



UNICAMP

Número: 315/2004

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA AS GEOCIÊNCIAS**

SANDRA JÚLIA GONÇALVES ALBERGARIA

**A CONCEPÇÃO DE NATUREZA NOS ESTUDOS DO MEIO REALIZADOS NOS
GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS DO ESTADO DE
SÃO PAULO, DE 1961 A 1968.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Geociências como
parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em
Geociências – Área de Educação Aplicada às Geociências.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Wagner Gonçalves

Este exemplar corresponde à
redação final da tese defendida
por Sandra Júlia Gonçalves Albergaria
e aprovada pela Comissão Julgadora
em 08/04/2004
Pedro Wagner Gonçalves
ORIENTADOR

CAMPINAS - SÃO PAULO

Abril - 2004

UNIDADE	<i>PL</i>
Nº CHAMADA	<i>T/Unicamp</i>
	<i>AL14c</i>
V	EX
TOMBO BC/	<i>58633</i>
PROC.	<i>16-214-04</i>
C ☐	D ☒
PREÇO	<i>14.010</i>
DATA	<i>29-08-04</i>
Nº CPD	

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IG - UNICAMP

CM0019B101-1

Biblot. 3172 FI

AL14c Albergaria, Sandra Júlia Gonçalves
A concepção de natureza nos estudos do meio realizados nos ginásios estaduais vocacionais do Estado de São Paulo, de 1961 a 1968 / Sandra Júlia Gonçalves Albergaria.- Campinas, SP.: [s.n.], 2004.

Orientador: Pedro Wagner Gonçalves
Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Ginásio vocacional. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – São Paulo (SP). 3. Estudo do Meio.
- I. Gonçalves, Pedro Wagner. II. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. III. Título.



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA AS GEOCIÊNCIAS**

AUTORA: SANDRA JÚLIA GONÇALVES ALBERGARIA

**A CONCEPÇÃO DE NATUREZA NOS ESTUDOS DO MEIO REALIZADOS NOS
GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS DO ESTADO DE
SÃO PAULO, DE 1961 A 1968.**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Pedro Wagner Gonçalves

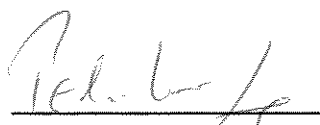
Aprovada em: 28/04/2004.

EXAMINADORES:

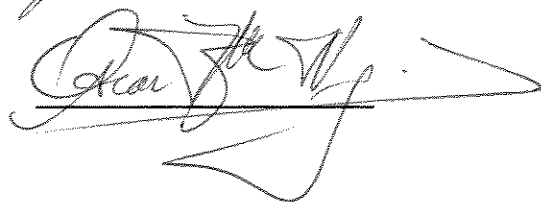
Prof. Dr. Pedro Wagner Gonçalves

Profa. Dra. Esméria Rovai

Prof. Dr. Oscar Braz Mendonza Negrão

 - Presidente





Campinas, 28 de abril de 2004.

Aos meus alunos e colegas de profissão.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Pedro Wagner Gonçalves, meu orientador que, durante dois anos, dedicou-me muitas horas de reflexão e paciência, agradeço o apoio, o companheirismo e o aprendizado singular como pessoa e aluna.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Oscar Braz Mendonza Negrão e a Profa. Dra. Ediógenes Aragão dos Santos que em ocasião da qualificação, contribuíram com ricas sugestões.

À Profa. Dra. Natalina Sicca, pelo auxílio, confiança e empréstimos de obras consideráveis para esta pesquisa.

Agradeço ao Prof. Dr. Carlos Alberto Lobão da S. Cunha, a Profa. Dra. Silvia Figueirôa e ao Prof. Dr. Maurício Compiani pelo carinho e incentivo a realização deste trabalho.

Agradeço imensamente pelo apoio, carinho e pela especial contribuição, para esta dissertação, à Profa. Dra. Esméria Rovai que me recebeu afetosamente para entrevistas e conversas sobre o ensino vocacional.

À Profa. Ana Maria Fajão, ao Prof. Ângelo Schoenacker, ao Prof. Newton Cesar Balzan, a Profa. Cida Schoenacker, que me concederam as entrevistas, e que contribuíram sobremaneira para a elaboração desta pesquisa.

Agradeço ao Prof. Modesto Vasques Aires, pela rica entrevista que me concedeu e pela acurada revisão de texto.

À Irmã Block e Janaina Block Teixeira, pela dedicação e transcrição cuidadosa das fitas das entrevistas.

Agradeço a Secretaria de Pós-Graduação, em especial a Valdirene e Edinalva e as Secretárias do Departamento: Angela e Regina, pelo apoio e paciência durante esses dois anos de convivência.

Especial agradecimento aos funcionários e estagiários da Biblioteca do Instituto de Geociências, que com muito carinho, dedicação e competência, não mediram esforços para a efetivação desta pesquisa.

Aos funcionários do SAO: Mauricia, Sr. Anibal, Sr. Juarez e Rinaldo, pela atenção e colaboração para a realização desse estudo.

Aos meus colegas de Mestrado pelas várias contribuições.

Ao meu filho Melquisedec pela paciência, compreensão e companheirismo nestes dois anos.

Ao Antonio Carlos pela especial colaboração, em todos os momentos desta pesquisa.

À minha auxiliar Marialva, que me liberou dos afazeres domésticos, permitindo-me dispor de tempo para realizar este trabalho.

Agradeço, pelo apoio, à Profa. Dra. Yara Aun Khoury, a Simone e a todos os funcionários e estagiários do CEDIC da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E finalmente agradeço ao Fundo de Apoio a Ensino e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (FAEP-UNICAMP) pelo financiamento dessa pesquisa e ao CNPq pela concessão de dois anos de bolsa de estudos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
Capítulo1- METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	09
1.1 Um caminho: metodologia e procedimentos.....	14
Capítulo 2- APRECIÇÃO DA LITERATURA SOBRE OS VOCACIONAIS.....	29
Capítulo3– CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DOS ESTUDOS DO MEIO.....	37
3.1 Breve histórico dos ginásios estaduais vocacionais.....	48
3.2 Fundamentos filosóficos e pedagógicos dos ginásios estaduais vocacionais..	59
3.3 Aspectos do funcionamento do ensino dos ginásios vocacionais.....	64
3.4 A área de Estudos Sociais dos ginásios estaduais vocacionais.....	68
3.5 O significado dos estudos do meio para o ensino dos ginásios vocacionais...	71
Capítulo 4 - O ESTUDO DO MEIO NA VISÃO DE QUEM O PRATICOU.....	79
Capítulo 5 – REFLEXÕES À LUZ DE ALGUNS TEÓRICOS.....	115
CONCLUSÕES.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	135
GUIA DE ENTREVISTAS.....	135
BIBLIOGRAFIA SOBRE OS VOCACIONAIS.....	137

ÍNDICE DE SIGLAS

AP – Ação Popular.
APROEV- Associação Pró Ensino Vocacional.
C. A. – Colégio Aplicação.
CEDIC – Centro de Documentação e Informação Científica.
CIES – Conselho Interamericano Econômico e Social.
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina.
CPC – Centro Popular de Cultura.
F.O.A.S. – Fichas de Observação do Aluno.
GEVs – Ginásios Estaduais Vocacionais.
GEVA – Ginásio Estadual Vocacional de Americana.
GEVOA – Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha.
GOTs – Ginásios Orientados para o Trabalho.
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática.
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais.
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros.
JUC – Juventude Universitária Católica.
MCP – Movimento de Cultura Popular.
MEB – Movimento de Educação de Base.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
OE – Orientação Educacional.
PDC – Partido Democrata Cristão.
PNA – Plano Nacional de Alfabetização.
PNE – Plano Nacional de Educação.
PSP – Partido Social Progressista.
SEV – Serviço de Ensino Vocacional.
UDN – União Democrática Nacional.
UNE – União Nacional Estudantil.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação.
USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento.
USP – Universidade de São Paulo.



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA AS GEOCIÊNCIAS**

**A CONCEPÇÃO DE NATUREZA NOS ESTUDOS DO MEIO REALIZADOS NOS
GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS DO ESTADO DE
SÃO PAULO, DE 1961 A 1968.**

RESUMO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sandra Júlia Gonçalves Albergaria

Esta pesquisa consiste em um estudo sobre a concepção de natureza veiculada nos estudos do meio desenvolvidos nos ginásios estaduais vocacionais entre 1961 e 1968, no Estado de São Paulo.

Este estudo foi baseado na análise de documentos, depoimentos e bibliografia sobre essa experiência educacional.

Neste trabalho foi demonstrada a sistematização do estudo do meio, seu aspecto interdisciplinar, sua importância como técnica pedagógica e seu caráter investigatório alinhado aos objetivos do ensino dos ginásios estaduais vocacionais. A partir de depoimentos de educadores foi possível demonstrar a concepção de natureza sugerida no contexto dos estudos do meio, ao evidenciarem nos locais estudados os processos políticos, históricos e sociais.

Palavras chaves: Estudos do meio; natureza; ginásios estaduais vocacionais; prática de ensino; interdisciplinaridade.



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOCIÊNCIAS
ÁREA DE EDUCAÇÃO APLICADA AS GEOCIÊNCIAS**

**A CONCEPTION OF NATURE IN ENVIROMENT STUDIES ACCOMPLISHED
IN GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS OF STATE OF SÃO PAULO,
BRAZIL, FROM 1961 TO 1968.**

**ABSTRACT
PROFICIENCY THESIS**

Sandra Júlia Gonçalves Albergaria

This reasearch consists in a study about the conception of nature used in the environment studies developed in the “ginásios estaduais vocacionais” among 1961 and 1968 in the State of São Paulo, Brazil.

This study was based in a documentary analysis, oral depoiments of the participants and bibliography about these schools. The research proved the importance of sistematization of the environment studies, their rank of interdisciplinary studies, their importance as a pedagogical technique and their investigatory caracter allied to the objectives of teaching in the “ginásios estaduais vocacionais”. From depoiments of teachears involved with this educational experience was possible to show a conception of nature insinuated in the context of environment studies to evince the polictial, historical and social process.

Key words: Environment studies; nature; ginásios estaduais vocacionais; teaching pratice; interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

*“...Vivendo se aprende; mas o que se aprende,
mais é só a fazer outras, maiores perguntas.”*

*João Guimarães Rosa.
Grande Sertão: Veredas.*

Escrever uma introdução talvez seja uma das tarefas mais difíceis; recorrer às origens do que motivou a dedicar-me a uma pesquisa pode ser um caminho para que aclare as indagações do leitor.

O projeto inicial de pesquisa era fazer uma análise do meu exercício como professora de Geografia sobre a utilização do estudo do meio como prática de construção de conhecimento.

Numa das escolas em que lecionei tive a oportunidade de planejar a organização e execução de estudos do meio a partir de um plano interdisciplinar. A idéia central desse plano era viabilizar, mediante estudos do meio, a aproximação das disciplinas do currículo escolar e possibilitar aos alunos um olhar direcionado à conscientização de problemas ambientais. Entre os professores era consenso que os problemas ambientais e a realidade apresentavam-se de maneira integrada, propiciando, assim, uma prática educacional interdisciplinar.

A utilização de meios pedagógicos e didáticos tradicionais estava em discussão pelos professores e administração da escola. Nesse ambiente e a partir desse plano foi possível idealizar uma forma de conciliar a necessidade do cumprimento dos conteúdos das

apostilas, manter metodologias específicas de cada disciplina e oferecer aos alunos uma reflexão sobre algumas questões ambientais. Pareceu ser essa a melhor alternativa do momento.

A execução do plano avançou consideravelmente junto aos professores do Jardim, Pré e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série devido à facilidade de comunicação entre professores, e por terem experiência em prática interdisciplinar.

No Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série e Ensino Médio, a realidade do professor era diferenciada, o que em parte dificultou a realização dos estudos do meio e a execução do plano. Os professores tinham disponibilidade restrita ao horário de aula. Muitos trabalhavam em várias escolas - o que impossibilitava as conversas sobre detalhes do plano. O Plano interdisciplinar e os estudos do meio tornaram-se algo à parte da realidade do professor e por consequência o envolvimento do aluno pouco foi estimulado. Aos poucos os estudos do meio que aconteceram foram considerados por alunos e professores um “passeio” e não um instrumento de conhecimento. Dessa forma, as atividades perderam o sentido.

Esse evento instigou-me sobremaneira e, a partir desse contexto, surgiram indagações sobre o papel do professor frente às condições atuais de aplicação de estudos do meio; sobre formas de organização e características de planejamento dessas atividades; em que contexto educacional os estudos do meio realizam um papel formativo e informativo na construção de conhecimento dos educandos, e outros questionamentos estimularam-me a apresentar um projeto de pesquisa visando um estudo mais apurado dessa prática.

Ao iniciarmos as pesquisas, o projeto original sofreu transformações. Tomamos conhecimento de experiências educacionais inovadoras ocorridas durante breve período na década de 1960. Como por exemplo o Colégio de Aplicação “Fidelino Figueiredo” da USP, e os vocacionais. Porém, ao entrarmos em contato com pesquisas sobre os ginásios estaduais vocacionais, despertaram-nos curiosidade por relatarem as práticas de ensino desenvolvidas nessas escolas, especialmente a concentração de atividades de estudos do meio, a maneira como eram conduzidos, e os objetivos que os orientavam.

Os ginásios estaduais vocacionais (GEVs), durante sua vigência no ensino público, aperfeiçoaram uma concepção pedagógica que proporcionou reformulação curricular de gestão educacional. Isso atingiu professores, especialistas educacionais, alunos e seus pais. O foco central dessas escolas era propiciar o conhecimento da realidade a partir de diversas atividades pedagógicas, dentre as quais achavam-se os estudos do meio.

Na medida em que os estudos sobre os vocacionais foram aprofundando-se com a leitura de dissertações e teses, o interesse por esses ginásios estaduais foi crescendo e percebemos um desconhecimento generalizado sobre essas escolas. Mesmo no meio acadêmico, os ginásios estaduais vocacionais não são claramente conhecidos, é comum encontrar distorções sobre o que lá ocorreu. Por essa razão, no plano desta exposição, sentimos a necessidade de fazer uma apresentação panorâmica da experiência realizada, antes de tratar diretamente dos estudos do meio.

As concepções filosóficas, políticas e pedagógicas dos ginásios estaduais vocacionais eram refletidas em seu currículo e em suas variadas técnicas de ensino-aprendizagem. O currículo dessas escolas tinha aspectos particulares: era vinculado à visão antropológica de cultura e intervenção social; estava intrinsecamente ligado à realidade da comunidade na qual cada unidade escolar era implantada; as disciplinas, os conteúdos dispostos em unidades pedagógicas e o conjunto de técnicas de ensino em particular os estudos do meio eram integrados. Essa integração global devia-se à articulação e unificação provocada pelo *core curriculum*, que ao longo deste trabalho será melhor explicitado.

A prática dos estudos do meio foi largamente difundida e realizada por todos os professores como parte integrante do processo de construção do conhecimento nos ginásios vocacionais. Tinham duas funções: catalisar reflexões objetivando o exercício de cidadania de todos os envolvidos e investigar situações problemas providas das unidades pedagógicas.

Os estudos do meio conduziam a certa construção de conhecimento sobre a realidade que o educando vivenciava. Esse dado conduziu-nos a indagar que concepções estavam presentes sobre a relação homem natureza: Quais idéias de natureza presidiam os estudos do meio nos vocacionais? Como esses estudos trataram as relações da sociedade e

natureza? Houve ênfase sobre a utilização da natureza pelo homem, e de que maneira esses aspectos foram conduzidos? Tais questionamentos aclarados podem contribuir em planejamentos e orientações de trabalhos atuais sobre estudos do meio, particularmente nas abordagens sobre meio ambiente, que trazem novos desafios no que concerne à formação da cidadania.

Portanto, os estudos do meio dos ginásios vocacionais tornaram-se por si só objeto de pesquisa significativo. Resolvemos assim, centrar estudos nos *estudos do meio do ensino dos ginásios vocacionais tendo como tema sua concepção de natureza*.

Atualmente estudos do meio são vistos como procedimentos de ensino que estimulam a observação de elementos que fazem parte da realidade fora da sala de aula. Alunos são conduzidos a observar fenômenos e a procurar compreender aspectos do meio físico, social, cultural etc. A literatura indica-nos uma polêmica sobre o caráter e delimitação dos estudos do meio. Nos estudos de Pontuschka (1994), encontramos a defesa do estudo do meio como método de ensino capaz de abarcar diversas dimensões do processo educativo, por outro lado, estudos do meio podem ser considerados uma técnica de ensino. Tal polêmica é relevante para futuras atividades educacionais. Tornou-se, portanto, uma questão que procuramos tratar em nossa pesquisa: os estudos do meio nos vocacionais, foram técnica ou método de ensino?

Nosso estudo tem como objetivo descrever a concepção de natureza veiculada pelos estudos do meio realizados nos ginásios estaduais vocacionais de 1961 a 68.

Pretendemos analisar a utilização dos estudos do meio na construção do conhecimento e do compromisso social dos ginásios vocacionais. Ao examinarmos alguns dos estudos do meio realizados pelos GEVs, compreendemos parte da proposta central dos ginásios vocacionais, particularmente no que se refere à integração curricular como caminho para a construção do conhecimento científico, à compreensão da realidade mais próxima a partir de experiências *in loco* e à elaboração da concepção de cidadania e responsabilidade social por meio da conscientização dos problemas do mundo.

Nosso objetivo inclui a concentração de esforços para trazer neste trabalho a reconstituição da prática dos estudos do meio nos ginásios vocacionais, na tentativa de responder questões sobre essa atividade educativa, podendo levar a uma reflexão atual sobre esse modo de ensinar apoiando-nos em elementos históricos.

Temos como hipóteses:

- 1) Os estudos do meio como prática pedagógica exercida nos ginásios vocacionais nos revelam uma concepção de natureza, de construção do conhecimento e de conscientização sobre a realidade.
- 2) A posição central da área de estudos sociais no currículo dos vocacionais terá implicações para a concepção de natureza veiculada pelos estudos do meio.
- 3) A análise dos estudos do meio nos levará à recuperação da memória sobre o ensino dos ginásios estaduais vocacionais e em consequência sobre aquele momento histórico vivido pela educação no Estado de São Paulo.

As hipóteses conduzem-nos a objetivos adicionais e complementares: pretendemos aclarar as condições materiais que permitiram o intenso desenvolvimento de estudos do meio nos vocacionais. Procuramos, ainda, revelar as etapas de organização e implementação dos estudos do meio, bem como mostrar certas funções pedagógicas dessas atividades.

Concentramos estudos primeiramente em fontes secundárias sobre os ginásios estaduais vocacionais (teses e artigos). O estudo dos documentos implicou buscar depoimentos pessoais da experiência educacional dessas escolas.

Além de um estudo em fontes secundárias, analisamos algumas fontes documentais: *Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais* (1966); *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais* (1968); *Relatos de Orientadores Pedagógicos* (1967), e documentos pertencentes ao acervo do Centro de Documentação e Informação Científica “Prof. Casimiro dos Reis Filho” (CEDIC) da Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo (PUC-SP). Entrevistamos ex-professores, ex-orientadora educacional, ex-supervisor de currículo, ex-pesquisadora de comunidade, ex-coordenador da área de estudos sociais. Privilegiamos esses depoimentos orais por contribuírem para construir o objeto de estudo. Recorremos à técnica de entrevista não diretiva para que melhor fluísse a memória; porém preparamos uma guia de entrevista para auxiliar nossa intervenção nos momentos adequados.

Assim sendo, organizamos os capítulos do nosso trabalho da seguinte forma:

O Capítulo 1 expõe as categorias que utilizaremos e a caracterização dos estudos do meio segundo fontes secundárias. Devido à valorização que atribuímos aos depoimentos, reuniões e outras fontes qualitativas este Capítulo mostra nossa perspectiva sobre a metodologia e procedimentos de pesquisa.

Devido à relevância da literatura para a construção das características dos estudos do meio, expomos no Capítulo 2 a apreciação das fontes secundárias que tratam especificamente sobre os ginásios estaduais.

O Capítulo 3 é dividido em cinco tópicos. Visando construir um cenário para o nosso objeto de estudo, procuramos contextualizá-lo, recuperando as características históricas da época de existência dos ginásios estaduais vocacionais; um breve histórico sobre o surgimento e extinção dessas escolas; os fundamentos filosóficos e pedagógicos do Projeto educacional dos vocacionais; os aspectos de funcionamento e suas práticas de ensino que junto aos estudos do meio formavam um projeto complexo e integrado; destacamos a área de estudos sociais num tópico específico por ser essa área o eixo integrador do projeto do vocacional e geradora dos estudos do meio; examinamos o conceito de estudos do meio para os ginásios vocacionais, o alinhamento dos objetivos dessas atividades com os fundamentos filosóficos e pedagógicos dos vocacionais, seus aspectos principais; a sistematização e suas funções em todas as séries dessas escolas. Tal desígnio visa aclarar o caráter dos estudos do meio no que refere ser técnica ou método de ensino.

O Capítulo 4 e o Capítulo 5, expõem traços capitais dos estudos do meio nos ginásios vocacionais.

Procuramos identificar a concepção de natureza e meio, de técnica e método no Capítulo 4. Utilizamos depoimentos das pessoas que vivenciaram os estudos do meio.

O Capítulo 5 enfatiza um prisma teórico. Procuramos examinar as correntes pedagógicas que delimitaram tais práticas.

Por fim, apresentamos nossas conclusões sobre como a natureza foi abordada pelos estudos do meio realizados nos ginásios estaduais vocacionais.

Em anexo, consta o guia de entrevista que foi elaborado para orientar, quando necessário, os depoimentos, e bibliografia adicional que trata sobre os vocacionais.

METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS DE TRABALHO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO

Na introdução desta pesquisa procuramos assinalar em traços gerais aspectos de nosso trabalho. Neste capítulo relacionamos alguns Autores que atualmente refletem sobre o conceito de estudos do meio e, num segundo momento, vamos expor os caminhos apontados para delimitar a metodologia e procedimentos de trabalho.

Diferentes Autores tratam os estudos do meio como práticas integrantes do processo educativo que propiciam um trabalho interdisciplinar objetivando a construção de conhecimento da realidade pelo aluno.

Para Pontuschka (1994:26), no decorrer da história da educação brasileira “O CONCEITO DE ESTUDO DO MEIO TRANSFORMA-SE...em tempos diferentes; em escolas diferentes e com professores diferentes”, a Autora constata que “Na atualidade, são rotulados de Estudos do Meio desde uma saída de lazer com os alunos até a aplicação do Estudo do Meio como um método de ensino” e propõe conceituação para o estudo do meio a partir de análise histórica e práticas desenvolvidas nas disciplinas formadoras de professores na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Os estudos do meio, para Pontuschka (1994), destinam-se: a desenvolver o espírito de síntese, permitir ao educando aprender a observar, a descobrir, a documentar-se, a

utilizar-se de diferentes meios de expressão, a ligar-se a seu meio mais próximo, ao país e ao mundo, desenvolver sensibilidades diante da Natureza e das obras humanas, a criar sua consciência de responsabilidade, e construir a idéia de participação.

Fantinel (2000) procura conceituar trabalho de campo e seus papéis educacionais. O trabalho de campo para a Autora tem como finalidade propiciar aos alunos um cenário adequado para geração, problematização e crítica do conhecimento, é o espaço privilegiado de observação de aspectos e fenômenos, de formulações de hipóteses e avaliações de modelos explicativos.

“O campo é o local propício para o conflito e reelaboração de valores éticos, sociais e ambientais, favorecendo a discussão de questões comportamentais em uma perspectiva de ensino-aprendizado com princípios solidários, companheirismo e compromisso ambiental. Motiva mudanças no tratamento de problemas ambientais, pelo conhecimento e capacitação adquiridos ou por sensibilização do aluno ao estabelecer contato direto com os problemas.” (Fantinel, 2000:30)

Tanto os estudos do meio como o trabalho de campo, para essas Autoras, tem finalidades que refletem concomitantemente valores formativos e investigativos. A nosso ver, em essência trata-se de diferentes terminologias para atividades educacionais de mesma natureza.

No que tange à interdisciplinaridade, para Fantinel (2000:30), “o campo pode ser também elemento integrador da Geologia com outras ciências na construção de uma visão abrangente, integradora e histórica da Natureza”. Segundo Compiani & Carneiro (1993:91), nas atividades de campo, a interdisciplinaridade com questões sócio-culturais, que são particularmente importantes para os estudos da Geografia ou Ciências Ambientais passam a ter relevância quando “...o *fazer geologia diretamente no campo* envolve também a relação Homem/meio”.

Amaral (1995) indica o estudo do meio como o caminho mais apropriado para a adaptação do ensino de ciências no ensino fundamental às modernas condições do progresso científico, pois gera apropriação rápida de novos conhecimentos; bem como a interdisciplinaridade, pois trata-se do enfoque moderno das ciências físicas e naturais; “uma síntese programática, onde se reuniam Ciências e Geografia sob a égide interdisciplinar das

Geociências, e uma síntese metodológica, onde se reuniam aspectos sócio-culturais, cognitivistas, progressivistas e tecnicistas sob a égide do estudo do meio”. (Amaral, 1995:149).

No que se refere ao questionamento se o estudo do meio é técnica ou método Pontuschka (1994:171) aclara que, “Esta discussão, das décadas de 50-60, ainda continua em pauta, pois na prática do Estudo do Meio parece que tudo cabe.”. A Autora defende os estudos do meio como método de ensino, e afirma:

“Pedagogos e professores de disciplinas específicas continuam a conceituar o Estudo do Meio como técnica ou um conjunto de técnicas, no entanto, ele somente atingirá os objetivos para uma possível transformação se for utilizado como método, superando conhecimentos puramente escolares, levando aluno e professor a um compromisso com a sociedade e suas transformações e mesmo despertando a consciência de não utilizar Estudo do Meio somente como forma de consumo das informações, considerando as pessoas como objeto, mas como sujeitos que em suas diferenças podem crescer mutuamente, podem trocar, podem ensinar e aprender.” (Pontuschka, 1994:173)

Quando se refere às práticas dos estudos do meio nos vocacionais, discorda do termo “técnica” utilizado para caracterizar as práticas de estudo do meio naquela época, porque compreende que ao incorporar os objetivos sócio-culturais na formação do aluno, os professores dos ginásios vocacionais, na verdade, estavam considerando os estudos do meio como *método de ensino-aprendizagem*. Pontuschka (1994) enfatiza que uma simples técnica não daria conta de todos os aspectos que os vocacionais propuseram. Em contrapartida, os documentos dos ginásios vocacionais aclararam que o método de ensino definido para essas escolas foi o *método de ensino dialético*, portanto os estudos do meio faziam parte de um conjunto de práticas de ensino ao lado dos trabalhos de grupo, estudos dirigidos e outras práticas pedagógicas.

Pontuschka (1994) analisa a obra de Nidelcoff, criticando algumas sugestões da Autora e apontando a diferença entre o que ela considera que é estudo do meio e o que Nidelcoff sugere que seja:

“Maria Teresa Nidelcoff, conhecida por professores de 1ª a 4ª série e por alunos da pedagogia na década de 80, considerou o Estudo do Meio como técnica, sendo acompanhada por outros autores que produziram livros e textos para esses professores. Antes de dizer o que é o Estudo

do Meio, Nidelcoff procurou conceituar *meio* (...) Também o termo *estudo*; no que se refere ao meio apresenta significados diferentes de acordo com a idade das crianças (...) Nidelcoff não apresentou essas etapas como excludentes nem em sucessão rigorosamente linear (...) Nidelcoff colocou ainda como objetivo *iniciar as crianças no estudo da Geografia*. Aqui está uma das principais diferenças em relação a minha maneira de conceber o Estudo do Meio como método de análise da realidade na escola, pois a riqueza, a complexidade da realidade e suas contradições requerem um trabalho interdisciplinar em que outras disciplinas escolares podem dar contribuições para um conhecimento mais próximo do real (...)” (Pontuscka, 1999:174, 175)

Porém, Nidelcoff (1979) assinala:

“A função da escola seria então: dar INSTRUMENTOS às crianças: para a ANÁLISE DA REALIDADE de EXPRESSÃO – iniciá-las na experiência da REFLEXÃO e da AÇÃO EM GRUPO (...) Esta realidade está presente dentro das oito séries da escola de 1º grau que até agora existia e que, em parte, subsiste; pelo menos, pode se apresentar sob o rótulo de: História, Geografia e Estudos Sociais. Contudo, ainda que tenham que se adaptar a certas exigências externas, convém que as crianças não recebam um parcelamento da realidade humana, uma divisão em áreas estanques, mas que fundamentalmente se conscientizem de que se trata apenas da maneira pela qual os homens vivem e atuam (...) Iremos vendo por meio de quais etapas e de quais atividades pode-se ir fazendo esta aprendizagem (...) Conhecer e analisar a maneira pela qual vivem os homens com os quais estamos em contato: é isto o que, na escola, se chama ‘estudo do meio’. O ‘estudo do meio’ não constitui, em absoluto, uma novidade. Por exemplo: já há muitos anos nossos programas para as primeiras séries do ensino de 1º grau começam com este critério. Não é nenhuma novidade, portanto, mas na verdade, algo freqüentemente desvirtuado. Como outras ‘inovações’ pedagógicas, via de regra foi introduzido na escola de uma maneira apenas formal, destituído de seu valor e sentido real, além de não levar em conta este último. O primeiro passo da criança na Geografia está nesta percepção da vida que se agita à sua volta. Resumindo: fazer o ‘estudo do meio’ é, em parte, fazer Geografia, empregando o método que esta emprega: a observação direta (...) Num trabalho deste tipo a importância das matérias cadeiras desaparece. Embora as atividades a serem realizadas estejam ligadas principalmente à Geografia, as crianças também trabalham em muitos outros campos. Por exemplo: História: a origem da cidade (...) Estudos Sociais: dispositivos municipais (...) Ciências: procura da informação necessária para resolver algum problema, observação e registro de fenômenos (...) Comunicação e Expressão: redigir relatos sobre os assuntos.... Expressão Gráfica ou Pictórica: esboços de edifícios, representação de cenas, paisagens etc. ” (Nidelcoff, 1979: 7 à 15)

Não há, inicialmente, as discrepâncias de concepções apontadas por Pontuscka (1999), mas sim um exemplo de processo interdisciplinar exposto por Nidelcoff (1979). Nesta há um conjunto de várias técnicas para ajudar os professores a fazerem estudos do

meio. O texto procura demonstrar o papel do professor, caracterizar objetivos sócio-culturais da escola, definir o estudo do meio como instrumento de análise da realidade, eleger a Geografia como disciplina mais apropriada para utilizar estudo do meio, colocar a História como aliada nesta missão, aponta a necessidade da interdisciplinaridade para desenvolver estudo do meio – tais elementos configuram aspectos singulares dos estudos do meio como uma prática de investigação da realidade, que pode ser considerada uma prática de ensino a partir do método de ensino escolhido pela escola.

No que tange à adequação da disciplina Geografia no desenvolvimento do estudo do meio, Fantinel (2000) assinala que o geógrafo utiliza numerosos e variados elementos de análise em busca de suas inter-relações para dar soluções e pensar o mundo. Assim os estudos do meio ou trabalhos de campo são práticas educativas que forçam a descompartmentalização do conhecimento contribuindo para a articulação das informações necessárias à compreensão da realidade, dessa forma são apropriadas ao raciocínio geográfico. Não se trata de hierarquizar disciplinas para utilização dos estudos do meio, mas sim aclarar a ligação de traços capitais entre essa prática educativa e a ciência geográfica.

É fato que demonstrar os valores formativos e informativos e a dimensão investigativa do estudo do meio para conceituá-lo como método de ensino, como defende Pontuschka (1994) e outros Autores, certamente contribuirá para definição dessa atividade educacional. Por outro lado, se partimos da questão: Que visão de ensino propicia a utilização dos estudos do meio nas suas dimensões? Talvez a relevância dada aos estudos do meio em vários momentos da história da educação assinala para mudanças de visão de educação e aí, conjuntamente indagaremos o que se pretende do educando; que visão de ensino o professor concebe e que educação a sociedade estabelece para seus filhos.

Dessa maneira o enfoque muda, não havendo relevância se a prática do estudo do meio é entendida como técnica ou método, mas sim qual concepção de ensino abarca a necessidade de tal prática na sua potencialidade.

1.1 Um caminho: metodologia e procedimentos

No processo de pesquisa constatamos que as práticas pedagógicas dos ginásios vocacionais foram pouco estudadas. Há escassez de informação oficial. A intervenção policial-militar contra unidades escolares, gerou perda de documentos, e os arquivos oficiais da Secretaria Estadual de Educação praticamente nada informaram sobre a experiência dos ginásios vocacionais.

