosse valorosa, em tempo integral. Ela seria também. Mas me parece que a redução para meio período pressiona e força uma mudança nesse sentido. Se não, nós cairíamos naquela solução muito grotesca, que alguns professores encontraram quando os ginásios passaram de cinco horas para três horas. Então, tinha um diretor de um ginásio aqui da capital, que para não deixar nenhum professor sem dar aula, e os alunos sem as atividades, fazia com que os professores dessem quinze minutos de aula. Como reduziu de cinco para três, ele reduziu de quarenta e cinco para quinze. Era o tempo do professor entrar na sala de aula, dizer "boa tarde", "como vão?", "passaram bem?" etc. "Façam uma cópia para o dia seguinte" e "Até logo". Quer dizer, se nó reduzíssemos o tempo integral e continuássemos apegados assim às distribuições estanques e

compartimentadas, nós teríamos exatamente o mesmo problema. Então serve o exemplo dos quinze minutos. Nós precisamos aceitar que é mais importante, num determinado dia, a gente dar a manhã inteirinha de matemática, se necessário for, certo; ou fazer o professor de ciências e de matemática trabalharem juntos uma manhã toda numa classe, do que distribuir aquelas atividades de matemática e de ciências em quinze atividades diferentes, dando-as, assim, "pingadamente".

Alguém também poderá raciocinar: "Bom, mas o princípio de integração continua válido e, mesmo que as coisas sejam curtas, pequenas e pobres na aparência, a integração garantirá a apreensão do conhecimento". Não vamos nos esquecer que as técnicas não existem isoladamente e que ao falar em integração com seccionamento, nós criamos já uma dificuldade prática e concreta de alcançarmos a própria integração. Então, o processo de aprendizagem não se dá, eu diria assim, por tabela. Ele se dá realmente como processo. E entender a coisa como processo é entendê-la numa continuidade, na medida em que determinadas atividades completam outras.

Então, tudo que nós temos no currículo, até o momento, é importante e nada do que nós temos no currículo será retirado, certo. Continuam as atividades de Português, de Matemática, de Estudos Sociais, de Ciências, de Artes Industriais, de todas as áreas que nós temos. Apenas nós não poderemos manter um esquema rígido do professor de Estudos Sociais dizer assim: "Eu preciso de cinco horas para trabalhar com Estudos Sociais". Não é assim? Eu poderia dizer que a gente, trabalhando no Brasil, não dentro de escola, mas em programa de educação, que cumpre os objetivos de Estudos Sociais, em meia hora, duas vezes por semana. Mas é evidente que o atendimento a esses objetivos não está implicando um conteúdo informativo que os professores de Estudos Sociais ainda insistem em dar. Eu estou diferenciando aqui os exemplos para ninguém se sentir especialmente atingido porque eu pretendo falar de todas as áreas. Mas, ainda existe entre os professores de Estudos Sociais uma preocupação muito grande de, ao situar o problema, enchê-lo de conteúdo informativo. Parece que ainda dança na cabeça do professor um livro de História Geral e do Brasil, um livro de Geografia Geral e do Brasil, muito mais do que os conceitos fundamentais que ele se determina ao início do planejamento. Então, quando a gente toma um planejamento, os conceitos estão ali colocados. Quando a gente verifica o andamento dos trabalhos, ele poderia ter desenvolvido aqueles conceitos sem tanto recheio. Mas ele se preocupou com o recheio por quê? Porque ele passa a considerar aquilo importante. E por que é importante? Não porque tem aquilo definido nos objetivos, mas porque,

inconscientemente, está na cabeça dele que aquilo é importante. E ele se sente menos realizado se ele não jogar esses conteúdos, se ele não trabalhar com todas essas informações. Nós precisaríamos buscar uma forma de, inclusive em Estudos Sociais, trabalhar mais profundamente os conceitos, utilizando experiências de vida, e experiências de trabalho, do que todo um conteúdo informativo e livresco. Isso não elimina a possibilidade do aluno pesquisar em livros. Não só não elimina, mas a pesquisa em livros deverá continuar. Mas uma pesquisa dirigida de tal modo que o aluno não perca tempo em ler a Guerra das Duas Rosas, que ela não tem significado nenhum para compreensão da cultura brasileira. É muito mais importante entender o momento em que nós estamos vivendo, com todas suas implicações, do que a Guerra das Duas Rosas, certo? O exemplo da Guerra das Duas Rosas poderia ser outro exemplo qualquer no plano da História Geral ou da Geografia Geral. Exatamente porque a área de Estudos Sociais é trazida para um enfoque muito mais sociológico do que para o enfoque da História ou da Geografia, é que nós podemos fazer um trabalho nesse sentido. Porque se nós entendermos que Estudos Sociais é uma simples somatória de Geografia e História, nós não vamos sair do vício de nos excedermos em conteúdos informativos. Mesmo porque nós temos a infelicidade de uma bibliografia didática imensa sobre a matéria, e a coisa mais simples do mundo é por esses livros em circulação. É muito fácil, muita gente cede a essa atitude de pegar os livros do 2º ciclo e por como material de consulta para o 1º ciclo. E aí, como os capítulos se sucedem com muito e muito recheio, nós achamos que sempre uma coisa vai exigir outra, vai solicitar outra e assim nós percorremos o livro inteiro, sem, às vezes, nos deter sobre o aprofundamento dos conceitos.

Além desse problema de horário, nos parece que a definição do core curriculum *para 1ª série deve ser muito bem pensada por vocês. Há um texto, que vocês vão estudar sobre a colocação de* core curriculum*. Então, quer dizer, qual é a grande orientação do* curriculum *dessa 1ª série a partir do ano de [19]69. Então as 2ªs,3ªs , 4ªs continuam dentro da linha anterior. A 1ª série deverá se definir dentro de uma nova definição de* core curriculum*. E nesse particular, é muito importante que se atente para a cultura brasileira sem desligá-la da preocupação de cultura universal, no 1º ciclo, mas não dando mais ênfase à cultura universal do que à cultura brasileira. É preciso que, o* core curriculum *de vocês seja definido com tal precisão... de que seja entendido por todos como uma preocupação de trazer o jovem para apreensão da sua cultura, das suas raízes e da sua origem. Estudando apenas as vinculações dessa cultura com a*

cultura universal, mas não dando mais ênfase à cultura universal do que à cultura brasileira. Senão, continuaremos na estaca zero.

O fato desse ponto central ser esquecido, muitas vezes, ou não estar bem definido para os professores que estão trabalhando no 1º ciclo diurno, tem levado o curriculum *para uma certa flutuação de direção. Nós verificamos que há certos conceitos e certas concepções que deveriam estar elaborados, que deveriam estar melhor trabalhados, mais aprofundados, e não estão porque nós nos preocupamos com a generalidade. Então, tanto nós queremos nos esparramar pelo universal, que nós acabamos não trazendo o jovem para um ponto mais concreto, central, que é a nossa própria cultura. Dentro dessa compreensão de cultura, eu diria, o que é que nós pensamos, nós educadores, a respeito de trabalho. Então, tantos Estudos do Meio foram feitos, tantas atividades na escola para, ao fim de uma 4ª série, nós termos os alunos discutindo a validade ou não de uma experiência de trabalho.*

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 o 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. E nós não conseguimos nos imaginar não sendo professor e sendo alguma coisa no mundo ocupacional abaixo de professor, pela escala de prestígio, como é que nós falaríamos de trabalho? Então, chegou-se a propor aos professores de 2º ciclo, e alguns até acharam a medida interessante, que por algum tempo eles deixassem as funções docentes e assumissem uma experiência de trabalho remunerado, em qualquer emprego, que fosse inferior ao emprego de professor. Que não fosse prestigiado, que não tivesse status*, que não desse condições etc., para ver exatamente como é que eles se comportariam como pessoas mediante essas experiências. Então, houve um professor que, com muita sinceridade, me disse: "Ah , se eu fizesse isso eu procuraria fugir dos amigos. Imaginem se eu fosse trabalhar de mecânico numa indústria e me vissem de mecânico com as mãos engraxadas, não é". Ele aceitaria a experiência, mas ele fugiria dos amigos. Então, isso não é aceitar a experiência. Isso é ter a concepção de que ser mecânico é ser menos. É ser menos gente, é ser menos pessoa, contar menos na sociedade, tudo mais. Um ponto de análise para nós me parece que deveria ser esse: como é que nós nos inserimos num trabalho*

que não é esse que nós fazemos, mas que seria inferior num plano de prestígio que a sociedade dá a várias ocupações.

Então, direta ou indiretamente, nós transmitimos aos alunos determinadas atitudes. E quando nós consideramos que os alunos têm atitudes mais intelectualizadas do que práticas e que eles não se envolvem na ação, pensam muito bem, raciocinam muito bem, são capazes de dizer como é que eles se situariam, mas não se situam, não é? Eu não sei se não está muito na dependência das posições que nós assumimos ou não assumimos, das concepções que temos. 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 ano, nós encontrávamos alguma resistência por parte de certos professores em que os alunos desenvolvessem um programa desse tipo. O argumento primeiro, que aparecia, qual é: que os alunos não fazem mesmo essas atividades, não adianta insistir. Eu não sei se não conviria à gente se perguntar se a gente assume ou está com vontade ou não de assumir. Porque isso é muito importante. Quando um aluno me vê com a vassoura na mão, limpando a sala, ele passa a mão na vassoura e limpa também, não é? Agora, se eu sou uma pessoa que sabe comandar a limpeza, no máximo eu posso provar que eu sou um excelente candidato a uma empresa limpadora, para coordenação de serviço, mas eu não me identifico com a tarefa. 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. Mas o exemplo, assim, é um exemplo de conservação, é um exemplo de limpeza, mas vai nisso uma concepção de trabalho. 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 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. E eles são bem robustos e bem fortes para

fazer esse tipo de trabalho, de modo que eles não vão ficar mais fracos por isso. Mas muitas das atividades que são desenvolvidas na escola e muitos dos problemas que nós ainda temos, poderiam perfeitamente ser resolvidos com uma participação intensa dos alunos.

Então, existe uma preocupação de resguardá-los, que eu não sei a que atribuir se não a uma atitude que existe em nós, fruto da nossa formação. Porque também nós nos resguardamos de determinados trabalhos e serviços. No fundo, no fundo, por acharmos que isso é "coisa braçal", ou que desprestigia, ou sei lá quais seriam as razões. É até uma coisa interessante para a gente investigar. ***(intervenção de voz masculina do público – questão parcialmente inaudível mencionando resistência dos pais dos alunos)****. O que é?... É, mas nós também somos pais dos alunos e nós também vamos entrar nessa dança, né Delfin!* ***(réplica inaudível)*** *Eu não sei, sabe, eu acho que depende da gente se organizar para atingir isso.*

Vejam que, no desdobramento de 1ª série, nós não estamos cuidando apenas de um problema de horário, de organização de atividades, mas nós estamos pensando em adequar toda uma metodologia, não é, e nessa adequação de metodologia se coloca a técnica de estudos também... vejam, a preocupação que os professores devem ter em acionar os estudos de 1ª série, porque a partir da 2ª série eles não terão mais grupos pequenos de estudo, eles se organizarão em classes completas. Então, o estudo deverá prosseguir no âmbito das classes. E aí, alguns professores também se arrepiaram. Mas a verdade é que quem dá bem técnica de estudo, dá para quinze, dá para trinta e dá para cinquenta. Quem tem dificuldade para dar, tem dificuldade até com seis, não é? Não é a quantidade dos alunos, mas é o problema de segurança do professor no uso da técnica e da suas relações com os alunos. Numa primeira faixa, em que o aluno precisa aprender o que existe de fundamental, de preliminar, é justo que o professor dê mais atenção e trabalhe com um número menor, exatamente para que todos os alunos possam ser bem atendidos. Mas o professor precisa se colocar, na 1ª série, o objetivo de transmitir aos alunos as técnicas de estudo fundamentais. Salvo casos excepcionais, mas a maioria deverá prosseguir na 2ª série com o que de fundamental existe, sobre técnica de estudo, já firmado.

Então, há várias nuances evolutivas de estudo que nos permitem afirmar isso dessa maneira. Nós tivemos ginásios onde as condições materiais foram péssimas e que os professores se obrigaram a trabalhos até muito diferentes daqueles que deveriam ser programados em ritmo normal. E esse esforço de adequação a essa realidade, a essas

dificuldades, fez também com que eles descobrissem novas formas de atuação. O problema central está em a gente descobrir as formas de adequação, e há várias sugestões nesse sentido e mais a maneira como a técnica, modulada à altura de uma 1ª série, vai atingir os objetivos propostos. A visão dos objetivos é que precisa estar sempre presente, não é, para a gente não ficar assim imaginando, sentimentalmente, "eu gostaria que fosse, mas não é". Porque com o conhecimento da clientela, se os objetivos estão determinados concretamente, não há que se esperar, de uma classe de analfabetos, mais do que um primeiro estágio de alfabetização. Então, quando os professores chegam ao fim de ano e dizem assim, "Ah, primeira série é analfabeta", eu falo: "Bom, então os objetivos foram determinados erradamente. Porque para uma classe de analfabetos a gente não pode definir mais do que um primeiro estágio de alfabetização". Agora, se nós nos propusemos a atingir não sei quantos objetivos que não são, que não tem relação nenhuma com aquela realidade humana, nós não podíamos atingir mesmo. Então, nós não podemos colocar objetivos muito altos se a realidade de clientela não nos permite. E nem partir para reprovações, no momento de uma avaliação final, num Conselho Pedagógico, porque o aluno não atingiu isso, ou aquilo, ou aquilo outro. Quer dizer, nós temos que verificar em que estágio esse aluno entrou e o que ele conseguiu em termos de aprendizagem. Ainda que todos os outros seus colegas tenham conseguido muito mais, porque entraram eles num nível diferente.

Então, há uma relação que, eu diria, desde o lançamento de plataformas até os últimos momentos de uma avaliação. E vocês já pensaram a riqueza que essa 1ª série poderá oferecer, em termos, assim, de assembléia. Quer dizer, nós teremos uma relação não entre quatro classes, mas entre oito classes, possivelmente. Nós temos que criar um sistema integratório de comunicação social entre as classes de 1ª série de um período e as classes de 1ª série de outro período. Ao ponto de podermos fazer uma assembléia global de 1ª série. São todos problemas novos que vão surgir e que nós..., de um lado nos desafiam, mas de outro lado nos dão uma esperança muito grande de levar a experiência assim à frente, construindo novas adequações de modelos pedagógicos e didáticos.

Agora, as outras colocações que vocês fizeram aqui... de que o aluno talvez recebesse menor assistência por estar em meio período... eu me pergunto: a assistência que nós temos dado até o momento é uma assistência que pode se traduzir em tempo integral? Quer dizer, o que nós temos no tempo integral é um apanhado de atividades, mas assistência, propriamente dita, permanece exatamente no mesmo processo e no

mesmo circuito. Então, todos os alunos de 1ª série terão sessões de grupo com o orientador educacional, todos os alunos de 1ª série serão observados pelos seus professores, haverá um conselho pedagógico semanal, como está havendo até o momento... e eu pergunto: que tipo de assistência nós estamos dando aos alunos em tempo integral que será diminuída em meio período? Não sei a que assistência vocês se referem, se na realidade em todos os relatórios de professores e de orientadores não consta nenhuma outra atividade especial com o nome de assistência. Agora, a solução de algumas dúvidas ou então o acompanhamento de um determinado caso, isso se faz em meio período, como se faz em tempo integral. Quer dizer, nós não temos nenhuma atividade especial que se chame "assistência ao aluno", além daquilo que vai ser feito em meio período mesmo. O que é sistemático, formal e necessário será feito em meio período. Agora, essa outra assistência, a que alguns professores se referem, eu não sei bem como é que ela se traduz na prática. Porque toda assistência que se propôs seria dada no nível das aulas mesmo, não é. ***(intervenção de voz masculina do público).*** *Eu queria chegar ao finalzinho... espera Zé Roberto, depois vocês fazem... que assim eu coloco todas as questões, né.*

Há também a necessidade da gente pensar na técnica de trabalho em grupo. Nós estamos para discutir, eu diria, assim, em toda extensão do Ensino Vocacional, o trabalho em grupo, para não se partir da falsa idéia de que trabalhar em grupo é trabalhar com um grupo pequeno. Quando o professor está com dez, quinze alunos, está trabalhando em grupo, quando ele tem trinta, cinquenta, ele não admite que isso também seja situação de grupo para qual ele deve se preparar com relação às técnicas especiais. O que varia são as técnicas com as quais nós trabalhamos, é diferente trabalhar numa assembléia, num painel simples e trabalhar num grupinho de reflexão, não é, com quinze alunos, com dez alunos. Mas todas as situações, desde um grupinho de três, até uma assembléia com quinhentos, é trabalho de grupo. Apenas as técnicas é que se modificam. Há necessidade de transferir aquelas técnicas fundamentais que podem ser desenvolvidas em grupos pequenos para uma classe pelo menos.

Então, o professor talvez se liberte de uma atitude que foi colocada por vocês mesmos na revisão como uma atitude um tanto paternalista, quer dizer, o professor acocorando o aluno. Isso libertaria mais as crianças e os jovens, faria com que eles trabalhassem de modo mais independente. Quando se tem trinta e três, trinta e cinco alunos numa classe para cuidar, para acompanhar, é evidente que se faz menos cafuné em cada um do que se nós estivéssemos com quinze ou dez, não é? Então parece que há

uma atitude, uma atitude assim muito natural. Estando com um pequeno grupo, se faz muito carinho, sabe. Para marmanjos, inclusive. De modo que há gente de 4ª série aí muito mal acostumada. E o professor tendo um número maior de alunos, é evidente que ele tem que se restringir também nesse aspecto. É claro que ele não vai corrigir a atitude porque está com um número grande de alunos ou com uma classe toda. A correção deverá ser na atitude, para ele. Mas isso forçará a mudar de atitude. E depois vai colocar o professor, também, na condição de simular certos trabalhos que o aluno deverá fazer sozinho, ou em grupo, mas fora da escola. Então, é um aspecto, assim, de liberdade, para os alunos, e de independência que precisa igualmente ser treinado. Há tarefas que deverão ser feitas em casa, mas que não serão aquelas tarefas que qualquer pessoa poderá fazer no lugar do aluno ou por ele. São atividades, tarefas de estudo que só ele poderá fazer, dada a especificidade da tarefa e o nível. O fato de se atribuir tarefa para casa não significa que se criará um sistema de papai e mamãe darem aulas particulares, quando tiverem condições de fazê-lo. Então, a tarefa assim bem dosada, que não crie sobrecarga, que possa ser feita individualmente ou em grupo, na casa de um ou de outro, mas que não exija uma assistência de terceiros, quer dizer, que os meninos tenham condição de fazer sozinhos.

No restante das técnicas e das formas de trabalho, todas ***(uma ou duas palavras inaudíveis)*** *devem ser igualmente adequadas. Alguns professores fizeram, assim, quase que em ordem hierárquica, as que poderiam ser mais e as que poderiam ser menos. Mas aquelas técnicas principais, em vários grupos, aparecem com uma frequência muito grande, o que demonstra, da parte de vocês, uma percepção de que não é a redução para meio período que elimina o valor das técnicas ou a prática dessas técnicas. Elas assumem exatamente o valor que têm dentro do sistema. Apenas elas deverão ser adequadas a uma nova realidade. E outras tantas técnicas que nós poderemos descobrir nesse prolongamento de trabalho, certo.*

Então, nós usamos, a partir de [19]69, cinco anos para trabalhar nesse regime e para constatarmos outros resultados. Se um aluno não ficar retido, ele terá quatro anos de curso e nós teremos o quinto ano para fazer uma avaliação deste processo. Então, daqui a cinco anos nós deveremos ter uma outra avaliação, das 1ªs séries desdobradas, com novas descobertas, possivelmente. Tudo isso vai depender muito de vocês. Porque eu fiz assim, algumas colocações gerais, orientando o pensamento, mas é evidente que, na montagem do trabalho, deve haver uma criatividade bastante grande de vocês, nessa adequação e na compreensão da relação de objetivos e práticas, certo?

Então, eu gostaria de deixar alguns pontos centralizados para a discussão. O primeiro ponto que eu coloco para discussão é o das relações... que vocês estudassem as possíveis relações tempo e escolaridade. Qual é a relação que vocês percebem entre tempo e escolaridade e qual é a conclusão a que vocês chegam. A segunda colocação é sobre a exploração de conceitos e conteúdos de acordo com os objetivos da nova experiência. Eu estou chamando nova experiência entre aspas, não é, porque não é propriamente nova. Terceira seria a compreensão do curriculum *como um todo e a valorização das atividades práticas. Eu estou chamando aí de atividades práticas não somente o conteúdo das áreas técnicas. Quer dizer, todas aquelas atividades que foram consideradas de valor para o processo educativo. E, finalmente, concepção de assistência pedagógica. Quer dizer, o que é assistência pedagógica, em que consiste, quando ela é feita, certo? Se vocês chegarem à conclusão que, em tempo integral nós estamos fazendo cem por cento de assistência pedagógica, então nós vamos publicar um volume especial sobre a matéria porque nós não constatamos isso até o momento. Mas é um problema assim a ser discutido, porque a gente usa o termo, tem um significado muito forte e não se sabe exatamente o que todos estão entendendo por assistência pedagógica, certo? Então, o que é assistência pedagógica, em que consiste e que relação tem a assistência pedagógica com o processo educativo que se estabelece, certo? Qual é a dúvida, Roberto?*

- É (duas ou três palavras inaudíveis) assistência pedagógica do professor para o aluno, é isso? Ou do orientador para...

Do sistema todo, do sistema humano da escola para com o aluno. Ainda que tenha sido dos colegas para um determinado aluno, mas que isso tenha sido previsto pelo professor, pelos orientadores, certo? Tudo aquilo que o aluno recebe no processo educativo. Agora, eu não sei se vocês estão entendendo, porque é que a expressão foi usada várias vezes... eu não sei se vocês estão entendendo que assistência pedagógica é alguma coisa que a gente faz dentro do processo educativo ou a gente faz para com aqueles alunos que não acompanham o processo educativo conforme a gente espera. Então é preciso que se defina isso. Quer dizer, é alguma coisa paralela ao processo educativo? É dentro do processo educativo? A quem compete fazer, quando se faz, como se faz? Para discutir agora essa posição da assistência pedagógica e em relação a meio período. Foi uma dúvida que ficou aqui para mim, colocada por vocês. Se reduzindo de tempo integral para meio período, nós vamos perder muito em assistência pedagógica. Então "assistência pedagógica" quer dizer uma porção de coisas. É

preciso que vocês definam, certo... o que vocês escutam, se isso está dentro do processo educativo, ao lado do processo educativo e se refere somente aos alunos que não acompanham a aprendizagem normalmente, como vocês disseram. Seria bom que vocês dissessem, assim, em que (palavra inaudível) tem sido feita, não tem sido feita, como é que se caracteriza, quais as práticas que têm sido desenvolvidas para que essa "assistência pedagógica" se situe, está claro? Então me parece que, esses pontos, por hoje, seriam assim suficientes, partindo do princípio que o objetivo do ensino vocacional, certo, como diz o Chico Anysio, continuam exatamente os mesmos. Apenas nós vamos fazer uma formulação um pouco diferente tendo em vista a definição do core curriculum *de 1ª série. Agora, como proposição da experiência do Ensino do Vocacional, são absolutamente os mesmos objetivos que existem. Tanto faz em tempo integral, como ter meia hora por dia, que esses objetivos a gente consegue desenvolver. É apenas preciso pensar em técnicas diferentes, está claro? Vocês terão um café, e depois do café terão um grupo de discussão. Parece que faltava dar um esclarecimento, não é?* ***(interrupção da gravação)***

As novas proposições para o Ensino Vocacional

O primeiro ponto marcante na linha argumentativa da palestra é que Maria Nilde Mascellani cita frequentemente comentários que ela afirma ter escutado do próprio grupo de professores e informações retiradas de planejamentos das áreas. Isso dá um "tom coercitivo" que permanece durante toda sua fala. Além disso, muitas vezes, são comentários e informações que, embora estereotipadas, são tomadas como posição majoritária do grupo de professores.

Outro fator que aprofunda o caráter provocador da palestra é o apontamento de uma série de semelhanças do trabalho desenvolvido até então nos Ginásios Vocacionais com o colégio convencional, denominado "colégio acadêmico", o que demandaria mudanças drásticas na organização escolar, ainda que isso tenha sido anunciado gradativamente ao longo da palestra.

A primeira semelhança apontada seria a permanência de um conteúdo trabalhado pela via da memorização e transmissão de conhecimento ("informativo e livresco"). Embora existisse uma integração entre as disciplinas, essa seria muito limitada, uma vez que os professores trabalhavam com a perspectiva de garantir o espaço da sua disciplina, em termos de horário e de conteúdo. Isso era feito em detrimento da

participação em projetos coletivos, como estudo de meio ("perdi tantas horas com estudo de meio"). Essa perspectiva também estaria marcada por um discurso referenciado pela trajetória escolar que os professores haviam tido em sua história de vida ("mas na 2ª. série eu já sabia isso, aquilo e aquilo outro") e na preocupação com a preparação do aluno para exames de vestibular e 2º. ciclo. Havia, portanto, um "conteudismo excessivo", que pressupunha a permanência de um aluno passivo ("dificilmente a gente refutava um professor"). Mascellani também ironiza o fato de que, se aquela escola tinha "funcionado" para muitos dos que estavam ali, era apenas obra do acaso ("obra do espírito santo" ou "outras razões que não estão centradas na estrutura e na organização do nosso ginásio").

Nesse sentido, ela justifica a primeira mudança para as 1as. séries do ano de 1969: **o fim do período integral e estruturação de um horário de trabalho flexível, de acordo com o desenvolvimento das atividades pedagógicas**. Visando uma "ruptura com o academismo enquanto condição de aprendizagem e estrutura escolar", essa medida abriria a possibilidade dos alunos terem aula de uma ou duas disciplinas durante um período todo e com que o professor alternasse dias livres com dois ou três dias seguidos de trabalho. E, antecipando um possível questionamento dos professores à mudança ("o horário fica livre (...), mesmo num dia que tenha obrigação de ir à escola, mas não tenha trabalho com aluno?"), Mascellani denuncia a constatação de uma acomodação do corpo docente e de uma resistência a qualquer tipo de alteração da grade de horário ("até o ano passado a dúvida de vocês era o professor ficar sobrecarregado, agora passa a ser ficar folgado?").

Esses vícios não só implicariam em "dificuldades práticas e concretas" para integração entre as áreas, implicando em uma "integração com seccionamento", mas faria com que o processo de aprendizagem fosse descontínuo, com atividades que não se complementariam umas às outras. Analogamente ao "colégio acadêmico", o processo de aprendizagem se daria "por tabela".

Nota-se que Mascellani faz questão de explicitar que a mudança tinha um caráter organizacional, mas era utilizada para forçar uma mudança de caráter político-pedagógico. Isso fica claro quando cita que a nova estrutura de horário poderia ser "valorosa" com a manutenção do tempo integral, mas a redução para meio período "forçaria uma mudança nesse sentido". No final do texto, Mascellani ainda retoma a questão demonstrando uma preocupação com a forma de o aluno estudar, afirmando que isso também implicaria na realização, em casa, de atividades que até então eram feitas

na escola, exigindo dele um "treino de liberdade e independência" e um menor paternalismo por parte do professor.

Esse paternalismo, além de ser apontado como uma das semelhanças com os colégios acadêmicos, também é evocado enfaticamente durante outros momentos da palestra. Ele seria combatido através de outra medida, **o aumento do número de alunos por sala** – de trinta para até trinta e cinco – o que implicaria, por parte do professor, além de "fazer menos cafuné", aperfeiçoar a dinâmica de trabalho em grupo. Segundo Mascellani, não haveria um comprometimento das atividades ("quem dá bem técnica de estudo, dá para quinze, dá para trinta, e dá para cinquenta"). Essa perspectiva também estaria associada ao **aumento do número de classes** – de quatro para oito – já que a escola teria mais um período. Isso também ofereceria uma "riqueza" para o desenvolvimento de trabalhos coletivos com todas as primeiras séries reunidas, como assembléias, avaliações e as chamadas "aulas-plataforma", ocorridas no início do ano letivo, em que os temas das unidades pedagógicas eram lançados para todos os alunos.

Maria Nilde Mascellani também enfatiza a importância do processo de avaliação do aluno levar em consideração os objetivos educacionais, tanto os "gerais", como os fixados a partir do estudo da clientela atendida. Embora suas observações não estivessem associadas a uma mudança concreta em relação às atividades de avaliação, procura reforçar a necessidade de romper com determinados estereótipos identificados entre os professores, ora idealizando o processo de aprendizado dos alunos ("a visão dos objetivos deve estar sempre presente, para a gente não ficar assim imaginando, sentimentalmente, 'eu gostaria que fosse, mas não é...'"), ora rotulando uma determinada classe ("a primeira série é de analfabetos"). Mascellani rebate essa situação, inicialmente, com argumentos que enfatizam os objetivos coletivos que deviam ser condizentes com a situação da clientela ("se os objetivos estão determinados concretamente, não há que se esperar, de uma classe de analfabetos, mais do que um primeiro estágio de alfabetização"). Posteriormente, enfatiza também a necessidade da observância da característica individual do aluno, em consonância com os referenciais piagetianos anteriormente identificados no capítulo II, avaliando-o a partir do estágio em que entrou na escola e do que conseguiu atingir. Um aluno não deveria ser reprovado "ainda que todos os seus colegas tenham conseguido muito mais", porque entraram com um nível muito diferente.

Outra mudança importante seria a aplicação de uma **nova definição de *core curriculum*** – focada na **cultura brasileira** e "estudando apenas as vinculações dessa

cultura com a cultura universal". Essa nova definição trazia subjacente uma crítica direta aos conteúdos e abordagens presentes em Estudos Sociais, também impregnados pelo "academicismo" anteriormente mencionado. Dever-se-ia substituir a abordagem histórica e geográfica, então vigente, por uma abordagem sociológica, deixando de lado temas ligados apenas à cultura universal.

Nesse sentido, retomando a discussão feita no final do capítulo II, a definição de *core curriculum* exposta na palestra aos professores se afasta daquela presente no *I Simpósio do Ensino Vocacional* e se aproxima daquela presente no texto datilografado repassado aos professores, sem data específica.

Há, ainda, uma crítica à concepção de trabalho que estava implícita no corpo docente: a de visualizar o trabalho como um simples elemento definidor de *status* social, no qual o professor ocupava um certo destaque por realizar um trabalho de natureza intelectual. Seria necessário passar efetivamente a compreender o **trabalho como construção**, rompendo com uma hierarquia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Daí a proposta de fazer o professor assumir uma ocupação que não a de professor, para quebrar certos preconceitos e não transmitir aos alunos "atitudes mais intelectualizadas do que práticas". Isso implicaria, também, em assumir, junto com os alunos, algumas atividades de limpeza e conservação da escola.

Por fim, Mascellani levanta quatro questões para serem debatidas pelo grupo, relacionadas à implementação das mudanças mencionadas: 1) Qual a relação entre tempo e escolaridade? 2) Como seria a exploração de conceitos e conteúdos de acordo com os objetivos propostos da "nova experiência"? 3) Como compreender o currículo como um todo visando a valorização das atividades práticas? 4) O que se entende por assistência pedagógica no ensino vocacional (associada ao fim do período integral, nova organização das aulas e aumento do número de alunos)?

O sentido das mudanças

Uma parte do que Maria Nilde Mascellani expôs já estava delineada no encontro de orientadores e supervisores ocorrido em maio de 1968. Alguns princípios básicos que nortearam as medidas já estavam postos naqueles itens, ainda que de maneira bem mais genérica: a crítica à existência de um *paternalismo*, *intelectualismo* e à separação entre *educação e ação*. Trata-se, portanto, de entendê-las como parte de um processo político ali iniciado e que teve, nas reuniões de julho e outubro, duas etapas importantes. Isso

porque, como qualquer processo político, implicava no convencimento ou enfraquecimento de grupos ou pessoas que se opusessem a essas mudanças. Com certeza Olga Bechara e Newton Balzan, os dois entrevistados para elaboração da minha dissertação de Mestrado, eram duas das figuram bastante emblemáticas nesse processo. Em primeiro lugar, pelo cargo que ocupavam; Balzan era Supervisor de Estudos Sociais, área de destaque dentro do currículo das escolas e muito criticada por Mascellani em suas falas; Bechara supervisionava a Orientação Pedagógica, peça chave na equipe técnica das unidades. Em segundo lugar, pelo posicionamento que tomam nas discussões, discordando de alguns dos encaminhamentos ou sendo alvo de críticas, especialmente nas reuniões de avaliação de outubro. Passados os embates diretos e a construção da hegemonia dentro do SEV, era a vez de deixar claro ao corpo docente o que exatamente se queria para o Ensino Vocacional.

O fim do texto já deixa evidente o sentido que Mascellani dava à reestruturação anunciada, refletindo claramente o resultado de um processo de **centralização da gestão escolar**, já apontado anteriormente, uma vez que a **concepção** das mudanças se deu entre uma parte da equipe de educadores do SEV e apenas a **execução** foi aberta para discussão entre os professores. Ainda assim, a discussão posta para o grupo de professores foi fortemente direcionada, sinalizando o que poderia ou não ser apontado. Talvez o exemplo mais flagrante tenha sido o pedido para que os professores discutissem o que era "assistência pedagógica" dentro do sistema, imediatamente após pontuar que o que usualmente se chamava de assistência pedagógica estava associado a uma postura paternalista do professor, sendo esse um dos fatores que justificou a mudança para meio período.

Outro aspecto das propostas de Mascellani pode ser ressaltado a partir das três primeiras questões postas para discussão do grupo de professores. Embora a enunciação da primeira questão seja bastante genérica (relação entre tempo e escolaridade), é muito provável que a intenção fosse debater as repercussões do fim do período integral e nova organização das aulas.

Já a segunda questão (exploração de conceitos e conteúdos frente aos objetivos da "nova experiência") encaminha para uma discussão bastante ampla de toda formação proporcionada pela escola, implicitamente vista como "processo educativo". Além da preocupação com os objetivos, ilustrando a permanência das idéias de Ralph Tyler, é preciso apontar a ausência de subsídios oferecidos ao corpo docente para realizar tal discussão dentro daquilo que Mascellani propunha. Segundo o trecho citado abaixo,

esses objetivos estariam atrelados a nova concepção de *core curriculum* e seriam estudados posteriormente pelo grupo de professores por meio de um texto ainda a ser fornecido. Na ocasião, adiantou-se apenas que essa nova concepção era focada primordialmente na "cultura brasileira":

> Além desse problema de horário, nos parece que a definição do quanto é necessário a 1ª série, deve ser muito bem pensado por vocês. Há um texto, que vocês vão estudar, sobre a colocação de *core curriculum*. Então, quer dizer, qual é a grande orientação do *curriculum* dessa 1ª série a partir do ano de [19]69. Então as 2ªs,3ªs , 4ªs continuam dentro da linha anterior. A 1ª série deverá se definir dentro de uma nova definição de *core curriculum*. E nesse particular, é muito importante se atente para a cultura brasileira sem desligá-la da preocupação de cultura universal.

Outra ponderação necessária é que, na formulação da própria questão, Mascellani se refere de maneira ambígua aos objetivos dos Ginásios. Primeiro fala em objetivos "da nova experiência", mas depois afirma que os objetivos "continuam sempre os mesmos". Não bastasse essa situação, havia ainda as incongruências apontadas anteriormente, no capítulo II. As proposições que até então orientavam a experiência, registradas principalmente nas fontes escritas, estavam sendo radicalmente alteradas, mas tais mudanças estavam sendo ocultadas.

A terceira questão, associada à valorização das atividades práticas no currículo, também apresenta dificuldade semelhante para ser debatida, uma vez que estava diretamente associada à nova concepção de *core curriculum*.

É preciso apontar que a palestra apresentou, indiretamente, novos fundamentos teórico-metodológicos que deveriam nortear a ação educativa nos Ginásios Vocacionais a partir de 1969. Contraditoriamente às frases que os enunciavam como mera "adequação" de objetivos já postos, eles eram, também, apresentados não como estritamente ligados à ação educativa, mas como princípios éticos que deveriam nortear a postura do educador dentro e fora da sala de aula. Mesmo com todas as incongruências identificadas, é possível dizer que o Serviço de Ensino Vocacional começava, então, a ter um denominador comum que permitisse o desenvolvimento de uma metodologia de ensino própria e deixava de ser um projeto experimental para se tornar efetivamente um sistema de ensino. No entanto, pouco tempo depois, as escolas sofreriam com a intervenção do governo militar e a descaracterização de sua proposta educacional então recentemente alterada.

A construção da memória no tempo presente

Não farei uma reflexão exaustiva sobre a receptividade e o sentido prático que essas idéias tiveram junto aos professores. O objetivo aqui é destacar os elementos que lhes garantiram legitimidade e que, apesar da proximidade temporal com o fim dos Ginásios, marcaram sua história.

O primeiro traço marcante é que, naquele momento, Maria Nilde Mascellani lançava a idéia de que esse processo não representava uma mudança ou ruptura. Embora a ocultação do real significado das mudanças na estrutura e organização dos Ginásios, provavelmente, tenha dificultado a implementação das mesmas, ela representava também um esforço no sentido de atribuir uma continuidade e perenidade ao conjunto das escolas diante das diferentes pressões internas e externas anteriormente mencionadas.

Considerando que um dos traços da memória coletiva dos Ginásios era caracterizar as mudanças ocorridas como um processo de desenvolvimento ou aprofundamento de algo já posto anteriormente, é possível dizer que essa memória começou a ser construída em 1968.

Cabe, aqui, analisar alguns trechos das gravações já mencionadas que reforçam essa hipótese, acrescentando, ainda, a proposição de que a compreensão desse desenvolvimento ou aprofundamento da proposta educacional das escolas não estava ao alcance de todos. O trecho em seguida reflete como e porque essa perspectiva se tornou um traço tão marcante da memória coletiva dos Ginásios Vocacionais. O ponto de partida para a discussão foi a avaliação de uma atividade desenvolvida no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, envolvendo Artes Industriais, Práticas Comerciais e Estudos Sociais, relacionada à expansão da industrialização no Nordeste. Os Supervisores de Artes Industriais e Estudos Sociais criticaram os professores por não terem explorado questões associadas ao desemprego e exploração do trabalhador causados pela mecanização da produção. Após uma breve descrição da atividade e dos aspectos não analisados pelos professores, os participantes da reunião fazem uma crítica aos motivos que os teriam levado a não explorar tais problemáticas:

> **Newton Balzan**: (início da fala inaudível) porque acho que no trabalho diário com os alunos, eles têm chance de fazer isso, viver... ***Fico pessimista no seguinte, parece que não adianta falar, essa questão de sensibilidade que ela colocou***, com o exemplo da caneta BIC *[faz referência a um exemplo citado anteriormente em que qualquer objeto, como uma caneta BIC, deveria*

ser visto e analisado não apenas como algo a ser usado, mas como resultado de diferentes relações de trabalho e tipos de trabalhadores]. Não sei, é uma sensibilidade, D. Maria Nilde, de fazer a pessoa viver aquilo, nem sei se adianta falar, porque esse negócio já vem feito... já é assim.
(várias falas ao mesmo tempo)
Olga Bechara: ... ***Nós educadores temos que ter a coragem. Ontem achei boa a afirmação que alguém colocou, de deixar o aluno errar, de deixar o nosso próximo errar, essa é a maior coragem. Lembro do meu professor de Filosofia da Educação, relendo "A 25ª Hora". Agora, vejo o óbvio. Estou falando da coragem do pai, deixando o filho realmente ser homem. Ele vai ser independente e "largar" esse pai.***
Não que nós não tenhamos uma proposição de vida, [mas] admitimos a liberdade de opção. Se nunca fizermos esse aluno enxergar, ele nunca enxergará, ou ele vai enxergar pelas outras armas, pelas outras forças que não são as minhas posições. Agora, [também] posso enxergar, se aquele aluno não enxerga porque ele tem 500 outros condicionamentos e, sem querer ser romântica, é porque temos que aceitar que 50%, com muita boa vontade, talvez vá enxergar aquilo que queiramos, mas não podemos querer 100%. O problema é...
Newton Balzan: O problema é a possibilidade do professor de explorar isso.
Maria Nilde Mascellani: Entendo o problema também, Newton, não sei se é isso...
Newton Balzan: Essa questão de Estudo do Meio, a senhora tem razão, mas explorar as mínimas coisas. Em cada Estudo do Meio ter orientação educacional, vocacional, exploração de profissões, ali dentro é rico demais, não sei...
Maria Nilde Mascellani: ***Newton, 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, 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 aquele outro, mas assumir uma atitude perante os outros, no sentido de que eles sejam tanto quanto você. Então se você admite ser escravo, você coloca a possibilidade dos outros serem escravos, se você admite que é burguês e que tem o direito de ser, tem que admitir que os outros tenham o direito de serem burgueses, e assim consequentemente. Quando você vai ao fundo de uma mina em Minas Gerais, quer valorizar muito mais o trabalho daquele homem que está no fundo da mina, do que as maravilhas da barra de ouro que ele trouxe para o seu deleite visual.*** Quando você pega uma caneta BIC e é capaz de pensar no homem que fez a tampinha; quando você viaja num trem e está na primeira classe, dormindo na cabine, porque tem possibilidade de pagar, e vê os outros que estão dormindo em cima de sacolas na segunda classe, em banco de madeira ou coisa semelhante, você se pergunta por que essa gente não está podendo se sentar nessas poltronas [de primeira classe] que, por sinal estão vazias. Uma experiência que tive de sexta para sábado, em um vagão de primeira classe inteiro vazio, e o pessoal se aboletando na segunda, vivendo um pobrezil, até com vidro quebrado, promiscuidade, quer dizer, eles não tiveram a educação que você teve, não tem o nível econômico que você tem. Então não vai nisto, nem em você ser de extrema esquerda, nem ser comunista ou coisa nenhuma, mas ***vai de uma opção que você faz que o leva a uma identificação com uma problemática na qual você está envolvido, e se você não está se identificado com essa problemática, não adianta que você não enxerga nem a tampinha da BIC, nem a ponta da BIC, nem o homem no fundo da mina. Então a maioria das pessoas...***

> **Newton Balzan**: Mas a ***maioria das pessoas é assim, é uma sensibilidade que já trazemos com a gente...***
> **Maria Nilde Mascellani**: Tenho para mim que ***muita gente dentro do ensino vocacional fez uma opção de vida pela experiência que teve aqui dentro***. Agora, não tenho esperança, porque não vai nisso nenhuma culpa, nem de Deus, não foi ele que criou o homem assim, mas uma série de condicionamentos e circunstâncias. ***Não tenho esperança estatística de achar que 100% da turma vai atingir esse estágio, mas acho que há um caminhar, e nesse caminhar há uma proposição de desenvolvimento, quer dizer, então você tem grupos e grupos que vão chegando a um estágio mais desenvolvido. Quando você veio para o ensino vocacional, Newton, tinha algumas concepções. A prática que teve, as experiências, sua vivência etc., e fizeram a dimensão maior...***
> (trecho inaudível)
> **Newton Balzan**: Para as coisas que a senhora coloca, isso já atinge. É lógico, a condição foi grande, mas... (trecho inaudível) foi a maior experiência da minha vida, mas é bom discutir isso com a senhora, ***acho que o nosso mundo está mais avançado do que estamos nesse ponto.***
> **Maria Nilde Mascellani**: Mas você não considera, por exemplo, que dada a flutuação no nosso pessoal, é um fato que às vezes esquecemos de considerar, tem muita gente no sistema que praticamente está começando, então teríamos que admitir que esse pessoal está no estágio de 1961, se quisermos, mal comparando, admitir.
> (trecho inaudível)
> **Maria da Glória Pimentel**: O pessoal que entra agora não pode ser colocado no nosso aspecto em 61, porque em 61 estávamos em uma determinada fase histórica... (trecho inaudível)
> **(...)**
> **Voz masculina**: Sim, demais. Mas questiono e faço indagações do porquê, se tem algum dom, quando e o que acontece. Acho que desenvolve. Agora, acredito inclusive que ***tem professores que não conseguem, e não adianta porque eles não vão atingir***.
> **Newton Balzan**: Porque até hoje não chegamos ao ponto, no ginásio, nas reuniões de CP, de fazer esse tipo de colocação para os professores com relação, por exemplo, ao Estudo do Meio. ***É uma coisa que estaria ao alcance de qualquer orientador, mostrar o que é aquilo, as possibilidades. O pessoal diz que é a gente que não fez, não conhece o Estudo do Meio, nunca ouviu falar de fato do sistema, como essas técnicas do sistema são importantes***. É isso que, às vezes, ambicionava ver que poderíamos estar num ponto e estávamos para trás.
> **Voz masculina**: Como síntese disso daí, quero dizer que o sistema é uma evolução constante, ***não dá tempo para o indivíduo assimilar toda a informação que mais ou menos está vista, estudada teoricamente e, vamos dizer, está lacrada no indivíduo. Não dá tempo dele colocar em vivência, quer dizer, se ele percebesse toda a dimensão do sistema nos seus mínimos detalhes, poderia colocar em prática, mas*** é que quando...
>
> **Finalização:** A gravação é finalizada subitamente.[211]

As razões que levaram Maria Nilde Mascellani a sugerir que os professores exercessem uma atividade "braçal" durante algum tempo, associadas aos questionamentos sobre trabalho intelectual e trabalho manual, anteriormente mencionados na palestra dada aos professores, ficam bastante claras na fala dela sobre educação e ideologia. Mascellani considera como orientação ideológica um conjunto de

[211] Anexo I, p. 213-215

idéias e valores introjetados pelo educador que orientam a ação educativa. Nesse sentido, tratava-se de exigir um envolvimento íntimo e direto dos professores com os problemas sociais, vivenciando diferentes relações de trabalho, ao invés de simplesmente as estudar. Já Olga Bechara tinha outra postura. A partir da crítica à atividade desenvolvida pelos professores do Oswaldo Aranha, falou da importância em proporcionar as condições para que o aluno "enxergasse" determinadas problemáticas, mas também que a escola tinha que ter como proposição o respeito à liberdade de opção e, assim, deveria ter a coragem de "deixar o indivíduo errar". Outro argumento por ela apresentado é que o aluno teria "quinhentos outros condicionamentos" externos à ação educativa e, sendo assim, seria impossível esperar que o aluno enxergasse 100% do pretendido pelos educadores.

Em outro trecho da gravação da reunião de avaliação, Mascellani revela, também, as mudanças pessoais que vivenciou como educadora e que estavam associadas ao novo direcionamento que dava aos Ginásios. Em uma das reuniões dos supervisores do SEV, criticando o aproveitamento das horas destinadas ao estudo e a acomodação de alguns professores, Mascellani assinala tal mudança:

> **Maria Nilde Mascellani**- (...) Eu acho que há uma atitude [dos professores] que eu chamaria, sei lá, fruto de desconhecimento. Então, partindo de experiência pessoal, por exemplo, eu não me interesso por um assunto quando eu não vejo o valor daquele assunto, ou não sinto o valor. O fato de não ver ou de não sentir o valor, decorre de uma deficiência qualquer na apreensão da cultura como um todo. Porque se eu disser a você: "Olha, Ângelo, eu não me interesso por Artes Industriais", eu estou dando uma de ignorante aqui, né. Hoje, digo que estou dando uma de ignorante. ***Mas, vamos ver, até uns tempos atrás eu poderia dizer: "Olha, eu não me interesso por Artes Industriais, quer dizer, eu me interesso por curso de Pedagogia, de Psicologia etc." Eu já cheguei a dizer isso, eu dou o exemplo porque eu já me comportei dessa maneira. Então, por que me comportava dessa maneira? Porque até aquele momento não descobria nesse campo do conhecimento ou de atividade, um valor. Então eu acho que está faltando isso a muitos dos nossos professores.*** Quer dizer, além da especialidade deles, eles não enxergam assim, sei lá, um palmo às vezes. Então, ...
> (breve interrupção da gravação)
> **Maria Nilde Mascellani (cont.)** - ... ou porque incomoda, a gente tem que aprender mais e dá trabalho, ou porque é alguma coisa que mexe com a gente em algumas coisas já estabelecidas, em algumas situações já estabelecidas.(palavra inaudível) um exemplo, ouvir aquela palestra de economia do Darcy [palestra do economista Darcy Passos], eu acho que angustia as pessoas, não é. Então, quando a gente propôs aquilo, propôs intencionalmente, que é mesmo para angustiar.
> **Voz masculina** – Qual palestra?
> **Ângelo Schoenacker** – A primeira, de economia.
> **Voz masculina** – de julho?
> **Maria Nilde Mascellani** – É.
> **Voz masculina** – Não, a mim não angustia. Angustia?

> **Maria Nilde Mascellani**– Não, não sei, a mim não angustia mais, porque eu já me angustio com muitas outras coisas. Mas, assim, uma pessoa que pela primeira vez...
> (pessoas falam ao mesmo tempo - falas inaudíveis)
> **Maria Nilde Mascellani** - ***Quer dizer, quando você enxerga que você está vivendo em um país onde a situação é aquela, dá vontade de você levantar da cadeira e pensar o que se vai fazer, por mínimo que você venha a fazer. Então, por exemplo, se o José Carlos que é, vamos dizer, ligado à Arte, se ele disser assim: "olha, eu não me interesso por nada do que são as técnicas, porque eu sou especialista em Arte, então tudo que é (palavra inaudível) é menor, ou sei lá, fica do outro lado". Ele não pode dizer isso em um momento em que as coisas estão perfeitamente correlacionadas (palavras inaudíveis)***. Eu não sei se nessa semana de estudos, nesses dias de estudos, nesses encontros de professores, nós não ***teríamos que fazer algumas colocações... a minha idéia é essa, entende, um tanto assim sociológicas, em uma linguagem simples, acessível, que todos pudessem aprender, mas por um pouco mais de sociologia na cabeça desse pessoal.*** Porque quando a gente diz assim "conceito de cultura" e eles escrevem no planejamento, para muitos ainda está valendo aprimoramento cultural, quer dizer, o sujeito fica mais letrado, ou fica menos letrado. Quer dizer, estão longe de imaginar que cultura é tudo aquilo que o homem cria.
> **Voz masculina** (início da fala inaudível) – o seguinte: ***Mas o que você estranha? Você quer que a gente seja o quê? Tudo, pedagogos, especialistas em campos..., sociólogos, mais alguma coisa... psicólogos?***
> **Maria Nilde Mascellani** - É pessoa que não tem curiosidade intelectual. ***Então eu sinto assim, que alguns professores, e não são poucos não, a meu ver são muitos, precisam ser despertados para uma curiosidade intelectual e compreender que isso é necessário para o trabalho deles dentro desse sistema. Do contrário, ou eles não se aguentam dentro desse sistema, ou o sistema não os aguenta.*** E chega a um ponto, como diz o Ângelo: "eu estou pregando isso há dois anos". Então ele já sabe quais são os professores que estão ouvindo isso há dois anos e que a pregação não pega. Você perguntar ao professor: "quantos livros você leu neste ano?", é uma pergunta que regularmente eu fazia quando chamava o elemento para a avaliação no fim do ano. O sujeito não leu um livro. "Que revista especializada você lê?" "Nenhuma." Se você descer a um negócio mais barato que é jornal, "Quais são os últimos assuntos dos jornais?" O sujeito não sabe e vem com a cara mais lavada dizer que, na cidade em que está, o jornal chega às cinco horas da tarde e é só distribuído entre os assinantes. Então, que diabos, seja assinante do jornal, tome qualquer atitude, tome emprestado, vai buscar na casa do outro (inaudível).[212]

Chama a atenção o uso corrente da palavra "sistema", que não era comum em contextos anteriores, ilustrando o processo de mudança anteriormente mencionado. Nota-se também, no trecho acima, que a memória que silencia sobre as divisões internas existentes se consolida também pela maneira como Mascellani legitima individualmente suas posições. O discurso da educadora que idealizou os Ginásios era, além de mais articulado, fundamentado pela própria experiência de vida que ela expunha aos demais membros do SEV. Evocava ainda uma aspiração de mudança na educação e no país,

[212] Anexo III, p. 267-268

partilhada por outros setores da sociedade no período. No contexto específico dos Ginásios, as diferenças e resistências acabavam associadas a uma "acomodação intelectual", típica dos "colégios acadêmicos". Ao longo do tempo, essa sobreposição das diferenças e resistências acabaram por silenciar as outras perspectivas educacionais ali presentes. Indo além do contexto de 1967-68, em que se deram as disputas internas, o discurso de Mascellani acabou forjando um suposto consenso em torno da proposta educacional das escolas ao longo de toda sua história. A força de sua argumentação garantia a legitimidade das mudanças então planejadas, incluindo uma mudança no corpo docente. Além disso, diante de um regime militar em processo de recrudescimento, ocultar as polêmicas significava também ocultar a radicalidade das propostas pedagógicas então em curso, cuja aproximação com outros movimentos do período já foi mencionada. Sendo assim, a repressão, indiretamente, também deu, nesse momento, sua primeira colaboração para a uniformização da memória dos Ginásios, que iria se referendar com a intervenção militar nas escolas.

Esse aspecto da memória dos Ginásios é reforçado por outra gravação constante nas fitas doadas por Olga Bechara. Trata-se de uma palestra, realizada em 13 de dezembro de 1968[213], para divulgar a experiência para o público externo. A julgar pelas intervenções realizadas após a palestra, é possível deduzir que se tratava de um público composto por educadores. A fala inicial de Maria Nilde Mascellani revela qual imagem do Vocacional deveria ser transmitida para o público que ela desejava conquistar,

[213] Curiosamente, nesse dia, entrou em vigor o Ato Institucional no. 5, o mais autoritário de todos os atos institucionais. O processo que levou à edição do ato é assim descrito pelo jornalista Franklin Martins: "No final de 1968, a ditadura enfrentava enorme isolamento. As manifestações estudantis daquele ano haviam reduzido a quase zero o apoio do regime militar na classe média. As greves de Osasco e de Contagem, bem como a articulação do Movimento Intersindical contra o Arrocho, sinalizavam a retomada das lutas operárias, enquanto a oposição política, agrupada na Frente Ampla e no MDB, tornava-se mais crítica. O isolamento acabou favorecendo o crescimento, dentro das Forças Armadas, da chamada 'linha dura', que passou a defender o fechamento político completo e a agir de forma cada vez mais audaciosa, chegando ao ponto de planejar uma série de atentados terroristas contra a população, com o objetivo de lançar a culpa na esquerda e forçar o fechamento político (episódio Para-Sar). No segundo semestre de 1968, essa corrente, que no meio civil era representada principalmente pelo ministro da Justiça, Gama e Silva, passou à ofensiva. Sob o pretexto de que o deputado Márcio Moreira Alves (MDB-GB) pronunciara um discurso ofensivo ao Exército, exigiu da Câmara licença para que ele fosse processado - na prática, a cassação de seu mandato. Diante da negativa da Câmara, o marechal Costa e Silva editou o AI-5 - o golpe dentro do golpe, o regime da ditadura sem freios. Desencadeou-se feroz repressão política em todo o país, com a supressão de todas as liberdades democráticas e a institucionalização da tortura contra os opositores do governo. O Congresso foi fechado e dezenas de parlamentares, cassados. O Supremo Tribunal Federal sofreu intervenção, com o afastamento de vários ministros. A censura instalou-se em todas as redações de jornais".
Fonte: http://www.franklinmartins.com.br/estacao_historia_artigo.php?titulo=ato-institucional-n-5-ai-5-integra-1968, acessado em 28/07/09

visando, conforme declarado anteriormente, alavancar transformações maiores no ensino da época:

> Em matéria de colaboração e participação nesse movimento de renovação, o que é que o Ensino Vocacional tem dado para contribuir para o progresso, evolução e melhoramento do nível de ensino secundário principalmente do Estado de São Paulo? Em primeiro lugar, vou focalizar o curso de treinamento de pessoal que mantemos aqui no Serviço desde 1961, quando foi organizado pela Secretaria de Educação o primeiro curso de treinamento de pessoal que participaria da experiência pedagógica que estava implantando no momento. O objetivo desse curso de treinamento, na realidade, era de inteirar os professores que participassem desse movimento, desse planejamento de renovação de alguns dados teóricos a respeito do que vinha a ser renovação em educação. Na realidade, seria dar alguns princípios básicos que norteariam todo trabalho de renovação em matéria de educação. Esses princípios seriam os seguintes: em primeiro lugar, para que se fizesse realmente um planejamento renovado em escola secundária ***o corpo docente deveria trabalhar em equipe***. Essa equipe deveria ***planejar o currículo*** que seria colocado em exercício com os seus próprios alunos durante o ano em curso. Esse seria o segundo item essencial. O terceiro seria que, dentro desse planejamento, o primeiro passo a se tomar seria o ***levantamento dos objetivos educacionais*** que se queria atingir dentro dos planos de renovação. Outro item importante seria, nesse planejamento, ***um levantamento de instrumentos ou técnicas*** que melhor levassem os professores a atingir aqueles objetivos educacionais. Feita a seleção desses instrumentos, teria que se atentar para um detalhe muito importante. Até aqui não haveria grandes modificações do ponto de vista pedagógico, mas o importante, então, é que ***esses instrumentos e essas técnicas deveriam ser totalmente adequados ou ter uma correlação total com a realidade sociocultural,*** desde que essa renovação em educação tivesse como objetivo a integração do adolescente na sociedade. Quando a gente fala em integração, não significa um ajustamento puro e simples, mas sim ***colocar o adolescente em contato com a sua sociedade e torná-lo um elemento participante dessa sociedade no sentido de transformar***. Então, se a escola tem essas finalidades, todo o currículo deveria se renovar. Agora, dentro desses aspectos de currículo renovável entra, então, a ***integração de área***, levantamento de uma série de técnicas, que eu acredito que os senhores já tenham conhecimento, dado os nossos contatos anteriores. Então, eu vou passar mais diretamente o que o curso de treinamento tem feito com relação aos professores. Qual é a colaboração que temos dado, através do curso de treinamento, para os professores secundários interessados em renovação? Gostaria que olhassem para o quadro sobre o curso de treinamento. Tem um quadro completo de 1961 a 1968. O quadro de 1968 ainda não está completo porque o pessoal desse subsetor está avaliando os elementos que participaram desse curso de treinamento (...)[214]

Após essa fala, são apresentadas estatísticas associadas ao que Mascellani denomina como contribuição dada pelo Serviço de Ensino Vocacional "para o progresso, evolução e melhoramento do nível de ensino secundário": número de professores que fizeram os cursos preparatórios promovidos pelo SEV, palestras para a comunidade externa, estagiários que passaram pelos Ginásios, entre outras.

[214] Anexo IV, p. 269.

Há ainda um outro elemento que, associado a essa mudança de posicionamento de Mascellani, corroborou para a reformulação das diretrizes das escolas: a "aposta" em uma transformação maior do país que estaria por vir. No fim dessa palestra, abriu-se espaço para perguntas e surgiu o seguinte questionamento:

> **Voz feminina (platéia)**: E o problema desses alunos [dos Ginásios Vocacionais] quando chegarem à universidade? Porque eles têm um nível de ensino totalmente modificado, mas a universidade permaneceu naquele ensino de muitos e muitos anos...
>
> **Maria Nilde Mascellani**: Eu vou te devolver a pergunta: será que ele vai permanecer? Em vista das modificações e dos projetos (final da frase inaudível)
>
> **Voz feminina (platéia)**: Pelo menos até agora...
>
> **Maria Nilde Mascellani:** Pelo menos até agora. Mas nós estamos com alguns alunos da primeira turma terceiroanista, vão sair esse ano. De forma que também é uma indagação para nós. Nós estamos também na expectativa. E eu não poderia dar para vocês nenhum dado concreto a respeito da coisa. O que podemos dizer seria, talvez, o que não funciona. (...)[215]

Se, no trecho acima transcrito, essa "aposta" era muito sutil e se limitava a uma expectativa de mudança na universidade, ela fica mais evidente em uma entrevista concedida em 1983, quatorze anos após a intervenção militar nos Ginásios Vocacionais, quando Mascellani foi à cidade de Americana para proferir uma série de palestras sobre educação. Na ocasião, uma ex-aluna do Ginásio Vocacional de Americana, Elizabeth Rondelli, trabalhava como repórter de um jornal daquela cidade, *O Liberal*. Rondelli realizou uma longa entrevista com a ex-coordenadora do SEV, que foi apenas parcialmente publicada. Essa foi outra gravação obtida durante o processo de pesquisa, mas que não pode ser explorada a fundo por mim. O material foi cedido pela própria jornalista, que foi à minha defesa de Mestrado e, em seguida, cedeu as fitas cassetes com a entrevista. Parte do material foi transcrito e passou por um tratamento de áudio semelhante às gravações cedidas por Olga Bechara. Cabe recuperar uma fala de Maria Nilde Mascellani a respeito das fases dos Ginásios e das mudanças implementadas a partir de 1968, como a criação dos cursos noturnos e o fim do período integral, que denomina como "avanços" ou "desdobramentos":

> Todos esses desdobramentos funcionaram por pouco tempo. Se há uma crítica ou autocrítica que a gente deve fazer é que a gente apostou demais em cima da... do ascenso político de 1968, né? E como eu dizia antes a você, a experiência no colegial, assim como outros desdobramentos, a gente poderia

[215] Anexo IV, p. 274.