A documentação dos ginásios estaduais vocacionais e do Serviço de Ensino Vocacional (SEV) passou por várias casas de professores, alunos e dirigentes. Em 1992, a Associação Pró Ensino Vocacional (APROEV), coordenada por Maria Nilde Mascellani, doou parcela significativa de originais produzidos durante a década de 1960 ao Centro de Documentação e Informação Científica “Prof. Casimiro dos Reis Filho” (CEDIC) – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde se encontram até hoje sem catalogação. Apesar dessas condições, foi possível identificar documentos sobre estudos do meio e práticas pedagógicas, bem como artigos da imprensa e documentos administrativos. Assinalamos, entretanto, que a ausência de catálogo dessa coleção impede o exame de outros documentos que poderiam ser relevantes para nosso estudo.

Foi possível encontrar no Serviço de Documentação e Publicação Mário Covas (da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) o documento *Relato da Experiência Educacional dos Ginásios Estaduais Vocacionais* de 1967; esse documento é um relatório das práticas de Orientação Educacional dos GEVs nos primeiros anos de atividades, de 1962 a 1965. Documentos emprestados gentilmente por professores que trabalharam nos ginásios vocacionais são de significativa importância para este trabalho, dentre eles: *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais* de 1968 que complementa o relatório das práticas de Orientação Educacional dos GEVs, reflete a avaliação pedagógica e administrativa dos cinco primeiros anos da existência do ensino vocacional; e o *Regimento Interno dos Ginásios Estaduais Vocacionais* de 1966, os quais pudemos analisar cuidadosamente. Outros originais cedidos por orientadores educacionais que trabalharam nos GEVs, fizeram parte de exaustivas análises.

Iniciamos os estudos para delimitar a metodologia a ser empregada a partir de Autores que apontaram caminhos. Para tratar documentos: Franco (1976) valoriza os significados do confronto entre a lei e sua interpretação dentro de contexto histórico do século XIX. Seu estudo da norma ética revela a “violência consentida” pelo Poder Judiciário. Tal análise sugere que é necessário interpretar os múltiplos significados que podem ser obtidos a partir de documentos e de depoimentos para ajudar a reconstruir as práticas pedagógicas dos vocacionais.

Os primeiros estudos realizados sobre os vocacionais foram publicados na década de 1970. Em meados da década de 1980, com o fim do regime militar, começaram a ser escritas pesquisas mais completas sobre os vocacionais. Em parte devido à maior liberdade política, em parte devido ao aparecimento de documentos que estavam sob guarda de ex-professores, ex-alunos e ex-funcionários dos ginásios vocacionais. Cabe enfatizar que muitos dos pesquisadores ou pessoas muito próximas a eles foram protagonistas da experiência. Portanto as fontes secundárias nesse trabalho em parte tiveram relevância na obtenção de dados sobre a proposta pedagógica e os estudos do meio realizados nos vocacionais.

O levantamento da bibliografia secundária sobre os GEVs revelou a existência de alguns artigos, algumas dissertações e teses, poucas transformadas em livros. A maior parte desses estudos buscam caracterizar aspectos gerais da proposta do ensino vocacional. Foi possível perceber que há pouco diálogo entre elas.

Ao examinar as pesquisas feitas sobre os ginásios vocacionais observamos que muitas delas adotaram abordagem qualitativa. Fontes orais foram intensamente utilizadas para reconstituir a história de uma experiência que foi interrompida por razões políticas, recorrendo-se a alunos, professores e dirigentes dos ginásios estaduais vocacionais (GEVs).

Assinalamos, ainda, que outro fator contribuiu para o uso de fontes orais e da memória: *a cultura oral*. Geralmente há forte cultura oral entre professores e o registro escrito das experiências é relativamente restrito. Isso incentiva o uso de pesquisas qualitativas e entrevistas para descrever e analisar práticas docentes.

O material identificado e os estudos já realizados sobre os vocacionais conduziram-nos a optar pela reconstituição de traços capitais dos estudos do meio mediante pesquisa qualitativa apoiada em depoimentos de professores e especialistas em ensino. Este trabalho valorizou entrevistas que permitiram fluir a memória dos informantes.

A revisão bibliográfica para obter a melhor metodologia para nossos estudos nos levou a fazer algumas reflexões sobre algumas maneiras de trabalhar objetos que tratam com memória, história oral, métodos etnográficos e entrevistas.

Garcia (1980:09) justifica a relevância de entrevistas para estudar inovações educacionais levando em conta que muitos dos documentos e trabalhos de práticas escolares inovadoras das décadas de 1960 e 70 foram destruídos ou se perderam por não serem arquivados; assinala que a ausência de preocupação na conservação de documentação impossibilitou sobremaneira o levantamento completo do que se inovou nesse período histórico da educação.

Encontramos dificuldade documental apontada por Garcia (1980) para reconstruir as práticas dos estudos do meio nos GEVs.

Mascellani (1999) examina a inovação educacional desenvolvida no âmbito dos vocacionais. Em trabalho etnográfico, constrói sua pesquisa apoiada na própria experiência como coordenadora do SEV. Constituiu seu instrumento de pesquisa a partir de documentos oficiais, registros pessoais e memória, resgatou sua experiência, a do grupo de professores e de alunos. Para ela,

“(...) A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta de dados (...) Nada poderia, portanto, ser mais adequado ao meu trabalho que esse tipo de abordagem, tendo a etnografia como linha mestra, pois se tratava, numa versão muito do trabalho de campo, de reconstruir a pedagogia implantada nos Ginásios Vocacionais”. (Mascellani, 1999:3)

Mascellani (1999) menciona, ainda, que utilizou “pesquisa em rede”: certa rede de sociabilidade existente entre os informantes (professores e alunos do vocacional) a qual permitiu que um entrevistado indicasse o próximo a ser localizado e assim sucessivamente até terminar a pesquisa.

Por todo o corpo da pesquisa pudemos certificar que se trata de relato de experiências vivenciadas pela Autora. A exposição foi feita em primeira pessoa do singular. Mascellani defende a legitimidade da duplicidade de papéis ao ser, simultaneamente, pesquisador e ator. Além disso, questiona a suposta neutralidade do pesquisador.

Utilizamos em parte a sugestão de Mascellani (1999), no que se refere à *pesquisa em rede*, iniciamos os contatos para as entrevistas por meio de pessoas amigas que trabalharam nos vocacionais. Por alguns acasos, intuição e sorte encontramos pessoas ligadas academicamente a ex-professores dos ginásios vocacionais que atualmente estão trabalhando em universidades e que, ao reconhecerem nossas dificuldades, gentilmente nos facilitaram contatos; percebemos em nosso processo de pesquisa a disposição das pessoas que tiveram contato direta ou indiretamente com a experiência dos ginásios estaduais vocacionais, um interesse em auxiliar e facilitar informações.

Por meio de dois pesquisadores Pontuschka (1994) e Sansolo (1996), encontramos Thiollent indicando caminhos metodológicos.

Pontuschka (1994) segue a metodologia da pesquisa-ação para caracterizar o estudo do meio como método e prática da interdisciplinaridade:

“... um dos trabalhos fundamentais que confirmou essa opção foi a leitura de Michel Thiollent sobre a pesquisa-ação, corroborada pelo pensamento de outros autores como Carlos Rodrigues Brandão (...) a opção pela pesquisa embasada em problemas concretos que segundo ele, ao serem detectados já apontavam para o início do caminho a ser percorrido. Mostrou que uma pesquisa qualitativa pode oferecer perigos, mas que estes podem ser controlados ou minimizados por uma linha metodológica bem definida, adequada à situação a ser analisada.” (Pontuscka, 1994:19).

Pontuscka (1994) nos alerta sobre os problemas que oferece a pesquisa qualitativa, e que portanto deve ser bem delimitada a linha metodológica. Partindo dessa sugestão, tratamos de continuar os estudos metodológicos paralelamente com os levantamentos dos dados sobre os ginásios vocacionais.

Sansolo (1996) utiliza duas metodologias para refletir sobre educação ambiental e analisa usos do trabalho de campo. Na primeira fase usa pesquisa participante para

constituir educação ambiental nas escolas com os professores. Na segunda, emprega questionários para avaliar trabalhos de campo:

“Foi uma opção de construirmos juntos e analisarmos a *posteriori*, o trabalho produzido (...) As reflexões e planejamento de atividades, muitas vezes, foram feitos ao longo da execução das atividades previamente organizadas, causando conflitos e inseguranças constantes, no que se refere ao afastamento do objeto de pesquisa, ou seja, a importância do trabalho de campo no ensino de Geografia e na Educação Ambiental numa perspectiva participante. Por outro lado, por compreendermos a população e seu espaço não como meros objetos de pesquisa, procuramos produzir o conhecimento em conjunto com diversos interlocutores da Educação, buscando uma relação de sujeito com outros sujeitos, na construção do conhecimento. Entretanto, nos momentos finais do trabalho e após um distanciamento temporal é que pudemos elaborar uma análise dos produtos do trabalho. (...) A participação no processo de pesquisa e na construção do conhecimento pode promover aos indivíduos um processo cognoscitivo que permite a elaboração teórica dos projetos de transformação social, no caso orientadas à construção e prática do desenvolvimento sustentável (...) Neste contexto, a pesquisa participativa, associada a Educação Ambiental, assume um papel determinante diante de encaminhamentos para uma gestão territorial e, portanto, ambiental, no que se refere ao planejamento ambiental participativo. (...) Questionários de Avaliação: um incentivo à reflexão, pudemos observar a fundamentação, a justificativa para a utilização da pesquisa – ação. (...) procuramos estabelecer algumas questões de ordem qualitativa aos professores que participaram da pesquisa, de forma que pudessem expressar que tipo de contribuição a participação no trabalho trouxe para suas vidas profissionais e mesmo particulares, e que nos pudessem indicar alguma transformação no pensar sobre o meio ambiente de Osório. (...) Seguimos a orientação de THIOLENT (1980).” (Sansolo, 1996:28 e 93).

Sansolo (1996) aponta a adequação de procedimentos a partir da necessidade que o objeto de estudo apresenta. Estávamos iniciando estudos sobre os ginásios vocacionais e o contato com o estudo de Sansolo nos aclarou caminhos no sentido de respeitar o desenvolvimento da pesquisa e a adequação metodológica no decorrer do processo de pesquisa.

Candido (1982), no prefácio de seu livro sobre os meios de vida dos caipiras paulistas (pesquisa que conduziu a sua tese de doutoramento em Ciências Sociais), relatou como construiu, delimitou e situou seu objeto de estudo. Três pilares orientaram sua abordagem: a História, a Sociologia e a Antropologia, e de cada uma delas se valeu dos melhores ângulos de sondagens sociais. Quanto ao método propriamente dito, o Autor

utilizou a observação participativa apoiado em Bronislaw Malinowski. Característica marcante do estudo foi o convívio e a interação com o meio estudado superando facilmente as dificuldades indicadas por Malinowski na investigação participativa.

Malinowski (1950) declara em “Argonautas do Pacífico Ocidental” as características da metodologia e os talentos necessários do pesquisador: a subjetividade do observador interfere, mas deve empenhar-se para revelar os fatos, por outro lado, o pesquisador deve participar da realidade da comunidade. O Autor enfatiza que tais tarefas nem sempre são fáceis para qualquer pessoa.

Candido (1982) e Malinowski (1950) apontam os caminhos da subjetividade do pesquisador, questão com a qual, naturalmente, teríamos que defrontar ao trabalharmos com os depoimentos sobre a experiência dos vocacionais.

Ezpelleta (1986) revela certo elemento estrutural da pesquisa participante. Trata-se do sujeito que protagoniza processos sociais, ou seja, o sujeito está no centro da socialização:

“... Os processos sociais em que atua a pesquisa participante são na realidade e para a análise, diferentes dos grandes processos sociais que formam ou modificam o movimento histórico. A teoria existente nos proporciona categorias para o estudo dos mesmos, mas sua possível legitimidade e suas articulações são tampouco transponíveis para o nível em que acontece a intervenção participativa. Se for válida a expressão, direi que se trata de processos ‘pequenos’, de desdobramentos relativamente locais ou setoriais e com durações variáveis (...) Nesses processos, são constituídos os sujeitos que, por sua vez, os protagonizam. São sujeitos construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes (...) Entre as muitas construções que a pesquisa participante reclama, a que aborda o sujeito e os processos parece-me uma das prioritárias.” (Ezpelleta, 1986:93)

Nas práticas dos ginásios vocacionais, os participantes eram protagonistas e mediadores da construção de relações sociais. Estas são tratadas por Ezpelleta (1986) como “processos pequenos” e exatamente estes trazem à tona a ação participativa desses sujeitos. É relevante estudar tais atividades para compreender o momento histórico vivido pela educação em São Paulo.

Com a leitura da obra de Bosi (1983) apreciamos o procedimento metodológico que mais se aproximou das necessidades do objeto em estudo. A leitura de relatos de vidas foi tão importante que remeteu a algumas passagens de Marcel Proust, em “No caminho de Swann”. Proust se refere ao momento de lembrança, àquilo que não importa onde estamos e nem com quem falamos, o que conduz ao mergulho no momento passado, ao resgate do fato acontecido na sua íntegra acompanhado de emoção e sentidos, trazido ao presente de modo singular e individual a partir de incentivos que chamamos *gatilho da memória*.

Bosi (1983) relata lembranças e sistematiza a importância da memória e dos procedimentos adotados para construir a vida e a experiência a partir de depoimentos de algumas pessoas:

“O instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem. Ela reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual (...) As convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva. (...) A memória é a faculdade épica por excelência.” (Bosi, 1983:18).

O aprofundamento conduziu ao estudo sobre história oral para indicar caminhos mais adequados de investigação.

Meihy (1994) explica a definição, ramificações, etapas e procedimentos da história oral:

“(...) História Oral deriva de um método complexo e arrola particularidades que vão desde a organização de um projeto até o compromisso de publicação do texto devolvido à comunidade imediata que o gerou e a seu contexto mais amplo. É exatamente na importância delegada à elaboração do texto como documento que a História Oral difere de outros trabalhos ligados a entrevistas. (...) História Oral tem um fundamento político exposto em sua razão de ser (...) Por contraste é preciso independer a História Oral das entrevistas jornalísticas, sociológicas, antropológicas ou de qualquer outra tradição baseada em depoimentos.” (Meihy, 1994:55)

Meihy (1994) aclara as ramificações da história oral, das quais, duas interessou-nos:

- 1- *História oral de vida* que se destina ao registro da experiência pessoal, obedece metodologicamente a um procedimento que requer tempo por

ser a captação do sentido da experiência vivencial de alguém, não requer questionários ou perguntas indutivas, a individualização é fundamental e cada entrevistado deve ser tratado como um caso específico. A noção de tempo histórico individual e o seu enquadramento no contexto são fatores constantes da história oral.

- 2- *História oral temática híbrida* que está mais ligada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico e, ou, questões objetivas, factuais, a qual goza de grande respeitabilidade pois equipara a voz do narrador aos documentos escritos, diferentemente da história oral de vida, esta utiliza pressupostos já documentados para preencher espaços vazios nas versões estabelecidas. É o ramo mais aceito e prestigiado da história oral.

Para nossos estudos recorreremos em parte a *história oral temática híbrida* que propicia o registro de depoimentos, sobre a realização e importância dos estudos do meio para os ginásios vocacionais, que permite a utilização de documentos escritos para a composição de traços capitais dessas escolas, e portanto serve-nos sobremaneira aos propósitos dessa pesquisa.

Porém, quais procedimentos delimitariam nossos estudos? Continuamos os estudos; Demartini (1994) e Lang (2000) exploram procedimentos de história oral ao examinar épocas e objetos diferentes.

Lang (2000) utilizou entrevistas abertas apoiadas em roteiro indicativo e defende a análise dos relatos, para caracterizar e descrever a metodologia:

“... o entrevistado sabe do interesse do pesquisador e direciona o relato para determinados tópicos. Ao optar pela obtenção deste tipo de narrativa, corre o pesquisador o risco de orientar demais o relato, em detrimento da espontaneidade. A obtenção do relato exige menos tempo, possibilitando a coleta de vários relatos e sua comparação. (...) Acredito que o documento não fala por si, precisa ser interpretado, considerado-se a finalidade e a maneira como foi construído. (...) a análise permeia todo o processo da pesquisa. É a análise que possibilita a interpretação e as inferências.” (Lang, 2000:124,125)

Lang (2000), em sua proposta, constrói passo a passo o quadro de entrevistados, porém para chegar até eles, tarefa difícil, lançou mão de indicações de alguns deles e do sistema “bola de neve”, expressão que tem o mesmo significado do sistema “em rede” que Mascellani (1994) utilizou para chegar aos entrevistados em sua pesquisa sobre os vocacionais. Taylor e Bogdan (1992) sugerem o uso desse mesmo mecanismo para indicar pessoas a serem entrevistadas durante a pesquisa. Na escolha de informantes, Taylor e Bogdan (1992) sugerem que as entrevistas qualitativas necessitam de um desenho flexível de investigação. Nem o número nem o tipo de informante se especifica antecipadamente. O investigador começa com uma idéia geral sobre as pessoas que entrevistará e o modo de encontrá-las. O pesquisador deve estar disposto a mudar o curso após as entrevistas iniciais. Como já foi mencionado, utilizamo-nos do mesmo sistema para obtenção de entrevistados dos ginásios estaduais vocacionais.

Demartini (1994) reflete sobre a diversidade de fontes e de informantes que geraram uma outra combinação na utilização dos Relatos Orais. A Autora coletou as histórias de vida, não seguindo roteiros rígidos pré-estabelecidos: o entrevistado ia falando sobre a sua vida e os pesquisadores iam procurando aprofundar os aspectos que lhes pareciam necessários, tentando não truncar o relato, porém ao incorporar as fotografias que estavam em poder dos entrevistados, as mesmas serviram de instrumentos orientadores das entrevistas e reavivaram a memória dos envolvidos. A pesquisa procurou conhecer as características do sistema educacional de São Paulo, o atendimento e as relações com a sociedade paulista. Para complementar as análises foram incluídas outras fontes.

“As análises realizadas adotaram uma perspectiva histórico-sociológica, recorrendo a fontes diversas para verificação dos fatos e dos processos, mas privilegiando fontes pouco exploradas na investigação de questões educacionais do passado; isto é, recorreu-se também a fotografias e relatos orais de professores que lecionaram nos períodos considerados, além dos documentos escritos. (...) O trabalho com as fontes escritas, geralmente documentos oficiais e legislação, de um lado, e os relatos orais por nós coletados, de outro lado, nos ofereceram de certa maneira visões diferentes: as primeiras, mais usuais, geralmente se configuraram como visão do Estado, ou mesmo quando isto não ocorreu, pouco permitiram apreender das motivações e valores que permeavam as relações entre população e escolas; as segundas, com as quais também temos trabalhado, possibilitaram apreender não só fatos desconhecidos, mas também representações de diferentes personagens envolvidos no processo educacional (...)” (Demartini, 1994: 61,62)

Da utilidade e funcionalidade dos vários tipos de documentos que levaram a análise mais detalhada da sua pesquisa, Demartini (1994) comenta:

“Tentou-se nestes projetos trabalhar com a complementaridade entre os três tipos de documentos: escritos, orais e iconográficos. Se os documentos escritos, institucionais ou pessoais, permitiram resgatar aspectos da realidade retratados quase ou simultaneamente ao se desenrolar, os documentos orais permitiram resgatar também o que não foi registrado naquele momento, ou nas várias versões sobre a mesma realidade; parece ter sido possível recuperar o vivido conforme concebido por quem o viveu.” (Demartini, 1994: 62)

Esse apanhado de aspectos metodológicos conduziu a delimitação de técnicas para a pesquisa: pretendemos tomar entrevistas de participantes dos ginásios estaduais vocacionais para explicar os procedimentos e as intenções dos estudos do meio. Paralelamente os documentos originais da época fornecem o quadro e o contexto que ajuda a dar sentido aos depoimentos. Os estudos do meio servem de referência temática que induz a recuperação da memória sobre o ensino dos GEVs. Dessa forma, trata-se de uma análise qualitativa, cujo desenvolvimento metodológico acompanha o avanço da pesquisa.

Desde o primeiro momento de aproximação com os estudos do meio realizados nos ginásios vocacionais alguns questionamentos permaneceram no horizonte: como os estudos do meio contribuíam para formar a idéia de natureza nos alunos? Como se dava a integração das disciplinas pelos estudos do meio? Os estudos do meio tinham características de técnica ou de método de ensino nos ginásios vocacionais? Inicialmente houve a formulação detalhada de um questionário para estruturar a entrevista, mas as informações foram de múltiplos aspectos dispensando a utilização dessa estrutura. Portanto, elaboramos uma guia, seguindo sugestões dos Autores citados neste capítulo. Partimos de algumas categorias de análise e formulamos frases guias; se houvesse dificuldade na obtenção do relato necessário, faríamos uma pergunta objetiva com o intuito de estimular a memória do entrevistado sobre o assunto, mesmo essa guia foi utilizada somente em algumas das entrevistas. Cabe lembrar que a prática dos estudos do meio nos ginásios estaduais vocacionais marcou sobremaneira a maioria dos entrevistados.

No que tange às categorias de análise que conduzem a aclarar os significados dos estudos do meio ocorridos nessas escolas enumeramos preliminarmente: integração, relação

homem-meio, natureza-humanizada, comunidade, convivência, as quais fazem parte da guia de entrevista. Elas foram inspiradas a partir do documento encontrado dos GEVs que trata das atividades realizadas entre 1962 a 1965.

O documento narra os resultados da primeira etapa de avaliação dos trabalhos dos Orientadores Educacionais, enfatiza os objetivos gerais do sistema de ensino vocacional e a filosofia que animava sua pedagogia social, inclui planejamentos e relatórios de Orientação Educacional (semestral e anual); prontuários dos alunos da primeira turma; Fichas de Observação do Aluno (F.O.A.S.); relatos sobre aspectos particularizados dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em cada Ginásio; apostila de fundamentação teórica do sistema elaborada pelo SEV.

No decorrer da pesquisa, duas categorias tornaram-se mais adequadas para a continuidade da análise dos estudos do meio nos ginásios vocacionais, são elas: relação homem-meio, natureza-humanizada. A seguir procura-se delimitar cada uma delas.

Relação homem-meio trata da interação entre o educador/educando e o ambiente que está sendo exposto como objeto de reflexão e construção de conhecimento.

A elucidação do significado de homem-meio torna-se necessária para compreensão da categoria. A interligação desses termos será tratada simultaneamente. Porém pela amplitude do significado do termo meio, não somente pela diversidade de elementos que entram na sua definição, mas também porque esses elementos formam inúmeras combinações entre si, é que nos restringimos a ser breves na sua definição.

Sorre (1961) refere-se ao meio como o conjunto das condições exteriores à vida do indivíduo ou de um grupo, das quais é orientado, limitado e penetrado por todos os lados. O meio para o Autor representa a associação integrada de seus constituintes para a execução de todas as funções vitais.

Adequando os apontamentos de Sorre (1961) no que tange à relação entre educador/educando e meio no âmbito educacional, o ser humano passa a adaptar-se ao meio a partir de um aprendizado dos significados que o meio apresenta. Na escola o ser

humano passa a adquirir instrumentos para adaptar-se ao meio e o relacionamento entre professor/aluno e meio é intermediado pelos saberes escolares.

Sob esse aspecto, a categoria relação homem-meio traz à tona a interação entre aluno e professor no processo de investigação do meio, auxiliando a análise das experiências realizadas *in loco* nos ginásios estaduais vocacionais.

A **natureza humanizada** refere-se à concepção de natureza modificada, civilizada e reproduzida pelos homens. Como categoria, nos possibilita análises de como eram conduzidas as observações e reflexões nos estudos do meio de tais escolas. Assim sendo, não nos fixamos em demonstrar o significado de humanização ou decompor os vários significados e noções dadas à natureza no decorrer da história. Mas, identificar algumas concepções de natureza que trariam juntamente a ação dos homens em busca de progresso. Concordamos com Casini (1987) quando ao analisar o conceito de natureza assinala:

“...entre a noção filosófica ou científica – ou seja *racional* – da natureza e a esfera subconsciente, emotiva, metafísico-religiosa, existem conexões subtis e duradouras, que dificultam a tarefa de circunscrever ou isolar a própria noção dos seus contextos e de traçar de modo unívoco a sua evolução histórica. Ela define-se, evidentemente, caso a caso, em relação com todos os outros elementos de uma concepção geral do mundo, de um sistema filosófico.” (Casini, 1987:11)

Valemo-nos de algumas concepções que contribuirão para delimitação dessa categoria.

Lalande (1966) enumera algumas definições de natureza: A de ordem moral, na qual são evidenciadas as Leis perfeitas da Natureza. A Natureza, nessa concepção, é compreendida como um conjunto de coisas que apresentam uma ordem, que cria espécies ou que estas se produzem segundo Leis. Essas Leis determinam ordenadamente o desenvolvimento ativo, vivo, que se manifesta pela continuidade. Essa continuidade significa para cada ser, e para o conjunto dos seres, a realização de sua essência. Nessa concepção, a imitação humana dessas regras é imperfeita. Lalande (1966) aponta a definição de universalidade na qual a Natureza é o conjunto de tudo o que Deus criou; e por conseqüência, tudo que existe, inclusive, Deus é Natureza. Nessa definição os homens contemplam a Natureza e temem seus fenômenos. Segundo Casini (1987), as primeiras

figuras gravadas pelo homem primitivo nas cavernas, revelam suas impressões pessoais e relações práticas e emocionais como o seu *habitat* - a Natureza. Surge dessas interpretações e representações, a concepção de uma realidade que o dominava de forma hostil ou benigna da qual os homens dependiam. Origina-se a concepção antropomórfica ou animista de Natureza.

Outra definição exposta por Lalande (1967) considera a Natureza um Mundo do qual os homens não fazem parte, por serem compreendidos como agentes de vida consciente, esse Mundo é material, visível e formado pelo conjunto de seres, sem consciência, desprovidos de razão, contrários às idéias, aos pensamentos e aos sentimentos. A Natureza é concebida como essência externa aos seres humanos, a ser observada, utilizada e alterada ou seja apropriada.

Casini (1987) aponta que a dicotomia entre o mundo dos seres irracionais e a humanidade está ligada ao modelo conceitual determinista ou mecanicista de natureza, que prevalecia na cultura científica. Porém, são os quatro séculos marcados pelo desenvolvimento do método experimental que “...transformou profundamente o homem, a sua consciência e a própria *natureza*, influenciando o pensamento social e político.” (Casini, 1987:9)

Rossi (1989) assinala que na visão baconiana, século XVII, os homens tornam-se senhores da Natureza somente na medida em que são seus intérpretes utilizando-se do método de investigação e da ciência na luta permanente com a natureza. Compreendendo as leis naturais a humanidade conseguiria colocar-se como um prolongamento da obra da Natureza não mais contemplando-a como criação de um ser superior, mas conquistando o poder sobre ela. Os homens, operando livremente sobre a natureza, indicariam a possibilidade, não de efetuar todas as modificações desejadas, mas de nunca encontrarem limites naquelas operações de transformação.

O ser humano, a partir de métodos científicos, transcreve seu entorno em linguagem própria, abstrata e científica apropriando-se mentalmente da Natureza e reproduzindo-a.

Segundo Casini (1987), no decurso da revolução científica, com a fixação das linhas essenciais de representação da natureza pela mecânica racional, a óptica geométrica, a astronomia e o cálculo infinitesimal, a hipótese corpuscular dos antigos foi substituída definitivamente. *A natureza e as leis da natureza* descobertas por Newton no Século XVII substituiriam, na consciência das novas gerações, os resíduos das linhas de interpretação da Natureza como a escolástica, o cartesianismo e seus derivados, bem como as metafísicas renovadas de Espinosa, Leibniz e Malebranche. Casini (1987:107), assinala que a difusão da síntese newtoniana foi um fenômeno ideológico, cultural e político de vastas dimensões, e o conhecimento da natureza fornecido pelas matemáticas e pela ciência experimental constituiu o cenário de discussões sobre os meios e os fins do conhecimento, sobre o lugar e o destino do homem na natureza e sobre o método de investigação. Mas, no final do século XVIII, a inversão de tendência se faz presente pelo movimento romântico. Não se tratou somente do aparecimento de uma tendência poética, moral e sentimental diferente; o refluxo romântico rompeu o nexo com a razão científica, que os intelectuais europeus de vanguarda haviam instituído arduamente, na passagem dos dois séculos precedentes. “Mesmo os homens cultos e os filósofos abandonaram-se de novo à contemplação de um universo impregnado de essências, simpatias, polaridades, energias qualitativas.” (Casini, 1987:111)

A tradicional referência à natureza nas Ciências Sociais, segundo Casini (1987) é atualmente desconsagrado:

“...Este desapareceu quando a análise histórica demonstrou a sua inconsistência e inconstância latentes sob a permanência do termo (...) veio juntar-se a dicotomia entre método experimental e o método das ciências histórico-sociais, objecto de tão longas discussões entre os fins do século XIX e o início do século XX.” (Casini, 1987:126)

Entretanto, no decorrer do século XIX o modelo darwinista foi confirmado e desenvolvida a representação dinâmica da natureza. Por outro lado, no mesmo século, Karl Marx assinala, segundo Casini (1987:125), que a característica racional do homem está na capacidade de “*reproduzir toda a natureza* sem ser necessariamente escravo das necessidades vitais e primárias.”

Conforme Marx (1973:10), “as mercadorias consideradas como objetos concretos são *combinações de dois elementos* : a matéria que é dada pela natureza e o trabalho. Se descontamos o conjunto de trabalhos úteis (...) sobrar sempre um substrato material, que é que a natureza oferece ao homem sem a intervenção da mão deste. Em sua produção o homem só pode proceder como procede a própria natureza, quer dizer, *fazendo que a matéria mude de forma*. Mais ainda. Neste trabalho de transformação, o homem se apóia constantemente nas forças naturais. *O trabalho não é, pois, a fonte única e exclusiva dos valores de uso que produz, dá riqueza material.*”

Marx (1973) compreende a natureza cúmplice na sua humanização, sendo mentora e matéria prima na transformação feita pelo homem. Segundo Lefebvre (1971:87), a natureza em Marx perde seu lugar e define-se pelo seu desaparecimento na e pela atividade produtora humana que a transforma. Assinala ainda que, desde os *Grundrisse*, por volta de 1857 Marx preconizava: “No futuro a produção automatizar-se-á; ao mesmo tempo ela vai anular a natureza e tornar-se natureza (...) Um dia, portanto, a natureza terá desaparecido. Será necessário reproduzi-la. O ‘homem’, armado com a técnica, reproduzirá”.

Por outro lado, Casini (1987:10) assinala que no decorrer do tempo o conceito de natureza é sucessivamente produto de uma relação contemplativa ou especulativa entre mente e coisas, “mas não existe imagem da natureza que não esteja profundamente marcada pela *interacção activa entre os sentidos e o intelecto*, entre as necessidades sociais e práticas da sobrevivência e o engenho construtivo, destinado a aproveitar as forças naturais e a utilizá-las e dominá-las para os seus próprios fins”. Implica aqui o que é típico da ciência: observar, descrever, experimentar formular hipóteses.

A enumeração de elementos sobre aspectos do meio, interações homem meio e sobre natureza aclara o caráter polissêmico dos conceitos aqui adotados para proceder com nossa análise dos estudos do meio nos vocacionais. A multiplicidade de sentidos servirá para revelar aproximações e afastamentos que contribuam para conceituar e compreender concepções implícitas nas práticas educacionais relatadas.

APRECIÇÃO DA LITERATURA SOBRE OS VOCACIONAIS

A literatura sobre os ginásios vocacionais permite compreender que há certa repetição de argumentos no que diz respeito ao surgimento, à influência pedagógica do Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres e das classes experimentais do Instituto Estadual de Educação "Narciso Pieroni" (Socorro/SP), à coordenação do SEV e à liderança de Maria Nilde Mascellani.

A pesquisa de Faria (1973), tratou de uma análise dos aspectos e condições das práticas didáticas em escolas secundárias experimentais oficiais de São Paulo, tomou como hipótese: "As escolas analisadas, ditas experimentais, sob certos aspectos, produziram um trabalho pedagógico renovado no campo da metodologia didática, embora em determinadas condições que se afastam das encontradas no contexto escolar comum" (Faria, 1973:3). Os aspectos selecionados da metodologia didática foram: sistemas de unidades; estudos dirigidos; estudos do meio. As escolas experimentais selecionadas foram:

- Os ginásios vocacionais: "Oswaldo Aranha" Capital; "Embaixador Macedo Soares" Barretos; "Chanceler Raul Fernandes" Rio Claro; "Cândido Portinari" Batatais e "João XXIII" Americana.