> ter introduzido antes, mas nós não sentimos que havia clima político para isso, nem no sentido geral – a política brasileira no seu todo - nem na política administrativa do Estado de São Paulo, nem na política da Secretaria da Educação. Em 1968, a gente achou que a coisa tava avançando, os movimentos populares, os movimentos do magistério, o movimento estudantil... então, a gente embarcou um pouco nessa canoa e partiu para esses desdobramentos. Então, eles foram bem programados, planejados, eu acho razoavelmente bem executados, enquanto duraram. Mas tiveram uma duração curta por esse motivo. [216]

Em outro momento da entrevista, ela retoma a mesma temática:

> Olha, como eu estava explicando durante a palestra, depois do golpe de....64 a gente... 65,66... a gente teria condições de, no âmbito da experiência, criar vários desdobramentos. Por exemplo, o segundo grau, os cursos noturnos, fazer uma tentativa de redução do período integral, certo, em alguns locais onde fosse necessário. Mais adiante apareceu essa necessidade dos alunos do noturno, atender um outro tipo de clientela, que estava ainda abaixo deles em termos econômicos, que foram os cursos complementares. Isso só funcionou em São Paulo. Eu acho que a gente teve que controlar muitos cordéis dessas relações. Por onde avançamos, por onde seguimos... então, eu acho que teve uma primeira fase que foi assim o lançamento da proposta. Depois houve uma outra fase que eu chamo, então, de compasso de espera e que acabou se transformando, eu diria assim em termos mais corretos, num aperfeiçoamento tecnológico dessa pedagogia, por falta de outros avanços, e por [falta] de possibilidade de avançar. Então, houve até uma certa sofisticação pedagógica e tal. Permiti também um aprofundamento dos professores nesse sentido. E o terceiro momento que é o momento desse avanço, enfim, que historicamente nos era cobrado. Quer dizer, então, como se prossegue no colegial? Dá pra fazer no noturno, não dá... Então nós decidimos que íamos tocar essa coisa em frente, mas – eu não diria a totalidade dos professores – mas vários elementos de direção, de orientação e lá da sede do serviço, com a clareza de que não duraria muito tempo, que não daria para levar por muito tempo. Fora essa estratégia que a gente adotou também de não esparramar demais materiais. Não soltar publicações. (...) E até porque, de [19]68 para [19]69, o Vocacional... os Vocacionais todos e o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da USP, foram as escolas que lideraram o movimento de magistério, que deflagraram greve, que fizeram passeatas, manifestações. Então, ficou muito caracterizada essa posição, por esse movimento. E em [19]69 veio assim um dissenso terrível. Não foi só em cima da gente, foi em cima de muitos grupos. Agora, eu acho que contribuíram para a forma de extinção, não para a extinção, para a forma de extinção, da forma como foi feita, com uma violência meio original, específica em cima de certas pessoas, as delações de alguns professores. Isso aconteceu principalmente no eixo Americana/Rio Claro, que era um pessoal que foi contatado pelo quinto GECAM aqui do quartel de Campinas, segundo exército daqui da região de Campinas.[217]

Nota-se que as mudanças feitas nos Ginásios foram fortemente influenciadas por uma "torrente inovadora" do período, usando a expressão cunhada por Ivor Goodson. "Era um avanço que historicamente nos era cobrado", afirmou Mascellani 15 anos

[216] Anexo V, p. 282
[217] Anexo V, p. 294.

depois, mas "com a clareza de que não duraria muito tempo, que não daria para levar por muito tempo." A entrevista seria publicada gradualmente, em diferentes exemplares do jornal, mas, segundo Elisabeth Rondelli, foi interrompida após a publicação de dois trechos iniciais. Apesar do processo de redemocratização em curso, as autoridades proibiram a divulgação do restante da entrevista, principalmente depois de Mascellani ter mencionado o nome de quatro professores de Americana demitidos em 1968 que teriam denunciado as escolas aos militares.

Apesar de não publicada na íntegra, essa entrevista talvez seja a manifestação mais explícita de Mascellani em relação às fases distintas da história das escolas e às divisões internas. No entanto, essas divisões se restringem a "delatores" *versus* os que se mantiveram "fiéis" à experiência.[218]

A repetição da memória

Em julho de 1986, aproximadamente três anos depois, no contexto de retomada da democracia no país, é possível localizar uma uniformidade maior no discurso de Maria Nilde Mascellani. Naquele ano, a educadora fundou uma associação denominada APROEV – Associação pró-Ensino Vocacional em defesa da escola pública. O objetivo da associação era "possibilitar o resgate de todos os materiais referentes à extinta experiência dos Colégios Vocacionais", reunindo "aqueles que atuaram nos Ginásios e Colégios Vocacionais do Estado e todos os cidadãos brasileiros interessados na transformação da educação e da sociedade brasileira"[219]. Em uma das correspondências enviada aos ex-professores, funcionários e alunos dos Ginásios, convidando para se filiarem à associação, veio uma folha em anexo, assinada pela Comissão Organizadora da associação, com a seguinte mensagem de divulgação:

> ENSINO VOCACIONAL: O FUTURO HÁ 17 ANOS ATRÁS
>
> "... Daí a necessidade da escola que se abre em leque para desabrochar na vocação e dar ao jovem a oportunidade de se descobrir e realizar. Destes

[218] Cabe mencionar que, juntamente com os Supervisores demitidos em 1968, também houve demissão de professores em diversas unidades. Segundo um esclarecimento prestado por Olga Bechara, entre os demitidos havia não apenas aqueles que tinham divergências políticas com Mascellani, mas muitos que foram mal avaliados no fim do ano letivo, obedecendo critérios mais pedagógicos do que políticos. Segundo declaração de Mascellani para o Jornal *O Liberal*, parte desses demitidos procuraram os militares e denunciaram os Ginásios como escola subversiva. (*O Liberal*" Americana,SP, 22 de Outubro de 1983)

[219] APROEV – Associação Pró-Ensino Vocacional, correspondência enviada aos ex-professores dos Ginásios Vocacionais em 28/08/1986, (cópia), acervo pessoal de Irene Pinto Ferraz.

> pensamentos nasceu o projeto e a experiência do Ginásio Vocacional – a experiência pioneira da escola que interessa ao Brasil futuro..." (Luciano de Carvalho – ex-secretário da Educação – 1960)
>
> "Os Ginásios Vocacionais são dos movimentos mais belos do Brasil. Ali se formou uma atitude de admirável sensibilidade em relação ao mundo em que vivemos, uma capacidade de construir as noções que me parecem as mais capazes de desenvolver nos jovens tanto a iniciativa pessoal quanto o espírito de grupo ..." (Prof. Antônio Candido – USP)
>
> Julho, 1970, Porto Alegre, Reunião da SBPC: Tarso Dutra, Ministro da Educação do Governo Médici cumprimenta a profa. Maria Nilde Mascellani e define o Ensino Vocacional como "trabalho brilhante, experiência pedagógica de grande valor e esperança do ensino secundário no Brasil". O Ministro ignorava a extinção arbitrária dos Ginásios ocorrida dias antes.
>
> APROEV – ASSOCIAÇÃO PRÓ-ENSINO VOCACIONAL EM DEFESA DO ENSINO PÚBLICO – surge 17 anos após a extinção da experiência para resgatar a sua memória, ponto de partida para a renovação do ensino público brasileiro.
>
> A todos aqueles que possam colaborar enviando recursos, trabalhos, fotos ou quaisquer outros documentos referentes aos Ginásios Vocacionais da rede pública endereçar para Praça da Sé, 158, 6º. Andar, cj. 605/7, CEP 01001, São Paulo, SP, telefone 320958.

Nos ventos da redemocratização, Mascellani iniciava um movimento político para que não apenas a experiência fosse rememorada, mas também os ideais de transformação da educação e da sociedade que a inspiravam, interrompidos em 1969. Mas nesse novo contexto, evocava-se os depoimentos de três personalidades bastante distintas: o democrata-cristão Luciano de Carvalho, o acadêmico Antônio Cândido e o ministro do governo Médici, Tarso Dutra. As enfáticas declarações de apoio de figuras politicamente tão díspares, em contextos bastante distintos, eram utilizadas para legitimar a causa política e, "por tabela", uniformizar a história dos Ginásios. Na mesma correspondência, a APROEV também se colocava como a "legítima guardiã" da história dos Ginásios. Na correspondência consta ainda a seguinte justificativa para a organização de um acervo de documentos sobre os Ginásios:

> Julga-se que muitos participantes interessados desejarão publicar vários títulos. Não se trata, para os que tiveram uma autêntica participação, de um interesse puramente acadêmico, mas de cumprir o dever de pôr a público tudo o que caracterizou a experiência, de passar a legítima versão da história, já que organismos de segurança se esmeraram em denegri-la e as "ortodoxias" fiéis à repressão produziram teses com a exclusiva finalidade de caracterizar toda a pedagogia ali desenvolvida ora como tecnicismo pedagógico, ora como mais uma tentativa do escolanovismo.[220]

[220] *idem ibidem*, p. 2

Nota-se que, se na primeira parte da correspondência a intenção era legitimar a experiência usando elogios que foram oriundos de contextos e personalidades bastante distintos (Luciano de Carvalho poderia ser perfeitamente definido como "escolanovista" e Tarso Dutra de "tecnicista"), logo em seguida, busca-se refutar as interpretações escolanovistas e tecnicistas já produzidas sobre os Ginásios Vocacionais.

A última manifestação categórica de Mascellani refutando interpretações consideradas equivocadas sobre os Ginásios é um texto[221], publicado em 1988 na revista *Idéias*, lançada naquele ano pela Fundação de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (FDE), órgão da Secretaria da Educação, onde Mascellani trabalhava como Assistente Técnica de gabinete. O texto é uma síntese da história dos Ginásios e Mascellani o conclui com a seguinte afirmação:

> Pouca coisa pode ser consultada nesses quase vinte anos, além do Diário Oficial do Estado e de exemplares dos planos "Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo" existentes nas bibliotecas dos OEE e de algumas Faculdades de Educação. É preciso que todos saibam que o conteúdo e a redação dos referidos "Planos..." foram pensados e expressos de modo a não "entregar" trabalhos e pessoas nem à Administração do Estado (Secretarias, CEE) nem a órgãos de segurança que à altura de 1968 já ameaçavam abertamente o Ensino Vocacional. Trata-se, portanto, de um documento montado com segundas intenções. De sua leitura, facilmente se depreende a ênfase às técnicas pedagógicas, ao trabalho de planejamento em detrimento da respectiva fundamentação teórica, dos propósitos e da proposta do Ensino Vocacional.
> É lamentável que especialistas em educação, professores universitários que nunca tiveram contato direto com a experiência, tenham se louvado apenas ou predominantemente na leitura dos referidos "Planos..." para elaboração de suas teses e de suas publicações. É certo que, no período de repressão política, os participantes do Ensino Vocacional, mais comprometidos politicamente, se abstiveram de fazer depoimentos abertos ou colocar a público alguns materiais documentais que guardavam. Estas atitudes, julgamos, não foram entendidas por alguns interessados na produção acadêmica de Cursos de Pós-Graduação de várias de nossas Universidades. Assim, resultou um certo número de teses sobre o Ensino Vocacional, na maioria de orientação funcionalista, quer pela postura dos orientadores, quer pelo receio político dos orientandos. Há teses sobre vários temas, mas nenhuma delas discutindo a filosofia educacional que animou a experiência, menos ainda sobre sua política no âmbito da educação em São Paulo. É sempre mais simples qualificá-la de liberal, escolanovista, individualista, libertária, antidemocrática, ou antirrevolucionária. Adjetivos à parte, permanece como responsabilidade histórica e política para os educadores de hoje resgatar esta e outras experiências para debatê-las para que não se parta da estaca zero nas inúmeras iniciativas que o poder público tem desencadeado no momento atual. Se a memória educacional é importante, mais importante é criar mecanismos e condições para superar o marasmo em que se encontra a educação brasileira hoje.[222]

[221] MASCELLANI, Maria Nilde. O Sistema Público de Ensino no Ensino Vocacional de São Paulo. **Revista Idéias –** a educação pública no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930. São Paulo: FDE, no. 1, 1988, p.84-95.
[222] *op. cit*. p.95

Mascellani critica genericamente não apenas as intencionalidades político-ideológicas por trás dos estudos então feitos sobre os Ginásios, mas também a principal fonte de pesquisa utilizada pelos mesmos, os *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais*, documento elaborado com "segundas intenções" e que transmitiria "a ênfase às técnicas pedagógicas, ao trabalho de planejamento em detrimento da respectiva fundamentação teórica, dos propósitos e da proposta do Ensino Vocacional." Embora não explicite quais eram esses propósitos, podemos entender que, em linhas gerais, seria algo ligado ao comprometimento com a transformação social.

Acerca da preocupação manifestada de esconder "trabalhos e pessoas" dos órgãos da repressão, cabe mencionar que o documento cumpriu parcialmente esse objetivo ao ser assinado genericamente como de autoria da *Equipe do Serviço Vocacional*. No entanto, se o objetivo foi transmitir às autoridades uma proposta educacional que enfatizava "técnicas pedagógicas e que priorizava o planejamento em detrimento da fundamentação teórica e dos propósitos dos Ginásios", o intento falhou. Temos ali, claramente, alguns pressupostos também presentes no texto referente ao *I Simpósio do Ensino Vocacional*: a afirmação da distinção em relação a uma educação pragmatista, o objetivo de "preparar o jovem para intervir e modificar a realidade social", a "emersão do homem-consciência", o estudo de "grandes problemas universais" refletidos no cotidiano do aluno, entre outros aspectos. Como analisado no capítulo II, ainda que as proposições, assim como nos textos do Simpósio, tenham sido apenas genericamente enunciadas, proposições muito semelhantes tinham custado ao Movimento de Educação de Base (MEB), em 1963, a apreensão de seu material didático pelo governador da Guanabara, Carlos Lacerda. Deles não se pode concluir acerca da radicalidade do que foi exposto aos professores em 1968, que implicava na instrumentalização da proposta educacional das escolas com o comprometimento com a transformação social. Mas não seria o suficiente para proteger o projeto da linha dura que passava a controlar o governo militar naquele momento.

É interessante constatar que Mascellani, posteriormente, recua nas suas críticas ao uso dos *Planos...* como fonte de pesquisa e o retoma com outro olhar em sua tese de Doutorado, publicada em 1999[223]. No capítulo III, "A Pedagogia do Ensino Vocacional", ela afirma sobre os *Planos...*:

[223] MASCELLANI, 1999, *op. cit*., p.124-130.

> Documento vivo do que restou do projeto do Ensino Vocacional, essa memória guarda os ecos da escassa documentação escrita que registrava, no calor da hora, as reflexões e as descobertas da equipe pedagógica que aos poucos ia sistematizando a experiência. Por isso, parece-nos útil retomar aqui, num exercício de contraponto, alguns fragmentos dessa reflexão, para pô-la em confronto com alguns temas candentes do pensamento pedagógico contemporâneo. Este talvez seja um bom caminho para se avaliar o significado da pedagogia social posta em prática no Ensino Vocacional.

Em seguida, Mascellani discute a proposta educacional dos Ginásios com longas citações de trechos, intercalando-as com comentários e algumas referências bibliográficas para explicitar as proposições retiradas do documento. Entre as páginas 124 e 130 de sua tese, ela recorta trechos que nitidamente permitem atribuir uma aproximação com o existencialismo cristão e com o nacional-desenvolvimentismo, também presente nas idéias de Paulo Freire.

Uma das hipóteses para explicar a oscilação de Maria Nilde Mascellani no exercício de rememoração da experiência pedagógica dos Ginásios é o fato dele estar associado a inúmeros ressentimentos e conflitos. Como todo processo de rememoração que envolve mágoas e embates, está sujeito a algumas "tentações". Segundo Pierre Ansart[224], há que se atentar para quatro atitudes possíveis que "atravessam a memória individual e as memórias coletivas" diante dos ressentimentos. A primeira delas é a "tentação do esquecimento", ou seja, o indivíduo não se esquece dos fatos dos quais foi ator ou vítima, mas a lembrança do ressentimento faz com que omita determinados episódios. A segunda é a "tentação da repetição", que ocorre quando uma versão atenuada de determinado episódio é constantemente repetida, a fim de "apaziguar a memória", geralmente causando irritação naqueles que foram vítimas de determinada opressão, com consequências diretas no presente. A terceira é a "tentação da revisão", quando versões diferentes da história entram em disputa, gerando uma "guerra pela memória". Segundo Ansart, nada mais que uma "batalha sem vencedores" pela verdade. A quarta e última seria a "tentação da reiteração", quando um determinado episódio é insistentemente reiterado, negando parâmetros éticos, como o caso dos neonazistas, que ainda afirmam a primazia das idéias de Hitler.

Nesse contexto, Mascellani teria, inicialmente, buscado negar as origens escolanovistas e as influências do pensamento cristão no projeto, pois estas afastariam

[224] ANSART, Pierre. História e Memória dos Ressentimentos In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia **Memória e (Res)sentimento.** Campinas: Ed. da Unicamp, 2004, pp. 31-34.

os Ginásios de sua perspectiva de transformação social. Assim, uniformizando a história para contrapor interpretações consideradas errôneas, caiu na "tentação da revisão". Posteriormente, em sua tese de Doutorado, ela recua e busca "apaziguar a memória", indiretamente admitindo essas influências e atenuando as diferenças internas então existentes, aproximando-se da "tentação da repetição".

Essas "tentações", evidentemente, não se restringem à pessoa de Mascellani, mas ecoam na voz e nos estudos já realizados sobre os Ginásios. Sendo assim, é preciso atentar para o fato de que qualquer estudo sobre os Ginásios Vocacionais que trabalhe com depoimentos pessoais de ex-participantes deve levar em consideração não apenas as fases que o projeto atravessou, mas as possíveis "tentações" frente a inúmeros ressentimentos existentes na sua história, entre os quais se encontram os seguintes:

I) Associados a uma tentativa frustrada de retomada das atividades interrompidas em 1969 no período da redemocratização;
II) Associados ao fim traumático da experiência, envolvendo a intervenção militar nas escolas, ligada à denúncia de ex-professores da unidade de Americana e Rio Claro que foram demitidos pelo SEV;
III) Associados às divisões entre os educadores mais antigos e os que ingressaram após 1967, indiretamente responsáveis pelas mudanças adotadas em 1968;
IV) Associados à tentativa de intervenção nas escolas em 1965;
V) Associados às demissões dos professores da unidade de Americana na crise de 1963;
VI) Associados ao afastamento de educadores responsáveis pelo lançamento da experiência, como Lygia Furquim, Menga Lüdke e Joel Martins.

Por fim, cabe destacar que, além dos ressentimentos associados aos ex-participantes da experiência, é importante mencionar outros associados ao próprio caráter que as chamadas "experiências no âmbito da inovação educacional" tiveram dentro da educação. João Trajano Sento-Sé, no prefácio do livro *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*[225], chama a atenção para um aspecto das críticas feitas às idéias de Paulo Freire, no final dos anos 70 e início dos anos 80 que, analogamente, também

[225] PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal: 2000, p.10.

foram direcionadas a projetos experimentais como os Ginásios Vocacionais. O ponto de partida do raciocínio do autor é a receptividade da obra da Vanilda Paiva na ocasião de seu lançamento:

> Já quando foi lançado originalmente, em 1980, *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista* surgiu como uma das principais análises dedicadas ao nacionalismo da década de 1950 no Brasil. Arrisco afirmar, porém, que, dentre as outras poucas obras dedicadas ao tema surgidas naquele momento, o livro não só recebeu atenção inferior à merecida, mas também sua perspectiva foi suplantada por outra, mais crítica e corrosiva acerca do nacional-desenvolvimentismo, em geral, e de suas formulações saídas do interior do ISEB, em particular. Talvez, àquele momento, as feridas decorrentes do golpe militar de 1964, que sepultou boa parte das "ilusões" e prospecções otimistas alimentadas a partir de 1945, não estivessem suficientemente cicatrizadas. É provável que essa seja uma das razões porque o nacionalismo-desenvolvimentista e o próprio nacionalismo, posteriormente incorporado à propaganda do regime militar, tenham se tornado um alvo quase evidente do doloroso processo de expiação de culpas e revisões a que se lançou a esquerda brasileira, incluindo aí suas ramificações nos meios intelectuais. Ou seja, há na leitura que vingou sobre as teses nacional-desenvolvimentistas uma espécie de acerto de contas tácito entre seus formuladores, cujos trabalhos foram realizados no final dos anos 70 e início da década seguinte, e os nacionalistas, que representavam, aos olhos dos primeiros, a geração que protagonizara um fracasso deplorável. Esse não é, decididamente, o tom deste livro, o que contribui para sua singularidade e perenidade.

Como analisado em minha pesquisa de Mestrado, a influência nacional-desenvolvimentista também esteve presente nos Ginásios Vocacionais e, sendo assim, a afirmação do autor também valeria, indiretamente, para as críticas feitas aos Ginásios Vocacionais. Isso pode explicar a postura agressiva e reativa do discurso de Maria Nilde Mascellani no texto publicado na revista *Idéias*, em 1988, na qual refuta de maneira generalizada as análises então feitas sobre os Ginásios e até mesmo os *Planos Pedagógicos e Administrativos.* Uma outra observação de Sento-Sé em relação às idéias de Paulo Freire também pode servir de referência para o estudo dos Ginásios Vocacionais:

> Por fim, um comentário sobre Paulo Freire de Vanilda. Logo na abertura, a autora menciona as leituras áridas impingidas aos estudantes de Pedagogia que ingressaram nas universidades nos idos de 1960. Curioso notar que algo parecido ocorreu com pelo menos alguns dos estudantes que entraram em contato com a obra de Paulo Freire, também nas universidades, nos anos 80. Isso porque, tomado como cânone, como recurso didático a ser meramente assimilado e utilizado na prática pedagógica, o método Paulo Freire perde boa parte de sua vitalidade. O método Paulo Freire é, antes de tudo, anticânone. Ele é concebido como experimento, é inspirado por matrizes filosóficas e concepções de mundo diversas. Seu próprio criador o submete a redefinições, segundo cada experimento, cada crítica, cada contexto. Paulo

> Freire parte do dirigismo ilustrado, que a autora aponta como uma das heranças do Isebianismo, para, pouco a pouco, sob a influência do personalismo inspirado em Mounier, abrir-se para as condições efetivas do homem a quem pretende levar a libertação.[226]

A produção teórica dos Ginásios Vocacionais não chegou a se tornar cânone, mas tinha o potencial necessário para tal, principalmente se Maria Nilde Mascellani tivesse seguido carreira acadêmica e produzido uma reflexão mais aprofundada acerca da experiência desenvolvida. No entanto, é possível identificar um "viés canonizador" na própria memória coletiva dos Ginásios, na uniformização das diferenças que eram inerentes ao seu aspecto experimental e que, assim como no caso das idéias de Paulo Freire, garantiram uma "vitalidade" durante sua existência. Em determinado momento, a própria Mascellani fomentou essa memória uniforme e um processo de "canonização". O exercício que procurei realizar seguiu trajetória inversa a esse processo de rememoração, visando identificar e compreender essas diferenças inerentes ao seu aspecto experimental.

As perguntas fixadas inicialmente, acerca da proposta de Estudos Sociais desenvolvida nas escolas, não puderam ser respondidas. As questões de fundo que nortearam o desenvolvimento da experiência como um todo consumiram toda pesquisa. No entanto, é uma possibilidade de continuidade do trabalho aqui desenvolvido, especialmente investigando como o início e o término das fases teriam implicado em mudanças nas diretrizes do ensino de Estudos Sociais[227].

Por fim, cabe ressaltar que esse "processo de canonização" apresenta mais perigos do que parece. Ele apresenta uma semelhança sintomática com aquilo que Marilena Chauí[228] define como um dos "traços fundamentais" da constituição de uma ideologia:

> (...) uma teoria exprime, por meio de idéias, uma realidade social e histórica determinada, e o pensador pode ou não estar consciente disso.

---

[226] *Op. cit*., p.16

[227] Nesse sentido, é imprescindível citar duas pesquisas que tratam de questões afins e que são referências para um estudo futuro. Uma delas, já concluída, é ALBERGARIA, Sandra Julia Gonçalves. **A concepção de natureza nos estudos do meio realizados nos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo, de 1961 a 1968.** Dissertação (Mestrado). IG – Unicamp, Campinas, 2004. Outra, citada no capítulo II, ainda em andamento, foi apresentada no último Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: NEVES, Joana. O Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo e a História Local. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)**, São Paulo, FEUSP, 2008, p. 4.

[228] CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001 (2ª. Edição). A autora introduz a obra esclarecendo que visa "desfazer a suposição de que ideologia é um ideário *qualquer* ou qualquer conjunto encadeado de idéias e, ao contrário, mostrar que ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política".

> Quando sabe que suas idéias estão enraizadas na história, pode esperar que elas ajudem a compreender a realidade de onde surgiram. Quando, porém, não percebe a raiz histórica de suas idéias e imagina que elas serão verdadeiras para todos os tempos e todos os lugares, corre o risco de estar, simplesmente, produzindo uma ideologia. De fato, um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem para explicar a realidade que as provocou.[229]

No caso da proposta educacional dos Ginásios Vocacionais, e talvez de outras que se propunham a ser libertárias, entendo que o fator que mais contribuiu para que houvesse um início de "canonização" ou "ideologização", mais do que as disputas e opções relacionadas ao âmbito da experiência em si, foi a marca profunda deixada pelos pioneiros da inovação educacional brasileira: a busca de uma educação redentora, responsável pela transformação da sociedade. Ou seja, a ideologização da educação como um todo, enraizada na sua inspiração iluminista. Na conclusão, a seguir, analisarei esse que entendo ser um dos traços mais marcantes da história recente do nosso país.

[229] *Op. cit.* p.13.

CONCLUSÃO

> *Eu gostaria de ver um movimento maior de rebelião entre nossos jovens professores. Educação de alto nível e diplomas universitários não fazem a mínima diferença na confrontação dos males da sociedade. Um neurótico letrado não faz diferença alguma de um neurótico iletrado.*
> *Em todos os países, sejam eles capitalistas, socialistas ou comunistas, primorosos prédios escolares são construídos para a educação dos jovens. Mas todos os laboratórios e oficinas maravilhosos nada fazem para ajudar John, Peter ou Ivan a vencer os prejuízos emocionais e os males sociais nascidos da pressão sobre eles exercida pelos pais, pelos professores e pela qualidade coercitiva da nossa civilização.*
>
> (trecho da obra *Liberdade sem medo,* de Alexander S. Neil, utilizada como epígrafe do primeiro exemplar da revista *Educação Hoje*, publicada em Janeiro de 1969[230])

> *Creio interpretar a maioria, senão a totalidade, dizendo que não temos o fetichismo da alfabetização intensiva e que estamos convictos, salvo pequenas divergências secundárias, de que o levantamento do nível popular tem que repousar sobre tríplice base: moral, higiênica e econômica, o que significa que sem a cultura das qualidades do caráter, sem a melhoria das condições de saúde da massa da população e sem uma racional organização do trabalho é utopia esperar que a alfabetização rápida e quase instantânea, se possível, viesse a transformar para o bem as atuais condições de nosso país.*
>
> (trecho do discurso de Heitor Lyra da Silva na Associação Brasileira de Educação, feita em 19 de dezembro de 1925[231])

Um dos traços mais marcantes dos trechos acima reproduzidos é o fato de que, para ambos os autores, ser letrado ou iletrado, alfabetizado ou analfabeto, é algo que "não faz muita diferença" em termos de objetivos educacionais. O fundamental são as proposições maiores que orientam a prática educativa, ou seja, a "rebelião" contra a "pressão de pais, professores e a qualidade coercitiva da civilização" ou a "base moral, higiênica e econômica". Pergunto: podemos considerar que esses objetivos estariam sob a égide da escola, a ponto de se considerar que algo como letrar ou alfabetizar não faz tanta diferença? A ponto da escola ter como objetivo a negação do estado atual da sociedade e até nivelar diferentes sistemas políticos (socialismo, capitalismo ou comunismo), possuindo como principal referencial para estruturação de uma prática educativa uma genérica utopia libertária? A ponto da escola ser elevada a instituição

[230] **Educação Hoje – revista bimestral para assuntos educacionais** São Paulo, Ed. Brasiliense, no.1, Jan./Fev. de 1969 – Seis do treze membros do Conselho Editorial da revista eram diretamente ligados aos Ginásios Vocacionais. Como mencionado no capítulo I, nesse exemplar, foram publicados vários textos provavelmente utilizados nas apresentações orais ocorridas no *I Simpósio do Ensino Vocacional*.
[231] SILVA, Heitor Lyra da. Discurso pronunciado na Associação Brasileira de Educação. In: OLIVEIRA, C. A. Barbosa De (org.). **In Memorian Heitor Lyra da Silva**. Rio de Janeiro: Mendonça, Machado e & Cia. s.d., p. 232 apud CARVALHO, Marta Maria Chagas De, *op. cit.* p. 149.

que tem mais responsabilidade sobre as "neuroses coletivas" ou sobre o caráter dos alunos do que sobre o processo de alfabetização? Retomarei essas questões adiante, após discutir o processo de construção da memória dos Ginásios Vocacionais.

Uma das publicações que discute o mérito e a importância de pesquisas que abordam a memória e a história dos Ginásios Vocacionais é a de Mariangela de Paiva Oliveira[232]. A autora elaborou, em sua dissertação de Mestrado, uma proposta de formação de um núcleo de documentos sobre o Ensino Vocacional e de um Centro de Memória do Ensino Vocacional, proposta, então, apoiada por Maria Nilde Mascellani.

Oliveira toma como ponto de partida para fundamentar sua proposta uma análise de autores que tiveram a memória como objeto de estudo, como Maurice Halbwachs, que contribuiu com a sistematização de conceitos como *memória pessoal*, *memória individual*, *memória coletiva ou social* e *memória histórica*. Ao retomar o conceito de memória coletiva, destaca a contribuição do autor no sentido de entendê-la como "fruto de um quadro de relações sociais estruturadas e, ao mesmo tempo, parte dessas relações"[233], uma vez que está relacionada aos mais diferentes grupos sociais. Na medida em que os grupos sociais se sucedem, as formas com se estabelecem as relações entre os mesmos também se altera, dando à memória coletiva o caráter de "múltipla e dinâmica". Sua transmissão e conservação não é espontânea ou inconsciente, mas marcada por filtros que selecionam aquilo que se deseja que fique fixado na memória do grupo e na chamada *memória histórica*, aquela associada ao sentimento de nacionalidade e à identidade cultural. A memória histórica seria o elemento que permite o convívio de diferentes grupos com uma raiz cultural comum. Nessa perspectiva, Oliveira destaca o fato da memória estar sujeita a manipulações e servir como instrumento de manutenção do *status quo*:

> A manipulação dos conteúdos da memória social visa, diante disso, em última instância, à manutenção da estabilidade, de um "status quo" definido como perpetuação de um sistema de privilégios dado no presente. O seu uso assume, assim, uma função anestésica.[234]

Por outro lado, citando Russel Jacoby, a autora questiona uma outra situação relacionada ao contexto atual: a "amnésia social" inerente à modernização e racionalização do mundo contemporâneo, que impõe o "esquecimento e a repressão da

[232] OLIVEIRA, Mariângela de Paiva. **A memória do Ensino Vocacional:** Contribuição Informacional em um Núcleo de Documentos. Dissertação (Mestrado) - FFLCH/USP, São Paulo, 1986.
[233] OLIVEIRA, *op. cit*. p. 34
[234] OLIVEIRA, *op. cit.* p.36.

atividade humana que faz e pode refazer a sociedade" [235], apartando a memória da dinâmica social. Nessa perspectiva, o novo se impõe como um modelo a ser atingido e a memória social se perde. Diante de tal situação, Oliveira lança a pergunta: como escapar das duas formas de "desvio" anteriormente citadas, a manipulação ideológica dos conteúdos da memória social e a amnésia social da modernização contemporânea?

A resposta da autora reside na colocação da memória como instrumento de mudança. A memória deve assumir o papel social de ser uma "plataforma referencial para que se opere a mudança, fornecendo rumos para uma ação no presente"[236]. Embasando a importância da preservação de documentos relacionados aos Ginásios Vocacionais, a autora apresenta a seguinte justificativa conceitual:

> A memória sai do isolamento em que foi colocada no tempo para responder a questões que se colocam contemporaneamente, para que a mudança não caia no vazio. Ela deixa de ser usada como fator de anestesia para contribuir de fato para que a transformação não seja fator de alienação e nem de desagregação.
> Os registros materiais da memória, aliados à sua significação traduzida em termos de valores a eles incorporados pelas sociedades que os produziram, constituem o patrimônio cultural, a herança coletiva que vai enformar o desenvolvimento futuro.
> A preservação desse patrimônio é um trabalho de reconstrução do passado que se orienta por critérios forjados a partir do hoje. É produto dessa interpretação do tempo presente sobre o passado e sua significação no contexto contemporâneo.[237]

Oliveira defende, no seu texto, um "dever de memória" associado a um "saber militante" como uma contraposição à "amnésia coletiva". Uma garantia contra as manipulações ideológicas aconteceria na medida em que o trabalho de recuperação dos registros materiais da memória e dos valores a eles associados se colocam como um fator de mudança social, ou seja, orientam uma transformação que não seja fator de alienação ou desagregação.

Procurei demonstrar, ao longo da tese, que a proposição de formular perguntas pragmaticamente comprometidas com a transformação social e forjadas no tempo presente pode ser mais comprometedora do que parece. Nesse caso, isso significaria unificar a história dos Ginásios Vocacionais, estabelecendo um vínculo entre a militância no passado e no presente. Além de desconsiderar a história como construção

[235] JACOBY, Russel. **Amnésia Social –** uma crítica à psicologia conformista de Adler à Laing. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977 apud OLIVEIRA, *op. cit.* p. 37
[236] OLIVEIRA, *op. cit*. p. 38
[237] OLIVEIRA, *op. cit*,. p. 38

ou, nas palavras de Walter Benjamin, como "articulação do passado"[238], não existe nenhuma garantia contra manipulações – não apenas devido aos julgamentos que o processo envolve, mas porque algumas transformações sociais podem se revelar um mero instrumento de manutenção de uma tradição e de um *status quo* que apenas teve sua configuração alterada.

Isso não significa, no entanto, uma recusa às opções politicamente comprometidas, mas reconhecer que a história deve se pautar, sobretudo, pela contraposição a interpretações definitivas, acabadas ou que busquem o estatuto de verdade, expressa ou tacitamente. Essa perspectiva está acima da contraposição à "amnésia coletiva contemporânea" ou às memórias coletivas hegemônicas, que embora necessárias, não podem pautar o historiador.

Nesse sentido, o procedimento historiográfico inverte a perspectiva memorialista em uma de suas perspectivas mais marcantes, a de buscar a afirmação e a legitimidade a partir da reiteração da oposição àquilo que lhe é antagônico e do estabelecimento de conflitos. Michel Pollak aborda essa problemática ao destacar o papel da memória como instrumento de construção da *identidade*, entendida aqui pela sua definição mais genérica, ou seja, a identidade como sendo *o sentido da imagem de si, para si e para os outros*. Nesse sentido, a memória pressupõe o estabelecimento de negociações e oposições que lhe garantam uma unidade e, evidentemente, balizem os conflitos sociais:

> A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio de negociação direta com os outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essência de uma pessoa e de um grupo.
> Se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõe grupos políticos diversos.[239]

Esse aspecto é duplamente importante para o historiador, uma vez que a compreensão dos processos pelos quais se operam as mudanças sociais implica em compreender os processos pelos quais a memória coletiva dos grupos nela envolvidos se constitui e se propaga, enfrentando negociações e conflitos que atingem tanto os

[238] BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História In: **Obras Escolhidas –** magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 224
[239] POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5 no. 10, 1992. p. 204.

subgrupos que dela fazem parte (favorecendo ou desfavorecendo uma "coesão interna" que permita o estabelecimento de um denominador comum), como os grupos aos quais elas se opõem (favorecendo ou desfavorecendo uma "coesão externa", perante grupos de interesses antagônicos). Todos esses processos estão sujeitos a manipulações e podem corroborar ou não para a ocorrência de mudanças, ou seja, interferem diretamente na correlação de forças de transformação ou de conservação. Compreender a memória coletiva de um grupo, mais do que expor suas mazelas e ressentimentos, revela efetivamente quem ele é, o que ele fez e o que ele faz.

Michel Pollak nos abre a perspectiva dessa análise, ao tratar do processo do enquadramento da memória, sobre o qual já me referi na Introdução dessa Tese:

> Está claro, portanto, que a memória especificamente política pode ser motivo de disputa entre várias organizações. Para caracterizar essa memória constituída, eu gostaria de introduzir o conceito de *trabalho de enquadramento da memória*. Vale dizer: há um trabalho que é parcialmente realizado pelos historiadores. Temos historiadores orgânicos, num sentido tomado emprestado de Gramsci, que são os historiadores do Partido Comunista, os historiadores do movimento gaullista, os historiadores socialistas, os sindicalistas etc. Em relação à herança do século XIX, que considera a história como sendo em essência uma história nacional, podemos perguntar se a função do historiador não terá consistido, até certo ponto, nesse trabalho de enquadramento visando à formação de uma história nacional. (...)
> Por conseguinte, o trabalho de enquadramento da memória pode ser analisado em termos de investimento. Eu poderia dizer que, em certo sentido, uma história social da história seria a análise desse trabalho de enquadramento da memória. Tal análise pode ser feita em organizações políticas, sindicais, na Igreja, enfim, em tudo aquilo que leva os grupos a solidificarem o social.[240]

Essa perspectiva implica, evidentemente, na revalorização da memória dos indivíduos que compõem os grupos sobre os quais recaem as análises propostas. A "história social da história", nesse sentido, traz inerente um novo papel à memória de cada sujeito histórico. O que deve ser buscado nela, além de suas particularidades, são seus pontos de comunicação com a memória coletiva, sem os quais não se compreendem os processos de enquadramento da memória.

No caso dos Ginásios Vocacionais, aqui estudado, a memória de dois ex-participantes entrevistados durante o Mestrado foram a porta de entrada para o estudo da memória coletiva dos Ginásios Vocacionais. A análise das gravações e das fontes escritas, porém, é que possibilitaram a compreensão do processo de enquadramento em

[240] POLLAK, *op. cit.*, p. 206.
.

si. A primeira iniciativa que favoreceu esse enquadramento foi iniciada durante a última fase de existência da experiência. Havia ali mais do que um processo político de disputas que se restringia ao âmbito interno da experiência, mas a busca da hegemonia da noção de que a escola pública deveria ser uma das alavancas de transformação social. Em outras palavras, isso significou a aproximação dos Ginásios Vocacionais com a proposição de que a escola deveria ter papel redentor, sendo necessariamente a instituição responsável por suprir indivíduos de um déficit cultural imprescindível para a emancipação social, suplantando a necessidade de reformas políticas, econômicas e sociais. Esse déficit cultural estaria associado a conhecimentos e atitudes considerados socialmente úteis, bastante explicitados na palestra de Maria Nilde Mascellani aos professores dos Ginásios. Essa supervalorização colocou os fundamentos dos Ginásios Vocacionais muito próximos daquilo que, em linhas gerais, também defendiam os autores citados no início desta Conclusão. Esse é o traço mais marcante da relação entre universalidade e concreticidade que Maria Nilde Mascellani passou a defender no fim da experiência.

Como apontado anteriormente, essa não era a linha de pensamento de Olga Bechara. Sua fala no fim da reunião dos supervisores de área parece bastante sintomática: admitir a liberdade de opção e ter a coragem de deixar o aluno errar.

> Nós educadores temos que ter a coragem. Ontem achei boa a afirmação que alguém colocou, de deixar o aluno errar, de deixar o nosso próximo errar, essa é a maior coragem. Lembro do meu professor de Filosofia da Educação, relendo "A 25ª Hora". Agora, vejo o óbvio. Estou falando da coragem do pai, deixando o filho realmente ser homem. Ele vai ser independente e "largar" esse pai.
> Não que nós não tenhamos uma proposição de vida, [mas] admitimos a liberdade de opção. Se nunca fizermos esse aluno enxergar, ele nunca enxergará, ou ele vai enxergar pelas outras armas, pelas outras forças que não são as minhas posições. Agora, [também] posso enxergar, se aquele aluno não enxerga porque ele tem 500 outros condicionamentos e, sem querer ser romântica, é porque temos que aceitar que 50%, com muita boa vontade, talvez vá enxergar aquilo que queiramos, mas não podemos querer 100%.[241]

Cabe lembrar que considero que a postura de Bechara também foi resultado de uma mudança em relação à proposição inicial das escolas, na qual também se procurava arbitrar sobre o futuro dos alunos, na linha de uma educação cívica e integratória. Sendo assim, também foi resultado de um "aprofundamento" da experiência, porém com outro significado.

[241] Anexo I, Volume II, p. 214

Até 1968, ao proporcionar espaço e estrutura para que os professores, dentro dos pressupostos de um desenvolvimento amplo da formação do aluno, desenvolvessem uma proposta educacional experimental, os Ginásios Vocacionais foram uma experiência de vanguarda educacional. Ao enveredar pelo caminho da educação redentora, eles começaram a perder essa característica.

Daí a justificativa de um dos objetivos iniciais desta pesquisa. Além de buscar compreender as "questões de fundo" que condicionaram o desenvolvimento da proposta educacional dos Ginásios, associadas às proposições políticas que passaram a orientar as práticas pedagógicas ao longo de seu desenvolvimento, busca valorizar os parâmetros institucionais que sustentavam todo o trabalho dos educadores na escola, mencionados no fim do capítulo I: horas aula remuneradas para planejamento, trabalho em equipe e demais trabalhos extraclasse, autonomia na gestão do projeto político-pedagógico das escolas etc. Ou seja, havia uma estrutura que valorizava o "saber-fazer" do professor, fortalecia e valorizava a escola como espaço de produção de cultura.

A situação enfrentada pelos Ginásios Vocacionais e a opção política de Maria Nilde Mascellani ocorreu em um momento em que, paradoxalmente, se esboçou a superação dessa ideologização da educação, ao qual me referi no fim do capítulo III.

Um texto bastante esclarecedor sobre esse contexto e os questionamentos que chegaram a abrir espaço para essa possível desideologização da educação é *A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão*[242], já referenciado na minha dissertação de Mestrado. Nele, o filósofo Bento Prado Junior aponta a existência de uma espécie de dogmatismo em torno da educação, desde os anos 30, quando o escolanovismo consolida-se, até 1968, quando o país e o mundo passam por uma convulsão social e por uma crise nos grandes debates sobre educação. Até 1968, não se questionava o papel da escola frente à sociedade e seus problemas, o lugar social da escola e *a eficácia da escola enquanto tal*. Como visto, a educação por si só, independente das diferentes concepções de como estruturá-la, apresentava-se como redenção moral e política, como se, inclusive ela, pudesse substituir uma reforma econômico-social. Ela seria meio e instrumento de instauração da *boa* sociedade. Nunca se questionava a escola como instituição, quanto a sua forma e não apenas quanto ao seu conteúdo. A esquerda e a direita entravam em conflito sobre como estabelecer a "boa escola" e sobre qual deveria

[242] PRADO JUNIOR, Bento. A Educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão. In: PRADO JUNIOR, B., TRAGTEMBERG, M., CHAUÍ, M. de S., ROMANO, R. **Descaminhos da Educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 9-30.

ser o seu conteúdo ideológico. No Brasil, esse dogmatismo foi especialmente manifestado em torno da aprovação da Lei de diretrizes e bases de 1961. Naquela ocasião, firmou-se uma polêmica em torno de uma questão técnica: a educação deveria ser laica e obrigatória, seguindo a essência do espírito científico que a inspirava, ou manter os seus princípios religiosos, seguindo uma longa tradição? Já em 1968, abre-se uma fenda nessa lógica de raciocínio:

> Depois de 1968, importa menos a questão do conteúdo do ensino (na linguagem de antigamente, a oposição entre uma moral leiga e republicana e uma moral teológica, suspeita de duvidosa fidelidade à democracia) do que a questão, bem mais complexa, do lugar social da escola, ou do possível sentido moderno da educação. A pergunta insidiosa, que começou a ser formulada, das mais diversas perspectivas, depois de 1968 é, se não nos equivocamos, a seguinte: nós que herdamos, de maneira torta e através de múltiplas mediações (principalmente a da filosofia das luzes), a crença na educação como meio de redenção moral e política, poderemos mantê-la hoje, quando a educação foi quase inteiramente identificada com *escolarização*? A escola, instituição contingente e de nascimento tão recente, poderia suportar o peso desse compromisso firmado há tantos séculos? A filosofia da educação, tal como é praticada hoje, tem certa dificuldade em perceber essa infinita distância, a fenda aberta pela crise presente, fechando os olhos para a aporias que deveria enfrentar.[243]

A resposta aos dilemas acima citados, nos anos 60, esteve ligada à busca de um processo maior de transformação. Ela encontraria uma de suas manifestações mais radicais em discursos educacionais iconoclastas, como de Ivan Illitch[244], assim descrito por Bento Prado Junior:

> Em poucas palavras: a escola, esse espaço privilegiado e acolhedor, que até então era visto como a melhor área para um feliz encontro entre letrados de boa vontade e jovens sadios e sedentos de saber, uns e outros preocupados com o advento de uma sociedade justa, passou a ser vista como uma máquina infernal a serviço do *status quo*. Como esquecer, um exemplo entre outros, os textos de Ivan Illitch, muito descabelados e pouco acadêmicos, é certo, mas sempre ricos de intuição, que frequentemente dão mais a pensar do que os escritos de seus tão numerosos críticos? Nesses textos, como em outros que examinaremos, a escola, *qualquer escola*, aparece como irremediavelmente solidária ao capitalismo (ou, em alguns casos, à sociedade industrial) e à diferença social, exatamente ao contrário do

[243] *op. cit.,* p. 11-12.
[244] O padre católico Ivan Illich escreveu, em 1971, sua obra mais famosa, *Sociedade sem escolas*, na qual faz "uma crítica à institucionalização da educação nas sociedades contemporâneas. Através de exemplos sobre a natureza ineficaz da educação institucionalizada, Illich se mostrava favorável à autoaprendizagem, apoiada em relações sociais intencionais, e numa intencionalidade fluida e informal". Defende que a "institucionalização da educação marca uma tendência de institucionalização da sociedade, e as idéias de desinstituicionalização da educação poderiam ser um ponto de partida para a desinstitucionalização da sociedade." Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ivan_Illich, acessado em 17/08/2009.

> que pensavam nossos avós, ilustrados, republicanos, radicais, socialistas – os progressistas em geral.[245]

Os dilemas educacionais de 1968, inflamados pela ânsia de transformação social, inauguraram, então, uma contraditória busca pela "desescolarização da escola", interrompida pela ditadura militar. Os Ginásios Vocacionais, de certa forma, adentraram nessa torrente ao pautarem sua proposta educacional em objetivos que estavam muito além da escola.

Desse período em diante, essa perspectiva não foi abandonada. A análise do caso da memória dos Ginásios Vocacionais permite apontar que, juntamente com a retomada do questionamento do lugar social da escola, a década de 1980 também representou a retomada da expectativa de uma transformação social. Todo processo abortado durante a ditadura militar retornava, rompendo com o atraso de 30 anos de autoritarismo imposto ao país como um todo e à escola. Não é o caso de fazer aqui uma análise profunda das repercussões desse processo. Cabe apenas identificar a hegemonia do discurso que apregoava uma defesa da democratização da escola, não apenas sob a égide da expansão quantitativa, mas que apresenta como característica uma subordinação de conteúdos por atitudes e procedimentos de estudo. Considero que "Educação para a transformação", "Educação cidadã", "Educação Inclusiva" e outros jargões educacionais são derivados desse contexto. Nessa retomada, os discursos libertários da década de 1960 foram, aos poucos, sendo filtrados. Não houve espaço para a manutenção de projetos experimentais e toda estrutura institucional que dava suporte à ação educativa foi sendo gradativamente sucateada. Mas foi nos anos 90 que a instrumentalização dos discursos educacionais dos anos 60 e 80 tiveram seu apogeu. Segundo Ialê Falleiros[246]:

> A reforma educacional brasileira encaminhada a partir dos anos 1990 se autoreferenciou com o slogan "Educação para a cidadania". Nesse sentido, incorporando a seu modo muitos princípios gerais defendidos pelo movimento dos educadores para melhorar a qualidade da educação nos anos 1980 e primeira metade dos 1990[247], o Ministério da Educação (MEC) – ainda no primeiro governo FHC – deu início a um programa de reforma educacional afinado à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

[245] *op. cit*., p. 16.
[246] FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 209.
[247] Ver Plano Nacional de Educação – "Proposta da sociedade" – elaborado nos Primeiro e Segundo Congressos Nacionais de Educação (Coned) e apresentado à Câmara pelo deputado Ivan Valente (PT-SP) como Projeto de Lei no. 4.155/1998 (Brasil, 1998). - (nota da autora)

> (LDB), tendo como um de seus pilares a reformulação curricular da educação básica (fundamental e média). Assim, teve início a elaboração de um material para orientar os professores no que se refere aos conteúdos e práticas em sala de aula – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).[248]

Uma outra possibilidade de um estudo futuro relacionada a essa questão, seria uma análise mais detalhada do percurso não apenas dos discursos reformadores oriundos da inovação educacional, mas uma historicização rigorosa das metodologias e técnicas dela derivadas. Nesse processo, o estudo dos Ginásios Vocacionais, sem dúvida, oferece uma potencialidade e uma riqueza ainda por explorar. Porém, infelizmente, a escola pública massificadora atual teria pouco espaço para essas metodologias e técnicas.

[248] Para ajudar a divulgar os princípios da reforma curricular nas escolas públicas do país e discutir formas de concretização das propostas apresentadas pelos PCN na sala de aula, o MEC desenvolveu posteriormente o programa Parâmetros em Ação, levado às escolas públicas de norte a sul do Brasil por equipes técnicas federais, no caso do ensino fundamental, ou estaduais, em se tratando do ensino médio, e treinadas, respectivamente, pela Secretaria do Ensino Fundamental do MEC (SEF) e Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico do MEC (Semtec) - (nota da autora)

Bibliografia

Documentos:

APROEV – Associação Pró-Ensino Vocacional, correspondência enviada aos ex-professores dos Ginásios Vocacionais em 28/08/1986, (cópia). Acervo pessoal .

AVALIAÇÃO,1967-69. (datilografado). Acervo pessoal.

BECHARA, Olga T. **Avaliação**. (mimeog.). São Paulo: Supervisão de Orientação Pedagógica do Serviço do Ensino Vocacional, 1967-1969 (data aproximada de publicação). Acervo pessoal.

COORDENADORIA DO SEV, **Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais Serviço do Ensino Vocacional**, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1966. CMU-FEUSP

EQUIPE de educadores dos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo **PLANOS Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo**, Serviço de Ensino Vocacional, 1968 (mimeografado). CMU-FEUSP

ESTUDO Comparativo das linhas gerais e dos ginásios Vocacionais voltados para o trabalho (GOTs) do MEC-USAID - elaborado para fins de informação e debate com o Secretário da Educação Antonio de Barros Ulhôa Cintra e educadores de um modo geral Acervo CEDIC -Central de Documentação e Informação Prof. Casemiro dos Reis Filho - PUC-SP. s/autor, 1968.

MASCELLANI, Maria Nilde, O **Serviço do Ensino Vocacional e suas perspectivas** educacionais (datilogr.), Serviço do Ensino Vocacional (SEV), São Paulo, 1968, Arquivo do Centro de Memória da FEUSP.

MEDEIROS, F. **Resumo – Formação e Desenvolvimento de Conceitos**. São Paulo, Serviço de Ensino Vocacional, julho de 1964. (mimeografado). Acervo pessoal.

RELAÇÃO de livros úteis à compreensão do sistema de ensino aplicado nos Ginásios Vocacionais do Estado (datilograf.), São Paulo, maio de 1964. Acervo Pessoal.

REVISTA Visão**.** Vocacional: Renovação ou Subversão? São Paulo: Cia. Lythográfica Ypiranga, vol. 36, n º 2, 31/01/1970, p.23.

REVISTA Realidade. Já existe a escola do amanhã. José Hamilton Ribeiro. São Paulo, SP, Fev./1967, Ed. Abril. Pp. 99-106

SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL (SEV), **Sugestões para elaboração do Plano de Estudo da Comunidade** (mimeog), São Paulo, julho de 1962. Acervo Pessoal

SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL. **Texto básico para compreensão de "Core Curriculum**" (datilograf.). São Paulo, 1968. Acervo pessoal

SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL. **Conclusões do Encontro de Orientadores e Supervisores** – linha de revisão (mimeograf.), Serviço do Ensino Vocacional, São Paulo, maio de1968. p. 1-2. Acervo pessoal.

SIMPÓSIO sobre o Ensino Vocacional, Ciência e Cultura – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, vol. 20, nº 2, 1968, p. 491-502.

SUGESTÕES para elaboração do Plano de Estudo da Comunidade. São Paulo: Serviço do Ensino Vocacional, julho de 1962

TEXTO básico para compreensão de "core curriculum", 1968. (datilografado) Acervo pessoal.

Legislação:

SÃO PAULO (Estado). **Anais da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo**, exemplares encadernados - 1960

_____. **Base de Dados Informatizada sobre Projetos de Lei do Arquivo Histórico da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo**.

_____. **Decreto n º 38.643, de 27 de Junho de 1961**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 29 de Junho de 1961, n º 144.

_____. **Lei 6.052 de 3 de Fevereiro de 1961**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 4 de de Fevereiro de 1961, n º 28.

_____. **Projeto de Lei n º 118/60, 24 de Março de 1960**. Exemplares encadernados do D.D.I. - Departamento de Documentação e Informação da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo

Livros e artigos:

ABREU, J. **A** Escola Média do século XX – um novo fator em busca de caminhos**. RBEP,** Rio de Janeiro, vol. 83, no. 36, jun./set, 1961, pp.5-26.

ABREU, Jayme & CUNHA, Nádia. Classes Experimentais: balanço de uma experiência. **RBEP**, Rio de Janeiro, jul./set.1963, vol. 86, no. 37 pp. 5-31, .

ALBERGARIA, Sandra Julia Gonçalves. **A concepção de natureza nos estudos do meio realizados nos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo, de 1961 a 1968**. Dissertação (Mestrado), IG – Unicamp, Campinas, 2004

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar.** Textos em História Oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ALKIN, MARVIN C. (ed.). **Encyclopedia of Educational Research**, Vol. 1. New York: Macmillan, 1992, 6th ed.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 1982.

BALZAN, Newton. **Estudos Sociais**: opiniões e atitudes de ex-alunos. Dissertação (Doutorado) - FFCL, Presidente Prudente, 1973.

BENJAMIN, César. **O bom combate**. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2004

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História In: **Obras Escolhidas** – magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIANCHIN, Zilda Aparacecida Godoy. **Resgate de uma organização pedagógica: a gestão do projeto político-pedagógico do Ginásio Estadual Vocacional de Americana - "GEVA" - 1961/1970**.. Monografia (TCC) FE – Unicamp, Campinas, SP, 2000-.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOAS, E. M. F. V. (Org.) **Avaliação:** Políticas e Práticas. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2002.

BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia **Memória e (Res)sentimento**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004.

BRUTER, Annie. **L'histoire enseignéeau grand siècle** – naissance d'une pedagogie. Paris: Berlin, 1997.

BUYSE. Omer. **Métodos Americanos de Educação Geral e Técnica** (trad. Especial por Luiz Ribeiro de Senna). Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1927.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. Breve Histórico da Educação Brasileira. **Cadernos do ICH**, Campinas, Puccamp, - N° 2, 1993, p.01-73.

CAPELATO, Maria Helena R. **Multidões em cena** - a propaganda política no varguismo e no peronismo. São Paulo: Ed. Papirus, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001 (2ª. Edição).

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Revista Teoria & Educação**, Rio Grande do Sul, n.2, 1990, p. 177-229.

CHIOZZINI, D. F. **Os Ginásios Vocacionais:** a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora 1961-69. Campinas, SP, 2003. (dissertação) Mestrado. FE-Unicamp.

COUTO, Marina. **Como elaborar um currículo**. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 1966.

CUNHA, Luiz Antonio. **O SENAI e o ensino técnico profissional no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 1976. Trabalho apresentado ao Bureau Internacional D'Education. UNESCO, 1975 (versão portuguesa)

CUPERTINO, Maria Amélia. **Dilemas da Escola Renovada**. Dissertação (Mestrado), Unicamp, Campinas, 1990.

ESTUDO comparativo das linhas gerais dos Ginásios Vocacionais e dos Ginásios voltados para o trabalho (GOTs) do MEC-USAID - elaborado para fins de informação e debate com o Secretário da Educação Antonio de Barros Ulhoa Cintra e educadores de um modo geral. (mimeograf.) 1968, CEDIC/PUC-SP.

EQUIPE DE TRABALHO DO SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL (SEV). I Simpósio sobre o Ensino Vocacional**. Ciência e Cultura**, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, vol. 20, nº 2, 1968, p. 491-502.

FAUSTO, Boris (ORG.). **História Geral da Civilização Brasileira**, tomo III, 2 º vol., 3ª edição. São Paulo: Difel, 1993.

FAZENDA, Ivani. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani C. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

FERRIÈRE, Adolfo. A técnica da escola ativa. **Educação,** São Paulo, jan./fev./março de 1932, v.6, n°s.1, 2 e 3.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura** – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, P. e BETTO, F. **Essa Escola Chamada Vida.** São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Luis Carlos (org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

FRITZEN, Celso. A pedagogia e a modernização brasileira em Rui Barbosa e José Veríssimo. **UNIrevista,**vol. 1, n° 2 (abril de 2006), p. 8.

GARCIA, Walter E. (coord.) **Inovação Educacional no Brasil** – problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma disciplina acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Revista Teoria & Educação**, Rio Grande do Sul, n.2, 1990, p. 230-254.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de & GONÇALVES, Marcos A. **Cultura e Participação nos anos 60**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

HUSÉN, Torsten e POSTLEHWAITE, T. Neville. **The International Encyclopedia of Education**, Vol 3. Oxford: Pergamon, 1994, 2nd ed.

ISAMBERT-JAMATI, V. **Lês savoirs scolairs**: Enjeux sociaux des contenus d'enseignementbet de leurs reformes. Paris: Éditions Universitaires, 1990.

JACKSON, P.W. (ed.). **Handbook of Research on Curriculum**. New York: Macmillan, 1992.

JACOBUCCI, Ary Meirelles. **Revolucionou e acabou?** - breve etnografia do Ginásio Estadual Vocacional de Americana - GEVA. São Carlos: Ed. Compacta, 2002.

JACOBY, Russel. **Amnésia Social** – uma crítica à psicologia conformista de Adler à Laing. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

JOVER, Ana. Intelligentsia e Cultura de Massa. **Enciclopédia Nosso Século–Brasil**, São Paulo, Abril Cultural/ Círculo do Livro, vol. 1, 1986

KADT, Emanuel de. **Católicos Radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007

LEME, Dulce M. P. C.; HÖFLING, Eloisa de M.; ZAMBONI, Ernesta; BALZAN, Newton C. **O ensino de Estudos Sociais no primeiro grau**. São Paulo: Loyola, 1987.

LOPES, Eliane M. T, FILHO, Luciano M. de F. & VEIGA, Cyntia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARQUES, S. M. L. **Contribuição ao Estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo:** o Ginásio Vocacional "Chanceler Raul Fernandes" de Rio Claro. Dissertação (Mestrado), Filosofia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 1985.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como *poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992

MARTINS, Luciano. **Estado Capitalista e Burocracia no Brasil pós-64**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

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). Dissertação (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 1999.

MASCELLANI, Maria Nilde. O Sistema Público de Ensino no Ensino Vocacional de São Paulo. **Revista Idéias** – a educação pública no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930. São Paulo, FDE, no. 1, 1988, p. 84-95.

MELLO, Guiomar N. de (org.). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. São Paulo: Loyola, 1983.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de L. **A experiência da História Nova:** uma tentativa de revisão crítica do ensino de História no Brasil dos anos 60. Dissertação (Mestrado), UFSCar, São Carlos, 1990.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade** – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, ano XXII, n° 74, Abril/2001. p 121- 143.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, Rio de Janeiro: EPU / Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NEVES, J. O Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo e a História Local. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH),** São Paulo, FEUSP, 2008.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005

NUNES, C. **Escola e Dependência:** o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

OLIVEIRA, M. de P. **A memória do Ensino Vocacional:** Contribuição Informacional em um Núcleo de Documentos. Dissertação (Mestrado), História, FFLCH/USP, São Paulo, 1986.

PAIVA, Vanilda P. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PAIVA, E. V. e PAIXÃO, L. P. **PABAEE (1956-1964):** a americanização do ensino elementar? Niterói: EdUFF, 2002.

PANUTTI, Maria Regina (coord.). **Estudos Sociais:** uma proposta para o professor. Petrópolis: Vozes, 1977

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e profissão**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1970.

POPKEVITZ, Thomas S. **Reforma Educacional** – uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, no. 3, 1989. pp 3-15.

PRADO JUNIOR, B., TRAGTEMBERG, M., CHAUÍ, M. de S., ROMANO, R. **Descaminhos da Educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

REZNIK, Luis. **Tecendo o amanhã** - a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945. Dissertação (Mestrado),UFF, Rio de Janeiro,1992.

RIBEIRO, Maria Luísa dos Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. Campinas: Ed. Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

ROVAI, E. **As cinzas e a brasa:** os ginásios vocacionais – um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem no Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha" – 1962/69. Dissertação (Doutorado), Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 1996.

ROVAI, Esméria (org.). **Ensino Vocacional**: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Revista Teoria e Educação**, Rio Grande do Sul, n.2, 1990, p. 21-29.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas: Ed. Autores Associados, 1993, 27ª edição.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação:** LDB, trajetória, limites e

perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCARPA, D. L.; MOTA, E. P. e ALENCAR, M. V. Interdisciplinaridade: a proposta de trabalho pedagógico na tentativa de superar a fragmentação de saberes. **Anais da IV Semana de Educação da FE/USP**, São Paulo, 25 a 29 de setembro de 2006, p.18-25

SCHIMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Revista Publicatio**, UEPG, Ponta Grossa, Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, jun. 2003, no. 11, vol. 1, p. 59-69.

SCHOLLS COUNCIL E NUFFIELD FOUNDATION: **The Humanities Project**: An Introduction. Londres: Heinemann Educational Books Ltd., 1977.

SILVA, G. B. **A Educação Secundária.** São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

SILVA, Moacyr Da. **Revisitando o Ginásio Vocacional**. Um "lócus" de formação continuada. Dissertação (Doutorado), PUC-SP, São Paulo, 1999.

SPERB, Dalila C. **Problemas Gerais do Currículo**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1966.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. **Os Ginásios Vocacionais:** a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 1998.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. **Comunitarismo e Educação:** implicações e limites**.** Tese (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 2003.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros** - uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

TRALDI, Lady Lina. **Série de Estudos de Currículo**. São Paulo: Ed. Atlas, 1977, vol. 1 2, e 3.

TYLER, Ralph. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago Press: University of Chicago, 1949.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e Miséria Social no Brasil** - de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1985.

WARDE, M. J. **Liberalismo e Educação.** Dissertação (Doutorado), Educação, PUC-SP, São Paulo, 1984.

WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas Políticas Educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Programas de Estudos Pós-Graduandos em Educação, História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil –** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). São Paulo: Papirus, 1988.

ZANOTTI, L. J. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

ANEXO I

Reunião da equipe do Serviço do Ensino Vocacional

Julho de 1968

Faixa 1

(início inaudível)

Maria Nilde Mascellani: (...) com o orientador, a exigência do aluno com o professor é uma penduração, um pendurando o outro, nesse aspecto que você está falando.

Olga Bechara – E não resolve o problema...

Maria da Glória Pimentel (Glorinha): ...no aspecto que a Maria Nilde falou. O Ângelo citou a palestra de orientação vocacional, e coloco aquela palestra no sentido de uma visão geral do sistema, e na medida em que não percebemos qual é o papel da avaliação no geral, no todo, onde vai levar aquilo até o fim, onde vai levar a autoavaliação até o fim, o que é esse projeto, que não é invenção de pessoas que querem criar mais coisas, mas que ele tem um sentido; acampamento, qual é o sentido dentro do desenvolvimento do processo inteiro. Não posso valorizar aquela atividade. Tenho que deixar aquela atividade pequenininha, porque não percebi o que ela é no todo.

Maria Nilde Mascellani: Ainda raciocino desta maneira, se alguns professores, tendo feito o comentário de que a sua palestra sobre orientação vocacional não cabia porque já é assunto conhecido [se dirigindo à Maria da Gloria Pimentel], faço um esforço e admito que o pessoal já está conhecendo até demais e fazendo otimamente bem. Agora, no caso de História da Arte e Economia, sabemos perfeitamente que aquilo não estava no campo de conhecimento da média. Encontrei, por exemplo, as professoras de Economia Doméstica, não sei se isso chegou até a Nilza [profa. Nilza Bittencourt, Supervisora de Economia Doméstica] e se ela relatou aqui, que não viram a mínima utilidade nas duas palestras, nem de História da Arte, nem de Economia, porque estavam esperando uma relação direta do conteúdo da palestra para resolver um problema de Linha "Varicor", bordado "Varicor", com certeza. Então, como não deu para encaixar, não serviu. O Newton não está aqui agora, já falei para ele, mas o grupo de Estudos Sociais inteiro rejeitou discutir a História da Arte. Por quê? Porque parte do princípio... foi muito mais grave, e grave pelo fato do Newton ter escorregado também.... então, os professores de Estudos Sociais, maciçamente dentro do nosso sistema, não reconhecem na Arte um valor e isso apareceu flagrante naquele levantamento que eu e a Olga [Olga Bechara, Supervisora de Orientação Pedagógica] fizemos nos planos pedagógicos. Pegamos Unidade Pedagógica por Unidade Pedagógica, e é bom que vocês que são de Artes estão aqui, verificamos quais são as áreas que se destacam nesta unidade, ou era Estudos Sociais, ou era uma área técnica, ou era isso ou era aquilo, mas não aparecia Artes de jeito nenhum. Educação Musical e Artes Plásticas, forcei a situação para colocar porque tinha que impressionar o Conselho e achei que não podia passar sem. Mas foi forçando a situação, porque aparecia em

terceiro e quarto lugar, (...), sempre e, às vezes, as unidades davam margem até a um afloramento em primeiro plano.

(pergunta inaudível)

Maria Nilde Mascellani: Coloquei como generalidade, mais em uma e menos em outra, mas...

(trecho inaudível)

Maria Nilde Mascellani: acabei de falar mal de você... (voltando-se para o Newton que entra na sala)

(vozes ao fundo inaudível)

Olga Bechara: Acho que precisa pensar um pouco, ver como o pessoal de Estudos Sociais reagiu à comunicação de Artes. Vendo as Unidades Pedagógicas e os Planejamentos, em uma análise que andei fazendo de Estudos Sociais, acho que precisa ver bem se está fazendo Estudos Sociais ou Estudo Político Econômico. Estudos Sociais é Estudos Sociais...

(vozes ao fundo inaudível)

Maria Nilde Mascellani: Newton, para ser bem precisa e para não dar margem a fofocas, já falei para você várias vezes, mas falo agora outra vez, é sobre o grupo de Estudos Sociais não ter discutido a palestra de História da Arte, estava dizendo que maciçamente os nossos professores de Estudos Sociais não tiveram interesse nisso, não manifestaram interesse nisso...

Newton Balzan: Não, não concordo de jeito nenhum...

Maria Nilde Mascellani: Você inclusive... essa é a minha opinião.

Newton Balzan: Não. Pode falar, mas não concordo... Está bom, mas aquela palestra não deu conteúdo para a discussão mesmo, achei fraca, ele podia ter uma ideia...

Maria Nilde Mascellani: Newton, vocês poderiam dizer que a palestra não prestou, que foi uma droga, porque o cidadão não se comunica, tem uma linguagem difícil, inacessível etc. Mas o que senti no seu relatório e na sua descrição textual não foi isso. Me parece que foi uma atitude que era mais importante continuarmos discutindo a palestra do Darci, vi isso no relatório...

Faixa 2

Newton Balzan: Não, mas era porque o homem quase começou uma coisa que desestimulou todo mundo. A colocação inicial dele, esperávamos alguma coisa que não veio, inclusive o pessoal de Artes Plásticas e Educação Musical, [com] que conversei depois, achou a mesma coisa...

José Carlos Macêdo: Mas isso é discutível, com quem você conversou?

Newton Balzan: Não me lembro agora, várias pessoas.

Maria Nilde Mascellani: Agora, acho também, disse isso para o grupo, e estou repetindo para você, que você fez muito mal de deixar o grupo se conduzir dessa maneira. Uma crítica à palestra ou ao conferencista caberia da parte de quem quer que seja, agora a rejeição para com a coisa ficou muito flagrante...

Newton Balzan: Não, mas tem outra coisa, no nosso planejamento feito antes não constava a discussão desse negócio à tarde. Era outro trabalho para a tarde, para colocar isso também...

Maria Nilde Mascellani: Por isso disse que não nos reunimos novamente e não revimos isso.

Newton Balzan : Não me lembro disso...

Maria Nilde Mascellani: Nos reunimos cedo. Então, se você tinha uma opinião formada e não concordou, acho que deveria falar: "Maria Nilde eu não concordo"...

Newton Balzan : Concordei na hora, mas quando ouvi a palestra e ela não deu margem àquilo, você tem que sacrificar uma tarde, considerando o que tínhamos previsto e considerando aquilo...

Maria Nilde Mascellani: Veja como você está se contradizendo, o fato de você dizer que não estava previsto no Planejamento de Estudos Sociais, não revela uma intencionalidade de Estudos Sociais em não colocar Artes para discussão?

Newton Balzan : Não. Antes, no planejamento de julho, quando fizemos a programação daquilo, nos reunimos e me lembro que chegamos à conclusão que a parte programática atenderia mais umas áreas do que outras mais de perto. Então, perguntei se Estudos Sociais aproveitaria. A Cecília de Lara respondeu que aproveitaria. Principalmente, a ideia não era de levar todo mundo para lá, era levar só Artes Plásticas. Português e Educação Musical não me lembro se também, mas coloquei se aproveitaria, disse que aproveitaria. Perguntei se todo mundo, foi respondido que alguns sim, então, incluímos. Mas incluir totalmente, não sei, tenho minhas reservas.

Maria Nilde Mascellani: Há três dados que queria deixar para você relacionar: este, que ocorreu com o grupo de Estudos Sociais, uma constatação que está acontecendo no plano de Estudos Sociais, quanto à tônica do planejamento, e que todas Unidades Pedagógicas (inaudível) verificamos quais as áreas que se destacam nas Unidades Pedagógicas, então, aí, não é o (inaudível) em primeiro plano em nenhuma das unidades, em nenhum lugar, elas ficam flutuando em terceiro e quarto lugar, sempre, ao passo que as outras áreas de Economia Doméstica, Práticas Comerciais e Artes Industriais...

José Carlos Macêdo: Newton, sinto que, mesmo dentro da área de Artes Plásticas, tem aqueles que não percebem que o problema é a função da Arte, no meu ver, o que está existindo é que o conceito da Arte precisa ser reformulado. A Arte não é vista como

parte importante da cultura. O que existe na realidade é um conceito burguês da Arte, é o artista sempre como um indivíduo marginalizado, que deve necessariamente passar como está deslocada a sociedade e todo o processo. Isso existe dentro do grupo e você tem que admitir isso.

Newton Balzan: Concordo, Zé Carlos, porque para mim isso também é novo, uma descoberta recente, mas daí a concordar com isso e pegar uma palestra para iniciar aquilo que é outra coisa, não dá, tem que ter mais coisa, mais interessante... (inaudível) Falou-se em Unidade Pedagógica, não sei quem é que levantou, esqueci de fazer essa observação, com relação ao Oswaldo Aranha, principalmente 2ª série, deixei isso marcado lá com a orientação. As unidades tende a tudo econômico

Maria Nilde Mascellani: E político...

Newton Balzan: Econômico e político, econômico principalmente. Ouvi uma crítica uma vez que a senhora fez também, entrei aqui e a senhora falou rapidamente que as unidades incidiam todas sobre a agricultura paulista, então, apresentei isso para os professores em Barretos, pensei que a gente estava caindo na rotina do mesmo tema sempre, mas eles argumentaram que pelo menos lá sabe-se muito bem que não, quer dizer, tiraram do aluno uma verdadeira comissão paritária para discutir o que ia estudar.

Maria Nilde Mascellani: Não tiraram dos alunos e nem da cabeça deles no ano de [19]68, porque são cópias muito bem feitas do ano anterior.

Faixa 3

Hélia Caffe Siqueira: Olga, assisti uma síntese na 2ª. série em São Paulo. Quando fiz a visita dos 10 anos, tive a possibilidade de assistir uma síntese e a colocação do tema deveria partir das crianças, mas achei excelente a sugestão das crianças, não aproveitada, e fiquei preocupada com aquilo. E uma das professoras estava quase que se dirigindo para o próximo, querendo puxar para uma determinada coisa, mas fiquei impressionada com aquilo, depois procurei a professora de Educação Musical...

(confronto de vozes inaudível)

Ângelo Schoenacker: Vamos retomar. O item falta de fundamentação e adequação das técnicas pedagógicas na área, que discutimos nesse planejamento, espero que haja uma melhora, no entanto, já passei por vários ginásios e até o presente momento ainda não estão percebendo a dimensão da coisa. Então, a técnica principal é a proposição de trabalhos práticos em Artes Industriais, sem ferir os objetivos que nos propusemos, quer dizer, é a parte que damos a possibilidade do aluno ser criativo. A forma de proposição, a função do trabalho a ser colocado, acho que isto...

Maria Nilde Mascellani: Ou uma coisa mais profunda... (inaudível) concepção de trabalho... (inaudível) elas dão um destaque ou um valor maior, quando não se trabalha com a mão, inclusive.

Ângelo Schoenacker: Foi localizado e já coloquei o problema, se não me engano, foi de Rio Claro. Mas é esta a proposição de trabalho, é a proposição que descobrimos aqui. A Maria do Carmo está fazendo um trabalho muito bom, com relação à proposição de trabalho. E, por sinal, foi um dia que eu estava presente, já conseguimos uma nova proposição nessa supervisão com relação a eletricidade, que é uma técnica muito maçante de ser desenvolvida e que os professores estavam dando um trabalho para o aluno desenvolver simplesmente, mas sem aquele desequilíbrio que deveria causar a proposição do trabalho. Me parece que já foi conseguida e houve uma adequação para a eletricidade também, só falta conferir os dados e ver se realmente deu certo e passar isso para as outras unidades. A técnica de proposição de trabalho e outras técnicas ainda precisam ser muito bem fundamentadas para que os professores possam dimensionar realmente a área, coisa que não está sendo feita. Então, ou se faz trabalho, a área que está produzindo, fazer por fazer, ou ainda não se faz nada porque não percebe ainda a dimensão da área, são dois problemas que acho que devem ser tratados.

Maria Nilde Mascellani: Isso é valido para São Paulo?

Faixa 4

Ângelo Schoenacker: Não é válido para São Paulo, porque os professores estão trocando ideia e há uma integração muito boa. Em relação aos professores, eles estão crescendo, é lógico que tem certos professores que têm algumas características, tem professores que estão bem melhores, e outros que estão crescendo ainda. Outro problema, que também é geral, é a necessidade de aprimorar a técnica de Estudo do Meio, é aí que o professor de Artes Industriais deve dar a visão da indústria, então, isso daí não está sendo aproveitado. Além desta visão da indústria, seria a valorização do homem que trabalha na indústria tendo em vista a orientação vocacional. Somente poucos professores estão fazendo isso e em São Paulo quem está utilizando bem essa técnica é o professor Alexandre. Então, é uma coisa que deve ser discutida em outras unidades.

Maria Nilde Mascellani: Nesse item que você coloca as necessidades do melhor conhecimento da técnica do Estudo do Meio, em termos concretos, os professores de Artes Industriais, Economia Doméstica e Práticas Agrícolas precisariam entender, através de todas as observações que propiciassem aos alunos, o campo industrial, como o trabalho é um instrumento de comunicação entre as pessoas. Se construo uma lapiseira e você usa a lapiseira, me comunico com você através do instrumento que elaborei, que criei. Agora, se é um instrumento complexo que vai depender da mão de mais meia dúzia de pessoas, então, é essa meia dúzia que está pondo seu trabalho em comunicação. Acho que isso ajudaria bastante a por o jovem em uma situação de apreciar todo e qualquer instrumento que lhe caísse nas mãos como uma decorrência do valor do trabalho humano, da elaboração humana, ainda que fosse um prédio.

Ângelo Schoenacker: É justamente aí que coloco o problema, acho que a forma da proposição de trabalho que atingimos em Artes atualmente em São Paulo, dá toda essa possibilidade ao aluno, porque é colocada a função e a parte de criatividade é feita quase que individualmente, depois há um trabalho de equipe, onde cada um comunica o que

tentou expressar através de gráficos ou de uma maquete esboçada, a equipe junta todos os trabalhos, toda a parte de elaboração individual, para chegar a um trabalho da equipe, que poderá ser um daqueles escolhidos, como um sétimo trabalho daquele de seis alunos, por exemplo.

José Carlos Macedo: Não sei, talvez se pensássemos em formar especialistas em Desenho Industrial. Tem a escola de Desenho Industrial na Guanabara, é a única da América Latina, e está funcionando há três anos. Uma pessoa que fizesse uma comunicação com as áreas de iniciação técnica, especialmente entre Artes Plásticas e Artes Industriais, é uma coisa que me ocorreu...

Ângelo Schoenacker: É baseado nessa proposição de trabalho que estamos desenvolvendo o Desenho Industrial desde a 1ª série, embora ele apareça somente na 4ª série como atividade técnica de opção. Na proposição do trabalho, os alunos já estão executando o desenho graficamente e até mesmo maquetes. Então, os desenhos industriais começam a ser desenvolvidos desde a 1ª série, sem rotular o que seja Desenho Industrial.

Faixa 5

Maria Nilde Mascellani: Zé Carlos, não sei se estou entendendo. Esse aspecto de criatividade entraria no projeto enquanto está sendo feito o desenho, quando digo criatividade e comunicação quer dizer mesmo que o desenho não tenha sido feito por mim. Vamos dizer, recebo esse desenho pronto, trabalho nas indústrias BIC e compete a mim fazer a tampinha. Então, faço tampinha o dia todo. Num mundo onde a indústria se desenvolve e a técnica se aperfeiçoa, não pode por na cabeça de qualquer cidadão que ele vai entrar no mundo do trabalho manual e da confecção das coisas para fazer o que lhe vier na cabeça, ele terá que fazer coisas que realmente foram criadas por terceiros e poderá exercer a sua criatividade em outros aspectos. Mas supondo que uma das tarefas, entre outras que ele realize, seja fabricar tampinha, se ele tiver a concepção que fabricando o dia todo tampinha está se comunicando com as milhares de pessoas que vão usar as canetas BIC, e que vão escrever, como nós, por exemplo, que no momento estamos analisando esse problema, estamos entrando em comunicação com aquele operário desconhecido que passa 8 horas por dia, senão mais, fabricando essa coisinha, que é insignificante. A meu ver, esta é a forma de mostrar ao jovem, não uma conciliação acomodatícia, mas uma espécie de acasalamento entre as restrições que a técnica oferece no mundo da automação, que não pode rejeitar, e a posição de cidadão que se comunica com as outras pessoas. Então, além de ser operário e se comunicar com a mulher, filhos, grupo de amigos, com os mais próximos, através do trabalho, está se comunicando com centenas e milhares de pessoas que estão aproveitando o instrumento que você constrói. Agora, não sei, tenho feito esse tipo de conversa com alunos o mais que posso, e até agora não percebi o menor laivo dessa imagem.

José Carlos Macedo: (inaudível)

Maria Nilde Mascellani: Porque os professores de Artes Industriais, não todos, faço exceção ao grupo de São Paulo, que considero o melhor grupo de professores de Artes

Industriais, e parece que o Ângelo também, antes de mim, tem esse parecer, colocam o problema da mão-de-obra como uma das coisas mais importantes em educação. Então, você está se preparando, afinal de contas, para ser mão-de-obra para alguma coisa, quando ser mão-de-obra é ser um aspecto entre outros aspectos, e não é o mais importante. Então, você não é primeiro mão de obra e depois homem, primeiro é homem e, circunstancialmente mão-de-obra. Me parece que a colocação que se associa às Unidades Pedagógicas com aspecto econômico-político, essa orientação que é muito dos cursos técnicos, industriais, parece que eles trazem essa orientação, é muito tecnicista...

Ângelo Schoenacker: É mais do fazer.

Maria Nilde Mascellani: Então, o sujeito é muito do bacana, muito formidável quando é mão-de-obra. Acho que com os professores de Artes Industriais precisaria fazer um esforço para deslocá-los a essa posição.

Ângelo Schoenacker: Superar um pouco.

Maria Nilde Mascellani: Acho que o aperfeiçoamento das técnicas do Estudo do Meio é uma boa brecha.

Ângelo Schoenacker: Prosseguindo, temos ainda o problema da falta de documentação, e também, nessa documentação, a falta de correspondência entre objetivo, conteúdo, técnicas e conceito...

Maria da Glória Pimentel: (inaudível)

Ângelo Schoenacker: É documentação falha. Isso é um ponto que precisaríamos analisar muito bem, porque no planejamento é que deve surgir como um instrumento de trabalho. Se ele não percebe como organizar um planejamento e como fazer essa correspondência, não tem nenhum instrumento de trabalho.

Maria da Glória Pimentel: Alguns já perceberam que... (trecho inaudível) levantando dados sobre planejamento da... (inaudível).

Ângelo Schoenacker: Glorinha, já tentei várias vezes colocar para os professores, mas os planejamentos estão de tal forma que eles colocam e não sabem nem o porquê das coisas. Então, primeiro precisa destrinchar com eles isso, o que eles escreveram, como vão atingir, como entendem a técnica pedagógica...

Maria da Glória Pimentel: inaudível

Homem 1: Justamente isso. Quando você fez aquela observação com relação ao meu relatório do planejamento, quer dizer, os professores estão dimensionando isso, o planejamento não é instrumento de trabalho, não está sendo, a hora que ele for entendido e for construído para ser um instrumento de trabalho, então, vamos chegar a isso. Acho que é jogar muita coisa para o professor...

Maria da Glória Pimentel: (inaudível) ... isso que você está querendo, porque precisava observar aquilo que foi levantado, e aperfeiçoar todas as outras partes do planejamento, se é que posso chamar de partes do planejamento...

Olga Bechara: Aí, ou as coisas apareciam ou não... (inaudível)

Maria da Glória Pimentel: Acho que não é uma coisa a mais, justamente porque até a técnica invadiu o planejamento...

Faixa 6

Ângelo Schoenacker: Acredito que já houve melhora com essa comunicação, que enfatizei o problema de avaliação com o processo. Então, quando a Yara fez aquela comunicação sobre a Unidade Pedagógica, foi baseado na estruturação de um planejamento que colocamos uma Unidade Pedagógica e fizemos um treino de planejamento com a 1ª. série. Conforme nos colocarmos um objetivo, um conteúdo para atingir aquele objetivo, e que técnica nós iríamos fazer. Perguntei o que vamos avaliar com isso. Os professores passaram a ver com maior objetividade e houve casos, por exemplo, fiz uma supervisão em Americana, os professores chegaram a reformar totalmente o planejamento, eles estavam colocando os objetivos gerais, perguntei o que isso vai emitir. Esse objetivo é de 1ª a 4ª série, como que você vai fazer? Então, eles foram tirando daqueles objetivos gerais, os objetivos realmente mais próximos e reformularam totalmente o planejamento, colocando correspondência entre objetivo, conteúdo, técnica e conceito. E já houve uma melhora nesse sentido, mas ainda é deficiente.

Maria Nilde Mascellani: Quer passar para outro item?

Ângelo Schoenacker: Vamos passar para outro item.

Maria Nilde Mascellani: Tenho uma consideração a fazer, como sugestão. Acho que criticamos muito os planejamentos e nunca nos satisfazemos com eles. Estava me perguntando outro dia, consultando essas pastas todas, o que ocorre quando um professor entra no ginásio vocacional com ou sem treinamento, em que a situação é absolutamente igual? Ele é colocado na situação de fazer o planejamento bimestral, semestral e anual, sem ninguém lhe explicar o que é planejamento, como e por que faz, e quais são as suas implicações. Estamos obrigando os professores a adivinhar. Então, esse professor ou coloca algumas dificuldades e vai a procura de um colega, ou orientador e pergunta como se faz planejamento. Estou dramatizando, mas a imagem que tenho é exatamente essa, o colega ou orientador tem um planejamento dos seus colegas de tais áreas e diz para que veja mais ou menos como foi feito e fazer igual. Então, nem repara se os planejamentos que estão sendo entregues, [se] são os melhores e se realmente servem de modelo. O professor passa a copiar aquela forma. Pergunto se na cabeça da maioria, planejamento não é uma folha de papel retangular, dividida em colunas, onde são obrigados a escrever coisas, entregar dentro de um certo prazo e impressionarão muito bem tanto os orientadores quanto a nós aqui do serviço na medida em que as colunas estiverem preenchidas, muito bem escritas, o trabalho limpo, bem apresentado, furado, grampeado e encadernado. Estou dando todo o processo, acho muito bom que seja bem apresentado e não há nada contra isso, mas o fundamental é que o conceito de planejamento eles não têm, e vamos dar as mãos à palmatória, não

nos organizamos até hoje para dizer a esses professores o que é planejamento, como fazer e como organizar.

Faixa 7

Olga Bechara: Acho que depende um pouco da situação do professor, se hoje depende do... (trecho inaudível) ou mais reflexão sobre aquilo que tem, ***porque partimos muito para uma linha de dar as fórmulas nossas***. Hoje, o Newton riu quando disse que estamos gravando, foi uma coincidência a gravação pela sua ausência, mas como não sabíamos qual seria o melhor método... ou se queríamos estabelecer o método, disse vamos deixar gravar e depois ouvimos todo mundo. Encontraremos a nossa solução dentro de princípios comuns de acordo com a nossa personalidade.
A mesma coisa acontece com o planejamento do **relatório de introdução de dados pedagógicos** ***no campo do OP [Orientação Pedagógica]. Falávamos que introdução precisa ter isto, isto e isto; planejamento pedagógico tem que ter isto, isto e isto; relatório de ação pedagógica tem que ter isto... e não saía, e se saía não vinha, era uma coisa maçante... Então, o ano passado, com todas as deficiências de documentação, aguentei. Esse ano, em julho, joguei o material na mão deles. Vamos fazer uma relação de tudo isso que estamos ouvindo, isso é um problema que implica numa posição nossa. O primeiro dia foi ótimo, estamos a serviço. Nosso serviço em serviço é orientação pedagógica, ou nosso serviço é orientação pedagógica nos ginásios vocacionais na realidade brasileira. Até que ponto estamos no serviço e em serviço na nossa função, o serviço de serviço da nossa função historicamente está nesses papéis que estamos deixando aqui. Se o papel não diz o que fazemos, o problema é que não temos um comprometimento histórico e nem social, porque se tenho um papel bem escrito posso dar a qualquer um o dado do meu serviço.*** (final da frase inaudível). Eles decidiram rever toda a posição de orientação em termos daquilo que é o seu documento e a partir daí chegaram a certas proposições. Estão vivos, muito criticáveis, vão fazer as críticas individuais e, em fevereiro, terão um dia para rever esse negócio outra vez.

Maria Nilde Mascellani: (fala inaudível)

Olga Bechara: Concordo, mas acho que se começarmos a dar normas e não dar críticas...

Maria Nilde Mascellani: Acho que há necessidade de um mínimo de princípios técnicos para montar a coisa. Quando pedimos aos subsetores do serviço que organizassem os seus cronogramas de segundo semestre, tiveram pessoas que tinham ouvido falar em cronograma porque é uma palavra que consta no dicionário português, mas que nunca tinham pensado o que significa e muito menos como se faz. Houve essa dificuldade, não é uma coisa para escandalizar, mas há um mínimo de técnica que a pessoa precisa adquirir, e não adquire ao acaso. Acho que a melhor forma de crescimento e desenvolvimento é criticando o trabalho já realizado, mas nessa crítica cabe ir estimulando a transmissão de alguns princípios técnicos que devem orientar essa montagem para a economia, inclusive, do rendimento humano.

Ângelo Schoenacker: Tenho uma proposta a fazer, não sei se seria agora. Falei ontem aqui em uma reunião, que principalmente nós, supervisores, que já temos mais ou menos uma visão das séries do currículo, talvez o planejamento nosso, por exemplo, em fevereiro, seja uma visão, um planejamento que pudesse colocar as coisas no seu devido tempo. Quer dizer, caberia ao professor dentro desse tempo arrumar técnicas para executar, sem ferir os objetivos, sem extrapolar a criatividade deles, mas colocar isso, inclusive para facilitar o processo de avaliação desses professores. Então, chego em um determinado ginásio para fazer um levantamento das atividades técnicas que devem ser desenvolvidas numa faixa exploratória em uma 1ª e 2ª série, digo ou que o Estudo do Meio atrapalhou, ou porque não sei, ou que não deu tempo, ou que o acampamento atrapalhou. Se pensarmos nisso, poderemos chegar em um planejamento global, não sei se por área ou unidade, ou como for, mas estabelecer um mínimo desejável para poder avaliar, porque não estamos tendo instrumentos de avaliação, nosso planejamento é muito flexível, muito aberto, cabe tudo e no fim, se analisar não cabe nada, não tem nada. Francamente, acho que principalmente em Artes Industriais sou obrigado a fazer isso, não sei, preciso estudar, amadurecer um pouco a idéia.

Maria Nilde Mascellani: Não sei, Ângelo. Tempos atrás era bem contrária a essa posição, hoje estou repensando se não convém agir, não por descrédito, falta de confiança no elemento humano, mas principalmente porque (inaudível). Acho necessidade, em se trabalhando com um grande número de pessoas, de estabelecer os mínimos. Isso não dá nenhum dirigismo, nenhum autoritarismo sobre ninguém, mas o professor que trabalha em Artes Industriais com 1ª. série, sabe que, no mínimo, deve dar conta de determinadas técnicas, de determinadas práticas, sem o que não funciona a evolutiva da própria orientação vocacional.

Maria da Glória Pimentel: Dá impressão que tem que assegurar... no sistema.

Ângelo Schoenaker: Tem que assegurar.

Faixa 8

Maria Nilde Mascellani: Então, em nome dessas exigências que não são nossas, mas do próprio sistema, temos que adotar medidas práticas para pressionar o professor a uma execução, pode ser que ele se esprema, venha a morrer, sei o lá o que vai acontecer, mas ele vai fazer um esforço. Hoje, a Maria Cândida, na hora do almoço, estava me dizendo que o pessoal do treinamento está penando com a questão de tempo e ritmo. Perguntei o que ela falou. Ela disse que por coincidência ela e a Glorinha falam as mesmas coisas e disseram que só temos 11 semanas para dar conta desse programa, então, quem aguentou, aguentou, quem não aguentou, aguentasse. Mostrar que existe um compromisso de tempo, que há uma programação a ser vencida e que não estamos aqui para, todos os dias, rever se dá ou não para fazer, se dá para flexionar.

Maria da Glória Pimentel (Glorinha): ... o uso de tempo é outra técnica que vale também (inaudível). O tempo tem que ser usado na época presente com o presente em movimento.

Ângelo Schoenacker: Glorinha, volto a insistir nesse aspecto, porque cheguei, por exemplo, na unidade de Americana, e como no primeiro semestre fiz um levantamento das atividades envolvidas para garantir a faixa exploratória, para não ficar do aluno passar por uma atividade somente na fase exploratória que acho muito pouco, não é nada. Fiz um levantamento com o professor que disse: não sei, acho que vai dar. Então, vai dar, você já previu quais serão os trabalhos, ele respondeu: tenho os trabalhos mais ou menos na cabeça, chego lá. Ele por condições várias...

Maria Nilde Mascellani: Vai dar, é promessa.

Ângelo Schoenacker: ... Já o negócio não está funcionando.

Maria da Glória Pimentel (Glorinha): Vou ser chata e insistir neste ponto, se ele não sabe o que é fase exploratória, por que iria criar condições...

Ângelo Schoenacker: Chamaria isso de acomodação. Fora isso...

Maria da Glória Pimentel: (inaudível) ... tendo a dizer que o adolescente nesses dois anos tem uma necessidade de suprir isso e aquilo outro, toda essa realização. Eles não sabem colocar os adolescentes na educação, e ficamos em cima deles...

Maria Nilde Mascellani: Glórinha, já passamos por vários estágios e acho que quando iniciou, fui uma das pessoas, se não a única, bastante rígida em exigir as coisas dentro de um certo ritmo. Cai na alma de todo mundo para aquilo ser feito a tempo e hora, da forma que julgasse melhor, e fui chata à beça. Houve esse estágio, e depois passamos por outro estágio. Vamos ver o pessoal agora começando a praticar, a criar, desenvolver etc. Então, você dá uma faixa de flexibilidade e, ao mesmo tempo, procura esclarecer a respeito dos porquês, da necessidade daquilo, e discute em nome de uma faixa exploratória, de uma faixa de aprofundamento etc. Faz uns três anos que estamos fazendo esse trabalho com os professores. Agora, de [19]67 para cá, não que se volte à rigidez inicial, porque ainda tenho a posição que para lançar uma coisa é preciso ser meio militarista para garantir as estacas. Estou notando que essa flexibilidade oferecida está exagerada, levou a uma certa acomodação e não levou a todas essas descobertas, a não ser que tenhamos sido excessivamente falhos em mostrar os motivos e os porquês, que também é uma possibilidade.

Maria da Glória Pimentel: (inaudível) Na medida em que não percebe, se foi o Ângelo que pediu, ou é a orientadora que está pedindo, me ocorreu que o Sinclair disse que todo professor que está no começo da cantina se esforça, vai, cobra, mostra, mas é lógico, todo mundo cansa. Mas por que só no começo? O que é a cantina dentro de tudo? O que é o projeto dentro de tudo? Tenho a impressão que alguns perceberam o sistema, mas que essa visão geral do sistema não é comum a todos os professores. Eles precisariam ter um mínimo dessa visão para poder criar a faixa exploratória e se responsabilizar por ela. Não sei, e queria entender o que isso é flexibilidade?

Maria Nilde Mascellani: Não. Estou dizendo que isso foi levado a um excesso. Proponho, e nisso concordo com o Ângelo, corrigir o excesso, estabelecendo para cada série, em cada comunidade, que já conhecem suficiente, o mínimo desejável. Então, ainda que o professor se arrebente tem que cumprir aquele mínimo, e não é válido ele chegar e dizer que teve acampamento, houve Estudo do Meio, e não deu para fazer. Quer dizer, ele que se arranje e faça. É claro que isso vai gerar um certo estouro, ou ele

cai na alma do aluno, ou cria problemas, mas ao criar problemas ele tem que buscar uma definição, e é nessa definição que ele vai encontrar o porquê das coisas. Porque, dessa forma muito flexível demais, o processo está extremamente lento e as exigências exteriores estão se acumulando.

Faixa 9

Ângelo Schoenacker: Queria voltar ao problema. Por exemplo, cheguei em Americana, e esse professor não desenvolveu duas atividades técnicas. Primeiro, ele jogou uma desculpa com relação a acampamento, Estudo do Meio, falta de material e movimento de professores. Perguntei o que desenvolveu e ele respondeu: "isto, isto, isto e isto." Perguntei de que forma desenvolveu e de que maneira atingiu. Ele respondeu: "isso fiz individualmente, o outro também." Perguntei por que não fez trabalho em equipe e ele não sabia responder. Então, o problema é desconhecimento da visão global, visão da área no sistema.

Maria Nilde Mascellani: Mas é também um professor que individualmente não é capaz de trabalhar em grupo com ninguém.

Ângelo Schoenacker: Não, não é. Então, sou obrigado a criar duas situações para garantir essa visão de faixa exploratória, criar e estudar junto com ele, falar como vai fazer isso, somos obrigados a dar. Proponho uma situação meio de última hora para fazer, cobrir realmente os objetivos que nos propusemos, mas nem assim ele teve a capacidade de criar uma nova forma, se deu, deu, se não deu, não tem importância. Acho que isso é falta de engajamento, de responsabilidade do professor, além da visão que já deveria ter formado.

José Carlos Macedo: Só queria fazer um comentário. O professor de Artes Plásticas falou que as atividades de Artes Plásticas são vistas como um passatempo, os alunos não levam a sério, levam como uma brincadeira. É aí que está o problema, ele não estava percebendo a função pedagógica da área. Perguntei como ele via a área, qual é a função da área dentro da Educação e que contribuição ela traz. Lancei uma série de questões e ele percebeu que não tinha fundamentação nenhuma, que não percebia a função da Arte na educação. Então, é nesse sentido que propusemos a leitura daquele trabalho, quer dizer, no momento que eles perceberem essa função pedagógica da Arte, vão chegar ao desenvolver a evolutiva de técnicas plásticas e saber por que estão desenvolvendo aquela evolutiva, em uma faixa exploratória, por exemplo, no sentido de mostrar o campo da área, ou para levar o aluno à opção.

Faixa 10

Ângelo Schoenacker: Vamos continuar, estamos perdendo muito tempo. Outra visão, que já colocamos, é a falta de visão da área, isso não é válido para todos os ginásios, mas acho que, gradativamente todos precisariam ter visão da área no sistema. Outro

problema é o não aproveitamento e exploração das comunidades onde [se] situam os ginásios, em todos os aspectos, quer dizer, há uma inércia dos professores dentro do ginásio, reclamam porque falta isso e aquilo, que não há possibilidade, porque em São Paulo tem possibilidade. Eles criam um modelo como São Paulo, infelizmente, você não pode comparar. Então, precisariam dar uma outra visão disso. Outro problema é relatório, relatórios para mim não dizem nada. Precisa sentar com eles para fazer relatório e pedir documentação. Nesse Estudo do Meio estou pedindo relatos de como foi preparado, o que foi visto, quais os objetivos que a área se propôs e síntese com documentação, porque há alguns que tem a possibilidade de melhorar e, outro aspecto seria para atender publicações, quer dizer, poderiam publicar muitas coisas. Então, já solicitei em dois ou três ginásios e também em certas Unidades Pedagógicas, principalmente de primeira série. Parece que os professores estão bem seguros, desenvolvendo relativamente bem, também estou pedindo como foi a dinâmica daquele bimestre na área. Outro problema são as opções que estão fazendo. Estão fazendo opções por fazer, sem uma proposição, não sabem a proposição de opções dentro do sistema. Isso vai da percepção de professor, mais de alguns, não cheguei a localizar bem, mas o orientador joga para o professor, e o professor para o orientador, e não sei quem carrega nas costas.

Mulher: (inaudível)

Ângelo Schoenacker: É, não sei como é que está. Inclusive em Rio Claro, chegamos à triste constatação que a partir da 3ª série, os alunos estavam fazendo opção por técnicas dentro de Artes Industriais. Percebi isso quando falei o que sabia das opções, procurei dar as melhores fundamentações,e não consegui localizar quem tinha proposto a opção daquela forma. A dona Nilza estava lá, e pedi que procurasse verificar o programa das opções, e ela também constatou a mesma coisa. Então, o problema não sei se ficaria nos professores.

Homem: (inaudível)

Ângelo Schoenacker: E opção por técnica dentro da área. Então, na 3ª série o aluno faz opção por metal e eletricidade, por exemplo.

Maria da Glória Pimentel (Glorinha): (inaudível) ... vou voltar a falar porque talvez tenha colocado mal. As áreas que têm opções a altura de 3ª. série, para forçar, só deveriam discutir opção com o professor mediante a síntese parcial do aluno, porque se a opção é fruto de todos aqueles dois anos, sintetizado em todo o movimento daqueles dois anos e que aparece em uma síntese, e há uma entrevista entre orientador e o aluno, onde o aluno se coloca para ver se realmente está enxergando para tomar uma decisão, deveríamos partir do princípio de não discutir opção se não tivermos aquele material. Então, forçamos o orientador e o professor através dos instrumentos para ir tornando a coisa científica e acabar com essa defasagem, porque se não discutimos se aquele aluno deveria estar na instituição, gosto e não gosto. Essa história do gosto e não gosto, o que é isso? Então, não discutimos mais opção, a não ser baseado em documentação, pede para o orientador onde está a documentação, a síntese parcial, a folha escrita.

Maria Nilde Mascellani: Por exemplo, esse caso de alunos que estão em opção técnicas e não na área na sua globalidade em que o professor se amparou, pois é escola industrial, para levar à frente esse programa, esse planejamento. Porque a hora que você

pegar uma síntese, por pior que tenha sido feita, não vai dar possibilidade ao professor de estabelecer esta direção.

Ângelo Schoenacker: Nesse aspecto de pressionar, queria lembrar que a análise dos planejamentos de todas as áreas deverá ser feitas em função da proposição da Unidade Pedagógica, porque acho que isso, no ano que vem precisamos... porque é a avaliação de todo mundo, quer dizer, seremos avaliados por avaliar o planejamento dos professores, os orientadores... Então, nós vamos criar o processo.

Maria Nilde Mascellani: Mas esse problema não é semelhante àquele que o Sinclair estava apresentando? Por exemplo, o povo na área de Artes Industriais, os professores modulam a Unidade Pedagógica?

(trecho inaudível)

Maria Nilde Mascellani: Já foi colocado?

Faixa 11

Ângelo Schoenacker: Já. Outro problema, já comentado aqui, é a liberdade de escolha de trabalhos práticos. Na 1ª. e 2ª. séries há uma proposição muito livre e muito dogmática por parte do professor, vamos fazer isto e neste modelo? Alguns alunos passam por essa faixa exploratória dessa forma, chegando em uma 3ª. e 4ª. séries querendo fazer alguma coisa em que já se julgam autosuficientes daquele pequeno manuseio de ferramentas e instrumentos que aprenderam na 1ª. e 2ª. séries, então, eles querem fazer alguma coisa. Há uma liberdade excessiva, é isso que o Sinclair colocou, e os professores por falta, também, de segurança deixam que os alunos façam. Então, cria aquele problema que o professor fica louco, orientando um monte de trabalhos diversificados, que em uma altura de 3ª. série ainda seria prematuro. Estamos prevendo este tipo de trabalho em uma 4ª série quando os alunos já tiverem uma certa maturidade, um domínio instrumental da área, onde poderíamos propor vários trabalhos para que os alunos optassem e cumprissem com o plano de trabalho por eles escolhido, em uma altura de 4ª série em opções.

Maria Nilde Mascellani: Ângelo, proponho que em vez de ser uma liberdade de escolha do trabalho didático, seja licenciosidade na escolha.

Maria da Glória Pimentel: Mas isso é liberdade.

Maria Nilde Mascellani: O que está acontecendo é uma licenciosidade.

Ângelo Schoenaker: É...

Maria Nilde Mascellani: É licença demais, é excesso de licença.

Olga Bechara: Põe assim: escolha de trabalhos práticos, excesso de liberdade

Maria Nilde Mascellani: Não existe excesso de liberdade.

Ângelo Schoenacker: E depois, nesse aspecto, vejam o problema que acarreta, os alunos escolhem determinados trabalhos e não trazem o material para a execução desse trabalho, o professor fica louco porque o aluno não traz, e ele não tem possibilidade. Muitas vezes o aluno escolhe montar um rádio ...

Maria da Glória Pimentel: (início da frase inaudível) mas porque só agora...

Ângelo Schoenacker: Não é que só agora, é desde [19]65. Mas isso daí... há mais ou menos 2 anos venho tocando, e ainda existe. E agora, com as oficinas completamente desinstaladas, quer dizer, falta muita coisa ainda, porque os professores talvez estejam omitindo nessa instalação, coisas que eles poderiam ... Há possibilidade de fazer ótimos trabalhos para a escola, no caso, por exemplo, de Rio Claro, acho que poderiam fazer muita coisa se tivesse material. A própria condição de material é uma coisa que precisamos estudar em PC. Na escola, na altura de 4ª série, eles podem fazer muitas coisas e, ainda, tendo a visão de indústria dentro de um processo de racionalização de trabalho.

(falas inaudíveis)

Ângelo Schoenacker: É como o noturno, no noturno já não estão fazendo essa proposição?

Ângelo Schoenacker: O noturno vem vindo mais ou menos nessa linha. Em suma seria isso. E, além de tudo isso, há necessidade de aprofundar a visão de desenvolvimento industrial a todos os professores.

Maria Nilde Mascellani: Ângelo, quando você fala em aprofundar a visão do desenvolvimento industrial, entendo o que você quer dizer, agora...

Mulher : (inaudível)

Ângelo Schoenacker: A compreensão do desenvolvimento industrial. Sobre.

Faixa 12

Maria Nilde Mascellani: Então, quando isso passa para a média de professores de Artes Industriais, sinto que vira um panegírico sobre o crescimento vertiginoso da indústria. Eles não têm formado o conceito de desenvolvimento. O conceito de desenvolvimento envolve um conceito de humanismo, que eles também não têm. Então, desenvolvimento industrial, para eles, vira um crescimento vertiginoso da produção, quer dizer, quanto mais uma indústria é mecanizada, complexa, produz não sei quanto por hora etc., todo aquele processo de automação, tanto mais a indústria é indústria, e tanto mais o desenvolvimento é desenvolvimento, quando não é. Tenho assistido em uma ou outra visita de supervisão, o professor de Artes Industriais fazer o panegírico do desenvolvimento industrial, estou chamando de panegírico, estabelecer todos os louvores para a grande indústria. Então, ele crítica os defeitos da indústria doméstica, da pequena indústria, da indústria de quintal, e eleva ao máximo o que pode a grande

indústria, não crítica a grande indústria. Critica no sentido de descobrir dentro da sua organicidade, os princípios de vida de todos que ali trabalham.

Ângelo Schoenacker: É nesse sentido que eu queria falar... Assisti uma atividade planejada no Oswaldo Aranha, pelo Alexandre, uma aula que eles chamam de integração, mas que para mim não é integração. Foi, assim, muito bem planejada, os professores de Estudos Sociais estavam presentes e tudo, estava bom demais. Uma crítica, uma aula que foi uma sequência de slides caracterizando as regiões do país, sobre a indústria das diversas regiões do país, mas naquele momento em que ele poderia traduzir toda a filosofia do sistema, quando coloca a natureza,com essa implantação de indústrias no Nordeste, ele falou que isso ficou para a área de Práticas Comerciais porque é econômico. Então, é por isso que digo que há uma falta de coordenação e não sei até que ponto o professor de Práticas Comerciais teria todas as características de instalação em uma indústria no Nordeste, e como estão sendo instaladas as características daquelas indústrias, são indústrias puramente automáticas, que não tem, quer dizer o uso...

Maria Nilde Mascellani: Não dão oportunidade.

Ângelo Schoenacker: Não dão mercado de trabalho, quer dizer, colocam um indivíduo analfabeto, apertando o botão. É um tipo de indústria que aproveita a mão-de-obra barata, aproveita esse capital, aproveita as condições de instalação...

Maria Nilde Mascellani: Aproveita o seu capital e explora o outro.

Ângelo Schoenacker: E explora o outro. ***Fiquei esperando por essas colocações, e não foram feitas. Bateu o sinal e sai frustrado da aula, os professores de Estudos Sociais também gostaram da aula, mas é...*** (palavra inaudível) 3ª série.

Olga Bechara: Inclusive (palavra inaudível) o próprio homem, que é aquele que construiu aquela máquina que substitui não sei quantos milhares, mas que pouco dá oportunidade a esses milhares de terem uma condição de também serem participantes, e todo uma linha. Vi uma discussão dessas com os alunos, em atualidades.

Newton Balzan: (palavra inaudível) essa questão de distribuir isso, sou de pleno acordo, porque acho que no trabalho diário com os alunos, eles têm chance de fazer isso, viver... ***Fico pessimista no seguinte, parece que não adianta falar, essa questão de sensibilidade que ela colocou***, com o exemplo da caneta BIC. Não sei, é uma sensibilidade, D. Maria Nilde, de fazer a pessoa viver aquilo, nem sei se adianta falar, porque esse negócio já vem feito, já é assim.

(falas inaudíveis)

Olga Bechara: ... ***Nós educadores temos que ter a coragem. Ontem achei boa a afirmação que alguém colocou, de deixar o aluno errar, de deixar o nosso próximo errar, essa é a maior coragem. Lembro do meu professor de Filosofia da Educação, relendo "A 25ª Hora". Agora, vejo o óbvio. Estou falando da coragem do pai, deixando o filho realmente ser homem. Ele vai ser independente e "largar" esse pai.***

Não que nós não tenhamos uma proposição de vida, [mas] admitimos a liberdade de opção. Se nunca fizermos esse aluno enxergar, ele nunca enxergará, ou ele vai enxergar pelas outras armas, pelas outras forças que não são as minhas posições.

Agora, [também] posso enxergar, se aquele aluno não enxerga porque ele tem 500 outros condicionamentos e, sem querer ser romântica, é porque temos que aceitar que 50%, com muita boa vontade, talvez vá enxergar aquilo que queiramos, mas não podemos querer 100%. O problema é...

Newton Balzan: O problema é a possibilidade do professor de explorar isso.

Maria Nilde Mascellani: Entendo o problema também, Newton, não sei se é isso...

Newton Balzan: Essa questão de Estudo do Meio, a senhora tem razão, mas explorar as mínimas coisas. Em cada Estudo do Meio ter orientação educacional, vocacional, exploração de profissões, ali dentro é rico demais, não sei...

Faixa 13

Maria Nilde Mascellani: ***Newton, 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, 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 aquele outro, mas assumir uma atitude perante os outros, no sentido de que eles sejam tanto quanto você. Então, se você admite ser escravo, você coloca a possibilidade dos outros serem escravos, se você admite que é burguês e que tem o direito de ser, tem que admitir que os outros tenham o direito de serem burgueses, e assim consequentemente. Quando você vai ao fundo de uma mina em Minas Gerais, quer valorizar muito mais o trabalho daquele homem que está no fundo da mina, do que as maravilhas da barra de ouro que ele trouxe para o seu deleite visual.*** Quando você pega uma caneta BIC e é capaz de pensar no homem que fez a tampinha; quando você viaja num trem e está na primeira classe, dormindo na cabine, porque tem possibilidade de pagar, e vê os outros que estão dormindo em cima de sacolas na segunda classe, em banco de madeira ou coisa semelhante, você se pergunta por que quê essa gente não está podendo se sentar nessas poltronas que, por sinal, estão vazias. Uma experiência que tive de sexta para sábado, um vagão de primeira classe inteiro vazio, e o pessoal se aboletando na segunda, vivendo um pobrezil, até com vidro quebrado, promiscuidade, quer dizer, eles não tiveram a educação que você teve, não têm o nível econômico que você tem. Então, não vai nisto, nem em você ser de extrema esquerda, nem ser comunista ou coisa nenhuma, mas ***vai de uma opção que você faz que o leva a uma identificação com uma problemática na qual você está envolvido, e se você não está se identificado com essa problemática, não adianta que você não enxerga nem a tampinha da BIC, nem a ponta da BIC, nem o homem no fundo da mina. Então, a maioria das pessoas...***

Newton Balzan: Mas a ***maioria das pessoas é assim, é uma sensibilidade que já trazemos com a gente...***

Maria Nilde Mascellani: Tenho para mim que muita gente dentro do ensino vocacional, fez uma opção de vida, pela experiência que teve aqui dentro. Agora, não tenho esperança, porque não vai nisso nenhuma culpa, nem de Deus, não foi ele que criou o homem assim, mas uma série de condicionamentos e circunstâncias. ***Não tenho esperança estatística de achar que 100% da turma vai atingir esse estágio, mas acho que há um caminhar, e nesse caminhar há um proposição de desenvolvimento, quer dizer, então, você tem grupos e grupos que vão chegando a um estágio mais desenvolvido. Quando você veio para o ensino vocacional, Newton, tinha algumas concepções, a prática que teve, experiências, sua vivência etc., e fizeram a dimensão maior.***

(trecho inaudível)

Newton Balzan: Para as coisas que a senhora coloca, isso já atinge. É lógico a condição foi grande mas... (inaudível) a maior experiência da minha vida, mas é bom discutir isso com a senhora, ***acho que o nosso mundo está mais avançado do que estamos nesse ponto.***

Maria Nilde Mascellani: Mas você não considera, por exemplo, que dada a flutuação no nosso pessoal, é um fato que, às vezes, esquecemos de considerar, tem muita gente no sistema que praticamente está começando, então, teríamos que admitir que esse pessoal está no estágio de 1961, se quisermos, mal comparando, admitir.

(trecho inaudível)

Maria da Glória Pimentel: O pessoal que entra agora não pode ser colocado no nosso aspecto em [19]61, porque em [19]61 estávamos em uma determinada fase histórica... (inaudível)

Maria Nilde Mascellani: ... Estudo do Meio, não sei qual é a porcentagem, mas há.

Ângelo Schoenacker: Acho que sim. (inaudível) Vinha à noite, voltava, trabalhava durante o dia e voltava à noite, mas nunca me perguntei, quer dizer, eu sabia que tinha a primeira, mas não sabia que podia alcançar a primeira e fim, parava aí. Quando vinha à São Paulo, de Barretos, naquele ano, toda noite viajei num carro de segunda e passei no vagão de fora a fora, quer dizer, em toda a viagem que fiz olhei um por um, inclusive, quando queria conversar, às vezes, conversava, porque via que as pessoas tinham...

Mulher: (inaudível)

Ângelo Schoenacker: Sim, demais. Mas questiono e faço indagações do porquê, se tem algum dom, quando, e o que acontece. Acho que desenvolve. Agora, acredito inclusive que tem professores que não conseguem, e não adianta porque eles não vão atingir.

Newton Balzan: Porque até hoje não chegamos ao ponto, no ginásio, nas reuniões de CP, de fazer esse tipo de colocação para os professores com relação, por exemplo, ao Estudo do Meio. É uma coisa que estaria ao alcance de qualquer orientador, mostrar o que é aquilo, as possibilidades. O pessoal diz que é a gente que não fez, não conhece o Estudo do Meio, nunca ouviu falar de fato do sistema, como essas técnicas do sistema são importantes, é isso que, às vezes, ambicionava, ver que poderíamos estar num ponto e estávamos para trás.

Ângelo Schoenacker: Como síntese disso daí, quero dizer que o sistema é uma evolução constante, não dá tempo para o indivíduo assimilar toda a informação que, mais ou menos, está vista, estudada teoricamente e, vamos dizer, está lacrada no indivíduo. Não dá tempo dele colocar em vivência, quer dizer, se ele percebesse toda a dimensão do sistema nos seus mínimos detalhes, poderia colocar em prática, mas é que quando...

Finalização: A gravação é finalizada subitamente.

ANEXO II

Reunião dos Supervisores de área do Serviço do Ensino Vocacional

2 a 4 de outubro de 1968

Comunicações dos Supervisores de Estudos Sociais e Práticas Comerciais

FITA no.1

LADO A

(início de conversas com muitos ruídos, cerca de três a quatro frases inaudíveis)

Newton Balzan – Mas não em consistência, então, não é fruto de um amadurecimento nem nada. Não sei, é uma coisa um pouco delicada, mas a gente tem que colocar...

Maria Nilde Mascellani – Eu tenho a impressão, sabe Newton, que a gente vai ter que armar uma conversa muito aberta com o grupo de Batatais, e, agora, logo pelo dia 6, eles retomam as aulas, é a minha primeira visita ao Ginásio. E eu estava interessada, assim, em termos da supervisão de vocês, para, na ocasião da minha visita, fazer uma reunião não motivada pelas supervisões acumuladas, mas pelo próprio problema que o grupo de pais de Ribeirão me colocou. Quer dizer, não fosse a intenção de fazer a supervisão, eu deveria, necessariamente que resolver esse problema.

(voz masculina – alguém da coordenaçãodo SEV - mesmo professor que, no final da fita seguinte, discute com Maria Nilde Mascelani) – O professor Vaccarini estava profundamente preocupado com esse problema e ele colocou isso na reunião dos orientadores. Porque ele estava sentindo que estava sofrendo uma pressão sobre as demais áreas no sentido de forçar uma integração que levasse a uma participação, assim, conforme os termos que eles estavam colocando. E o professor Vaccarini, então, argumentava que o problema da Arte, a participação da arte seria uma participação mais indireta, devido ao processo (palavra inaudível – talvez "criativo") subjetivo, mas isso não significa que ela não participe. Quer dizer, no momento em que nós discutimos isso na presença dos orientadores e dos professores de Artes Plásticas, no momento em que ela é parte integrante da cultura, no momento em que Artes Plásticas, quer dizer, tem um processo fundamental no processo educativo, não é, uma forma de liberar emoções e de levar o aluno a criar, e esse aluno tem a possibilidade de conhecer a si próprio, si mesmo, e, de se conhecendo, então, nós estamos contribuindo diretamente para a formação do homem consciente, então, essa é uma forma, assim, de participação da área de Artes Plásticas como uma área de expressão. Então, ele fez a denúncia, compreende, de que o planejamento estava sendo dirigido nisso...

Maria Nilde Mascellani – Desvirtuado.

Voz Masculina – É, desvirtuado.

Maria Nilde Mascellani – Agora, vocês não percebem o que eu quero, no item (trecho inaudível). Se todos os professores se colocarem na posição de auto (trecho inaudível) Quer dizer, nem isso eles percebem.

Olga Bechara – Nem isso eles percebem. (trecho inaudível)

Maria Nilde Mascellani – E o adolescente sabe muito bem quem é e quem não é, e até onde chega e até onde vai. Então, pode acontecer, inclusive, que esses meninos de Ribeirão, certo, eu tenho certeza que esses garotos, inclusive que... sexta-feira, sábado, eu conversei com eles... "A senhora quer fazer um debate sobre a palestra conosco?" Eu disse assim: "Olha, eu só não faço debate com vocês porque o tempo não vai dar. Da outra vez que eu vier eu faço o debate, vocês podem marcar a data assim que vocês quiserem aí." Mas antes eu quero ouvir a gravação, né. Não vou fazer o debate sem ouvir o que o cidadão falou e o que (final da frase inaudível) o rapaz, entre outras coisas disse que essa mudança, essa reestruturação toda da universidade, essa crise estudantil, não tem nada a ver com infiltração de elementos de esquerda, que não há infiltração de elementos de esquerda. Disseram "É claro (algumas palavras inaudíveis) que isso seja verdadeiro?" Quer dizer, fizeram a pergunta assim à queima roupa. Eu disse: "Olha, o que eu admito é o seguinte: que com infiltração ou sem infiltração, esse movimento estudantil, mais cedo ou mais tarde iria eclodir mesmo, porque a estrutura da escola já está tão viciada, né, que não dá nem para acomodar. E foi o que aconteceu quando nós montamos esse tipo de escola que vocês estão frequentando. Porque nós não aguentávamos mais a outra escola. Mas, apesar disso, ela subsiste aí, no outro quarteirão você tem uma escola acadêmica. "Você é a favor ou contra a escola acadêmica?" "Eu sou contra". E eu pergunto: "se você puder reunir todos os seus esforços para mudar a escola acadêmica, na escola renovada, você reuni?" "Eu reúno". Bom, então, é essa crítica que eu acho que está havendo e que iria acontecer. Agora, eu não acho verdadeiro o que esse rapaz disse, que não haja infiltração, porque eu acho que há.

Olga Bechara – E aproveitam até...

Maria Nilde Mascellani – Certo, então, eu acho que há. E é difícil, inclusive, num momento como esse que nós estamos vivendo, verificar bem quem é quem. Tem que ver com que intenção a pessoa entra num determinado movimento, numa campanha, numa coisa assim. "Bom, quer dizer que, então, a senhora contraria o rapaz?" Quer dizer, talvez, assim... porque eu não ouvi a gravação, mas se ele disse isso, eu sou de posição contrária porque eu acho que há. E eles seriam muito idiotas se não fizessem. Porque eu vou dizer a vocês: se eu pertencesse a um partido comunista, eu aproveitaria esse movimento. E se eu não aproveitasse, eu estaria sendo um débil mental. Então, por essas razões todas, eu acho que há infiltração. Se o rapaz é (trecho de uma a duas frases com ruídos, inaudível). Mas a certa altura, disse-me a Ivone (Maria Ivone Rabello, diretora da Unidade de Batatais), o rapaz se apresentou como elemento de esquerda. Declarou ser um elemento de esquerda. Ser "de esquerda" hoje em dia vai desde ser "socialista atenuado" até "o mais absoluto filial do Partido" (risos) ... não é!?...

Olga Bechara – Do cristão autêntico...

Maria Nilde Mascellani – Então, vai assim, mil e uma nuances. Eu quis explicar isso a eles também: "O fato dele se afirmar de esquerda... é muito difícil dizer o que ele é. Se você me disser assim : 'Olha, eu sou militante do Partido Comunista', ou eu sou isso, ou eu sou aquilo, eu assumo essa posição, ou, então, 'eu me pauto por tal teórico político'"... quer dizer, ele provou alguma identificação. Infelizmente, até o Papa foi taxado de comunista quando lançou a encíclica (encíclica *Populorum Progressio,* ,lançada pelo Papa Paulo VI em 16/03/1967, que trata do "desenvolvimento dos povos"*)*. "Vocês estudaram a encíclica?" "Estudamos". "Então, quando ele lançou aquela encíclica ele foi taxado de comunista. Agora ele lançou essa outra aí, vocês sabem qual é?" "Sabemos. "(palavra inaudível) e da natalidade"(encíclica *Humana Vitae*, lançada por Paulo VI em 25 de Julho de 1968). "Então, agora ele não está sendo taxado de velho comunista?" "Está." "Então, você tem que entender que nós estamos num momento muito difícil e que é de alta dificuldade a gente definir as posições. Eu não posso dizer nada sem ouvir a gravação. Mas aí não havia gravador, quer dizer, um gravador não seria para a fita do outro, que estava (conclusão da frase inaudível), então, depois me prometeu mandar a fita com uma indicação de rotação e tudo isso, pra eu ouvir aqui em São Paulo e, antes de ir a Batatais, ter conhecimento de todo o material, né. Agora, há alguns pais que estão assim, muito...

Olga Bechara – Irritados.

Maria Nilde Mascellani – Não só irritados, mas no propósito de que o que está na fita é deles, entende? Então, a fita sendo deles, é um instrumento que eles dispõem a qualquer momento. Mas uma fita que não contém diálogo, a gravação é a fala do rapaz, eles são um pouco inocentes com o instrumento nas mãos, porque é uma palestra que pode ter sido feita em qualquer lugar. Quer dizer, isso a Ivone me disse, ela disse: "eu não tenho receio assim, pelo fato de estar na mão deste ou daquele, mas assim pela exploração que se possa fazer das gravações. Porque virou moda, entende!? Então, segunda-feira, está fazendo uma gravação do doutor... na casa de não sei quem, na terça, na casa de não sei quem, quer dizer, foi uma semana de gravações...