- Ginásio Estadual Pluricurricular I, integrado oficialmente em meados de 1970 ao Grupo Escolar “Dr. Edmundo de Carvalho” – GEPE I
- Colégio de Aplicação “Fidelino Figueiredo” da USP.

Fizeram parte como fontes da pesquisa as análises de documentos tais como: relatórios de atividades, guias de estudos, textos elaborados pelos professores, baterias de avaliação, relatórios globais das atividades das escolas, regimentos internos. Estudos da legislação referente à instalação dos estabelecimentos, pesquisa bibliográfica, entrevistas abertas com professores e orientadores pedagógicos. O Autor aclara que os dados obtidos dos ginásios vocacionais em parte foram maiores devido a sua história como docente em um dos ginásios vocacionais, porém o Autor não menciona o período nem em qual das unidades trabalhou.

A pesquisa foi dividida em quatro partes, nas quais Faria (1973) aborda: a renovação em escolas secundárias oficiais paulistas tomando como ponto de análise as três instituições já mencionadas e um breve histórico demonstrando a passagem de classes experimentais para escolas experimentais. Num segundo momento, aponta a concepção e tipos de Unidade Pedagógica e analisa a utilização desse sistema nas três escolas. Na terceira parte da pesquisa discorre sobre Estudos Dirigidos, e analisa a utilização dessa prática pedagógica no ensino de ciências nos ginásios vocacionais; nos trabalhos de Estudos Sociais no Ginásio Pluricurricular; e em dois exemplos diferenciados no Colégio de Aplicação. A quarta parte o Autor destina aos estudos do meio, aclara linhas de referência; os conceitos de meio e de estudos do meio; objetivos dos estudos do meio; a valorização, limitação e problemas dessa prática pedagógica nas atividades curriculares, em cada Instituição escolar selecionada pela pesquisa.

A tese de doutoramento de Newton Cesar Balzan relata as atividades desenvolvidas pelo SEV entre 1961 e 1966, no Ginásio Estadual Vocacional João XXIII de Americana, na área de Estudos Sociais. Seu trabalho teve como objetivo central esclarecer o conjunto de experiências significativas vivenciadas na área de Estudos Sociais dessa instituição educacional a partir da opinião de ex-alunos (p.07). Para esse estudo Balzan elabora um questionário e conta com a participação de 116 ex-alunos.

O trabalho teve como objetivo: Identificação do conjunto de experiências pelas quais os ex-alunos passaram a partir do momento em que deixaram o Ginásio Estadual Vocacional de Americana, e quais experiências teriam influenciado a opinião desses alunos sobre a área de Estudos Sociais. Um outro objetivo do Autor era fornecer subsídios para futuras pesquisas voltadas para a verificação de resultados em relação à área de Estudos Sociais nos ginásios vocacionais.

O procedimento da pesquisa contou com a localização dos ex-alunos, submetendo-os a um questionário; tabulação e análise dos dados coletados; construção de escalas que pudessem medir com precisão as atitudes desses ex-alunos sobre a área de Estudos Sociais.

O artigo de Balzan et al. (1969), elaborado por três professores da área de Estudos Sociais e uma Orientadora Pedagógica dos ginásios vocacionais, expõe o estudo do meio como a técnica mais adequada para atender os objetivos dos GEVs e descreve algumas qualidades dessa técnica. Demonstra que o estudo do meio pode oferecer o entendimento do mundo a partir da própria Escola, a Comunidade, o Estado, o País e o Mundo no decorrer das séries do curso ginásial, proporcionando atividades de contato direto com a realidade por meio de uma experiência vivida e não livresca.

A pesquisa de Margarida Góes de Araújo Pinho (1983) “Ensino de Artes Plásticas nos Ginásios Estaduais Vocacionais 1961-1969” foi desenvolvida para demonstrar que os trabalhos executados em Artes nos GEVs foram feitos a partir da realidade de uma comunidade regional, refletiam os objetivos dessas escolas e tinham importância diferenciada frente ao tratamento dado pelo ensino tradicional; a pesquisa baseia-se na experiência pessoal da pesquisadora como professora de Artes do GEV de Barretos, em documentos, dissertações, artigos e entrevistas.

Conforme Pinho (1983), as atividades das áreas de iniciação técnica como Artes Plásticas, Artes Industriais, Educação Doméstica e Práticas Agrícolas eram distribuídas em duas faixas: a exploratória, que envolvia os alunos de 1ª e 2ª séries, na qual todos explicitavam suas aptidões e a faixa de opção, que envolvia alunos de 3ª e 4ª séries, na qual havia a escolha e aplicação de suas aptidões a partir de estudos do meio de observação e estudos do meio-estágio nos quais havia o exercício de sua aptidão na comunidade.

Mariângela Oliveira, historiógrafa foi arquivista do Centro de Memória do Ensino Vocacional, defende a importância do profissional arquivista para a elaboração, continuidade e qualidade das análises históricas e sociais. A Autora escolheu o ensino vocacional como objeto de estudo, por perceber que a maioria das análises feitas sobre o tema enfoca aspectos diferenciados embasados em arquivos pessoais, de ex-integrantes da experiência. Tendo como objetivo o resgate da memória e da experiência dos ginásios vocacionais a partir de levantamento de documentos, o trabalho inicia com a constatação da situação caótica e decadente em que se encontra o ensino brasileiro.

Maria Nilde Mascellani (1999) inicia sua pesquisa introduzindo de forma sucinta sua própria trajetória no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. De início tomou como objeto de estudo a pedagogia social dos ginásios estaduais vocacionais, os quais estiveram sob sua coordenação na década de 1960. Em 1995, em meio a sua pesquisa de levantamento de dados, inicia um novo projeto educacional, o “Projeto Integrar”, que se mostrou muito semelhante ao que tinha orientado na década de 1960 – Ginásios Vocacionais. Dessa forma reorientou sua pesquisa, tomando agora como foco principal de estudo a pedagogia do Programa Integrar e procurando compará-la com a pedagogia social dos extintos Ginásios Vocacionais Noturnos, na qual ela se inspirou.

O Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha e o Colégio de Aplicação da USP são objetos de análise de Maria Amélia Cupertino. Para ela ambos representam experiências inovadoras de ensino na rede oficial.

A questão da autoridade, escolhida como tema de análise, instiga Cupertino (1990) a escolher não as escolas tradicionais, nas quais a força predomina na representação do bedel, do diretor, e se concretiza nos muros e nas grades, mas sim nas experiências em que tais representações são menos importantes. A autoridade é exercida pelo autocontrole, por normas implícitas ou explícitas e a punição é feita no interior da consciência individual ou de grupo. “O problema da autoridade passa a ser examinado pelo prisma da formação de mentes. Portanto, o mecanismo básico de realização dessa nova autoridade é o próprio método pedagógico” (Cupertino,1990:4) e ainda, essas escolas foram pensadas como

centros para formação de educadores, nesse sentido que se insere o exame do modelo de autoridade exercida sobre os professores.

Segundo Cupertino (1990), havia entre as duas escolas diferenças na realização do método quanto a prioridade concedida ao pensamento, ou à ação. Essas diferenças foram observadas na definição de conteúdos, no grau de integração de disciplinas, nos critérios de avaliação do aluno, e nos vários momentos da vida escolar. Analisou os aspectos mais marcantes dos instrumentos de trabalho e estratégias de ensino utilizadas para o aprendizado (estudo do meio, aula-plataforma, trabalho em grupo, aula-dialogada e outros). Dedicando-se, ainda, à reflexão dos grandes eixos do trabalho cognitivo lá efetivado (o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento autônomo, a integração das disciplinas, Core Curriculum); refletiu sobre os contrastes do trabalho da Orientação Educacional com o dos professores e, por fim, analisa o grau de inserção e o raio de ação das escolas estudadas à comunidade que elas pertenciam.

Cupertino (1990) utilizou-se da análise comparativa entre as duas escolas. Apreciou documentos e os depoimentos de participantes demonstrando as diferenças entre as escolas representantes de mesma origem pedagógica. O enfoque dado à análise foi em parte sócio-filosófico, no que tange às relações de autoridade e à elaboração de padrões de conduta e pedagógico no que se refere ao método de ensino.

Esméria Rovai (1996) elaborou por meio de relatos de professores, orientadores pedagógicos, alunos e pais, um estudo minucioso sobre a experiência pedagógica dos ginásios estaduais vocacionais, particularmente da unidade “Oswaldo Aranha” identificado ao longo de sua obra como GEVOA (Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha). É um dos trabalhos mais citados entre as referências bibliográficas das pesquisas mais recentes sobre os ginásios vocacionais.

A pesquisa de Moacyr da Silva (2002) trata da formação continuada de professores em exercício nos ginásios vocacionais, o Autor trabalhou como professor, diretor e orientador pedagógico do Ginásio Estadual Vocacional “João XXIII” de Americana (GEVA) e sua análise baseia-se na experiência vivenciada nesse estabelecimento; tem como objetivo retomar alguns aspectos que permitiram compreender as dimensões técnicas,

políticas e sociais na formação dos professores do vocacional; o Autor defende que a formação continuada deve acontecer a partir da realidade da escola em que o professor trabalha e para isso é necessário que a escola seja um espaço de crescimento individual e coletivo. Como ocorria nos ginásios vocacionais.

Angela Rabello M. B. Tamberlini (2001) analisou as experiências da educação desenvolvida nos ginásios vocacionais, particularmente a dimensão política do projeto de ensino dessas escolas. Os objetivos da pesquisa basearam-se na possibilidade de reconstituir a história de uma proposta pedagógica pouco estudada e buscar contribuições na experiência dos GEVs para gerar uma reflexão sobre o ensino público de hoje.

O trabalho foi desenvolvido a partir de fontes documentais pertencentes ao acervo do CEDIC, fontes orais com a técnica do depoimento não diretivo e também depoimentos expostos na tese de Esméria Rovai (1996) e na dissertação de Maria Amélia Cupertino (1990). Foi privilegiado o depoimento de ex-professores e da ex-coordenadora Maria Nilde Mascellani.

Prosseguindo estudos em 2003 Angela Rabello M. B. Tamberlini defende tese de doutorado, apoiando-se em documentos dos ginásios vocacionais apresentados na dissertação de mestrado, faz uma comparação entre os pensamentos de Ferdinand Tönnies e Emmanuel Mounier sobre a concepção de comunitarismo, realiza análises sobre as escolas comunitárias no Brasil e o desdobramento atual do comunitarismo. Desde o mestrado a Autora defendeu que a proposta dos ginásios estaduais vocacionais fundamentava-se na concepção de escola comunitária procedente da filosofia de Emmanuel Mounier.

A pesquisa de Daniel F. Chiozzini (2003) foi análise de documentos encontrados na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, depoimentos de ex-participantes sobre as origens, contradições, crises internas e externas dos ginásios estaduais vocacionais. Tratou do surgimento até a extinção da experiência.

O estudo de Sandra M. L. Marques (1985) trata da construção da memória e a recuperação de algumas práticas do ensino vocacional como subsídio para repensar o

ensino público de 1º e 2º graus, tendo como objeto de estudo o Ginásio Estadual Vocacional “Chanceler Raul Fernandes” de Rio Claro. A pesquisa baseou-se em depoimentos de profissionais de cada área de estudo ; Livros de Atas da Câmara Municipal de Rio Claro; artigos de jornais de São Paulo e de Rio Claro; publicações do Serviço do Ensino Vocacional (SEV) e o depoimento da ex- coordenadora Maria Nilde Mascellani.

A partir da apreciação dessas pesquisas percebemos que nenhum dos trabalhos encontrados focalizou sua atenção estritamente nos estudos do meio, tampouco privilegiou revelar a concepção de natureza veiculada por essas atividades didáticas. Cabe lembrar que este trabalho permanece limitado às mesmas referências históricas. Mas apesar disso reproduz traços capitais do ensino nos ginásios vocacionais em parte pelo que contribui para entender os estudos do meio e por outro, pelo relativo desconhecimento sobre parcela relevante do ensino público do Estado de São Paulo. Defendemos, ainda, a necessidade de reunir e organizar um Centro de Documentação sobre a experiência dos ginásios estaduais vocacionais.

CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DOS ESTUDOS DO MEIO

Neste capítulo trataremos das origens filosóficas, pedagógicas e históricas dos ginásios estaduais vocacionais, dos fundamentos, aspirações, objetivos e concepções; do currículo e das práticas pedagógicas que caracterizavam os aspectos de funcionamento do ensino nos ginásios estaduais vocacionais.

Para tanto será necessário fazer um breve histórico da educação brasileira e do cenário político, social e econômico que contribuiu para o surgimento, desenvolvimento e extinção ginásios estaduais vocacionais no Estado de São Paulo.

Partiremos de uma reflexão sobre as tendências que viriam desde 1930 para compreender certos traços capitais da estruturação dos ginásios estaduais vocacionais.

Em 1932, no campo educacional, a luta ideológica de alguns educadores resultou no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que “se propunha a dar uma direção mais firme ao movimento renovador, descentralizando o ensino, definindo-o objetivamente e propondo um programa de reconstrução educacional a âmbito nacional” (Fazenda,1985:39). Em outras palavras, o documento reivindicava, no campo da política educacional, uma ação mais decisiva do Estado a favor da escola pública, gratuita, obrigatória e leiga; no campo pedagógico, o Manifesto expunha as teses da escola nova.

Durante o período de 1934 a 1937 intensificou-se o confronto político-ideológico entre as forças de esquerda e de direita. O debate nacional era polarizado por dois grupos políticos rivais: o integralismo, com ideologia nazi-fascista e a Aliança Nacional Libertadora que representava uma frente de oposição anti-fascista e anti-imperialista. Temendo a expansão das idéias de esquerda, Vargas alia-se aos integralistas e prepara o golpe de Estado que levou a Nação à ditadura. Segundo Fazenda (1985), com o golpe de 1937 e a implantação do Estado Novo (1937-1945) são bruscamente interrompidos os ideais estabelecidos pelo Manifesto dos Pioneiros.

Com o fim do Estado Novo, em 1946 foram retomados os ideais democráticos: uma nova Constituição caracterizada pelo espírito liberal e democrático foi adotada. Em meio ao revigoramento da vida partidária, a reestruturação das instituições, diversos projetos de leis tramitavam no Congresso Nacional e, em 1948, o Ministro da Educação, Clemente Mariani deu entrada ao “projeto de reforma geral da educação nacional, continuando a luta ideológica iniciada na década de 20 e intensificando-a sobremaneira”. (Fazenda,1985:40). Esse projeto resultou na elaboração da Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases para Educação a qual tramitou no Congresso durante 13 anos.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), caracterizado pela criação do Programa de Metas, visava uma política voltada para o desenvolvimento econômico ligado ao capitalismo mundial e fortalecia o setor privado. Na época o pensamento brasileiro era conduzido pela ideologia nacional desenvolvimentista.

Segundo Fazenda (1985) a industrialização no governo de Juscelino Kubitschek (JK) tornou-se um

“*dever, uma condição de vida*; o que certamente alterou substancialmente as relações entre poder público e sistema econômico. O que nos faz concluir que com JK o compromisso nacional era exclusivamente ideológico e tático, o mesmo ocorrendo no aspecto educacional, pois no governo JK houve a preocupação de adequar a política educacional às necessidades do desenvolvimento econômico”. (Fazenda,1985:43)

Segundo Pereira (2002), o governo de Kubitschek pretendia tornar o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955 (decreto nº 57.608 de Café Filho),

em um instrumento de mobilização a favor do Plano de Metas. Dotou-o de uma sede e de recursos mínimos mas o suficiente para as suas atividades. O ISEB tinha relativa autonomia frente ao governo e não havia qualquer ingerência por parte da direção do Instituto e de seu Conselho Curador sobre as aulas, cursos e atividades desenvolvidas por cada intelectual.

“A participação dos intelectuais isebianos, de forma significativa, na campanha presidencial que elegeu JK mostra estarem afinados com o presidente eleito, num primeiro momento. Dotados de autonomia, de interesses próprios e da disposição de viabilizar seu projeto, cujo alcance ultrapassaria o governo de JK, os intelectuais do ISEB produziram ideologias cujo objetivo estava bem determinado por eles, a saber, realizar o anseio de verem modificadas as condições materiais do País.” (Pereira, 2002:19)

Para Fazenda (1985) a contribuição do ISEB se caracteriza pela formação substancial das cabeças que idealizaram as reformas educacionais da década de 1960.

Na área da Diretoria do Ensino Secundário do Estado de São Paulo, houve o surgimento das classes experimentais do ensino público. Esta inovação foi considerada uma vitória parcial das correntes que lutavam por maior liberdade de ensino, almejando uma adequação das escolas ao seu meio ambiente e à utilização de técnicas pedagógicas mais modernas.

Segundo Faria (1973), foi iniciativa da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério de Educação e Cultura, a proposta de aprovação de normas para a criação das classes experimentais e Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário, destacou a necessidade de novos métodos pedagógicos e diversos tipos de currículos, compatíveis com a legislação. O apoio legal viria da Lei 1.821, de março de 1953. O ensino secundário da época passava por severas críticas tais como a falta de flexibilidade na organização do currículo em relação às necessidades e interesses dos alunos, excesso de provas, sobrevalorização de notas, falta de articulação entre vários níveis de ensino, número excessivo de disciplinas escolares. Dessa forma em 4 de julho de 1958, a Diretoria do Ensino Secundário do MEC expedia as “Instruções e Normas” para o funcionamento das classes prevendo características diferenciadas do ensino secundário da época. Tais normas determinavam que os currículos deveriam ter em vista um sólido conteúdo formador e se daria margem a maior atendimento às diferentes aptidões individuais; seriam articuladas as

várias disciplinas e coordenação das atividades escolares; as classes teriam no máximo 30 alunos; deveriam evitar a transição abrupta do primário para o ginásio com redução do número de professores nas classes iniciais e deveria ser previstas reuniões periódicas dos professores de cada classe para apreciação dos aspectos psicológicos e pedagógicos e articulação estreita entre pais e professores. As normas sugeriam participação ativa do aluno no trabalho escolar e sua permanência diária na escola deveria prever as atividades extra-classe.

“Em 1959, as classes experimentais tiveram início no Brasil em 25 estabelecimentos, num total de 31 classes. Em São Paulo abrigaram-se 12 classes em nove estabelecimentos de ensino” (Faria, 1973:14). Em 1961, pelo artigo 104 da Lei 4.024, amplia-se as possibilidades de renovação não apenas para classes experimentais como para criação de escolas experimentais. Em 1962, segundo Faria (1973), observa-se que aumentou o número de classes experimentais em todo o Brasil e o Estado de São Paulo destaca-se em número de classes perdendo somente para o Estado da Guanabara, que contava naquele ano com 90 classes experimentais.

Por outro lado, segundo Cunha e Góes (1991), o final da década de 1950 no que tange à situação econômica o Brasil confrontava-se com interesses econômicos conflitantes. Os latifundiários rejeitavam as mudanças sociais; os grupos ligados à internacionalização do capital buscavam poder e segurança para sua reprodução e a burguesia nacional optava por fazer alianças com o capital estrangeiro a fazer concessões à força de trabalho. Apesar dos ideólogos do ISEB pregarem a aliança de classes numa sociedade em que o movimento operário era frágil, os trabalhadores do campo estavam iniciando processo de organização por meio das Ligas Camponesas e sindicatos rurais. A classe média era envolvida pelas idéias anticomunistas, os intelectuais orgânicos que atuavam no Congresso Nacional, formavam opinião pública por meio dos comunicadores de massa, escolas, algumas Igrejas e organizações como Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) com o objetivo de derrubar o governo constituído. “Assim, apesar da relativa liberdade assegurada pelo populismo aos movimentos sociais, a discussão da luta de classes ficou restrita aos setores

marxistas e não alcançou o palanque político dos comícios. A crise continuou latente e latejante, sem um canal efetivo de comunicação com as massas.” (Cunha e Góes, 1991:9)

Na educação nacional apesar da crise e do conservadorismo sempre presente,

“alguns educadores começaram a perceber que os problemas de sua sala de aula não se resolveriam apenas dentro dela. Era preciso espiar o que se passava no campo social como um todo e voltar à sala de aula com a visão da realidade do processo que estava sendo vivido. Nos anos 20 e 30, Pascoal Leme fora pioneiro desta prática. Esta preocupação, todavia, ficou soterrada pela repressão do Estado Novo (1937-1945). Com a crise dos anos 50-60, maior número de educadores começou a botar a cabeça para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo”. (Cunha e Góes, 1991:11)

Oliveira (1986) chama a atenção para as transformações econômicas, sociais e demográficas da década de 1950 que geraram novas instituições e uma ativa participação do Estado brasileiro em diferentes esferas da vida nacional. No Estado de São Paulo o ambiente cultural e ideológico sofria interferências da industrialização e da urbanização. O desenvolvimento econômico influenciou sensivelmente a produção cultural dessa década. As instituições educacionais públicas e privadas nesse ambiente de mudanças eram incentivadas a inovar. A ideologia isebiana (ISEB) entendia que a sociedade e a economia poderiam ser transformadas, que a cultura poderia ser elemento para essa transformação e que a educação era o instrumental para atingir o desenvolvimento econômico.

A disseminação dessa ideologia, segundo Oliveira (1986), levou à formação de uma mentalidade industrialista que passo a passo foi aceitando a penetração do capital internacional monopolista, justificado pela modernização do setor industrial, que trazia em seu bojo uma tecnologia educacional calcada em modelos americanos. Por outro lado, professores com espírito nacionalista defendiam a escola pública e a adaptação da escola à realidade brasileira. O *Novo Manifesto* dos pioneiros em 1959, foi segundo a Autora, uma resposta a uma educação americanizada.

Mascellani (1988) se refere à urgência da sociedade brasileira que, a partir da mentalidade industrialista, impôs à educação a tarefa de preparar a mão-de-obra jovem mais adequada aos novos tempos:

“Era necessário desenvolver esforços no sentido de permitir o acesso à escola secundária a um maior número de jovens, de preparar adequadamente o magistério para as novas responsabilidades e de oferecer campo de elaboração para uma proposta educacional compatível com o processo cultural e político, em marcha.” (Mascellani, 1988:85)

Tamberlini (2001) aclara que alguns dos teóricos lidos no início da década de 1960 idealizavam um homem comprometido com seu tempo, com sua história e a favor do engajamento, que sua essência fosse constituída de uma postura transformadora da realidade.

No cenário econômico, o governo de João Goulart (1961-1964) elaborou uma política planificada denominada Plano Trienal sendo seu mentor Celso Furtado. Tratava-se de um estudo das condições sócio-econômicas do país; esse estudo revelaria problemas a serem resolvidos e daria perspectivas para futuras decisões. Esse Plano recebeu apoio nacional e ambiente favorável a partir das propostas do Acordo de Punta Del Este (1961) que no âmbito mundial configurava um incentivo para melhoria de padrão de vida para todos os povos do Continente Americano e a interdependência entre Estados Unidos, o Brasil e todos os povos latino-americanos, a partir do crescimento da produtividade agrícola, melhoria de habitações, medidas de integração econômica. No que se refere à educação, os objetivos dessa Aliança para o Progresso,

“...além do *intercâmbio estrangeiro* e da *eliminação do analfabetismo* (que na realidade reforçavam as diretrizes do *Conselho Cultural* criado em 1948 que visava um incremento na troca de conhecimentos, através do intercâmbio entre professores e estudantes, bem como a difusão de material educacional). Os Estados Unidos comprometeram-se a contribuir com aproximadamente 20 bilhões de dólares para o financiamento externo no prazo de 10 anos, e a América Latina incumbiu-se de providenciar o financiamento interno e propor as reformas requeridas, de acordo com os objetivos da *Aliança*”. (Fazenda, 1985:57)

Em outras palavras, inicia-se com o acordo de Punta Del Este um Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, que interferiria sobremaneira nas resoluções educacionais que estavam por vir; as nações envolvidas visando cumprir o acordo formaram uma comissão especial designada para a área de educação, denominada CIES (Conselho Interamericano Econômico e Social), com o objetivo de fazer relatórios,

sugestões e balanços sobre o andamento dos esforços empreendidos pela América Latina visando à superação de problemas a partir dos objetivos propostos pela Aliança.

A ideologia liberal deu lugar a uma ideologia desenvolvimentista, produzindo uma reorganização dos aparelhos políticos do Estado em função de objetivos que deveriam ser realizados para atender o novo modelo. Por outro lado, em 1961, o ISEB foi privado de sua verba anual na aprovação do orçamento federal. Segundo Pereira (2002), um fato como esse repercutiu diretamente no desdobramento das várias ações do Instituto sofrendo alterações e mudanças significativas produzidas por vários fatores, dentre os quais os condicionantes da conjuntura histórica e a ação desenvolvida pelos intelectuais que dele fizeram parte.

Cunha e Góes (1991) apontam que a crise política de 1961 a 64 se revela principalmente pelo esgotamento do modelo populista no Brasil que se desenvolveu desde 1930:

“foi ‘revolucionário’ em 1930; ‘bonapartista’ em 1937; nacionalista e antiimperialista de 1950 a 1954; desenvolvimentista no final dos anos 50; moralista em 1961; nacionalista e sindicalista até a sua queda em 1964 (...) o populismo esgotou-se pelo avanço das camadas urbanas e setores ligados ao campo escapando do controle dos grupos dirigentes. Nesta situação excepcional deu-se uma crise orgânica na classe dirigente que se sentiu ameaçada na sociedade civil e na própria estrutura econômica”. (Cunha e Góes, 1991:10)

No âmbito educacional, o período de 1961 a 1964 é marcado pela preocupação com a planificação. Mas esta fracassou na medida em que sofreu a pressão das elites que estavam no poder. (Fazenda, 1985)

Fazenda (1985) assinala que Jânio Quadros por meio de um convênio com a Igreja Católica criou o MEB – Movimento de Educação de Base pelo decreto 50370, de 21 de março de 1961. Segundo Cunha e Góes (1991) para o MEB, a conscientização de si, do que são os outros e do que é o mundo era intrínseca à própria educação, sua área de atuação foi o subdesenvolvimento brasileiro nas regiões de mais carência e seu instrumento educativo de comunicação foi o rádio.

“As escolas do MEB objetivavam formar o aluno integralmente, educando-o e contribuindo para sua inserção social, valendo-se, para tanto, da ação comunitária. Ministravam o ensino das primeiras letras e aritmética, mas também ensinavam técnicas sanitárias e agrícolas, noções de democracia política e direito sindical, com o intuito de estimular transformações sociais”. (Tamberlini, 2001:37)

Segundo Tamberlini (2003) os laços com o existencialismo cristão eram notáveis nos movimentos políticos considerados de esquerda e ligados a Igreja Católica Progressista como Juventude Universitária Católica (JUC), que deu origem à Ação Popular (AP)— um dos setores mais envolvidos com os ideais de transformação da sociedade por meio da educação.

Muitos dos educadores dos ginásios estaduais vocacionais, segundo Tamberlini (2003), pertenciam a esse movimento, eram educadores politicamente engajados e com uma visão de escola comunitária comprometida com a transformação da realidade.

É bom assinalar que o MEB sobreviveu ao Golpe de Estado de 1964. Essa sobrevivência deu-se pela força do convênio com a União que fixava as datas-base de 1961/65, porém a partir de 1966 com as novas condições políticas e o recuo da hierarquia da Igreja, o MEB descaracterizou-se como um movimento de educação popular e perdeu o impulso inicial.

Vale lembrar que na mesma época em que o MEB foi criado emergem os movimentos de cultura e educação popular, o MCP- Movimento de Cultura Popular criado em Recife; Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler em Natal; CPC- Centro Popular de Cultura da UNE, formando um quadro de movimentos populares pioneiros de educação juntamente com o Sistema Paulo Freire de alfabetização. Buscavam caminhos alternativos às propostas tradicionais e conservadoras, foram concebidos dentro da crise sócio-político-econômico dos anos 50-60 como já mencionamos, e terminaram por fazer parte da estratégia política maior, que segundo Cunha e Góes (1991), estava implícita nas propostas de Reformas de Base que sepultariam o parlamentarismo.

Em março 1962, no âmbito internacional, segundo Fazenda (1985), em Santiago do Chile, foi realizada uma Conferência sobre Educação patrocinada pela UNESCO-

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, pela CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina (que tinha como perspectiva para a educação um homem como mão-de-obra qualificada e veículo de desenvolvimento econômico, antes que o desenvolvimento do homem enquanto pessoa) e outras organizações com a “finalidade principal a extensão e melhoramento da educação em todos os graus, níveis e aspectos para atingir o *Planejamento Econômico e Social*” (Fazenda,1985:53). No Brasil, nesse mesmo ano, duas medidas de ordem educacional foram tomadas pelo parlamentarismo brasileiro da época: a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (decreto 51470, de maio) e o Programa de Emergência para o Ensino Primário e Médio (decreto 51552, de setembro).

João Goulart, a partir da República presidencialista iniciada em 1963, já em clima de conspiração, propôs: O Plano Nacional de Educação (PNE); a Comissão de Cultura Popular, com o propósito de implantar o Sistema Paulo Freire, em Brasília; O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que oficializou, a nível nacional o Sistema Paulo Freire que, empregando um método eclético e com ajuda de meios visuais, tinha como meta a alfabetização de adultos em 30 horas.

“É importante visualizar no Sistema Paulo Freire (evolução do Método); a História, a Antropologia Cultural e a Metodologia(...) que implica uma crescente e irreversível ativação do povo no seu processo histórico, abrindo leques de participação interdependentes de ordem econômico-social-político-cultural. O povo deixa de ser objeto para ser sujeito. Naturalmente, passava por esta postura uma forte influência de Álvaro Vieira Pinto, do desenvolvimento nacionalista, do ISEB.” (Cunha e Góes, 1991:21)

Enfim, o projeto que estenderia o Sistema Paulo Freire para toda a nação junto com o PNA foi extinto em 14 de abril de 1964 pelo decreto 53886, um dia após a extinção do ISEB.

“O ISEB não teria condições de sobreviver como instituição de produção intelectual na vigência dos governos militares no pós-64 devido às opções realizadas pelos intelectuais vinculados a ele. Tais opções conduziram a instituição a inviabilizar-se do ponto de vista político na medida em que seus componentes fundamentais não procuraram assumir uma posição de neutralidade frente às questões colocadas por aquela conjuntura.” (Pereira,2002:230).

Em 13 de abril de 1964, sob o decreto nº 53.884, o Instituto encerra suas atividades.

“... quando os novos interesses realmente *tornaram-se Estado*, efetivamente todo o sistema político, econômico, social, cultural e mais especificamente educacional passou a adequar seus objetivos (...) Fica então mais fácil compreender o porquê das vozes discordantes no âmbito educacional irem gradativamente ou bruscamente se calando.” (Fazenda,1985:81)

A partir de 1964, o Estado populista sai de cena para dar lugar ao novo modelo tecnocrático-civil-militar que se consolidou com a implantação da hegemonia do Poder Executivo. O Estado passa a fazer uso indiscriminado de seu poder visando as transformações estruturais da sociedade para atender acordos firmados com instituições estrangeiras. Houve intervenção no sistema educacional, a função da escola que deveria ser de formação de consciência passa a ser de formação de mão-de-obra. A partir da visão dos agentes do poder, a educação constituída nos períodos anteriores a 64 representava um sério problema à política autoritária da ditadura que se estabelecia no Brasil.

“Os meios de que o Estado se serviu para assegurar essa hegemonia em educação foram desde a criação do Conselho Federal de Educação em 1962, à atuação da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), à vinculação a organismos estrangeiros UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), OEA (Organização dos Estados Americanos), FAO (Food and Agriculture Organization), OIT (Organização Internacional do Trabalho), alicerçando-se sobretudo nos compromissos da *Carta de Punta Del Este* (responsável pela assinatura de uma série de acordos) entre MEC (Ministério de Educação e Cultura) e a AID (Agency for International Development).” (Fazenda,1985:21)

No que tange à esfera educacional, o CIES em 1963 faz um balanço apoiado no compromisso assumido na ocasião da Carta de Punta Del Este, e recomenda ao governo brasileiro, nos item 3 e 4 respectivamente, “que formasse pessoal técnico e administrativo necessário para assegurar a elaboração, implantação e avaliação dos planos educativos; que se ampliasse e sistematizasse a assistência técnica por meio de peritos em educação;” (Fazenda,1985:58), a atitude do governo militar que por ora implantou-se foi de realizar os acordos entre o Brasil e Estados Unidos no âmbito educacional – MEC/USAID - a partir de 26 de junho de 1964 até 17 de janeiro de 1968. Segundo Fazenda (1985), esses acordos constituíam-se em modelos que utilizavam a tecnologia pela tecnologia atingindo não somente o sistema de ensino vigente na época, como também o controle da publicação e

divulgação de livros didáticos, acabando por isolar a educação do contexto global da sociedade.