Olga Bechara – Agora, um minu... eu assisti uma atividade feita por Estudos Sociais, pela Ernesta, sobre movimento estudantil. Quer dizer, é o tipo da festividade verdadeira. A Ernesta estava com os recortes, os meninos comentavam. E eu senti, na atualidade, que eles se referiam à tal Faculdade de Medicina, mas eu não sabia porque orientador nenhum me contou que houve esta palestra. Eu tinha percebido que eles deviam ter estado com algum estudante de medicina que é pobre, parece, o rapaz, não sei se é, pelo menos pelo comentário dos meninos. E eu não pude localizar, não tive oportunidade de conversar com a 3ª série se eles tinham ido à Ribeirão, conversar com os estudantes, ou se eles haviam ido ao Vocacional. Agora, eu tenho anotado até, eu anotei tremendamente aquela comunicação de atualidades, mas dos furos tremendos que a professora que coordenava fazia. Então, bastava dizer assim... quando ela dizia assim que "se a classe baixa podia ir para uma universidade", o que os meninos falavam: houve de "classe baixa" entendida pelos alunos em três níveis. Um como de sócio-econômico; outro grupo como classe baixa em potencial intelectual, quer dizer, que tem conceitos baixos; e classe baixa no sentido moral-social. Depois as condições... quando eles estudaram movimento estudantil, ficou um negócio da universidade de medicina e ela, sem liderança, (três ou quatro palavras inaudíveis, entre vírgulas) para dizer que o problema não é de universidade, faculdade de medicina. O problema estudantil é um problema de "ter um lugar ao sol para todo mundo, conforme aquilo que ele quer ser". Ficou, eu tenho tudo marcado, sabe... entrou um problema de vontade, possibilidade

econômica, universidade deve ser do governo, não deve ser do governo, e como se governo fosse uma entidade longe de cada um... e sem uma liderança. E, toda hora, pegando afirmação como ousada... os estudantes de medicina, nós vamos conseguir colocar (trecho parcialmente incompreensível). E ela muito infeliz na coordenação do trabalho. Inclusive quando nós falamos de CP... um negócio vazio. E um negócio vazio dentro de atualidades, sendo que a Unidade Pedagógica dava para colocar toda aquela atualidade totalmente dentro. Então, teve professor que ficou duas horas, porque saí, a coisa aí ia continuar numa outra hora de Estudos Sociais... Com isso, não se via objetivo, não se via para onde ia chegar, não havia relação com a Unidade Pedagógica que é de 3ª série, que é "problemas brasileiros", inclusive era muito ligado ao problema do desenvolvimento...

Maria Nilde Mascellani – Eu tenho a impressão que essa palestra em Batatais ficou mais ou menos com um diálogo dos operários com os (palavra inaudível). Ficou bem, assim, afoito, foi feito com um aproveitamento que ninguém sabe ao menos, assim...

Newton Balzan – Olha, dá licença um pouquinho, eu queria coloca uma coisa aí. É um pouco delicado, mas acontece o seguinte: cada ginásio, me parece, que tem uma ou mais pessoas, que, às vezes, são os líderes do grupo, inclusive intelectualmente, então, é muito forte. É fácil ver que, em Barretos, o Wilson, por exemplo, é muito forte intelectualmente, a turma ouve. Em Batatais, se eu não estiver enganado, o professor Vaccarini e o Ari são muito influentes. Agora o Ari... então, me parece bastante bom, culto inclusive, progredindo bastante nessa parte cultural. Mas não me parece, assim, em ponto de bala... ainda na época da descoberta. E eu considero por esse fato, talvez, aja uma confusão, por parte do grupo, o que o Ari diz, o que o Ari pensa, indo pensamento cego. Porque já houve esse choque. A própria análise que eles (duas ou três palavras inaudíveis), eu ouvi dizer: "Não é assim, então..."; "Pô, mas como que não?" "O Ari disse que é assim!?"

Maria Nilde Mascellani – Para você ver como eles são inocentes, quer dizer, o Ari disse, é o que fazer, está falado. Quer dizer, nem discutem, nem cogitam se é ou se não é.

Newton Balzan – Ele sempre expôs, inclusive em planejamento...nos papéis. Eu não sei se isso é um problema também, quer dizer, faltar no grupo um "forte".

Maria Nilde Mascellani – Eu tenho a impressão que o Ari tem bem claro, assim, o tipo de trabalho que se pode fazer em Batatais. E vejo no Ari também uma atitude, assim, de muita urgência no trato com as pessoas que estão envolvidas em determinados problemas.

Newton Balzan – Talvez eles não interpretem assim...

Maria Nilde Mascellani - Depois, chegando lá, eu achei que o que poderia ser feito, ele disse assim: "Olha, não acho por bem fazer (trecho inaudível-cinco a seis palavras)". Então, foi meia dúzia de motivos que, ponderando, eu concordei que deveria, tinha que ser feito. Eles fazem uma mesa redonda sobre reforma agrária, não é. E com o patrocínio de técnicos da secretaria da agricultura, com o sindicato rural, aquela coisa toda, né... O Ari disse assim: "Olha, a gente fazer isso no Ginásio, eu acho que vai trazer complicação. Para convidar todos... há três elementos que não se cheiram. Então, vai sair um terrível bate-boca e uma inimizade pessoais. (sic). Para convidar um e não

convidar outro, nós vamos assumir uma atitude partidária, que também não é boa. Então, é por essas e outras que não fazemos". Um trabalho de ação comunitária daquele bairro, que eu havia comentado, e tudo mais, o padre estava entrando. Mas o padre era ligado a um dos elementos (três a quatro palavras inaudíveis) do sindicato, né. Então, quando o Ari viu que o padre estava sendo pichado (duas a três palavras inaudíveis) do sindicato, ele resolveu desvincular o padre dos projetos. Então, o padre Ignácio, a esta altura, está atrás de (palavra inaudível) para a gente. Ele não tem nenhuma ação prática em nenhum trabalho.

Olga Bechara – Acabou o trabalho de (palavra inaudível).

Maria Nilde Mascellani – Eu vejo isso assim...

Olga Bechara – Acabou o trabalho na (duas ou três palavras inaudíveis). Inclusive quando a (nome inaudível) encontrou com a Nilza, ela disse que a Maria Helena vai virar... disse que ela é contra aquela ação comunitária, que aquela ação comunitária está toda errada, que ela tem uma prima que é assistente social...que disse que está tudo errado. O trabalho vocacional no tapa... tudo errado.

(Frase inaudível de Maria Nilde Mascellani)

Olga Bechara – Então, daí, eu falei para a Nilza: "E quem argumenta, ela coloca porque é contra". "Não, diz que é contra...". Inclusive depois é bom você relacionar a Nilza porque... a Nilza colocou o problema de ação comunitária lá...

Maria Nilde Mascellani – Eu vejo, por exemplo, o Ari, me parece ser ansioso. Ansioso em relação ao tempo presente, em relação à situação de Batatais... quando todo mundo estava acomodado em Batatais ele era o sujeito mais para frente, entende? E sofreu muito por estar na frente e os outros ficarem atrás (duas ou três palavras inaudíveis). E ele se preocupa inclusive com o comportamento do grupo que acha altamente intelectualizado.

Newton Balzan – Pois é, mas talvez o grupo, então, perceba isso. Então, primeiro é intelectualizado para Ginásio, mas não esteja à altura dele para fazer um trabalho (palavra inaudível). É uma confusão. Eu creio que há uma confusão.

Maria Nilde Mascellani – Batatais vai exigir um trabalho assim, muito sério, viu.

Olga Bechara – Precisaria fazer uma análise aqui de pessoas e de (palavra inaudível).

Newton Balzan – É. Por essas e mais aquelas, acontece o seguinte: o trabalho de 1ª série, embora o rapaz de Batatais seja... tenha problemas assim, bastante também absurdos, não bem preparado, o progresso do Eduardo está sendo bem maior que o de 3ª e 4ª série. Quer dizer...

Maria Nilde Mascellani – Do Mário e a Ernesta.

Newton Balzan – Bem mais. Eu sentia Batatais cristalizado no ano passado. Aí é que está o problema, D. Maria Nilde. Eu sentia cristalizado o ano passado em torno de uma questão. Agora eu sinto que também não é por isso que eles progrediram. Então, não há uma modificação em profundidade na coisa. Esse que é o quadro, então, de Batatais. Houve muito boa reunião minha com a orientação pedagógica e educacional, no caso.

Eu mandei, no começo do ano, eu fiz um trabalho com Batatais, analisando o material que eles mandaram, o Mário e a Ernesta. Então, eu analisei baterias, relatórios, tudo, e mandei uma carta bastante... eu acho que eu falhei, talvez. Mandei uma carta bastante... você leu, né... bastante agressiva, em que eu mostrava inclusive um erro de português que eles fizeram, erros graves, eu repeti todos e tal... Não, eu coloquei mesmo porque era coisa que já estava batendo há muito tempo. E foi negativo aquilo. Eu tenho a impressão que eles estão um pouco chateados comigo desde aquela vez. Então, o Mário, inclusive, foi à Ribeirão aquele dia para participar de uma reunião de discussão de problemas de professores lá em Ribeirão e o simples fato assim... dá para perceber. Não é que, porque eu estava lá, ele... ele iria à Ribeirão do mesmo jeito, mas sem falar "até logo", sem nada... então, a gente percebe que tem qualquer coisa aí no ar. E eu cometi, ainda, a imprudência de... eu não sabia, eu esqueci que tinha que passar tudo para direção e eu mandei a carta diretamente para o dois. E houve o maior rolo lá em torno da minha carta lá (três ou quatro palavras inaudíveis) comigo. Mas eu assumi integralmente o negócio. Mas isso aí me estragou um pouco em Batatais. Bom... eu passaria a Barretos, dizendo o seguinte. Barretos para mim é o grupo de Estudos Sociais mais forte que eu tenho no sistema. Quer dizer, forte como capacidade de realmente trabalhar. Então, 1ª e 2ª série, há o problema da moça que é fraca. A Lourdes, que entrou agora, é fraca. Mas é com vontade de acertar, porque vem aqui, reúne... eu tenho a esperança que ela seja o tipo da Claudia. Aponta os defeitos, quer saber, e isso tem muito valor. O Expedito é o tipo do sujeito que trabalha muito bem, é aquilo que a senhora colocou de explorar, aquela exploração grande de 1ª e 2ª série... ele não perde nada, está muito bom. A Zina que estava... eu me decepcionei no começo por causa do curso de treinamento, ela parecia bem mais forte do que pareceu lá em Barretos. Do segundo semestre para cá, vindo do primeiro semestre, ela tinha melhorado muito, estava muito boa já, a orientação acha que o progresso dela foi grande, também achei.

Olga Bechara – Inclusive uma percepção educacional mais do que o Wilson até (três ou quatro palavras inaudíveis).

Newton Balzan – É, é... agora, o Wilson é o elemento bastante forte, como lê... é o mais lido, mais intelectual do grupo, trabalha em muita profundidade, seria, então ,um tipo mesmo que...bastante bom, com a restrição de que ele não faz diferenciação do trabalho prático e teórico. Então, o trabalho prático, com ele, eu falo, falo e não vai essa parte.

Olga Bechara – Como ele é em observação de aluno, hein?

Newton Balzan – Bom também. Bom no relacionamento. Ele ilude um pouco, quando a gente está por fora, pensa no grupo de uma outra forma. Ele é enrolado para falar. Naquele curso da cidade universitária, que nós demos em julho, quando fui discutir o plano com o Wilson, eu não sabia o que fazer, eu fiquei com vontade de pegar o Wilson pelo colarinho. De tanto tempo que ele demorava para falar. Então, eu perdi a paciência. Bom, eu me arrependi... eu estava apavorado de saber como o Wilson ia se sair diante daquele auditório enorme... falei: "é agora que cai aqui o sistema perante essa gente!". Na hora de trabalhar com os professores ele deu um show. Espetacular. É, e com os alunos também. Então, é injusto, não é aquilo que parece. Mas é o trabalho prático, o ponto fraco dele é a parte prática. E é líder do grupo, a turma ouve o Wilson. Então, Barretos eu achei também, agora partido para o Ginásio... por isso que eu voltei de lá entusiasmado, falei com a orientação. Parece que, não sei, tenho a impressão que não ficaram tanto quanto eu. Eu achei, assim, a equipe forte também. Inclusive naquele CP que nós assistimos lá, junto com avaliação do estudo do meio, eu sei que houve erro,

todo mundo não está igual, há professor que não estava ao par, é claro que sim. Mas de um modo geral, as observações pareciam observações boas, um pessoal que analisa profundo, na análise das coisas. A mim...

Maria Nilde Mascellani - Quando fiz a visita ao ginásio, da última visita da minha série, era a de Barretos. Eu não sei se foi uma questão de ordem cronológica, de ser a última do semestre, então, eu já estava mais cansada, mas acho que foi um grupo assim que levou a discussão de revisão a mais absoluta profundidade. Quer dizer, eu não assisti, não tive nada escrito de nenhum dos membros do sistema do que eu tive do grupo de Barretos.

Olga Bechara – Mas como que você acha bom o grupo...

Newton Balzan – Deixa eu dar um exemplo concreto, Olga. Eu só assisti no dia seguinte que eu estava lá. No dia anterior... e junto naquele dia que aquele rapaz lá, de Práticas Comerciais, o Rorlei, falou do tempo perdido etc e tal. Aquele rapaz, para mim foi..., é um dos casos que eu pegaria assim, com uma profundidade... Aquele rapaz para mim pareceu um... conversando com ele... dormindo lá onde ele morava, sem cultura, sem profundidade, no começo. O jeito que ele falou naquela reunião anterior, a capacidade de ele analisar, pensar as coisas...

Olga Bechara – O Rorlei...

Newton Balzan – É, o Rorlei. Bom...escuta aqui. Apesar de ... vou colocar como ele... apesar de ter dito aquelas coisas na outra reunião, que eu não concordei, que eu sei que o pessoal não gostou, houve a reação... apesar disso o progresso dele é tremendo para quem conheceu o Rorlei. A capacidade, inclusive, de análise dele na outra reunião. E naquela também. Não é por causa de que cometeu um erro, contra um negócio, que eu acho que deve tomar por base. Toda turma, eu achei muito séria para encarar aquele problema do aluno. Muito séria demais. Mas alguns mais do que os outros ainda, em profundidade. Mas teve uma integração, todos discutindo aquele assunto, passou das seis horas, não sei... achei o pessoal bacana. Isso é um retrato alto do pessoal. Agora, Rio Claro, me parece... eu já falei no começo aqui, que dando esses "apelidos" assim para a coisa, depois que a gente vem de lá. Enquanto que, em Batatais pareceu eufórico, essas coisas assim... Rio Claro me pareceu progressista de um modo geral. Então, há uma observação a fazer aí com relação à Orientação. Aquela crítica nós... de trabalhos é comum também à Rio Claro, que está lá e não assiste nada. Havia um problema dos professores com a orientação Pedagógica no começo do ano, com as duas mocinhas. Principalmente com a de 1ª e 2ª série, mas os próprios professores acham que melhorou.

Olga Bechara – Em 1ª e 2ª resolveu?

Newton Balzan – Elas se queixaram mais... as queixas foram maiores de 1ª e 2ª . Mas de 3ª e 4ª também. Numa linha excessivamente intelectual, de colocar tudo... então, leva um planejamento escrito lá (exemplificando)"trabalho de comunidade – o que se entende por comunidade". Então... questionar as mínimas palavras. Mas a opinião dos professores é que houve uma melhora. De junho para cá, elas começaram a sentar mais, descer mais para o concreto e acharam que estava melhor. Bom, o trabalho de 3ª e de 4ª, em Rio Claro... aquela moça, para mim, é o melhor exemplo que tem, desse tipo de professor que entra fraco no sistema, inclusive em conteúdo, mas que quer ser avaliado, que procura, que insiste em receber críticas e que vai para frente: a Claudia.

Olga Bechara – Um minutinho só: ela sabe questão de dar zero para aluno?

Newton Balzan – Não. Eu sei que houve uma queixa lá...

Olga Bechara – Foi a impressão que eu tive e que os outros supervisores colocaram...

Newton Balzan – Não, não. Houve queixa... no sentido de apontar...(Olga Bechara fala frase inaudível ao fundo) não, ameaçar não. Não trazer trabalho, ela anotar se traz, não traz, e insistir naquilo na ficha de escolaridade, na folha...

Olga Bechara – E a questão da quantidade de trabalhos?

Newton Balzan – É, certo. Isso aí eu queria colocar... Então, eu acho que, aí, a Elza também é um elemento muito forte. Então, colabora com a **Claudia (ou Gláucia?)** no sentido da evolução das duas, bastante, a Elza é forte no grupo também. O ponto negativo, que eu citei lá, é esse: o excesso de trabalho, então, há muita coisa, demais. (Olga falando ao fundo). É muita coisa, bastante coisa mesmo. 1a e 2ª, a Antônia, que está lá há dois anos já, é bem mais fraca que o Ivan, que entrou agora. Então, o Ivan é um tipo meio ansioso, preocupado também, quer acertar, e realmente ele trabalha, ele é forte. Vai... tenho muita esperança que ele vai logo para frente. E a Antonia é um tipo, assim, prático, mas um tipo prático que precisa melhorar no sentido prático dela. Vamos supor: é o tipo que, por exemplo, estaria disponível para tudo. Então, precisa ficar alguém na estação, precisa levar isso aqui lá... disponível.

Maria Nilde Mascellani - Ela é um tipo, assim, que eu brinco com o Nelson, mas que daria bem para educação física. Ela não aguenta ficar sentada lendo, estudando, escrevendo, sabe? Ela é um tipo, assim, que senta, levanta.

Maria Nilde Mascellani / Maria da Glória Pimentel - Ela tem aquela disponibilidade, um pouco do ativismo, sabe, da agitação, de querer fazer e tal... ela se sente perfeita e realizada. Agora, se puser a Antoninha estudando, é a morte. Mas é isso que ela precisa.

Olga Bechara – Isso se reflete na orientação do pensamento do aluno quando ela trabalha. Ela não sabe localizar pontos de referência em trabalho com o aluno. Depois vou comentar com o Newton.

Maria Nide Mascellani / Maria da Glória Pimentel - Ela é agitadinha, né!

Olga Bechara – Inclusive em cartografia (outros falam ao mesmo tempo – palavras inaudíveis) por falta de organizar um método e uma referência para o aluno pensar sobre.

Maria Nilde Mascellani - Ela dá um salto assim (palavra inaudível) no andamento do trabalho e ela pergunta para o aluno, ela não dá tempo do aluno pensar para responder

e ela mesmo responde, no que respondeu ela faz uma outra pergunta e vai nessa base. A última imagem que eu tenho da Antoninha é do ano passado. Agora, deste ano eu observei...

Newton Balzan – O trabalho dela, já houve inclusive, apesar disso, houve melhora. Mas ela tem que estudar mais mesmo. Isso aí... eu achei isso também, mais profundidade. Mas, assim mesmo, houve um progresso. O trabalho do Ivan... o Ivan é

muito organizado, então, exige que ela trabalhe. Bem, Americana, infelizmente eu tive essa impressão também colocada já pela Hélia. Só que para mim pareceu um pouco pior, pareceu deprimido, um pouco depressão no pessoal. Depressão, assim, em geral. E na área de Estudos Sociais, isso aparece também. Infelizmente, a professora de Estudos Sociais nova, a Ana Teresa, não está... está com um problema de cargo dela aí no litoral. Então, o Dion sozinho.

Ângelo Shoenacker – Queria lembrar aquela colocação (cerca de duas palavras inaudíveis) como você percebeu no início da supervisão?

Newton Balzan – Ah, sim... deixa só eu terminar aqui. Trabalho de 1ª e 2ª série, para mim, está fraco. O Dion se esforça, quer acertar, estuda até tarde, mas não conseguiu acertar ainda aquilo que a gente quer que se faça.

(Voz feminina, sob ruídos, indaga sobre trabalho em grupo).

Newton Balzan – É. Trabalho de grupo, mais fracos, alunos enfileirados, mas, também, em 3ª e 4ª, ou ao redor da mesa, mas não se sente o grupo trabalhando.

Maria Nilde Mascellani – Você não acha que eles estão ainda naquele estágio de entender que trabalho em grupo é agrupar as pessoas?

Newton Balzan – É... mas nem agrupar. Nem agrupar.

Olga Bechara – Agora, Americana não está agrupando. Todos enfileirados. O trabalho é feito em equipe, mas sem comunicação, as comunicações são (conclusão da frase inaudível).

Newton Balzan – Agora, 3ª e 4ª série me deixou mais chateado ainda, porque os dois professores...a Haydée tem um trabalho muito bem executado em 1ª e 2ª. Aquelas etapas do estudo, "como estudar", "como avançar o estudo", ela venceu tudo aquilo de uma maneira notável. E o Joel é o tipo que tem muita facilidade no trato com o aluno. Ele trabalha bem, ele é próximo. Embora não seja concentrado, tem um pouco de Antoninha no Joel também. O Joel é mais forte, mas tem um pouco de Antoninha também.

Olga Bechara – Eu já vi esse seu ("quadro" – última palavra da frase parcialmente inaudível – risos)

Newton Balzan - Não, não é. O Wilson não é assim, o Expedito não é assim. Agora, o que acontece é o seguinte: eu disse, então, que eu saí mais chateado aí porque eu senti que houve uma regressão. Eles deviam estar num ponto melhor do que estão. Inevitavelmente, deviam estar mais potentes e o trabalho melhor realizado. Ainda há uma anexação do conteúdo de um ou do outro. Em Geografia mais História, e não Estudos Sociais. Como há em outros casos também, mas lá aparece bem claro isso. Problemas... eu fiquei realmente chateado com Americana e cheguei em casa chateado, a primeira pergunta que minha mãe me fez foi: "O que é que você tem?". Eu estava chateado mesmo. Agora, há um problema aí... eu não sei qual é o problema, que eu tentei localizar. D. Olga... para mim, eu não sei, para mim o problema pareceu falta de uma liderança, talvez intelectual, no grupo todo. Essa liderança, para mim, poderia ser a Áurea, a esperada, não sei. Que tipo de liderança que se esperava. O problema lá, não sei, não consegui localizar como, qual, não sei... mas dá para sentir que há um problema

de orientação, como a Hélia também colocou. Para mim, também nebuloso. Talvez esse problema, dentro da Orientação, tenha dificultado a Áurea ser a líder que ela seria, ou ela não pode ser... ou ela...eu não sei.

Maria Nilde Mascellani – Você não quer esclarecer isso?

Olga Bechara – Eu vou dizer como é que eu percebo. Eu sinto assim, a Áurea um pouco ansiosa, afobada etc. E os outros orientadores meio perdidos. Eu senti assim. Nós chegamos ali num momento de fazer a avaliação daquele tal encontro religioso. Então, um problema que eu chamo de comum, no subsetor comum, de Americana e Batatais, a linha da verticalidade e da horizontalidade, e de certos modelos de passado que agora... a gente fica preso a modelos. Então, o tal encontro de educação religiosa me pareceu uma prisão a um modelo, a um modelo, às vezes, um pouco viciado, e os grupos de professores ficam atarantados. Ao mesmo tempo que o grupo de professores ficam atarantados, em Americana, há uns dois ou três elementos, de modo especial, alguns que coordenaram algumas das equipes, que têm problemas de autoafirmação pessoal. E nesse problema de autoafirmação pessoal, eles... e como a Orientação não está, assim, com um papel, assim, de liderança real, eles que começam a assumir. Então, eles assumem até em técnica de Estudo do Meio, furando planos sérios, planos vitais.

Maria Nilde Mascellani – (uma ou duas frases iniciais inaudíveis, cortando a fala de Olga Bechara) Porque ele colocou o problema assim, do líder intelectual do grupo, que é realmente necessário para o grupo e tal... e que, até o momento... acho que, até o ano passado, assim, a Áurea ia ser essa líder. Agora, não acho muito autêntico que, num grupo de professores, um orientador sozinho assuma esse pedaço. Eu acho que, no grupo de professores, deve haver uns dois ou três para o grupo deslanchar. E não somente um. Mas, **nesse ano, a Áurea, ao assumir a direção**, certo, colocou assim, anos-luz, em relação ao sistema, em relação à experiência, aos demais orientadores. E senti bem isso, entende? Quer dizer, proposições, experiência, histórico, prática de sistema, tudo isso... e os outros orientadores, que eu pessoalmente, salvo o melhor juízo, reputo fracos. **Entrou a Maria Rosa esse ano,** sobre a qual eu não tenho juízo feito ainda. Parece estar progredindo, muito voluntária etc. Mas não me deu tempo ainda de formar um conceito. Bom, então, por esse problema que a Olga coloca, de que todo mundo tem que discutir junto e tem que ignorar o que sabe, pra saber exatamente as mesmas coisas. Então, tem o Moacir e Luverci, que eram os orientadores mais novos do sistema, que se colocaram exatamente no mesmo pé em que a Áurea. E isso criou, assim, mil problemas, de inaceitação de uma liderança mais forte da Áurea na construção do trabalho. Liderança mais forte que, ao meu ver, era necessária, no momento em que Americana deveria retomar uma posição que já havia tido em tempos passados e que perdeu. Agora, a Áurea, nesse percurso todo, perdeu as estribeiras e não soube chegar até aí. Então, ela procurou se colocar numa posição que me parece, assim, de um certo isolamento, um pedestal... então, vamos dizer, ela se contempla e, quando eles solicitam, ela dá. Mas ela não chegou àquela atitude de fazer com [que] eles subam. (três ou quatro vozes femininas falam algumas frases ao mesmo tempo). Não sei se vocês sentem isso, mas eu sinto um problema grave de relacionamento no grupo de orientação gerado por essa situação.

Olga Bechara – Fica assim: a orientação aqui, a Áurea aqui, mas ela não sabe construir como... ao mesmo tempo que eles se sentem inseguros, existe esse processo de autoafirmação no grupo de professores, que não são aqueles que poderiam ser os líderes intelectuais, até pelo problema de autoafirmação mesmo, que suplantam a tinta...

Newton Balzan - Tomam conta quando não deveriam tomar.

Sinclair Luis – Eu queria fazer uma colocaçãozinha, quanto a isso que eu percebi, quer dizer, além de toda essa colocação que é válida, e parece que isso acontece, a forma como também eles estão encarando o processo de revisão, de questionamento a todas as coisas já existentes, estabelecidas, e de uma falta de assistência... quer dizer, o líder intelectual não existe, então, cria um problema assim: na equipe não surge na orientação, não sabe; a orientação, não sabe; ela é enjeitada; então, fica aquele ...

Olga Bechara – Agora, há esse ponto comum, por exemplo, esse negócio de passado, do futuro, saudosismo, outros na negação...

Maria Nilde Mascellani – Tanto é assim que a gente reúne um grupo em Americana e diz assim: "Vocês vão escolher três elementos para discutir um determinado assunto", é a coisa mais difícil aquela escolha. Então, geralmente quem vem: Delma, Irene...

Olga Bechara - E Cid, às vezes, por...

Maria Nilde Mascellani – E Cid, na base da melancia no pescoço... porque ele põe a melancia... então, vem mesmo, não é... Mas assim, Delma e Irene aparecem como as pessoas mais equilibradas do grupo, com as melhores condições de representar o Ginásio de Americana. Agora, com todo respeito que eu devo às duas, nenhuma delas tem, assim, suficiente profundidade para penetrar o sistema e para discutir todos os problemas do ensino Vocacional e o Ginásio de Americana. Quer dizer, deveria haver alguém nessas condições, e não há. Então, o fato de não haver nos dá um dado muito concreto da fraqueza generalizada do grupo. Nós estamos com professores, de um modo geral, muito fracos em Americana, que é uma comunidade extremamente forte e que exige demais.

Olga Bechara – E os alunos estão em outro processo de aprendizagem que eu caracterizo, novamente, de, também, deprimidos. Os alunos naquela disciplina que a gente não gosta de ver do lado de fora. De toda atividade assistida, só em Ciências eu vi...

Maria Nilde Mascellani – A última vez que eu vi Americana, quer dizer, eu vi... eu anotei no meu caderno dezessete itens que eu percuto, assim, da mais absoluta escola acadêmica, sabe. Dezessete itens, assim, coisas que eu fui anotando.

Sinclair Luis – Eu acho que isso é realmente importante. Inclusive, quando eu voltei de Americana, eu até comentei com o Ângelo, no caminho eu comentei: "Ângelo, estou preocupado." Inclusive cheguei em casa e nem conseguia dormir direito. Comentei com ele: "Estou preocupadíssimo como problema de Americana", quer dizer, o problema aqui é sério, muito sério. Precisaria ver que rédea que vai tomar. Porque eu voltei... eu nunca vi, coloquei até em relatório, eu nunca vi os alunos tão agitados, nunca vi os professores tão...com uma angústia... mas não é aquela angústia sadia. Depressiva, tensão, agitação dos professores, interpelações pessoais... um dizendo que o outro está se projetando, fiquei bastante preocupado. Houve retaliação do Barsotti dele ter mandado a autoavaliação dele para cá, não sei se vocês perceberam.

Maria da Glória Pimentel – Mas parece também que é o Ginásio em que mais se discute problema pessoal e problema de sobrevivência do sistema em termos de contrato de emprego.

Sinclair Luis – Eu coloquei isso no relatório também. Exatamente.

Maria da Glória Pimentel - Eu achei a Luverci com uma cara meio infeliz (final da frase inaudível – vários falam ao mesmo tempo).

Sinclair Luis – E o Moacir também me pareceu. O Moacir parecia um cadáver ambulante.

(vários falam ao mesmo tempo)

Newton Balzan – Mas agora eu vou dizer o seguinte, gente, eu não sei... quem assistiu aquele trabalho desde o começo, que eu peguei, então, a Luverci, quando apareceu aqui, neste mês, nas reuniões de CP, lá em cima, no planejamento de Fevereiro. Ela foi um negócio... todo mundo ficou impressionado com ela. Muito boa. Apareceu, então, com uma experiência, então, vivida no nordeste, se não me engano, no Piauí. E as colocações dela no grupo, todo mundo colocou que ajudou. E ela se apagou.

Maria Nilde Mascellani - Eu disse assim: "Ela é uma menina entusiasta, dedicada, esforçada, de inteligência média, sabe. Mas, assim, não com um índice de criatividade de iniciativa, de prontidão que o sistema exige de um orientador. E no caso problemático de Americana exigiria mais ainda.

Olga Bechara – E eu acho que tem um outro problema que é em relação... que afetou um pouco, é ela não saber que os alunos, quando têm os instrumentos, não tem quem aguente. O ano passado ela ficou largada sozinha lá no negócio. Ao mesmo tempo que ela ficou sozinha no trabalho, a dupla dela (?)só serviu para deprimir e criar problemas. Só.

Sinclair Luis – É, a Olga levantou um problema que eu acho que existe.

Olga Bechara – A de OE dela, que era a Teresinha. Só levantou... nunca deu um trabalho, nunca fez uma ficha de FOA, nunca fez um trabalho integrado com ela, só acarretava problemas para ela, sobrecarregava...

Sinclair Luis – De certa forma ela ficou sozinha.

Olga Bechara – Juntamente com o Vladir, que sobrecarregava a Luverci. Então, ela com aquela experiência dela, mas sem saber usar os instrumentos, com essa sobrecarga, primorou (**?**) com a Maria Ivone, que também, nossa... sobrecarregava muito, ela estava assim, desamparada e sem previsão para sobrecarga, acho que ela se deprimiu muito o ano passado. Esse ano, inclusive, houve problemas pessoais dela... (final da frase inaudível.)

Hélia Caffe Siqueira – O que eu senti, também, da Luverci, assim, muito calada, que ela sente que não faz parte do grupo ela (três a quatro palavras inaudíveis), assim, muito calada, e, quando é solicitada a falar, ela dá, assim, uma contribuição como quem diz: "Eu sei!" Como se existisse a não-aceitação do que ela vai dizer. Eu percebi várias vezes.

Ângelo Shoenacker – Eu percebi com relação à Luverci, quer dizer, a falta de interesse, inclusive, em anotar certos problemas que, quando nós fizemos uma reunião conjunta, entre professores e orientação, ela estava assim desestimulada até... assim fisicamente... parecia que ela estava ali por presença.

Maria Nilde Mascellani – Porque que não se lança ali, por exemplo, um item chamado assim: "problemas de orientação" (frase inaudível de Olga Bechara). Sei, mas precisa aparecer ali na coluna (fazendo referência a esquema de lousa).

(vários falam ao mesmo tempo – comentários sobre o que estava sendo escrito na lousa)

Ângelo Shoenacker - Então, quer dizer, assim, coisas importantes para a anotação, no caderno, eu precisei, várias vezes: "Olha, eu gostaria que você anotasse isso, para que tivesse uma providência..." Então, não adianta nada...

Maria Nilde Mascellani – Ângelo, em que momento você foi a Americana?

Ângelo Shoenacker – Foi a última supervisão.

Maria Nilde Mascellani –Foi quando? Agora?

Ângelo Shoenacker - 19 e 20.

Olga Bechara - Depois eu vi aqui um (palavra inaudível). Quando nós fomos lá, estavam vindo do encontro da 3ª e 4ª séries, o encontro religioso (quatro a cinco palavras inaudíveis) Nos estimemos lá nos dias 26 e 27. Então, a turma tinha chegado no dia 26, 27 foi o dia inteirinho de avaliação do trabalho. No dia 29, uma quinta-feira, a turma sairia para ir para Belo Horizonte. Com 3ª série, a mesma dupla de orientação (frase inaudível de Maria Nilde Mascellani ao fundo). E essa questão de tradicionalismo...

Maria Nilde Mascellani – Você não pegou nenhum trabalho de estudo do meio?

Newton Balzan – Barretos, eu peguei trabalho de avaliação do estudo do meio. Essa do CP que eu me referi. Batatais, eles estavam discutindo como fazer, virar de novo (duas palavras inaudíveis) para lá. Peguei a exploração em Americana...

Maria Nilde Mascellani – Sobre Batatais, Newton, você não acha que a gente precisa proceder, assim, independente daquela profundidade que se dará num determinado momento, em termos de revisão, mas deste ano para o próximo, a uma certa recomposição de certos pontos do estudo do meio? Eu estou notando que estudo do meio está descambando cada vez mais para excursão.

Olga Bechara – Inclusive, eu pedi planejamentos de áreas: em Americana, assisti coleta de dados; em Batatais, eu consegui levantar vários aspectos também. Está falho, falho, falho. Aquela visão do **'homem e da realidade'** está falhíssimo, fraquíssimo. E tem sido a arma dos nossos inimigos, o estudo do meio. Inclusive aqui em São Paulo, num concurso de admissão, que segundo a informação da pessoa, que é uma parente da [nome próprio feminino, parcialmente inaudível], diretora do "Costa Manso" [nome de escola parcialmente inaudível] , não sei se é ele ou algum professor, algum assistente, que falaram assim: "Ah, o Vocacional? Vocês aí que não tem dinheiro, não entram lá não. Porque eles deixam entrar pobre, mas o tal de estudo do meio come dinheiro de

vocês que vocês não queiram saber". Esse problema é para Americana e é um problema das outras... agora, eu chamo a atenção de que não é que a gente vai negar a técnica por causa dessa crítica. (trecho parcialmente inaudível)... ***Eu chamo a atenção, não o porquê da técnica em si, mas como o nosso elemento humano não está preparado, se torna para pai [de aluno] uma coisa cara.*** Esse ano, para São Paulo, custou cento e vinte cruzeiros para cada aluno, uma coisa cara. Para professores, pelo que eu sei, o de Barretos é o passeio que todo mundo quer ir, mas assumir um trabalho de contato com o social, nós precisamos pesar e medir. Porque... (três pessoas falam ao mesmo tempo)

Newton Balzan – Existe um paradoxo, um pouquinho. A D. Nilde inseriu que está se descambando para excursão. Mas nunca se colocou tanto no papel, e tão pluralmente, estudo do meio como "o homem"...

Maria Nilde Mascellani – Esse negócio de falar no homem... tanto faz falar no homem, na mulher, que já... (Olga, Newton e M. Nilde falam ao mesmo tempo). Então, a gente precisaria sentar, se você quiser, deve se propor, eu faço companhia, mas estou altamente interessada em sentar com alguém e escrever umas duas ou três páginas daquilo que é essencial em proposição de estudo do meio dentro do nosso sistema.

Newton Balzan – Ótimo.

Maria Nilde Mascellani – Agora, isso que é essencial, Newton, eu faço ali na esquina. (Olga fala uma frase ao mesmo tempo que Maria Nilde) E eu estou, assim, fortemente tentada a aproveitar essas considerações todas, para, no próximo ano, obrigar, dentro de uma situação concreta, para a revisão, porque a revisão vai caminhando, então, nós vamos chegar até as técnicas. Obrigar esse pessoal a fazer estudo do meio, 1ª e 2ª séries, e 4ª, na própria comunidade, sei lá, e nas redondezas, entende. Quer dizer, esgotar o Estado de São Paulo nas mais diferentes abordagens, em estudo do meio. Não ir para outro Estado, para destruir essa imagem que, para alguns professores, e mesmo orientadores, e pior ainda, para os pais e para a sociedade toda, que estudo do meio é um negócio de viajar.

Olga Bechara – Inclusive, você quer ver: Olha, se a gente fizer um estudo daqui para Itanhaém, saindo às seis horas da manhã, é a hora de sair do trem, e voltar no mesmo dia, é um negócio tranquilo (três ou quatro palavras inaudíveis) sabendo planejar muito bem, eles vêm com mais material do que ele vêm em uma semana em cidades mineiras.

Maria Nilde Mascellani – Inclusive, as reuniões da diretoria da sociedade de pais tem sido assim, frutíferas, porque... quer dizer, as diretorias não estavam agressivas não, elas acham... elas acham o seguinte: que as escolas deveriam se organizar para custear o estudo do meio para não haver redução no programa. Então, eu expliquei o seguinte: que eu achava muito bom que elas se organizassem e que deixassem verbas disponíveis para a gente cobrir as finalidades educacionais. Mas que, se no próximo ano nós não promovêssemos estudo do meio em outro Estado, que eles não pensassem que o único motivo era uma restrição financeira. Deveria ser um motivo de aprofundamento pedagógico em benefício do próprio filho e do aperfeiçoamento dos professores. Porque eu tenho a impressão que eu "caí de anja", sabe, do ano passado para esse, em relação a estudo do meio, quanto ao nível dos nossos professores. Porque, quando nós começarmos, no dia 8 de janeiro, a trabalhar com o noturno e com o 2º ciclo, entende... certas afirmações foram feitas, e todo mundo estranhou, quer dizer, parecia que eu estava dizendo, assim, uma impropriedade, um negócio extravagante, disseram: "Bom,

ela sonhou com isso e veio dizer isso agora e tal". Quer dizer, provocou a maior celeuma. Então, eu caí em mim, percebendo que aquele grupo todo, que afinal de contas contava com professores já com experiência de Ensino Vocacional, alguns... e a celeuma partiu mais deles do que dos novos, quer dizer, os novos, tudo que era novidade, era novidade, né! Eu falei: "Meu deus do céu, esse pessoal atravessou três, quatro anos aqui, no trabalho, e não percebeu o essencial!" Quer dizer, não percebeu mesmo. Então, o grupo do noturno, ao invés de aproveitar a situação de trabalho dos alunos, parte para querer programar estudo do meio no aeroporto, no *drive-in*, não sei onde.

Ângelo Schoenacker – É um problema de estudo do meio... está mais em termos de local e não em termos de objetivo.

Olga Bechara – Em termos de técnica...

Newton Balzan – Em termos de local... olha, ô Ângelo...

Ângelo Schoenacker (fala para Olga)– Eu digo o objetivo da técnica.

Olga Bechara – Mas eu diria a técnica. Então, vem a geografia, vê "a extração do ouro"... a "extração do ouro" e não o homem na "extração do ouro", vê a metalurgia, o ferro correr lá na caçamba, o aço, aquela chama azul... são os dados. Eu vi, por exemplo, o resultado dos meninos que...

Maria Nilde Mascellani – Porque a... sempre está entendendo que estudo do meio é muito mais geografia do que história. (Olga tenta falar algo ao fundo). Eu percebo assim. E, quando na realidade, se a gente for às últimas consequências, estudo do meio é muito mais concepção histórica do que geográfica. Ainda que da geografia humana.

Newton Balzan – Olha, a senhora quer ver uma coisa, no estudo do meio do Paraná, que a 3ª série aqui do Oswaldo Aranha fez, e que se chegou à conclusão que não foi bom, não rendeu.

Olga Bechara – O do Paraná?

Newton Balzan – É, do Paraná.

Olga Bechara –Porque o de Minas e Brasília também não.

Newton Balzan – Não, mas muito mais o do Paraná. O Estado do Paraná sem novidade etc. e tal. (Olga falando duas ou três frases ao fundo) Mas, então, dizer que eles fizeram estudo do meio no Paraná, percorreram o norte do Paraná todo, e gastando tempo que não compensou. Isso foi tomado... eu achei que seria muito útil levar isso a um encontro de área de julho, queria que a turma colocasse porque eles têm um resultado pronto. Havia mais gente com vontade de levar para Paraná. Então, pedi aos professores que conversassem com a Orientação para tomar alguma medida, considerando o resultado do Oswaldo Aranha. Isso não impediu, porém, que Barretos fosse também ao Paraná depois e que chegasse à conclusão mesma, que foi cansativo...

Maria Nilde Mascellani - Por outros motivos, diferentes...

Olga Bechara – Por motivos diferentes.

Newton Balzan – Eles fizeram o percurso todo...

Maria Nilde Mascellani – Não, mas os motivos foram diferentes.

Newton Balzan –Não, houve problema de área, eu sei...

Olga Bechara – Você quer ver só problema de estudo do meio de Barretos, para pegar um fato...

Newton Balzan (fala para Maria Nilde)– Não, eu conheço...

Olga Bechara – Eles vão para estudo do meio e planejam dar em um dia cinco palestras. Paga a passagem do sujeito, ele vem para Barretos, faz exposições.

(Duas ou três fases inaudíveis; passa a impressão que Olga quer continuar a falar e Maria Nilde Mascellani passar para o próximo ponto)

FIM DO LADO A

LADO B

Newton Balzan – Eu colocaria, então, terminando, o Oswaldo Aranha. Bom, o Oswaldo Aranha me parece, também... me deixou satisfeito, mas eu senti que, se eu tivesse me dedicado mais a supervisão, se tivesse sido possível, no primeiro semestre, a visita, um contato maior, o progresso teria sido maior também. Exemplo disso eu poderia colocar das duas moças de 2ª série, a Ísis e a Cecília. Elas têm uma técnica de trabalho muito boa, método, tudo é bom. Mas caiu num ponto que eu achei, agora, negativo, sabe. Está havendo um acompanhamento, por parte da Cecília, à Ísis. Então, o conteúdo é desenvolvido pela Ísis, a Cecília, então... o negócio não deveria ser assim. Porque na hora de lidar com os alunos, a Cecília é muito mais dinâmica, trabalha mais gostoso, mais humano, faz um negócio, assim, melhor. Então, (três a quatro palavras inaudíveis) inclusive ela tem capacidade, ela conhece.

Maria Nilde Mascellani – Agora, Newton, você notou, que, vamos dizer assim, a turminha da 2ª série, não é assim? A que ela tem agora?

Newton Balzan – Tem.

Maria Nilde Mascellani – Está, assim, bem na fase de estouro da pipoca, né. Então, estão pondo as asinhas de fora a todo vapor. E a Cecília é, assim, um tipo mais acessível. Eu acredito que a Cecília sozinha consegue conduzir muito bem a classe, por a turminha em ordem, não há problema nenhum. Mas a Ísis se perturba, entende, porque ela é rígida, entende. Então, em nome de uma disciplina que deve ser conseguida, me parece que a Ísis assumiu a dianteira. (trecho de silêncio). Newton?

Newton Balzan – Bom, a Ísis… (Olga Bechara faz pergunta ao fundo - inaudível). Não, não acho. Eu acho que pode ter um pouco, mas assim mesmo... elas se dão bem, trabalham bem, a dupla está ótima. Eu não acho que, de jeito nenhum, devia deslocar. Eu achei que a avaliação que eu fiz com as duas foi muito boa, elas sentiram aquilo... não tem problema, eu acho que vai. Só que o problema foi esse, não ter feito o negócio, acho que, antes. Trabalho prático também da Cecília, é possível que evolua mais, acho que trabalho prático, em geral, já expliquei esse ponto, mas quero inclusive ver se melhora. E a crítica que eu fiz também às duas é o trabalho delas na equipe. Elas têm mais para dar à equipe do que elas dão. A equipe de 2ª série. Principalmente a Ísis, ela perde a paciência muito facilmente. Então, ela age, principalmente em estudo, ela ...

Maria Nilde Mascellani – Ela grita.

Newton Balzan – O pessoal "não estuda, meu deus do céu, precisa do pessoal ler mais, estudar mais". Mas ela não dá aquilo que pode dar. Então, essa crítica existe. 1ª série, Armando e Sílvio. O Armando está se dando muito bem com o Sílvio...

Maria Nilde Mascellani – Ele está melhorando (duas palavras do final da frase inaudíveis)?

Newton Balzan – Está. Ele cresceu. Agora, é relativo, sabe. Ele está trabalhando melhor, está gostando mais, dedicando-se bem, enfim, está gostando da coisa e se dando bem com os colegas de área. O Sílvio continua indo bem no trabalho. Agora, o Armando, eu não consigo tirar o Armando do seguinte erro, não sei se dá para perceber nas outras áreas, esse ponto que eu vou colocar. Se o Armando tivesse que fazer, por exemplo, uma projeção de slides, ele projetaria sessenta slides ou cem slides, numa aula só. Então, um monte de coisa, sem explorar em profundidade uma determinada teoria, não entra no conceito. Então, essas baterias dele agora, de 1ª ... uma bateria dele agora em 1ª série, ele explora com sítio urbano da cidade de São Paulo tudo, praticamente. Então, entra até em estudo de geomorfologia, de rocha, de tudo. E não fica nada em profundidade. Ele não trabalha o conteúdo em profundidade. É uma coisa superficial, desgaste superficial. Há um trabalho prático que poderia ser melhor. Agora em (duas palavras inaudíveis) exploração de escalas, ele entrou lá em decâmetro, em coisas que não são necessárias, perdeu muito tempo. Mas apesar de estar melhor e de eu ter valorizado, primeiro problema, a senhora perguntou aqui... apesar disso está melhor, no relacionamento comigo tem melhorado. Eu senti assim. Eu tenho valorizado o Armando, mas valorizado até onde não se pode mais valorizar. Porque até em Julho, chamar o Armando para consulta, até isso. A única crítica que eu fiz sobre ele, ele não aceita, ele põe a culpa nos outros. Ele diz: eu vejo os outros fazendo assim, os outros professores também fazem. Ele não aceita, é uma coisa tremenda. E depois...

Maria Nilde Mascellani – E se (três ou quatro palavras inaudíveis), você já percebeu. Tem uma coisa de relação de autoridade...

Newton Balzan – Não sei se é. Eu sei que dali... pareceu para mim... eu saí entusiasmado, apesar de não aceitar de sair entusiasmado do contato com ele... e achando que ele está melhor comigo e com a Orientação, mas logo depois eu soube que não, que ele saiu dali e criticou, a mim e à Orientação outra vez.

Olga Bechara – Precisa ver essa coisa da relação. Quer dizer (final da frase inaudível).

Newton Balzan – É, exato. Pode ser que, com o Sílvio seja melhor.

Olga Bechara – Quer dizer, então, você devia usar, assim, uma outra via.

Newton Balzan – Eu acho que eu deveria usar uma madeira com essa gente, viu!

Olga Bechara – Hã?

Newton Balzan – Preciso usar uma madeira com essa gente, viu! Olha, eu sei que tem...

Maria Nilde Mascellani – A própria área de Estudos Sociais. (vários falam ao mesmo tempo...). Precisaria usar madeira com muita gente...

Newton Balzan – Olha, eu sei que pode usar o Sílvio para contato, mas tem cada coisa que.. assim não dá, bom... 3ª série, a Meire e a Luzia. Há um problema semelhante da Luzia com aquela Haydée de Americana. A Luzia é exata no que ela conhece. Então, no conhecimento histórico, ela é exata, ela conhece, ela faz um trabalho sério, direitinho, sem problemas. Mas é chato, chato, chato... o melhor termo para o conteúdo que ela desenvolve é esse: chato. Então, é um negócio assim, que em planejamento, um troço... (alguém fala algo ao fundo) é, ela não sai da coisa... E ela e a Meire. A Meire é mais dinâmica, mais ativa, mais disponível, até... põe para mim, disponível...mas a Meire não tem profundidade que ela tem. Ela conhece a coisa bem, mas aí é um problema. Para fazer para a Luzia passar para um negócio que coloque alguma coisa, uma proposição mais avançada, um posicionamento... está sendo difícil.

Maria Nilde Mascellani - Você não acha que nem a Luzia e nem o Armando perceberam ainda que o mais importante é você trabalhar sobre conceito e não sobre um conjunto de conteúdo.

Newton Balzan – Exato, mas só que são dois casos diferentes. A Luzia é capaz de corrigir. O Armando, eu acho que ele percebeu, mas não é capaz. É inverso. O Armando percebeu e não é capaz. E ela não percebeu. Agora, ela também se esforça bastante, quer acertar, a Meire num esforço muito grande, mas o trabalho é (palavra inaudível). Então, vamos dizer, para cobrar uma bateria, por exemplo, com dez ou vinte questões, elas cobram uma por uma com a classe. Então, a classe poderia estar longe. Quer dizer, é chato. Poderia ser muito mais rápido. E elas amarram um pouco a classe. Foram avaliadas e (final da frase inaudível)

Maria Nilde Mascellani – Você já experimentou com esse tipo de professor, por exemplo, pedir licença para trabalhar um pouquinho com a classe. Então, ali, ao pedir licença, você vai e faz um trabalho e mostra como é? Ele escuta...

Sinclair Luis – Funciona bastante. Tenho usado isso.

Maria da Glória Pimentel – Há professor que entrou sistema, que eu não vou dizer o nome por respeito ao próprio, que aprendeu a fazer atualidades porque eu entrei em cena e fiz para ele, na hora em que ele estava com as maiores dificuldades lá... eu disse assim: "Posso participar das atualidades?" Eu fui lá, fiquei com ele (trecho de três a quatro palavras inaudíveis) Quando chegou no fim, ele disse assim: "Agora que eu aprendi a fazer atualidade."

Newton Balzan - Olha, sabe o que acontece, há dois problemas aí. Eu coloquei, nesse caso, numa das atividades com 3ª série, inclusive quando elas estavam errando um negócio lá, eu conversei, mas depois, sabe. Peguei o grupo de alunos e trabalhei depois e com ela eu trabalhei tudo. Quem disse que foi avaliado? Eu não me sinto à vontade... porque há aquele problema que a senhora colocou outro dia, em São Caetano, mas é mais geral do que a senhora colocou lá em São Caetano. Nenhum lugar a gente é apresentado, parece uma pessoa de fora. Falta um negócio aí de... eu não faço questão que digam para mim: "Chegou o supervisor de Estudos Sociais." Mas a falta de colocar a gente com os alunos, um pouco mais à vontade, me tira essa...

(vários falam ao mesmo tempo)

Olga Bechara – Não sei se é a minha cara, mas os alunos querem saber quem eu sou, acabam perguntando mesmo...

Newton Balzan – Bom, em São Caetano foi assim, mas nos outros não tem sido. Bom 4a série do Oswaldo Aranha...

Maria Nilde Mascellani - Quem levou vantagem em São Caetano foi o Dr. Álvaro, que foi lá fazer a medição do prédio e ele veio conversar comigo assim, completamente estupefato, entende, ele disse: "D. Maria Nilde, como os professores de São Caetano são agradáveis, eles me receberam, parecia que eu era uma autoridade" (risos). E eu lá, que estava por dentro, muito quieta (risos). Preciso contar essa para a turma. Primeiro visitante que chegou lá foi homenageado...

Newton Balzan – Bom, terminando essa parte do Oswaldo Aranha, eu passaria, então, a 4ª série. Houve um problema no início do ano. Aquela Dorotéia veio do interior, de Rio Claro, para cá... eu não sei se o problema era de liderança dela, quer dizer, em Rio Claro, ela era a tal. E aqui é diferente, o próprio ritmo do Oswaldo Aranha. Eu sei que a Dorotéia... mas ela me saturou, viu! Inclusive com aulas, não se conformava de ter poucas aulas, havia de por mais aulas no horário dela, e aquele negócio todo... (fala de Maria Nilde ao fundo, inaudível). É, e depois houve um problema também com educação religiosa e a dupla também custou um pouquinho para se acertar. Agora está bastante... bem melhor mesmo, inclusive, ela está bem contente agora. (pergunta inaudível ao fundo) A Maria Nilza. As duas são muito fortes no conteúdo, a Nilza também é um elemento... um conteúdo muito forte. As críticas foram essas. Caminhar mais numa linha de Estudos Sociais, mas o trabalho está no nível de 4ª série. Sendo que outra crítica, essa mais pesada, foi com relação ao conteúdo. É tanta coisa que elas põem, mais é um volume... elas querem abarcar o mundo. Dão trabalho para o aluno que é impressionante, viu. Agora, o Airton ficou mais com a parte relacionada com atualidades, e eu assisti a atividade dele e comentei com ele. Ele tem profundidade nas colocações... percebe...

Maria Nilde Mascellani (parcialmente inaudível) – Um pouco do Glauco também.

Newton Balzan – Um pouco do Glauco, você vê... Mas o Airton, a crítica é o seguinte: ele não envolve a turma. Então, é tudo muito parado. A atividade que eu assisti deu para trabalhar, mas tenho dúvidas se ele trabalha assim... agora, tenho certeza que ele não trabalha. Quando a série é um pouco mais agitada, a turma, ele não vai, ele não consegue, ele perde. Então, é envolver a classe, propor lições, escrever no quadro, anotar, fazer... é a didática dele. Então, acho que...

Olga Bechara – Acabou?

Ângelo Schoenacker – São 11:30. Vamos continuar, então? Sinclair...

Olga Bechara – Vamos até meio-dia.

Sinclair Luis – Bom, olha, os problemas aqui. Eu vou colocar problemas gerais e, acho que eu vou colocar específico juntamente e, ao mesmo tempo, a gente vai discutindo tudo, que eu acabei de lembrar um negócio. Eu acho que é específico e geral ao mesmo tempo. Não sei se seria específico ou não. Bom, é o seguinte: a orientação não assiste as atividades. Isso, de um modo geral, ocorre (voz feminina inaudível faz questionamento ao fundo). Não, o Moacir, por exemplo, assistiu algumas atividades, mas mais em função do Pompeu estar, assim, com problema de relacionamento com aluno, e em função de ser um professor, assim, com conteúdo mais ou menos fraco. Então, o Moacir assistiu algumas atividades em São Paulo, as orientadoras assistiram uma ou meia atividade. Não assistiram todas as atividades não. Aliás, assisti uma atividade de opção quase que inteira, mas não chegou também a ser a atividade inteira. Mas assistiu, no ano inteiro, uma só. Essa é a informação.

Olga Bechara - Precisa saber de que área elas são (conclusão da frase inaudível).

Sinclair Luis – Auxiliadora assistiu meia atividade apenas. (questionamento de Olga Bechara inaudível ao fundo). Bom, a Yara disse que tinha problemas para conversar comigo e a Auxiliadora também, mas no dia em que eu fiz supervisão, embora eu passasse três dias no Oswaldo Aranha, também não, não deu para conversar com o orientador. Inclusive eu coloquei, aqui, como um problema isso. Principalmente no Oswaldo Aranha. Conversei apenas com o Accorsi, mas em função, também, de uma experiência que nós estamos realizando na opção e que poderia levantar em outro momento. Bom, então, a orientação não assiste as atividades, de um modo geral, em todas as unidades escolares.

Olga Bechara – (início da fala inaudível) – Nós estamos querendo fazer uma reunião de áreas técnicas, viu, em termos de plano de opção. Porque está furado, nas quatro unidades, principalmente. Tem muita coisa.

Sinclair Luis – Quer dizer, eu acho que se o orientador assistisse as atividades, principalmente, não sei se nas outras áreas também ocorreria o fato, mas nós teríamos, assim, caminhado bastante, porque há certos momentos em que o professor faz cada coisa, assim, na técnica, que é impossível. O Newton até se referiu ao trabalho de grupo aqui, muitas vezes não é trabalho de grupo, absolutamente. Você colocar um aluno de frente ao outro, assim, e não explorar, não jogar questões para o aluno, quer dizer, coisas mínimas, de um estudo de grupo, de um trabalho em grupo, que poderiam ser levadas em consideração, que um orientador poderia corrigir independentemente de supervisor, de adequação de técnica etc. Quer dizer, isso não ocorre.

Olga Bechara – Inclusive, existe o uso de certas técnicas específicas, em opção, que já estão superadíssimas, que qualquer Pompeu (**?**) saberia que a técnica moderna não permitiria, por exemplo, colar todos os negócios de banco em papelzinho...

Sinclair Luis - É exato, então, fica fraco o conteúdo, na várias unidades. (Olga Bechara fala ao mesmo tempo que Sinclair – frase inaudível). Mas se o orientador assistisse mais

atividades eu acredito que a gente... (Olga fala em cima de Sinclair – trecho inaudível). É só isso.

Hélia Caffe Siqueira (ao que tudo indica, estava fazendo um registro escrito / ata da reunião) – É só uma observação em relação... ligada à São Paulo, ou eu coloco igual nas várias unidades? Em São Paulo houve assistência, né.

Voz feminina - É, não houve assim, eu acho que uma atividade só durante o ano inteiro é pouco, eu acho que não é possível uma coisa dessas. Quer dizer, de um modo geral, eu colocaria assim, que não há assistência nas unidades. Quer dizer, se o orientador chegar amanhã e disser: "Não, mas eu assisti uma atividade!" Eu concordo, plenamente, mas eu acho que deveria ser mais atividades, compreende? Menos trabalho de gabinete e mais trabalho de campo, é o que eu acho.

Ângelo Schoenacker – Eu queria só fazer um aparte aí, (duas palavras inaudíveis) é difícil dentro do processo de avaliação do professor. Porque nós temos somente uma visão da... assim, quando nós vamos fazer supervisão. Se não houver um acompanhamento de orientação, quer dizer, a orientação só vê o professor em ocasiões de reuniões ou CP, então, o negócio fica aí...

Olga Bechara – Em compensação, viu Sinclair... (pequeno trecho inaudível – Maria Nilde Mascellani fala paralelamente.)

Sinclair Luis – Certo... muito bom, muito bom. Outro problema que eu acho, que o conteúdo é teórico, ainda, sabe. O conteúdo que se desenvolve é teórico. Agora, eu reputo isso ao seguinte: Unidade Pedagógica pede um conteúdo teórico. A maioria das unidades pedagógicas, elas pedem, elas solicitam a própria temática é de solicitar um conteúdo teórico, muitas vezes. Outro problema que eu acho é que a orientação, muitas vezes também, pede, na discussão do planejamento, o orientador, muitas vezes, coloca (...)

FIM DA FITA 1

FITA 2

LADO A

Maria Nilde Mascellani – O segundo ponto de estrangulamento pelo qual (duas ou três palavras inaudíveis) colocou, é, também, a ignorância do orientador padecendo dos limites de um e de outro, certo. Então, como o orientador não conhece o assunto, e, particularmente, também não conhece o conceito, a ponto de não poder trabalhar com ele (trecho de uma frase inaudível) Então, nós teríamos que chegar a um estágio, me parece, ideal dentro do sistema, se nós caminharmos positivamente, de um professor de Práticas Comerciais, de Artes Industriais, de Economia Doméstica e Práticas Agrícolas

estar plantando, colhendo, vendendo, comprando, trocando, administrando, fazendo, construindo... certo; pintando, elaborando, apreciando... entende... (risos) e com essas operações de trabalho, que significam estudo, corresponder àquelas conceituações. Então, eu estou partindo exatamente do inverso. Tem jeito de descobrir o que existe de prático na área de Práticas Comerciais para que eles correspondam àquelas proposições? Eles estudam as proposições com todo um conteúdo informativo e devolvem a peteca para o aluno e fazem um paralelo. Depois, como a área é de caráter prático, então, eles não podem transformar em algo reflexivo/coletivo (?), eles ficam dando, assim, de penduricalhos todas essas coisas que seriam a essência da área, se nós pudéssemos resumir. Então, por exemplo, cantina, é peso; cooperativa, é peso; banco, é peso; escritório modelo, é peso; quer dizer, tudo pesa. Por quê? Porque aquilo que é o essencial passa a ser o complementar. E eles tomam por essencial alguma coisa que não pertence à área deles.

Sinclair Luis– Exatamente.

Maria Nilde Mascellani – E que provoca uma sobrecarga de estudo e de apreensão enorme. Porque se um professor de Estudos Sociais, que teve um curso de Geografia Física e Humana, ou de História, levou quatro anos na faculdade para aprender o mínimo que ainda não sabe, o professor de Artes Industriais e Práticas Comerciais, que não passou por essa vivência, diria, não que é menos inteligente, capaz, mas que sabe menos e não domina esses assuntos, não precisa dominar, num curto espaço de tempo, com um esforço muito maior do que o outro. Então, cria, assim, essa ansiedade. Por exemplo, quando eu vejo Americana não sabendo aproveitar uma feira de livros, quando eu vejo, por exemplo, Batatais se perturbando lá com a cantina da 1ª série, e a gente tratando aqui dos vários Ginásios... quer dizer, para o professor de Práticas Comerciais há sempre alguma coisa, parece uma canga, uma canga assim no pescoço, uma coisa que pesa, que é a mais. Quer dizer, me dá essa sensação... você precisa mostrar, sim, a ele que ele não tem nada que trabalhar com conteúdo teórico, assim, radicalizando a situação. Que o problema é aproveitar as instituições, o trabalho prático, os projetos... Até queria desejar que nas áreas técnicas se trabalhassem numa sequência de projetos numa forma mais dinâmica de ativar a prática...

Olga Bechara – Está com um probleminha sério, viu! Está com uma menina, uma ex-aluna, para cuidar da cantina. Eu passei lá várias vezes e nunca vi alunos na cantina. Agora, vi alunos fora do horário...

Sinclair Luis – Mas aí, gente, tem que levar em consideração uma série de fatores. Esses problemas de conteúdo teórico, eu acho que a Unidade Pedagógica não favorece muito.

Maria Nilde Mascellani – Mas não é problema da Unidade Pedagógica...

Sinclair Luis – É também, não é só. Você pega todas as Unidades Pedagógicas, você vê, não favorece, porque o tratamento de Práticas Comerciais não é como o de Artes Industriais não. Quando nós dizemos que ele tem 20% de conteúdo teórico, também não é válido isso. Quer dizer, a fundamentação de muitas coisas que ocorrem, devem ser feitas em caráter teórico mesmo.

Maria Nilde Mascellani – O que você chama de conteúdo teórico?

Sinclair Luis – Por exemplo, o objetivo de uma empresa. Se eu vou discutir o objetivo de uma empresa, eu vou fundamentar o que são os objetivos de uma empresa. Eu tenho que fundamentar.

Maria Nilde Mascellani – Qual o problema de você estudar o objetivo no momento em que você pega os seus alunos e vai visitar a empresa mais próxima que tem aqui no bairro. Seja agrícola, seja industrial, seja outra... e os meninos, conversando com as pessoas da empresa, percebem que objetivos ela tem. Ou, então, ela não tem objetivos, o que também fica constatado.

Sinclair Luis – Aí não tem nada, aí a técnica funcionou...

Maria Nilde Mascellani – Se Práticas Comerciais se põe numa situação informativa, se disser: os objetivos de uma empresa são... ou, então, mandar o aluno ler...

Sinclair Luis – Não, mas vem cá... daí eu pergunto o seguinte: Como é que eu vou descobrir se tem objetivos ou não se eles nem sabem se a empresa deve ou não ter objetivos?

Maria Nilde Mascellani – Toda empresa deve ter objetivos...

Sinclair Luis – Mas aí que está, para chegar nisso, eu tenho que fazer um tratamento, vamos dizer assim.

(discussão – os dois falam ao mesmo tempo)

Maria Nilde Mascellani – Aí é que a roda pega...

Sinclair Luis – A roda pega no seguinte sentido: por exemplo, quando um professor vai estudar problema de capitalismo, socialismo, ou outros problemas, aí cai num campo muito teórico, muito festivo, muito de atualidades. Mais do que... por exemplo, eu posso estudar em Práticas Comerciais uma lei, vamos supor, a lei de rendimento da produção. Ele pode, numa empresa, depois que ele estudar em casa, ele pode ir numa empresa, verificar como é que está a empresa dentro dessa lei, vamos dizer assim... Eu vou dar um exemplo mais real: cooperativa. Então, vamos trabalhar neste semestre, vamos trabalhar o ano inteiro, em relação aos problemas que ocorrem na cooperativa. Então, você vai sair das notas fiscais, o boletim do caixa... várias documentações. Aí, vamos levar isso para a atividade normal. Vamos, então, transformar todo esse trabalho na cooperativa e vamos escriturar. Foi o que eu fiz, coloquei para os professores...

Maria Nilde Mascellani – Mas até aí eu não estou chamando de trabalho teórico...

Sinclair Luis – Não, é prático... espera um pouquinho. Então, vamos fazer tudo isso... um trabalho deste tipo, que eu reputo como mais importante, deveria ser feito... aí, então, a cooperativa, a cantina, as instituições, não cairiam como alguma coisa, de "canga", alguma coisa assim pesada, vamos dizer assim, seriam realmente não a complementação, mas o essencial e não o acidental. O que acontece: o professor vai trabalhar nisso, demoraria um bimestre, dois bimestres, vamos dizer assim. Mas acontece que a Unidade Pedagógica solicita um tipo de conteúdo que demora mais tempo para desenvolver do que a própria documentação pede para a gente desenvolver. Compreende? Não sei se fui claro...

Olga Bechara - Esse exemplo de cooperativa, estudando sem usar livro, o aluno sentindo a cooperativa, visitando a cooperativa e uma outra empresa diferente, interpretando sem procurar livros, certos papéis e certas burocracias. Eu posso lançar as primeiras colocações de capitalismo e socialismo.

Sinclair Luis - Mas Olga, é exatamente ...

Olga Bechara – Capitalismo, socialismo e cooperativismo (discussão – os dois falam ao mesmo tempo).

Maria Nilde Mascellani – O que estava colocado como problema aí, que como o professor não sabe nem o que é capitalismo e nem socialismo, ele sabe aproveitar a situação... não adianta discordar, nos temos que achar um meio de superar...

Olga Bechara – O problema aí é quanto o trabalho prático leva às proposições da Unidade Pedagógica. O que precisa é preparar esse pessoal. E a proposição que eu faço com a turma de PC, do que eu assisti de opções de PC, do que eu vi na cantina de Rio Claro, do que eu vi na cantina e no banco de Batatais, o que eu proporia agora, e depois eu vou propor para ele em particular, era que a gente fizesse um planejamento de trabalho com os professores de PC de estudo e de interpretação de certos fatos comerciais, certas práticas comerciais mesmo, sabe. Não sei com quem, com quem vai ser e como vai ser. Precisamos ver quais são as pessoas que poderiam dar essa colaboração e como fazer. Por que eu vi, por exemplo, um trabalho de Estudo do Meio riquíssimo para explorar: problemas de empresa, problemas de trabalhador rural, em termos comerciais e o material que estava sendo proposto ao aluno era um texto, altamente teórico. E que podia fazer uma relação entre o que os alunos viram no trabalhador rural, e o que os alunos viram entre os contingentes comerciais do trabalhador rural, condicionado a toda uma economia, vi que não estudaram teoricamente e estavam fazendo cooperativa... então, só aquela relação daria para fazer todo o estudo da unidade pedagógica, certo.

Ângelo Schoenacker – Olga... da licença um pouquinho, Sinclair...eu acho que esse problema é um problema bastante sério que vai exigir de nós uma reunião específica sobre isso. Quer dizer, eu só queria colocar um apartezinho, continuando como participante da reunião. Eu cheguei com um desejo, Sinclair, um desejo, primeiro, depois de certas supervisões: ou permanecer na unidade, uma semana, para desencadear certas coisas e fazer com que os professores fiquem com o pé no chão, ou chegar aqui no Serviço e estruturar um curso de formação de professores. Isso dentro da área. É só um aparte...

Maria Nilde Mascellani – Eu concordo, mas acho que o problema fundamental é de formação do professor. Agora, isso é óbvio e é generalizado. Então, não é um fato específico de Práticas Comerciais. Mas nas áreas técnicas, eu acho que pega, dentro da nossa proposição pedagógica, dentro da nossa metodologia, se o professor se investe de uma necessidade de apreensão teórica, que existe como existe para qualquer cidadão, mas não existe de um modo mais profundo e peculiar para esses respectivos professores. O que determina para eles uma transferência daquilo que eles aprendem, e quem aprende gosta do aprendido, para o aluno. Então, é toda uma transferência de um conteúdo informativo.

Ângelo Schoenacker – Deixa só eu fazer uma outra interpretação: e outra, pela nossa condição de desenvolvimento de escola renovada, nossa participação, vamos dizer, das áreas de iniciação técnica dentro de um conjunto de outras áreas que são, assim, vamos dizer, têm um outro tipo de vivência, e nós temos a vivência, assim, mais prática, talvez os professores, nós mesmos, fiquemos, assim, num estágio de inferioridade, querendo ter aquilo que nós realmente não temos. Então, há uma projeção nisso, e nós transferimos isso para os alunos. Sem pegar aquilo que nós temos de específico e jogar com aquilo, realmente aquilo que nós devemos fazer.

Sinclair Luis – Você já pensou como é difícil visualizar. É um negócio que demandaria todo um estudo do problema... para poder atingir. Porque não é fácil não... (Maria Nilde fala paralelamente) porque, olha, veja bem. Práticas Comerciais é uma área que, quando se coloca um problema muito geral, ela envolve todo um esquema político, cultural, sociológico e, às vezes, até psicológico social. Quer dizer, então, muitas vezes é difícil o professor ir no âmago do problema, é muito difícil. E, muitas vezes, um economista também não iria não, hein. Não é porque é professor de Práticas Comerciais não. Muitas vezes ele também não iria também. E isso aí é muito válido quando a gente fala, por exemplo, professor de Estudos Sociais tem toda uma formação, mas que muitas vezes também não consegue. Então, eu diria que um economista muitas vezes não chegaria, quanto mais um professor de Práticas Comerciais, que conhece apenas contabilidade! Mas eu já vi muita crítica, entende. Eu já vi crítica, inclusive, confirmando o que você falou no começo, que a Orientação Pedagógica, quando eu disse assim: "Tal professor é muito bom, não?", dando um exemplo. Eu ouvi esse comentário: "Não, não acho. Na parte de conteúdo, ele não vai ver as conotações sociais. Então, eu entendo que falta conteúdos sociológicos para ele". Eu acho que isso não está sendo bem digerido, inclusive em Práticas Comerciais, e não está sendo bem entendido também pela Orientação, como uma área prática.

Maria Nilde Mascellani – Eu acho que esse problema aí, é que o professor se coloca na expectativa, o orientador o pressiona nesse sentido, certo, então, quando você fala em estudo para o pessoal de Práticas Comerciais, a primeira idéia que ocorre é que deve fazer faculdade de Direito ou curso de Economia. Então, não é o caso do Sinclair, que está fazendo, porque me parece que há uma necessidade para que ele evolua inclusive na Supervisão, e enfim, apreenda assim dados mais amplos. Mas, o professor de Práticas Comerciais, que não se coloca no mesmo plano, se colocava essa expectativa também. Agora, eu não acho que um cidadão, que é simplesmente formado em Economia, se não tiver outros requisitos e outras condições, venha a corresponder ao que nós desejamos. Até pior, talvez pior.

Sinclair Luis – Inclusive o local, a instituição está na 1ª série ou na 2ª série, tem que rever tudo isso aí, porque, vamos supor, uma cooperativa, a gente nota que muita coisa é mais complexa que o próprio banco.

Maria Nilde Mascellani – Sim, você nota que a área de Práticas Comerciais me parece assim a mais beneficiada por instituições didático-pedagógicas. Então, se em cada instituição didático pedagógica o professor acionasse pequenos projetos, seria assim, de um dinamismo extraordinário, viu.

Sinclair Luis - Olha, eu gostaria de estudar muito, essa parte de, por exemplo, As Unidades Pedagógicas, gostaria mesmo, hein! Mas assim com profundidade, estudar as Unidades Pedagógicas e estudar a instituição como está colocada. Porque quando a

gente diz assim, que a gente vivencia os conceitos na instituição eu queria saber até que ponto isso realmente é válido. Então...

Maria Nilde Mascellani – Olha, eu não gostaria, assim de fazer uma... Eu vou fazer um desenhinho, que eu acho que, pelo menos para objeto de uma discussão outro dia parece que ficou, assim, mais compreensível (levanta-se da mesa). Você tem as instituições aqui. Todas elas pertencem à área de Práticas Comerciais, não é. Vamos ver... em momentos inversos, você tem as unidades pedagógicas. Então, há vários conceitos de Práticas Comerciais e experiências práticas que os meninos devem aprender dentro de uma sequência evolutiva. Então, coisas que estão aptos a aprender na 4ª série e não estão aptos na 1ª. Ou por uma questão de desenvolvimento intelectual, ou porque mesmo depende da apreensão do período. Então, essa sequência deve ser buscada, quer dizer, esse é o nosso objeto maior de pesquisa dentro da área de Práticas Comerciais. Agora, qualquer que seja a Unidade Pedagógica, ela terá um reforço de estimulação para com as instituições e ela vai modular a tônica de uma determinada instituição, certo. Então, eu posso ter a Unidade Pedagógica I que atinge mais fortemente o trabalho de cantina. Então, se a 1ª série está trabalhando com a cantina, não tem importância, eu ponho os alunos de 3ª e 4ª observando o funcionamento da cantina, observando o funcionamento de uma outra cantina que não seja a do Ginásio Vocacional. A Unidade Pedagógica II envolve mais a situação de relações bancárias, entende. Então, eu faço incidir isso mais sobre o banco. Ou haverá uma Unidade Pedagógica III que se distribui pelas várias instituições. Então, eu ponho tudo isso aqui em circulação porque a Unidade não é empecilho, quer dizer a Unidade é força de estimulação para o funcionamento das instituições e da prática.

Sinclair Luis – Mas eu não acho assim.

Maria Nilde Mascellani – Mas você não acha que alguns professores entendem assim. Que como a Unidade Pedagógica é a coisa maior, e eles entendem que a Unidade Pedagógica é ainda alguma coisa separada das instituições, que eles não perceberam que a instituição está dentro... então, a Unidade é apenas, para usar um termo assim... musical, modula o funcionamento das instituições e a prática.

Sinclair Luis – Mas, quando vou trabalhar num escritório na 4ª série e vou jogar, por exemplo, com uma questão colocada aqui, não sei se é a melhor questão, mas colocada aí: como que o governo, em Batatais, por exemplo foi colocado nessa Unidade aqui, como se justifica a situação de transformação do mundo atual, por exemplo, num escritório? Não dá...

Voz feminina – Nossa Sinclair...

Maria Nilde Mascellani– Você pega dois ou três escritórios para observar, por mais pobre que seja o escritório, eu acho que há condições de você chegar até aí. (pessoas falam ao mesmo tempo)

Sinclair Luis – Concordo, o Estudo do Meio eu concordo que favorece, mas não é só o Estudo do Meio, tem outras atividades que não são levadas em consideração.

Maria Nilde Mascellani – Mas aí, Sinclair, você teria que fazer, na área de Práticas Comerciais, do Estudo do Meio, uma técnica muito mais valorizada.

Sinclair Luis – Ah, não...

Maria Nilde Mascellani - Porque eu sinto que os professores de Práticas Comerciais não valorizam. Então, eles querem trazer o comércio para dentro da sala de aula, sem levar os alunos até o comércio.

Olga Bechara – Tem um outro probleminha aí, eu vou contar o que eu assisti em Batatais. Eu vi na 4ª. série de Barretos, 2ª opção, os meninos... não, é 3ª série então; os meninos, no trabalho de banco, eles estavam fazendo um negócio que a técnica moderna condena no escritório, (seja) o mais rudimentar. Então, vou contar o que era: os meninos pegavam aquele material de banco, cheques, notas de pagamento, aquelas coisas... e a atividade de opção, durante os cinquenta minutos ou duas horas que eles tinham lá de opção, o trabalho dos meninos era: por em ordem cronológica, ou melhor, já estava em ordem cronológica porque os meninos da 3ª tinham feito, e iam pegar cola e colocar no cantinho do documento e colar documento por documento. Tinham lá clientes, ou acho que eram meses, que tinham 23 a 50 e eles iam fazer isto com cola. E depois eu perguntei aquilo para o Rorlei (professor de Práticas Comerciais de Batatais)...

Sinclair Luis – Não, colar...

Olga Bechara – Colar com cola! Era trabalho de opção. Isso não existe na realidade comercial, bancária brasileira, a mais rudimentar. Existem, em bancos, elementos da mecanografia, inclusive o caso do Banco Federal Itaú Sulamericano, que eles devolvem o cheque para a gente porque eles fazem um microfilme. E o microfilme... e o desemprego dentro dessa automação cria um problema de transformação do mundo, mas dentro de Práticas Comerciais. Se for um problema de mecanografia avançada, eu entro para dar transformação em termos do homem, agora, nessa mecanografia. Problema do homem, do homem que deve ter uma educação...

(Mais de uma pessoa falando ao mesmo tempo)

Olga Bechara - Como é que não tem um banco em Barretos que empregue...

Newton Balzan - Fala Olga...

Sinclair Luis – Interior é muito mais difícil... eu vou levar o aluno para ver computador...

(discussão – os dois falando ao mesmo tempo)

Olga Bechara – Colar os cheques... eles colam cheque ainda!?

Sinclair Luis – Bom...

Olga Bechara – Nós estamos enganando os nossos alunos...

Sinclair Luis – Não... se ele passa cinquenta minutos colando, mas depois ele pega toda essa colagem e passa por uma situação e vai analisar o documento, as folhas, aí não tem tanta importância...

Olga Bechara – Existe uma outra forma que não a da colagem, na medida em que colagem já é uma coisa ultrapassada, na realidade?

Sinclair Luis – Não sei se é ultrapassada, aí é que está. Não sei até que ponto que é ultrapassada. Ela coloca assim...

Olga Bechara – Eu perguntei para o Rorlei se ainda no banco se cola e ele disse que não. Que não se cola, que eles fazem lá um negócio de agrupamento, eles fazem mais não sei o quê e mandam para um lugar lá...

(três falam ao mesmo tempo – Olga, Sinclair e Maria Nilde)

Maria Nilde Mascellani – O nosso problema principal não é colar...

Olga Bechara – A nossa matéria é transformação, então, nós estamos dando um dado errado para o nosso aluno, nós estamos forjando uma informação errada, se é verdade que o (nome incompreensível) disse que não usa. Se nós estamos dando uma prática errada - não discuti com ele, vou discutir com o Sinclair - uma prática errada, então, esse aluno não terá a visão de transformação. A Unidade Pedagógica tem que dar mesmo um negócio separado. Porque ele não terá a visão de transformação, porque amanhã ele conversa com o primo dele que trabalhe em banco, com o pai dele, que é bancário, com não sei quem que é bancário, que isso não existe em um banco. Então, em Práticas Comerciais, dentro do Vocacional, não vai dar nenhum dado de transformação. Porque ele vai estar trabalhando uma coisa que não existe. Transformar o quê? Se isso que eu estou vendo não existe realmente.

Sinclair Luis - Você não entende, Olga...

Olga Bechara – Eu sei, eu estou querendo dizer para você o que eu perguntei para o Rorlei. Falei: "Rorlei, essa técnica ainda se usa nos bancos?" Para que vai usar mesmo... porque para colar tudo aquilo que, num banco, eles podem fazer com o movimento de um dia, por pior... nem que seja numa vila de Socorro. Eles não têm funcionário para fazer esse serviço, eles têm hoje grampeador, tem outras coisas. Pode ser que eles grampeiem. (final da frase inaudível)

Sinclair Luis - O problema é o seguinte: nós temos que estudar muito bem a parte a qualidade pedagógica e o conteúdo de Práticas Comerciais.

Maria Nilde Mascellani - Mas você concorda comigo, Sinclair, que os professores, de um modo geral, entendem: Unidade Pedagógica é uma coisa e trabalhar na prática é outra.

Sinclair Luis – Concordo, concordo plenamente.

Maria Nilde Mascellani – Que eles não entendem que as instituições são moduladas pela Unidade Pedagógica e que, por falta de conhecimento e de cultura geral, eles não conseguem dar essa modulação. Então, são essas metas que nós temos que estabelecer. Como é que nós vamos fazer eles chegarem até lá.

Sinclair Luis – Mas eu também concordo... mas eu também gostaria de colocar em discussão que, muitas vezes, é a própria instituição. Talvez, será que nós não teríamos que colocar outro tipo de instituição, ou ter uma instituição diferente, compreende. Quer dizer, eu acho que se coloca também o seguinte: a Unidade Pedagógica eu acho que, muitas vezes, não facilita em nada. Quer dizer, não que eu ache que não tenha que ter Unidade Pedagógica, absolutamente, ela deve existir e tem que existir, porque sem

Unidade Pedagógica não há sistema, não há nada, tem que existir. Mas muitas vezes a Unidade Pedagógica é um negócio assim... ultraesplendorosa, ou tema que se acha bacana mas, muitas vezes, o professor está assim... ou o grupo de professores está, assim, se satisfazendo com a Unidade, mais do que atingindo o nível do alunos. É nesse ponto que eu coloco as Unidades Pedagógicas. Muitas vezes, é mais uma satisfação intelectual do grupo de professores mais do que a necessidade dos alunos.

Olga Bechara – Esse negócio da técnica eu não concordo**(?)**, em outros eu posso concordar. Mas aquilo que o Newton disse do professor de Estudos Sociais está sendo uma realidade. É uma realidade, não é mais o professor e nem a equipe de professores que define o problema. Em algumas escolas. Em outras, eles forçam. Por exemplo, em Rio Claro mesmo, a turma assistiu forçado. Os professores forçaram a Unidade que eles queriam. Mas, em Barretos, em que através de recortes de jornal, através de problemas que os alunos se interessam, que eles definem o problema, eu não acho que o problema aí possa ser o interesse do professor. Agora, a não ser que o professor distorça. Ele que quer dar um certo conteúdo, então, ele distorça a Unidade pedagógica, porque ele não penetrou quais foram os reais problemas que os alunos levantaram. Aí eu vejo uma diferença.

Maria Nilde Mascellani – No item 2, "Conteúdo teórico ..." (obs: cerca de quatro palavras inaudíveis) Como é que se caracterizaria então? É genérico isso?

Sinclair Luis – Sobre a Unidade Pedagógica?

Maria Nilde Mascellani – É, esse problema que você está relatando no item 2.

Sinclair Luis – Pelo que eu pude perceber... posso estar enganado inclusive, é uma percepção minha. Eu coloquei o seguinte: que o conteúdo está muito teórico. Agora, eu coloquei como caso que, muitas vezes, a Unidade Pedagógica é muito mais para satisfazer o grupo de professores, ou para satisfazer, assim, um elemento, talvez de liderança intelectual, coloque e o grupo não pode discutir e aceita. Então, a Unidade Pedagógica passa a pedir um... ou passa a estimular um conteúdo que a gente teria que desenvolver...

Maria Nilde Mascellani – Então, Sinclair, por que não caracterizar assim, esse problema aí, talvez um novo item, não sei, vamos ver...como é que você diria? "A situação dos professores de Práticas Comerciais e...".

Sinclair Luis – Bom, pode vir pra cá porque eu não coloquei aqui... ou poderia se colocar ali... eu gostaria de colocar para a gente discutir depois, já que estou levantando o problema: discussão de Unidade Pedagógica em relação às instituições e em relação às áreas técnicas, talvez; Orientação Pedagógica: o problema do desconhecimento muitas vezes da própria área e de envolver o professor fazendo com que ele se envolva com conteúdo teórico, muitas vezes.

(frase de fala feminina inaudível / inicia-se conversa paralela, provavelmente Maria Nilde Mascellani com outra pessoa)

Sinclair Luis – (provavelmente fazendo referência a esquema de lousa) Ali dentro de "conteúdo teórico", se você colocar "dois pontos"; então, você colocaria assim: "dificuldades que o professor tem para entender as instituições dentro de..."; não é só

isso; isso aí talvez seja um outro item. O problema é o seguinte: a Unidade Pedagógica, eu cito assim, a unidade pedagógica pede um conteúdo teórico. Bom, se vamos transformar, amanhã, isso aí em prática, vamos...bom...(pausa). Poderia complementar, talvez, ali, então, "Unidade pede conteúdo teórico e o professor não consegue transformar em prática."

Maria Nilde Mascellani – Eu colocaria em forma de interrogação, Sinclair.

Sinclair Luis – Pode por, então.

Maria Nilde Mascellani – Quer dizer, é um problema para a gente pensar: Unidade Pedagógica pede um conteúdo teórico?

Sinclair Luis – Não sei se eu estou caracterizando bem, eu acho que a Unidade Pedagógica pode unir, ou não leva, muitas vezes, a uma prática. Não sei..., vamos deixar ponto de interrogação. A Orientação Pedagógica... (pausa) eu coloquei que pede também, por tudo que a gente discutiu. Por desconhecer a área, pede...

(provavelmente pega um cigarro e fala a alguém do lado: -Prometo comprar cigarro depois, viu!).

Maria Nilde Mascellani – Não seria "por desconhecer a área", que eu acho que fica muito vago, mas a gente, eu gostaria de propor, seria assim "por desconhecer os percursos práticos da área". Quer dizer, ela conhece o que é utilizado, as instituições, projetos, mas faz uma unificação de ordem teórica...

Sinclair Luis – Mas não é só isso não. Eu acho também... desconhece a própria... o próprio assunto que seria dado.

Maria Nilde Mascellani - Bom, mas aí eu não preferiria um orientador que conhecesse o assunto de práticas comerciais; você pega um orientador que conheça a caracterização da área e a sua utilização, e a sua posição no sistema. Você vê, caberia ao professor (duas frases inaudíveis: pessoas falam ao mesmo tempo e barulho de trânsito)

Sinclair Luis – Agora eu acho que Estudos Sociais influi muito também aí, certo.

Voz feminina - É?

Sinclair Luis – É. Eu acho que... (pausa). Eu acho, também, que Estudos Sociais... "2.3, planejamento". Estudos Sociais muitas vezes solicita ao professor que desenvolva um conteúdo teórico. Quer dizer, se eles conhecem, existe, realmente é verdade... Mas que eles pedem, pedem.

Olga Bechara – Por exemplo: será que o professor de TC tem certeza que aquele assunto não é de TC, é de Estudos Sociais.

Sinclair Luis – Mas aí é que está o problema, Olga... mas nesse caso o professor de Estudos Sociais também teria, talvez, que ter um conhecimento, para não ficar em indivíduos, porque aí cai em rixa pessoal, inclusive. Em várias unidades escolares...

(duas ou três frases inaudíveis, pessoas falando ao mesmo tempo).

Olga Bechara – Se cada um que tivesse um buraco no seu específico, bater o pé aqui nesse específico, que ele não vai fazer trabalho com Estudos Sociais, que não pertence à área dele... isso que o Vaccarini pôs... "Arte é Arte, a arte é subjetiva, arte faz transformação com arte. Não vai fazer transformação com discurso". Então, é o Vaccarini (coordenador de Artes Plásticas) pôr o pé, pisa firme, e não vai fazer viagem de Estudos Sociais, nem que Estudos Sociais mate o Vacarini. Então, é aí que eu digo... Eu estou chamando atenção, sabe Sinclair, porque eu já sou de pensar bem na realidade. A nossa vida inteira analisando as coisas não objetivamente... então, se a prioridade é esta, que o professor de Práticas Comerciais, e talvez muitos de Artes Plásticas, e talvez muitos de Educação Musical, e talvez muitos orientadores...se eles não conhecem bem a sua área, eu acho que a nossa proposição maior tem que ser que ele conheça bem a sua área, porque o dia que ele conhecer bem a sua área ele não permite que orientador dê palpite na sua área. Permite que dê palpite psicopedagógico, permite que dê palpite filosófico-pedagógico, mas a área, não. Ele discute se aquele instrumento da área é o instrumento melhor para a proposição. Mas ele não vai fazer Estudos Sociais, ele não vai fazer outra coisa se não Práticas Comerciais dentro do conteúdo pedagógico, dentro da proposição pedagógica. Isso eu digo... é bom colocar isso por esse problema de que "Estudos Sociais pede", "OP pede"... eu vejo, muito bom localizar, mas se pede, e PC faz, eu me pergunto seriamente: "O de TC sabe muito bem qual é a sua proposição?". Aí que eu chamo a atenção. Então, a hora que PC discutir com Estudos Sociais, falar: "Não, a minha área é essa, tem esse objetivo, a proposição pedagógica"...eu posso discutir que esteja ou não coerente com a proposição pedagógica, mas se isso não é empecilho para a minha área e não é da minha área... também vai levar Estudos Sociais a pensar aí também.

Maria Nilde Mascellani – Mas para fazer isso, Olga, precisava que os professores tivessem um conhecimento profundo da própria área...

Olga Bechara – Mas aí entra o nosso papel de Supervisores, então, o meu papel de supervisora de OE e de OP é mostrar para o OP qual é o seu papel e qual é a sua técnica. E não cabe ao supervisor de PC mostrar qual é o seu papel e qual é a sua técnica...

Maria Nilde Mascellani – Para a gente saltar (?– três a quatro palavras quase inaudíveis) de comunicação do supervisor. Primeiro, era para que todo grupo se apropriasse da caracterização de cada uma das áreas; e, depois da comunicação, é que lembrassem detalhes a serem discutidos. Então, passou para a ordem dos encontros de orientação. Agora, eu sinto que há muitos furos da parte da Orientação no tocante à caracterização das áreas e não saber utilizá-las, não é? E, como resposta a um conjunto de furos, também da parte do professor em começar a flutuar em área alheia. Você vê: ou ele quer flutuar em Estudos Sociais, ou ele flutua em Orientação, enfim, ele fica flutuando à vontade na medida em que ele não conhece direito o que é a sua área.

Sinclair Luis – É verdade, porque quando um orientador me pede um negócio assim, é claro, a gente se conhece, então, com uma argumentação, a gente consegue localizar o ponto e ali, então, realmente vai no ponto certo, vamos dizer assim. Mas, muitas vezes, o professor, por desconhecer... porque, às vezes, ele conhece as técnicas da área mas desconhece o geral, compreende? E desconhecendo o geral ele não tem argumentação para mostrar que aquilo é que é o básico, não aquele outro é que é o básico. Agora, eu acho que, se esse problema existe, também existiria, por exemplo, um professor de Estudos Sociais que, por condições de personalidade, fica brigando com o professor de PC para desenvolver tal coisa, vamos dizer assim. (pequeno riso ao fundo)

Sinclair Luis – É, não sei se mudou, né... mas, enfim, em algumas unidades ainda ocorre isso. Até o professor de Estudos Sociais acha que, porque é área de Práticas Comerciais, deve desenvolver um conteúdo, às vezes, que não é o de Práticas Comerciais, compreende? Mas é lógico, como o pessoal de Estudos Sociais tem muito mais argumentação, porque tem muito mais formação, porque eles estudam mais e tem mais conhecimento, eles conseguem levar os professores... quer dizer, então, existem os dois pólos...

Olga Bechara – (três ou quatro palavras inaudíveis) precisa dar segurança para a gente na sua área. (aproximadamente duas frases em que os dois falam ao mesmo tempo)

Sinclair Luis – Concordo plenamente. Coloca então... não, não, isso fica como... "*solicitação de que os professores conheçam bem a sua área*" (aparentemente lendo o quadro). Não, tira "os professores devem ver se conhecem bem a sua área"... (dialoga com voz feminina ao fundo) Não, tira. Deixa só aí em cima. Agora coloca o item três: (lendo) "Desconhecimento, por parte dos professores de Práticas Comerciais, do seu campo de atuação. Aí eu colocaria 3.1, colocaria: "Problemas de ... de atuação". Inclusive daí, eu colocaria no 3.1 "cultura geral X cultura técnica". (repete a mesma frase / comentário ao fundo). Sabe porque, eu vejo muito o professor de Práticas Comerciais e estou meio preocupado com o relacionamento, sabe. E, às vezes, ele até ele atende para evitar um mau relacionamento. É incrível isso. E isso aí é geral. Muitas vezes o professor de PC, ele atende para evitar um mau relacionamento. Já que ele não sabe argumentar, então, ele atende. Para evitar, assim, por condições de personalidade, vamos dizer assim, ele atende para evitar um mau relacionamento. O que é pior, né.

Maria Nilde Mascellani - Custa caro.

Sinclair Luis – Custa caro mesmo. Vamos almoçar?

(Voz feminina pergunta alguma coisa ao fundo)

Sinclair Luis – Tem, eu continuo depois do almoço. Tem aqui parte de adequação / fundamentação, acho que depois do almoço a gente continua, né. Depois do almoço a gente volta.

(pausa / reinicia a gravação)

Sinclair Luis – Outro item que eu queria colocar seria o seguinte: necessidades de Orientação Pedagógica, Supervisão e professores de Práticas Comerciais adequar essas técnicas pedagógicas. Adequação das técnicas. Necessidade de OP e PC adequarem as técnicas pedagógicas. Um trabalho de fundamentação, assim, de gabinete mesmo. Fundamentar psicológica, pedagógica e didaticamente. Quer dizer, é impossível PC fundamentar ou adequar, tem que tentar junto com OP. OE também, viu. Desculpe, não coloquei OE, também precisa. Por exemplo, quando vai caracterizar a área de Práticas Comerciais, em FOA (ficha de avaliação de aluno) as técnicas viriam contar com a participação de OE. Outro problema que eu sinto que deveria ser tratado, junto com OE, seria a caracterização da área nas FOAs.

Maria Nilde Mascellani – Também está precisando, né.

Sinclair Luis – Demais.

Olga Bechara - Sinclair, como você acha que a gente faz isso, hein?

Sinclair Luis – Eu acho que a gente tem que sentar com OP, como a gente vai fazer com OP lá, para caracterizar.

Olga Bechara – O planejamento, né?

Sinclair Luis – É

Olga Bechara - A parte de Unidade Pedagógica?

Sinclair Luis – É.

Olga Bechara – Precisa fazer aquele trabalho.

Sinclair Luis – É, precisa fazer, viu. Eu noto que há divergências entre unidades. Quer dizer, Americana, por exemplo, o professor me colocou um negócio que eu não sei até que ponto que foi válida a colocação que ele fez. Então, ele disse que a Orientação Educacional... por exemplo, quando peguei uma FOA, e analisei, tinha só aspectos psicológicos ali. Então, eu achei que aquilo não caracterizava o menino dentro da área. Eu falei: "Igualmente, isso aqui eu acredito que já tenha sido ultrapassado, praticamente. Ou pelo menos, atualmente, nós estejamos em outro ponto". Ele falou: "Não, mas a OE está pedindo assim e só na 4ª série é que a gente...". Eu falei: "Mas nós estamos na fase exploratória.". Enfim, eu acho que há uma série de divergências ainda. Eu notei isso com esse professor. Enfim, há certas divergências ainda. Eu notei isso com esse professor. Então, há a necessidade de caracterização. Viu Glorinha... deu para entender? Quer dizer, eu estou achando que as FOAs não estão caracterizando bem a área. Nas unidades escolares, nos Ginásios, eu acho que falta contato e reuniões entre professores.

Maria da Glória Pimentel - Da mesma área?

Sinclair Luis – É. Equipe da área... pode subdividir inclusive. Pode subdividir. Equipes de área, quer dizer, os professores da área e professores com outras áreas. Eu acho isso, muitas vezes, fundamental. Hoje levantou inclusive aqui colocando que, muitas vezes, há superposição de conteúdos. Geralmente, há superposição. Em todas as unidades escolares. Então, quando eu pergunto ao professor de PC: "Você não procurou o professor aí, ou a Orientação Pedagógica, e vocês não poderiam sentar juntos para ver isso aqui?" Bom, um diz: "Eu procurei, mas não encontrei receptividade." O outro diz assim: "Eu não procurei, mas também ninguém me procurou." E assim por diante. Quer dizer, de ambas as partes, de ambas as áreas existe problema. Em todas as unidades escolares. Agora, não sei se Batatais, para localizar bem a unidade escolar, em Batatais, por exemplo, eles estão dando uma atividade conjunta. Acho que poderia tirar Batatais aí. Apesar de que eu acho que não preenche o problema que a gente quer preencher. Em todo caso, tira Batatais porque que já caminharam mais do que as outras unidades escolares. Então, deram uma atividade juntos, ED [Educação Doméstica], PC [Práticas Comerciais], AI [Artes Industriais] e PA [Práticas Agrícolas]. Outro problema que eu acho seríssimo em relação à opção é não compensação das atividades suspensas.

(frase de voz feminina inaudível ao fundo)

Sinclair Luis – Olha, geralmente, por exemplo... em São Paulo, por exemplo, foi o caso. Os mais variados tipos de problema. Desde uma reunião para resolver um problema de Estudo do Meio, até reunião para resolver problema político, para resolver problema de prédio, não é? No ano passado, eu não sei caracterizar bem porque que o pessoal ficou um mês sem ter atividade de opção.

Olga Bechara – Não foi Estudo do Meio? Na teve Estudo do Meio?

Sinclair Luis – Bom, eu não sei dizer, viu Olga, exatamente o que ocorreu. Planeja... aí, quando você está planejando, aí não tem problema, porque a atividade está dentro do assunto. Agora, problema de suspender para outros assuntos, que, para poder dizer, teria que relacionar esses assuntos.

Olga Bechara – (trecho inaudível) inclusive dos alunos de 3ª e 4ª série, que opção consta de 1ª e 2ª. Porque uma das atividades que eu assisti me despertou isso... principalmente por causa de uma atividade de AI [Artes Industriais] que eu assisti.

Frase voz feminina, parcialmente inaudível – talvez Hélia Caffe Siqueira - ...em São Paulo?

Sinclair Luis – Olha eu... francamente, em Rio Claro eu não tenho certeza como é que anda, mas principalmente em São Paulo, viu Hélia. Agora, as outras unidades, esse aspecto, eu não toquei muito. Eu caracterizo mais São Paulo.

Frase de voz feminina, parcialmente inaudível - Então, eu vou colocar que nas outras não há informações.

Sinclair Luis – Põe. Eu não sei direito, eu não levantei. Me parece que existe também, certo.

(frase de voz feminina inaudível)

Sinclair Luis – Este ano diminuiu bem, mas o ano passado foi tremendamente problemático.

(frases de vozes femininas inaudíveis)

Sinclair Luis – Não, eu acho que são vários problemas que ocorrem que os alunos participam, às vezes, que... não precisa anotar não. Os alunos não estão assim encarando... não precisa anotar, Hélia. Isso não. Eu acho que, naquilo que a Olga falou, por exemplo, que seria a suspensão de uma atividade para uma participação em Estudo do Meio, então, aí estaria integrado com qualquer outro assunto... que estaria integrado... então, não seria problema de suspensão, no caso. Não é esse o caso. Mas eu acho que, muitas vezes, quando o aluno não encara a opção, assim, como deveria encarar, ou porque o professor não se envolve como deveria, ou porque o conteúdo não o satisfaz, não é... muitas vezes, inclusive, ele vai embora...

Olga Bechara – (frase inaudível) Aquilo que a gente tratou na primeira parte. Existe dificuldade do pessoal de PC participar com mais amplitude do plano do Estado de São Paulo. (trecho inaudível).

Sinclair Luis – Eh... Tiana. (provavelmente chama Tiana Guimarães)

Olga Bechara - Agora não sei... eu já conversei com a Yara, junto com a supervisão. Então, se houver muita defasagem entre os planos globais, os planos de qualidade, os planos mais amplos e a área de PC... (trecho inaudível).

Sinclair Luis – Porque, esse ano... inclusive agora, eu precisaria relatar esse ponto. Esse ano nós realizamos uma experiência em Práticas Comerciais, aqui em São Paulo, e nós compramos... inclusive, coloquei em relatório isso. Nós compramos da Femaguso, compramos aqueles impressos... porque nos tinham informado que era mais moderno, mais estético, a documentação ficava muito mais estética e muito mais no nível dos alunos do que um impresso comprado em livraria. Porque, aí, compraria impresso em uma livraria, compraria impresso em outra livraria... então, nós compramos do Guso e aplicamos aqui. E, em determinado momento, agora ano final do ano, levantaram um problema que seria o seguinte: que o Guso queria estar aplicando esse método no Pluricurricular, então, levantaram o problema se ele não poderia utilizar o seguinte argumento: "Ah, mas até o Vocacional aplica o método!". Então, nós fomos até o Guso, juntamente com dois professores daqui, e colocamos para ele que não achamos positivo o método, que achamos negativo. Dissemos a ele que aplicamos mais os impressos que o método em si. Porque as tarefas vêm prontas, não é... então, aplicamos algumas tarefas para ver até que ponto que funcionava. Levantamos pontos positivos e negativos e ele disse, inclusive, o seguinte, depois que conversamos: "Quer dizer que o método não serve para o Vocacional?" Eu falei: "Não, como está absolutamente". Ele falou: "Pois é, nem para o Pluricurricular não serve". Ele falou isso numa reunião que nós fomos lá. Mas colocamos o plano para experiência e agora devemos reformular. Queríamos sentar também com OP para ver até que ponto podemos aplicar uma série de coisas dali.

Olga Bechara – Eu levanto essa questão sabe porquê, Sinclair,(...) (trecho inaudível – conversa entre Sinclair e Olga Bechara mencionando trabalho feito na unidade de Barretos).

Sinclair Luis – Olga, então, ficou claro esse negócio aí, que realmente, vamos dizer assim, o seu aluno fazer um trabalho, que naquele momento parece um trabalho que não tem profundidade, mas se tiver ligado com um plano global de profundidade, não tem problema. Agora, se for sempre, a coisa pega e é grave. E isso realmente poderia ocorrer. Outra coisa que eu acho é o pedido de funcionamento das instituições. Eu acho que não é um problema de PC, é um problema geral, que todo mundo tem que discutir esse negócio. Funciona durante o almoço, funciona durante recreações, são cinco minutos para abrir cantina, abrir instituição, e depois a gente fala tão bem da instituição por aí e só tem cinco minutos para abrir.

Olga Bechara – Todos os lugares?

Sinclair Luis – Praticamente todos os lugares. Quer dizer...

Olga Bechara – (trecho de frase inaudível) e em Batatais?

Sinclair Luis – Bom, Batatais eu coloquei aqui que funciona maravilhosamente bem. Mas cada unidade é uma unidade, cada clientela é um tipo de clientela, não sei se a gente poderia...

Olga Bechara – Então, não é um problema geral...

Sinclair Luis – Não, é um problema geral porque a personalidade do professor de Batatais, que seria o Bianco, ele entrou, é novo e se adaptou rapidamente, compreende? Mas o mal também, nesse funcionamento das instituições, é que à medida que o tempo passa, o professor vai se cansando de trabalhar naquele horário de almoço porque tem que almoçar, ou antes correndo... ou não toma café junto com os outros, então, ele reclama de problema de relacionamento com os outros, se ele não se encontrar na hora do café com os outros não dá tempo... Na hora do almoço, por exemplo, a gente tem que almoçar correndo que nem doido, para depois a gente abrir a instituição, e ele tem que estar orientando os alunos... então, esse problema de instituição eu acho que é sério. No começo, o professor é novo, ele vai bem, ele abre, ele almoça correndo, ele interage, ele não quer nem saber. Mas depois de quatro anos, geralmente, os professores colocam problema. Aí começa entrar aquilo que a Dona Maria Nilde disse que é um pouco de caso... inclusive, em Americana, quer ver, o Barsotti, por exemplo, o Barsotti era uma elemento assim: trabalhava, idealista, não tinha hora, não tinha nada. Mas agora, ele pegou a mão no martelo, rebentou toda cantina, expliquei em relatório também, rebentou toda cantina, fechou, e está trabalhando a cantina em sala de aula. Então, o que ocorre em relação à instituição também é o seguinte: em 1ª. série, cantina, os alunos trabalham muito bem. Vão lá, abrem, trabalham muito bem. Quando chega na segunda série, cai um pouco o estímulo. E, em 3ª e 4ª série, cai um pouco mais o estímulo. Agora, um problema grave que eu acho que existe é o seguinte: aluno de 4ª série mete a mão, dá tapa, empurra e não respeita, nem a instituição e nem os alunos que ali. E apesar do professor de PC avaliá-los em 4ª série, eles não respeitam os alunos menores. Dão tapa, empurra, xinga, briga e outras coisas que eu vi também.

Olga Bechara – Aí tem um probleminha da criatividade do professor. E essa a minha proposição. Os alunos de 3ª e 4ª série deveriam estar...

FIM DO LADO A

LADO B

Olga Bechara – Aí tem um probleminha da criatividade do professor. E é essa a minha proposição. Os alunos e o professor de 4ª série deveriam estar recorrendo à 1ª e 2ª.

Sinclair Luis – Precisa fazer uma revisão completa aí.

Olga Bechara - Então, precisa pegar 3ª e 4ª séries para trabalhar com 1ª e 2ª. Isso é em AI e isso é em muitas outras áreas. É pegar o que nós estamos desenvolvendo em sentido comunitário, em sentido comunitário envolvendo a própria escola, com o seu próximo, com o seu colega de 1ª e 2ª. Eu vi alunos de opção diferente, em Batatais, brincando e jogando mais que os meninos de 1ª. (frase inaudível) Então, meninos de opção de PC que devem ter algum sentimento técnico, de falhas técnicas (trecho inaudível) Eu vou dizer uma que é o tipo da coisa que não existe na sociedade nem socialista, nem... os alunos tinham o caixa do banco... existia uma menina que fazia o papel de caixa do banco. Essa menina que fazia o papel de caixa do banco tinha todo o

dinheiro esparramado em cima da mesa, que todo mundo brincava, enfiava a mão e: "Eu vou levar! Eu vou levar! Eu vou levar!". Ao mesmo tempo que eu vi isso, que não é nada... o mínimo técnica de caixa porque as meninas sentavam embaixo...

Sinclair Luis – Onde era?

Olga Bechara - Batatais. Então, a medida que as mesas tinham aquela tábua de baixo...ela me disse: "Nós não temos balcão!" Eu disse: "Mas será que não existe outra forma?" E fui levando ela até que ela disse que poderia estar com uma caixa embaixo, que faria uma espécie de gaveta; e não só isso, porque quem recebia dinheiro e mexia com dinheiro não era só ela, mas os outros dois, que naquele dia deveriam fazer papel lá de conferência... não sei o que de etiquetar...também mexiam no dinheiro. Então, é isso que eu chamo de probleminhas mínimos que, às vezes, os meninos não percebem nem realmente, até que alguém diga a contraditória a partir daquilo que a sociedade propõe.

Sinclair Luis - Eu acho que aí, Olga...

Olga Bechara – Um minutinho, Sinclair... na cantina, por exemplo, outro problema sério que eu vi. O menino da opção bem informado, bem trabalhado, poderia fazer. A menininha de 1ª. série não sabe fazer mesmo "venda e compra", ela está aprendendo. Então, o que acontecia: a menina não tinha nem informação de como ela deveria receber o... como se chama... o canhoto, o negócio que paga, a ficha e dar mercadoria. Então, eu assisti isso, fiquei dez minutos assistindo. Eu, como não consigo ficar quieta, eu entrei depois. A menina recebia quinhentos tickets de trezentos cruzeiros. Daí o menino pedia... ela recebia, punha e nisso vinha cinco ou seis pedido. Daí o menino dava trezentos cruzeiros e pedia: "Quero cinco balas Chita. Cem cruzeiros de bala Chita." Passava, o chupava todas as balas Chita e voltava: "Daquele dinheiro eu quero mais não sei o que!" Eu falei: "Menina, aqui você não recebe o dinheiro, ou pelo menos o canhoto, sem dar a mercadoria! Vocês já foram ver em pacote, nas lojas, como é que faz? Então, vamos fazer isso." Mas eu fiquei lá até o fim do recreio, porque eu fui no comecinho. E voltei no dia seguinte, de propósito, para ver isso. E falava: "Espera, o menino mostra. Primeiro precisa mostrar para ele não aproveitar de você, dizer que tem e não tem. Mostra! Mostrou, vai pegar o pão de mel, vai pegar a bala Chita, entrega e pega o canhoto." Então, são certos problemas técnicos mínimos, que depois ele não percebe nem relação com a Unidade Pedagógica.

Sinclair Luis – É, você colocou dois problemas aí. O primeiro problema... você colocou problemas técnicos. Você colocou problemas técnicos de Batatais. Então, realmente, existe lá um professor que está mais ou menos acomodado na situação e que poderia ter funcionado esse banco antes. Isso foi colocado em relatório também. Quando eu fui lá, nós levantamos, inclusive, as medidas. Está aqui inclusive, no relatório, as medidas do balcão, as medidas da gaveta, como é que deve ser feita etc. Inclusive, foi feita uma adequação de como funciona o Banco do Brasil atualmente para Batatais. Quer dizer, se não fizer, é porque falta dinheiro ou porque não quer, não sei. Aí... porque o negócio é o seguinte: o professor, realmente, se ele tiver uma personalidade assim criativa, enfim, ser mais dinâmico, ele pode construir um negócio de caixote ali e fazer funcionar o negócio. Não digo dentro da técnica ultramoderna, mas pelo menos funciona realmente. Agora, quando eu fui lá, nós levantamos esse aspecto. Esse é o primeiro aspecto. Problema de dinheiro também influi um pouco, sabe Olga, influi um pouco. Agora o outro problema que você falou, é um problema que entraria também na análise dessas instituições, que é o seguinte: quando o aluno de cantina, por exemplo, quando ele

acaba, no final do ano, ele sabe tudo da cantina e ele passa para a cooperativa. Então, ele vai aprender na prática. Agora, nessa prática acontece muito do que a Olga falou e eu não sei como resolver esse problema. Quer dizer, quando o aluno sabe, ele vai para outra instituição que ele não sabe. Lógico que leva conhecimento, mas tem uma série de operações que ele não sabe. Então, ele faz uma série de erros, por isso que professor tem que estar junto, certo. Por isso que ele tem que estar junto. Agora, é um problema também que eu não sei até que ponto que é sério, porque na realidade eu acho que ele não tem que aprender na prática. Mas quando ele aprende, ele passa para outra instituição.

(várias mulheres falam ao mesmo tempo)

Sinclair Luis – Exatamente... o que a Olga colocou poderia ser um problema positivo, mas muitas vezes é um problema negativo porque dá diferença de caixa, depois o professor não tem como pagar e etc. Isso aí teve uma outra reunião que a (?) Mara esclareceu o fato em si. Foi bem levantado, Olga, está certo.

Voz feminina – Tem mais alguma coisa?

Sinclair Luis – Eu vou ver se tem mais aqui... Ah, (lendo) "os professores não estudam os assuntos específicos da área". Esse problema teria que ser colocado assim que possível. Quer dizer, apesar da supervisão estimular, da supervisão cobrar, passar a pesquisa e etc., etc., etc., os professores não estudam os assuntos específicos, estudam muito mais os problemas da educação. Então, estuda livros de Pedagogia e, às vezes, de Psicologia, mas assunto específico da área não estuda. Não sei o que acontece. E a Dona Maria Nilde levantou um problema aqui que eu não sei até que ponto também que ela teria razão. Eu acho que ela não tem muita razão não. (frase de voz feminina inaudível ao fundo, provavelmente Olga Bechara). Não estudam os assuntos específicos da área. Ela disse o seguinte: que levar o professor a fazer faculdade não resolve o problema. Eu acho que não resolve o problema, mas é uma das coisas que ajuda. Porque o professor, tendo um compromisso com uma instituição, muitas vezes ele é obrigado a ler, então, ele dá um jeito da ler num domingo, no ônibus, sei lá. Infelizmente a nossa mentalidade é essa, então, tem que se adaptar à mentalidade também. Você não pode querer amanhã que o elemento entre, ou o elemento que esteja no sistema há muito tempo, se dote de uma capacidade X de estudar domingo, sábado e tal... não acredito nisso. Pela clientela de professor que a gente tem.

Olga Bechara – (duas ou três frases inaudíveis) Agora economia é uma coisa... bom, mas não adianta, economia eu vejo assim

Sinclair Luis – Não para ele entender economia, mas para ele o saber em que aplica a economia.

Hélia Caffe Siqueira – (início da fala inaudível) eles não estão preocupados em aprender economia, pedagogia, realidade brasileira. O que eu não sei se é por falta de tempo que eles estão esquecendo a parte específica. Então, aqueles que eu pensei que cada dia iam crescer mais dentro do campo específico, pararam, como é o caso do professor de Batatais. Os professores de Batatais não tiveram um mínimo de acréscimo do ano passado para esse ano. Não sabem nada e continuam a não saber nada. E, no entanto, eu dei uma bibliografia específica para eles estudarem. E quando eu cobrei, principalmente a Dinha, eu disse: "Mas qual a razão de você pegar a Bíblia (**trecho com**

ruídos) primeiro, você está desvirtuando uma atividade!", ela estava desvirtuando o conceito de folclore. Eu fiquei tão aflita que ela percebeu minha indisposição e acabou virando para mim e dizendo: "Não é, D. Hélia, isso eu pulei lá para frente por causa da atividade!" De tão aflita que eu estava de ver conceitos e depois o não aproveitamento de oportunidades para desenvolver conceitos que são necessários na área, como por exemplo ética profissional, direitos autorais, ela deixava passar as oportunidades. Inclusive, por quê? Falta de conhecimento. Quer dizer, Batatais não cresceu o mínimo dentro da própria área, no conteúdo específico. Agora, elas me disseram, quando eu perguntei: "Ah, porque todo momento que tem que estudar, a gente tem para estudar o texto que a Orientação nos manda". Deve haver um equilíbrio entre o estudo das duas coisas. Que aí eu posso saber se o professor não é (palavra inaudível) deixando o campo específico de lado.

Olga Bechara – Agora... um probleminha, porque, por exemplo...ontem o pessoal trouxe o problema de estudo de professores. É que hoje eu não vi esse problema levantado. Agora que está surgindo pela primeira vez. E, justamente, seria uma coisa muito boa para a gente sintonizar, porque a gente... nosso problema pedagógico é um problema maior. Mas o instrumento desse trabalho pedagógico maior é a área de cada um. Então, talvez, nós precisamos ver, sondar como têm sido esses estudos e rever uma fórmula. E acho que para nós, da supervisão, fica uma grande missão: sentimos, no nível do nosso grupo... criar e estimular o grupo na reflexão da sua ação e aprofundamento com os dados dessa ação. É lógico que também fica no blá-blá-blá se não tiver uma referência para poder criticar melhor, refletir melhor, sobre a ação... Mas que não fique lá a teoria "o que nós estamos fazendo com os alunos"; eu digo não a teoria, porque não é para xingar a teoria; lá, a intelectualização, e aqui, a prática. Que é aquele problema que eu estou preocupada com PC, que...

Sinclair Luis – O que não deixa de bater um pouco com aquele problema que foi colocado ali, com relação ao desconhecimento por parte dos professores de PC do seu campo de atuação. Muitas vezes o estudo de um caso específico ajuda o professor a saber o seu campo de atuação.

Hélia Caffe Siqueira - Agora eu acho que deve haver um equilíbrio entre o estudo que eles estão fazendo, que é necessário, para tornar (trecho inaudível) setores da realidade brasileira e formá-los educadores, e a parte específica. Eu vi isso de perto no meu campo. Por exemplo, no campo das artes plásticas. Eu tive uma professora de Artes Plásticas se queixando do Zé Carlos porque ele tinha enviado um livro para eles lerem com data marcada para cobrança, não é. Quer dizer, "Que tempo nos vamos ter para fazer a leitura?"...

Voz masculina, tom de incômodo – Que professor, hein?

Voz feminina – De Rio Claro. (frase inicial da fala inaudível) Eu tenho uma cobrança imediata, mas mostrando a eles a necessidade deles estudarem, porque eles estão indo para trás. E muitos que você viu não cresceram coisa alguma. Quer dizer, entraram aqui sem conhecimento e continuam sem conhecimento.

Olga Bechara – Agora, isso chega bem claro para os professores, gente, e para os orientadores também, de que não adianta também dar toda fundamentação pedagógica se o instrumento dessa ação pedagógica de cada um é a área. Então, eu posso saber o máximo de Pedagogia, mas se eu estou dando Educação Musical e eu não sei Educação

Musical e como esse instrumento responde àquelas proposições, também não resolve. Tem de haver um equilíbrio mesmo. Eu concordo plenamente.

Voz masculina, provavelmente alguém da equipe de pesquisa do SEV – Eu estou lembrando o seguinte. Aquela proposição que o Vaccari fez quando ele argumentou contra aquela linha de Batatais, no sentido de uma participação direta, então, ele me falou que o problema da Arte é uma participação mais indireta, devido à própria natureza da Arte, que é de caráter mais subjetivo, mais isso não significa que ela atue. Então, o grande argumento dele foi esse. Quer dizer, nós discutimos o problema, discutimos bastante, e chegamos à conclusão que, dentro do aspecto, assim, específico da área, é que ela daria essa contribuição global no plano pedagógico. Quer dizer, no momento em que se compreende a posição pedagógica do processo educativo, então, já está se dando a grande contribuição. Então, vamos desmitificar todo aquele problema que existe, que ah... que não é situação, que isso , que aquilo. Quer dizer que, então, Artes vai contribuir, com as demais áreas de expressão, para a formação, para formar o apreciador confiante. Então, partindo da própria expressão que ele ativa, no caso de Artes Plásticas, o aluno criando, está se conhecendo a si mesmo. Conhecendo a si mesmo, está contribuindo diretamente para a formação do homem. Está liberando emoções, está tendo oportunidade de exploração de interesses, habilidades, conhecimento... e, através da apreciação do seu próprio trabalho, então, ele vai formar o homem crítico, o homem consciente. Então, significa o seguinte, a metodologia é que vai dar esse instrumento crítico. Nesse sentido é que foi proposta por nós da (prospecção/ expedição?) um trabalho de arte-educação, no sentido de que os professores aprofundassem, fizessem um estudo, em cada unidade, desses assuntos. Nós estamos com uma bibliografia, o Lourefel de Arruda, *A capacidade criadora*, não é... então, depois, aqui em São Paulo, nós faríamos um seminário com as conclusões de todos. Mas o objetivo é exatamente este. É para dar essa fundamentação teórica, com base no trabalho prático deles, para eles sentirem...

Maria Nilde Mascellani (demonstrando irritação) – Parece que é o nosso eterno problema, dividir as coisas. Está tudo dividido. Em compartimentos. Não parece, que está tudo em compartimentos? Se estuda a realidade brasileira, só não estuda como aplicar a área da gente nessa realidade! Então, fica ... "realidade brasileira" parece que é uma coisa que não tem nada a ver comigo. Que diabo de realidade é essa que eu não estou dentro... então, separa isso tudo. Quando a gente estuda, vamos supor, princípios psicopedagógios, parece que está estudando isolado de mim. Não é a área de Estudos Sociais, não é a área de PC, não é a área de Artes que vai ter que aplicar aquilo na sua situação concreta. Então, fica uma coisa também à parte... vocês estão de que? O que é que foi? Tudo separadinho, o que é isso? (vários falam ao mesmo tempo – Maria Nilde Mascellani continua) Será que isso tudo não é a mesma coisa? Será que essa sobrecarga nossa não é exatamente de fazer as coisas separadas. As coisas não são separadas.

Hélia Caffe Siqueira – A impressão é que o estudo caiu quando aprofunda mesmo, então, não há uma fundamentação. Não se pergunta: "Por que razão nós vamos realizar esse estudo?" Porque isso caberia, talvez, à Orientação, alertar os professores nesse sentido: "Vocês estão estudando isso para quê?"

Maria Nilde Mascellani – Coordenação, professor, todos nós sofremos dos mesmos males. Os males são comuns à Orientação e professor. Quando eu vejo que, em Barretos, ele estava estudando, aquele menino, o Newton viu e você viu. E eles acusavam... eles caracterizavam assim como um menino típico de Barretos. Um menino

que tem conceitos de machismo em relação ao homem, de higienismo (**?**) em relação à mulher. Um menino que não distingue hierarquia social, ele trata todo mundo da mesma forma, teve experiência como peão, morou com peão e, daí, foram para a descrição do menino de Barretos. Você sabe que não ocorria, não ocorria... que a Unidade Pedagógica, qualquer que fosse, de 1ª, 2ª, 3ª, de 4ª série, deveria ter enfocado, focalizado, em relação aquele menino, o que ele significava como aluno da rede. Então, não se adequava a Unidade Pedagógica aquelas situações, à formação de novas atitudes, porque formando...

(FIM DA FITA 2)

ANEXO III

Reunião dos Supervisores de área do Serviço do Ensino Vocacional

2 a 4 de outubro de 1968

Comunicações dos Supervisores de Artes Plásticas e Artes Industriais

FAIXA 1

Newton Balzan - Professores solicitados para trabalho (inaudível) dinheiro. Então, tratando-se de dinheiro é PC [Práticas Comerciais] que vai fazer, porque PC é a área de dinheiro. Muitas vezes a confusão é a seguinte: vai fazer estudo do meio, então, o professor poderia tratar no estudo do meio tudo que fosse relativo a dinheiro, colocaria no planejamento dele, aí seria excelente. Mas há certas coisas, por exemplo, que caem do céu, cai do céu que eu digo, é no momento que cai, embora, vamos supor, a direção da escola saiba que no mês de setembro terá que fazer um trabalho relativo a dinheiro, o professor de PC não está sabendo. De repente fala: "olha, tem negócio de dinheiro aí, você quer fazer um orçamento, quer fazer a previsão, ver quanto deu, as notas fiscais eu mando para vocês", fora do planejamento...

Olga Bechara – Para o professor fazer? (Pessoas ao fundo fazem perguntas inaudíveis)

Newton Balzan– Não, por exemplo, em São Paulo a Lucília adequou bem o estudo do meio no Vale do Paraíba quando estudou as cooperativas do Vale do Paraíba e, ao mesmo tempo, ela tratou do dinheiro do estudo do meio e deu uma bateria para os alunos analisarem os gastos. Então, tratou de um orçamento, mas esse orçamento foi colocado em um relatório em relação ao estudo do meio, que foi colocado em relação à cooperativa do Vale do Paraíba.

Mulher 2 – Isso não acontece em São Paulo.

Newton Balzan – Não, isso é um problema embora em geral, mas...

Olga Bechara – Localiza onde está acontecendo, se está...

Newton Balzan – Americana, por exemplo, ocorreu.

Olga Bechara– Então, localiza, então, para a gente saber. O que ocorreu?

Newton Balzan – Deixa-me ver exatamente... A Áurea e a Luverci pediram para o Pompeu, para... não sei bem, sei que ocorreu um problema lá, sei que a Áurea e a Luverci pediram para o Pompeu receber o dinheiro do estudo do meio, coisa que não

estava no planejamento. Acho que foi estudo do meio realmente, de Americana.

Olga Bechara - Precisa ensinar o professor de PC, sempre que é estudo do meio se tem que pensar no trabalho (palavras inaudíveis)

Newton Balzan – Não, vocês ensinaram todo mundo a planejar antes e saber o que vai fazer durante o ano, não é professor de PC, não, é todo mundo.