“na verdade, ficamos com essa escolarização que bloqueia o potencial dos alunos (desanimando-os, em desproveito de seu tempo, do esforço dos professores e dos recursos investidos); frustra a atuação docente (desviando o professor de suas iniciativas mais fecundas, em troca de ilusórios planejamentos e retreinamentos estéreis), e dilapida recursos orçamentários.” (Fazenda,1985:63)

Embora já existisse, segundo Arapiraca (1982), o empenho da USAID em programas de especialização de professores em momentos anteriores ao de 1964, a intencionalidade do processo de ajuda pós-golpe de 64 vem legitimar toda uma transformação modernizadora imposta à nação brasileira pelos moldes estadunidenses, de forma a direcionar a racionalidade do povo estudante para o modo de produção capitalista. Os valores do capital, embutidos nas propostas de ajuda, faziam parte da instituição escolar, a educação torna-se um bem econômico, portanto, um capital a ser acumulado e por fim os méritos pessoais tornaram-se fonte de capitalização.

“O indivíduo que não consegue se capitalizar através da acumulação de seu capital humano é conscientizado ideologicamente à autopurgação da sua indolência. É tido como perdedor e incapaz para a competição. A mística do capital humano passa a se constituir no passaporte da ascensão social possível (...) Nisso tudo percebe-se que a ajuda ao segmento educativo segrega uma dimensão ideológica dissimuladora da inexistência de luta de classe social.” (Arapiraca, 1982:110).

Segundo Germano (1993), o Estado Militar assumiu um cunho ditatorial afirmando sua relação com o capital e a classe trabalhadora, sendo que a política educacional fazia parte desse contexto, “a economia apresenta um forte crescimento em alguns períodos, e os interesses do capital prevalecem enormemente sobre as necessidades de trabalho.” (Germano,1993:104). O discurso de valorização da educação fez parte do projeto de equalização social que transformou a política educacional numa estratégia de hegemonia, ou em outras palavras, num veículo de obtenção de consenso. Apesar da valorização da educação escolar, que se fazia presente somente no discurso, o Estado Militar encontrava barreiras de ordem material, com a escassez de verbas para a educação pública, por compreender que a prioridade estava em aplicar grandes quantias em setores diretamente vinculados à acumulação de capital, e apontava como saída à privatização do ensino.

Outra barreira estava voltada para a eliminação do exercício da crítica social e política por meio da repressão a professores e alunos, enquanto o controle político e ideológico do ensino revestia-se do anticomunismo e do antiintelectualismo que levava à negação da razão e da cultura.

Uma outra barreira seria do ponto de vista teórico de cunho liberal da economia e da educação por isso, a Ditadura Militar foi se pautar na chamada *teoria do capital humano*, que segundo Germano (1993), tenta estabelecer uma relação direta entre educação e produção capitalista, que apareceu sobremaneira na reforma do ensino de 2º grau, por meio dos cursos profissionalizantes. Outra evidência tornou-se notável com o incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital e o descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, e valorizando a privatização do ensino, tornando-o negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. “o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo.” (Germano, 1993:106)

Segundo Arapiraca (1982), o sistema de ensino primário e médio brasileiro foi radicalmente transformado; modificou-se estruturalmente a lei básica da normalização de ensino e criou-se um novo tipo de escola, modelada nas soluções alternativas para as minorias nos Estados Unidos, denominadas Escolas Polivalentes, adaptadas no Brasil numa experiência denominada Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), e em São Paulo denominada Ginásios Pluricurriculares.

“Salienta-se que todas as experiências anteriores não foram bem sucedidas. O fato é que não existe mais nenhuma em funcionamento. A falência desses experimentos aconteceu mesmo antes de o governo ter determinado sua incorporação ao espírito da Lei 5692/71.” (Arapiraca, 1982:151)

3.1 Breve histórico dos ginásios estaduais vocacionais

Os ginásios estaduais vocacionais fizeram parte de experiências inovadoras na educação do Estado de São Paulo.

Mascellani (1999) afirma que os GEVs foram inspirados nas classes experimentais do Instituto Estadual de Educação “Narciso Pieroni” de Socorro/SP e que esta unidade escolar recebeu influências pedagógicas de atividades inovadoras realizadas em Sèvres (França) diferenciando-se de outras experiências que tinham influência norte-americana. Para ela, o trabalho em grupo, ensino conceitual, currículo integrado, inserção crítica do educando no meio social, na avaliação diagnóstica e no estímulo permanente à intervenção na comunidade tornava as classes experimentais de Socorro diferentes das demais e de suas práticas.

Segundo Faria (1973), algumas classes experimentais foram influenciadas por métodos norte-americanos com a adoção do plano de unidades pedagógicas de Morrison, plano Dalton e Winnetka. Oliveira (1986) destaca que a maioria delas inspirou-se nas propostas educacionais de Padre Faure, pedagogo, diretor do Instituto Superior de Pedagogia do Instituto Católico de Paris e pela Mme. Hattinguais, representante do Centre International d’Études Pédagogiques de Sèvres. Ambos visitaram a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e isso ajudou a difundir as propostas educacionais das “classes nouvelles” francesas. Faria (1973) acrescenta que havia semelhanças com a inovação francesa iniciada em 1945 com a reforma Langevin-Wallon. As propostas francesas atribuíam importância aos métodos ativos e à psicologia evolutiva. Segundo Tamberlini (2001), a essência do método era a democratização do ensino e a definição de um novo humanismo para aceitar e compreender o mundo moderno. Para isso os “métodos ativos” continham o estudo do meio humano e natural, os trabalhos manuais, os desenhos, o trabalho em equipe e outros, era o *aprender fazendo*.

“Esta proposta educacional objetivava formar o educando para a vida e o trabalho e a integração em um novo mundo: para tanto se priorizava o trabalho em equipe e se recorria ao estudo dirigido, estudo do meio e a coordenação de disciplinas. Na proposta do trabalho em equipe, o pressuposto pedagógico era de que todos precisam um dos outros e cada um deve dar o que pode de si. O professor sustenta a equipe e preenche as lacunas, participando de todos os trabalhos: deve-se colocar como um ser acessível que ampara os alunos. Os conteúdos disciplinares eram vistos como um instrumento de formação, logo, a formação geral só podia ser realizada pela coordenação dos professores das diversas disciplinas. (...) o estudo do meio possibilitava que a criança adquirisse noção de espaço e de tempo, permitindo que ela se situasse na sociedade a que pertencia”. (Tamberlini, 2001:47,8)

Conforme Oliveira (1986), Mascellani (1988), Tamberlini (2001) um grupo de professores liderados por Maria Nilde Mascellani do Instituto “Narciso Pieroni” elaborou um plano pedagógico inspirado nos métodos pedagógicos de Sèvres, apoiado pela diretora do estabelecimento, Ligia Furquim Sim, ex-estagiária de Sèvres, e adaptado à realidade brasileira. Submetido à apreciação do MEC, o plano foi aprovado.

Segundo Oliveira (1986) as duas classes experimentais de Socorro iniciam suas funções orientadas por um plano pedagógico que propunha a inter-relação entre a escola e a realidade de Socorro, estância hidromineral do Estado de São Paulo. A proposta central era a conscientização do aluno à sua realidade, por meio do estabelecimento de dois pólos de integração curricular: um deles orientava-se pela problemática específica da cidade de Socorro; o outro referia-se à cultura geral, por meio de uma abordagem histórica, procurando identificar as soluções de sobrevivência dadas pelo homem em diferentes épocas. A aproximação entre esses dois pólos resultava para o aluno uma compreensão maior da realidade mais próxima, despertando o senso de cidadania, de autodeterminação e a noção de desenvolvimento com implicações na sociedade brasileira.

Para cumprir os objetivos pedagógicos, os professores não adotavam livros didáticos, mas sim a pesquisa em fontes primárias e secundárias, e textos elaborados por eles mesmos que serviam como base para o aprendizado a partir da prática do estudo dirigido realizado durante o horário de aulas. O desenvolvimento do estudo dirigido dependia de um trabalho em equipe no qual professores e alunos tinham como base o esforço comum para atingir o conhecimento científico; após extensas pesquisas a equipe de alunos expunha os resultados para a classe e o professor aproveitando e dinamizando esses resultados fazia a síntese de conteúdos em conjunto com os alunos.

Nas classes experimentais de Socorro, segundo Oliveira (1986), é que se realizou a sistematização da técnica de estudo do meio como um recurso para a identificação e conscientização da problemática da comunidade. Nos momentos de reflexão após os estudos do meio, o professor tinha a preocupação em passar para o aluno uma noção de responsabilidade social, procurando estabelecer um vínculo entre a teoria e a prática. Isso implicava que o conhecimento adquirido pelo aluno deveria desaguar necessariamente em ação junto à comunidade, no decorrer de sua vida.

Foram testadas formas diferenciadas de avaliação dos alunos. Introduziram a auto-avaliação e a avaliação em equipe sem a utilização de números absolutos para notas, mas sim um critério de conceitos que refletia o domínio progressivo do conteúdo e as atitudes desenvolvidas frente aos objetivos do plano pedagógico. Conforme Oliveira (1986), todo o trabalho pedagógico era exposto e discutido com os pais e alunos.

Os níveis de promoção das classes experimentais de Socorro foram altos em todo o período, o que constituiu um fator de manutenção da experiência, porém a experiência não era compreendida pela cidade, as bancadas da UDN e do PSP na Câmara Municipal faziam constantes ataques via imprensa, além de outras pressões. Apesar disso, aqueles que participavam da experiência (pais, alunos e professores) permaneceram entusiasmados e defendiam sua realização. As classes experimentais de Socorro, segundo Oliveira (1986), contavam com período integral de aulas e de trabalho do professor (apesar de não integralmente remunerado) professores motivados pelo idealismo trabalhavam quase que em regime de voluntariado. “O maior mérito das classes experimentais talvez possa ser atribuído ao fato de que a sua realização levou os professores nelas envolvidos a pensar criticamente a educação.” (Oliveira, 1986:65)

Ao analisar o documento sobre as classes experimentais do Instituto de Educação de Socorro, Tamberlini (2001) constata que a preocupação política era fundamental na proposta de Socorro, que esta estabelecia uma relação íntima entre a formação humanística e o espírito democrático e que:

“O ponto capital para a consecução do objetivo de educar para a democracia é o estudo do meio. E ao compreendê-lo, o aluno realiza uma tomada de consciência em relação ao mundo que o cerca. Estas idéias estão fortemente presentes na concepção do Ensino Vocacional que se originou destes princípios.” (Tamberlini, 2001:51)

A experiência de Socorro nos mostra a coerência entre a prática educacional vivenciada no final da década de 50 e as idéias que conduziram o início da década 1960, essa relação intrínseca entre idéia e prática vamos observar no ideário que estava sendo projetado pelos educadores que planejaram os vocacionais.

Com a divulgação da experiência de Socorro no 1º Encontro de Currículo, realizado no Rio de Janeiro em 1960, na Casa do Professor, Luciano de Vasconcelos Carvalho, então Secretário de Educação de São Paulo, ficou entusiasmado com a proposta. Segundo Oliveira, 1986 e Tamberlini, 2001, Luciano convidou Maria Nilde Mascellani para compor a Comissão de Educação que elaboraria o Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto com o intuito de reproduzir e estender a experiência para outras unidades. Carvalho Pinto, apoiado pelo Partido Democrata Cristão (PDC), tinha como plataforma política a ampliação da rede escolar e a renovação pedagógica nas escolas do Estado. Sendo Secretário da Educação, Antonio Queiroz Filho, advogado e empresário, sucessor de Luciano de Vasconcelos Carvalho, sensível às novas propostas educacionais observadas no exterior, e admirado com o treino de aptidões que eram desenvolvidas nas classes experimentais de Socorro reiterou o convite a Maria Nilde Mascellani para compor uma comissão junto a outros educadores paulistas, coordenados pelo Diretor do Departamento do Ensino Profissional, Oswaldo de Barros Santos, e dessa forma elaboram o Plano de Educação do Governo Carvalho Pinto.

Segundo Chiozzini (2003) surge formalmente o ensino vocacional, a partir de quatro artigos da Lei Estadual 6052/61 de três de fevereiro do mesmo ano, estabelece “condições para a renovação do que hoje chamamos de ‘segundo ciclo do ensino fundamental’ (5ª a 8ª série)” (Chiozzini, 2003:15).

No que concerne ao ensino aprendizagem voltada à capacitação técnica para o trabalho, o

“Artigo 21 – Os Cursos Vocacionais, de 2 ou 4 anos de duração, de 1º ciclo do ensino de grau médio, terão o caráter de curso básico, destinado a proporcionar cultura geral, explorar as aptidões dos educandos e desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e para estudos posteriores”. (Chiozzini, 2003:15)

Sobre as etapas possíveis de funcionamento dos cursos vocacionais,

“Artigo 22 – Os Cursos Vocacionais poderão funcionar em duas etapas: 1) Iniciação Vocacional; 2) Básico Vocacional. Artigo 23 – O Curso Básico Vocacional, de 4 anos de duração, terá sua organização e funcionamento nos moldes fixados pela legislação que regula o 1º ciclo do ensino secundário vigente no país, correspondendo ao Curso de Iniciação Vocacional as duas primeiras séries desse mesmo curso”. (Chiozzini, 2003:15)

No que se refere aos aspectos curriculares e didáticos, para contemplar as matérias técnicas desde o início do curso,

“Artigo 24- Além das disciplinas próprias do 1º ciclo do ensino secundário vigente no país, o Curso Básico Vocacional, bem como o Curso de Iniciação Vocacional, terá seus respectivos currículos acrescidos de matérias de iniciação técnica. Parágrafo único- As matérias de iniciação técnica incluirão atividades de experimentação profissional de várias modalidades e práticas de oficina ou de laboratório, sem preocupação imediata de formar artífices, com o fim de proporcionar orientação profissional e despertar interesse para profissões técnicas e científicas”. (Chiozzini, 2003:15, 6)

Sobre a utilização de áreas físicas e responsabilidades administrativas,

“Artigo 25 – O Curso Básico Vocacional e o Curso de Iniciação Vocacional poderão funcionar nas Escolas Industriais ou Escolas de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, sujeitos a direção administrativa dos mesmos estabelecimentos”. (Chiozzini, 2003:16)

Convém destacar este trecho do Artigo 25 que formalmente caracteriza o surgimento dos ginásios estaduais vocacionais com opção de um espaço físico distinto dos outros ginásios e possibilidade de autonomia administrativa a partir de um órgão especializado:

“Parágrafo único- O Curso Básico Vocacional poderá, a critério do Poder Executivo, funcionar como unidade distinta ou integrada em Centro Educacional, diretamente subordinada e orientada por órgão especializado em educação secundária da Secretária da Educação, passando a denominar-se Ginásio Vocacional.” (Chiozzini, 2003:16)

Segundo Tamberlini (2001:56), Luciano Vasconcelos de Carvalho, Secretário de Educação do Estado de São Paulo, utilizou-se de uma “brecha” da Lei do Ensino Industrial para possibilitar a existência legal dos ginásios vocacionais. Chiozzini (2003:27) refuta: “tudo indica que o Secretário conseguiu criar condições para a implantação do Vocacional com o apoio de deputados que eram ferrenhos defensores do ensino tecnicista”.

O Artigo 25 em seu Parágrafo único sugere a subordinação dos ginásios vocacionais a órgão especializado. A Comissão elabora o Decreto nº 38.643 de 27/6/61 que no seu artigo 302 cria o Serviço do Ensino Vocacional, SEV, subordinado diretamente ao Secretário da Educação.

“órgão que seria então coordenado pela educadora Maria Nilde Mascellani durante praticamente toda a sua existência. Também estavam criadas as condições para que o projeto se tornasse uma experiência educacional que fugiu do ‘espírito’ inicial daquela legislação. Esse ‘espírito’ fica muito claro quando analisamos o conjunto da lei. As tais Escolas Industriais e de Economia Doméstica tinham um caráter nitidamente conservador. É fácil perceber que as mesmas visavam, objetivamente preparar mão-de-obra qualificada e boas donas-de-casa”. (Chiozzini, 2003:17)

Mascellani (1999:84) aclara que a denominação “Vocacional” corresponde à ligação com o ensino técnico diurno e noturno, que tinha como objetivo o treinamento para o desenvolvimento de habilidades manuais ou mecânicas para o trabalho, como nitidamente é definido pela Lei mencionada acima.

Nota-se na bibliografia, polêmica quanto à especificidade profissionalizante dos GEVs. De certo modo isso não é surpreendente, pois, como tentamos sugerir no contexto histórico, há um debate e movimento pendular entre ensino técnico, profissionalizante e outro de cunho humanista e universal.

Durante todo o século XX, educadores brasileiros dividiram-se sobre o caráter que deveria predominar no ensino secundário. Tal clivagem opôs os defensores da formação humanista (normalmente defendida para classes sociais abastadas) aos que advogam a favor do ensino técnico profissionalizante (frequentemente destinado aos filhos dos pobres).

O caráter dos ginásios vocacionais torna-se claro quando comparamos com os Ginásios Orientados para o Trabalho do final da década de 1960 (no Estado de São Paulo denominados *Pluricurriculares*); estes últimos focalizaram seu eixo curricular nas Artes Industriais, isso revela o cunho técnico profissionalizante (mais tarde, na década de 1970, claramente incorporado à Lei 5692/72 para o segundo grau). Em pólo oposto, os vocacionais focalizaram seu currículo nos Estudos Sociais, sugerindo a opção humanista. (tipicamente defendida por reformadores educacionais progressistas, desde a década de 1910, em oposição à tradição conservadora do *ensino técnico para os pobres*).

A presente digressão deve-se, como foi assinalado, à controvérsia presente nas interpretações sobre os vocacionais. De nosso ponto de vista, embora criado por deputados defensores do tecnicismo, desde o início dos trabalhos nas três primeiras unidades

escolares, o caráter humanista, liberal e progressista esteve presente lado a lado com a perspectiva de despertar interesses profissionais dos alunos.

Além disso, atitudes da coordenação dos vocacionais, assinalada por Chiozzini (2003), migraram da ingenuidade católica (por exemplo greve de professores, contra João Goulart) dos anos de 1963 e 1964 para o ativismo político de esquerda em 1967 e 68 (incentivando greve de trabalhadores rurais).

Em 1962, ano seguinte ao Decreto, foram implantados três unidades: Americana, Batatais e São Paulo, em 1963 outras duas unidades: Rio Claro e Barretos. Para o mesmo ano estavam previstos novos ginásios: Jundiaí, São Sebastião, São Carlos, Sorocaba, Campinas, Bauru, São José do Rio Preto, Presidente Prudente, Marília, São Caetano do Sul, São Bernardo do Campo e uma segunda unidade em São Paulo (no Tatuapé). Destas últimas, somente a de São Caetano passou a funcionar em 1968 em regime de meio período.

Previam-se que, a partir do projeto inicial, conforme escrito no documento *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais* de 1968 e os relatos de Oliveira (1986), a experiência poderia envolver toda a rede de ensino do Estado. Portanto, no início em caráter experimental, a nova escola deveria funcionar em diferentes configurações sócio-econômicas e dessa forma seriam avaliadas as decorrências.

No que tange a outras experiências de inovação educacional, segundo Tamberlini, 2001 e Oliveira, 1986, a partir do artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como os GEVs foram realizadas várias experiências educacionais, entre elas: O Colégio de Aplicação da USP em São Paulo, Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, o Instituto Estadual de Educação de Minas Gerais e, ainda em São Paulo, o Colégio Caetano de Campos e o Ginásio Pluricurricular Experimental da Lapa. Na rede particular o Colégio Santa Cruz em São Paulo e a pedagogia do Padre Paul-Eugène de Charbonneau foram marcantes.

O golpe militar de 1964 impôs limites às experiências progressistas e de inovações educacionais. Tamberlini (2001) assinala que a vida cultural e social foi limitada com reflexos sobre os GEVs nos quais,

“...os idealizadores do projeto estavam conscientes desta incompatibilidade, mas faziam uma avaliação política equivocada crendo que a duração do regime arbitrário seria menor. A crença no poder transformador e conscientizador da educação aliada à crença de que o regime político de exceção não resistiria às pressões sociais fez com que o projeto prosseguisse apostando, até onde, no limite, o regime suportaria uma contra-ideologia educacional”. (Tamberlini, 2001:140)

Os coordenadores do SEV, de acordo com seus objetivos, criavam condições para a formação de uma visão crítica que redundava em compromisso social, embora conhecedores das concepções teóricas de cunho socializante da época. Para Tamberlini (2001), apesar de a experiência ter forte influência do marxismo, ela não se pretendeu marxista. De fato, vários Autores influenciaram a fundamentação teórica do projeto pedagógico e o mais marcante foi Emmanuel Mounier, expoente do existencialismo cristão.

Em 1965, de acordo com Mascellani (1999), o SEV enfrentou uma intervenção do governador Ademar de Barros por conta das divergências políticas dentro da Secretaria de Educação que se seguiram de corte de verba, cancelamento de comissionamentos, culminando numa crise interna no SEV conhecida por *a crise de 65*. Esta crise levou ao afastamento temporário da Coordenação do SEV e a direção administrativa do Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha” e mesmo com a readmissão das pessoas aos seus cargos administrativos manteve-se “a atitude de sabotagem ao SEV, principalmente através dos setores de pessoal e de Orçamento da Secretaria de Educação, postura que perdurou até 1969” (Mascellani, 1999:99). Cabe lembrar que os vocacionais conviveram com nove Secretários de Educação e três governos estaduais desde seu surgimento até sua extinção.

Os *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais* são a expressão dessa reflexão, o documento veio a público em 1968 e consolidou as análises feitas pelas equipes de cada uma das unidades do sistema de ensino vocacional em relação à primeira fase entre 1962 e 1965.

A partir das análises feitas e por pressões políticas, levou-se em consideração a redução do período escolar de integral para meio período; em consequência algumas alterações na metodologia de ensino seriam realizadas. Essas medidas implicariam a redução de gastos, o que na época agradava à Administração da Secretaria de Educação.

Por outro lado, a avaliação interna do sistema vocacional visava ao seu desdobramento na rede oficial como sugerem as correspondências encontradas no *Acervo do CEDIC*; essas correspondências, expedidas em 29 de maio de 1969, destinavam-se a diferentes prefeituras paulistas: Mogi das Cruzes ao prefeito Waldemar da Costa Filho; Octávio Barreto Prado, prefeito de Marília; Antonio Duarte Nogueira, prefeito de Ribeirão Preto e Francisco Junqueira, prefeito de Lins.

Em março de 1968, começaram a funcionar o curso ginasial noturno e o 2º ciclo, que hoje denominamos de Ensino Médio, junto ao Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha”, no Brooklin. Em maio do mesmo ano foi aberto o Ginásio Estadual Vocacional de São Caetano do Sul, em regime de meio período escolar.

Com o acirramento dos conflitos políticos, inúmeras manifestações ocorreram em 1968, expressando a reação popular pelo fim desse governo (greves, manifestações operárias, de docentes e estudantes foram freqüentes em diversas regiões do País).

Segundo Gaspari (2002) os militares atacaram e reprimiram sucessivamente diferentes setores da sociedade. Em 1964, a perseguição começou pela intimidação a atividades artísticas e, nos anos seguintes, atingiu outros setores da sociedade (estudantes, operários, partidos políticos e organizações colocadas na ilegalidade). Sob tal enfoque, o AI 5 é uma das etapas de ampliação do processo de silenciamento político de quaisquer opiniões diferentes, bem como, um esforço dirigido para legalizar a violência e brutalidade de prisões arbitrárias. De nossa parte, interpretamos a intervenção policial-militar nos ginásios vocacionais como etapa desse processo vinculado a generalizar a opressão à sociedade brasileira. As prisões e apreensões de materiais feitas pela polícia federal e exército no SEV e nos GEVs precisam ser interpretadas dentro desse clima antagônico que se inicia em 1968 e ganha novos contornos em 1969.

“No início de 1969, houve denúncias contra o Ensino Vocacional, caracterizado como sendo um ‘sistema comunizante e subversivo’. No bojo deste clima, a mobilização e organização das comunidades também foram alvos de repressão política”. (Tamberlini, 2001:133)

Tamberlini (2001) assinala o posicionamento das escolas e expõe contradições,

“em determinados momentos, esta relação com a família e a comunidade, e aqui nos referimos, sobretudo às cidades conservadoras do interior, traduziu uma tensão característica do projeto educacional em questão. Os momentos de tensão e contradição surgiram nos casos em que a família e a comunidade deram a tônica da ação da escola, não permitindo que esta determinasse os referenciais da comunidade. Esta situação foi vivida em seu limite no episódio que resultou na participação na ‘Marcha com Deus e a Família pela Liberdade’. O episódio traduz uma contradição em um projeto que visava formar para a cidadania, contradição esta que resulta justamente da ênfase posta na família e na comunidade.” (Tamberlini, 2001:136)

Chiozzini (2003), por outro lado interpreta a participação na Marcha de 13 de abril de 1964 como uma clivagem de dirigentes e professores do vocacional. Alguns apoiavam a queda do governo constitucional de João Goulart e saudaram o golpe de Estado, outros defendiam atitudes progressistas, não participaram da *Marcha*, surpreenderam-se e combateram o golpe de Estado.

Havia outros problemas internos no sistema dos ginásios vocacionais. Segundo Tamberlini (2001), os professores que não se adaptassem à filosofia que norteava o projeto e que após um ano letivo não modificavam suas práticas tinham as contratações suspensas. Alguns desses professores do interior de São Paulo, inconformados com a não recontração de seus serviços “denunciaram a experiência como sendo subversiva e comunizante, delatando seus colegas e a equipe do SEV ao 5º Comando Militar da Região de Campinas, o 5º G-CAN” (Tamberlini, 2001:142). Dessa forma o regime militar em sua fase mais violenta passou a tratar a educação como problema policial. Alguns livros utilizados para consulta nos GEVs foram considerados subversivos; a auto-avaliação largamente utilizada nessas escolas foi confundida com o processo de autocritica utilizado pelo movimento comunista internacional e mais, a prática dos estudos do meio era considerada altamente subversiva.

“O Estudo do Meio incomodava sobremaneira os militares, uma vez que desnudava o Brasil real diante dos olhos do educando. Havia uma preocupação tão desmesurada em relação ao Estudo do Meio que em 1970, o então coronel do Exército, Rubens Resstel, escreveu e publicou um documento sobre o assunto, intitulado ‘Infiltração comunista nos meios educacionais’. O documento em questão pretendia identificar a presença comunista no âmbito da educação por meio do exame dos procedimentos pedagógicos adotados, sobretudo, no Colégio de Aplicação e nos Ginásios Vocacionais”. (Tamberlini, 2001:147)

Segundo Oliveira, 1986, e Tamberlini, 2001 a experiência foi sendo descaracterizada e destruída desde 19 de junho de 1969 com o afastamento da coordenação do SEV e invasão nos GEVs pelos militares de Campinas e agentes da Polícia Federal. Foi nomeado o primeiro interventor no SEV, Adolpho Pinheiro Machado que não conseguiu controlar a situação de tumulto criada internamente no sistema. Nomeou-se a segunda interventora do SEV, Terezinha Fran, professora da rede pública estadual e naquela época diretora do Ginásio Experimental Pluricurricular da Lapa. Segundo Chiozzini (2003:84) Terezinha Fran havia trabalhado na preparação da primeira turma de professores do vocacional, fez parte do quadro inicial do SEV, tendo sua contribuição construtiva para o projeto educacional dessas escolas, e sendo posteriormente demitida por Maria Nilde Mascellani.

Para solucionar o problema que o primeiro interventor não resolveu, Terezinha Fran solicitou providências por meio de um ofício ao IIº Exército, alegando alto nível de insubordinação de alunos, professores, e funcionários.

Em 12/12/69 os ginásios estaduais vocacionais amanheceram tomados por soldados do IIº Exército, armados com metralhadoras e bombas de gás lacrimogêneo, e após a invasão policial-militar, alguns professores mais ativos foram afastados das escolas. “Em 5/6/1970, por meio do Decreto nº 52.460 oficializou-se a extinção dos cursos ginásios vocacionais que passaram a integrar a rede comum de ensino (os alunos já matriculados poderiam concluir o curso em regime didático especial)” (Tamberlini, 2001:149). A partir desse Decreto os GEVs foram subordinados a dois departamentos: pedagogicamente à Divisão de Estudos Pedagógicos sob a direção da interventora Terezinha Fran e administrativamente ao Departamento Regional de Educação da Grande São Paulo. Dessa forma a experiência estava extinta.

3.2 Fundamentos filosóficos e pedagógicos dos ginásios estaduais vocacionais

Os fundamentos pedagógicos e filosóficos dos GEVs geram dúvidas e controvérsias que podem ser compreendidas quando consideramos certos pensadores influentes da época. Assinalamos, ainda, a dificuldade de levantar fontes documentais devido ao desmantelamento dessas escolas pela ditadura.

Nos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais* (1968), Paulo Freire é citado para indicar a necessidade de uma pedagogia voltada à realidade do homem brasileiro, e às dificuldades cotidianas por que passa esse homem. Por outro lado, professores diretamente consultados afirmam que Paulo Freire não fez parte da literatura inicial do projeto de ensino dos GEVs.

O ensino vocacional para Oliveira (1986:74) “incorporou outras posturas, entre as quais algumas de Paulo Freire”. O objetivo do ensino vocacional seria levar o aluno à conscientização de si mesmo e da realidade circundante ao permitir o florescimento das potencialidades individuais de cada um. A escola era vista como uma das instituições responsáveis pela educação, situada na sociedade e com a qual deveria se relacionar. O processo educacional dentro da escola deveria ser planejado, estar afinado com o objetivo maior, e os educadores deveriam ter oportunidade de se compreender como criadores de cultura por meio da prática educativa.

Para Mascellani (1999) rotular os GEVs como *escolanovistas* (de influência predominantemente de John Dewey) revela desconhecimento empírico da diversidade daquela época. Porém Autores, tais como Pontuschka (1994), situam os ginásios estaduais vocacionais, ao lado de outras experiências inovadoras, dentro da influência da Escola Nova.

Segundo Mascellani (1999), os GEVs não podem ser caracterizados como uma experiência inspirada totalmente na Escola Nova porque ultrapassa a noção de que o educando é o agente de sua própria educação e a de que o professor assume a função de estimulador e orientador.

Cupertino (1990) analisa o GEVOA e o Colégio de Aplicação da USP: “Os educadores do G.V. e do C.A., formados em sua grande maioria pela USP foram diretamente influenciados pelo movimento escolanovista e pela ‘luta em defesa da escola pública’ – da qual muitos participaram ainda enquanto estudantes.” (Cupertino, 1990:17).

Azanha (1987) insere os vocacionais como uma prática democratizadora do ensino paulista e acentua a falta de pesquisas sobre os procedimentos pedagógicos vivenciados nessas escolas. Porém, no decorrer de seu escrito, critica severamente a filosofia educacional que norteava esses ginásios, chamando-os de “*Escolas Libertárias*”. Defende que a pedagogia implementada é ligada à Escola Nova e à influência de Dewey. Para ele há um jogo que movimenta a vida política que é irreproduzível no ambiente escolar. O que pode unir ou desunir as crianças na escola não é a mesma coisa que associa ou separa os homens na arena política. Ao se querer democratizar internamente, a escola degrada-se. A situação suposta de autogoverno é pedagogicamente estimulada como se constituísse a natureza do procedimento democrático com esquecimento de que o surgimento do fascismo, neste século, quase sempre contou com o entusiasmo fanático de multidões esmagadoras. Trata-se de um faz-de-conta pedagógico.

De toda a bibliografia levantada, Azanha (1987) é referência nitidamente contrária aos pressupostos e funcionamento dos GEVs. A discordância parece apoiada na concepção pedagógica. Apesar de a visão de Mascellani procurar afastar a influência de Dewey das práticas dos ginásios vocacionais e embora essas práticas sugiram fortemente a noção de que a escola faz parte da vida, simultaneamente o ensino dos ginásios vocacionais rejeita a idéia de que o núcleo escolar é meramente preparação para a vida. Esta última concepção pedagógica alinha-se com maior facilidade ao ensino tradicional enquanto a primeira, por defender o engajamento de pais e estudantes na vida democrática, lembra fortemente as preocupações de Dewey. Por outro lado, Azanha (1987) parece se alinhar com a pedagogia tradicional e, a partir daí, critica o ensino do vocacional.

Faria, 1973, Mascellani, 1999, Tamberlini, 2001, assinalam que as classes experimentais de Socorro deram origem ao grupo fundador dos GEVs. Foi também, o local de treinamento das primeiras turmas de professores. Revelam a herança escolanovista na elaboração dos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais*.

Porém, as influências das classes experimentais e da École de Sèvres foram mais fortes e nortearam os princípios teóricos e metodológicos do ensino vocacional. Isso não impediu modificações e adaptações ao processo histórico-social: “Os educadores do ensino vocacional estavam preocupados em realizar uma experiência brasileira de educação do homem brasileiro e identificavam como sendo um trabalho deste tipo, por exemplo, aquele realizado por Paulo Freire” (Tamberlini, 2001:31). A Autora considera ainda que o projeto pedagógico do vocacional é intrinsecamente ligado ao processo histórico e sua dinâmica. No decorrer da experiência observou influências de Marx, Teilhard de Chardin, Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel, Pierre Furter, Jaspers e Dewey. O projeto era todo planejado em função de uma base filosófica que se traduzia numa metodologia que estava voltada para uma prática social, privilegiava os processos de aprendizagem, que estimulavam a pesquisa, a iniciativa e o desenvolvimento da personalidade como um todo. A proposta educacional achava-se vinculada a Jean Piaget.

Segundo Tamberlini (2001) o ensino vocacional foi desenvolvido sob a égide de discussões políticas e culturais que abarcavam um amplo leque de opiniões que variavam desde o humanismo ao marxismo.

“Cabe acrescentar que, com o recrudescimento da ditadura, os Planos Pedagógicos e Administrativos e uma série de documentos, periodicamente enviados aos órgãos oficiais do Estado, passaram a ser *maquiados* por medida de segurança para salvaguardar o projeto educacional e os educadores que nele trabalhavam, conforme nos relatou a professora Maria Nilde Mascellani.” (Tamberlini, 2001:96)

Nos escritos dos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais* de 1968, foi possível observar a concepção de homem, natureza e a finalidade da educação para o ensino vocacional:

“O homem de hoje caracteriza-se por uma atitude de busca de uma verdade, de uma forma de *ser* nesse acelerado processo histórico, (...) o homem se faz presente pela consciência que é a atividade pela qual ele confere à natureza um mundo de significações (...) Afirmamos, então que o homem toma consciência de si à medida que toma consciência de alguma coisa que não é ele mesmo. É, pois, o homem que, pela consciência, dá sentido à natureza, confere a ela estrutura e forma de um mundo humano, campo em que se situam os homens, objetos e suas relações. Surge o homem como sujeito e agente de transformação da Natureza que não é algo acabado, mas uma dimensão que se renova. Nesta dimensão o homem ultrapassa o dado *ser natural* e se situa como *ser*

cultural. (...) Na sua vivência no mundo ele *encontra* outros homens com os quais se relaciona e juntos transformam a Natureza. (...) O processo de dominação e transformação da Natureza pelos homens é contínua. As gerações subseqüentes vão partindo do que já está feito, numa linha de rescriação [sic] e desenvolvimento ininterrupto. (...) O conteúdo material da História é a transformação da natureza – o trabalho, que situa o Homem, (...) O Homem é livre em cada uma das suas opções, para superar os determinismos da Natureza e cria novas formas existenciais. Ele é capaz e deve encontrar sua forma original de *ser* e *fazer* e, em *fazendo*, ele se *faz*. (...) O Ato humano de transformação da Natureza é o trabalho, que torna o Homem pessoa à medida que cria novas realidades, situando-o no momento histórico. Vimos então progressivamente afirmando a necessidade fundamental de uma Educação que parta do homem concreto situado num contexto social. Essa Educação tem como *conteúdo* a realidade social, como *método* a dialética sobre os dados da realidade através do diálogo e da crítica, e como *objetivo* primordial a participação do Homem no processo de transformação da natureza.” (Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais, 1968:7 a 9)

O trecho acima citado sugere que para o ensino vocacional a educação é elemento modificador da realidade do homem brasileiro, caracterizando-o como um ser atuante, consciente, transformador da natureza, organizador do mundo, atribuindo-lhe estrutura e forma.

Em março de 1968, mesmo ano que foram enviados os *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais* para os órgãos oficiais de Estado, segundo Tamberlini (2001), junto ao Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha” no Brooklim, foram implementados o período noturno e o segundo ciclo, que atualmente é nomeado de Ensino Médio, seguindo orientação filosófica e proposta metodológica que apontavam fortes influências marxistas e do existencialismo sartriano. Aceitava-se uma ética voltada para o mundo do trabalho e para as transformações sociais mais profundas. A dimensão política da proposta de ensino vocacional no ciclo secundário era explícita, forte e central, a inserção social era muito mais profunda, o compromisso social, o “engajamento”, a ação transformadora e a atuação em prol da população de baixa renda são apontados como objetivos do projeto.

O homem para o ensino vocacional está em conformidade com a concepção de Vieira Pinto (1979:326) o qual compreende o homem sendo ao mesmo tempo, sujeito e agente da transformação contínua da natureza, e numa ação dialética ultrapassa a condição

de ser natural para situar-se como ser cultural libertando-se e superando as determinações da natureza. A ação transformadora se expressa principalmente pelo trabalho que, na medida em que o homem inova realidades, exercita conscientemente suas escolhas e reafirma sua liberdade criando formas de superação da natureza.

3.3 Aspectos do funcionamento do ensino dos ginásios vocacionais

Os ginásios estaduais vocacionais, como observamos no item anterior, tinham uma fundamentação educacional e pedagógica centrada na realidade e no conjunto de reflexões que a vivência em comunidade poderia oferecer para a construção emocional e cognitiva do aluno. Segundo relatos de professores, o currículo estava de acordo com a pesquisa de comunidade feita nos locais em que a escola foi instalada.

O *Regimento Interno dos Ginásios Estaduais Vocacionais* (1966) era composto por 190 Artigos, dezessete Títulos divididos em Capítulos. O Título 13º; Capítulo Único, composto por 46 Artigos, versa sobre o planejamento do currículo, seus objetivos, conteúdo, divisões por áreas de conhecimentos (formação de atitudes) e áreas de conhecimento (iniciação técnica) e avaliações tanto da experiência educacional dos GEVs como a avaliação de conhecimento e atitude dos alunos.

Sobre a concepção de currículo, o *Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais* (1966) dispõe dos Artigos 99º e 100º, esses artigos tratam do conteúdo e do conjunto de toda a ação educativa dos ginásios vocacionais, mostram a utilização de um tema central denominado *core curriculum*, que visava atender a compreensão de problemas universais. O conteúdo curricular era trabalhado de forma integrada pelas áreas de conhecimento. As áreas de conhecimento do currículo abrangiam a formação de atitudes, o processo de liderança educativa, o conjunto específico de aquisição de conhecimentos e o processo de integração da escola e a comunidade.

A principal característica do currículo dos ginásios vocacionais era a sua flexibilidade e a relação estreita com os aspectos da comunidade, para isso eram realizadas pesquisas que propiciavam: “...o conhecimento das condições sócio-culturais da clientela

em potencial e das condições sócio-econômicas da comunidade.” (Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais, 1966. Art.103º: 41)

Segundo o Artigo 110º, o número de áreas do currículo variava de acordo com os objetivos definidos para cada ginásio estadual vocacional.

As áreas de conhecimento dos ginásios vocacionais (Artigos 111º, 112º, 113º e 114º do Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais,1966) desdobravam-se nas disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Língua Estrangeira, Artes Industriais, Artes Plásticas, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Musical, Educação Física.

Os *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais* (1968) expõem como as diretrizes do planejamento do currículo foram elaboradas filosoficamente com concepção própria de homem, e apoiados no levantamento de dados sócio-culturais e sócio-econômicos das famílias de cada local onde seria implantada uma unidade escolar. A experiência pretendia ser comunitária. Assim, justificam-se algumas diferenças curriculares entre as unidades escolares espalhadas pelo Estado de São Paulo e a semelhança entre todos os GEVs no que concerne à fundamentação filosófica do ensino.

Segundo Rovai (1996) e Tamberlini (2001) o currículo era integrado e entendido como um trabalho da equipe de educadores, uma vez que a aprendizagem era vista como processo global, portanto os aspectos de uma mesma realidade eram interdependentes entre si. Dessa forma, o econômico, o social, o político, o artístico e o religioso seriam apreendidos de forma integrada

Em Oliveira (1986:75), o currículo conectado ao projeto filosófico e pedagógico “funcionava como um todo orgânico, com um conteúdo cultural que exigia um tratamento dinâmico e conceitualmente universalizado, eliminando as linhas divisórias dos campos de especificações humanas”, os educadores prestigiavam os objetivos de conhecimento técnico e também os objetivos comportamentais com o intuito de proporcionar uma formação integral aos seus alunos com saberes de uma cultura humanística e técnica. O currículo continha a filosofia do projeto e não um rol de matérias, os educadores chegaram a

elaborar um conceito que vivificasse e oferecesse unidade à seqüência de problemas abordados chamado de *core curriculum*; diferente da pedagogia tecnicista americana que entendia como currículo o planejamento de uma seqüência de experiências didáticas.

Nos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais* encontramos:

“A idéia de ‘core curriculum’ se prende ao próprio conceito de curriculum. Este se define, atualmente, como todo conjunto de experiências de vida proposto pela escola, visando o atendimento dos objetivos propostos e incluindo os meios de sua avaliação. É, portanto, a direção racional da ação educativa buscando a concretização de objetivos.” (Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, 1968:77).

A principal diferença segundo Cupertino (1990), era que na proposta americana o núcleo curricular deveria ser de interesse *comum-pessoal* e *social* a todos os alunos: já para o ensino vocacional a organização do currículo primava o vínculo da realidade próxima ao aluno com implicações universais.

“O pressuposto desse critério de escolha é político: significa que para eles o principal objetivo da educação era preparar o jovem para a intervenção social. Aliás, o *core curriculum* do ginásio foi definido como *a inserção do indivíduo no social como agente modificador*.” (Cupertino, 1990:38)

A idéia básica do *core curriculum* era desdobrada em unidades pedagógicas que conforme Cupertino (1990), variavam de bimestre a bimestre, de ano para ano e de escola para escola.

Na estrutura curricular, o espaço dos alunos encontra-se presente, essa era uma das características do método de ensino: baseava-se no princípio de permitir ao aluno a escolha (parcial) de objetos de estudo.

“No G.V. a seleção de conteúdo pelos alunos não ficava restrita a momentos excepcionais, pois as próprias unidades pedagógicas eram com eles definidas. Mesmo que se possa questionar se esse procedimento conseguia de fato incorporar a vontade dos alunos ou simplesmente os induzia a escolher temas previamente pensados, pelo menos em princípio o aluno é partícipe da definição de todo conteúdo por ele trabalhado.” (Cupertino, 1990:64)

Conforme Rovai (1996), havia o momento da *plataforma*, essa aula era uma aula diferenciada era uma reunião de professores, alunos, orientadores, professores especialista

em Recursos Audiovisuais e direção, reuniam-se para decidir o tema gerador e a pauta de trabalho desde os objetivos até a avaliação.

Sobre a noção de integração é possível compreender que no currículo do ensino vocacional existia uma concepção globalizada de aquisição do conhecimento, no qual a teoria e a prática não eram tratadas de maneira fragmentada.

“...a ‘apreensão do conteúdo era feita de uma forma natural’. É claro que por trás dessa ‘naturalidade’, toda uma elaborada proposta pedagógica sustentava esta estratégia de integração (...) Assim, embora esta integração entre o conhecimento teórico e prático possibilitasse um autoconhecimento em termos de aptidões e interesses quanto às profissões, suas conseqüências mais evidentes se refletiam sobretudo no trabalho pedagógico cotidiano da escola, como forma alternativa de compreensão de conceitos mais abstratos, pela aplicabilidade imediata daquilo que era aprendido no plano teórico, e até como forma de motivação.” (Rovai,1996:143)

O processo de ensinar e aprender nos GEVs, segundo Rovai (1996), era entendido como um ato intimamente relacionado à idéia de estudar um problema, e estudar um problema significava investigá-lo, pesquisá-lo em grupo, a vivência com a idéia de todos era parte da construção do saber. Dessa forma, um outro pilar da proposta pedagógica dos vocacionais era o trabalho em grupo ou o estudo em grupo.

Junto a essas estratégias havia uma sistematização de estudo, graduada em fases: a) Estudo Dirigido: Um processo individual que geralmente partia de um texto, ou questionário, nesse momento cada aluno contribuía com uma pesquisa individual. Um processo coletivo de discussão (início do trabalho em grupo), por fim uma síntese geral sobre o tema; b) Estudo Supervisionado: No qual o professor era mediador, resgatando falhas de cada aluno; c) Estudo Livre: O aluno propunha e trabalhava livremente e a orientação do professor se dava na elaboração de um projeto e na avaliação.

Além da sistematização do estudo havia o trabalho em grupo que partia do *eu individual* para o *eu em grupo*. Segundo Oliveira (1986), a aprendizagem se processava mais facilmente em grupo, envolvendo cooperação, capacidade de falar e ouvir de forma organizada e democrática. O grupo ampliava a sistematização do pensamento, uma vez que o debate exige coerência e lógica.

O trabalho em grupo era muito utilizado tanto pelos professores nos planejamentos e avaliações, como pelos alunos em todas as áreas do currículo e para o desenvolvimento das unidades pedagógicas; conforme Oliveira (1986), o trabalho em grupo tinha o intuito de favorecer o desenvolvimento do pensamento operatório, para a formação de atitudes de cooperação, auto afirmação, independência, responsabilidade e iniciativa. Tanto o trabalho em grupo como os estudos dirigidos eram técnicas que exigiam uma organização de espaço específica, trazendo assim, com o tempo, uma nova concepção arquitetônica de escola.

Como já mencionamos, o livro didático não era utilizado nos vocacionais, recorria-se a livros de consultas e segundo Tamberlini (2001), a fontes orais, com o objetivo de ensinar aluno a pesquisar e construir o seu próprio conhecimento.

Outra técnica pedagógica utilizada era chamada de instituições didático-pedagógicas que, “visavam possibilitar a vivência de conceitos de várias áreas e propunham uma forma de socializar o conhecimento pela prática da ação grupal...” (Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais, 1968:150). Analisando esse item do documento foi possível perceber que as instituições pedagógicas propiciavam a formação de atitudes que envolviam organização, divisão e racionalização do trabalho.

Rovai (1996) explica que aos sábados desenvolvia-se com os alunos, projetos que tinham um caráter mais livre e espontâneo como os trabalhos das áreas técnicas, esses projetos tinham como objetivo o aperfeiçoamento de aptidões.

Porém havia outros projetos que estavam ligados à proposta pedagógica dos ginásios vocacionais, descritos nos *Planos Pedagógicos e Administrativos* dos GEVs. Eram feitos junto à comunidade, esses tinham a finalidade de inserir o aluno em seu meio, formando cidadãos conscientes e capazes de não só conhecê-lo, mas aprender a buscar soluções para os problemas de sua comunidade. Esse projeto, segundo Rovai (1996:169), chamava-se “Ação Comunitária”.

3.4 A área de Estudos Sociais dos ginásios estaduais vocacionais

O funcionamento do ensino dos ginásios vocacionais se dava por práticas pedagógicas que auxiliavam o aluno a construir seu conhecimento, baseado nas reflexões

de situações problemas geradas nas unidades pedagógicas, unificadas pela idéia do “core curriculum”. A área de Estudos Sociais tinha importante papel nessa dinâmica.

“Estudos Sociais é a área que, englobando as várias disciplinas sociais, integradas em torno de problemas da realidade sócio-econômica e cultural, estimula e sintetiza os conceitos explorados nas outras áreas, através de um processo de investigação, onde o conteúdo tem importância na medida em que serve de instrumento para a reflexão. É uma área que, tendo como objetivo principal despertar a consciência do homem como agente modificador do espaço em que vive, dá ênfase ao estudo da própria comunidade em que a escola se situa. Utiliza técnicas de estudos dirigidos, sessões de atualidades, trabalhos de grupo, estudos do meio, seminários e projetos, avaliando os alunos através de seu desempenho global.” (Balzan, 1973. Vol.2, p.II)

Segundo Balzan (1973), para a elaboração dos objetivos da área de Estudos Sociais os GEVs contavam com vários professores de História e Geografia, profissionais de Ciências Sociais, visando coerência com a proposta do ensino dessas escolas. Os objetivos da área de Estudos Sociais visavam:

“1. Pôr o adolescente em contato com o mundo que o cerca; 2. Contribuir para integrar o indivíduo na sociedade em que vive (desde a comunidade em que vive, até o país e o mundo dos quais participa como cidadão): (...) 3. Desenvolver a consciência da necessidade de estabelecer contactos com os diferentes meios de comunicação; 4. Desenvolver a capacidade para a discussão e elaboração do trabalho em equipe; 5. Formar o sentimento de nacionalidade; 6. Promover a valorização do elemento humano, desenvolvendo atitude de aceitação para com as diferentes raças, crenças e nacionalidades; 7. Valorizar a cultura e conseqüentemente a hierarquia de valores; 8. Acentuar e elevar na formação espiritual dos adolescentes, a consciência humanística. 9. Desenvolver o raciocínio do educando: a) levando-o à observação; b) familiarizando-o com os processos de análise, comparação e síntese dos fenômenos estudados, levando-o à formação de conceitos; c) desenvolvendo sua capacidade de compreensão das diferentes organizações culturais em relação aos diferentes meios físicos. 10. Desenvolver atitudes científicas, proporcionando situações que tornem possível o desenvolvimento do gosto pela pesquisa, tanto no que se refere ao meio físico, como aos agrupamentos humanos. 11. Desenvolver a capacidade para o pensamento simbólico, conforme seja ele representado nas suas convenções ou termos técnicos. 12. Desenvolver no educando a capacidade de estudar, interpretando com senso crítico o que viu, leu e ouviu. 13. Dar conhecimentos essenciais sobre os vários campos da Geografia Física e Humana e dos relacionamentos entre o homem e o meio. 14. Localizar no espaço os fatos estudados nas demais áreas, dando sentido de integração a esses fatos. 15. Desenvolver no educando a consciência

histórica (consciência da união com o passado numa continuidade que prende e ilumina o futuro)...”
(Balzan, 1973: 22,23)

Segundo o mesmo Autor, contudo os professores não dispunham de uma sistemática para operacionalizar os objetivos propostos, não eram especialistas em Estudos Sociais, mas parecia haver uma consciência sobre a importância do trabalho a ser realizado. As reuniões eram freqüentes junto aos orientadores pedagógicos e principalmente com a coordenação, os quais deveriam contribuir para um trabalho satisfatório frente ao papel atribuído a área de Estudos Sociais nos ginásios vocacionais.

Os objetivos gerais dos GEVs e os objetivos da área de Estudos Sociais, segundo Balzan (1973), indicam um processo de pesquisa permanente para garantir a coerência entre o saber escolar e a realidade do dia-a-dia. Com essa função os estudos do meio eram muito praticados por essa área de conhecimento. Na área de Estudos Sociais havia uma metodologia própria que se caracterizava pelo estudo sob suas mais diversas formas. A aprendizagem passava pela participação de professores e alunos na solução de problemas, valorizando o aluno como investigador, fato esse que impedia a dicotomia aula-estudo. As atividades propostas eram voltadas para “aprender a aprender” (p.44). Entre essas atividades havia o estudo dirigido, estudo supervisionado e o estudo livre, que eram desenvolvidos de 1ª a 4ª séries: por meio de uma linha evolutiva os alunos eram expostos a situações de complexidade crescente.

No que se refere às atividades desenvolvidas na área de Estudos Sociais do Ginásio Estadual Vocacional “João XIII” de Americana entre 1961 a 1966, Balzan (1973) relata que os professores formados em História e Geografia provenientes de experiências no ensino tradicional não sabiam planejar conteúdos de primeira série baseados no estudo de comunidades, essa realidade também ocorria nas demais áreas o que tornava inevitável uma fuga do modelo pré-estabelecido.

A área de Estudos Sociais, como pudemos perceber, tinha papel essencial na estruturação pedagógica do ensino nos GEVs, conduzia, sintetizava e dinamizava o *core currículo* nas unidades pedagógicas, desenvolvia os estudos do meio, nos quais propiciava

à reflexão e à conscientização do aluno sobre a realidade. Esses atributos revelam a importância da área de Estudos Sociais para o ensino dos ginásios vocacionais.

Veremos a seguir a concepção de estudo do meio e como essa prática de ensino expressava o ideário dos ginásios vocacionais.

3.5 O significado dos estudos do meio para o ensino dos ginásios vocacionais

Neste item serão identificados e descritos os estudos do meio realizados nos ginásios estaduais vocacionais. Pretendemos analisar seu papel educacional mediante as categorias adotadas.

Refletindo sobre sua experiência com estudos do meio nos ginásios estaduais vocacionais, Balzan et al. (1969) comentam que:

“É uma técnica de grande importância, pois, é através dela que se leva o aluno a tomar contacto com o complexo vivo, com um conjunto significativo que é o próprio meio, onde natureza e cultura se interpenetram. O aluno sintetiza, observa, descobre. Mas o Estudo do Meio, portanto, não significa contemplar a realidade. Significa, isto sim, trazer a realidade para dentro de si – assumi-la.” (Balzan et al.1969:106)

A escolha dessa maneira de apresentar os saberes refuta a compartimentalização dos conhecimentos. Balzan et al. (1969) explicam que a própria seqüência do estudo do meio desde o seu planejamento inicial, a execução, a exploração de seus resultados, e sua avaliação constitui uma proposta científica de trabalho, ou melhor, um método de trabalho e defendem a clareza dos objetivos de cada área junto aos educandos, o comprometimento dos professores com os objetivos a serem atingidos com o estudo do meio.

Segundo Faria (1973), o estudo do meio aplicado na escola,

“deveria enfatizar o aspecto metodológico, isto é, instrumentalizar o aprendiz com uma postura, com certas habilidades e atitudes para fazer frente aos vários meios em que estará imerso, em situações sobre as quais a escola não tem controle (...) a capacidade de observar inteligentemente, classificar, julgar, enfim de desenvolver o discernimento do que é mais significativo para uma determinada cultura em uma certa etapa da vida (...) Não se trata apenas de assimilar o meio, mas de desenvolver através de seu conteúdo um método que inclui instrumentos conceituais e, sobretudo, uma ótica adequada para uma apreensão significativa (...) Desse fato deve decorrer uma atitude

relativista em face às coisas do mundo que a educação deve assimilar (...) Considerar-se-á seu estágio de desenvolvimento e a sua individualização, ou seja a pesquisa de caráter pessoal que cada encontro com um novo meio suscita, a qual transcende a expectativa de quaisquer disciplinas ou professores.” (Faria,1973:174,5).

Os estudos do meio eram um dos principais pilares do projeto de ensino dos vocacionais nos quais elaborava-se o conhecimento a partir do contato com a realidade.

“Envolvia visitas a locais de trabalho, escola, indústria, comércio, instituições de saúde, etc. Os estudos do meio eram ampliados em seus objetivos e organização a partir da integração na realidade mais simples. Paulatinamente iam abarcando realidades mais complexas envolvendo a zona industrial, comercial e agrícola. Eram realizados treinos de alguns trabalhos (ocupação ou profissão) pelo período de uma semana, visando, além da integração das disciplinas teóricas e práticas, sobretudo, que o educando paulatinamente fosse compreendendo a complexidade das relações sociais, de trabalho, e assim por diante. A vivência fora da escola, em contato com a realidade social mais ampla, recebia atenção especial. Os problemas observados nos estudos do meio eram estudados e discutidos na escola e acabavam por desencadear outras Unidades Pedagógicas.” (Tamberlini, 2001:76)

Conforme Cupertino (1990:31) alguns professores no início da experiência do Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha valorizavam ao extremo as atividades experimentais como forma de conhecimento, utilizando largamente os estudos do meio e chegando praticamente à “didática da redescoberta de tudo”. Por outro lado, a escola orientava os docentes para a moderação do uso de observações diretas.

Com a realização dos estudos do meio, segundo Tamberlini (2001), o aluno elaborava conhecimentos sobre a comunidade e prestava serviços à mesma, dessa forma era efetivada a proposta pedagógica do ensino vocacional, que tinha como meta o “engajamento” e a formação de uma pessoa comprometida com a história e com a transformação da sociedade e do mundo.

Segundo Faria (1973), o conjunto de fatores que possibilitou a aplicabilidade sistemática dos estudos do meio nos vocacionais foram: a compreensão da importância desse procedimento pedagógico pelas pessoas envolvidas no sistema de ensino dessas escolas (coordenadores, supervisores de áreas, diretores, professores, pais e alunos); o regime de trabalho em tempo integral dos professores e a organização de horários nas

escolas prevendo o processo de elaboração do estudo do meio (planejamento, execução, retomada e avaliação); o número relativamente pequeno de alunos por série (2 a 3 classes contendo 25 a 30 alunos em média); a cobertura financeira efetuada pelas Associações de pais, mestres e amigos dos ginásios vocacionais, influíram decisivamente na concretização em particular dos grandes estudos do meio.

É unânime entre os Autores considerar que os estudos do meio eram a alavanca para o conhecimento nos ginásios estaduais vocacionais. Faria (1973:205) assinala, “Quanto à organização geral dos Ginásios Vocacionais, esta foi amoldada às necessidades pedagógicas da técnica de estudos do meio, que foi estruturada em níveis crescentes de complexidade de 1ª a 4ª série, constituindo um sistema bem delineado e fundamentado.”

Sendo o objetivo de ensino dos vocacionais uma educação voltada para a realidade, os estudos do meio levavam o educando a compreender situações problemas que estavam sendo levantadas a partir do conhecimento da comunidade, essa prática pedagógica era reconhecidamente técnica que efetivava a essência curricular dessas escolas.

“Conhecer o homem e sua cultura começa pelo estudo do meio em que vive. Isto era (...) o núcleo do currículo dos Ginásios Vocacionais (...) o estudo do homem no tempo e no espaço, desde o mais próximo até o mais remoto. É *meio* compreendido como lugar onde se vive, incluindo em sua abrangência até o espaço cósmico, mas compreendido também como o aqui e agora, resultado de um processo histórico que se projeta para o futuro. Portanto, este *meio* é um todo, um lugar no espaço e no tempo habitado pelo homem, geográfica e historicamente integrado. Tudo nele acontece como em um sistema interrelacionado e conseqüentemente, sua abordagem tem de ser integrada, globalizada: aqui está um dos pressupostos central, orientador da organização do currículo no Vocacional.” (Rovai, 1996:202)

Sendo parte integrante do processo de abordagem conceitual, os estudos do meio tinham a função investigadora e propiciavam o exercício da cidadania. Exercidos por todos os professores, os estudos do meio variavam conforme a necessidade por estarem ligados a situações problema providas de diferentes unidades pedagógicas.

O desenvolvimento dos estudos do meio nos GEVs, para Rovai (1996), passava por três etapas específicas: o seu planejamento, que incluía o roteiro elaborado pelos professores até a participação dos alunos; o estudo *in loco*, que compreendia a coleta de

dados e materiais; a síntese, que envolvia a organização sistemática do que foi coletado e a conscientização do conhecimento construído. A adequação por séries dos temas e lugares a serem visitados fazia parte das características dessa prática pedagógica.

Faria (1973) acrescenta que, além do planejamento minucioso do estudo do meio, os professores acompanhavam os alunos em todos os momentos nos locais de estudo dando atenção individualizada a cada aluno, estimulando atividades; mediando conflitos; avaliando comportamento do aluno nas várias situações; orientando os momentos de recreações. Retornando, o professor retomava as informações obtidas no estudo do meio inserindo-o em um contexto mais amplo.

Mas, segundo Balzan (1973), para conquistar essas etapas com êxito o professor oriundo de experiências do ensino tradicional era submetido a um treinamento anterior, para que essa prática pedagógica fosse compreendida e utilizada.

Os estudos do meio eram dimensionados em: grandes estudos do meio quando a unidade pedagógica só poderia ser respondida com estudo do meio mais longo envolvendo praticamente todas as áreas; pequenos estudos do meio relacionados a um problema imediato envolviam uma, ou poucas áreas. Os pequenos estudos do meio, eram geralmente realizados com os alunos das primeiras séries, aclaravam tanto os aspectos da comunidade quanto os elementos necessários para aperfeiçoar o método dialético utilizado pelos vocacionais e integrar a escola com a comunidade.

Balzan (1973:51) demonstra que os alunos na 1ª série, ao estudarem a comunidade, realizavam maior número de estudos do meio por estarem próximos dos locais a serem investigados, deixando em parte, de existir problemas relacionados com a locomoção.

Na 2ª série segundo Balzan (1973:53), os alunos estudavam as Cidades e a quantidade de estudos do meio eram menores.

Faria (1973:195) aclara que na 2ª série como na 4ª série, também eram realizados os acampamentos nos quais, “Realçavam-se, pois, a intensa ‘vivência’ do quadro natural e observações do homem do campo localizado nas adjacências dos acampamentos.” tinham como metas: conhecer problemas enfrentados pelo homem em contato com a natureza;

vencer os obstáculos a partir da adaptação ao meio natural; desenvolver a cooperação e a solidariedade entre as pessoas; desenvolver a percepção do que é essencial para sobreviver.

Na 3ª série, eram realizados os chamados *grandes estudos do meio*. Segundo Balzan (1973) esses estudos do meio comportavam viagens mais longas, maior número de dias e eram feitos em menor quantidade, abarcavam não só a unidade pedagógica em desenvolvimento, mas também unidades já estudadas.

Segundo Balzan (1973) os professores visitavam previamente os locais para o planejamento do roteiro a ser seguido pelo aluno, e assim organizavam-se grupos de trabalho: professores, orientadores e alunos cada um deles com um tipo de responsabilidade diferente a executar. A participação do aluno era intensamente estimulada pelo professor, por sua vez, o educando notava o desenvolvimento do próprio trabalho.

Segundo Faria (1973), as 3ª séries, de várias unidades dos ginásios vocacionais realizavam estudos do meio fora do Estado de São Paulo, havia a necessidade de propiciar novas experiências visando abranger a complexidade dos problemas brasileiros, e que portanto, deveriam ser desenvolvidas em outras regiões do país. Alguns estudos do meio foram realizados em Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal, Rio de Janeiro e Paraná.

Para o estudo do meio realizado em Minas Gerais segundo Faria (1973), os alunos estudaram noções de geologia geral da região, analisaram alguns aspectos relacionados com as origens das cidades históricas de Minas Gerais, e estudaram a importância da região no contexto geral do país. Com esse preparo, os alunos puderam ter elementos de apoio para compreenderem a complexidade da paisagem física e cultural que seriam expostos nas atividades de campo, que foram:

“paisagem física: relevo, clima, vegetação, geologia. São elementos que foram estudados especialmente durante os percursos. Nos locais onde as cidades situavam-se, analisaram-se os sítios urbanos; cidades históricas: chafarizes, pontes, igrejas (com especial ênfase), cemitérios, Casa de Fundação, ladeiras, casario, obras do Aleijadinho e de Francisco de Ataíde; Museus: o de Belo Horizonte, Ouro Preto e Sabará; instituições de várias ordens, como: Mina da ‘Casa da Pedra’, da Cia. Siderúrgica Nacional, perto da cidade de Congonhas; ACAR - Associação de Crédito e

Assistência Rural; Banco da Lavoura de Minas Gerais; Colégio Universitário e Centro de Pesquisas Radioativas (Belo Horizonte), Escola Nacional de Minas e Metalurgia (Ouro Preto), Escola de Administração Bancária 'Clemente Faria' (Belo Horizonte), Escola de Artes Visuais.” (Faria, 1973:197,8)

O resultado desse estudo do meio, segundo Faria (1973), foi considerado satisfatório e o êxito do estudo deveu-se ao comprometimento dos alunos.

Outro exemplo de estudo do meio de grande porte foi realizado em Barretos no ano de 1968, segundo Faria (1973) os objetivos desse estudo do meio visavam predispor o aluno a uma ação construtiva perante o processo de desenvolvimento e realidade social do país, contou com a integração de Estudos Sociais, Línguas, Teatro, Artes Plásticas, Educação Física, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Artes Industriais, Economia Doméstica, Ciências e Matemática.