Olga Bechara – Espera um pouquinho... porque, se o planejamento de Estudos Sociais, que me veio escrito, se a introdução de Unidade Pedagógica dos orientadores me diz que nos primeiros dias de agosto foi planejado o estudo do meio para a terceira série de Americana, o professor de PC deveria ter entrado nesse planejamento.

Newton Balzan – Bom, mas e se o professor de PC não recebeu por escrito?

Olga Bechara - Mas foi feito CP. O relatório foi feito em C.P. de planejamento. Os professores de Estudos Sociais puseram, os professores de AP puseram isso no planejamento, os professores de Português puseram isso no planejamento.

Newton Balzan - Mas me diga uma coisa, ô Olga, você falou... Mas isso, ô Olga, ô Olga, é só um exemplo...

Olga Bechara - Os professores de Sociais puseram, os professores de AP puseram isso no planejamento, os professores de Português puseram isso no planejamento.... um minutinho, se o planejamento de Americana traz como raridade e o professor, se é o caso do Pompeu, que eu já sei que é de estudo do meio de terceira série, ele também não planejou a sua atividade de bimestre, pensando no estudo do meio, o furo aí não foi do planejamento do estudo do meio em geral. Para mim foi um furo da área na participação. Se amanhã o professor de ED também me disser esta história de que ele teve que pensar em refeitório e em lanche no estudo do meio e foi cair de repente, eu criticaria. Agora, se todos os professores dissessem que pararam a atividade para planejar estudo do meio, aí é falha do planejamento global. Se todos planejaram, e parece que EM também no planejamento trouxe, não me lembro agora, eu estou confundindo... Mas eu me lembro muito bem de AP de Português e Sociais. Se isso foi discutido em equipe no planejamento da unidade, uma das técnicas da Unidade Pedagógica, a não ser a intelectualizada, implica em estudo do meio, também, se isto foi planejado pelo grupo, então aí, é o professor da área que não planejou. Deixa eu te localizar bem onde está...

Newton Balzan– Concordo plenamente, porque ele não assumiu. Concordo plenamente com você, eu apenas quero, eu sinto agora (inaudível)

Olga bechara – Por isso que eu pedi para localizar...

Newton Balzan - Se eu soubesse traria detalhadamente o que ocorreu no caso, mas eu não detalhei porque na supervisão tem uma série de coisas gerais e me chamou atenção isso aí. Porque mesmo quando eu trabalhava, agora mudou muito e estão muito mais planejadas as coisas, mas mesmo quando eu trabalhava chegava lá um problema, por exemplo, de captar recurso para formatura, então, é o professor de PC que deve fazer o levantamento, receber o dinheiro etc. E eu me lembro muito bem...

Olga Bechara - Formatura é uma coisa prevista

Newton Balzan - Então, aí é que está. Então, eu acho que...

Olga Bechara - Estou achando que é fase de planejamento.

Newton Balzan – Exatamente, não de PC, planejamento global eu acho.

FAIXA 2

Olga Bechara- Formatura, se vai existir todo mundo tem que planejar...

Newton Balzan - Não, Olga, eu estou dando um exemplo, não estou dizendo o que aconteceu com formatura. Eu estou dando o exemplo que é o seguinte: de um modo geral, os professores são solicitados a fazer trabalhos, primeiro, porque é área de Práticas Comerciais, então, deve trabalhar em relação a dinheiro. Eu não tenho aqui, infelizmente, detalhadamente o que ocorreu, mas poderia trazer. Bom, isso ocorre. Pode fazer o levantamento que ocorre. Outro problema é o seguinte, eles sabem bater à máquina, então, muitas vezes são solicitados, por orientadores e por professores a bater à máquina e, em função do relacionamento, eles acabam batendo à máquina uma série de coisas. E eu tenho, inclusive, as baterias que foram batidas para orientadores e professores, pelo menos de São Paulo. Está tudo comigo aqui. Pedi um relatório à parte, eles mandaram, anexando o trabalho que foi feito extra, isso para poder fundamentar. Bom...

Olga faz comentário inaudível

Newton Balzan- É, exatamente. Bom, eu acho o seguinte, então, o que eu tinha que falar de PC praticamente era isso. Agora eu queria me referir àquilo que vocês já colocaram, eu gostaria de também colocar. Quando eu fui em Americana, sai de lá bastante preocupado porque eu vi um clima bastante tenso e agitado e fiquei muito preocupado com isso. Inclusive, não sei bem qual seria o problema, se é de orientação com professor, se é de professor entre professor, mas o problema existe, os alunos bastante agitados e uma tensão bastante grave. Não sei como é que poderia ter...

Olga Bechara - Os alunos estavam agitados?

Newton Balzan - Bastante, eu achei.

voz feminina - Porque quando eu passei lá já não estavam.

Newton Balzan- Eu achei. Inclusive, eu comentei com eles e eles disseram que não. É, eles me disseram que não. É uma opinião muito pessoal essa dos alunos, porque eles inclusive disseram que não.

Hélia Caffe Siqueira - (inaudível - falava ao mesmo tempo em que Z. C.) Agora eu não senti entre os meus professores. Eu senti entre a orientação, entre o grupo de orientadores.

Newton Balzan - Ah, eu senti com os professores, inclusive perguntei para o professor

de educação física e discuti um pouquinho com eles; professor de ED eu perguntei, discuti um pouquinho. Mas de um modo geral, em uma mesa lá eu vi que o negócio estava sendo bastante discutido, inclusive estavam colocando a personalidade do orientador, não sei o que, estavam discutindo na hora do almoço isso...

José Carlos Macedo- Tem uma classe em Americana, uma 2ª. série C...

Newton Balzan - É, 2ª. série C...

(Trecho inaudível - interferências)

Newton Balzan - (inaudível)... Aquilo é o cúmulo...

(Olga faz comentário inteligível)

Newton Balzan - Mas a 2ª. C, eu achei que aquilo não adianta nada ter um trabalho daquele tipo lá...

Ângelo Schoenacker– Vou só falar uma coisa, eu estive com essa 2ª. série C, em Americana. Eu entrei, porque estava vendo que o negócio ia passar do tempo e os professores reclamam de hora. E olha, quando eu terminei as minhas colocações, os alunos vieram agradecer das informações que eles haviam recebido. Então, não sei o que está faltando, acho que tem uma porção de considerações...

Newton Balzan - Eu levantei esse...

Olga Bechara - (inteligível) ... Deixa... (inteligível) ... O que eu penso também...

Newton Balzan – Eu levantei o problema lá, em Americana, com essa classe, e achei que o trabalho está talvez abaixo do nível deles, trabalhos que eu assisti. Talvez o problema seja aquele mesmo ainda, abaixo do nível que os alunos podem dar. Segundo, aquele velho problema que levanto muitas vezes, professores e orientadores muitas vezes, a expressão é essa mesmo, às vezes, um bando de trouxas na mão dos alunos, incapazes de tomar uma posição séria para valer. Então, avalia, avalia, avalia, aquilo fica naquilo mesmo, não é capaz de partir para um negócio e dizer: "para, porque agora é hora de parar de fato", e chegar às vias de fato se for preciso, mas chegar. O negócio ali é naquela base... do excesso de coisinhas que fica ali e que perde tempo e não sai nada.

(Trecho inaudível)

José Carlos Macedo - Vai ser hoje, hoje...

(Pessoas falam ao mesmo tempo, interferência de barulho ao fundo)

Voz feminina - Agora é você...

José Carlos Macedo - Agora é você que vai falar? Fala...

Voz feminina - (inaudível) ... Fazer gravação, não precisa...

Voz feminina - Agora é você ou ele?

José Carlos Macedo – Eu tenho alguns problemas aqui de ordem geral e outros problemas da área, que nós poderíamos situar, problemas de ordem geral também. Vai bater também com todos esses que foram colocados.

FAIXA 3

José Carlos Macedo - Mas eu só queria dizer o seguinte, que após a colocação desses problemas e a caracterização de cada unidade, eu queria ler umas considerações gerais que eu escrevi para ver se vocês pensam nesse mesmo tipo de problema. Eu não sei se é interessante, é uma composição que ele faz com relação ao tempo de supervisão, e a duração do...

(trecho inaudível)

Olga Bechara - Vamos fazer uma coisa, certo? Caracterizar os períodos de supervisões e é o que está se fazendo, depois o Zé Carlos coloca como uma proposta no final, que é global, não é?

José Carlos Macedo - Certo. Bom, eu vou partir, então, de problemas ligados à área que estariam dentro dos problemas gerais. O primeiro, com relação às Unidades Pedagógicas, observando, então, o planejamento, o que eu vi, foi uma falta de continuidade dos planejamentos da área no ano e suas ligações com as Unidades Pedagógicas. Eu procurei verificar os objetivos dos planejamentos... falta de continuidade do planejamento da área no ano e suas ligações com as Unidades Pedagógicas (ele está ditando para alguém). É, exato. Então, através dos objetivos dos planejamentos, eu procurei uma marca de ligação que o professor estabeleceu com as Unidades Pedagógicas, então, não se sentia isso.

Helia Caffe Siqueira – Em nenhuma unidade? Quer dizer...

José Carlos Macedo - É. Em nenhuma unidade escolar. Eu não senti isso. Do outro lado, eu não vi uma continuidade dos planejamentos, me parece que eles iam sendo planejados bimestralmente, sem considerar os trabalhos desenvolvidos anteriormente, mesmo no sentido do planejamento global, do ano inteiro, me pareciam mais resultado de improvisação. Quer dizer, de um modo geral, esse problema que estou colocando, eu senti em todas as unidades.

Maria da Glória Pimentel - Todo mundo entendeu, só eu que não entendi? Todo mundo entendeu isso?

Ângelo Schoenacker - A senhora entendeu?

Maria da Glória Pimentel - Todo mundo entendeu isso? A falta de continuidade?

Hélia Caffe Siqueira - Eu não entendi bem esse negócio de continuidade do planejamento...

Maria da Glória Pimentel - Eu também não... O que é fora da Unidade Pedagógica?

José Carlos Macedo - Não. Ligando com a Unidade Pedagógica. Então, existe o tema para Unidade Pedagógica. Então, de que maneira o professor propôs tudo, bimestral, ligado a essa Unidade Pedagógica.

Hélia Caffe - Não sentiu a integração com essa Unidade Pedagógica...

José Carlos Macedo - Exato. (inaudível)... Pela formulação de planejamento, você tem a ligação daquele conteúdo com relação à Unidade Pedagógica. Por exemplo...

(Trecho inaudível)

José Carlos Macedo - Não, o conteúdo planejado não estava ligando, já estava fora da Unidade Pedagógica...

Hélia Caffe Siqueira– Você quer dizer é o seguinte: não havia relacionamento com o que o professor estava dando e a própria Unidade Pedagógica, a temática da Unidade Pedagógica, não havia relacionamento.

José Carlos Macedo - Exato. Não havia esse relacionamento, essa ligação.

Maria da Glória Pimentel – Só que não é continuidade. Estou achando que não é continuidade. Continuidade me faz pensar que existe uma coisa, existe outra que continue, que não é a Unidade Pedagógica...

José Carlos Macedo - É...

Hélia Caffe Siqueira- Para mim é aquilo que aconteceu comigo também, é falta de relacionamento...

José Carlos Macedo - Então, escreva assim para ficar mais claro.

FAIXA 4

José Carlos Macedo -... Falta de relacionamento, de relação.

(Trecho inaudível)

José Carlos Macedo - É. Agora, segundo, nas análises do planejamento, eu senti uma confusão entre conceitos, conteúdos e técnicas pedagógicas, certo?!

José Carlos Macedo - É. Como a gente colocaria?

Hélia Caffe Siqueira - seria confusão ou seria... (inaudível)

José Carlos Macedo – Não. Onde é técnicas eram lançados conteúdos do planejamento, da carreira do...

Mulher 4 - Ah...

(Pessoas falam ao fundo)

José Carlos Macedo – Textos.

Hélia Caffe Siqueira - Para todas [as unidades]?

José Carlos Macedo - É todas, todas. Textos também eu achei, pela análise que eu fiz de alguns, falhas do ponto de vista de conteúdo. E com conceitos errados também. Bom, praticamente de um modo geral, todos os textos que eu tive oportunidade de verificar estavam confusos, inclusive colocando conceitos que, discutindo com o professor, ele foi verificar que estavam entrando em contradição. Dentro do próprio texto havia uma série de contradições, fazia uma afirmativa antes, depois desenvolvendo o texto havia contradições que negavam essa afirmação. Isto também foi de um modo geral.

José Carlos Macedo - Exato. Quarto.

Olga Bechara – Em todas as unidades?

José Carlos Macedo - Também. Relatórios (inaudível) muito sintéticos... Escreve muito pouco, então, pouco informativos.

(Maria da Glória Pimentel faz comentário inaudível)

Hélia Caffe Siqueira -... Conseguimos atingir os conceitos, a plataforma deu muito resultado. Quando arguido por mim, eu disse: "mas deu resultado como?" Eles sabiam explicar, falar e dizer como. Então, eles sabiam dizer. O defeito estava no próprio relatório. Eles não tinham relatado aquilo que eles sabiam dizer. Que a mim souberam, agora não sei se o caso do Zé é o mesmo, é Zé?

José Carlos Macedo - Uhum.

Voz feminina - Souberam...

José Carlos Macedo - Depois a gente volta. Outro problema seria com relação à integração, eu achei que a integração melhorou com relação às áreas de expressão. Algumas unidades se reuniram em seguida... eu sinto isso como decorrência daquela reunião conjunta com o Vanachia e alguns se reuniram para discussão.

Hélia Caffe Siqueira (muito ao fundo, quase inaudível) - Olha, você me dá licença para fazer uma pergunta aqui, você, me diz uma coisa, isso você sentiu em Barretos?

José Carlos Macedo - Não, Barretos é um problema à parte. Eu senti em Americana e em Rio Claro.

FAIXA 5

Hélia Caffe Siqueira - Porque em Rio Claro, eu até falei para os meus professores por motivo (inaudível), porque o conceito que eles estavam usando de arte era arcaico, era

medieval...

José Carlos Macedo - E de artes plásticas?

Hélia Caffe Siqueira - (inaudível) arte, me fez até dar uma aula sobre o que era, o que era para mim a arte. Quer dizer, a educação musical estava com conceito errado de arte. Agora, você observou qual o conceito que o pessoal tinha lá de arte?

Homem 4 - É, esse problema depois eu vou colocar aqui no fim

Hélia Caffe Siqueira – Em Rio Claro, não eram as áreas de expressão, a minha estava certa.

José Carlos Macedo- Certo. Não, essa questão, depois eu vou recolocar aqui, porque a área está precisando de uma série de informações, principalmente no campo de conceitos.

Hélia Caffe Siqueira - E em Barretos, a Cleonice (inaudível) conceitos, ela ainda está sentido a necessidade de estudos das áreas de expressão sobre filosofia da arte.

José Carlos Macedo - Exato.

Hélia Caffe Siqueira - E ela tem a cabeça no lugar, heim.

José Carlos Macedo - A Cleonice é muito boa.

Hélia Caffe Siqueira - Quando a Cleonice, dentro do meu grupo de educação musical, diz que está sentindo necessidade de (inaudível) da arte, isso significa que (inaudível) não sabe nada de nada.

Olga Bechara - Agora, eu senti quando eu fui a Barretos... (inaudível) da sensibilidade artística do menino havia uma contradição entre os professores de arte quanto à palavra sensibilidade artística. Então, talvez isso se mostre, assim, o conceito errado. Na própria área de Artes Plásticas... o Dirceu foi contrário à colocação da Margarida (trecho inaudível)... contraditórios também.

José Carlos Macedo – Agora, esse problema foi levantado no último encontro de área, quando foi proposta aquela reunião conjunta, que o Vanachia fez a comunicação. Acontece que antes, na própria área, não havia sido discutido o problema. Quer dizer, a própria fundamentação da área, conceitos comuns, quer dizer, uma linha comum para os professores não havia sido discutida, então, os professores foram lançados numa situação sem estarem preparados para ela, né?! Então, aqueles que tinham maiores condições eram, sem dúvida, os professores de Português, que estavam mais preparados para aquele tipo de comunicação. Quer dizer, a meu ver, deveria ter sido feito antes da comunicação um trabalho com a área, no sentido de estabelecer uma unidade principalmente conceitual que possibilitasse, depois, uma integração das aulas de expressão. Eu acho que isso que não houve atrapalhou. Quer dizer, na área de Artes Plásticas não há essa unidade, compreende? (trecho inaudível) em função da área em si.

Hélia Caffe Siqueira - E aí a bendita falta de tempo que se dá para algo específico

(trecho inaudível)

José Carlos Macedo - É, esse é um problema que no planejamento em julho estava previsto isto e não foi possível fazer em função do outro calendário, né?! Agora, o outro seriam alguns trabalhos executados pelos alunos. Isso também senti em todos os ginásios, poucos trabalhos práticos, pouca proposição de trabalhos práticos.

(Pessoas falam ao mesmo tempo ao fundo)

Olga Bechara -... unanimidade...

José Carlos Macedo - Intelectualizando...

Olga Bechara - Eu posso fazer um pouquinho (trecho inaudível)... trabalhos práticos são ligados a modos totalmente sem fundamentação e isso aparece claro e evidente depois da opção. Ou quando faz prático, faz por fazer, depois entra em uma intelectualização também...

Voz masculina - É técnica pela técnica ou, então...

Olga Bechara - É uma teorização (inaudível).

José Carlos Macedo - Certo. É, esse problema, eu senti em todos os ginásios e em Americana (trecho inaudível). Agora, não-encaminhamento e utilização das técnicas pedagógicas específicas.

FAIXA 6

Olga Bechara - Não-encaminhamento ou "mau encaminhamento" (inaudível)...

José Carlos Macedo - É.

Voz masculina - Os professores não trabalham...

José Carlos Macedo - É, é o seguinte, eu não sei a redação, eu não escrevi isso aqui...

(voz feminina faz comentário inaudível)

José Carlos Macedo- A idéia é o seguinte, existem as técnicas pedagógicas específicas na área de Artes Plásticas que é expressão e apreciação, está certo? Então, os professores não se utilizam dessas técnicas pedagógicas específicas.

Mulher 4 - Então, é "não utilização das técnicas", não é "não-encaminhamento", é a não utilização mesmo.

José Carlos Macedo- É porque alguns se utilizam, mas se utilizam parcialmente, entende?

(Pessoas falam ao mesmo tempo)

José Carlos Macedo - Então, põe assim: "mau-encaminhamento..."

Mulher 4 - ...ou má utilização...

José Carlos Macedo – Coloca assim: "má utilização das técnicas pedagógicas específicas". Então, aí significa o seguinte, eles levam o aluno a desenhar, pintar, se expressar. Porque as técnicas pedagógicas seriam a expressão, a expressão plástica, não é? Então, eles levam o aluno a se expressar. Mas não se utilizam disso de maneira adequada, quer dizer, depois da expressão deve ser feita a apreciação e essa apreciação muitas vezes não é feita e se é feita, é feita de maneira errada, compreende? Ou incompleta...

(mulher faz comentário inaudível)

José Carlos Macedo - Exato, exatamente, exato. E como a apreciação é uma técnica importante para Artes Plásticas, ela vai furar todo o trabalho, não é? Porque na apreciação são introduzidos conceitos básicos da apreciação, ligando depois com História da Arte. Tem o problema das FOAs,(inaudível) na utilização dessas técnicas que vão refletir todo processo, vão aparecer no relatório, quer dizer, eles não vão ser (trecho inaudível)

Voz feminina - Não realização, irrealização. Em todos né?

José Carlos Macedo - Também todas, em todas. Bom, eu não, ah, desculpe, tira São Paulo daí, viu, eu não fiz. Agora, eu não sei como escrever aqui, a idéia é o seguinte: acabamento de trabalho, quer dizer, o aluno pinta um trabalho e o trabalho é jogado assim,... apesar de na área de Artes Plásticas ter o problema de liberdade de expressão, a gente deve ter o cuidado com o acabamento do trabalho não é? Então, não custa nada levar o aluno a colocar um *paspatur* no trabalho, é o respeito ao trabalho. Então, em muitas unidades o que eu estava vendo é o seguinte, o menino estava fazendo um trabalho a guache, um trabalho de livre expressão, mas terminou o trabalho, quer dizer, tocou o sinal, ele pegou o trabalho e jogou fora assim e foi embora, quer dizer jogou no...

Maria da Glória Pimentel- Basta a gente visitar a sala de Artes Plásticas para gente ver que lá é um caos...

(Trecho inaudível)

José Carlos Macedo -... não acabamento dos trabalhos.

Hélia Caffe Siqueira- Não é acabamento, porque acabamento é no sentido de concluir os trabalhos, é a própria produção.

José Carlos Macedo - Então, como seria?

Hélia Caffe Siqueira- É, o definitivo é desrespeito à produção, à própria produção.(trecho inaudível) essa utilização das técnicas de apreciação, porque se eles apreciassem o próprio trabalho eles acabariam achando algo a valorizar nesse trabalho, então, (inaudível)...

José Carlos Macedo - Eu sei, mas o que eu quero dizer é o seguinte, dona Hélia, que tem alguns professores, no caso dos professores de Americana, que levam os alunos a colocar *paspatur* nos trabalhos etc. E esse cuidado os outros professores não têm e deveriam ter, entende?

FAIXA 7

José Carlos Macedo – Então, depois do trabalho pronto, não custa nada colocar o *paspatur*, *paspatur* pode ser feito com papel sulfite, coisa simples, e dá um acabamento e valoriza o trabalho, entende? Quer dizer, o próprio aluno vai valorizar o seu trabalho, que deve ser respeitado.

Olga Bechara- Mas aí não implica na falta do trabalho (inaudível) avalisa-se, avalisa-se, eu... os meus objetivos na supervisão eram, centrais, "estudo e avaliação". Aliás, específico central da minha especificidade, tendo como geral o programa de que tudo fosse discutido tendo como referência a documentação dentro da linha da integração OP/OE. Agora, a minha técnica foi ver o trabalho de OP não conversando com OP, mas vendo através das atividades dos professores ou das atividades que OP deveria liderar como, por exemplo, se tivesse, o que não aconteceu, uma assembleia, ou dentro de assembleias de avaliação de alunos onde eu sentiria em que pontos a técnica estava falhando e dos CPs.

Voz masculina - Trabalho normal também...

Olga Bechara– Não, foi só normal, conversa com eles eu tive mínimo, tanto assim que a minha entrevista com eles vai ser feita aqui... Para sentir como é que estava a ação. Então, o problema de avaliação, me parece que isso se liga um pouco ao problema de avaliação. Porque a avaliação, e quando o Newton diz assim "avalia, avalia, avalia", avaliação nós temos de rever isso em todas as áreas das poucas que eu assisti, porque pouco se faz avaliação verdadeira e pouco se faz avaliação, muito menos autoavaliação, avaliação via provinha. Eu percebi que no conceito de avaliação é só quando o aluno faz alguma coisa má. Não avaliar, avaliar "bom, mau, médio, etc.". Então, quando eu pego um trabalho de Artes Plásticas para fazer apreciação estética vai desde a composição, as cores, o equilíbrio etc., e mais o aluno se sentindo perante o trabalho e mais a apresentação que ele faz do trabalho para o grupo. Então, é tudo. Então, me parece que o conceito de avaliação está assim bem falho e a prática da avaliação está mais falha ainda. Eu tenho dados concretos para discutir.

Hélia Caffe Siqueira- E para mim a avaliação que está sendo feita em alguns lugares (inaudível) conceitos bimestrais...

Olga Bechara- E fala-se ainda nessa língua.

Hélia Caffe Siqueira- (Trecho inaudível)... alguns professores (inaudível) a razão daquele conteúdo (inaudível)

Olga Bechara- O pouco que eu vi não se pedia justificativa e mais triste do que se o aluno dissesse "estou médio", não, "eu tirei médio". E, geralmente, se tirar médio foi tirado mesmo, em uma prova.

Maria da Glória Pimentel- Aproveitando a deixa, viu? Desculpe Zé Carlos, mas é que aí entra muito bem isso, o sentido de orientação vocacional, se é desenvolvimento de processo de primeira a quarta não é percebido como desenvolvimento de processo de primeira a quarta. Porque se, quando avalia, a avaliação é isso "eu tirei médio" ou coisa semelhante, o menino não vai se percebendo com as suas aptidões, não vai percebendo com seu interesse, isso vale para todas as áreas, não é só Artes Plásticas não, todas as áreas. Ele não vai se percebendo assim e nem o professor percebe o aluno se desenvolvendo, então, ele também não tem o conceito do aluno e o aluno não tem um conceito de si próprio. Pura e inteiramente a orientação vocacional racional, como uma escolha baseada no conhecimento dele mesmo. Então, por isso que a FOA também não traz que o aluno não tem autoavaliação.

José Carlos Macedo- Dona Hélia, então, a senhora, por gentileza, poderia colocar aqui Americana é mais utilizado isso, sabe, eles se... Essas práticas pedagógicas específicas, quer dizer, eles têm esse cuidado do acabamento do trabalho e Americana...

Hélia Caffe Siqueira- Então, menos... Mais ou menos...

José Carlos Macedo - É, mais ou menos. E Batatais, porque as unidades que...

Hélia Caffe Siqueira- Batatais?

José Carlos Macedo - É, Batatais. Barretos e Rio Claro que são mais fracos. Olha, teria umas coisas, mas bateram com o que foi dito aí. Agora, eu só queria dizer o seguinte: que a área está fraca. O que está acontecendo é o seguinte: eles estão precisando...

FAIXA 8

José Carlos Macedo - ...ter uma fundamentação da área, compreende? Quer dizer, uma proposição da área, se discutir em equipe uma série de problemas, certo? Então, nesse sentido eu propus aquele trabalho. Aí, como é... Bom, aí são observações gerais, né? Então, não entra, pensei que era um problema. Então, se coloca proposição de estudo, né? Então, a proposição...

Hélia Caffe Siqueira- Necessidade, né?

José Carlos Macedo - Foi feita uma proposição.

Hélia Caffe Siqueira - Ah, foi feita uma proposição?

José Carlos Macedo - É, eu fiz a proposição de estudo ligado à arte-educação, né? Então...

Hélia Caffe Siqueira - ... mas isso não seriam observações gerais das visitas de

supervisão, alguma coisa que você fez antes, porque eu cheguei lá antes de você e já estava (inaudível) assim...

José Carlos Macedo - Não, a mesma não é? A mesma. Porque essa proposição foi reforçada porque ela foi resultado do encontro de área aqui, então, eu cheguei lá e retomei o problema, entende? Você...

Hélia Caffe Siqueira- Será que (inaudível)

José Carlos Macedo - É, consta essa necessidade de atualização. De estudo, de aprofundamento na área de estudos específicos.

Hélia Caffe Siqueira - Apesar de que já foi feito da arte na educação, né?

José Carlos Macedo - É.

Hélia Caffe Siqueira - (inaudível) ...é específico... (inaudível)... fundamento na área, está bom assim?

José Carlos Macedo - Exato. Olha, os problemas centrais são esses. Os problemas centrais são esses, agora...

Olga Bechara– Tem alguma caracterização para fazer sobre a visita a alguma escola?

José Carlos Macedo - Bom, o negócio é o seguinte, porque ele ia dizer que as unidades que estão melhores são Americana e Batatais em Artes Plásticas, em Artes Plásticas, na área de Artes Plásticas. A unidade que está com mais problemas, eu não consegui nem fazer a supervisão devido a uma série de dinâmica interna dos elementos, Barretos. São os três de Barretos, compreende? Estão desarticulados entre si, estão totalmente fora do processo, compreende? Então, eu tive que me deter mais a problemas de dinâmica do grupo do que propriamente com aspectos de supervisão. Agora...

(mulher faz comentário inaudível)

José Carlos Macedo - De trabalho. Americana e Batatais. O trabalho de Batatais melhorou bastante

(mulher faz comentário inaudível)

José Carlos Macedo - ... Barretos. Agora, Rio Claro, Rio Claro está, elas estão crescendo, entende? Estão crescendo, entende? São novas. Precisa levantar o problema em si. Agora, elas... é, aí é dinâmica do grupo.

José Carlos Macedo - Necessidade de supervisão, não monopolizar o orientador...

Hélia Caffe Siqueira - Agora, crescimento, né?

José Carlos Macedo - Aí é crescimento.

Hélia Caffe Siqueira - Quer dizer, caracterizando as três... (inaudível)... Americana e Batatais melhores nos trabalhos, Barretos problemático na dinâmica de grupo...

José Carlos Macedo - É isso mesmo, é só isso...

Hélia Caffe Siqueira- faz comentário inaudível

(Trecho inaudível)

José Carlos Macedo - Necessidade de supervisão, não monopolizar os orientadores quando forem fazer supervisão.

Ângelo Schoenacker - Terminou?

José Carlos Macedo - Terminei.

Homem 5 - Ele monopoliza a orientação, fica três horas na supervisão.

Ângelo Schoenacker - Olha, os problemas das áreas de iniciação técnicas são vários. E eu coloco como Artes Industriais um, quer dizer, a área que tem problema, que precisa sanar problema, então, eu vou...

(Trecho inaudível)

Ângelo Schoenacker - Não, não é porque... não, não porque a resposta, a resposta é em relação a ele de que nós monopolizamos os orientadores, quer dizer, existem um outro problema que precisa sanar. Bom, o problema é o seguinte, quer dizer, com relação a Artes Industriais dada... são vários itens já foram levantados e eu vou voltar a insistir. Quer dizer, foi notada a necessidade de assistência às atividades por parte dos orientadores.

FAIXA 9

Ângelo Schoenacker - Certos professores, até hoje, nunca foram avaliados, e recebessem... que eles recebessem alguma orientação no desempenho de suas técnicas. Então, quando chega um supervisor eles parecem que esperam uma avaliação, certo?

Olga Bechara- Eles falaram assim quando eu entrei 'puxa, (inaudível)'

Ângelo Schoenacker - Então, esse, com relação a esse mesmo fato, em Rio Claro, no ginásio de Rio Claro nós fizemos a reunião entre a supervisão, orientação e professores na área. Quer dizer, foi uma festa quando os organizadores chegaram na área de Artes Industriais, entende?

Mulher - não sei se é geral...

Ângelo Schoenacker - Então, esse problema eu acho que é válido em todas as unidades. Agora, o que a gente percebe dada a formação do professor de Artes Industriais é a falta de inserção das atividades técnicas em um plano de Unidade Pedagógica. Agora, essas atividades técnicas podem ser as mais variadas. Agora, eles não chegaram ainda a essa descoberta, salvo algumas exceções com alguns professores. Então, no caso, por exemplo, de São Paulo, nós temos a Maria do Carmo que me parece que vai indo muito bem nesta proposição, agora outros professores existem também

com relação a esta proposição, mas ainda muito aquém, precisa ser mais trabalhada.

(Pessoas falam ao fundo)

Ângelo Schoenacker - Poderia colocar boa em São Paulo, quer dizer, principalmente em 2ª. série. 1ª. e 2ª. série me parece que está boa. Agora, 3ª. e 4ª. Série, dada à colocação, quer dizer, embora os professores estejam assim, melhorando, eu deixaria o Alexandre melhor em 3ª. série e 4ª.a série o Ferracioli, que não percebe ainda, tem dificuldade para fazer isso, embora ele se empenhe para fazer.

Olga Bechara- Agora, essa colocação é importante porque se a gente perder na prática aquele (inaudível)... transformação brasileira... (inaudível)... reformula Práticas Comerciais, reformula Artes Industriais, tudo... (inaudível)...

Ângelo Schoenacker - É, então, este fato eu poderia esclarecer mais um pouquinho, foi dada à falta de visão dos professores em todas as atividades técnicas, então, que fosse desenvolvido, um professor ficasse responsável por uma série e teria que desenvolver todas as atividades, então, nós forçarmos o professor a crescer no desenvolvimento de todas as atividades. Com isso, ele cresceu no conceito de Artes Industriais, na visão global. Agora ele está tentando passar para um estágio mais, quer dizer, um pouquinho mais profundo, desenvolvendo algumas, ou duas ou três técnicas concomitantemente. Quer dizer, no mesmo tempo com a mesma proposição sem ferir os objetivos da área. Por sinal, é isto que nós pretendemos quando os professores estiverem mais seguros de si. Então, agora, existe também dentro de Artes Industriais o problema de integração. O problema de integração eu acho sério, isto em Artes Industriais e de uma maneira geral, pelo que eu pude caracterizar, dentro das áreas de iniciação técnica.

José Carlos Macedo- Eu queria fazer uma observação...

Mulher faz comentário inaudível

José Carlos Macedo - ... é um aspecto importante que eu pulei aqui, estava escrito aqui eu pulei, é o problema da integração entre as áreas de iniciação técnica. Quando eu falei entre as áreas de expressão, quer dizer, a integração entre as áreas de expressão está melhor do que as áreas de iniciação técnica, que não existe simplesmente.

Ângelo Schoenacker - Agora, essa integração, eu acho que vem trazendo alguns problemas e mais com relação à...

FAIXA 10

Ângelo Schoenacker - ...forma de desenvolvimento. Agora, além da forma existe um conceito muito deturpado de integração que é aquilo que nós já colocamos hoje de manhã. Quer dizer, é a repetição de conteúdos de uma forma diferente. Então, superposição de conteúdos. Então, eu não sei até que ponto Artes Industriais está desenvolvendo o conteúdo que deveria ser desenvolvido em Estudos Sociais ou Práticas Comerciais, mais acentuadamente eu encontrei no ginásio de Rio Claro, o professor de 1ª. série desenvolveu o conteúdo de forma brilhante que eu chamaria, assim, como visão

global de integração. Mas, se nós analisarmos essa visão global de integração, ele prejudicou o conteúdo, vamos dizer assim, prático, que deveria estar dentro da Unidade Pedagógica. Desenvolvendo desta forma a integração, ele fez à parte um conteúdo informativo que, dadas as características de personalidade dele, é muito...

Mulher faz comentário inaudível

Ângelo Schoenacker - ... não, 1ª.a série, 1ª. série, professor de 1a.. Fez da integração um apêndice, mas aquele conteúdo a gente poderia considerar bom, como visão para o aluno de uma área de cultura geral, mas não de uma área de cultura técnica, certo? Quer dizer, é um problema de... então, eu fui obrigado a valorizar para mostrar o problema que não estaria somente em Artes Industriais, mas é um problema de coordenação, um problema de, vamos dizer, de colocação de Unidade Pedagógica e cada área assumir o seu, o seu papel. Então, eu falo assim: "você desenvolveu muito bem o conteúdo, mas não para Artes Industriais". Entende? Então, neste aspecto, você está forçando inclusive a colocação de seis aulas para Artes Industriais. Então, fazendo uma coisa que não deveria ser feita. Então, é um problema que a gente precisa...

Voz masculina - Isso ocorre em todas as unidades?

Ângelo Schoenacker - Não, não ocorre em todas as unidades, mas há uma tendência ao...

Sinclair Luis- Mas me diz uma coisa, eu perguntaria para você, Artes Industriais consegue inserir, consegue desenvolver as técnicas de Artes Industriais respondendo ao tema?

Olga Bechara- Maria do Carmo faz isso.

Ângelo Schoenacker - Olha, existem professores que estão fazendo e fazem muito bem, certo? Fazem muito bem. Agora, não há, se nós analisarmos isso, quer dizer, todas as atividades. Eu vou dar um esclarecimento... todas as atividades técnicas devem ser desenvolvidas como elas se apresentam e fazer estudo do meio. É nesse estudo do meio que nós dimensionamos a integração.

Sinclair Luis - Como é que você vai tratar do estudo do meio com o tempo de atividade que você tem?

Ângelo Schoenacker - Mas, é o conteúdo prático...

Sinclair Luis - Dá para dar o conteúdo prático ainda...

Ângelo Schoenacker - Tem que dar! Tem que dar porque não é um estudo do meio fora, em Brasília, é aqui na comunidade que nós devemos explorar. É na pequena oficina que nós vamos ensinar os alunos a visão.

Sinclair Luis - Considerando sondagem, considerando seleção, considerando tudo isso, eu pergunto...

Ângelo Schoenacker - Ô Sinclair, eu coloco isso, não é fácil, não, não é fácil, depende de um crescimento do professor e a visão que o professor tem da área no sistema. Então, quando eu coloco que eu tive vontade de ficar em Barretos uma semana para

desencadear o serviço, o trabalho, uma semana ou quinze dias, foi justamente nesse aspecto, não há o aproveitamento da própria comunidade em que o ginásio está instalado.

Sinclair Luis – Isso eu vou discordar, se você falar: "vai lá você", não sei se eu faria, não.

Ângelo Schoenacker - Não, mas, ô Sinclair, nas mínimas coisas não existe, não há preocupação por parte do professor, se houvesse essa preocupação já era alguma coisa, mas não existe.

Sinclair Luis - Claro, está certo.

Ângelo Shoenacker - Você entende? Então, eu acho que isso daí é um ponto que nós precisamos pegar e rever direitinho, certo? Então, 3.1, ainda dentro dessa integração, principalmente com relação a 3ª. e 4ª. séries, bem caracterizado no ginásio de Rio Claro, é uma proposição muito distante dos alunos, então, o que acontece? Alunos que não estão na opção das áreas de iniciação técnica, por exemplo, no caso de Artes Industriais, criam certos problemas porque, além de eles estarem... deveriam receber somente o conteúdo mais informativo e bem próximo dos alunos, e utilizando os alunos de opção como força, como...

FAIXA 11

Ângelo Schoenacker - ... elemento de estimulação do próprio grupo, quer dizer, então, é um conteúdo colocado assim, muito a distância que nem os alunos que estão em opção de Artes Industriais estão percebendo, quem me dera aqueles outros professores que não fizeram opção pela área de Artes Industriais, então...

(Mulher faz comentário inaudível)

Ângelo Schoenacker - Muito em Rio Claro...

(Trecho inaudível)

Ângelo Schoenacker - Eu avaliei muito opção aqui em São Paulo, e nessa avaliação que eu fiz, durante a supervisão, eu perguntei a eles assim: "qual a área que vocês se interessam mais, como área que optaram", então, os que estavam em AI, por exemplo, todos gostavam de AI, todo mundo queria ir para AI. Então, eu perguntei por que...

(Mulher faz pergunta inaudível)

Ângelo Schoenacker - 4ª. série. Então, eu perguntei por que vocês querem ir pra AI... "é porque lá nós podemos fazer o que nós queremos", quer dizer, mas não há um planejamento assim, por exemplo, você pega eletricidade, vamos supor, você tem que trabalhar em eletricidade, você não segue um planejamento, você não tem que fazer

uma coisa "x"? Falou: "Bom, por exemplo, eu vou trabalhar com rádio, eu vou trabalhar com rádio, então, nesse rádio eu faço da maneira que eu quero, eu crio ali etc. e tal". Bom, você entende? Então, eu disse: "mas então, você quer dizer que o trabalho lá é bem prático mesmo? Vocês chegam lá e soldam e tal", ele falou: "é, eu vou lá, eu soldo e por isso que eu gosto de lá, porque lá eu trabalho com as mãos". Então, eu falei "(inaudível) trabalha com as mãos? Quer dizer que o negócio é trabalhar com as mãos para vocês se sentirem bem?", "Olha professor, francamente, lá não tem que pensar muito, eu chego lá, eu soldo, quando é madeira eu serro", você entende? Quer dizer, eu avaliei...

(voz masculina - comentário inaudível)

Ângelo Schoenacker - Certo, é válida a sua colocação, até certo ponto deve ser válida a colocação que os meninos fizeram, mas está havendo, ainda, uma falta, vamos dizer, uma falta de instrumentação que nós deveríamos dar na faixa exploratória para que esses meninos a partir de uma terceira série não chegue lá "eu quero fazer isto", não é eu quero não, entende? Quer dizer, eles precisam sentir-se dentro de um processo que a proposição do professor seja de tal forma que eles possam criar, mas dentro de uma função e não do que eles querem, na forma que eles querem.

Olga Bechara- E dentro de uma fundamentação.

Ângelo Schoenacker - Fundamentação.

Olga Bechara- E eu temo que a opção está (inaudível) e eu chamo que a parte exploratória é a mais importante no Vocacional por causa disso. Esse problema que o Ângelo coloca, que é a falha, por exemplo, que ele coloca, eu senti isso em todas as opções e no depoimento de um professor de Artes Plásticas de Barretos "os meninos chegam aqui, querendo pegar na tinta e fazer borração", se já está na fase de estudo livre, ele não disse isso, mas ele falou em outros termos, em uma 3ª. série, então, o menino que quisesse fazer realmente Artes Plásticas, qualquer que fosse o setor, ele vai fazer fundamentando numa verdadeira pesquisa de arte, quer pesquisa de documentação, quer pesquisa de História da Arte e quer em uma pesquisa de composição artística. Mas não, eles pegam na madeira e não querem nem saber o que, eles pegam e ficam no hobby. Então, quando chega na hora da orientação vocacional, e que a gente vê alguns furos que, agora, no 2º ciclo permite ver melhor, é por causa da falta de fundamentação.

Ângelo Schoenacker - Então, você acha que é a fundamentação. Por exemplo, o ponto que me levantaram foi o seguinte, por que vocês não... Então, eu falei assim, quem gosta de PC? Três levantaram o braço. Falei, por que os outros estão aqui? Não, em relação a AI, nós gostamos mais de AI do que PC. Falei "por quê?", falou "porque aqui tem pesquisa e nós não gostamos de pesquisar". Ora, eu penso assim, a pesquisa não fundamenta muitas vezes? Compreende?

Olga Bechara– Mas depende da pesquisa

Ângelo Schoenacker - Eu também acho que depende da pesquisa, mas se a pesquisa fundamenta e eles foram fazer estudo do meio num escritório, por exemplo, então, mas eu falei, "mas isso aí não é tudo fundamentação do trabalho que vocês estão fazendo aqui?", "Ah, mas nós não gostamos não, nós gostamos de pegar o negócio e fazer".

Quer dizer, é faixa de adolescente, tudo isso você tem que considerar. Agora, esse negócio da fundamentação, aí que eu, que a gente precisa estudar bastante porque se não cai novamente no campo teórico, vamos dizer assim.

Olga Bechara- Não, não.

Ângelo Shoenacker - Não?

Olga Bechara- Aí é que cabem as medidas práticas.

FAIXA 12

Ângelo Schoenacker - Bom, vamos continuar, então, o problema ainda existe em certos ginásios que... existe falta de integração entre os próprios elementos que compõem a área. Então, bem acentuadamente se percebe em Americana é uma integração aparente de professores, cumprindo com a sua responsabilidade e não assim, oportunidade para que eles conversem. Então, quando uma professora de lá levanta o seguinte problema, por exemplo, "eu nunca fui avaliada no sistema, ninguém assistiu minha atividade". Então, eu coloquei o seguinte problema, eu falei assim: "os seus colegas nunca assistiram sua atividade? Nunca houve uma crítica entre vocês?" "Ah não porque não dá tempo". Bom, mas quantas aulas ele tem? Então, se fizer um levantamento de aulas, o professor tem aula que dá e sobra, para estudar, para assistir aula, para apresentar ou orientar, fazer alguns trabalhos inclusive para a escola... Mas eles nunca pensaram nisso, então, é uma falta de, eu chamaria até de criatividade, para que eles se organizassem e melhorassem a própria situação da área no que diz respeito à organização, à limpeza e todos esses problemas, certo? Então, não há esse estímulo entre eles. Em Rio Claro, eu senti, assim, um pouco menos diluída, quer dizer, essa integração, assim, acho que, em Rio Claro, há um pouco mais de integração e Barretos também. Os professores, cada um trabalhando com a sua série e não há troca de experiência, inclusive o professor de 3ª. série se queixando que os alunos de primeira série estavam desenvolvendo quase os mesmos trabalhos. Então..., de Barretos ... e que não poderia ser isso. Falei: "bom, mas vocês, os alunos que estão atualmente na 3ª. série, não tiveram a possibilidade que estes alunos de 1ª. série estão tendo, né?" E foi assim, tive que esclarecer o professor, o professor estava meio frustrado, porque o professor de 1ª. série vai indo, assim, com uma nova visão, fez treinamento, os outros não fizeram treinamento, então, há esse problema.

Maria Nilde Mascellani – Eu olho assim, mas o que eu apanhei da sua conversa aí, me ocorre um lançamento de um problema, não sei se cabe ou não, eu sei do seguinte: nós fizemos um levantamento dos horários dos professores, da atribuição de horas-aula, atividade, enfim, da disponibilidade de cada um. Depois dos espaços ocupados e dos espaços ociosos da escola. E para o próximo ano, então, nós vamos provocar uma correção na melhor utilização do tempo e na melhor utilização dos espaços ou com o aumento de alunos ou com racionalização das atividades. Mas eu julgo que competiria ao grupo de orientação uma atitude de liderança da situação de estudo dos professores,

que fica muito...

Faixa 13

Maria Nilde Mascellani -... muito diluída, embora tenha se iniciado esse ano de uma forma...., pelo menos em programa, em planejamento de direção, está colocado aí programa de estudo de todos os professores. Quer dizer, eu queria que vocês me dissessem, inclusive, como é que vocês sentem que isso está funcionando aí, à medida que cada um puder falar. Mas... então, você estava colocando "o professor tem um número 'x' de aulas, ele não se integra com os colegas de área, ele não tem horário de estudo", não é assim? Quer dizer, ele não percebe como pode aproveitar melhor o tempo. É problema dele, mas é problema também de alguém que sinta essa questão lá na intimidade da escola e que acione alguma situação, alguma circunstância que os leve ao estudo. Não sei, eu vejo isso.

Ângelo Schoenacker - Isso aí é uma capacidade ociosa tremenda.

Newton Balzan - A D. Nilde colocou o problema. Por exemplo, em São Paulo, eu perguntei aos professores o que eles estavam sentindo em relação aquele período de estudo. Eles acham que não está valendo nada, eles não querem, inclusive, diz que ninguém participa direito do estudo, e, inclusive, no momento de estudo ficam conversando outros assuntos etc. Em Americana, a mesma coisa. Quer dizer, não detalhei, porque foi uma informação rápida, eu falei: "o que vai ter agora?" "Estudo." Falei: "como está indo?" Falou: "ninguém quer nada etc." Não sei o que ocorre. ... Não, ele falou que de um modo geral ocorre (inaudível). Às vezes, a gente faz um contato...

Olga Bechara- (inaudível)... quem pôde constatar. Então, o caso de matemática, acho que eram dois que procuraram constatar essa realidade. Então, os professores estão se sentindo muito ofendidos do estudo. Os de hoje que colocaram, pelo menos, foram a *Hélia, o Sinclair um pouco e o Zé Carlos*, é que em nome dos estudos pedagógicos e filosóficos não se está fazendo estudo específico. Agora, está me parecendo assim que está faltando é um dinamismo nesse estudo, está assim, a intelectualização de um lado com alguns estudos e a prática de outro. Ainda hoje, quando o Ângelo colocou aquela observação "falta de inserção de atividades práticas na Unidade Pedagógica", sendo que, em São Paulo, há dois elementos que fazem satisfatoriamente em termos da formação do professor de Artes Industriais, eu ainda lembrei aqui que talvez é uma dinâmica de estudo. Então, (inaudível) de estudo é muito bonito aquela (inaudível) filosófica/pedagógica, da relação do homem com outro homem e da sua relação com a natureza. Então, se a gente conseguir realmente entender aquilo e refletir aquilo na ação, acho que a gente sana pelo menos 50% esse problema da intelectualização. Mas me parece que o próprio estudo de professor está pecando assim, aqui está a prática e aqui está o estudo.

Maria Nilde Mascellani – Então, o metodológico. Então, metodológico, a meu ver, pega no seguinte ponto: faz-se o programa de estudo, de acordo, inclusive, com a linha de revisão, utilizando a bibliografia indicada. Então, vamos dizer, os livros são bons, os filmes escolhidos me parecem bons, os materiais que são selecionados e utilizados não

deixam margem a uma crítica negativa. Mas terminada aquela sessão de apreciação ou de discussão, ninguém no grupo, e eu não sinto que isso esteja acontecendo da parte dos orientadores, no caso aí, eu me refiro especialmente a São Paulo, com quem a gente tem mais contato.

FAIXA 14

Maria Nilde Mascellani - Então, terminada a sessão de estudo, terminada a apreciação e discussão do filme, não há alguém ou não há uma situação formada para dizer: "Bom, essas considerações todas podem ser trazidas para a nossa pedagogia aplicada aos seguintes pontos". Quer dizer, estou exagerando agora de (inaudível) demais, dois pontos – primeiro, segundo, terceiro etc. Quer dizer, não é chegar até essa rigidez, mas que traga essa relação, por exemplo, nós assistimos ao filme *Os companheiros*, os alunos assistiram e os professores assistiram. Então, eu perguntei aos orientadores do Oswaldo Aranha: "o que foi feito com os professores?" "Ah! Eles gostaram muito do filme." "E vocês?" "Ah! Nós também gostamos, adoramos." Seu compadre, Angela, da sua parte. Então, quer dizer, "adoramos", o que sobrou depois do "adoramos"? Quer dizer, nem para eles, professores, houve um aproveitamento daquelas considerações, daquela apreciação do filme como instrumento de trabalho, de reflexão.

(trecho inaudível)

Maria da Glória Pimentel – (início inaudível) material da gente, planejamentos, relatórios, síntese de FOA. Trabalhos escritos é para inserir relatórios dos sistemas e se fazer uma reflexão sobre aquela ação, a partir daquelas idéias vistas em termos teóricos. Nós chegamos à grande constatação agora mesmo, né? Que parece que a gente faz tudo separado.

(Trecho Inaudível)

Ângelo Schoenacker– É, vai voltar agora, porque eu coloquei aqui um item – falta de (inaudível) e adequação das técnicas (inaudível). Então, eu acho assim, que dado aquele encontro de julho, que nós fizemos, quer dizer, quando os professores assistem uma comunicação de orientação vocacional, quando assistem uma comunicação sobre realidade brasileira e parece que não tem muito conteúdo para ser discutido, então, você passa a questionar o porquê. Então, dentro do processo a comunicação sobre orientação vocacional, eu fiz algumas indagações de como os professores estavam fazendo a avaliação. Então, um relata de um jeito, outro relata do outro, uma coisa muito superficial, sem nenhuma profundidade, sem nenhuma. Então, daí eu comecei a questionar, falei: "bom nós podemos contornar dessa maneira"? Então, foi quando nós conseguimos alguma coisa de sistematização de todos os dados, que eu já venho pregando na supervisão há dois anos. Então, eu chego à conclusão, depois dessa volta da supervisão, que eu não sei até que ponto nós estamos (inaudível), não sei se é técnica, não sei se os professores estão assim, donos da verdade, e nós nunca podemos

questionar mais ou atuar em outra linha. Então, eu fico perguntando: será que nós estamos certos?

Maria Nilde Mascellani- Não. Eu acho que há uma atitude que eu chamaria, sei lá, fruto de desconhecimento. Então, partindo de experiência pessoal, por exemplo, eu não me interesso por um assunto quando eu não vejo o valor daquele assunto, ou não sinto o valor. O fato de não ver ou de não sentir o valor, decorre de uma deficiência qualquer na apreensão da cultura como um todo. Porque se eu disser a você: "Olha, Ângelo, eu não me interesso por Artes Industriais", eu estou dando uma de ignorante aqui, né. Hoje, eu digo que estou dando uma de ignorante. **Mas, vamos ver, até uns tempos atrás eu poderia dizer: "Olha, eu não me interesso por Artes Industriais, quer dizer, eu me interesso por curso de Pedagogia, de Psicologia etc." Eu já cheguei a dizer isso, eu dou o exemplo porque eu já me comportei dessa maneira. Então, por que me comportava dessa maneira? Porque até aquele momento não descobria nesse campo do conhecimento ou de atividade, um valor. Então, eu acho que está faltando isso a muitos dos nossos professores.** Quer dizer, além da especialidade deles, eles não enxergam assim, sei lá, um palmo às vezes. Então, ...

FAIXA 15

Maria Nilde Mascellani- ... ou porque incomoda, a gente tem que aprender mais e dá trabalho, ou porque é alguma coisa que mexe com a gente em algumas coisas já estabelecidas, em algumas situações já estabelecidas.(inaudível) um exemplo, ouvir aquela palestra de economia do Darci, eu acho que angustia as pessoas, não é. Então, quando a gente propôs aquilo, propôs intencionalmente, que é mesmo para angustiar.

Voz masculina – Qual palestra?

Ângelo Schoenacker – A primeira, de economia

Voz masculina – julho?

Maria Nilde Mascellani – É.

Homem – Não, a mim não angustia. Angustia?

Maria Nilde Mascellani– Não, não sei, a mim não angustia mais, porque eu já me angustio com muitas outras coisas. Mas, assim, uma pessoa que pela primeira vez...

(falas inaudíveis)

Maria Nilde Mascellani - Quer dizer, quando você enxerga que você está vivendo em um país onde a situação é aquela, dá vontade de você levantar da cadeira e pensar o que se vai fazer, por mínimo que você venha a fazer. Então, por exemplo, se o Zé Carlos que é, vamos dizer, ligado à Arte, se ele disser assim: "olha, eu não me interesso por nada do que são as técnicas, porque eu sou especialista em Arte, então, tudo que é

(inaudível) é menor, ou sei lá, fica do outro lado". Ele não pode dizer isso em um momento em que as coisas estão perfeitamente correlacionadas (inaudível). Eu não sei se nessa semana de estudos, nesses dias de estudos, nesses encontros de professores, nós não teríamos que fazer algumas colocações... a minha idéia é essa, entende, um tanto assim, sociológicas, em uma linguagem simples, acessível que todos pudessem aprender, mas com um pouco mais de sociologia na cabeça desse pessoal. Porque quando a gente diz assim, "conceito de cultura" e eles escrevem no planejamento, para muitos ainda está valendo aprimoramento cultural, quer dizer, o sujeito fica mais letrado, ou fica menos letrado. Quer dizer, estão longe de imaginar que cultura é tudo aquilo que o homem cria.

Voz masculina (início da fala inaudível) – o seguinte: Mas o que você estranha? Você quer que a gente seja o quê? Tudo, pedagogos, especialistas em campos..., sociólogos, mais alguma coisa, psicólogos?

Maria Nilde Mascellani - É pessoa que não tem curiosidade intelectual. Então, eu sinto assim, que alguns professores, e não são poucos não, a meu ver são muitos, precisam ser despertados para uma curiosidade intelectual e compreender que isso é necessário para o trabalho deles dentro desse sistema. Do contrário, ou eles não se aguentam dentro desse sistema, ou o sistema não os aguenta. E chega a um ponto, como diz o Ângelo: "eu estou pregando isso há dois anos". Então, ele já sabe quais são os professores que estão ouvindo isso há dois anos e que a pregação não pega. Você perguntar ao professor: "quantos livros você leu neste ano?", é uma pergunta que regularmente eu fazia quando chamava o elemento para a avaliação no fim do ano. O sujeito não leu um livro. "Que revista especializada você lê?" "Nenhuma." Se você descer a um negócio mais barato que é jornal, "Quais são os últimos assuntos dos jornais?" O sujeito não sabe e vem com a cara mais lavada dizer que na cidade em que está, o jornal chega às cinco horas da tarde e é só distribuído entre os assinantes. Então, que diabos, seja assinante do jornal, tome qualquer atitude, tome emprestado, vai buscar na casa do outro (inaudível)

Newton Balzan – (inaudível) não sei o que acontece, inclusive o Zé Carlos comentou comigo lá, falou: "Puxa vida, estou aqui e em três dias eu não li um jornal, em São Paulo leio dois por dia, aqui não leio nenhum." Impressionante. Cai em um ritmo de vida...

Maria Nilde Mascellani – Agora, Ângelo...

Newton Balzan - ... eu fui em Americana e Batatais (inaudível)

Maria Nilde Mascellani - Eu estou aproveitando para dizer isso, especialmente assim no caso, por exemplo, de Artes Industriais, Práticas Comerciais, Economia Doméstica acho que também seria válido [para] Práticas Agrícolas. Então, toda a formação desses professores conduz a uma concepção que terminado o curso que eles fizeram, nunca mais eles precisam abrir um livro, porque aí ou eles vão trabalhar na terra...

FAIXA 16

(Trecho Inaudível)

Mulher -... menino que tem conceito de machismo em relação ao homem, de angelismo em relação à mulher, um menino que, ele não tem assim (inaudível) social, ele trata todo mundo da mesma forma (inaudível) muito em Barretos. Sabe que não ocorria, que não ocorria, que a Unidade Pedagógica, qualquer que fosse, de 1a., 2a., 3a., 4ª. série (inaudível) sufocada, focalizada em relação àquele menino, especialmente não, mas o que ele significava como aluno de Barretos. (inaudível) Unidade Pedagógica àquelas situações ...