“Os alunos foram organizados em quatro grupos de aproximadamente 12 a 15 pessoas. Na Capital se estudariam as instituições de comunicação de massa, ou seja, o teatro, a televisão, as grandes editoras de revistas e jornais, escolas de comunicação etc. Em Embu – pequena cidade próxima a São Paulo que se constitui em núcleo de grupos de artistas plásticos – interessaria observar as formas de comunicação artística primitivistas e as manifestações folclóricas, como características de uma comunidade que foi considerada semifechada a certos traços de cultura dos núcleos urbanos industriais. Na terceira região – Norte do Paraná-Curitiba – ver-se-iam as condições em que vivia o homem do meio rural, em sua faina cotidiana, e o mesmo no setor industrial, o qual seria estudado por outro grupo de alunos. Ao final do trabalho haveria troca de idéias a respeito das observações individuais e grupais.” (Faria, 1973:198,9)

Na 4ª série, as unidades pedagógicas se referiam diretamente aos problemas mundiais, e os estudos do meio eram realizados na própria comunidade com objetivos e reflexões voltadas a esses temas.

“De acordo com o modelo proposto, seria a ocasião de se voltar para a própria comunidade, para o estudo de problemas universais, uma vez que a atenção dada à comunidade, através de todo o curso, constitui uma de suas principais características. (...) Os Estudos do Meio, no entanto, já se desenvolviam praticamente, sem orientação direta do professor. Os professores partiam do pressuposto de que, treinados desde a 1ª série em elaborar planejamentos, realizar entrevistas, observar fatos os mais diversos e organizar-se para a apresentação e discussão dos resultados obtidos, os alunos já estariam capacitados a empreender, praticamente sozinhos, todas essas etapas

realizando o próprio estudo. Muitas vezes, tivemos a oportunidade de tomar conhecimento de atividades desse tipo empreendidas por iniciativa de grupos de alunos, tendo em vista a necessidade de melhor se preparar para a realização de um seminário.” (Balzan, 1973:56)

Faria (1973) aclara que o estudo do meio ligado à ação comunitária, era idêntico aos já mencionados em sua essência, porém havia diferenças quanto aos objetivos, decorrentes da ação comunitária ser um grande projeto com suas peculiaridades e de significação mais profunda. Os alunos utilizavam-se dos estudos do meio para constatar certas necessidades de ordem social na comunidade, que poderiam ser atenuadas por uma ação construtiva. Os objetivos centrais desses estudos do meio eram fornecer substratos para um planejamento de ação sobre o meio estudado e a formação de uma atitude de responsabilidade social no educando, a partir da interação com esse meio,

“os estudos do meio, tendo como meta a ação comunitária, adquiriam um significado muito especial. O aluno era movido por uma motivação intensa, pois tinha objetivos bem nítidos em mente e sabia que seria a partir de um bom conhecimento do meio que poderia formular planos eficientes para uma ação profícua. A perspectiva dessa ação animava sobremaneira o processo de assimilação do meio.” (Faria, 1973:204)

Percebemos aqui que o aluno retorna à comunidade com bagagem maior de conhecimentos e capaz de articular argumentos mais complexos em suas reflexões. Acostumados à utilização dos estudos do meio como fonte de pesquisa e aprendizagem, os alunos de 4ª série dos GEVs apropriam-se livremente dos estudos do meio como procedimento de investigação.

Segundo Faria (1973), os estudos do meio também eram inseridos em projetos realizados em todas as séries com objetivos diferenciados; a exemplo disso:

“Alunos do Ginásio Vocacional, da Capital, sentindo as vantagens de terem uma biblioteca particular da área de Estudos Sociais, estruturaram um projeto de organização da mesma. Organizaram então um plano que envolveu uma visita e análise da biblioteca central do Serviço de Ensino Vocacional, o que possibilitou que os objetivos traçados fossem atingidos. (...) O projeto ‘Ampliação dos serviços do banco estudantil – secção de descontos’, de alunos de terceira série do Ginásio Vocacional de Batatais, foi realizado graças ao estudo do meio a um dos bancos da cidade”. (Faria, 1973: 202)

Com base nas considerações e descrições dos estudos do meio nos ginásios vocacionais observados nas fontes secundárias, seguimos para a obtenção de depoimentos de ex-professores, e funcionários que participaram ativamente das práticas dos estudos do meio; para tanto, como já mencionamos, concentramos esforços em estudos de metodologia e adaptação de procedimentos para esse fim. O próximo Capítulo são depoimentos que aclaram aspectos essenciais dos estudos do meio nos ginásios estaduais vocacionais.

O ESTUDO DO MEIO NA VISÃO DE QUEM O PRATICOU

Neste capítulo vamos analisar os depoimentos de professores e orientadores educacionais que participaram da experiência do ensino dos ginásios estaduais vocacionais. Perceptível a importância da prática do estudo do meio nas falas dos depoentes, para o ensino-aprendizado e formação dos alunos.

Os depoimentos trazem à tona o contexto individual de cada depoente vivificado em situações e emoções comuns a todos; o desejo de inovar e o esforço de rejeição aos métodos tradicionais desenvolvidos na época são revelados nesses depoimentos.

Optamos por selecionar trechos dos depoimentos que se acham vinculados com objeto de estudo mas, ao mesmo tempo, tentamos revelar a espontaneidade e entusiasmo do depoente.

Iniciamos com o relato de um professor de Português que começou sua carreira nas classes experimentais de Socorro em 1960 e trabalhou no GEV de Americana entre 1964 e 1969. O relato indica que as classes experimentais de Socorro foram um projeto revolucionário e inovador para época.

Foi uma revolução completa nos modos de ensino, isso como eu já disse em 1960 na escola tradicionalíssima. Predominavam as classes ou masculinas ou femininas, não havia nem classes mistas. Quando se falava em, por exemplo, em estudo em equipe ou estudo em grupo ou trabalho em equipe era uma coisa que causava estranheza porque nunca tinha sido feito isto. Até a distribuição das carteiras, das cadeiras e das mesas nas salas de aula causava estranheza porque para se fazer um trabalho em grupo não se podia imaginar que isso fosse feito com as cadeiras e com as mesas em filas, em colunas que era preciso descobrir uma outra forma, quer dizer um círculo, um retângulo enfim uma sala onde os participantes pudessem se falar frente a frente, pelo menos isto. Mas todos esses detalhes, que parecem insignificantes, eram questionados e eram vistos de forma assim a causar estranheza e além disso, o sistema que já começou nessa ocasião não totalmente do período integral manhã e tarde, mas eles tinham duas jornadas, uma em sala de aula propriamente com o professor presente seguindo o horário e outra que se chamava estudo dirigido. Esse era feito duas ou três vezes por semana e as equipes tinham um trabalho pré-determinado pras diversas disciplinas. Então, se reuniam para fazer as pesquisas, para fazer os relatórios, para discutir, para preparar as apresentações pra classe, do trabalho. Do produto do trabalho então, era uma outra sistemática de trabalho que ia além da jornada normal. Os alunos tinham que voltar para a escola e às vezes se reuniam nas próprias casas, na casa de um deles que ia sendo o responsável pela equipe, o chefe da equipe. Então, eles se reuniam pra desenvolver os trabalhos que eram propostos pelas diversas disciplinas. Então, todas essas posturas diferentes, esses modos de fazer diferente causou muita estranheza.

Os detalhes fornecidos pelo depoimento apontam a importância da experiência inovadora promovida pela rede estadual de ensino, numa época em que as unidades escolares públicas mantinham características tradicionais de ensino. As classes experimentais alteram profundamente o currículo e os costumes escolares.

Frente a essas mudanças nosso entrevistado nos revela que a comunidade de Socorro se manifestou de forma ambígua, havia resistência de professores e pais acostumados aos métodos tradicionais, entretanto o novo também agradou, alguns pais

apostaram na nova proposta educacional e matricularam seus filhos nas classes experimentais.

Não foi nada pacífico, nem tranquilo. Houve muita polêmica. Houve muita resistência. Muita crítica e rivalidade das escolas tradicionais e das classes experimentais. Agora, os pais dos alunos optavam por matricular os filhos nessas classes experimentais. Antes da efetivação da matrícula, foram informados do novo projeto pedagógico que iria se instalar em Socorro e foram dadas as linhas gerais. Então, por opção dos pais, uma opção livre, eles optavam então, por matricular os filhos naquilo que seria uma experiência que por fim, deu bons resultados. Mas dentro da própria escola, os demais professores, que não participavam, não estavam ligados às classes experimentais tinham sempre a postura de “pé atrás”, a postura da crítica, a postura de procurar descobrir uma falha, para denegrir, pichar o trabalho. Foi uma luta e a cidade mesmo, a cidade criticava, mas às vezes sem conhecer e a questão já surgia na época a questão da avaliação. Então, tudo era questionado, como o aluno vai ser aprovado se a nota dele na prova foi x e como que ele pode ser aprovado se ele tirou x. Agora, os demais elementos que podem ser utilizados na avaliação não se dava valor. Então houve muita resistência.

Como podemos constatar do depoimento, os conflitos sobre a questão da avaliação se fizeram presentes. A idéia de uma avaliação que pudesse refletir um processo qualitativo no aprendizado do aluno tornou-se palco de dúvidas quanto à seriedade do projeto, dessa forma podemos perceber que os métodos avaliativos tradicionais, no que refere a medir quantitativamente o conhecimento de um aluno, eram os mais aceitos. Admitir que outros elementos poderiam servir igualmente para uma avaliação global, na época causava estranheza e insegurança na comunidade de Socorro. Talvez isso não tenha mudado significativamente até hoje. Pelo fato de experiências inovadoras terem sido interrompidas, pouco se avançou nas idéias de avaliação escolar, seja no ambiente da “sala dos professores”, seja na mentalidade de pais ou de alunos.

Prosseguindo, nosso entrevistado alia as práticas do estudo do meio aos projetos inovadores das classes experimentais de Socorro, nos revela que havia excursões turísticas

nas escolas tradicionais, que partia do professor com idéias mais arrojadas a organização de uma viagem com objetivos educacionais,

o estudo do meio foi uma das grandes novidades. Então, e normalmente, toda atividade escolar se resumia e se resolvia dentro do prédio da escola. Era raríssimo um aluno ou uma classe sair do ambiente físico da escola, do prédio pra desenvolver uma atividade que fosse considerada uma atividade educativa, isso era novidade a não ser as excursões, que tinham mais um caráter turístico, de passeio, do que de trabalho de educação. Era comum às vezes, comum não, ela ocorria às vezes numa determinada classe com um determinado professor que tinha já uma visão um pouco avançada. Organizar uma excursão dizendo que ia pro jornal o Estado de São Paulo, o jornal a Folha ou visitar alguma indústria da região, isso acontecia, mas isso não era absolutamente parte do currículo, era uma coisa de iniciativa particular do professor. Fora isso, não existia nada que fosse além dos muros da escola. Então, essa proposta de estudo do meio fazia parte do projeto das classes experimentais.

O relato revela as semelhanças com o que foi posteriormente feito nos GEVs, chama atenção a importância inspiradora das adaptações empregadas nessa estância hidromineral das práticas trazidas da experiência do ensino de Sèvres. Durante esse depoimento, o professor de português, em diferentes ocasiões, lembrou-se dos estudos do meio de Socorro e aqueles feitos no GEVA sugerindo interpenetração de idéias, propósitos e atividades apesar de tratar-se de eventos diacrônicos.

O trecho do depoimento a seguir confirma a importância dos estudos do meio como fonte de pesquisa, reflexões, coleta de dados sobre a realidade próxima do aluno e ao redor das escolas. O núcleo do currículo de cada GEV (em acordo com o que foi mencionado por Rovai 1996) estava vinculado a estudos da realidade próxima do aluno, e a pesquisas junto à comunidade para uso em sala de aula. Tal fato já ocorria em Socorro.

E, eu me lembro que essa proposta de saída da escola era preparada através de reunião com os professores de todas as disciplinas e fixavam os objetivos. Qual era o objetivo principal? Conhecer a realidade fora da escola, a

realidade próxima do aluno e conhecê-la em todos os aspectos. Então, não fazia um estudo do meio de Geografia, de História, era um estudo do meio, para conhecer uma determinada realidade. Essa realidade às vezes, era muito próxima até da família; da família dos alunos, dependendo do objetivo. Agora, eu queria fazer um parêntesis pra falar do Ginásio Vocacional de Americana e aí, eu me lembro, que Americana que muitas, muitas ou algumas dessas... desse tipo de estudo do meio era feito nas famílias. Os alunos se propunham a entrevistar, por exemplo, a questão da origem da população de Americana, a origem das famílias dos alunos do Vocacional de Americana, pois se localizava em Americana, cujo nome já remete aos Estados Unidos, por ser muito próximo a Santa Bárbara do Oeste, onde também a presença de americanos é forte, próximo a Nova Odessa, onde até o nome também, remete pra imigrantes de Odessa. Então, às vezes no âmbito das famílias dos alunos já se colhiam informações valiosas. Por que Americana, por que tantos nomes estrangeiros, de onde vieram, por que vieram, o que esses imigrantes esperavam encontrar no Brasil, em que campos de atividades eles foram se inserindo? etc. Isso daí, ocorria em Americana e também em Socorro, não aí no caso da imigração, mas Socorro, como uma cidade naquela época, principalmente de atividade agrícola, agropecuária então, muitos dos alunos tinham origem de famílias que desenvolviam atividades agrícolas. Eu me lembro de uma visita que os alunos fizeram ao sítio, que tinha propriedade de um dos pais, para observar e conhecer uma plantação de tabaco, quer dizer o plantio, como era feito, como se colhia, como se tratava, como as folhas de tabaco eram tratadas depois de colhidas até a fabricação do fumo, aquele fumo de rolo, fumo de corda. Foi uma experiência, inclusive para os professores, muito interessante porque a maioria nunca tinha visto como se fazia, se produzia da planta até chegar ao fumo (e outras deste tipo também tudo). Mas tudo isso tinha um objetivo, o conhecimento da realidade próxima. Isso poderia e interessava e era discutido e era trazido pra sala de aula.

Nesse trecho do relato constatamos o papel fundamental dos estudos do meio na construção de conhecimento e a importância do material pesquisado para a continuidade das aulas em diferentes disciplinas e de diferentes áreas curriculares (Estudos Sociais,

Ciências, etc.). Trata-se da escola que valoriza o local e o conhecimento do local porque está preocupada com a inserção na comunidade e no despertar do aluno para a importância de sua comunidade.

A oposição com o ensino tradicional é nítida. Enquanto nas escolas comuns daquela época o importante é o conhecimento do geral, do universal e do externo à comunidade agrícola, operária etc. em que a escola se acha situada, os vocacionais, ao contrário, privilegiam no primeiro momento o local, para, nas séries seguintes, revelar os vínculos do local com o universal. Trata-se de construir uma perspectiva humanista da comunidade por meio do envolvimento cognitivo e emocional do aluno com sua comunidade.

Depois o produto desse estudo [do meio] é trabalhado pelas diferentes disciplinas inclusive, aí no caso do tabaco na parte de ciências, e química. No ginásio, não havia a disciplina química, mas havia a disciplina de ciências, ciências físicas naturais ou simplesmente ciências. Então, era aproveitado todo esse estudo nas diversas disciplinas, inclusive os relatórios feitos; as ilustrações dos relatórios dentro da disciplina, não sei o nome daquele tempo, me parecia que o nome ainda não era Artes Plásticas, mas enfim, os desenhos, trabalhos manuais ou artes industriais, eu não me lembro dos nomes, mas então, eu sei que o produto desses estudos, era trabalhado, era aproveitado como uma retomada de conteúdo, e às vezes gerava necessidade de um novo estudo, uma outra área em outro setor.

O depoente não lembra exatamente as disciplinas que compunham o vocacional. Para aclarar a leitura, recorreremos ao *Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais* (1966:42) como já mencionamos dispõe em seu conteúdo as áreas de conhecimento que deveriam atender às necessidades de cultura e realização profissional, nos vocacionais havia as disciplinas de Ciências, Artes Plásticas e Artes Industriais porém, não havia a disciplina de Química.

Prosseguindo com o depoimento percebemos que os estudos do meio nos ginásios vocacionais seguiam uma fundamentação pedagógica. Tamberlini (2001) assinala que os *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais* de 1968 continham aspectos ligados ao pensamento de Jean Piaget ao estabelecer nexos entre conhecimento oferecido ao aluno, sua idade e sua capacidade de compreensão. Em nosso estudo notamos

que, de fato, os estudos do meio parecem estar organizados segundo tal linha de pensamento.

Nos GEVs havia aula expositiva,

...mas não tão expositivas como era costume numa escola tradicional. Foram feitas propostas para trabalhar um texto por exemplo, trabalhar com mapa, localizar todas essas informações que ele colhia. Localizar no caso, não aí nesses primeiro círculo mais próximo do aluno. Isso à medida que a série, que os alunos avançavam nessas séries, que seria hoje 5ª série, 6ª até 8ª, à medida que eles iam avançando, esse círculo ia se ampliando. Os estudos do meio iam sendo realizados em regiões cada vez mais amplas, partindo do próximo, do seu município, da sua região, do seu estado e até fora do estado. Em Socorro, eu não me lembro que a gente tenha saído do estado porque também era uma experiência nova, que precisava ter uma certa estrutura, que não tinha, e a escola não tinha estrutura para este tipo de trabalho, apesar de ser um Instituto de Educação. Então, havia assim, o horário normal: Português, Matemática, Geografia, História, Desenho não sei o nome que era dado naquela época, mas havia sim aquele esquema de escola comum, da escola tradicional e mais, a experiência de Socorro é uma experiência que como eu disse, foi vivenciada rapidamente pelos professores que participaram e integraram depois as equipes do vocacional. Agora a proposta era de objetivos, de mudanças, e por que será? Por que fazer isso? Por que tanta ênfase no ensino da gramática? Por que tanto conteúdo? Naquela época, não é do seu tempo, que você é bem mais moça, mas era um absurdo a ênfase que se dava ao conteúdo gramatical e principalmente à terminologia que muda; como mudou depois em 61, mudou totalmente. E aquilo tudo que se gastou tanto tempo, tanta saliva pra encucar na cabeça dos alunos, pra decorar tudo aquilo. De repente, muda tudo, não servia mais pra nada e aconteceu o mesmo com outras disciplinas de conteúdo decorativo, que ninguém sabia pra que servia. Ah, mas por que, que é isso? Não isso aqui é bom, porque é bom, porque é bom saber. Então, é porque cai no vestibular e não importava se aquilo teria utilidade na vida do cidadão futuramente; se era o mais importante ou não, mas como é bom, então vai. Então, havia esse questionamento; existia sim, porque eu me lembro bem. Quer dizer, por

que fazer isso? Se você vai, se você tem um objetivo pra aqueles alunos, pro futuro deles e mesmo pro aprendizado, esse objetivo vai ser conseguido através do quê? É preciso decorar isto, isto, isto ou o importante não é simplesmente a decoração, é fazer com que o aluno tenha condições de ele próprio buscar o seu conhecimento, elaborar o seu conhecimento e não ficar passivamente recebendo toda aquela, aquele, aquela informação pronta, despejada, prontinha. Escrevia na lousa, o professor virava as costas pra classe, lotava, enchia a lousa de informações e o aluno copiava passivamente e depois no dia da tal prova ou da sabatina aquilo era pedido em prova, cinco ou seis questões que o aluno respondia aquilo que tinha copiado da lousa e ponto final. Era um brilhante aluno, estava preparado.

O relato aponta o contexto educacional que vivia esse profissional de educação, expressando seus conflitos com os conteúdos e métodos tradicionais, os questionamentos, a necessidade de mudanças e a efetiva mudança na legislação que na época fixava um programa curricular nacional a ser seguido. Toda essa situação era palco de críticas (como sugere o entrevistado) e inseguranças.

[Os estudos do meio eram propostos aos alunos de Socorro,] como uma das formas de se buscar o conhecimento, o estudo do meio era uma das bem ricas, porque tinha oportunidade como eu falei não só pra determinada disciplina. Eu me lembro de Socorro, Socorro faz parte do circuito das águas certo? Então, naquele tempo também nas cidades não havia nada pronto, estava construindo; o que o aluno poderia procurar em Socorro, alguma coisa bem característica da região etc. A água mineral ou as fontes de água mineral. Então, eu me lembro que um dos estudos realizados com os alunos foi conhecer uma fonte onde havia engarrafamento de água mineral, a Fonte São Bento, a água mineral São Bento. Os alunos acompanharam o processo, a captação da água, o engarrafamento, os cuidados, a higiene e tal. Embora esse local fosse ainda naquela época muito precário, não tinha nada assim, sofisticado e automatizado como hoje existe até em Socorro e outras estâncias hidrominerais. Mas então, depois fomos visitar uma outra fonte no alto do morro, Fonte Santa Maria que estava secando. E, por que estava secando? Se as pessoas mais antigas diziam que jorrava água abundantemente? Acontece que ao redor, em toda uma vasta região, ao redor da

fonte foi feito desmatamento natural e foi plantado eucalipto. O eucalipto suga muitos litros de água por dia. Então, a plantação de eucalipto acabou prejudicando a fonte, a produção de água. Tanto é que essa fonte, Santa Maria hoje, secou, de uma vez. Aí então, por quê? Aí então entravam as disciplinas para explicar o que estava ocorrendo.

O estudo do meio realizado nas fontes hidrominerais de Socorro aponta o trabalho de análise que os alunos e professores realizaram. Podemos perceber a presença de seqüência implícita de fases desse estudo do meio. Inicialmente manifesta-se o problema da escolha do objeto a ser estudado e esta recai sobre algo importante para os alunos (as fontes de água mineral), depois enfatiza-se o processo de industrialização dessa água e o fluxo da matéria prima (captação, engarrafamento, cuidados com higiene, etc.). Posteriormente busca-se constatar diferenças históricas relatadas por moradores (a fonte Santa Maria estava secando), em seguida recolhe-se dados junto à comunidade (pessoas mais antigas diziam que havia água em abundância), formula-se o problema (por que a fonte estava secando?), pesquisa-se o assunto e mediante análise e reflexão acha-se respostas para o problema ao usar o conhecimento científico das áreas de conhecimento escolares (o eucalipto absorve muita água do solo e prejudicou a fonte e a produção de água).

O tratamento do assunto por meio de análise e investigação de um problema conduz ao entendimento de que há conexões de idéias e fatos que sugerem o processo e transformação natural e social ocorrida em Socorro.

O estudo do meio relatado pelo professor de português sugere um conceito de natureza modificada pelo homem, que foi construído com os alunos. É possível perceber que nesse estudo do meio surgiram reflexões sobre problemas ambientais causados pela interferência do homem no meio natural. Constata-se que os alunos puderam relacionar desmatamento, reflorestamento por eucaliptos e extinção de fonte de água mineral.

Constatamos que o estudo relatado sobre o processo de trabalho para produzir água mineral (fluxo de acontecimentos sociais) implica o entendimento de relações naturais. A nosso ver, isso não decorre da valorização da natureza, do meio ou da observação de ambos, mas acha-se vinculado à especificidade do problema observado. Como procuramos demonstrar os estudos do meio estão vinculados ao conhecimento da realidade social

inserida em processo agrícola e fabril nas quais a natureza é tratada apenas de forma subordinada a atividade humana.

Continuando o depoimento, o entrevistado se reporta ao estudo do meio do realizado em São Paulo,

Em Socorro então chegou o momento de se conhecer outro tipo de indústria que não aquele tipo de indústria e foi feito um estudo de meio na cidade de São Paulo, com todos os alunos de determinada série provavelmente de 7ª. série em diante então foram divididos os alunos em grupos, sempre acompanhados por professores para diversas atividades, se não me engano visita a um Museu, visita a um Jornal, visita a um Centro Comercial de São Paulo na parte que hoje é chamado de Centro Velho e também uma visita a duas Indústrias a Firestone a de pneus e a General Electric, passamos uma manhã todinha na Firestone, essa visita foi preparada com bastante antecedência, agendada etc... os objetivos foram apresentados também pro pessoal da Firestone então os alunos tiveram a oportunidade de ver desde a chegada da borracha bruta do látex até o pneu sair prontinho, embalado prá exportar ou prá ser vendido mesmo no comércio foi uma experiência muito rica, primeiro pelo gigantismo da indústria; foi cansativo prá aquela criança que estavam na faixa de 13-14-15 anos gastou um dia todo dentro de uma indústria, caminhando, subindo escadas, descendo passando por aqueles locais onde a temperatura era altíssima. No dia a dia muita preocupação com acidente de trabalho, com relação aos trabalhadores e principalmente com relação aos visitantes, as crianças, mas, foi um dia muitíssimo proveitoso e que gerou depois muito trabalho no processamento todas as informações, todo aquele conhecimento que eles viram diante de si quer dizer de onde que veio esse látex? É importado? Não é importado? De onde é que extrai isso? Como é que chama a planta? É originária de onde? Quanto custa isso pro mercado internacional? Quer dizer a produção é feita por uma indústria multinacional, essa indústria remunera adequadamente seus funcionários? Não remunera? Viram o refeitório de uma indústria coisa que nunca tinham visto, refeitório gigantesco, os operários almoçando coisa e tal; nós todos, professores e alunos almoçamos também dentro, foi oferecido almoço. Então eles tiveram a experiência de ver o funcionamento de

uma grande indústria que eles nunca tinham visto e uma indústria não lá muito... Um ambiente de trabalho um pouco, não sei, como é que eu diria... mais um pouco adverso, temperatura altíssima, máquinas fazendo ruído que incomodava e às vezes até impediam que a gente conversasse, quer dizer... ouvissem as explicações dos monitores, enfim foi uma experiência muito boa, o mesmo aconteceu também na General Electric, onde eles puderam acompanhar desde a entrada das chapas de aço até sair prontinha a geladeira na linha de montagem novidade também o sistema de pintura enfim, prá uma criança de 13-14-15 anos, isso é uma descoberta de um mundo totalmente novo, estar em uma cidade grande numa cidade como São Paulo em comparação com a cidade de origem deles, Socorro naquela época era uma cidadezinha bem pequena, com poucos habitantes ainda, isso na década de 60, vamos sempre lembrar de um questionamento que causou um certo constrangimento com relação ao seguinte, as condições de trabalho dos operários e a remuneração foi feito por um dos alunos; quer dizer o salário do empregado, do operário e as condições de trabalho a que ele era submetido, se havia uma correspondência do trabalho árduo com o salário compensador e o que não havia; é lógico e também a questão do lucro das empresas, isso o monitor que nos acompanhou teve que ter um certo jogo de cintura prá responder, eram dados sigilosos e ele não podia dizer, questão de lucro não sei o que mais enfim, foi feito esse levantamento, esse questionamento eu me lembro disso perfeitamente. Mas foi uma descoberta muito grande e inclusive agora...acho que foi um outro estudo diferente... em que depois das visitas e tal, fomos a um Restaurante onde os alunos de Socorro nunca tinham estado; um restaurante... escolhendo o que iam comer no cardápio, sabendo se comportar à mesa, sabendo alguma coisa de etiqueta, e eu me lembro exatamente que, prá alguns alunos foi uma experiência válida neste sentido. Tudo isto já estava previsto, essa ida ao restaurante com esse objetivo também estava previsto. Eles tinham uma disciplina chamada Educação Doméstica; era pros rapazes como pras moças esse estudo do meio. Nessa disciplina, dentre outras coisas eles aprendiam preparar determinadas receitas, como se pôr a mesa, os talheres, os copos, os pratos e algumas coisas básicas de etiquetas. Então essa ida ao restaurante também tinha esse objetivo de fazer o aluno aprender e ver como se

comportar e como as outras pessoas se comportavam num restaurante, foi uma experiência interessante também; eles estavam fora da cidade, estavam em São Paulo.

O trecho da entrevista aponta a preocupação com a verificação de processos industriais nos dois exemplos de estudos do meio que o entrevistado relatou (o processo de industrialização de água mineral, o processo de industrialização da borracha na fabricação de pneus e o processo de industrialização da chapa de aço na fabricação de bens de consumo). O relato também sugere adequação dos estudos do meio conforme a faixa etária no que se refere a adequação dos estudos do meio (alunos maiores, viagens fora da cidade; alunos menores, estudos do meio na comunidade de origem). A presença da integração de áreas é revelada a partir das visitas a vários locais num só estudo do meio (museu, jornal, centro comercial de São Paulo, duas indústrias multinacionais e um restaurante) todos representativos a várias disciplinas.

Outro aspecto relevante no relato foi a abordagem sobre as condições de trabalho dos operários e suas rotinas nas indústrias em São Paulo; tal abordagem acha-se vinculada à conscientização política e social que também era desenvolvida nos GEVs.

É possível perceber que construção da criticidade do aluno era evidente nos estudos do meio, as perguntas e comentários não eram coibidos, pois faziam parte dos objetivos filosóficos e pedagógicos do ensino dos vocacionais, podemos constatar na fala do professor o respeito pelos questionamentos dos alunos.

Como já apontamos em outros trechos da entrevista, as conexões entre idéias e fatos sugerem uma tendência metodológica e pedagógica, interligadas a certo fundamento filosófico apontando preocupações, em destacar os processos políticos, históricos, sociais no contexto dos estudos do meio, relatados pelo entrevistado, semelhantes ao do ensino dos ginásios vocacionais.

A menção à observação da natureza restringe-se ao entendimento de que fábricas necessitam de matéria prima (borracha e água) reforçando a concepção de natureza que depende da atividade social e de trabalho para tornar-se algo apreciável e passível de reflexões.

A referência ao meio apontado no depoimento é o meio fabril visto como cenário de relações sociais de trabalho e produção. Ou seja, o meio auxilia o aluno e o professor a construir conhecimento sobre as interações sociais e trabalho.

Continuando o depoimento, o entrevistado se reporta ao planejamento do estudo do meio, no Ginásio Estadual Vocacional de Americana.

A gente tinha, no vocacional, toda semana, as duas últimas horas de um determinado dia, vamos supor, as duas últimas horas da terça-feira eram reservadas, se chamavam Conselho Pedagógico. Então nessa reunião os professores planejavam, discutiam, avaliavam, havia proposta, discussões, decisões, esse período era destinado a isso; agora não me lembro quanto tempo mais geralmente os professores que lideravam tinham [de reunião] eles não eram professores de Estudos Sociais porque esses tinham trabalho maior, trabalho mais amplo, mas eles tinham a visão do todo prá depois do planejamento deles ser apresentado ao planejamento de Estudos Sociais, ser apresentado aos demais professores; cada professor de determinada disciplina apresentava alguns objetivos, alguns conteúdos que interessavam prá sua disciplina pra serem observados prá serem trabalhados, serem pesquisados durante esse estudo, então juntando esse planejamento global de Estudos Sociais mais aqueles planos das diversas disciplinas se fazia um planejamento único. A avaliação, também havia avaliação das disciplinas, como seria cada uma e depois a avaliação global geral

A questão do planejamento pedagógico de um estudo do meio é apontada nesse trecho do depoimento, ele acontecia em várias etapas: discussões em reuniões (Conselho Pedagógico) para determinar um primeiro plano (planejavam, discutiam, avaliavam, propunham, decidiam); o surgimento de planejamentos específicos (cada disciplina contribuía com objetivos e conteúdos a serem trabalhados no estudo do meio) que eram organizados por alguns professores que não eram da área de Estudos Sociais; adequação do planejamento específico de cada área ao planejamento global (feito pela área de Estudos Sociais, responsável por tarefas mais amplas) formando um planejamento único que continha as avaliações de cada disciplina e uma avaliação global. Essas etapas reveladas no depoimento sugerem o processo de integração das disciplinas na construção de um estudo do meio.

Os cuidados operacionais que envolviam os estudos do meio realizados no GEVA, esclarecem a organização...

Bom!...estabeleciam-se os objetivos principais nós vamos conhecer as Cidades Históricas em Minas prá quê? O que tem de importante lá? o que é que interessa prá o nosso plano, que possa interessar pros nossos alunos? Pro nosso plano enfim, estabelecido isso, o que é que nós vamos ver? vamos ver Maquiné? Vamos ver a Companhia Siderúrgica Nacional? Vamos ver uma Siderúrgica em Belo Horizonte vamos fazer isso? Onde esses alunos vão ficar alojados? Onde eles vão tomar as refeições? Quantos ônibus serão necessários? Então essas questões práticas são de fundamental importância, senão você não realiza o estudo, ou então o estudo também pode se transformar numa aventura de desfecho imprevisível, então depois de definidos os objetivos um grupo de 2 ou 3 professores iam como um grupo precursor visitar todos esses locais agendar todas essas visitas a serem realizadas depois com todo o grupo, providenciar alojamento providenciar o local onde seriam feitas as refeições, quer dizer esse grupo precursor tinha uma importância fundamental, verificar o custo quanto que ia ficar o alojamento, as refeições que seriam fornecidas, até cardápios discutidos são detalhes importantes, o local prá esse pessoal tomar banho, um grande número de pessoas prá tomar banho, prá ter uma refeição que demorasse várias horas até o atendimento simultâneo de muitas pessoas, as visitas a Museus, as Igrejas têm os seus horários então tudo isso era agendado por esse grupo precursor que era de fundamental importância. Quer dizer é um trabalho muito bom, que dá muito entusiasmo, mas dá muito trabalho, também muito suor e muita responsabilidade não é numa oba, oba! simples não!

O depoimento aclara as etapas operacionais que um estudo do meio mais distante exigia para ser realizado nos moldes do ensino dos ginásios vocacionais. Observamos a preocupação dos professores com o planejamento detalhado do estudo do meio, para que esse não desvirtuasse de seu sentido investigatório e científico; a construção de objetivos ligados ao interesse do professor e aluno; a intenção voltada para a observação, investigação e compreensão da origem histórico-social do local visitado (Museus e Igrejas) e de áreas industriais (Siderúrgica em Belo Horizonte). Isso sugere o alinhamento do estudo

do meio aos objetivos gerais do ensino desenvolvido nos ginásios vocacionais. A preocupação em tratar temas que poderiam ser associados com estudos a partir da observação *in loco* com os elementos curriculares, esse arranjo aclara a concepção de *core curriculum*: Certo aspecto problematizado, eleito pela escola, como eixo temático capaz de integrar disciplinas e abordagem à conscientização de alunos e professores sobre a realidade social brasileira.

A organização da visita, conforme relato, era dividida em duas tarefas: A logística, que tratava a organização de transporte, alojamentos, refeições e custo, desenvolvido por um grupo de professores; a científica, sob responsabilidade de outro grupo de professores que tratava da organização da agenda de visitas, escolha de lugares de interesse a partir dos planos específicos de cada disciplina a serem trabalhados pelo grupo de alunos esse desenvolvido por outro grupo de professores.

Os dois trechos da entrevista sugerem a convivência equilibrada dos professores, a partir da conexão dos grupos que elaboravam o planejamento específico, planejamento global e planejamento operacional dos estudos do meio. Essa convivência decorre da constante construção de conhecimento, e vice-versa visando à integração de interesses, objetivos das várias disciplinas e suas metodologias específicas.

O que foi planejado se torna experiência *in loco*,

o planejamento que foi muito detalhado e que levou todas as disciplinas não só a parte de Geografia e Artes Plásticas que você vai pensando em ver Igrejas ver Museus mas não foi só, a parte de Mineração, Extração Mineral, a parte da Paisagem, da alteração do ambiente físico à medida que a gente deixava São Paulo e entrava no estado de Minas, a vegetação, topografia, relevo depois lá fomos visitar além das Igrejas, Museus etc. não sei se era Casa de Pedra enfim, a Extração de Minério de Ferro em Congonhas do Campo, a Companhia Siderúrgica Nacional se não me engano tinha um local ali onde se extraia minério de ferro um grande... uma jazida enorme então nós tivemos acesso a essa jazida e a essa extração e os alunos posicionados num local seguro puderam observar do alto porque eles vão começando de cima vai aprofundando, aprofundando em camadas até fica bonito a explosão promove uma explosão prá demolir as rochas prá ficar mais fácil de transportar e o transporte desse minério em caminhões gigantesco

precisava ter uma esteira rolante que transportava esse minério pro moinho onde seria triturado e depois ele já era também por esteiras rolantes ele era despejado nos vagões da Estrada de Ferro e levado pro destino ou para exportação ou para indústria, então foi uma experiência muito boa porque dentro de Estudos Sociais Minérios o seu processamento, o seu destino ou pra consumo aqui no próprio país ou então pra exportação havia via férrea, de navio e daí pra onde? Pro mundo, certo!, então o aluno via o começo e o destino, como era todo esse processo. A parte artística vamos dizer, a parte de artes plásticas, a arquitetura das Igrejas ou Barroco tudo aquilo que ele poderia já ter ouvido ou ainda viria a ouvir dos professores com relação aos estilos, a riqueza de material, a Madeira, a Pedra Sabão, o Ouro, as Pedras Preciosas na Arte, quem foram os artistas que elaboraram tudo aquilo? O estado de conservação, o porquê houve esse estilo aqui no Brasil no interior de Minas, já se remetia pra Europa pra Portugal certo? As esculturas; me lembro bem da Igreja do Bom Jesus dos Matozinhos se não me engano em Congonhas do Campo; Profetas, os alunos ficaram encantados com os Profetas com os anjos com Via Sacra, não sei se você conhece? Os alunos ficaram maravilhados com aquilo! e depois...e também uma visita em Ouro Preto, um Museu, um Museu que tem pedras preciosas de todo o tipo, não me lembro o nome do Museu, mas os alunos ficaram maravilhados com aquilo! então a parte histórica, a parte de extração mineral, a parte cultural e artística.

Os estudos do meio propiciaram condições favoráveis ao conhecimento destacando as várias transformações de paisagens, a alteração do ambiente físico (ao deixar São Paulo e entrar no Estado de Minas); o acompanhamento de todo o processo de mineração e o fluxo da produção de ferro (da extração por desmonte por explosivos), unidade de britagem e transporte para exportação; em Minas Gerais há história e história da mineração (nosso entrevistado referiu-se ao Museu de Mineralogia da Escola de Minas de Ouro Preto) do fluxo de minérios que trouxe ciclo de riqueza (igrejas, cidades etc.) enquanto houve produção e exportação e, depois, declínio e abandono das cidades, ou seja, esse estudo do meio promoveu consciência sobre o ciclo de exportação que produz riqueza momentânea e deixa pobreza.

No depoimento pode-se perceber a relevância que tinham para os GEVs a investigação e reflexão sobre os processos desencadeados pela ação humana no meio natural e ao mesmo tempo apontar a relação desses processos com a construção da história político-social do local visitado.

Prosseguindo,

o estudo do meio era planejado num bimestre pra ser realizado no bimestre seguinte, no início, prá dar tempo de você processar todo o conhecimento então retornando à Escola os alunos tinham lá dois ou três dias para, em grupo inicialmente, depois em uma assembléia, por classe, apresentar os Relatórios parciais, o relatório de cada grupo, de cada equipe. Cada equipe apresentava o seu Relatório com a orientação dos professores e depois era feita a assembléia onde eram discutidos os principais assuntos, onde eram tiradas as conclusões a respeito da parte de Arte, enfim, cada tópico tinha as conclusões, eram tiradas em assembléia e às vezes e freqüentemente, daí surgiam novas questões que deveriam ser resolvidas, estudadas, pesquisadas durante o bimestre.

Nesse trecho o entrevistado relata a época em que era mais propício planejar e realizar o estudo do meio, dando assim continuidade aos estudos em sala de aula aproveitando os registros, reflexões e experiências que todos (professores e alunos) tinham vivenciado, a partir da relação homem-meio. Essa relação trata da interação do educador e educando com ambiente que está sendo exposto como objeto de reflexões e construção de conhecimento. A interpretação das experiências obtidas *in loco*, tanto pelos alunos como pelos professores, foram transformadas em conhecimento científico na sala de aula, a partir das metodologias específicas de cada disciplina, abrindo portas para novas pesquisas e questionamentos.

Exemplificando e esmiuçando, nosso entrevistado aprofunda a idéia de assembléia,

...então as equipes, primeiro uma equipe que visitou por exemplo aquela Extração de minério de Ferro, então não foram todos, foram algumas equipes então essas equipes iam fazendo seu relatório do que viram tudo o que puderam aprender lá eles elaboravam um relatório escrito, depois era lido e apresentado para todos os que participaram do estudo mas que não tinham ido na Extração de Minério da Companhia Siderúrgica Nacional. Isso era apresentado prá classe toda,

esse encontro da classe que a gente chamava de assembléia, certo! então vamos dizer os 40 alunos, que fossem 40, o pessoal que foi à Gruta de Cordisburgo, então se identificavam todos eles, com que eles aprenderam lá, o que viram, o que gostaram, o que acharam de interessante, quando faziam o Relatório e apresentavam pro grupo, os que visitaram o Museu da Inconfidência o que eles encontraram, o que viram, o que significavam aquelas peças, aquelas obras, aqueles objetos, também apresentavam prá classe, e depois no final, cada classe reunia todas as equipes se apresentando oralmente pro pessoal, pro grupo maior, os professores principalmente de Estudos Sociais, procuravam alinhar o contexto mais amplo de tudo isso que estava inter-relacionado, e se existia ouro e pedras preciosas isso tem a ver com o material empregado nas Igrejas, nas estátuas, nos altares, nas esculturas a pedra sabão, porque que o Aleijadinho usou em muitas das suas esculturas a pedra sabão? Porque era uma matéria prima de fácil obtenção da região, o minério de ferro, a riqueza do minério de ferro! a importância econômica disso para o estado e para o país, gerando divisas e tendo matéria prima farta prá industrialização do estado e do país também; então tudo isso era analisado, já alinhado, já com a orientação dos professores, quer dizer fazendo uma síntese disto, e cada equipe lia um pedaço, e era no momento da assembléia que era o momento da síntese era um compartilhar o conhecimento, conhecimento que eu obtive eu compartilho com o grupo todo, era uma troca, um intercâmbio de conhecimento, ou em comum, ou o conhecimento que cada um tinha obtido, e que cada grupo tinha obtido.

Como podemos perceber nos exemplos de visitas relatados pelo nosso entrevistado (a uma mina de água em Socorro, a uma indústria de pneus em São Paulo e a Minas Gerais), os conhecimentos adquiridos se aprofundavam tendo o estudo do meio como referência. A experiência *in loco* era uma etapa, dentro do processo de conscientização do aluno e dentro do planejamento que o conduzia ao conhecimento de muitos processos, processos esses estudados em disciplinas específicas, bem como na sua integração.

Além disso, o relato indica que aspectos foram levados para dentro de sala de aula por terem relevância aos alunos, esses aspectos eram trabalhados pelos professores, particularmente os da área de Estudo Sociais, os quais apontavam os vínculos entre os

fenômenos e fatos observados. A ênfase atribuída à área de Estudos Sociais revela seu papel integrador no currículo e a perspectiva estratégica da realidade social para o processo educacional no ensino dos ginásios vocacionais.

Sobre a avaliação o entrevistado relata,

A elaboração desses Relatórios das Equipes já era uma forma de você avaliar na apresentação, na assembléia também uma outra forma de você avaliar a participação dos alunos, as discussões, para cada um na equipe chegava e lia o seu relatório sentava e boa eram feitas perguntas propostas perguntas e questões pelos professores que eles tinham que se valer dos conhecimentos prá poder dar uma solução pra aquelas questões que eram levantadas pelos professores e isso aí era uma parte então da avaliação, era feita desse jeito e depois em cada disciplina isso também era retomado, quer dizer, a disciplina de Português por exemplo, esses relatórios eram analisados pelo professor de Português prá ver a questão de língua, questão da paragrafação, da correção da seqüência, da coerência, da clareza, da propriedade, da precisão de vocabulário, então isto aí era um material muito útil prá disciplina de Português; as ilustrações, os desenhos, os croquis que eles faziam durante as visitas eram retomadas também se fossem mapas ou esquemas, nas disciplinas de Estudos Sociais, na parte de Artes Plásticas então as diversas disciplinas participavam e avaliavam o trabalho de cada um enfocando assim o que era próprio da sua disciplina, isso era objeto também em questões, em provas objetivas porque havia também as provas objetivas. Era feita uma avaliação sim, não uma única avaliação mas em diversos instrumentos de avaliação, vive da participação, da iniciativa, da postura do aluno no decorrer de todo esse processo, sempre há aqueles que tomam iniciativa, que assumem que se oferecem que têm disponibilidade, e aqueles que se afastam, se encolhem, se escondem ou que procuram tirar proveito sem muito suor, isso é do gênero humano.

Nessa parte da entrevista é importante assinalar que as práticas dos estudos do meio propiciavam o compartilhamento do conhecimento construído, iniciado em atividades de pequeno grupo e socializado em apresentações mais amplas, denominadas assembléias. Num primeiro momento, este trecho nos remete a reflexões sobre as práticas desenvolvidas nos GEVs em oposição às características do ensino tradicional, no qual o conhecimento

aprendido, dominado é mantido na dimensão individual. E num segundo momento, a importância dada pelos GEVs aos cuidados com a linguagem escrita a partir de correção e avaliação operada pelos professores (de português, de artes, etc.) visando melhorar a comunicação.

Nossa segunda entrevistada foi freira salesiana e professora em escolas dessa ordem religiosa, tendo ministrado aulas no ginásio e no curso normal.

De 1963 a 65 trabalhou como Orientadora Educacional no GEV de Rio Claro.

Introduzindo esse depoimento, assinalamos que inúmeras vezes durante a entrevista os termos consciência e conscientização estiveram entre os mais usados pela entrevistada, devemos enfatizar que é uma preocupação dessa Orientadora Educacional. A relevância dada à conscientização individual e coletiva, para a entrevistada foi despertada pelo ensino desenvolvido nos ginásios vocacionais:

No vocacional eu fui buscar justamente, eu queria.... busco até hoje uma forma de eu me melhorar sempre de eu crescer sempre em todos os sentidos então essa conscientização estava falha prá mim porque no colégio católico no qual era professora, era trabalhar, trabalhar, trabalhar e você não sabia porque você estava trabalhando tanto. No vocacional, como já se trabalhava a conscientização do aluno, do professor e de todo mundo; lá era uma engrenagem completa, não era só conscientização do aluno, eu hoje percebo o que encontrei no vocacional quando eu entrei, porque o vocacional procurava conscientizar o aluno, como Orientadora é claro que eu também tinha que buscar isso em primeiro lugar porque se trabalhava com eles nessa linha; a linha da Maria Nilde era a linha de conscientização. Na realidade era tudo, era uma engrenagem única do trabalho, todas as áreas lá não havia matérias, eram áreas integradas num mesmo objetivo, um objetivo ligado à vida do aluno; o vocacional todinho era trabalhado nessa linha de conscientização da realidade, por isso que ele foi fechado, porque na realidade conscientizando o aluno como fazia eram futuras pedras nos sapatos dos políticos. Na realidade, quanto mais você está consciente, mais você vai lutar por tudo o que você quer, por isso que em 69 foi fechado oficialmente o vocacional.

O depoimento aponta os objetivos filosóficos, políticos e pedagógicos dos vocacionais sugerindo que a conscientização e a integração do trabalho pedagógico,

pautado na realidade próxima ao aluno contribuíram para o exercício de cidadania e formação política dos alunos. Na opinião da entrevistada esses objetivos e o papel conscientizador dessas escolas, tornaram-se causas da extinção dessa experiência educacional.

A entrevistada relata como foi escolhida para exercer sua função no vocacional,

então eu não queria lecionar e acabei lecionando como Orientadora, pior ainda! mas a gente vê como a gente acaba indo atrás do que a gente é, então no fim da história acabei sendo Orientadora Educacional que no meu currículo, e pelo que está aqui no Estágio a gente tinha que fazer muita coisa, inclusive eu me lembro que teve um estudo que tinha que apresentar e até me lembro como se fosse hoje, sobre as histórias em quadrinhos havia aquela questão será que é educativo não é educativa a leitura de Mickey, de Pato Donald, então eu fui jogada naquele grupo de estagiários que era muito grande, com todas as áreas, era tudo junto e eu me lembro que eu falei: meu Deus! eu sou contra ou sou a favor! e eu tinha que conduzir a discussão, engraçado que eu nem sei qual foi o resultado, mas eu no fim da história devo ter me saído bem porque eu fui aprovada, então depois eu fui aceita como orientadora fui pra Unidade de Rio Claro; naquela época eram só cinco, só tinha no Brooklin, Rio Claro, Americana, Batatais, Barretos.

O depoimento da Orientadora Educacional sugere que a seleção dos profissionais privilegiava a habilidade do candidato em solucionar situações problemas, e uma das avaliações para contratação seria a vivência de uma experiência que talvez fizesse parte de seu cotidiano. A capacidade para conviver em ambiente de conflito também foi critério adotado para selecionar profissionais que atuaram nos vocacionais. Tal processo de seleção que privilegiou tal capacidade revela a importância atribuída a habilidades que poderiam ser importantes no trato dos alunos (sobretudo no caso de orientação educacional) mas, ainda, nas relações previstas entre escola e comunidade.

Sobre o treinamento e estágio nos vocacionais:

Sem remuneração por isso que era difícil você fazer o estágio, mas eu sei que foram meses seguidos tanto que era muito difícil você participar, porque tinha que ficar lá você não recebia nada, eu fiquei na casa da minha irmã lá em São Paulo e era no Brooklin, você tinha que participar. A gente participava de todas as

atividades do vocacional eu me lembro que tinha muita reunião, que tinha muito planejamento a gente estudava tudo o que fazia o vocacional, porque era uma engrenagem muito diferenciada. Tanto é assim que eu entendo hoje porque que as escolas faliram tanto, o vocacional fechando, fechou toda aquela perspectiva por exemplo de estudo em grupo, o pessoal começou a achar que estudar em grupo é reunir crianças e mandar estudar sendo que a gente prá estudar em grupo, prá fazer um estudo em grupo tem que estudar muito antes, levantar todos os objetivos prá você depois trabalhar com o grupo, você tem que estar muito bem, muito seguro do que você vai fazer. O Estudo do Meio por exemplo é um trabalho muito sério, você tem que fazer pesquisas, “n” pesquisas prá depois você trabalhar com o grupo

Nesse trecho da entrevista é possível perceber as dificuldades que as pessoas enfrentavam para tornar-se aptas para o trabalho e a contribuição do treinamento para o entendimento das práticas pedagógicas exercidas nos ginásios vocacionais. Não se pode perder de vista que o processo de seleção para trabalhar nos vocacionais correspondia a uma capacitação profissional longa, que envolvia múltiplos aspectos teóricos e práticos. Tratava-se, portanto, de um processo de formação para professores e especialistas educacionais.

Prosseguindo a entrevista...

Aliás eu acho que era prá entender toda a engrenagem como era feita porque veja se você tinha matérias separadas antes na Escola a gente tinha Matemática, Geografia, Português, tudo estanque cada um dava dentro daquilo que era programado dentro do currículo escolar agora você entra numa escola em que tudo é engrenado em um todo, tem uma aula plataforma quer dizer então tudo está interligado todas as áreas, como é que eu diria tudo é engrenado junto é integrado, são tão integrado que é uma coisa só; quando você vai pro estudo do meio, você vai com um objetivo único; vamos supor Ouro Preto ou as cidades históricas do Brasil; então ali engloba tudo, Estudos Sociais, Matemática, Português tudo englobado dentro de um só objetivo é integrado mesmo é uma integração, mais do que interdisciplinar, porque interdisciplinar parece que é assim... você tem a disciplina e você entra com o que [os alunos] fazem na sua disciplina, ali não, é uma coisa

maior em que tudo está dentro, dá prá perceber essa diferença? Na interdisciplinar você tem disciplina, disciplina, disciplina, disciplina, e você entra com a sua disciplina, aqui você tem um estudo e as disciplinas colaboram dentro daquele esquema, por exemplo, o tema: Cidades Históricas então cada área vai estudar dentro da sua área aquele assunto, o problema então é muito maior porque aí então você entra com a sua colaboração para desenvolver aquele tema, aquele problema, aquela aula plataforma, que seria a aula que você traz a problemática pro grupo todo prá que todo mundo trabalhe aquele assunto, então aí o grupo se organiza prá ver o que pode fazer dentro daquele assunto, daquele tema central, vamos supor naquele caso de Rio Claro que foi as Cidades Históricas no Brasil, então você vai ver o que aconteceu? Que repercussão teve? Cada área vai trabalhar aquele assunto, muitas reuniões nós tínhamos porque todo mundo trabalhava período integral e todo mundo integrado no mesmo assunto! por exemplo, prá ir pro estudo do meio, nós fomos parece que no terceiro bimestre, então alguns bimestres nós estudamos aquele assunto, não quero dizer com isso que as outras disciplinas não foram estudadas, elas foram estudadas tendo como centro o estudo que estávamos fazendo que era o estudo do meio

O relato aponta comparações entre o ensino tradicional, no qual as disciplinas são compartimentadas (estanques dentro daquilo que era programado no currículo escolar) e o ensino dos ginásios vocacionais, no qual os conteúdos e objetivos das disciplinas eram integrados.

Constata-se no relato, que a integração vivenciada pelos participantes do ensino dos GEVs supera a dimensão das propostas de interdisciplinaridade ofertadas atualmente para a educação, sugerindo que a interdisciplinaridade é um conjunto de disciplinas distintas, e a integração nos moldes de ensino vocacional privilegiava a colaboração entre as disciplinas no desenvolvimento de um tema. Além disso, aclara as perspectivas do *core curriculum* associados aos temas problematizados escolhidos por professores e alunos durante a aula plataforma. Como já mencionamos, o *core curriculum* vinculado a realidade social era o eixo temático capaz de integrar disciplinas e atividades; entre as atividades, especial ênfase é atribuída aos estudos do meio por revelarem aspectos diretos da realidade

e aos trabalhos em grupo por propiciarem troca de conhecimentos entre pontos de vistas diferentes.

Outros detalhes da orientação educacional...

Aliás era muito importante essa questão de se conhecer é a auto concentração no vocacional se usava o sociograma então as equipes eram formadas assim, você vê o grau de conscientização; então havia aquela múltipla escolha falando de quem eu gosto mais, com quem eu quero trabalhar, o que eu não quero trabalhar, então você imagina se havia isso com os alunos havia com os professores também, quer dizer essa conscientização de trabalho profundo que havia, inclusive como orientadoras a gente tinha também contato com o aluno constante, com o professor constante era o contato que você trabalhava...você participava das dificuldades do professor na própria classe, do crescimento do professor na classe tem tanta coisa que eu não me lembro mais que realmente é uma riqueza que eu nunca tinha visto em outro lugar, nunca eu vi, só vi no vocacional esse trabalho integrado tanto assim! é muito difícil você trabalhar isso fora de um trabalho sério, fora de uma situação de muito estudo porque o professor se melindra com muita facilidade, mesmo lá com todo esse trabalho, com esse preparo havia melindres imagina em outra forma. Por isso que foi um longo tempo que você tem de preparo; no Estágio tínhamos muitas reuniões e muita dificuldade realmente por causa das cabeças formadas [de professores] por Faculdades completamente diferentes, então cada um vem com todo o seu arsenal de guerra, então se acha dono daquilo, não admitindo que se abra nada, não se integram; essa falta de integração é que dificulta todo o nosso trabalho na nossa vida, na nossa vida familiar a falta de integração é que realmente criam barreiras, porque cada um faz a sua parte e não tem integração, integração é muito mais profunda do que a inter-relação, inter-curricular segundo o meu ponto de vista, esse ponto prá mim foi muito importante do vocacional, a valorização das áreas, então como um professor de Matemática não era mais importante do que um professor de Trabalhos Manuais e olha prá você ter uma idéia, era tão assim que isso quebrava um padrão que vinha de muito longe, tanto assim que eu achava interessante quando eu dei Matemática porque eu tenho até registro de

Matemática; na realidade você percebe quanto você é valorizada em função do medo na Escola Tradicional, professor de Matemática é o fulano, Trabalhos Manuais [o aluno] pode fazer o que quiser; hoje já não tem mais Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, naquele tempo tinha...

O relato descreve em parte o cotidiano de uma orientadora educacional no vocacional; aponta o trabalho em grupo dos professores e de alunos buscando a inter-relação e a convivência, a partir do esforço mútuo de compreensão das várias linguagens e significados decorrentes da constante construção de conhecimento.

Os sociogramas elaborados pela orientação educacional, somados a uma análise demonstravam a superação de barreiras de relacionamento interpessoais do grupo.

Outro aspecto que o depoimento assinala são os esforços significativos em adotar instrumentos sociológicos, psicológicos e culturais para fazer o reconhecimento da comunidade onde se encontravam as escolas, bem como o ambiente interno de cada escola. Tal esforço técnico parece caracterizar os primeiros anos do ensino vocacional.

Essa busca dos ginásios estaduais vocacionais pela convivência em grupo, e a equiparação de áreas distintas, conforme sugere o relato, tinha como função quebrar tradições hierárquicas entre disciplinas, difundidas pelo ensino tradicional.

Outro aspecto que diferenciava o ensino dos vocacionais do ensino tradicional era a argüição:

A questão da Avaliação, você avaliava o aluno constantemente, o professor também porque era uma escola muito integrada de tal forma que você via a participação de cada um, você sentia o crescimento do aluno

A avaliação nos GEVs, como é assinalada nesse trecho do depoimento, cumpria duas funções: de examinar o empenho do aluno e seu processo na construção do próprio conhecimento, e revelava a contribuição do professor no que se refere ao processo de aprendizagem do aluno. Esse aspecto bivalente da avaliação nos ginásios vocacionais demonstra a diferença existente entre esse ensino e o ensino tradicional no qual a avaliação examina apenas uma das partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Maria Nilde Mascellani coordenadora do SEV realizava reuniões pedagógicas na sede situada no Brooklin em São Paulo com os profissionais das cinco unidades escolares do vocacional:

grandes reuniões eram sempre de liderança dela, inclusive você vê [o projeto pedagógico] era tão integrado que havia reuniões com as Unidades em São Paulo, havia reuniões das Orientadoras Pedagógicas Educacionais junto com a equipe todinha de comando também em São Paulo, [reuniões das] diversas áreas também em São Paulo; porque não eram assim... separados, quer dizer que então os estudos eram todos integrados também nas Unidades, só que cada Unidade seguia o interesse da comunidade, então aí que diferenciavam as unidades! porque Batatais era uma comunidade diferente de Barretos diferente de Rio Claro.

Esse trecho do depoimento, nos sugere o contexto pedagógico do vocacional e o suporte que os professores recebiam em termos de coordenação, planejamento e supervisão das atividades. Cabe lembrar que cada unidade do vocacional tinha autonomia, pois estavam ligadas à realidade da comunidade em que estavam engajados, ao mesmo tempo, havia a coordenação do SEV que intervinha em todas as unidades por meio de reuniões para manter a mesma orientação filosófica e pedagógica da experiência educacional.

Porém, no cotidiano da nossa entrevistada havia desavenças com a Diretora da unidade escolar...

Desavença sim porque a chefe eu acho que ela era muito policial, punho fechado, vamos dizer assim rígida! mas hoje eu entendo havia uma coisa prá cumprir. [Ela] era muito firme então a desavença que eu tinha era que eu não aceitava certos comportamentos, certas posturas dela, mas eu hoje percebo que uai... alguém tem que ter rédea firme!

Chamamos atenção para esse trecho do depoimento por aclarar uma possível fonte de conflitos entre a coordenação centralizada do SEV; o papel pedagógico e administrativo (estabelecido em *Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais* de 1966) pelo diretor das unidades escolares e os demais especialistas, bem como os professores. Embora a entrevistada admita que a centralização e controle eram necessários, os depoimentos que obtivemos e documentos analisados indicam inúmeros conflitos que acompanharam a trajetória dos ginásios vocacionais.

Nosso próximo entrevistado foi professor e coordenador da área de Estudos Sociais, trabalhou no GEV de Americana. Ele revela a adequação do grau de complexidade dos estudos do meio conforme a série...

Quarta série ginásial ou oitava série hoje, o estudo era o mundo sempre com unidade temática por exemplo: Quais serão as consequências de explosão demográfica no mundo? Uma unidade com esse nome, outra unidade da quarta série, seria: O avanço tecnológico e suas consequências para o homem contemporâneo - então é uma temática problematizante, com questões prá resolver! agora dentro disto dava-se aula, tinha aulas nas classes porque se fazia muito trabalho de leitura e a gente puxava leitura, se estudava Literatura etc. Daí se fazia estudo do meio não todo o tempo, se fazia muitos enquanto na primeira série; na segunda série ginásial menos; na terceira, um de grande estilo múltiplo no Brasil, que foi do meu tempo... foi o estudo do meio que a terceira série ginásial foi pro Rio, estado do Rio de Janeiro, os maiores de 14 anos a Volta Redonda, e os menores de quatorze anos a Siderúrgica de Barra Mansa, depois nós fomos ao Rio visitando os estaleiros, museus, passamos assim 10 dias no Rio de Janeiro, com gente paupérrima, muito pobres, e classe média baixa sem dinheiro, e a gente conseguia tudo de graça dando hospedagem, até que puseram fogo, em 68 no Calabouço! que era um restaurante universitário no Rio, comia-se lá por uma bagatela o que seria 1 real hoje, e também tinha isso o mais rico pagava pro mais pobre, sem saber que estava pagando

Os estudos do meio não possuíam dotação orçamentária nos GEVs. Embora algumas vezes envolvessem viagens a longa distância (Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso etc.) e estadia prolongada (mais de uma semana), as unidades escolares não contavam com recursos oficiais. A falta de recursos acentuou-se depois dos conflitos com o Governador Ademar de Barros (como já foi mencionado). Ao mesmo tempo, os vocacionais eram considerados escolas de elite por suas características diferenciadas. De fato, as viagens eram financiadas pela capacidade de organizar pais e comunidades para obter os recursos necessários, facilitando viagens dos alunos que não dispunham de recursos familiares.

Tal conjunto de dimensões superpostas e interpenetrantes se cruzaram na realização dos estudos do meio e é necessário descrevê-las para aclarar os procedimentos.

O relato aponta, como já descrito em outros relatos, a adequação dos estudos do meio conforme série e faixa etária; a preocupação em propiciar ao aluno conhecimentos por meio de observação e investigação de processo de industrialização (Siderurgia de Barra Mansa, Estaleiros) conjugado a visitas a museus.

A área de Estudos Sociais era responsável no GEV de Americana pelo que seria visitado na viagem:

Fazíamos um mapeamento preciso, tinha que se levantar tudo o que era prá ver, então o Hospital do Fogo Selvagem, mineração que eu não me lembro a mina esqueci o nome; entramos na Bolívia, visitamos o Pantanal, ou seja, fizemos um levantamento; fomos numa cidade chamada Cidolândia onde havia aí tribos indígenas, então nós ficamos lá eu a Olga, a Elvécia e a Áurea ficamos lá uma semana praticamente fazendo levantamento de tudo; quando fazia levantamento já perguntava por exemplo: eu fui num quartel perguntar se os alunos podem ficar hospedados aqui? então eu consegui no quartel pra ficarem hospedados no quartel, então reduzia a despesa aquele dia, praticamente tudo de graça só que os alunos vão de trem e voltavam de trem, só que vejamos bem era um Estudo do Meio da sétima série; na oitava que estudavam o mundo, quer dizer o ideal seria sair do país, mas isso foi impossível.

A área de Estudos Sociais conforme sugere o depoimento era responsável por um planejamento mais amplo, no qual se fazia um mapeamento do que era possível investigar e observar em lugares ainda não visitados. Esse planejamento consistia em um levantamento detalhado do que estudar e de quais maneiras se viabilizaria financeiramente os estudos do meio. O trabalho era realizado em conjunto com outros professores e orientadores.

O próximo depoimento é de uma professora especialista em Recursos Audiovisuais, que participou desde o início da experiência do ensino dos vocacionais até sua extinção. Trabalhou no GEV de Batatais de 1962 a 1965 e no GEV “Oswaldo Aranha” São Paulo de 1966 a 1969. A entrevistada revela características do método de ensino do vocacional, alia aos estudos do meio a técnica de entrevista, identifica a pesquisa de campo com estudo do

meio e esclarece a opção pedagógica dos ginásios vocacionais por essa prática de investigação.

Vamos dizer que o projeto do vocacional, o método de ensino vocacional é o método de estudo e investigação de problema é uma metodologia dialética que tem como eixo o estudo de investigação de problemas. Que problemas são esses? São problemas de natureza social então a pesquisa é praticamente a base de todo estudo dentro da experiência pedagógica do vocacional, a pesquisa bibliográfica, eles tinham o estudo através dos livros, através de revistas, através de jornais, através de textos escritos, as pesquisas de fontes orais, os alunos tinham que fazer muitas entrevistas, entrevistas com... eu me lembro quando eu estava em Batatais o Prefeito ia lá na Escola dar entrevistas para os alunos. Eles planejavam o roteiro de entrevistas convidavam o Prefeito e, o Prefeito ia lá até para eles entenderem a questão da Prefeitura, como é que a Prefeitura lida com os problemas da comunidade, um vereador, um artista plástico. Então a entrevista era muito usada como técnica de pesquisa também, a entrevista, como o estudo do meio, como o estudo era integrado, cada professor orientava os alunos para o estudo do meio dentro da sua área voltados para os conteúdos de sua disciplina, sem perder de vista o objetivo de integração. Por exemplo Educação Doméstica orientava-os para nas entrevistas com as famílias fazerem perguntas relevantes de interesse para a área de Educação Doméstica. Quando eles iam visitar os estabelecimentos comerciais faziam perguntas da área econômica, em Práticas Comerciais. Enfim cada professor tinha assim o seu foco de interesse nesse estudo do meio, então o que eu diria pra você que o estudo do meio ele aparece como uma técnica de pesquisa de campo, vamos dizer assim, mas ao invés de chamar pesquisa de campo é o nome estudo do meio, então ao invés de conhecer o fato só através de jornais, através do livro, a gente ia conhecer o fato no real, acontecendo. Então ia conhecer uma fábrica funcionando, como é que ela funciona, então quando ia estudar essa fábrica todos os aspectos de interesse estavam ali sendo vistos, a questão das relações profissionais.