Fim

ANEXO IV

Palestra de Maria Nilde Mascellani para divulgação do Serviço do Ensino Vocacional

13 de dezembro de 1968

Em matéria de colaboração e participação nesse movimento de renovação, o que é que o Ensino Vocacional tem dado para contribuir para o progresso, evolução e melhoramento do nível de ensino secundário principalmente do estado de São Paulo? Em primeiro lugar, vou focalizar o curso de treinamento de pessoal que mantemos aqui no Serviço desde 1961, quando foi organizado pela Secretaria de Educação o primeiro curso de treinamento de pessoal que participaria da experiência pedagógica que estava implantando no momento. Os objetivos desse curso de treinamento, na realidade, eram de inteirar os professores que participassem desse movimento, desse planejamento de renovação de alguns dados teóricos a respeito do que vinha a ser renovação em educação. Na realidade seria dar alguns princípios básicos que norteariam todo trabalho de renovação em matéria de educação. Esses princípios seriam os seguintes: em primeiro lugar, para que se fizesse realmente um planejamento renovado em escola secundária o corpo docente deveria trabalhar em equipe. Essa equipe deveria planejar o currículo que seria colocado em exercício com os seus próprios alunos durante o ano em curso. Esse seria o segundo item essencial. O terceiro seria que, dentro desse planejamento, o primeiro passo a se tomar seria o levantamento dos objetivos educacionais que se queria atingir dentro dos planos de renovação. Outro item importante seria, nesse planejamento, um levantamento de instrumentos ou técnicas que melhor levassem os professores a atingir aqueles objetivos educacionais. Feita a seleção desses instrumentos, teria que se atentar para um detalhe muito importante. Até aqui não haveria grandes modificações do ponto de vista pedagógico, mas o importante, então, é que esses instrumentos e essas técnicas deveriam ser totalmente adequados ou ter uma correlação total com a realidade sociocultural, desde que essa renovação em educação tivesse como objetivo a integração do adolescente na sociedade. Quando a gente fala em integração, não significa um ajustamento puro e simples, mas sim colocar o adolescente em contato com a sua sociedade e torná-lo um elemento participante dessa sociedade no sentido de transformar. Então, se a escola tem essas finalidades, todo o currículo deveria se renovar. Agora dentro desses aspectos de currículo renovável entra, então, a integração de área, levantamento de uma série de técnicas, que eu acredito que os senhores já tenham conhecimento, dado os nossos contatos anteriores. Então, eu vou passar mais diretamente o que o curso de treinamento tem feito com relação aos professores. Qual é a colaboração que temos dado, através do curso de treinamento, para os professores secundários interessados em renovação. Gostaria que olhassem para o quadro sobre o curso de treinamento. Tem um quadro completo de 1961 a 1968. O

quadro de 1968 ainda não está completo porque o pessoal desse subsetor está avaliando os elementos que participaram desse curso de treinamento. Então, temos dados completos a respeito desses (interrupção da fala para mexer no quadro). O que eu quero salientar nesses fatos todos é que, dos elementos que participaram e fizeram o curso de treinamento, 42% não se integraram na rede do sistema vocacional, e partiram para a aplicação daquilo que aprenderam conosco... para aplicar imediatamente ou nos seus locais de serviço, ou posteriormente para um outro tipo de trabalho... Então, se atentarem para essa coluna, nós vamos verificar que em 64/65 a maioria quase absoluta, partiu para a aplicação em outras escolas daqueles princípios fundamentais de uma educação renovada como nós a entendemos, e apenas uma minoria ingressou na rede do sistema vocacional. Eu acredito que em 68, apesar do grande número de elementos inscritos e participantes, não haverá grandes discrepâncias nesse sentido. Isso é apenas uma parte da colaboração que temos prestado aos professores secundários de forma geral. Agora, isso que diz respeito diretamente a nós, do setor de relações públicas, que mantém contato com outras instituições: nós temos recebido, os senhores poderão ver depois pelos outros quadros, um número muito grande de solicitações. Esses quadros são somente do ano de 1968. Eu vou justificar essa data pelo seguinte: o Setor de Relações Públicas somente pode ser organizado esse ano. Nos anos anteriores tivemos apenas um elemento com a disponibilidade no seu horário para esse tipo de atendimento, de forma que a coisa se processou mais ou menos desorganizadamente. Então, o que nós temos, na realidade, é uma relação de pessoas que visitaram as escolas sem uma discriminação entre (duas palavras inaudíveis) palestras, tipo de atendimento que nós tínhamos dado a esse pessoal. Então, somente nesse ano nós conseguimos organizar efetivamente alguma coisa, e para o ano que vem estamos tendendo a ampliar esse quadro de atendimento. Quero fazer uma análise comparativa desses dois quadros. Esse é o quadro de solicitação, quer dizer, quantos ofícios e quantas cartas chegaram até nós com pedido de qualquer tipo de colaboração, seja em visitas, seja em estágio de 01 até 05 ou 10 dias, ou mais entre nós, assistindo atividades, até pedido de palestras aqui no Serviço de Ensino Vocacional, ou pedido de colaboração em palestras no próprio estabelecimento de ensino. E, por último, que nós tenhamos colaborado nas próprias unidades de ensino. Então, do total geral, que é esse de 7.320 pessoas, nós atendemos 6.455 pessoas. Eu coloquei em termos de "pessoas" dado o relatório que nós recebemos de (duas palavras inaudíveis). Então, desses dois quadros eu quero salientar alguns aspectos. No que diz respeito aos professores secundários, para essas duas colunas – palestras e grupo. Eu saliento os professores secundários porque são aqueles que têm uma afinidade maior pelo próprio tipo de trabalho (palavra inaudível) de natureza (palavra inaudível) de comunidade. E coloco "palestras e grupos" porque são aqueles tipos de colaboração que melhor atendem às necessidades de solicitações que nós temos recebido desses professores. Porque eu queria ter feito, a medida (palavras inaudíveis), os pedidos de colaboração são, na maioria da vezes, individuais, então, é nesse pessoal, o individual, que está em jogo. Em se tratando de palestras para grupos, então, as próprias instituições encaminham os pedidos para o grupo de professores ou alunos das suas escolas. Então, nós tivemos a preocupação de colocar essa diferenciação em estabelecimentos oficiais e em estabelecimentos particulares. Pelo seguinte: porque desde que se trate de uma instituição oficial, como no nosso caso, é evidente que a colaboração que nós tenhamos que dar, em princípio, deva ser, em primeiro lugar, para os colégios oficiais, dadas as nossas condições de pessoal e de ambiente. Nós não temos elementos em número suficiente, especializado, e com tempo disponível para este tipo de colaboração. E somente a partir de 5 de setembro é que nós conseguimos mudar para essa parte do prédio. De forma que, até setembro desse ano nós funcionamos

precariamente lá no Ginásio Oswaldo Aranha. Então, somente a partir de agora é que nós pudemos ter melhores condições de organizar um calendário em que o supervisor e o orientador tivessem uma brecha em seu calendário para colaborar com todos os professores. Então, eu quero colocar o seguinte: que dentro de palestras, entre escolas oficiais e particulares, houve esse número de pedidos e atendemos a esse número aqui. De forma que a diferença que fica é muito pouca. Da mesma forma que diz respeito ao curso, você tem 2.970 e 2.790, teria uma diferença aqui, alguns poucos que deixamos de atender foi por dificuldade de comunicação. Vou citar um exemplo, no interior de São Paulo temos o caso de uma cidade (quase na divisa) com o Paraná. Então, quando a gente conseguir organizar um calendário, até que a gente se consiga se comunicar, receber uma confirmação do pedido e arquivar (palavra inaudível) às vezes a correspondência acaba se perdendo e não conseguimos dar um atendimento adequado. Nesse quadro todo ainda há uma coisa a salientar que 1.300 professores secundários de colégios oficiais foram atendidos em palestras, e 1.500 professores secundários foram atendidos em tudo. Quando digo em tudo quero dizer tentar formar grupos de estudos, planejar o currículo, discutir técnicas, levantar material adequado para a elaboração daquele planejamento. Quer dizer, seria em última análise planejar junto alguma coisa. Em ponto de vista de palestra, os pedidos têm incidido principalmente no que diz respeito à dinâmica de grupo, organização e fundamentação de currículo e coisas do ponto de vista mais teórico. Desses pedidos todos quero salientar um outro aspecto. Nós recebemos um número bastante significativo de solicitação de outros estados. Então, temos um atendimento que vai ser feito agora em janeiro para o Rio Grande do Norte, é um grupo de professores interessadímos em renovação, em condições precaríssimas, e que nos solicitaram colaboração. Então, em janeiro irá um grupo para fazer esse tipo de atendimento. Para a Bahia recebemos várias pessoas de instituições particulares e estaduais também. Do Mato Grosso temos tido um contato bastante ativo. Da Guanabara, inclusive mandamos um simpósio de ensino vocacional, que devem ter ouvido falar, que participamos aqui em São Paulo, foi para o Rio de Janeiro. De Minas também recebemos solicitação, de outros estados mais, além de correspondência e estagiários que vieram do exterior. De forma que aos poucos vamos podendo ampliar esse tipo de colaboração, é evidente que na medida em que luta com pessoal, horário e uma série de outras coisas, esse tipo de atendimento tem que evoluir muito devagar. Agora para o ano que vem, temos amplas perspectivas baseados em toda essa experiência de [19]68, que está mais ou menos organizado. Agora, além desse tipo de colaboração, quero salientar que os pais dos nossos alunos não ficam indiferentes a todo trabalho pedagógico que é desenvolvido pelo corpo docente. Então, as associações de pais têm colaborado coletivamente e individualmente nessas palestras, nessas comunicações, nos relacionamentos com outras instituições e até fazendo parte de grupos de estudos. Está aqui o senhor Nelson Freire, que é presidente da Federação da Sociedade de Pais do Ensino Vocacional, e ele também é presidente da Associação de Pais do Osvaldo Aranha, de forma que ele poderá um testemunho mais vivo do que a Associação de Pais tem feito nesse sentido. Agora, para [19]69 a primeira coisa que planejamos depois nesse levantamento é um curso de férias que vai ser realizado agora em fevereiro, de 03 a 14, em período integral para todos os professores secundários que se interessarem por renovação. Daremos um atestado de frequencia por horas de participação no curso. Nesse curso serão abordados: problemas vitais de educação; dinâmica em grupo; organização e planejamento de currículo; técnicas pedagógicas mais adequadas para determinados tipos de trabalhos; material; levantamento de recursos audiovisuais para determinado tipo de trabalho; e uma série de outros... não deixando de lado um aspecto essencial em todo esse planejamento que é o de pesquisa.

Todo levantamento da realidade sociocultural da comunidade onde se insere a escola, e mais uma análise da clientela escolar, são os dois elementos essenciais na elaboração de qualquer currículo. Então, seriam esses os aspectos abordados em primeira mão nesse curso de fevereiro. Vão se seguir a esse primeiro curso, outros mais específicos, e dependendo do interesse dos grupos que tiverem contato conosco, serão elaborados cursos: estudos sociais; matemática; para análise de processos de avaliação dos alunos numa escola renovada; matemática moderna; artes plásticas, como é que se enquadra dentro dessa educação renovada; artes industriais, como deve ser organizada em função de um melhor atendimento às necessidades dos jovens. Dependendo do interesse levantado pelos grupos. Além do mais do ponto de vista de visitas, até agora como os colégios funcionaram em período integral, tínhamos que fazer um levantamento prévio de visitas, e marcar essas visitas para uma data posterior porque havia todo um remanejamento de horário e pessoal para esse tipo de atendimento. A partir do ano que vem as primeiras séries funcionarão em meio período, e, então, nós estamos pretendendo que essas visitas desde que não ultrapassem o máximo diário, porque acarretaria um transtorno nas atividades normais dos alunos, então, serão atendidos no ato do pedido, quer dizer, no mesmo dia serão atendidas essas visitas. Os pedidos de palestras e cursos seguirão a tramitação normal que utilizamos esse ano. A Federação da Associação dos Pais parece que está a disposição de todas as outras escolas para a organização da Sociedade de Pais. Parece que foi um último decreto mandado para as escolas oficiais no sentido de organizar cada uma a Sociedade de Pais. Então, nesse fim de ano temos recebido inúmeros pedidos de colaboração para a organização de tais Sociedades. Então, a federação parece que está a disposição para ajudar as escolas nesse sentido. Aqui está o que gostaria de apresentar a vocês, Estamos aqui a disposição. Quero apresentar a Aparecida Schoenacker, que é do setor de pesquisas; o senhor Nelson Freire, que já apresentei; a dona Ilze de Oliveira que é de relações públicas do GEVOA, a Irene e a Nanci, que também são também do setor de relações públicas daqui; e a Esméria que é do setor de recursos audiovisuais. E nós estamos a disposição para responder as perguntas que vocês quiserem fazer.

Homem da platéia: Queria uma informação, atualmente em todo estado, quantos alunos têm?

Maria Nilde Mascellani: Eu não tenho dados concretos a você, a pesquisa é que tem que dar.

Mulher 2: Até... que já passaram pelo Ginásio Vocacional ....

Maria Nilde Mascellani: desse ano, de [19]69 ...

Mulher 2: Não. Eu tenho dados de todo mundo que passou pelo ginásio vocacional no final da 4ª série e saiu. São 751 que já se diplomaram pelo Ginásio Vocacional. Quer dizer, desde 1967, 751 alunos já tinham saído da 4ª série do Ginásio Vocacional.

Maria Nilde Mascellani: Em toda rede?

Mulher 2: Em toda rede. Agora (trecho inaudível)

Maria Nilde Mascellani: Mas a gente pode fazer uma estimativa aí...

Mulher 2: Eu acho que tem outro tanto, né...

Maria Nilde Mascellani: É outro tanto porque em cada classe comporta uma média de 30 alunos. Nós temos quatro séries em cada ginásio... do interior... quatro classes...

Mulher 2: Aqui em São Paulo são três.

(frases inaudíveis)

Maria Nilde Mascellani: É menor também... é um argumento proporcional.

Mulher 2: Se já passaram 751 só no quarto ano...

Maria Nilde Mascellani: É só entrar em qualquer ginásio, vocacional ou não, o adolescente... (trecho inaudível).

Mulher da platéia: Quais são as chances de um adolescente... (final da frase inaudível)

Maria Nilde Mascellani: As chances são as mesmas para os outros ginásios. Acontece que nós temos aqui um número limitado de vagas. No Oswaldo Aranha temos anualmente 120 vagas para a primeira série, e a procura é muito grande. Nós temos uma média anual de 1.500 inscrições para os exames de admissão, e como nós não temos uma média de exame, por exemplo, nós não temos uns cinquenta números para o aluno ingressar no vocacional, mas nós temos um processo, um critério de classificação, entrando também nesse critério faixa de idade, nível sócioeconômico e sexo também.

Homem da platéia: Por que sexo?

Maria Nilde Mascellani: Porque prova a pedagogia que a educação deve ser coeducação, quer dizer, entre meninos e meninas, e pelas próprias exigências da sociedade atual. Então, a mulher está tendendo, não quero dizer em perfeito equilíbrio de condições com o homem, mas está entrando em competição com o homem no campo profissional. De forma que essa é a nossa realidade, então, a gente deve dar campos iguais para ambos os sexos. Esse seria o princípio. Baseado nesse critério a gente vai ter alunos na faixa de 10, 11, 12 e 13 anos, então, a competição dos nossos alunos inscritos vai se fazer dentro da faixa da sua idade, com critério de classificação também. Então, talvez venha daí a dificuldade que você disse, de entrar no vocacional. Quer completar?

Mulher 2: inaudível

Maria Nilde Mascellani: (início inaudível) ... exatamente. Por isso que eu coloquei também anteriormente a importância da pesquisa da comunidade, o conhecimento da realidade da comunidade e o conhecimento da clientela, quer dizer, a clientela seria posterior. Mas o conhecimento total da comunidade onde está inserido o Vocacional é de importância a partir dessa total (duas palavras inaudíveis) nesse sentido.

Homem da platéia: Na opinião de vocês, o que é a (palavra inaudível) ? O que mais diferencia, o que mais marca o ensino vocacional em relação ao ensino tradicional? O aluno participa mais da aula? Qual a diferença fundamental?

Maria Nilde Mascellani: A diferença é total. A partir da própria proposição educacional que o Serviço do Ensino Vocacional tem, ele se diferencia. Porque vejam bem, a escola acadêmica, até hoje, ela tem se mostrado mais ou menos estática com relação às mudanças sociais, com relação à própria comunidade onde ela está inserida,

ou a cidade onde ela se localiza. Agora, a nossa proposição é justamente o contrário, é fazer com que o nosso aluno participe, ele ser um elemento participante. Ele compreenda, se integre e participe. Então, a partir dessa proposição nós temos que dar todas as condições para que ele realmente se torne um cidadão participante. Então, toda a organização de currículo é diferenciada.

Homem da platéia: Quer dizer, eu quero um negócio palpável, no caso de História, essa História Nova aí é que ...

Maria Nilde Mascellani: É. Então, veja bem, quando a gente organiza o currículo, nós organizamos por Unidade Pedagógica. Não temos uma programação assim corrida no ano todo. Nós fazemos a programações bimestrais, e dentro dessas programações o tema central em torno do qual giram todas as áreas integradamente, é um tema atual, é uma situação atual. Então, a partir da análise dessa situação atual, porque é a mais próxima do aluno, o aluno consegue sentir melhor, viver, portanto, essa situação, a gente vai procurar dar as noções de cada área em função daquilo. Quer dizer, todo trabalho das áreas será uma resposta àquela indagação, ou àquela situação presente. Por exemplo, você citou o caso de História, eu posso dizer com certeza, porque também me especializei em História. Então, parece que fica difícil a gente manejar a História dessa forma, em um currículo renovado, integrado. É a coisa mais fácil se você pensar que todo ponto de partida no planejamento da Unidade Pedagógica é uma situação atual. A situação atual é histórica. É um fato da História e a gente sabe, provado cientificamente, que a História é um encadeamento de fatos. Então, o fato que nós estarmos vivendo hoje, dia 13 de dezembro de 1968, tem todos os seus fundamentos no passado, até quando, não se pode definir. Talvez não vá até a pré-história, até o início do homem, mas tem uma profundidade dentro de um passado histórico. Então, é mais concreto para o aluno por causa da maturidade dele, que ele entenda o que está vivendo hoje e vá procurar "porquê, por que, porque". Quer dizer, (outras falas cruzadas)... Então, aí está o lado concreto. ... Eu tenho impressão que vocês sentiram, como eu também senti, quando estudava História no ginásio, se estudava lá os gregos e romanos, eu falava "Meu Deus, porque eu estou estudando isso, qual é a utilidade disso para mim?" Agora se nós partirmos no plano (trecho inaudível) existe explicação, que é aquela que corresponde exatamente ao interesse do adolescente. Porque o adolescente está ansioso para saber das explicações de fundo...

Homem da platéia: Mas e quanto ao fato, quanto ao Vietnã etc., o fato histórico?

Maria Nilde Mascellani: Todos os fatos estão funcionando ali já.

Homem da platéia: Ah! Quer dizer que não se parte... parte para todos os fatos.

Maria Nilde Mascellani: Olha, você parece que está preocupado com atualidades. Então, ligado a todas as áreas e principalmente a Estudos Sociais, existe uma atividade que nós chamamos de atualidade. Então, o professor de Estudos Sociais, eu coloco aqui o meu exemplo, diariamente, no seu contato diário, ou contato duas vezes por semana com contato com cada sua classe ele tem sessões de atualidade. Então, todos os alunos leem jornais e revistas, recortam aquilo que ele considerou de maior interesse, fazem um ligeiro apanhado, uma análise rápida daquilo que leu e, então, isso é depois reanalisado pelo grupo todo em classe. De forma que todos os fatos atuais são analisados e são verificados. Agora, a partir daí, dependendo dos temas abordados, aparecerão fatos atuais localizados, como por exemplo, eu vou dar esse ano, um dos

problemas localizados foi o da sobrevivência na explosão demográfica, que eu acredito que é a grande indagação de todo sociólogo, como é que vai viver a população mundial no ano 2000... então, o problema da explosão demográfica é um problema seríssimo, que me parece que vai (trecho inaudível). Então, eu estava dizendo o seguinte, problema de explosão demográfica é um problema atualíssimo. Agora, dentro desse problema, que é o maior, vamos dizer, o grande problema, existem uma série de outros problemas: de alimentação, problemas de habitação, que são problemas vividos pelos nossos alunos, dentro das devidas proporções. Por exemplo, o aluno que estuda no Oswaldo Aranha, enfrenta problema de trânsito, a família enfrenta problema habitacional, não é verdade. Ele enfrenta o problema do custo de vida, que vai, evidentemente, se refletir sobre toda a receita familiar. Então, esses problemas são abordados na linha horizontal, do ponto de vista atual. Que depois são levados à análise em profundidade nas demais áreas.

Mulher da platéia: E o problema desses alunos quando chegarem à universidade? Porque eles têm um nível de ensino totalmente modificado, mas a universidade permaneceu naquele ensino de muitos e muitos anos...

Maria Nilde Mascellani: Eu vou te devolver a pergunta: será que ele vai permanecer? Em vista das modificações e dos projetos (palavras inaudíveis)

Mulher da platéia: Pelo menos até agora...

Maria Nilde Mascellani: Pelo menos até agora. Mas nós estamos com uns alunos da primeira turma terceiroanista, vão sair esse ano. De forma que também é uma indagação para nós. Nós estamos também na expectativa. E eu não poderia dar para vocês nenhum dado concreto a respeito da coisa. O que podemos dizer seria, talvez, o que não funciona. O que a gente tem que verificar seriam dados concretos.

Mulher da platéia: Mas essa reforma universitária tem procurado saber dos (palavras inaudíveis) ensino vocacional para integrar as áreas (palavras inaudíveis) palestras, entrevistas?

Maria Nilde Mascellani : Nós contamos um grande número de universitários que vieram aqui fazer pesquisas a respeito de como nós estamos dando encaminhamento ao nosso ensino. Alunos da Universidade de São Paulo, (palavras inaudíveis) e de todas as outras faculdades.

Mulher 2: Tem contado muito que a gente tem um setor de acompanhamento pós-escolar. Esse setor de acompanhamento pós-escolar acompanhará durante três anos o nosso ex-aluno, porque só um ano ele (trecho inaudível). Então, a gente tem que acompanhar, e acompanha até agora, o nosso ex-aluno. Então, a gente sabe exatamente como o ex-aluno vai indo.

Maria Nilde Mascellani: De qualquer forma vai melhor do que a maioria.

Mulher 2: Exatamente. Então, esse resultado a gente tem. E a gente sabe que ele vai indo muito bem.

Mulher 3: (trecho inaudível) me parece satisfatório do ponto de vista de conhecimento que eles adquiriram e (palavras inaudíveis) também do ponto de vista e também do ponto de vista de determinadas atitudes. Naturalmente, eles vão pressionando a escola

acadêmica, num certo sentido, começando (trecho inaudível). É uma experiência pequena ainda essa do acompanhamento pós-escolar, apesar de termos três anos de acompanhamento, eu considero assim pequeno um histórico (trecho inaudível).

Mulher da platéia: Os últimos alunos que terminaram a quarta série foi há três anos? Devem estar terminando em tempo de ser formar? Quer dizer, o terceiro o colegial agora...

Mulher 3: Tem alguns que estão trabalhando também... (longo trecho inaudível)

Nelson Freire: Gostaria de dar o meu depoimento como pai do interesse que os pais têm no trabalho da escola e sua participação. Esse interesse se manifesta através das mais diversas formas, através da participação e a integração do pai no próprio sistema de ensino, comparecendo a palestras, comparecendo a reuniões de classe, onde ele precisa se reeducar, já que os métodos e as técnicas são completamente diferentes daquelas que nós aprendemos na escola (palavra inaudível). E a nossa satisfação nos mostra que, já que nós sentimos que nossos filhos renascem, ou se descobrem, adquirindo uma personalidade tão desejada por nós, quando jovens, em que fomos tolhidos numa série de ações. A liberdade, no sentido da pesquisa, o tipo de ensino, de critérios de avaliação, por exemplo, é completamente diferente de escola acadêmica. Cada é estudado em perfil. Então, o professor conhece o problema individual daquele aluno, ele sabe onde deve acompahá-lo. No princípio, ele estuda em equipe, então, ele aprende a viver em grupos, a trabalhar em grupos, coisa que nós, pais, também aprendemos através de várias reuniões, não só aqui em São Paulo, mas em várias unidades do ensino vocacional. Os senhores devem saber que existem seis unidades contando com São Paulo, a última criada foi em São Caetano. E interesse do pai pela escola é tão grande que, no aspecto material, no ano passado, nós tínhamos que conseguir (duas palavras inaudíveis). E havia uma dificuldade na tramitação de uma verba que deveria sair, mas por dificuldades no processamento burocrático do nosso governo, essa verba atrasou e só haveria a possibilidade de instalar o segundo ciclo se conseguíssemos cerca de cem milhões de cruzeiros. Pois bem, os pais aqui em São Paulo se reuniram e, em três meses, através de uma (palavras inaudíveis), conseguimos cento e vinte milhões de cruzeiros e doamos para o estado toda essa importância através de material de escritório, material didático, material permanente e o segundo ciclo foi instalado. Além disso, a sociedade de pais procura, dentro desse caráter material, suportar as deficiências de pessoal, já que, às vezes (trecho inaudível). Nós mantemos pessoal de limpeza, pessoal de cozinha, porque os alunos almoçam na escola. E essa participação dos pais na contribuição material é bastante espontânea e todos contribuem com uma importância acima daquela necessária para a manutenção da própria sociedade. A nossa última atividade no sentido de congregação de esforços, foi a fundação de uma federação, a primeira federação de escolas públicas do estado de São Paulo. Instalamos, desde outubro deste ano, em Barretos, a primeira federação das associações de bairro ligadas ao ensino vocacional.

Um dos objetivos da nossa federação vai ser a divulgação do ensino vocacional, em termos oficiais, não só da nossa comunidade, mas em todo Estado de São Paulo. A instalação de outras unidades de ginásios vocacionais, já que nós entendemos que esse é um ensino para as nossas próprias cidades. Então, nós queremos dar o nosso apoio (trecho inaudível)

Nós temos um coral que hoje à noite vai se apresentar formado por pais do ginásio, temos atividades esportivas, é uma sociedade de pais bastante atuante. Não só aqui em São Paulo, mas nas demais unidades. E isso se deve à participação dos pais dentro da escola.

(FIM DA GRAVAÇÃO)

ANEXO V

Entrevista de Maria Nilde Mascellani concedida à Elisabeth Rondeli para o Jornal *O Liberal* – Americana – SP

Data da publicação parcial do material: 14, 22, 23 e 30 de outubro de 1988

P) Quando o Ensino Vocacional foi implantado e que objetivos educacionais visava?

Ele foi implantado na passagem de 1961 para 1962, e resultou de uma avaliação feita pelo secretário de educação da época – Dr. Luciano de Vasconcellos de Carvalho – a respeito das Classes Experimentais de Socorro, que era uma experiência que nós fazíamos coordenada no nível de escola pública. Então, a preocupação é que aquele tipo de ensino que se fazia nas Classes Experimentais pudesse ser ampliado no nível de escola, assim como totalidade, e de várias escolas no Estado de São Paulo. Quanto aos objetivos – que objetivo visava – eu acho que é há os objetivos educacionais propriamente ditos e há os objetivos políticos administrativos. No plano político-administrativo, o objetivo principal era a formação de quadros para o Magistério, com uma outra visão de educação, com uma visão mais crítica e...enfim, que aqueles primeiros professores que fossem participantes da experiência e que fossem treinados nesse trabalho, pudessem ser professores multiplicadores junto aos seus colegas, no sentido de levar esses objetivos e esse tipo de entendimento de educação mais crítica a frente. Do ponto de vista educacional mais restrito, claro que era uma experiência que se voltava para a faixa de adolescentes – na antiga legislação era o ginásio e depois seria o colegial – então, se formar um jovem que, primeiro, entendesse o conhecimento como uma necessidade cultural, que entendesse esse conhecimento, mesmo a nível acadêmico, elaborado, vamos dizer, dentro dos limites científicos, deveria ser algo colocado a serviço da comunidade, deveria ser algo socializado nos vários grupos, e um conhecimento que servisse como fundamentação de uma ação que na época, eu acho que para o entendimento do magistério, a gente chamava de atuação social, mas que, na realidade, para a coordenação da experiência, que de algum modo eu acho que eu representei, como coordenadora do Serviço Vocacional, era de politização do jovem e um entendimento dos problemas nacionais, dos problemas brasileiros, a partir das coisas concretas da sua comunidade e entendendo os problemas como problemas próximos dos problemas dos países da América Latina, do Terceiro Mundo. Portanto, na compreensão de uma relação econômica e política de desenvolvimento/subdesenvolvimento, de países em desenvolvimento, de países já desenvolvidos. Claro que isso vai bater numa compreensão social e filosófica mais profunda, das relações de dominação dos povos, e no que seria, então, a autodeterminação de um país num continente de países subdesenvolvidos e que papel caberia a juventude no tocante dessa problemática.

P) que era muito a questão da época...

Era muito a questão da época, eu acho que estava em ebulição, estava em discussão a questão educacional, naquele momento. Era um momento em que a Secretaria da Educação do Estado foi assumida por pessoas que de fato tinham um interesse muito determinado na área de educação. Na ocasião, era uma perspectiva, inclusive, do partido que o Secretário da Educação representava, Democrata Cristão - isso não significa que eu fosse democrata cristã e fosse do partido – mas, enfim, dentro dos pressupostos do Partido a área social sempre foi considerada uma área prioritária. E ele procurou enfim, desenvolver algum tipo de programa que mobilizasse o trabalho educacional e entendeu que essa mobilização, para que fosse séria e profunda, deveria se dar através de uma experiência que envolvesse várias unidades escolares. E, para isso, a gente teve um trabalho prévio, antes do projeto pedagógico propriamente dito, que foi de elaboração do texto de uma Lei, que precisou ser votada na Assembléia Legislativa, que era a lei de reforma do Ensino Técnico Industrial, que era de nível estadual, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, da 4.024, que só se deu em 1961. Em junho de 1961, se não me engano. Então, anterior a essa lei, havia a Portaria 501, regulando os ginásios acadêmicos, os ginásios, os colégios; e havia o ensino técnico industrial, que era da esfera do Estado. Portanto, na esfera do Estado, dava pra mexer. A gente fez o texto dessa lei que foi votada, e naquela ocasião os parlamentares que formavam maioria eram os parlamentares da situação. Depois, elaboramos o texto de um Decreto que regulamentasse essa Lei, e nesse decreto a gente especificou um pouquinho mais o que, do ponto de vista administrativo poderia ser essa rede de ginásios vocacionais e que estaria subordinada a um órgão central – que era o Serviço de Ensino Vocacional - que foi instalado em São Paulo, órgão esse que ficou diretamente subordinado ao gabinete do Secretário da Educação, bem com a intenção de que essa experiência tivesse uma certa independência administrativa dentro da política educacional- pedagógica, que não ficasse vinculada aos departamentos que, de certo modo, não criticando as pessoas que ali estivessem mas, enfim, a estrutura que eles configuravam, era de um departamento bastante esclerosado pelo tradicionalismo da própria educação, da secretaria e da burocracia vigente nas repartições do Estado. Então, eu acho que a primeira pergunta foi respondida mais ou menos por aí.

P) Uma pergunta que não está aqui: 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...

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 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 a 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 laboratório, 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 seu filho fosse sair ou sai.

P) Em que, na época, se diferenciava fundamentalmente do sistema de ensino tradicional?

Eu acho que na totalidade dessa estrutura dessa proposta. Já pelos seus objetivos – se agente consultar a Portaria 501, os documentos da Secretaria da Educação, no que vagamente se refere a objetivos, que dificilmente os documentos oficiais de educação deixam claros os objetivos – então, fala-se vagamente na formação da personalidade, na exploração das potencialidades, no desenvolvimento do educando, e não vai muito além disso. Então, quando a gente fala mais claramente na formação de um jovem comprometido com a realidade social, de um jovem que desenvolva a consciência crítica em relação à sociedade, ao mundo, de um jovem que se comprometa no nível de socialização com sua comunidade, que se pense como ser político atuando na história de seu país, eu acho que a nível de objetivo, já diferencia bastante dos ginásios acadêmicos. Quanto à concepção fundamental de educação é uma concepção de descoberta pelo próprio educando. Daí a função do educador é muito mais uma função estimuladora, de colocar do, então, pré-adolescente dos 62 e 63, quando se instalaram os primeiros ginásios, situações que permitissem esses jovens a descoberta dos dados econômicos, culturais, sociais e políticos da sua comunidade, que colocasse a questão da ciência, a questão da arte, a importância da elaboração do saber, a valorização do estudo, o relacionamento social, a importância do trabalho em grupo... o que é o conhecimento integrado? Como é que a gente é estimulado a descobrir coisas? Quando a gente se depara com problemas que nos tocam muito de perto, que atingem a nossa motivação. Então, eu acho que a coisa que mais escandalizava na época é que os nossos alunos não tinham aulas regulares, havia uma crítica - principalmente nas cidades do interior – que os alunos viviam muito na rua, viviam observando coisas, desenhando na praça, fazendo entrevistas e que não se levava o estudo a sério. E ficava difícil explicar para toda essa comunidade viciada numa imagem errônea de educação, de que o que se estava fazendo era educação, até de forma mais profunda, de forma mais engajada. O fato também dos alunos se comporem em equipes mistas, na época - hoje já está muito diferente - mas na época havia um preconceito muito grande quanto ao trabalho conjunto de meninos e meninas, fosse, assim, em termos de estudo, fosse em termos de atividades sociais, educação física, de acampamento, de trabalho artístico, de estudo do meio. Quer dizer, na cabeça dos moralistas sempre havia um perigo muito grande de

deixar que os meninos e as meninas trabalhassem juntos. Então, coisas que hoje parecem absoluta novidade para alguns setores de pesquisa e de estudo, eu acho que a gente (ia fazer) naquela época, que era o trabalho de educação sexual desses jovens dentro de uma prática educativa do cotidiano, sem assumir nenhuma conotação de campanhas, de ser a favor ou contra isto, de combater certos vícios, quer dizer, trabalhando (assim) o princípio da convivência com o princípio educativo. A relação professor aluno, também. Eu acho que a gente se esforçava. Não sei se a gente conseguiu de forma satisfatória. Eu tenho lá minhas dúvidas de que se tenha conseguido conforme o desejado, mas enfim, vamos ser realistas. Eu acho que houve um avanço bastante grande da parte de muitos professores no entendimento de que o aluno como elemento participante, deveria ele mesmo oferecer dados para as propostas de estudo. No caso do nosso programa, chamado de unidade pedagógica, de unidade didática, de plataforma de estudo, o que depois iria desencadear estudo dirigido, estudo do meio e, a compreensão da integração de todas as disciplinas em torno de uma questão central, de um foco estimulador, que era um tema estudo, era uma preocupação que afetava os alunos. No tocante a avaliação também, o fato de se partir da auto-avaliação, depois avaliação em grupo, trabalhar a avaliação do professor conjuntamente, trazia uma diferença (assim) enorme do que se fazia nas escolas acadêmicas. O trabalho dos alunos na comunidade, a medida que o curso avançava da terceira para quarta série, havia uma proposta de que eles começassem a se contagiar com a pedagogia que eles vivenciavam. Por exemplo, as crianças dos grupos escolares. Então, havia feira do livro, geralmente nas praças públicas, nas cidades do interior, havia espetáculos de teatro, havia coral, havia experiências de artes plásticas com as crianças dos grupos escolares, programas recreativos de Educação Física. Quer dizer, é preciso se situar as coisas na época. Naqueles anos não havia Educação Física nos grupos escolares, não havia Artes Plásticas, não havia nada da área artística. Então, os alunos vocacionais de algum modo cobriam essas preocupações ou essas necessidades. O outro dado que eu acrescentaria era um trabalho programado com os pais, que não tem nada a ver com, por exemplo, o que se configura hoje como estrutura de APMs, de Associação de Pais e Mestres. Então, era uma associação de pais e amigos do vocacional, de pessoas que ajudavam a escola, materialmente no que fosse possível e necessário, mas principalmente no tocante ao pedagógico, colocando a sua contribuição de conhecimento profissional, experiência de vida, ajudando nas atividades escolares. Então, às vezes, fazendo dos pais até pouco escolarizados, professor em determinadas situações. E essa troca de experiências entre os pais e os alunos, às vezes na classe dos seus próprios filhos, **(OBS: Americana não teve isso)** era uma coisa muito salutar para o entendimento das relações familiares, e da própria perspectiva de vida dos pais e da nova geração. E eu acho que, no tocante ao trabalho de professores, também havia uma diferença fundamental: não só as coisas eram planejadas com a plena participação dos elementos docentes, dos orientadores, da direção. Não era um planejamento assim, que hoje a gente chamaria falsificado **ou copiado, copidescado**. Era um trabalho feito em equipe, em grupo. Havia horários disponíveis para que os professores discutissem, estudassem, aprofundassem essa proposta. Nem poderia ser diferente, apesar de um semestre de treinamento de observação intensiva dos professores que se destinariam às unidades escolares, claro que um trabalho de acompanhamento e supervisão permanente para que eles fossem percebendo toda filosofia dessa proposta. Alguns perceberam satisfatoriamente, outros medianamente e os que não perceberam precisaram se desligar ou foram desligados pela gente.

P) Era um critério?

Era um critério estabelecido inicialmente e todo professor que entrava para experiência no ginásio vocacional, se fosse efetivo do Estado (porque havia sido concursado, escolhido cadeira e tal) era comissionado e o compromisso de trabalho era de um ano sujeito a avaliação. O professor não efetivo, contratado, tinha um contrato de um ano, sujeito a renovação, dependendo de avaliação também. Isso eu acho que é uma coisa importante de esclarecer, porque aqui em Americana surgiram problemas depois, e há outras versões que correm por aí. Depois você me pergunta como foi a receptividade das comunidades em que as Escolas Vocacionais se instalaram em relação a esse tipo de ensino, no caso de Americana.

Eu acho que a gente teve a preocupação de preparar um pouco as comunidades para instalação dessas escolas. Porque houve todo um trabalho de pesquisa de comunidade, de entrevistas com os pais das crianças dos grupos escolares, de discussão com os professores das escolas locais, de reuniões mais amplas com pais de alunos para que se explicasse a proposta e ao mesmo tempo se coletasse dados. Essas chamadas pesquisas de comunidade eram verdadeiros diagnósticos sociológicos.

P) Mas havia (houve) alguma pesquisa antes de se instalar em alguma comunidade?

Houve.

P) E elas foram descobertas através de uma pesquisa?

E houve um critério também, que já é um pressuposto sociológico para a própria experiência. Se instalar uma escola em São Paulo, na capital, obviamente não poderia deixar de ser, não é? Se escolher uma cidade, vamos dizer, de economia industrial expressiva – no caso nós tivemos que conciliar essa escolha com a existência de um prédio disponível, certo? Então, havia esse dado administrativo, também a considerar. Foi Americana. Escolhemos Batatais como comunidade agrícola e também porque havia um prédio disponível. Poderia ser outra comunidade agrícola, mas o critério era ser uma comunidade agrícola. Posteriormente Rio Claro como sede de ferroviários e Barretos como sede de pecuária, não é?! Em muitos anos, depois, nós instalamos São Caetano do Sul, na área da grande São Paulo e tínhamos também o objetivo de comparar o currículo, o desenvolvimento da proposta educativa de São Caetano, com o de Americana, pelo fato de que as duas cidades eram e são fortemente industrializadas, cada uma dentro de um certo tipo de produção.

P) Essa comparação nunca se concluiu?

Essa comparação nunca chegou a ser feita porque São Caetano foi instalado tardiamente, em 1967, e teve um ano e meio de existência apenas. É o ginásio de Vila Santa Maria.

P) Bom, receptividade além de um preparação...

Bom, quando você fala em receptividade parece que a coisa foi muito receptiva, mas houve uma resistência, que a gente notou, e aqui em Americana foi bastante forte, de diretores e professores das escolas acadêmicas locais. Na ocasião o instituto de educação era (assim) um reduto de resistência ao vocacional por mais que a gente buscasse uma aproximação. O que não quer dizer que todos os professores do instituto de educação fossem aversivos à experiência. Eram até simpáticos, participavam de atividades, participavam de cursos em São Paulo com a gente, de programações culturais. Mas, assim, no todo da escola, a escola se manifestava contrária e havia uma política na cidade, ativada por alguns elementos locais no sentido de que, quase que opor, quase que criar uma (idiossincrasia) entre os estudantes do instituto de educação e os estudantes do vocacional. Desde dizer que o vocacional não ia dar preparo para o vestibular e que levava a educação na moleza, até de que o Vocacional recebia verbas mais polpudas ou... bom, no último momento essas pessoas acabaram também dando uma contribuição no sentido até da repressão, de acabar confirmando, quando foram solicitadas, que o que a gente fazia realmente era um pedagogia subversiva e como tal não interessava à cidade. Então, essa receptividade, eu diria que foi relativa, que a gente não podia garantir que os pais de alunos, que as pessoas num relance, num primeiro momento entendessem tudo a respeito da proposta. Mas aqueles que participaram da experiência, ou grande parte deles, eu diria mais de 80%, acabaram percebendo, entendendo e valorizando.

P) Tanto pais, alunos e professores?

Tanto pais, alunos e professores também. No caso de Americana eu acho que já respondi. Houve um apoio, na ocasião, do prefeito de Americana que era Seu **(Silvio? Cido?)** de Azevedo Marques. Eu acho que ele fez todo o possível pra acelerar, o que dependesse da prefeitura pra gente poder instalar o Ginásio Vocacional.

P) Na Capital de São Paulo o vocacional se estendeu até o nível colegial. Essa experiência foi satisfatória? Havia planos de estendê-la ao ginásio do interior?

De fato se estendeu até o Colegial e eu acho que se estendeu tardiamente. E esse tardiamente tem a ver com o avanço da política autoritária após o Golpe militar de 1964. Quer dizer, nós poderíamos, na realidade, ter instalado o colegial antes. E de algum modo nós entramos num compasso de espera, soltando os alunos da quarta-série para que fizessem um colegial nas escolas acadêmicas, o que contraditoriamente criou uma contribuição muito positiva, porque nós tivemos possibilidades de comparar esses alunos com os alunos que eram frutos de um ginásio acadêmico e até instalar na sede do Serviço Vocacional um setor que veio a se chamar de "Acompanhamento Pós-escolar". Esse setor entrevistava freqüentemente os alunos e as escolas, verificava o rendimento através das notas, conversava com os professores, verificava o tipo de iniciativa que os alunos estavam desenvolvendo, como é que eles estavam se adaptando ou não nessas escolas. E há coisas muito interessantes que agente verificou. Eles perturbaram bastante os professores das escolas acadêmicas, mas acabaram fazendo coisas bastante interessantes que a gente pode verificar.

P) Foi feita uma avaliação desses dados?

Foi. Essa avaliação existe e existe para todo o ginásio. Muitos alunos aqui de Americana foram estudar em Campinas, e aí nós tivemos que por profissionais freqüentemente em Campinas fazendo esses contatos. Essa era a parte que eu chamo de pedagógica estrutural, quer dizer, havia uma outra que era a nível da convivência dos alunos, de se encontrarem, de promoverem atividades culturais, sociais, bailes, festinhas e tal. Eu acho que afetivamente o pessoal do vocacional é muito ligado... (risos)...ainda né)

P) Só um detalhe nessa questão: quando foi implantado o nível colegial de São Paulo, exatamente em que data?

Foi 1968. Foi o ano do ascenso político. Então, em termos de vocacional, pra gente ser verdadeiro, ele funcionou um ano e meio. Assim como São Caetano funcionou um ano e meio. O projeto do colegial era um projeto bastante ambicioso, eu acho que um projeto – sem vaidade nenhuma da minha parte – eu acho que foi todo um trabalho de equipe que agente fez, bastante avançado que chegou a ser chamado de mini-universidade por alguns educadores que nos visitaram e até por educadores estrangeiros que passaram pelo Brasil e estiveram em São Paulo. Quer dizer, coisas que os alunos aprendiam no colegial, os professores universitários, por exemplo, no caso da USP, com quem nós tínhamos mais contato, achavam que os alunos assimilariam no nível de um terceiro ano universitário e isso já estava sendo trabalhado a nível colegial. Tanto que eles se perguntavam o que esses alunos iriam fazer na Universidade, se depois não seria para eles uma decepção, como de fato para muitos foi. A estrutura curricular do colegial era toda montada através de subconjuntos, de acordo com as opções vocacionais da oitava série, dos alunos egressos de oitava série. Então, quem encolhesse área de comunicações fazia comunicações, edificações, biológicas, serviço social, para nós tinha uma conotação de educação popular, nós não montamos nada que cheirasse assim,

educação formal, até porque nós não poderíamos esbarrar numa outra legislação também Estadual que era dos cursos normais na época. Havia eletrônica e eletrotécnica, havia administração de empresas. Agora, o importante é que, ao lado dessa profissionalização de nível médio, para que ela não fosse entendida como uma coisa mecânica, como uma profissionalização que depois apareceu na Lei 5692, havia uma preocupação de passar toda uma crítica da cultura geral em cima destas práticas profissionais. Então, se garantia português, literatura, matemática, história, geografia, sociologia, filosofia, para que o estudante tivesse a exata dimensão do que ele estava fazendo, do que isso implicava em termos de prática na sociedade e as críticas que ele poderia fazer ao seu campo de trabalho e, talvez, como é que ele deveria se prevenir no sentido da sua atuação. Houve outros desdobramentos também, como curso noturno, cursos complementares, a redução do curso período integral para meio período. Foram experiências bastante interessantes

P) Isso lá em São Paulo?

Em São Paulo e em Americana houve noturno também. O noturno de Americana foi muito interessante aqui porque nós abrimos para os operários têxteis. Mais de 80% dos nossos alunos no noturno eram operários têxteis, e a faixa de idade, aqui em Americana foi estendida até 45 anos por solicitação deles.

P) Mas isso continuou no (corpo?), né?

Todos esses desdobramentos funcionaram por pouco tempo. Se há uma crítica ou autocrítica que agente deve fazer é que agente apostou demais em cima da, do **ascenso político** de 1968, né? E como eu dizia antes a você, a experiência no colegial, assim como outros desdobramentos, a gente poderia ter introduzido antes, mas nós não sentimos que havia clima político para isso, nem no sentido geral –a política brasileira no seu todo - nem a política administrativa do Estado de São Paulo, nem a política da Secretaria da Educação. Em 1968, a gente achou que a coisa tava avançando, os movimentos populares, os movimentos do magistério, o movimento estudantil, então, a gente embarcou um pouco nessa canoa e partiu para esses desdobramentos, então, eles foram bem programados, planejados, eu acho razoavelmente bem executados, enquanto duraram, mas tiveram uma duração curta por esse motivo.

Se havia planos de estender o ginásio do interior, nós tínhamos um projeto para Americana e tínhamos um para Batatais/Ribeirão Preto, seria uma coligação Ribeirão/Batatais no sentido de que, em Ribeirão, funcionaria um subconjunto de um Colegial, mais voltado para atividades do tipo industrial, científica e cultural e, em Batatais, ficariam atividades do tipo agrícola, agronomia, produtos industrializados, alimentos industrializados e coisas assim.(pausa)

Depois a gente volta nessa questão do professor Newton, certo. (breve interrupção-pergunta inaudível). Está no banco de teses da PUC-SP.

Parte 2

(...) e que conclusão chegou. Do que eu li desse trabalho sobre profissão feita pelo professor Newton, ele teve a preocupação de avaliar a assimilação de valores e a formação de atitudes dos alunos da primeira turma, e ele conseguiu pegar todo o Universo de alunos da primeira turma. Todos foram entrevistados e responderam formulário. As conclusões a que ele chegou é no tocante a ...especiais onde ele lecionou. Acho que a gente poderia dizer assim: em termos de maioria, de conceitos ou das informações que, em termos de planejamento, se tentou garantir, foram assimiladas pelos alunos. E outra observação que ele fez é que de algum modo esses alunos entrevistados tinham preocupações de natureza social e tinham uma outra visão de educação, quer dizer, preocupados com educação revelavam uma outra visão, diferente de pessoas da idade deles nos dias atuais. E eu não poderia dizer muito além disso, porque eu não aprofundei essa discussão com ele.

P) Teste comparativo?

Eu acho que ele fez a título de uma primeira amostra para estabelecer as hipóteses. E como os ex-alunos estão em idade já adulta, eu acho que uma ligeira comparação, ainda que por via indireta com os próprios universitários da Unicamp, ou os jovens professores e monitores da Unicamp, daria para perceber, né, ligados a diferentes campos profissionais.

P) Uma das críticas que se fazia ao Ensino Vocacional era dele ser extremamente caro para o Estado. Em geral, não tinha professores, instalações melhores etc. Essa crítica se essa crítica procedia?

O que eu costumo dizer em termos de custos e, se era extremamente caro ou não, é que o Ensino Vocacional, comparado ao ensino acadêmico, pelo que oferecia, a gente não poderia dizer que era caro ou que seria caro, certo?! Isto porque, no âmbito do ensino acadêmico, não se oferecia quase nada. E porque não se propiciava nenhuma condição ao professor para que ele pudesse se dedicar mais ao trabalho, aos alunos, à avaliação, às reuniões pedagógicas, medidas que depois eu diria, ainda que de forma precárias foram instituídas, quer dizer, hoje se paga hora-atividade, se paga hora-reunião em algumas escolas, e as escolas particulares, já no contrato de professores, estão assimilando essas medidas. Você vê, isso tem a ver com a qualidade do ensino. Quanto a questão de prédio, instalação, equipamento, materiais, eu acho que é totalmente improcedente, porque nós aproveitamos prédios de antigas escolas artesanais, como é o caso aqui de Americana. O prédio depois foi ampliado, os equipamentos foram bastante aproveitados de outras escolas, o quanto se pode aproveitar. Se trabalhava muito com

material de sucata. No tocante, por exemplo, a textos há uma queixa que a gente gastava muito papel, em contrapartida os alunos não tinham livros didáticos, não usavam, não compravam livros didáticos. Então, se a gente fizer uma análise mais criteriosa e mais ampla dos gastos com educação, talvez a gente tivesse empurrado, por conta do Estado, gastos maiores, mas os gastos com educação, que caem nas costas dos alunos, foram bastante reduzidos. Então, por exemplo, os materiais que eram pedidos aos alunos eram, de algum modo, eram coletivizados. E aqueles que não podiam comprar o mínimo de material, também eram beneficiados pela ajuda da associação de pais e amigos ou por arrecadação de materiais em determinadas instituições. É que, no caso de Americana, por exemplo, muito material de oficina foi obtido nas próprias indústrias.

P) Mas um cálculo, por exemplo, números de alunos X números de investimentos, quer dizer um número de alunos mais restrito, como não era um número em massa de alunos, como no ensino acadêmico, era uma crítica procedente nessa proporção?

Olha, eu acho se a gente entende como crítica procedente em termos de ver a coisa do ponto de vista absoluto, até agente pode concordar. Agora se agente comparar a questão da qualidade de ensino e entender que esse trabalho do vocacional era uma experiência de formação de quadro de professores, de formação de pessoal, eu acho que foi mais é um investimento, porque o que se pagou ao professor por algumas horas de dedicação, pelo tempo integral, entendeu? O que ele aprendeu e depois onde isso foi rebater, é um preço, eu diria que um valor incalculável. É difícil dizer em termos quantitativos...

P) dentro de uma idéia de que educação não é custo, é investimento...

Pois é, o que esses professores, em termos de experiência, multiplicam em termos de qualidade, de entendimento, de preocupação, e os alunos todos que por ela passaram... então, se a gente toma, assim, tabela de pagamento do professor do vocacional pode parecer mais caro. Se a gente toma o problema de refeição, das despesas com refeição, pode parecer mais caro, certo? Agora a gente nunca compara esses custos de refeição com o nível de reprovação dos cursos noturnos dos colégios acadêmicos, onde os alunos são assim reprovados quase que em massa, alegando a não aprendizagem, que por sua vez esta baseada na falta de concentração mental, que por sua vez se articula em cima do cansaço do trabalho e da fome...

P) Os professores dos vocacionais ganhavam mais que os professores da...

Não. O preço hora/aula era exatamente o mesmo. O que eles tinham é a concentração de atividades na mesma escola. Então, eles ganhavam pelas aulas dadas, pelo estudo

dirigido, enfim o tempo disponível deles se aplicava com reuniões. Agora, quando eles iam para um acampamento com os alunos para um estudo do meio mais prolongado, fora da cidade, fora do Estado, quer dizer, eles davam dias e noites na realidade e eles não eram remunerados por essas horas.

P) Eles ganhavam, vamos dizer, as quarenta e quatro horas/aula...

É, que hoje um professor... que é a reivindicação que hoje o magistério está fazendo. Em cima de 36 ou de 44... é a exigência que parece assim mais justa é na base dos 50%. Que sobre quarenta e quatro horas aulas se de entre 20/ 24 de aulas propriamente ditas e que as outras sejam acompanhamento, de preparação, de avaliação, etc. Então, uma coisa que naquele momento parecia escandalosa porque era nova, hoje passa a ser reivindicação de todo o magistério. Porque deu pra perceber no conjunto a produção da qualidade do trabalho de educação no caso de o professor ficar correndo atrás de aula em três, quatro escolas feito caixeiro viajante, para perfazer aquele salário.

P) Que naquela época já era esse sistema atual?

Sim, não tão agudizado. Eu acho que a situação se agudizou bastante porque o preço hora/aula do Estado, o custo da hora/aula do Estado está muito reduzido. Comparativamente, nesses anos, o professor ganhava melhor. Tinha um outro *status* também. Era mais considerado como educador ainda.

P) Essa crítica dos custos elevados era dissociada de uma avaliação sobre qualidade do curso? Nesse aspecto ele era superior aos ginásios comuns?

Eu acho que é mais ou menos o que a gente discutiu. Agora, nunca a Secretária da Educação se interessou em fazer uma avaliação, eu diria, organizada, sistemática dessa experiência. Claro que compete a quem desenvolve a experiência avaliá-la, e nós avaliamos constantemente, fizemos uma avaliação geral sobre isso, sobre tudo que foi feito. Agora, se era um serviço público, se vinculado à Secretaria, houve não só uma omissão por parte da Secretaria durante todo esse tempo, como houve até resistência, no início, pela implantação e houve oposição ostensiva na última fase, na fase do professor Ulhôa Cintra, não da parte dele, mas de alguns setores da Secretaria que eram incumbidos da parte legislativa, financeira, da aprovação de verbas. Quer dizer, nos tivemos no final, dentro da Secretaria, maiores dificuldades do que no início.

P) Havia algum tipo de requisito ou preparação especial dados aos professores do vocacional?

O requisito é que eles fossem licenciados pelas faculdades de filosofia dentro das suas especialidades. Para os orientadores e diretores se exigia que eles tivessem pelo menos três anos de magistério, em qualquer nível, de preferência primário e secundário. Eles deveriam fazer o curso de treinamento em São Paulo no Serviço de Ensino Vocacional. E deveriam aceitar as condições de exigências de trabalho, em termos de compromisso com o estudo, reuniões pedagógicas, o período mais intensivo de planejamento no inicio do ano, no meio do ano também, que era fevereiro e julho. E saberem que seriam avaliados como profissionais ao final de cada período.

P) o curso desse treinamento era dado de quanto em quanto tempo?

O treinamento era feito anualmente, tanto pra professores candidatos a ingresso na rede como para professores interessados na renovação pedagógica. Era de 4 meses. A gente dizia um semestre, mas na realidade a gente pegava de agosto até dezembro.

P) o professor ficava só no treinamento?

Os professores efetivos na rede comum ficavam comissionados para o treinamento. Deles se exigia as horas de aula que eles teriam se estivessem nas suas escolas, como professores, então, algumas atividades a mais e tal. Para os professores que não eram efetivos e estavam fazendo o curso por conta própria, eles tinham meio período de aulas e de atividades, se tivessem mais alguma disponibilidade, muito bem, mas não se podia exigir deles mais tempo. Dentro dos programas de preparação de pessoal na secretaria, do que eu sei, e que existia, que existe até hoje, foi um dos momentos que, através do Serviço de Ensino Vocacional, se dedicou mais tempo à preparação dos professores, quer dizer, não há nenhum registro de cursos de preparação de professores, que não seja de faculdades etc., assim estruturados, com objetivos, etc. e visando depois uma inserção do profissional na sua escola, no campo de trabalho e até com um bom acompanhamento. Vários professores que fizeram cursos conosco, que fizeram estágio, depois pediram uma supervisão, e o setor de treinamento dava, na medida do possível, essa supervisão. Então, o professor voltava pra buscar bibliografia, textos, participar de palestras, de debates, solicitava para participar de um outro treinamento no ano seguinte, pelo menos uma parte, ou permanecer numa escola observando uma determinada área que era a área dele.

P) Isso era só em São Paulo?

Era em São Paulo, só que os estágios e as observações eram feitos em vários ginásios. Quer dizer, nós fazíamos uma espécie de rodízio com o pessoal durante semestre, de modo que uma semana, que houvesse duas semanas no interior. Então, eles deviam ficar em ginásios com realidades diferentes. Geralmente a gente fazia a relação assim: Americana/Barretos, Rio Claro/Batatais ou Americana/Batatais, Rio Claro/Barretos. Para eles sentirem as cidades mais próximas de São Paulo e essas outras de região mais agrícola e pecuária.

P) E depois que eles faziam o curso eles passavam por um concurso, alguma coisa assim desse tipo?

Não. O curso já era seletivo. Durante o curso havia um processo de observação e de avaliações periódicas.

P) quer dizer, eles faziam o curso e eram contratados ou não.

É. Agora o que determinava a contratação, ou não, era, de um lado, a avaliação que a gente fazia no sentido de perceber, de identificar, o interessado mais ou menos preparado para o trabalho, e de outro também o desejo dele trabalhar. Não adiantava a gente achar, se também ele não quisesse ficar na rede. Alguns professores faziam o curso de treinamento e voltavam para suas escolas. E aí tentavam algum trabalho de renovação dentro da sua área, às vezes conseguiam contagiar colegas.

P) Eu noto que há uma diferença entre os primeiros professores do vocacional dos que entraram logo no final, e que são inclusive os que estão, que hoje continuam e que são professores que, por exemplo, você citou: a Maria Antonieta, o Joel, que são pessoas que foram aceitas na Vocacional, que muita gente que hoje os conhece, que não se conformam com o fato deles terem (sido) de ser contra o Vocacional que era... em termos de professores, como aceitou determinadas pessoas que a gente conhece, reconhece como mais ou menos incapazes para qualquer novidade do ensino. Então, isso é uma observação minha...

Sei! Bom, aí também a gente teve uma preocupação, sabe Bete. A gente sentiu assim: o pessoal em São Paulo, e depois distribuir pelo interior**,** a gente tava caindo um pouco naquela posição da Secretaria da Educação, com os concursos e depois as vagas para a escolha. E havia professores bons, como aconteceu, por exemplo, com uma moça de Rio Claro, que foi pra Barretos, ficou dois anos em Barretos, e depois por motivos familiares ela não podia mais continuar lá e nós tivemos de acertar pra ela poder ficar

em Rio Claro, porque ela era uma excelente professora de ciências, **que é a Ruth Covas**, trabalha em Rio Claro até hoje. Daí a gente começou a repensar um pouquinho essa questão de, as pessoas que vem do interior ou da capital e depois são redistribuídas nas cidades onde nós temos ginásio. Então, vamos pensar na possibilidade de ter pessoas das próprias comunidades que comecem a assumir e até onde elas poderão chegar. Então, a gente tentou recrutar aqui em Americana, em Barretos, em Batatais. Com alguns a gente foi mais bem sucedido. As pessoas agarraram e foi em frente. Em outros casos, como este que você citou a gente procurou fazer um certo investimento em cima das pessoas. Fizemos o treinamento, depois tem supervisão, e vamos tentar aprofundar isso aqui e aquele outro. Mas chega num limite que a própria prática mostra a contradição que surge, o sujeito não está a fim de levar aquela proposta em frente. Agora, isso criou pra eles um conflito que, socialmente, eu até entendo que se justifique, quer dizer, numa cidade do interior onde suas famílias são das cidades... ser demitido do ginásio significa uma coisa muito ruim, socialmente desprestigia. Eu acho que essa agressão deles é resultado dessa frustração que se estabelece.

P) Tanto que eles chegaram a ser demitidos, não é?! Eu não tinha esse dado. São pessoas que depois, e hoje ninguém se conforma, mas como foi professor do Vocacional. Então, há essa coisa da demissão.

É, em algumas áreas a gente tinha dificuldades grandes, por exemplo, Práticas Agrícolas, Práticas Comerciais, Artes Industriais. Você pensa assim: vamos tirar o ensino de Artes Industriais do ensino técnico industrial... era uma barra pesadíssima encontrar gente que quisesse, não era nem começar a testar, é que quisesse. Estavam tão acomodados no ensino industrial que não operava nada. Então, com o que se escrevem, nós temos que, com todo o esforço, levar até onde chega. Por exemplo, nós não temos uma estrutura de ensino comercial. O Ensino Comercial é SENAC, é ensino particular e tal. As pessoas que entendiam mais do conteúdo da área comercial eram pessoas que estavam empenhadas em trabalhos particulares em empresas, quer dizer, eram bons profissionais de empresa. Então, o Estado oferecia, por mais que o Vocacional tivesse a fama de pagar bem, diante do que a empresa oferecia o fulano, já estava situado na empresa. Então, houve umas áreas assim, com dificuldades específicas. E nessas áreas, coincidentemente, que nós tivemos mais trabalho na hora dos testes críticos. O pessoal de Educação Física também, o curso de Educação Física é muito alienante. Em todas as faculdades, em todas as escolas. Então, aquela história de exercício, de basquete, de não sei o que e tal, quer dizer, nunca se pensa na questão da Educação Física como problema de saúde, com a questão da...(para pra pedir silêncio)

Então, assim, como o trabalhador na fábrica às vezes é beneficiado com um pseudoprograma de Educação Física, como esquema compensatório da produção, sabe, passar a visão crítica da utilização da Educação Física, a questão da exploração do futebol, quer dizer, não passava pela cabeça deles, então, precisava começar por esse B A BÁ. Agora, houve alguns que se saíram bem, outros foram na base do mais ou menos. Então, essa imagem real que eu gostaria de passar dessas dificuldades todas, pra não pensar que foi tudo fácil, maravilhoso.

P) A partir de que critérios eram selecionados os alunos que ali ingressavam?

Inicialmente nós estabelecemos dois critérios: um que seria as provas de admissão. Nós não conseguimos mexer muito nessa coisa por causa da estrutura da Secretaria, que eram provas de português, matemática, geografia e história. O que nós conseguimos foi fazer uma dosagem dessas provas de modo a criar uma compatibilidade maior com o nível de ensino dos grupos escolares que forneciam a clientela do vocacional. Então, naquelas pesquisas de comunidade, clientela e tal, quando a gente ia ver os programas dos professores, o que efetivamente eles desenvolviam, agente esperava fazer as provas de admissão numa aproximação muito grande com aquele limite, e não partir de pressupostos que um aluno que entrasse na primeira série deveria saber tais coisas que talvez nunca havia estudado.

P)Adequado a cada comunidade!

É, adequado a cada comunidade. Então, essas provas de admissão eram diferentes, inclusive. Segundo (?) a gente introduziu uma entrevista que era pra sentir um pouco mais a potencialidade da criança, obter mais dados a respeito da família, perspectiva de estudo, porque isso orientaria muito melhor o planejamento de currículo. No interior, a questão da entrevista não criou dificuldades; e a (entrevista) permaneceu durante muito tempo. Em São Paulo, no ginásio do Brooklin, nós tivemos que tirar a entrevista como critério de seleção, porque a entrevista, pelo seu resultado, contrabalançava com o resultado de prova. Quer dizer, o resultado de uma entrevista, comparado aos resultados objetivos a uma prova de conhecimentos, eram compensadores muitas vezes. Então, a média desse aluno era aumentada e ele se classificava.

P) Era com crianças que estavam com média mesmo?

É. O exame de admissão seguia uma média aritmética.

P) tanto a entrevista tinha um conceito?

A entrevista era considerada boa, média, fraca, regular uma coisa assim.

P) Ah sim, ele tinha um conceito?!

E depois se enquadrava numa tabela pra poder ser conjugada com a nota das provas. E na capital, como a competição era muito grande na hora do ingresso, começaram a surgir umas professoras primárias que preparavam as crianças para a entrevista. E aí a gente precisava acabar com esse mercado, e o único jeito foi acabar com a entrevista. E a gente manteve apenas as provas. Fazia primeiro as provas, depois das provas agente verificava a situação dos alunos, então, havia, por exemplo, cento e vinte ou cento e cinqüenta vagas. No caso de São Paulo havia assim oitocentos, novecentos, mil inscritos. Então, agente chamava quinhentos ou seiscentos para as entrevistas.

P) Fazia uma primeira triagem?

Quer dizer, a primeira triagem poderia estar pondo fora gente que talvez se salvasse melhor na entrevista. Mas era o jeito de equilibrar aquele quantitativo imenso que aparecia.

P) Mas havia uma preocupação em recrutar os alunos mais qualificados em termos de teste da entrevista?

Não no sentido do conhecimento. No sentido, assim, de crianças que, como eu poderia dizer pra você, se colocassem com franqueza, com uma atitude aberta, por exemplo, como é que elas avaliavam o curso primário. Então, uma criança que estivesse de acordo com tudo aquilo que o ensino primário forneceu, achando aquilo tudo certinho, bonitinho, sempre teve nota muito alta, a gente não valorizava tanto. Então, a gente procurava valorizar o aluno que tinha uma certa crítica, que colocava dúvidas, que achava que não aprendeu porque a professora não sei o que etc,etc,etc, entende? Agora isso não quer dizer que o aluno fosse mais competente até no plano verbal, às vezes ele tinha de mudar de verbalização, mas ele mostrava isso através de um desenho. Então, na entrevista, se conversava, se pedia um desenho, explicava o desenho, às vezes se pedia uma pequena redação de cinco ou dez linhas sobre uma coisa que ele colocou. Então, a gente verificava assim, pelos vários lados como é que a criança, o garoto ou a garota, que entraria para o ginásio, eram pessoas assim que de um lado poderiam estar tão satisfeito com o ensino tradicional, então, teriam alguma abertura pra coisa nova e do outro lado eram pessoas que, pelos seus professores, podiam estar sendo considerados até rebeldes, inadequados, entende? Não produtivos. A gente teve casos que foram muito interessantes de serem trabalhados. Crianças que foram tidas como péssimas pelos professores, que depois teve entrevistas com professores dessas escolas, e aí eles se escandalizaram em como é que esses meninos entravam no Vocacional, como é que eles passaram no tal exame de admissão, que segundo eles não passariam nunca.

P) É, porque havia essa associação, de como havia um teste, uma entrevista, quer dizer, só os bons...

Agora em São Paulo, agente ainda teve uma outra alteração. Foi a questão de se estabelecer escala de nível sócio-econômico. Porque no inicio, a partir dos grupos escolares nós tivemos uma clientela que se distribuía assim mais ou menos de um modo uniforme, entre nível socioeconômico baixo, médio e mais alta. Depois a experiência começou a ganhar fama, e muita notícia no jornal e tal. Então vieram os filhos dos intelectuais, dos jornalistas, dos artistas, dos cientistas sociais, dos filósofos, dos professores da USP. E assim, um pessoal mais sofisticado, com outras exigências (eu = penas que não dá pra por os suspiros da velhinha) etc. Então, começou a criar um certo tipo de viés na clientela e a gente tratou de corrigir isso, e tratou nos últimos anos de comum acordo, inclusive com o Secretario da Educação. Então, primeiro a gente implantou a medida e depois a gente publicou que era estabelecido o numero de vagas e considerando faixa etária, considerando nível de sexo, meninos e meninas, que havia também essa preocupação: qual era a representatividade de nível socioeconômico dessas crianças nos grupos escolares. Então, nós encontramos mais ou menos essa, eu acho que eu já sei de cor de tanto repeti isso. Eram 17% de nível socioeconômico alto, 54% de médio e acho que 23% de baixo. Então, a gente fazia um reserva de vagas de acordo com o nível socioeconômico. Então, para o nível socioeconômico 1, mais alta, havia 27% do número de vagas e não mais do que isso, distribuídos pelas faixas etárias e pelo sexo, meninos e meninas. Nível socioeconômico 2, 54%, lotou isso chama o nível três. E aí agente não dava confiança pra nota. Isso deu muita briga, muita reclamação e tal. Porque o pai queria revisão de prova. Queria discutir os critérios e tal. Se a gente discutisse tudo, primeiramente, claro que a medida não seria implantada, porque eu acho que a resistência seria muito grande e a gente não superaria. Então, nós implantamos a medida e depois de implantada, nos meados do ano seguinte, a gente publicou. Mas houve coisas interessantíssimas, de pais de crianças de nível socioeconômico mais baixo, que ficavam surpresos dos seus filhos poderem entrar. Então, com isso, a gente corrigiu a curva sócioeconômica da clientela.

P) Mas só com esse objetivo de não permitir que se tornasse colégio...

Que estourasse a clientela, como uma clientela elitizada e também que os resultados do trabalho pedagógico, vamos imaginar que fossem considerados bons, então, passariam a ser bons porque a clientela, do ponto de vista sócio-econômico, era alta, era boa. Então, isso aí furaria a avaliação.

P) E não com o sentido de promover convivência entre...

Não... também porque eu acho que isso já estava implícito nos objetivos primeiros e tal. No interior não é de necessidade de se fazer essa "manipulação" eu diria, mas na capital foi necessário...

tá ligado?...

Em termos de planejamento, por exemplo, no caso do interior, tendo mais dados informativos sobre a criança, sobre o candidato, através da entrevista. No caso da capital, não tendo menos dados em termos quantitativos, porque eles eram entrevistados posteriormente, mas de algum modo com a clareza de que a gente expurgou alguns inícios(?).

P)sim

Que quem sabe na entrevista se revelariam de forma diferente.

P) Isso, esse controle sócio-econômico no controle da entrevista... a entrevista só foi eliminada em São Paulo e o controle só foi feito em São Paulo?

Nas outras cidades, não houve necessidade....aqui em Americana, em Rio Claro. Aqui é um tipo de política local, vereadores, prefeitura e tal, que até anunciavam a extinção do Ginásio Vocacional. Então, não havia um número tão grande de candidatos, poderia haver um número maior. O ginásio, a partir do mês de outubro e novembro, precisava percorrer os grupos escolares, dar outra vez informação, garantir que ia funcionar, fazer entrevista com os pais, fazer reuniões com os pais dos prováveis novos candidatos, compreendeu?

P) Ah... deu certo assim.

Então, nunca houve assim estouro de demanda. E também porque o prédio daqui do ginásio de Americana era visto inicialmente com prédio da escola artesanal. E a palavra "vocacional", para algumas pessoas, se identificava... acabou a fita.

(3ª. parte)

...150 por turno. Agora em termos de classe, as classes, em princípio deveriam ser montadas com trinta alunos. No caso de dúvida, de articulação, de alunos retidos, a gente não passava de 33 e eu acho que agente nunca chegou a ter 35.

P) Então, eram 3 classes?

Ou 4. 3 classes ou 4. Em São Paulo, chegou a ter 5. E mesmo quando a gente fez a experiência do colegial do noturno, a classe enquanto classe não ultrapassava 30. Quer dizer, fica em torno de trinta. Que é um tipo de módulo que dá para trabalhar. Então, em cima de trinta você tem seis equipes de cinco, você tem cinco equipes de seis, dentro de um tempo de um trabalho em grupo, se você tem uma hora ou duas horas, dá pra você programar uma atividade em que eles mesmos pesquisem, depois que eles relatem. Se você tiver uma classe mais numerosa, você já aumenta o número de grupos e já estoura esse tempo também.

P) Eu só queria esclarecer porque ficou uma idéias de que no vocacional só estudavam filhos de famílias ricas... eu sei que não, mas as pessoas tem essa idéia de que geralmente os filhos de famílias muito ricas acabaram estudando no vocacional, então, ficou essa impressão geral na cabeça das pessoas.

E porque eu acho que são as pessoas que, no fim, falam nos círculos, nas rodas sociais ou para imprensa, e que mais aparecem.

P) Talvez seja isso...

Há uma questão aí de critério de seleção que a gente precisou adaptar em Batatais, que era o receio das famílias de colocarem as meninas no Vocacional. Então, a gente forçava um pouquinho no aproveitamento das entrevistas pra que entrassem aquele número de meninas que se equilibrasse com o número de meninos.

P) Equilibrado era 50%?

É. Aproximadamente 50%.

Só uma vez que nós erramos, uma menina com um nome de menino (Darci) e aí nós tivemos a honestidade de chamar outro candidato que faltava mais um e não mandar o outro embora..aí, aí.

P) Havia algum interesse de professores de outro ginásio da cidade em conhecerem o ensino vocacional?

Eu não sei se eu chamaria de interesse. Eu senti que havia alguma curiosidade e quando havia alguma programação para a qual a gente os convidava, eles vinham, mas depois não se articulavam muito em termos de uma proposta de trabalho conjunto. Agora, o Vocacional criou, na capital não dava pra perceber isso, porque lá tudo fica tão difuso, mas nas cidades do interior, uma certa competição, por exemplo, entre diretores, qual é ginásio que vale mais, qual é o melhor. Então, no caso de Americana havia a D. Aparecida Paióli que era diretora do Instituto de Educação. Então, ela aceitou acho que uma vez só participar de uma reunião que a gente programou etc, e nunca nos convidou pra nenhuma reunião no Instituto de Educação. Agora, havia atividades, algumas vezes conjuntas, pelas quais se convidava os alunos do Instituto também, atividades sociais, esportivas e tal. Eu me lembro que, aqui de Americana, do Instituto de Educação, foram três professores do Instituto fazer treinamento com a gente, e naquele ano deu um saracutico violento com a Paióli, porque eram professores bons do instituto. E os três professores voltaram para o instituto. Agora, no momento em que eles começaram a querer fazer coisas diferentes, eles começaram a criar atritos com a Aparecida Paióli. E aí os três se removeram para outras cidades. Não eram professores naturais de Americana, eram daqui da região de Campinas. Agora, no sentido geral, por exemplo, esses sete mil e quinhentos professores que passaram por estágios, treinamentos, eu acho que isso é um indicador que revela interesse. Agora, eu faço uma diferença entre esse interesse mais generalizado, dos professores em geral querendo aprender o que é renovação, uma nova pedagogia e isso e aquilo, dos professores de uma cidade que já estão numa escola em relação a uma outra escola que é o vocacional. Esse interesse agente não sentiu. A gente sentiu uma certa competição, uma certa individualidade.

P) Quanto tempo durou a experiência do Vocacional?

Eu acho que em termos de duração, tirando o primeiro ano, que foi [19]61, que foi um ano de programação da lei, do decreto, da comissão, do primeiro curso de treinamento, etc, o vocacional propriamente dito começou em [19]62, em março de [19]62 e todos eles eu declaro extintos em junho de [19]69. Eu acho que o ato de intervenção corta o princípio da pedagogia e a partir daí chama-se vocacional ou não por algum tempo, deixa de ser de fato.

P) Que foi a data da tua exoneração?

Foi a data do afastamento da Diretora de Americana, do meu afastamento, do afastamento de outros professores, da intervenção, da designação de um interventor, e do início dos processos.

P) dos processos...?

Quer dizer, nessas últimas, nos últimos dez dias de junho, de 19 a 30 de junho, deu essa revirada já de tirar gente, criar esse clima todo assim. O pessoal nas outras unidades tentou resistir. E isso foi até 12 de dezembro. Agora, quando houve a invasão de 12 de dezembro, aí o pessoal percebeu que não dava mais mesmo. Não deixaram dúvida nenhuma. Então, no ano seguinte, enquadraram o Ginásio dentro da rede comum, inclusive tiraram o nome de Vocacional e passou... totalmente diferente.

P) Em [19]70?

[19]70. Então, se é pra marcar data é até junho de [19]69, o final. Quer dizer, quanto tempo durou? Praticamente sete anos e meio...

P) O vocacional começou a funcionar em [19]62 em Americana e foi extinto por volta de [19]70...por tão pouco tempo etc e tal. Este fato político, por si só, em geral, explica o essencial no Ensino Vocacional? Exigiram.... de outro caráter?

Olha, como eu estava explicando durante a palestra, depois do golpe de....64 a gente, 65,66, a gente teria condições de, no âmbito da experiência, criar vários desdobramentos. Por exemplo, o segundo grau, os cursos noturnos, fazer uma tentativa de redução do período integral, certo, em alguns locais onde fosse necessário. Mais adiante apareceu essa necessidade dos alunos do noturno, atender um outro tipo de clientela, que estava ainda abaixo deles em termos econômicos, que foram os cursos complementares. Isso só funcionou em São Paulo. Eu acho que a gente teve que controlar muitos cordéis dessas relações. Por onde avançamos, por onde seguimos?!Então, eu acho que teve uma primeira fase que foi assim o lançamento da proposta. Depois houve uma outra fase que eu chamo, então, de compasso de espera e que acabou se transformando, eu diria assim em termos mais corretos, num aperfeiçoamento tecnológico dessa pedagogia, por falta de outros avanços, e por (falta) de possibilidade de avançar, então, houve até uma certa sofisticação pedagógica e tal. Permiti também um aprofundamento dos professores nesse sentido. E o terceiro momento que é o momento desse avanço, enfim que historicamente nos era cobrado, quer dizer, então, como se prossegue no colegial? Dá pra fazer no noturno, não dá, certo?! Então, nós decidimos que íamos tocar essa coisa em frente, mas – eu não diria a totalidade dos professores – Mas vários elementos de direção, de orientação e lá da sede do serviço, com a clareza de que não duraria muito tempo, quer não daria para levar por muito tempo. Fora essa estratégia que agente adotou também de não esparramar demais materiais. Não soltar publicações. Então, quando, em 68, quando nos foram solicitados, por exemplo, os planos pedagógicos administrativos dos Vocacionais, a gente fez assim, um (*pou-pourri*) de explicações a respeito um pouco de tudo, mas nada com tanta profundidade e sem explicar detalhes de tudo, com a própria filosofia da experiência, entende. Então, pra fazer as expectativas burocráticas da própria Secretaria, serviu. Mas depois acabou até num movimento muito questionado pelos militares. Eu acho que não tem nada de mais, que é absolutamente tranqüilo, mas que como foi o documento que

eles consideraram mais condensado, assim resolveram (...) em cima desse relatório. Então, eu fico pensando se eles vissem outras revistas, outras coisas que agente teria, né. Agora, planejamentos, relatórios didáticos, pedagógicos, atas, resumos de reunião, de avaliações periódicas, etc. isso nós tínhamos organizado. Era artigo particular, quer dizer, não era para fins públicos. Mas a gente foi deixando tudo aquilo dentro do ginásio sob responsabilidade da direção e tal... (a gente não esperava?) que investida fosse assim, tão abrupta, né, e tão violenta quanto foi, de entrada (de metralhadora, gás lacrimogêneo, aquela coisa toda). E, evidentemente, fazendo a devassa nas escolas, localizar(am) esses materiais e levaram. Então, material que serviria muito pra gente aprofundar, em termos assim de como, na linha do tempo as coisas foram se desdobrando. Porque a gente tem relatórios de planejamento anuais, semestrais, diárias. Desde 1961, desde o primeiro treinamento pra [19]62 até o final, até os planos de janeiro de [19]69. Então, veja, de um lado eu diria pra você que – não todos assim professores com a clareza (eu diria assim) que eu acho que seria necessário e, que a nível satisfatório e que as coisas poderiam ser rompidas por conta do regime, certo. E até porque, de [19]68 para [19]69, o Vocacional, os Vocacionais todos e o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da USP, foram as escolas que lideraram o movimento de magistério, que deflagraram greve, que fizeram passeatas, manifestações. Então, ficou muito caracterizada essa posição, por esse movimento. E em [19]69 veio assim um dissenso terrível. Não foi só em cima da gente, foi em cima de muitos grupos. Agora, eu acho que contribuíram para a forma de extinção, não para a extinção, para a forma de extinção, da forma como foi feita, com uma violência meio original, específica em cima de certas pessoas, as delações de alguns professores. Isso aconteceu principalmente no eixo Americana/Rio Claro, que era um pessoal que foi contatado pelo quinto GECAM aqui do quartel de Campinas, segundo exército daqui da região de Campinas. E os militares estavam de algum modo contatando esses professores, de algum tempo, tanto que há uma que recentemente me procurou, diz que fez não sei quantos anos de terapia, e não se livrou de um sentimento de culpa, e afinal de contas ela veio conversar comigo. Ela diz que foi contada pelos colegas, por esses que me delataram para que ela fosse mais uma no grupo da delação. E ela participou de duas reuniões em que eles discutiam coisas, iam e vinham e tal, e ficou muito impressionada, e não topou, achou que não seria correto, que não era nada disso, não aceitou. Agora, eles ficaram preocupados que ela pudesse abrir a boca, então, começaram a fazer ameaças. Não só eles mesmos, em relação a ela, como dizendo pra ela que o nome dela já estava registrado no (segundo) exército, que se ela assumisse minha defesa, tivesse outras posturas, ou a defesa de outros colegas, ela seria presa, torturada, aquelas coisas todas. Então, ela ficou assim, apavorada, morta de medo, e nem nos denunciou (quer hoje em dia ela diz que se arrepende de não te denunciado).

P) E ela fazia parte do ginásio?

Ela trabalhava no ginásio. Agora, por trabalhar na área de Artes Industriais ela estava muito próximo, por exemplo, desse Francisco Cid ,entende? Então, ele acreditou que pudesse cevá-la para essa coisa. E o Francisco Cid, como foi demitido, porque isso tem a ver com as demissões. Então, quando o Francisco Cid foi demitido, ele foi até o serviço e tinha que formalizar a demissão, setor jurídico, ver questão de pagamento, declaração de tempo de serviço, essas coisas todas de qualquer funcionário. E ele levou

lá uma carta em que ele denunciava os setores todos de militares e policiais e apresentou pro advogado que trabalhava conosco. O advogado pegou essa carta, mostrou pra mim e disse assim: "Olha ele diz o seguinte: se ele for readmitido, ele fica quieto. Se efetivar a demissão, ele vai denunciar você e mais num sei quem, e tal, e todos nós, nesses setores". Eu disse: "deixe que ele me denuncie. Não vou ficar com um tipo desse caráter aqui dentro. Mais uma razão para ele ser demitido." Então, eu acho que essas ações, de algumas pessoas, elas serviram assim, inclusive, para criar uma visão meio ingênua da parte de alguns de que a extinção foi por conta das relações. Eu acho que não, foi um ingrediente à mais, um temperinho a mais para que eles dissessem, por exemplo, na hora da devassa, onde é que estavam as coisas, o que a gente discutiu na reunião tal e qual, que tipo de teatro os alunos fizeram e que dia, que havia uns detalhes na cabeça dos militares que não estavam registrados em papel nenhum. Então, por mais que eles tivessem devassados arquivos eles não encontrariam algumas questiúnculas assim, pra depois vir nos atormentar.

P) Eles só rechearam, então, esse inquérito?

É! Não, e eu acho que assim a pretensão deles, em termos assim de vingança, competição etc, que se a gente saísse do Vocacional, provavelmente eles seriam convidados a assumir a brilhante experiência. Como eles não eram nem brilhantes por si mesmos, não dava. Então, o que aconteceu foi que os ginásios foram extintos e ficaram aí lecionando. Eu sei que Francisco Cid ficou aqui em Americana ainda uns tempos. O Wladir depois prestou concurso para a Direção. Escolheu aqui. Se tornou o diretor. Então, eu acho que a página, sei lá, profissional de vida deles é muito negra. Eu acho que isso (...) vou registrar e vou escrever, e disse no Ipem que tá tudo isso. Só não tirei xerox do ... são vinte pastas vazias. Estão na Justiça Militar. Mas, enfim, há os depoimentos deles, que foram multados. Eu acho que de algum modo eles foram os ingênuos dessa história toda. Eles prestaram depoimentos, eles assinaram, eles nos acusaram, talvez achando que isso ficasse em algum arquivo ou morreria na linha do tempo. E não, tudo isso está arquivado como acusação. Eles funcionaram como testemunhas de acusação.

P) E que pode se voltar contra eles...

Pois é, quer dizer, em algum momento isso revive, assim como Cardoso em Rio Claro que é delegado de..., delegado Cardoso.

P) Mas só serviram à delação por que eles já estavam fora. Na medida em que eles saíram fora, é que eles começaram a delatar. Quer dizer, não houve casos de professores que ainda estavam em exercício e que passaram a ser delatores?

Não. Eles pegaram bem assim uma fase de avaliação e de indicação de demissão. Quer dizer, alguns já haviam sido demitidos. Outros, como o caso da Maria Antonieta, do Gérson e do Juan, seriam demitidos naquele ano. Que também a demissão não era uma coisa assim que a gente chegou (...) limite. Quer dizer, as avaliações iam se sucedendo, então, como um aluno que está aprendendo, que percebe que não está podendo passar para a série seguinte. E aí que...

P) E os militares trabalharam em cima desse pessoal?

Trabalharam muito em cima desse pessoal. Depois de trabalhar em cima desse pessoal, um outro fato que eu detectei é quer eles conseguiram infiltrar pessoas de investigação no setor burocrático do Serviço de Ensino Vocacional, na sede do serviço. E como a gente sempre precisou de funcionários e nunca teve, de repente deu uma febre assim de dizer, bom, temos escriturários, temos (..ista), temos num sei o que. Então, podemos colocar comissionados, ou nomeados etc. e como a gente precisava, a gente não atentou muito que pudessem ser esses tipos. Aí depois descobrimos um no setor de contabilidade, um no setor de pessoal, outro no setor de mimeografia. E um que não deu certo porque foi muito burro, e a gente descobriu logo e tal. Foi um servente que colocaram no Oswaldo Aranha também, que estava incumbido de colocar um aparelho de escuta no refeitório. O pessoal se reunia, fazia assembléias e tal, e que foi uma coisa que Francisco sempre fez aqui em Americana no refeitório. Há um gravação de reunião de pais na qual se discute a questão da extinção da experiência e que posição que eles assumiriam.

P) Você chegou a ver e ouvir essa gravação?

Ouvi. Quer dizer, eu não sei, a gente...

P) Ouviu lá no Exército?

No Exército. Por isso que a minha hipótese é que tudo esteja lá. Por que foi uma operação assim, integrada. No mesmo dia, no mesmo horário. Baixaram em Batatais, Barretos, Rio Claro, Americana, São Paulo, São Caetano. Cercaram tudo, invadiram, prenderam, levaram material. E depois os interrogatórios todos foram lá no II Exército mesmo. E como, naquele prédio grande, que é o quartel, tem três andares subterrâneos. Eu fiquei lá dez dias detida. Então, todo o nosso material – que eu pude perceber - estava numa sala anexa à biblioteca. Porque aí os capitães e majores iam e voltavam, pegavam volumes de textos, e uma de teatro, até mapa de, como chama essa festinha que as noivas fazem? Chá de cozinha - entrou em cena

P) Por que o Ensino Vocacional foi identificado por certos setores como escola subversiva?

Bom, os certos setores aqui, eu acho que são os setores policiais/militares. É o que eu disse também e você ouviu. Eu não nego e não neguei que ela fosse subversiva no sentido de se opor à ditadura. Eu acho que, uma questão de coerência, a gente não teria de negar isso. Agora, subversiva no sentido assim, por exemplo, sectário, doutrinário, proselitista, sabe, eu acho nesse sentido, não. De se fazer uma pregação de esquerda dentro das escolas, em cima dos alunos e tal, quer dizer, isso acho que feriria os próprios objetivos, os próprios princípios da gente. Assim como, por exemplo, eu não permiti, nem a direção que estava no momento, que o José Carlos Cardoso fizesse apologia do golpe militar de 64. E, então, ele foi saber tardiamente, que foi demitido, entre outras razões, por essa. Mas enfim, você colocando a realidade pro aluno analisar, perceber, discutir, ele vai se posicionar. Agora, claro que os alunos podem saber se os professores têm posições estas ou aquelas, porque também não há tanto assim que esconder.

P) A maior denúncia que era apontada pra mostrar que o Vocacional era subversivo era a foto do estudo do meio, auto-avaliação, acampamento..eram coisas desse tipo, né?

É, agora veja, eu acho que não faltaram elementos dentro da Secretaria de Educação que ajudassem a reforçar essas acusações. Isso eu percebi pelo IPM também. Então, não foram elementos desencadeadores das acusações, certo. Mas foram elementos que, quando solicitados, quando acabaram entrando para o inquérito policial militar, que acabou entrando no departamento de educação, chefia de gabinete, setor não sei das quantas, Secretaria toda acabou entrando em (...), pelos depoimentos feitos, eu percebi que muita gente querendo salvar a pele acabou concordando, declarando que achava que isso, que aquilo. E ficou assim, uma coisa assim extremamente contraditória, porque aí o próprio militar que, nessa hora é mais coerente, diz assim: bom, mas, então, se você sabia que essa escola era subversiva etc., você teria que ter denunciado. Apanha porque falou e apanha porque não falou, não é?!

Não sei se te satisfaz essa resposta, mas no meu modo de entender, de tudo o que eu percebi, eu acho que houve um certo acompanhamento do pessoal do exército, principalmente do exército, e a coisa começou no II Exército de Campinas, sabe, e se estruturar. Eram grupos militares castelistas, bastante rígidos, certo, e o pessoal de Americana aqui era muito visado pelo GECAM, porque o exército, a certa altura, começou a oferecer coisas para certas escolas, certo, e o pessoal do Vocacional não aceitou.

P) Que coisas?

Por exemplo, convidar os estudantes para assistir um filme, um debate, não sei onde, entende. Um passeio organizado por estudantes e tal, junto com o pessoal da Escola de Cadetes, que eram estratégias de aproximação e de (...) da Doutrina de Segurança Nacional e coisas assim. Se bem que, no início do Vocacional, mas aí eu não vejo muito na atitude desse coronel uma postura assim de cooptação, Coronel Hélio Gomes, acho que se chamava. Na questão do acampamento, ele ofereceu as barracas para o acampamento, porque ele tinha um sobrinho no ginásio vocacional de Americana que era aluno. Então, acho que através da família, colocaram a questão do acampamento, tem barraca, não tem e tal, ele quebrou o galho.

Depois ele fez uma declaração, ele estava na Alemanha quando ele soube da extinção e ele escreveu uma carta muito interessante dizendo que dentro do quadro brasileiro, ele não estranhava que isso tivesse acontecido, mas que ele lamentava muito pela perda de um trabalho educacional, que ele acompanhou, que no entendimento dele isso deveria ser mais respeitado. Agora, dentro daquela contradição, um militar brasileiro na Alemanha, certo, vai demonstrar. Ele não podia dizer que ele era contra os militares do golpe, e ele também não podia nos defender ostensivamente, então, ficou na base do meio termo.

4ª. parte

...Aí precisaria ver o que você ta querendo dizer com "perseguido politicamente". Gente, por exemplo, que foi envolvida no IPM, que respondeu processo, que foi solicitado pra interrogatório, que foi preso, que foi torturado, e coisas assim, certo?! Eu acho assim, que perseguido politicamente, todos foram na medida em que as escolas foram invadidas, foram cercadas, e eles foram impedidos de continuar com aquela prática pedagógica e os professores que trabalharam no vocacional e que pretenderam ser coerentes até o momento da ruptura, foram professores que tiveram dificuldade de aceitação em outras escolas, tanto públicas quanto particulares. Então, eu acho que isso é um reflexo da perseguição. É como se tivesse assim uma listra negra, como nas fábricas dos operários militantes, sindicalistas e tal.

P) (afimação inaudível)

Olha, isso durou bem uns dois ou três anos. E houve dois professores de Americana, o Modesto, de português, e o Ricardo, de matemática, que perderam por determinação da comissão estadual de investigações, não, da comissão processante permanente que funcionava junto à educação, o direito de lecionar em escola pública. Quer dizer, eles conseguiram reaver esse direito depois de quatro ou cinco anos, se não me engano. Então, de um lado eles eram concursados, tinham suas cadeiras, etc, mas foram afastados dos seus cargos sem direito a remuneração. De outro eles não conseguiam aula em outros colégios, então, você imagina a situação que eles ficavam.

P) Agora, propriamente presos, e que responderam inquérito, quantos foram?

Acho somando todos, Barretos, Americana e São Paulo, que teve um maior número... assim, envolvidos em IPM, indiciados, acho que deu perto de 27. Entre 23 ou 27 se não me engano, incluindo orientadores e direção.

P) Todos (...)?

De Barretos foram envolvidos, de Americana foram envolvidos.

P) E esse inquérito, ele se estendeu até quando?

Esse inquérito policial militar (...) houve uma primeira fase, em que todos os setores de repressão se sentiam a vontade para nos tirar de casa, levar presos, levar pra depoimento, então, era Aeronáutica... só não havia Marinha porque o rio Tietê é estreito, entende. Aeronáutica, Polícia do Exército, Polícia Federal, Deops... o que você imaginar. Depois daquela minha entrevista com Jarbas Passarinho, em que ele mandou uma carta, que era para o general Canavarra, que era comandante do II Exército.

P) Isto é [19]70?

É em [19]70. O Canavarro foi na época dessa reportagem. Essa reportagem foi feita de caso pensado, inclusive, pra suspender a prisão preventiva. E de fato ela foi suspensa. O que não impediu que eu fosse presa logo depois. Mas veja, é por conta dessa carta do Passarinho ao general Canavarro, que o Canavarro decide instalar o IPM. E aí, no IPM, acho que a única vantagem pra gente, se é que, do ponto de vista comparativo, a gente pode falar em vantagem, dentro da perseguição, é que tudo ficou num processo só. Então, desapareceu (isso eu disse no DOPS), a Polícia Federal, Aeronáutica, isso e aquilo. Aí ficou só Exército, então, a gente sabia que o papo era com eles e a briga era com eles.

P) Com os 27 professores juntos?

É, com os vinte e sete. Agora, esse processo, acabou se juntando a um outro processo que foi provocado dentro da Secretaria da Educação, porque eles partiram do principio que, no Departamento de Educação, que cuidava dos ginásios acadêmicos, também

havia pessoas de tendências de esquerda, de formação de esquerda e que estavam fazendo uma política contrária aos interesses nacionais, da segurança, etc. E aí indiciaram mais gente do departamento. Aí, como o secretário de educação chiou. Porque, quando houve o problema com o Vocacional, ele chiou, mas nem tanto. Depois, quando houve com o Departamento de Educação, aí ele resolveu que ia tomar as dores – ele também foi indiciado. Então, na lista dos indiciados, quem encabeça o IPM é o próprio secretário da educação, que perdeu o cargo de secretário, que era o Professor Antonio Ulhôa Cintra, certo?! Juntou-se o pessoal do Departamento de Educação, dos Vocacionais todos, e ficou-se assim um grande IPM da Secretaria de Educação. No final, o chefe do gabinete (...).

P) Ah, então, não houve item específico do Vocacional, quer dizer, no final ele tudo foi juntado?

Foi juntado e...

P) E ele se estendeu até quando?

Ele foi de [19]70, praticamente de janeiro de [19]70 até outubro de [19]73, quando foi declarado arquivado por falta de provas, certo. De modo que não houve um julgamento desse IPM e a gente, conversando com os advogados, entendeu que isto não foi a julgamento porque se tinha que salvar a pele do Ulhôa Cintra. Sabe, e as defesas dos advogados foram montadas em cadeia, de modo que, por exemplo, a culpabilidade dos professores foi jogada em cima dos diretores, dos diretores e orientadores em cima de mim ou dos funcionários do Serviço de Ensino Vocacional, a minha em cima do secretário, do secretário em cima do governador e quase (...) poderia sobrar também. Então, por ser o secretário, assim, de família tradicional de São Paulo e da alta burguesia, etc. etc. ... a esposa dele é, até pertencente a uma entidade aí, sei lá... uma coisa assim, quer dizer, não tem nada de esquerda o cara, né. Então, queriam salvar a pele do Ullhôa Cintra, e pra salvar a pela dele tinham que salvar a dos outros, pela maneira como as defesas estavam montadas, certo? Agora eu acho que, se não tivesse entrado secretário e umas outras tantas figuras da secretaria, a gente teria se ferrado mais.

P) E como ficou daí, o IPM foi arquivado e a situação depois do seu caso ...?

Bom, durante o IPM, antes que ele se encerrasse, eu fui aposentada pelo Ato Institucional no. 5.

P) E quando foi a tua aposentadoria?

Foi dia 4 de novembro de1970. Quando houve a aposentadoria dos professores da USP, das Ciências Sociais também. Pegamos uma leva assim de... E a Áurea também foi aposentada naquela época.

P) Aposentada pelo AI-5?

Pelo AI-5. Só que no caso da Áurea, depois ela pediu uma revisão aí, enfim, ela teve uma atitude política no processo, eu tive outra. Depois não aceitaram a anistia e ela apelou para a anistia.

P) Apelou esse ano para a anistia, né?

É ela foi anistiada, foi reintegrada e ela representava um outro concurso que era de supervisão pedagógica, então, ela estava trabalhando (no Vocacional), acessória da Divisão Regional de Campinas. Bom, e eu, além de ter sido aposentada pelo AI-5, até hoje não me pagam aposentadoria. Então, eles tão com um processo reivindicando pagamento da aposentadoria.

P) Semelhante ao reitor da UFRG, do ex-reitor. Ele conseguiu agora a aposentadoria. Foi aposentado agora recentemente.

É? Eu sei que desde que eu fui aposentada no recinto (?), então, nós tivemos que partir para essa outra alternativa aí de sobrevivência. E, também, o escritório foi assim um ponto de trabalho que a gente achou que poderia ser um pouco gratificante, pela natureza das coisas que a gente faria e que seria também um pouco o ponto de encontro das pessoas, já que o escritório foi assim o..., quer dizer, todos que foram bombardeados se organizaram ali. Aí...

P) Todos da secretaria de educação?

(Obs: um indicador de que a publicação do Renov pode ser considerada representativa do que se fazia em termos de Estudos Sociais no final Vocacional.)

Não, só do Vocacional. E aí os pais ajudaram, um ofereceu casa, o outro ofereceu móveis, máquina de escrever, dinheiro. Então, sozinha a gente não faria isso, não tinha condições.

P) Só deixa eu... aposentados pelo AI-5 foram somente você e a Áurea? Os outros, eles ficaram um tempo sem poder exercer, como você disse no caso do Modesto e do Ricardo?

Eles ficaram quase que três anos com perda de cargo. Direitos do cargo e de vencimentos. Outros professores ficaram prejudicados no sentido de, por exemplo, não poder prestar concursos, impedidos. Até prestaram concurso, só que não puderam escolher, nem puderam assumir. Por causa do vínculo com o IPM. Agora, houve um grupo aqui de Americana, acho que eram bem uns oito ou nove, e mais uns dez ou doze, de Barretos, que foram presos. Ficaram presos aqui no quartel de Campinas. Depois foram presos mais dois professores de Rio Claro.

P) Por muito tempo?

Acho que ficaram quinze dias, se não me engano. Depois um professor de Batatais. Bom, se a gente quiser entender prisão, assim, *latu sensu*, todos os professores foram presos por um dia. Quer dizer, no dia que invadiram o ginásio, cercaram, não deixaram ninguém sair. Depoimento atrás de depoimento. Agora, por comparação a gente não codificou isso como prisão. Apesar de que correram o risco. Então, por exemplo, o Jorge Andrade, que era professor de teatro do Oswaldo Aranha, que tinha sido em Barretos e tal, ficou um dia inteiro depondo no II Exército, sobre as peças de teatro dos alunos.

P) Quando (...) morreu você deu uma declaração pra avisar sobre ele, sobre as torturas, foi isso?

...fizeram uma reportagem com algumas presas políticas, né. Mas essa é uma prisão de 74, essa é posterior. Essa não te nada a ver com o IPM.

P) Ah tá, porque ele faleceu em 73?

É, então, veja, em [19]70 – como a gente saiu em [19]69 - eu até fiz uso das férias que eu não tinha gozado, licença prêmio, disso daquilo e daquele outro. E com a aposentadoria eu fico impedida de voltar ao Instituto de Educação, onde eu era alocada. Bem, a gente já tava pensando assim, em termos de escritório, a gente instalou o escritório em abril de 70. Nós o instalamos, acho que dia... na primeira semana de abril agente instalou o escritório, registrou no dia 11, de modo que a data oficial do aniversário cartorial é dia 11. Eu acho que no dia 15 ou 20 de abril ele foi invadido pelo Exército. Quinze dias de funcionamento, nem dez dias de funcionamento.

P) Já era o Renov...?

É, já era o Renov. O Renov foi invadido três vezes, pelo Exército e pela polícia, e fechado, trancado.

P) Esse escritório era, e é até hoje, de assessoria?

É de assessoria, de planejamento, de cursos, de pesquisa.

P) Para escolas da rede privada?

É, só que eles acharam o seguinte, que assim como o Renov(...) depois teve um momento que eles pegaram todo mundo. Renov, Cebrap, outros institutos, assim achando que, nesses locais, estavam todas as pessoas que tinham sido expurgadas dos seus cargos e funções. E, coincidentemente, estavam. Agora, alguns professores – é claro que ameaça de choque elétrico, sabe, sei lá, por em solitária, essas coisa aconteceram com vários. Agora eu acho que ... ah, fica até meio delicado dizer isso, porque a pessoas assim, que dentro do processo acabou passando por todas as fases da chamada perseguição, quer dizer, de como a repressão se expressa, fui eu. Sabe, quer dizer, muitos foram presos, um certo tipo de tortura, física ou psicológica, certo, agora se quiser reunir as várias formas e tal, isso acabou acontecendo muito mais comigo do que com os outros elementos, entende?

P) E por que naquela matéria da (revista) *Visão* as acusações são dirigidas contra a Áurea?

Ah, bem, é... Aí é uma súmula da condição processante permanente. Por que, então? Essa comissão que começou a investigar os fatos, etc. etc. havia feito o interrogatório comigo. Depois fez o interrogatório com a Áurea. Depois ouviu essas maravilhosas testemunhas de acusação cujos nomes eu já dei. Então, você vê assim, pelo tipo de acusação, que, por exemplo, não encontraram nenhum documento falando de (...).

Começa a ler a reportagem... "então, fazendo tudo isso, realiza palestras enaltecendo atividades de protesto estudantil, dando apoio, criticado, etc, no âmbito escolar, em reunião da cúpula do Sevita", que é o serviço educacional que eu coordenava e no Rotary Clube de Americana e outros locais. Tá, você vê se esse Rotary Club iria ser idiota de, num jantar, permitir que alguém falasse contra a ditadura, por exemplo. Então, são umas coisas assim! Agora, a partir das acusações que fizeram sobre a Áurea, e você vê que aqui a coisa está ligada a Americana, claro que teriam que me envolver também, porque, se tirassem a Áurea do páreo, claro que a gente montaria um bafafá.

P) Mas aqui, esta parte (...) acrescentaram no sumário, que para a prática...

É, (lendo) "para a prática de tais atos a professora Áurea Sigrist havia contado com o apoio e colaboração, embora nem sempre ostensivo, de Maria Nilde, coordenadora geral e que, instaurada a investigação, fora comprovada a veracidade das imputações".

P) Isso, mas aqui eh, por essa... a impressão que se tem é que foi a Áurea mesmo que sofreu, quer dizer, que você sai ilesa...

É, mas naquele momento em que saiu a reportagem a coisa estava mais ou menos nesse pé. Depois a Áurea teve que ficar refugiada, inclusive quando faleceu o pai dela, ela nem estava mais aqui em Campinas. E até o velório do pai dela foi cercado pelo II exército, o enterro. Foi uma coisa terrível, né, por que ela quis ir pelo menos pro enterro. Porque esse pessoal, por exemplo, o Vladir, o Francisco Cid, eles fizeram a cabeça dos militares que a Áurea era uma passionária, uma Dolores Barruri, uma coisa assim. E que, então, ela seria extremamente perigosa. Agora, como o GECAN fica aqui em Campinas, a Áurea (comenta alguma coisa baixinho) morava em Americana, fica todo muito perto. E casa da Áurea é numa avenida que fica em frente a Escola de Cadetes, por coincidência. Então, invadiram a casa dela duas vezes também. Ela ficou muito apavorada, então, nós resolvemos, e psicologicamente também a Áurea entrou num destempero, sabe, muito ruim. Então, se ela fosse presa, e se ela fosse torturada, aí acabaria desagregada de vez. A gente escondeu a Áurea no Rio. Ela ficou um tempão no Rio, e o fato dela estar desaparecida, que para nós era assim, muito mais um resguardo do que periculosidade, para os militares ficou parecendo assim, que nós escondemos porque de fato era a figura mais perigosa do pedaço. E o fato de eu aparecer – fosse mais perigosa ou não – dava uma certa, sei lá, um ar de certa tranqüilidade, embora minha casa também tivesse sido devassada várias vezes, entende?

Agora, o momento da reportagem é o momento em que, quer dizer, a prisão preventiva estava decretada contra mim e não contra a Áurea, sabe, então, essa reportagem foi montada por pais de alunos e jornalistas e induz à visão que eles montaram a coisa de um modo que aí, bom, de um lado eles se serviram de documentos da comissão processante e de outro lado eles deixam passar essa finalzinho que parece que eu sou a figura secundária mesmo. Mas a prisão preventiva era em cima de mim. Ora, seu eu sou a figura secundária, como é que eu vou ser presa, compreendeu? Então, tinha um pouco esse lance mesmo para contornar.

P) É, eu copiei isso, inclusive pra esclarecer com você, porque realmente...

É, foram assim, coisas que não me passavam pela cabeça, mas que jornalista pensa. Por exemplo, a foto de capa, o título, essa coisa, né. E sendo a revista Visão e não outra, porque o diretor da revista Visão, nessa ocasião, era aquele que foi ministro das comunicações ou chefe das comunicações do Geisel, se não me engano (...) tanto que essa foto aqui é tirada na sala dele, no gabinete do Sérgio Farah. O pessoal estava com medo de tirar na casa de um, na casa de outro, esse quadro que aparece aqui no fundo, que está meio nublado, escondido, meio de vaselina, é um quadro artístico que estava no fundo da sala dele. A mesa dele estava aqui. E assim, até conseguir que ele permitisse, que ele aceitasse... porque a Visão não tinha um estilo ehh... essa reportagem inaugurou um estilo novo na Visão, entende? Mulher nunca foi capa de revista. Assuntos de educação dificilmente entravam, entende? Foi uma conquista muito grande. E também porque, no grupo empresarial de sustentação da Visão, quer dizer, há empresários de alto porte. E foi uma bolação pra ter que salvar a pele, viu!

P) Bom, motivos da perseguição?

Veja bem. Eu acho que, das perseguições todas que você tem no Brasil, talvez a que incidiu sobre a gente, me parece, que foi a única que tomou como conteúdo a prática educacional mesmo. Porque em outros grupos, embora houvesse educadores, eram educadores ligados a uma tendência, a tendência era clandestina, ajudou, apoiou, o que fez, o que aconteceu, e tal, certo?! Em nosso caso, não havia esses vínculos, certo. E, se um ou outro pudesse ser simpatizante, ou filiados e coisas tais, isso não entrou no mérito. O que entrou é o que está na reportagem. "A pedagogia tinha uma mecânica subversiva". Tirando a mecânica subversiva, o resto até podia servir.

(obs: Mascellani nega vínculos com grupos político-partidários, porém não uma sintonia com os mesmos, como disse o início da entrevista)

P) Então, durante toda aquela onda de perseguições políticas muitas pessoas se levaram por um clima de delação, que se alastrou... e tal. Isso aconteceu?

Bom, eu acho que já respondi isso, né!

P) É, só que não com a mesma clareza que você falou lá no seminário (risos)

(...)

P) Quando se implantou o clima de denúncias e a posterior extinção do Vocacional, os professores de Americana receberam algum tipo de solidariedade de pessoas da comunidade, como pais, pessoas da escola?

Olha, eu acho que a gente não pode se queixar de falta de solidariedade. Porque os pais se mobilizaram, eles já traziam uma prática de mobilização. Muitos deles tinham aquela experiência de 1965, com o Ademar de Barros, certo. Só que o momento era outro. Não era só pra enfrentar o Ademar agora, né. Então, eles se mantiveram assim...

P) Mas foi (...) que a demissão...e da diretora do Oswaldo Aranha na ocasião (...) Por quais motivos?

Por causa dessas nomeações de orientador educacional, que era mulher do camarada da Casa Civil, Palácio do Governo, e mais um aluno que era filho dum amigo do secretário de educação e tal, e que eu rejeitei. Bom, eu disse; se eu abrir essa brecha, depois ninguém mais segura o barco. Então, os pais se mantiveram alerta, eu acho que foram feitos muitos abaixo assinados, eles terem encaminhado pra Castelo Branco, depois pra Costa e Silva, pra mais num sei quem... pais que se dispuseram a ser testemunha. Nós tivemos muitos pais assim como testemunhas, em todos os interrogatórios, em todos os processos, entende, com depoimentos excelentes. Tivemos até um pai militar (acho que perdeu o cargo). Então, assim, dos pais, na maioria nós tivemos. Um ou outro, por exemplo, nessa reportagem aparece um pai, que é da associação de pais de Americana. E que tem uma posição assim, meio de dizer, ou a escola endireita ou então, eu tiro minhas filhas, etc. Quer dizer, houve gente assim também que não tinha uma postura política clara e que diante do caos – eles diziam assim: "Bom, no que isso vai dar?!" – então, quero salvar meu filho. Mas pessoas como essa, por exemplo, foram pessoas que deram dinheiro pra comprar casaco de pele pra Maria Nilde, a mala pra sair do país, pra fugir, sabe... Acho que eu ganhei casaco de inverno e mala umas três ou quatro vezes e passei pra outros que precisavam, que eu mesmo não aproveitei, né. E, por exemplo, colegas nossos que estavam no exterior, né. Bom, alguns professores do Vocacional, especialmente os que trabalhavam no colegial de São Paulo, que foram assim bastante, como eu diria, sofridos, né, inclusive com tortura e tal, quando deu chance, saíram do país. Três ou quatro foram para a Europa. E amigos nossos e professores, gente que estava fazendo graduação, acabaram se virando, entende, pra denunciar coisas em jornais europeus, mandar jornal pra cá, mandar pra jornais de São Paulo, Rio. Esses convites para eu fazer palestras, pra lecionar. Sabe assim, empregos no exterior, que

foram documentos que o advogado utilizou na defesa que foram muito bons pra gente. De pessoas da comunidade, eu acho que houve, nós tivemos alguns vereadores nas cidades do interior que se manifestaram solidários, inclusive com depoimento escrito.

P) E de outros professores, que não da rede Vocacional?

Professores, eu diria, da Universidade de São Paulo.

P) Só da USP. Os professores da rede pública não, só...

Nem através da associação, alguns isoladamente assinaram abaixo assinados... Associação não! E, bom, professores universitários.

Sendo que houve também a triste situação de uma professora universitária da pedagogia. Que tinha sido minha professora de didática e que encaminhava estagiários e mais estagiários pro Vocacional, ter aceito atribuição de ser analista dos materiais recolhidos na escola. Ela e o Paulo Natanael. E depois declarar que todo material era subversivo. Agora, como houve acareação minha com ela, foi muito interessante. Porque aí se permitiu que o advogado entrasse junto. Então, eu passei pra ele todas as cartas que ela me escrevia pedindo estágios e depois agradecendo. E eram cartas recentes. Eram cartas de três, quatro meses atrás. Então, depois que ela expôs toda aquela maravilha de subversão que ela encontrou junto com o Paulo Natanael, quando o advogado teve direito à palavra, ele foi tirando uma cartinha e outra, e outra, e ela querendo dizer que não, que aquilo era antigo, e ele dizia as datas. Olha, a mulher acabou se urinando ali. Foi uma situação tão vexatória. Foi a Amélia Americana (...) de Castro. Foi professora na didática da USP.

P) Quando foi isso?

Foi em [19]70. Agora, o susto dos professores com essa situação foi tão grande porque, paralelamente, houve problema também como Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia. Então, não sei se você está lembrada, mas, por exemplo, dos nossos pais, eu acho que ninguém teve coragem de exigir que eles fossem a televisão denunciar os professores. E no Colégio de Aplicação o Exército fez isso, e alguns pais foram porque o Exército prendeu os filhos. Eles ficaram lá no presídio Tiradentes, e eram menores de idade inclusive. Então, vários pais foram a televisão dizer de fato que o Colégio de Aplicação tinha educação subversiva, e que eles estavam arrependidos de ter colocados os filhos ali e que os professores realmente usavam textos e diziam coisas... Então, aquela coisa toda que saiu pela televisão, manchete de jornal, quer dizer... "educadora subversiva corrompe jovens", sabe aquelas coisas de notícias populares? Então, os

professores, eu entendo, que ficaram assim amedrontados, em qualquer assinatura deles, em qualquer documento ia ser objeto de investigação. Agora, a gente teve muito apoio assim, de entidades de igreja, sabe.

P) Igreja em geral?

Eu acho que sim. Tanto que aqui, da área de Campinas, um dos padres que depois foi nomeado bispo, não é, o Dom Celso Queiroz, Dom Paulo Evaristo, na ocasião, não era Cardeal ainda...

P) Aliás, o Vocacional sempre teve esse vínculo com a igreja, não é? Como diz a matéria da *Visão*, que vocês receberam uma verba...?

Mas aí não é assim um vínculo orgânico. O (...) era um pai de aluno que era Secretário do Conselho para a América Latina. E o Conselho Mundial de Igrejas, assim como as organizações católicas na Europa, tem programas de ajuda ao terceiro mundo. Então, quando nós íamos instalar o colegial, porque havia aquela dificuldade muito grande de se conseguir as coisas, etc, ele se propôs pedir uma ajuda. E realmente pediu e nós recebemos. E foi uma coisa incrível, não é, porque precisava da assinatura do Governador, que o Abreu Sodré assinou, não só assinou como declarou que a experiência era suprema, linda, maravilhosa. Todavia, a gente usou a carta do Abreu Sodré também. Então, não era assim de orientação religiosa da escola. Eu acho que, de uma maneira geral, nas escolas a gente pretendia uma relação meio ecumênica, não é. Batatais (...) se bem que, às vezes, a gente montava discussões com grupos religiosos, então, vinha rabinos, judeus, vinha pastores protestantes, padres católicos, e tal. Porque eles se queixavam que, no Vocacional, não havia aulas de religião. Então, a gente trabalhava um pouco com história das religiões, história das igrejas. E quando eles quisessem fazer um tipo de manifestação religiosa, mas que não discriminasse ninguém, nessas manifestações era uma... então, por exemplo, se o pessoal topasse uma missa, e os outros concordassem, se fazia a missa. Ou, então, se fazia uma oração ecumênica com todo mundo. Essa questão da solidariedade, acho que está respondida.

P) (trecho muito baixo) A tentativa de proposta do segundo grau?

No entendimento do Jarbas Passarinho se deu, certo!? Verbalizado por ele, que ele aproveitaria o esquema, etc., que a formação de técnicos de nível médio e tal. Agora, você veja que não tem nada a ver se eu mostrar pra você o projeto, como ocorreu o segundo grau e etc. Quer dizer, era uma formação que dava o instrumental profissional, mas que garantia toda a formação geral, de cultura geral dos estudantes, com uma carga

muito grande de Português, de Matemática, de História, de Ciências Sociais, de Filosofia.

P) E o que eles atribuíam como sendo similar ao Vocacional era a implantação de Estudos Sociais?

No fundamental, a implementação de Estudos Sociais; a questão da avaliação, que passou a ser relativa; a questão de, por exemplo, se incentivar o trabalho em equipe; a questão de estudo dirigido, que até surgiram depois livros, de estudo dirigido, completamente bestificados, mas pretenderam imitar; essa questão, por exemplo, de pesquisa de comunidade, que houve um tempo em que o Ministério da Educação mandou que todas as escolas públicas fizessem a tal pesquisa de comunidade para orientar os estudos dos alunos. E o segundo grau profissionalizante, que o Passarinho pretendeu que fosse assim uma reprodução despida de política do que foi a nossa experiência de segundo grau.

P) Qual foi a trajetória profissional dos principais coordenadores, mentores e orientadores? Continuaram...

Então, eu acho que estão todos na área de educação ainda. Mas a parte de diretores e orientadores, muitos se acabaram em fazer pós-graduação, mestrado, e estão distribuídos aí pelas faculdades de São Paulo de outros estados do Brasil.

P) Faculdades na área de educação?

Na área de educação. Atualmente, alguns elementos foram aproveitados na Secretaria de Educação, depois da reentrada do Montoro no Governo.

P) O caso da Cecília e Áurea basicamente?

É, da Cecília como caso diria de primeiro escalão da Secretaria; e da Áurea, não diria que é questão política de cargo, porque eu acho que a Áurea tem uma competência bastante grande, entende? Se ela ficasse apenas como supervisora pedagógica, ela fica no limite e eu tenho impressão que a Diretora aí da divisão precisava de gente pra ativar coisas e achou que ela seria um bom elemento. Então, eu acho que aí, foi muito mais

por merecimento, em cima do reconhecimento do trabalho. Agora, no caso da designação da Cecília, houve articulações políticas e partidárias.

5ª. Parte

(...) não, eu teria que ter pedido anistia, por escrito, no governo Maluf, até 26 de dezembro do ano retrasado, porque teve uma data pra pedir a anistia.

P) Quem não pediu até aí, não pode?

Mas, também, pra mim é uma questão de princípio, entende. Eu acho que se a anistia fosse ampla e restrita, aí tudo bem. Na medida em que você tem que assinar um documento e que você se responsabiliza quase que por uma retratação dos crimes cometidos, eu acho que isso mexe com meu estômago. Então, eu achei que não seria coerente pedir, seria melhor me considerar aposentada mesmo e tudo bem.

P) E por isso você também não poderia ocupar nenhum cargo na Secretaria, não sendo anistiada ou essa questão não...

Não, isso eu poderia ocupar. Questão de cargo político, cargo de confiança, posso. O que eu não posso, o que eu não poderia é reassumir o cargo que eu tinha. Se eu quisesse prestar um concurso... a essa altura... mas eu já não estou mais na idade pra prestar concurso e nem refresca nada na minha vida fazer isso agora. Por exemplo, de ingresso, magistério ou secundário eu poderia fazer. Agora, houve gente que entrou para o campo de pesquisa. Está trabalhando em pesquisa.

P) E dentro da universidade e dentro de (...) ?

Setores também. Tem gente no SEDEC, tem gente no CEBRAP, tem gente que passou pro RENOV.

P) A maioria continua como professor!?

A maioria continua trabalhando como professor, continua com educação. Por exemplo, esse movimento de arte-educadores que se formou recentemente, quase todos os nossos

professores da área artística, educação musical, de artes plásticas, de teatro, estão metidos no movimento. O que eu não tenho muito controle é do pessoal das chamadas áreas técnicas. Porque aí, na rede comum, eles não seriam facilmente assimilados, os que eu conheço, que eu tenho uma pouco mais de chegança, acabaram entrando pro trabalho empresarial. Então, eles estão trabalhando em firmas, empresas ou tem seus escritórios particulares.

P) Tais pessoas voltariam hoje a reviver a experiência do Vocacional?

Do que eu tenho conferido com aquelas que se relacionam comigo - é que tem gente, por exemplo, pra Paraíba, tem gente em Rondônia, então, não dá pra conversar sempre, mas quando a gente se encontra e conversa etc., acho que ninguém pensa assim em retomar a experiência. Acho que está claro pra todo mundo que não é o caso retomar a experiência, que o momento é outro, que a gente deve pensar um outro tipo de resposta às questões educacionais que se colocam hoje. Quando a gente lançou essa experiência, inclusive, apesar de todas as dificuldades encontradas, a gente poderia dizer, comparado ao momento atual, que o magistério era ainda de um nível muito bom. Porque a faculdade de filosofia da USP tava funcionando a todo o vapor, antes das cassações e tudo mais. Quer dizer, hoje, seria um trabalho assim, não sei se triplicado pra chegar aquele nível de compreensão e tal. Eu tenho a compreensão de que nós temos que começar por uma proposta mais modesta, mais por baixo.

P) Você diz em termos das pessoas com quem você poderia contar hoje?

Eu acho que, com essas pessoas, você poderia contar para um trabalho mais comprometido em educação. Agora, seriam pessoas que assumiriam de algum modo funções de coordenação. Eu digo assim, no sentido de retomar um trabalho educacional mais amplo, nós não teríamos quadros.

P) Como existia naquele tempo!

É. Bom, essa segunda pergunta eu não sei se fica anulada, se o ensino vocacional fosse revivido quais as principais (...) a serem feitas?

P) é uma questão aí, mas outra experiência de ensino, que não a do Vocacional vocês teriam hoje... uma outra experiência de ensino, será que essas pessoas teriam entusiasmo para levantar?

Algumas sim, algumas teriam muita garra. Outras eu tenho a impressão que já estão com sua vida organizada dentro de um trabalho acadêmico, de universidade, então, por exemplo, que está trabalhando no nível de pós-graduação, com orientação de tese, etc. Acho que dificilmente sairia dessa estabilidade de trabalho para se meter noutra. E pra alguns, também, esse processo todo, inteiro, foi muito traumatizante, compreende? Há umas duas ou três pessoas que eu acho excelentes, mas que psicologicamente eu acho não retomariam coisa nenhuma de grande porte, nem querem aparecer muito em cena. Isso porque eu acho que é um problema de (jogo de) cintura e de personalidade também. Não acho assim que seja só uma questão de convicção ou de coragem. Acho que há um treino dentro da gente de vida, de combatividade, de luta que dá mais força ou menos na hora do *vamos ver.*

P) Acho que as duas tão mais ou menos respondidas... bom agora pra finalizar ...porque aí eu faço o depoimento...

Bom, isso que você me pergunta, porque que a coisa foi tratada como nível de segurança nacional?

É, porque, não sei se você já leu a lei de segurança nacional, mas enfim. No texto dessa lei, quer dizer, há coisas extremamente detalhadas e pormenorizadas que dizem respeito à desordem, ao caos social, à criação de tensões, conflitos, à guerra psicológica, quer dizer, mil conotações dentro das quais os militares, os responsáveis aí pelos setores policiais etc. facilmente enquadraram e, enquadrariam hoje, tudo o que a gente fez. Você discutir realidade social... é você tomar, o que eu estava dizendo hoje, se você toma 2045 e põe instrução numa escola, você pode levar isso em frente, agora se alguém vai te denunciar por conta disso, você corre o risco de ser indiciada, porque essa lei existe, com esse mesmo rigor. Acho que a resposta seria essa, quer dizer, na medida em que a Lei de Segurança Nacional é uma lei assim tão fascista, e, ao mesmo tempo, parece que ela não deixa escapar nada, nem um suspiro, nem um pensamento, nem o fórum íntimo da pessoa, quer dizer, tudo que se fazia nessa prática pedagógica é considerado contra a ordem vigente, contra a segurança nacional. Agora, essa tônica que eles deram de corrupção de juventude, eu acho muito importante de, em algum momento, aprofundar. Porque isso foi muito usado no fascismo militar, no nazismo. E como eu disse hoje, é uma coisa que vem do tempo de Sócrates. Então, parece que, de repente, dá aquela reviravolta, quem trabalha em educação e faz coisas diferentes entra sempre dentro dessa (peche?)

P) Foi usado contra quem fazia, mas eles acabaram fazendo, quer dizer, um trabalho de...

É, quer dizer, esse esvaziamento cultural eles não entendem como corrupção de juventude, como estrago de juventude.

P) A outra pergunta era da Marilú: ela disse se você gostaria de falar que não está na entrevista? ...(o funeral) de Americana, essa coisa...

Eu acho que seria importante a gente criar situações como essas de hoje, de palestras, de debate, etc., porque eu acho que em cada cidade onde o Vocacional funcionou, a gente deveria fazer um esforço de recuperação da memória dessa experiência. Eu acho que isso vale para a cidade e vale no conjunto para o Estado. Eu acho que, na medida, também, em que o país caminha para o processo de democratização – a gente se esforça para que isso aconteça – a gente teria que deixar muito claras as posições de quem, de fato, é um democrata, quem é autoritário, quem é dedo-duro, quem é isso, quem é aquilo. Não é uma questão de revanchismo, mas eu acho que, no tocante à educação, essa geração toda dos estudantes nos últimos anos não tem conhecimento dessas coisas. Então, essas pessoas posam, de repente, como autoridades para elas, e eu acho que o educador tem que ser muito coerente, quer dizer, quem é que de fato autoridade para o educando. Não no sentido da relação hierárquica, mas da postura, do saber, do compromisso, dessas coisas. Então, do ponto de vista da democracia, eu não consigo aceitar que o sr. Vladir dos Santos esteja dirigindo o ginásio daqui. E outras, agora, como eu tenho clareza que nós não estamos numa democracia plena instalada, quer dizer, nós estamos convivendo entre democracia e ditadura, até ele vai ficar um tempo aí...

E a outra coisa, eu acho que não é assim, sei lá se isso estiver registrado ou não, é que a gente com mais material ou menos material a respeito da experiência oportunamente vai organizar isso em forma de publicação. Que houve um momento em que nada era permitido, porque esse material não só desapareceu nas mãos do Exército, como o pessoal precisava se esconder, e não podia ..., não podia escrever, não podia falar. Quer dizer, num segundo momento a gente teve que voltar ao trabalho, lutando muito pela sobrevivência, quer dizer, enfrentando a maré. Eu acho que tem que haver um momento em que a gente equilibre um pouco essa questão e possa registrar. Porque senão vai cair naquela coisa que eu coloquei, como se fosse assim, nós não temos muitos registros, no Brasil eu acho que é hábito, acaba sendo uma questão meio rotineira no Brasil, de não se registrar as coisas que ocorrem fora do ...

P) ...do dia a dia oficial!

É! Do sistema oficial. Então, outro dia na PUC nós estávamos debatendo um pouquinho o que foi essa experiência, e os alunos da psicologia; "bom mas se a gente tivesse participado, seria tão interessante, porque que não dá para fazer? Porque isso, que aquilo, etc.", então, eu acho que era a leitura de um material, de um lado funciona como registro, de outro funciona como estimulação para que as pessoas retomem alguma coisa. Não a reimplantação dessa própria experiência, mas de alguma coisa que siga em frente...

P) Encerraria com: "quem não conhece a sua própria história está condenado a repeti-la"...

É! Porque o fato assim, né, mesmo os estudantes, ou um dos estudantes aí do Vocacional, ele disse assim: "bom , depois que o ginásio fechou, depois que os militares invadiram, etc," um rapaz assim de uma família, assim, bem modesta, ele disse assim: "eu fiquei sem saber, quer dizer, eu soube que a senhora foi presa, eu soube que houve não sei o que com a dona Áurea e tal, mas ninguém queria falar nada, todo mundo tinha medo de comentar. Então, eu fiquei assim sem informações". E é um rapaz que trabalha em firma, em indústria. Então, também não é um ambiente, assim, mais propício para receber informações.

P) É, eu também tinha informações vagas, porque muitas como eu, por exemplo, saí da cidade em 70, então, eu nunca mais voltei e não acompanhei esse período de 70,74... eu não estava, eu estava distanciada. E as pessoas da cidade acompanharam muito menos do que eu, quer dizer, a informação que eu tenho, a delas é muito mais reduzida. E o objetivo da entrevista foi exatamente este, de resgatar a coisa.

É! Eu acho que se você... não sei como é que você vai publicar isso, porque é uma entrevista longa. Se você publicar eu gostaria de ver o CD.

P) Eu vou, inclusive, se você quiser dar uma olhadinha, eu fiz um artigo que assim é meio piratismo meu, que a Leila até justifica o porquê da entrevista, que ele vai acompanhar ela até a entrevista, e achei que fui feliz no artigo que acompanha... só que é um outro mundo, um caráter mais pessoal dele...