Conforme relato, as entrevistas nos vocacionais eram utilizadas como técnica de pesquisa com fins educativos. Parece-nos evidente a preocupação dessas escolas em oferecer ao aluno instrumentos de interpretação pessoal para análise da realidade, independente da interpretação dos fatos via jornais e revistas. A entrevista aliada ao estudo do meio, mantinha a mesma característica documental de investigação e formação de opinião sobre o fato em estudo.

O depoimento revela uma identidade entre pesquisa de campo e estudo do meio, tal conexão nos remete aos apontamentos de Compiani & Carneiro (1993). O trabalho de campo pode tornar-se excursão formativa, ou seja valoriza-se a experiência vivencial e o raciocínio lógico dos alunos.(Compiani & Carneiro, 1993:96)

Continuando o relato, a depoente assinala o aspecto formador dos objetivos do ensino vocacional e o propósito profissional que era almejado para os alunos através dos estudos do meio.

A gente podia dizer que o vocacional tinha dois eixos principais em termos de objetivo educacional, um era na formação do sujeito crítico, transformador da realidade e, o outro era a descoberta de uma profissão de uma forma consciente.

Os estudos do meio constituíam-se como atividades destinadas a tratar os dois eixos mencionados. Isso acha-se em acordo com o *Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais* (1966) das escolas, no qual explicita a promoção e conhecimento dos campos de realização profissional (dos objetivos- Art.2º, item 6).

O relato que segue, aclara a visão de meio e concepção de natureza que era difundida através dos estudos do meio pelos vocacionais.

O vocacional não era uma proposta voltada ao estudo da natureza em si. ah!...vou lá conhecer as plantas! ela era um estudo do homem em interação com essa natureza e como dessa interação com a natureza o homem transforma essa natureza, quais são os benefícios e os problemas que decorrem dessa interação, quer dizer, é ver o homem em interação com essa natureza usando essa natureza em benefícios próprios mas, quais são os problemas que são decorrentes desse uso,

dessa transformação também. Então eu diria que a natureza é a natureza transformada pelo homem e como que eu me posiciono frente a essa transformação para o benefício da comunidade, da humanidade mas, ao mesmo tempo a visão crítica, da ação do homem frente a transformação dessa natureza é uma coisa que eu nunca parei pra pensar muito mas, pelo que Maria Nilde sempre nos explicava, e eu me lembro que uma vez numa entrevista até ela mostrou essa visão dialética - das transformações da realidade pelo homem, eu diria que é a natureza. O que a gente tinha era a preocupação de conhecer o homem no meio rural, o homem na cidade, o homem no litoral, e ao conhecer o homem nesses diferentes contextos situá-lo em suas atividades, o homem e a sua relação com o meio, o homem e a sua relação com a natureza, o homem como transformador da natureza

Conforme revela o depoimento a construção de uma concepção de natureza a qual os ginásios vocacionais veiculavam aos alunos surge da conexão entre a tendência metodológica (pedagógica) e os fundamentos filosóficos do ensino dos GEVs ao destacarem os processos políticos, históricos, sociais no contexto dos estudos do meio por consequência conduzia o educando à construção de concepção de natureza produzida pelo homem.

O relato sugere reflexões sobre as consequências do uso indevido da natureza, e a construção de criticidade pelo aluno ao ponderar sobre a utilização da natureza. A nosso ver não há valorização da natureza, mas sim da produção da natureza pelo homem, da transformação do meio a partir da interação do homem com os elementos que o meio disponibiliza. Como já apontamos em outros depoimentos, os estudos do meio nos ginásios vocacionais conduziam o aluno à construção de conhecimento da realidade social inserida em processos agrícolas, fabris e tecnológicos nos quais a natureza é condicionada à subordinação da atividade humana.

O próximo depoimento é de um supervisor de currículos da área de artes industriais que trabalhou nos ginásios vocacionais desde 1963 até a extinção dessas escolas, nosso entrevistado aponta a necessidade das artes industriais em utilizar os estudos do meio para realizar um dos aspectos importantes do conhecimento dessa disciplina.

Artes Industriais tem que estudar ali in loco, porque além do estudo teórico tem o estudo prático do conteúdo de artes industriais. Ele se caracteriza por três espécies: eu diria o primeiro seria operações pra executar qualquer trabalho, operações manuais ou em máquina pra executar qualquer trabalho, as informações tecnológicas correspondentes a tudo aquilo que eles usam desde uma ferramenta até a máquina e da matéria prima. E tem um conteúdo que é mais caracterizado como de integração que é o conteúdo de conhecimento do processo de desenvolvimento industrial, que é mais abrangente não é tão específico compete muito mais à área de Estudos Sociais

O relato assinala a importância dos estudos do meio na construção de conhecimento mais abrangente relativo ao conteúdo ligado ao desenvolvimento industrial, sugere um estudo *in loco* visando investigar dos meios tecnológicos ligados à disciplina e revela dimensões importantes no que se refere à vocação do aluno. Primeiro sugere entender a manipulação (o aluno utiliza a máquina). O momento seguinte implica o que vai ser tratado no estudo do meio, corresponde a entender a tecnologia (o aluno visita a fábrica). A terceira dimensão trata de explicar as relações sociais que ocorrem no trabalho (o aluno analisa as relações sociais de produção).

Prosseguindo o depoimento, algumas características dos alunos são apontadas pelo entrevistado, tais características implicavam uma atenção mais atenta do professor.

nós tínhamos alunos separados por classes entre alunos que eram mais teóricos, alunos que eram teóricos e práticos e alunos essencialmente práticos. Então o tipo de abordagem para essa classificação era diferente de uma turma pra outra Eu me lembro que muitas vezes os práticos não falavam nada, mas demonstravam através dos objetos, então são princípios de aprendizagem completamente diferentes tendo em vista o ser humano, a capacidade o que o individuo tem dentro da sua cabeça do seu esquema. [O professor devia estar] super antenado, se você não estiver antenado eu acho que você não tem capacidade de boa aula porque o aluno, dependendo da quantidade [de informação] pode não ter entendido bulhufas, o assunto foi muito difícil pra ele, foi colocado de uma maneira ultra teórica, e ele é prático, ou ele foi colocado muito prático e o teórico muitas vezes custa a entender,

quer dizer, só visualizando a prática, então essas variantes se dá em todas as aulas e o professor precisa estar sempre antenado

A classificação dos alunos em teóricos, práticos e teórico-práticos sugere que os ginásios vocacionais tinham preocupação com a abordagem dos conteúdos expostos aos alunos, visando garantir um aprendizado adequado, alinhado as habilidades e capacidade de compreensão de cada educando, para tanto o professor deveria ser sensível a tais características, adaptando suas aulas conforme a necessidade do aluno. Além disso, a orientação educacional auxiliava o trabalho do professor e, ao mesmo tempo, colaborava com o desenvolvimento do aluno.

Próximo depoimento é de uma pesquisadora que realizava a sondagem de comunidades para o SEV. Em seu relato são assinalados traços importantes do curso de treinamento e os critérios para escolha dos docentes dessas Escolas.

Eu acho que o grande mérito do vocacional foi ser capaz de treinar professores, porque por exemplo eu lembro da Mirtes falando assim, durante 6 meses eles tinham um treinamento intensivo, eu vi uma vez ela comentar isso: se o cara não tiver um conhecimento específico eu faço ele estudar, agora se ele não tiver uma filosofia de educação eu não consigo fazê-lo tornar-se um professor. Ela batia nisso, quer dizer por 6 meses o pessoal aprendia Pedagogia num Curso de Educação. Porque no cotidiano [do vocacional] se eu tivesse limitações na minha formação eu tinha um Supervisor, que ia me fazer ler, ia me fazer estudar e ia descobrir quais eram as minhas limitações e aprofundar. O curso era realmente de formar o educador, podemos dizer, de desenvolver o educador. Aproveitar as potencialidades do sujeito e trazer à tona. Eu acho que em termos de formação, por exemplo: muita gente, às vezes, considerado um bom professor na Rede Pública, acabou não sendo selecionado pro vocacional. Exatamente visto que aquele cara tinha só a técnica, ele tinha só conhecimento específico da sua disciplina e pouco aberto pra a integração, é eu conheço gente que chegou a não ser selecionado, eu conheço de outras circunstâncias; digo olha! Realmente não tinha o perfil! Sabe aquele tipo geninho! Que é aquela autoridade na sua disciplina! Mas não enxerga um pouco além... é por aí!

O depoimento aponta a preocupação do ensino vocacional em despertar em seus professores o educador para a sala de aula, o qual poderia compreender a proposta filosófica da escola e desenvolver um trabalho com o comprometimento e engajamento na comunidade.

Cabe assinalar que o esforço para aperfeiçoar, despertar e conscientizar os professores, em ambiente de dedicação exclusiva à escola gerava inúmeros conflitos e, simultaneamente era um clima criativo capaz de construir novas situações e soluções educacionais.

Os elementos reunidos nos vários depoimentos aclaram traços relevantes do estudo da natureza, eram aspectos subordinados e secundários dos estudos do meio. Apesar de encontrarmos observações em defesa da idéia de que os estudos do meio tratavam da “natureza e da cultura” (Balzan et al, 1969:100), há predominância da concepção de que a natureza é passiva e controlada pelas atividades econômicas, sociais e culturais.

Os fluxos e processos descritos ajudam a entender a realidade social e seus problemas. Os depoimentos e documentos reunidos enfatizam a observação do fenômeno sócio-cultural e desprezam a observação da natureza (o que indicaria atribuir importância a processos e ciclos naturais). De certo modo, a natureza é um ente quase ausente dos assuntos predominantes do ensino vocacional. Não podemos dizer que a natureza inexistiu. Por mais desprezados que fossem os processos naturais, defendemos que a inovação educacional realizada pelos vocacionais proporcionou condições para o desenvolvimento do pensamento científico, matemático e metodológico vinculado à natureza. Estudos dirigidos e estudos livres abriam a possibilidade de despertar a vocação científica de alguns alunos. Estes eram ajudados em seus interesses pelos professores de ciências. Dessa maneira percebe-se como a mudança educacional e curricular propiciou condições de aperfeiçoamento dos estudos da natureza apesar de ser um interesse menor nessas escolas.

A prioridade dada aos estudos sociais conduziu ao abandono relativo dos estudos da natureza . O conhecimento da realidade pendeu claramente para a realidade social e, como mostram os depoimentos, o meio tornou-se predominantemente limitado aos espaços artificiais (a fábrica, a cidade, o comércio, os museus, etc.)

Estudos do meio aqui descritos demonstram que o conceito de natureza recebeu pouca atenção dos planejadores e formadores do ensino vocacional. Ao tratar da natureza,

não caracterizaram o papel da observação da natureza na formação dos alunos, ao menosprezarem a importância do pensamento lógico e matemático aplicado a processos e ciclos naturais, sobrevalorizou-se a perspectiva humanista.

Na perspectiva atual, os estudos do meio foram parciais e limitados aos conhecimentos sócio-culturais. A conscientização esteve vinculada a aspectos e relações sociais.

Dentro de tal contexto, a relação com a natureza restringiu-se a uma dimensão idílica: se a concepção de natureza veiculada nos estudos do meio era a *natureza humanizada* e a serviço do homem, por outro lado, a natureza dos acampamentos realizados pelos vocacionais era algo a ser contemplado, temido simultaneamente, era uma forma de teste de certos aprendizados técnicos e de sobrevivência em grupo, a relação dos homens com a natureza nos acampamentos tornou-se análoga à do escoteiro com a floresta.

Se compararmos as idéias de trabalho de campo de Compiani & Carneiro (1993) e Fantinel (2000) com os estudos do meio do vocacional encontraremos diferenças quanto à concepção de natureza veiculada. As atividades relatadas por Fantinel (2000) conduzem os alunos a observar, descrever e compreender os processos naturais e suas mutuas inter-relações no ambiente de Belo Horizonte. A conscientização implicitamente defendida por Fantinel (2000) é aquela que revela como o homem organizado socialmente (pelo trabalho) altera ciclos e fluxos em que o meio urbano está inserido. Neste caso, trata-se de explicitar inter-relações da sociedade e natureza. O ensino valoriza a natureza e chama atenção para responsabilidades individuais e coletivas dos estudantes.

Caminho diverso foi seguido pelo vocacional. Os estudos do meio restringiram-se a tratar dos processos do mundo social e econômico. A natureza foi limitada a fornecedora de matérias primas. Relações sociais, econômicas e culturais ocuparam um papel fundamental.

Cabe acrescentar que naquela época, a perspectiva desenvolvimentista e progressista não tratava as questões ambientais que a nós são muito familiares no presente.

Sem dúvida, os vocacionais foram um significativo avanço na educação. A inovação produzida acha-se alinhada com experiências relatadas no texto de Apple & Beane (1997), por eles denominadas *escolas democráticas*.

Além disso, assinalamos que nos limites deste estudo não obtivemos relatos específicos ou documentos do ensino de Ciências dos ginásios vocacionais. Embora

acreditamos que houve avanços também nesse âmbito e a integração de Ciências com as outras áreas (sobretudo Estudos Sociais) pode ter contribuído para aperfeiçoar a observação e visa de natureza nos estudos do meio e nos vocacionais.

REFLEXÕES À LUZ DE ALGUNS TEÓRICOS

Compreendemos que o início de uma reflexão sobre os traços capitais dos estudos do meio conduz a aclarar a concepção de natureza existente nessas práticas pedagógicas, desenvolvidas nos ginásios estaduais vocacionais. Ao longo desta pesquisa, percebemos aspectos polissêmicos que se fizeram presentes, entre esses elementos destacamos os termos: aprender fazendo, aprender a aprender, ensino crítico, participação coletiva em soluções de problemas, ensino para conscientização, ensinar a partir da realidade do aluno, formação do sujeito transformador do seu meio, metodologia dialética e outros elementos que admitem amplas interpretações e conduzem a formular caracterizações, mas muitas dúvidas e indefinições permanecem.

Dentro dos limites deste estudo, observamos desde o início certa estrutura presente nos estudos do meio: passagem do concreto para o abstrato, do próximo para o distante, do sincrético para o analítico alcançando a síntese, do mais simples para o mais complexo vinculado à idade dos alunos. A persistência de tais aspectos lembra fortemente a psicologia genética de Jean Piaget que será aqui usada para examinar alguns elementos relevantes dos estudos do meio.

Chama atenção certos trechos dos *Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais* (1968:85, 92, 93):

“Toda situação de estudo, no Vocacional, é uma investigação que, no seu curso, constrói o pensamento operatório. Essa construção é progressiva, como também são progressivas as situações de estudo propostas: estudo dirigido, supervisionado, livre. À medida que o aluno progride no processo de estudo e chega ao maior domínio de técnicas de trabalho, as formas de investigação se tornam mais complexas. Nas 1ª e 2ª séries e, mais especialmente, na 1ª o estudo dirigido constitui a base do processo. Dado o nível de desenvolvimento intelectual do aluno e a sua inexperiência, o professor o orienta mais de perto. As proposições são menos amplas e colocadas passo a passo.” (Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais, 1968:94)

O caráter progressivo, a linguagem que recorre a níveis de complexidade do pensamento lembraria certos esquemas de pensamento típicos da abordagem piagetiana. Mas, por outro lado, é notável a ausência de referências ao pensamento lógico e suas fases que assinalam os estudos de Piaget. O trecho trazido aqui bem poderia ser comparado a técnicas de didática que foram populares no ensino de pedagogia no final da década de 1950 e nos anos seguintes. Neste caso, percebemos o esforço de inovação próximo do uso de *modernas técnicas didáticas*.

No 1º *Simpósio do Ensino Vocacional*, realizado de 08 a 12 de julho de 1968, há citações da *Psicologia da Inteligência* de Jean Piaget:

“...A integração entre as áreas é indispensável em todo trabalho educacional que considerar o homem como *uma realidade global*. A propósito, Piaget, referindo-se ao caráter operatório e globalizador da inteligência, afirma: *as operações são assim concebidas como agrupando-se necessariamente em sistemas de conjunto, comparáveis às formas da teoria, da Gestalt, as que, longe de serem estáticas e dadas desde o princípio, são móveis, reversíveis e não se restringem em si mesmas, senão no termo do processo genético ao mesmo tempo individual e social, que as caracteriza (...)* Em poucas palavras, o caráter, o essencial do pensamento lógico é ser operatório, isto é, possuir a capacidade de prolongar a ação, interiorizando-a.” (I Simpósio do Ensino Vocacional, 1968. Relatora Carmen Craidy)

A passagem em documento que analisa a experiência realizada nos anos anteriores, parece incluir Piaget como um apêndice que corrobora conclusões obtidas da experiência e/ou, combina reflexão sobre experiência e Gestalt. A segunda parte do texto revela o

caráter acessório da referência a Piaget, pois para este o *essencial do pensamento lógico* são justamente as passagens de formas concretas e operatórias para as etapas formais que prescindiriam do caráter operatório.

Além dos *Planos Pedagógicos e Administrativos* e dos relatórios apresentados no *I Simpósio do Ensino Vocacional* acima mencionados, os *Relatórios de Orientadores Educacionais* (1967) e depoimentos desta pesquisa sugerem ensino que parte do aspecto concreto para o complexo e abstrato, do elemento local para o global.

Hannoun (1977) apresenta traços relevantes da psicologia piagetiana nas propostas de atividades exploratórias e estudos do meio para o ensino francês na década de 1970. Hannoun (1977) compreende que o processo de sincretismo, análise, síntese, é o processo fundamental de toda aquisição científica e objetiva de um conhecimento. Para o Autor, cada faixa etária do educando tem seu nível conceitual controlado e reforçado pela reinversão e transferência operatória a outro problema similar ou diferente, o qual conduz ao nível conceitual superior que segue uma espiral crescente.

Conforme Hannoun (1977), faz parte da realidade do aluno o *meio humano* e o *meio material* ligados integralmente (residências, ruas, árvores, veículos, as pessoas que transitam nas ruas, seus costumes e tarefas), constituindo seu meio como um *todo*. Porém, é o meio imediato que intervém na vida do aluno a partir da vivência no plano afetivo e físico. O meio distante ao aluno, segundo Hannoun (1977), é tratado mediante documentos e meios audiovisuais, dos quais o professor deverá cuidar da maneira como são apresentados, avaliando suas significações e o seu valor reflexivo da realidade.

Hannoun (1977) assinala que a intermediação da relação entre o aluno e o meio passa pela educação através das atividades exploratórias, que permitem a experiência e reflexão sobre esse meio. Com o auxílio do professor nas atividades exploratórias, o Autor aponta que o aluno descobre o meio preparando-se para atuar no *meio material*, e interagir com o *meio humano* aprendendo a adaptar-se através das várias construções de conhecimento científico.

Conforme Hannoun (1977:46), o planejamento de um estudo do meio constitui-se das seguintes etapas: a observação do objeto físico; reconhecimento dos seres vivos; descobrimento das causas dos fenômenos; o aprendizado do aluno no que se refere a situar-se e a situar os objetos no espaço, e os acontecimentos no tempo através do espaço e tempo simultaneamente vivido, percebido e concebido. Para Hannoun (1977), a estrutura de investigação passa por alguns aspectos sucessivos: as motivações reais para a investigação, e as reflexões sobre as perspectivas e finalidades dessa investigação; num segundo momento, a procura do campo da experiência, e reflexões que os alunos tentarão organizar de forma coerente a partir dos resultados obtidos durante a investigação.

Segundo Hannoun (1977), a partir da realização dessas etapas planejadas pelo professor o aluno adquirirá um *método de pensar*, o qual compõe a exigência de análises com experiências frente ao meio. Hannoun (1977) apresenta um possível modelo esquematizado que parte da experiência para a reflexão e desta retorna à experiência em plano mais elevado. Trata-se de processo de investigação.

Procurando elucidar e aprofundar nossa análise, comparamos os estudos do meio com o modelo piagetiano exposto por Hannoun (1977).

Nosso objetivo é a partir de referencial teórico examinar aspectos do vocacional que não foram tratados e que devem aclarar como os estudos do meio eram realizados. (conforme já mencionado).

Assinalamos, que a nosso ver a concepção e as práticas pedagógicas do ensino do vocacional possuem múltiplas fontes psicológicas e humanistas. A proposta do vocacional não corresponde à mera aplicação de escola filosófica ou psicológica.

As etapas do estudo do meio eram realizadas em grupo por professores e alunos de uma seqüência comparável aos esquemas piagetianos.

1) Conhecimento Sincrético:

- motivação da investigação por meio de uma situação problema integrante da unidade pedagógica, aula plataforma e caracterização do *core curriculum* em torno de estudos sociais;
- pesquisa antecipada preliminar para elaboração de uma hipótese; a elaboração de questionários para entrevistas voltadas para o interesse de cada disciplina participante do estudo do meio; a observação *in loco*;

2) *Análise:*

- a investigação individual e em grupo em outras fontes de informação para aprofundar conhecimentos sobre o que foi constatado a partir de entrevistas e do contato com o meio;

3) *Síntese:*

- um confronto entre o material coletado no estudo do meio e as informações obtidas de fontes documentais e de conteúdos específicos das disciplinais;
- a organização dos resultados e a exposição para a comunidade escolar do conhecimento construído e respostas às hipóteses levantadas.

Pudemos verificar nos depoimentos que a dimensão e complexidade do estudo do meio variava conforme a faixa etária dos alunos. Os depoimentos revelam de certo modo, que os educandos eram expostos à passagem do estado sincrético para a síntese. O problema inicial ajudava a desestruturar o aluno e o instigava para atividades, observações, etc. em torno de algo próximo de sua vivência, de seu dia-a-dia. O passo analítico (levantamento de informações sobre problema) aumentava a abstração e permitia um distanciamento conceitual do problema. A re-aproximação sintética completava o quadro na assembléia do estudo do meio.

Os passos seguintes de uma série para outra, dos alunos mais jovens para os mais velhos, podem ser tratados como uma escala do mais próximo para o mais distante. A

ênfase na vivência próxima do aluno de 11-12 anos de idade encontra correspondência no estudo da comunidade. A escala espacial paulatinamente se amplia e passa a tratar do espaço concebido nos alunos de 14-15 anos.

As análises realizadas mostram que há coerência entre as etapas e procedimentos adotados pelos vocacionais nos estudos do meio e certas propostas pedagógicas originárias da psicologia genética de Piaget.

Por outro lado, é necessário assinalar que o campo da didática, na década de 1960, enfatizava fortemente o uso de técnicas didáticas *modernas*. Várias delas achavam-se no vocacional: trabalhos de grupo, estudos dirigidos, etc.

O que em parte caracteriza o ensino vocacional é o movimento que reúne de maneira coerente a concepção pedagógica às técnicas de ensino utilizadas. Tal prática assemelha-se ao movimento da prática para a teoria e desta de volta à prática conforme foi explorado por Negrão (1996).

CONCLUSÕES

Considerações sobre a trajetória do ensino dos ginásios estaduais vocacionais e sua contribuição

Os ginásios estaduais vocacionais promoveram mudança curricular e pedagógica contextualizada no ambiente desenvolvimentista do início da década de 1960. Sua concepção e práticas pedagógicas são comparáveis a idéias progressistas emanadas de educadores brasileiros, pensadores isebianos etc.

Ao mesmo tempo, a criação dos GEVs acha-se motivada por influências tecnicistas associadas a movimentos em defesa do ensino secundário técnico e industrial.

Apesar disso, foi de fundamental importância a autonomia pedagógica e administrativa para planejar e supervisionar as unidades educacionais pelo SEV.

O que os estudos do meio dos vocacionais nos trazem de novo?

A análise permite afirmar que os estudos do meio foram utilizados por diferentes disciplinas que fizeram parte de um processo de integração de conteúdos para resolver problemas. O ensino em torno de problemas facilitou a integração de conteúdos e atividades pedagógicas. Dentre estas os estudos do meio e trabalhos de grupo, tiveram importante função social e pedagógica.

A seleção de problemas a serem investigados pelos estudos do meio estavam predominantemente vinculados a aspectos de conscientização da realidade social. Isso era coerente com um ensino que privilegiou a área de Estudos Sociais (incentivando integração das disciplinas de Geografia e História).

Os estudos do meio do vocacional propiciavam conexões entre conhecimentos teóricos e vivenciados. Isso gerava construção de conhecimento pelo aluno. (individual e coletivamente).

A partir da integração de disciplinas consideramos que a prática dos estudos do meio estimulou a aprendizagem de aspectos da realidade de forma global e processual; desenvolvia a capacidade de perceber integralmente, inter-relacionando, os aspectos sociais, políticos e culturais do local estudado. O esforço de integração implicou que cada professor, a partir de sua disciplina, estabeleceu vínculos aos conteúdos desenvolvidos nos estudos do meio com os conteúdos abordados pelos professores de Estudos Sociais, caracterizando os estudos do meio como atividade educacional integradora de diversos conteúdos em torno de um problema.

Os estudos do meio enfatizavam os processos histórico-sociais demonstrando um total alinhamento com os pressupostos filosóficos do ensino do vocacional. Nessa prática pedagógica o assunto a ser estudado era abordado por meio de análise e investigação de um problema. Isso conduzia ao entendimento do tema por meio de conexões de idéias e fatos, o que sugere que os estudos do meio estimulavam o aprendizado dos processos ligados ao ambiente estudado.

Os estudos do meio propiciaram a produção de conhecimento a partir das pesquisas, entrevistas, reflexões *in loco* nos quais alunos e professores compartilhavam saberes e interagiam com o local estudado.

A partir da categoria de natureza humanizada, consideramos que mediante pesquisas, observações e reflexões *in loco*, os estudos do meio conduziam ao reconhecimento da ação do homem sobre a natureza, do homem trabalhador transformando e reconstruindo a natureza a partir das relações culturais políticas e sociais. Os estudos do meio contribuíram para a construção de conhecimentos sobre a humanização, traço capital da concepção do ensino vocacional.

O método de ensino dos GEVs era o dialético e recorria a diferentes técnicas de ensino. Dentre os estudos do meio desenvolvidos este método ocupa papel relevante.

Os estudos do meio foram amplamente adotados como técnica de ensino para atingir objetivos educacionais informativos e formativos, chamam atenção para a *alma* do projeto da escola combinando cidadania, interdisciplinaridade e formação. Isso não está tão evidente em outras pesquisas.

Os estudos do meio realizados nos vocacionais constituíram-se como um procedimento pedagógico ativo para formar a consciência dos alunos sobre a realidade brasileira e permitiram um estreitamento entre os conceitos escolares, gerais e universais e sua base empírica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ivan Amorosino do. *Em busca da Planetização do Ensino de Ciências para a Educação Ambiental*. 1995. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, São Paulo.

APPLE, M. & BEANE, J (Orgs.). *Escolas Democráticas*. São Paulo. Editora Cortez, 1997.

ARAPIRACA, José O . *A USAID e a Educação brasileira: Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo. Coleção educação contemporânea: série memória da educação, Editora Autores Associados/Cortez 1982.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação Alguns Escritos*. São Paulo. Editora Companhia Editora Nacional, 1987.

BALZAN, Newton C. *Estudos Sociais: Opiniões e Atitudes de Ex Alunos*. 1973. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Prudente, São Paulo.

_____; NADAI, Elza; SALGUEIRO, Gláucia I; PRESTES, Naíde Alves. Algumas Considerações Sobre um Estudo do Meio. *Revista Educação Hoje*. São Paulo. nº 1, jan-fev. Editora Brasiliense, 1969 .

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos*. São Paulo. Editora T. A. Queiroz, 1983

CANDIDO, Antonio. *Parceiros do Rio Bonito*, Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 6ª ed. São Paulo. Livraria Duas Cidades, 1982.

CASINI, Paolo. *As Filosofias da Natureza*, tradução de Ana Falcão Bastos e Luis Leitão. 2ª ed. Lisboa. Editorial Presença, 1987.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *Os Ginásios Vocacionais: A (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-69)*. 2003. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação - UNICAMP, São Paulo.

COMPIANI, Maurício; CARNEIRO, Celso Dal Ré. Os Papéis didáticos das excursões Geológicas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, Buenos Aires. vol. 2, p.95, 1993.

CUNHA, Luiz A. e GÓES, Moacyr. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar, 1991.

CUPERTINO, Maria Amélia Marcondes. *Dilemas da Escola Renovada*. 1990. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação- UNICAMP. São Paulo.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *Relatos Orais: A participação dos sujeitos na pesquisa Histórico-Sociológica*. Cadernos CERU- Centro de Estudos Rurais e Urbanos nº5, Série 2. FFLCH – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo. Editora Cortez, 1986.

FANTINEL, Lúcia Maria. *Práticas de campo em geologia introdutória: papel das atividades de campo no ensino de fundamentos de geologia do curso de geografia, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*. 2000. Tese de Mestrado. Instituto de Geociências. UNICAMP. São Paulo.

FARIA, Wilson de. *Didática nas Escolas Experimentais de São Paulo*. 1973. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Prudente - São Paulo.

FAZENDA, Ivani Catarina A. *Educação no Brasil anos 60: O Pacto do Silêncio*. São Paulo. Editora Loyola, 1985.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. 2ª edição. São Paulo. Editora Ática, 1976.

GASPARI, Elio. *A ditadura envergonhada*. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2002.

GARCIA, Walter. *Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas*. São Paulo. Editora Cortez, 1980.

GERMANO, José W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo. Editora Cortez, 1993.

HANNOUN, Hubert. *El niño conquista el medio: las actividades exploradoras en la escuela primeira*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, 1977.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico y crítico de la filosofía*, traducidos por el professor Oberdan Caletti. 2ª ed. Buenos Aires. El Ateneo Editorial, 1966.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Trabalhando com História Oral: Reflexões sobre procedimentos de pesquisa*. Cadernos CERU- Centro de Estudos Rurais e Urbanos nº11, Série 2. FFLCH – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

LEFEBVRE, Henri. *O fim da história*. tradução António Reis. Lisboa. Editora Publicações Dom Quixote, 1971.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico ocidental*. Tradução de Anton P. Carr. 1ª ed. Coleção Os Pensadores. São Paulo. Editora Abril Cultural, 1976.

MARQUES, Sandra M.Lunardi. *"Contribuição ao Estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional 'Chanceler Raul Fernandes' de Rio Claro"*. 1985. Dissertação de Mestrado – PUC. São Paulo.

MARX, Karl. *El Capital – Crítica de la Economía Política*. Vol. I. Tradutor Wenceslao Roces, 7ª ed. México. Editora Fondo de Cultura Económica, 1973.

MASCELLANI, Maria Nilde . *Uma Pedagogia para o Trabalhador: O ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados*. 1999. Tese de Doutorado. USP. São Paulo.

_____. *O Sistema Público de Ensino no Ensino Vocacional de São Paulo. Revista Idéias. F.D.E., nº1. São Paulo, 1988.*

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Definindo História Oral e Memória*. Cadernos CERU- Centro de Estudos Rurais e Urbanos nº5, Série 2 .FFLCH – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

MORAES, Reginaldo Carmello C. *Planejamento: Democracia ou Ditadura? – Intelectuais e Reformas Sócio- Econômicas no Pós Guerra*. 1987. Tese de Doutorado, Depto. De Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. São Paulo.

NEGRÃO, Oscar Braz Mendonza. *Especialização em ensino de geociências: análise de uma prática*. 1996. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP. São Paulo.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade (Ensaio sobre a metodologia das ciências sociais)*. São Paulo. Editora Brasiliense, 1979.

OLIVEIRA, Mariângela de Paiva. *A memória do Ensino Vocacional: Contribuição Informacional de um núcleo de Documentos*. 1986. Dissertação de Mestrado. Departamento de História da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo.

PEREIRA, Alessandro E. *O ISEB na Perspectiva de seu Tempo: Intelectuais, Política e Cultural no Brasil – 1952-1964*. 2002. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo.

PINHO, Margarida G.A. *Ensino de Artes Plásticas nos Ginásios Vocacionais, de 1961 a 1969*. 1983. Dissertação de Mestrado. ECA/USP. São Paulo.

PINTO, Alvaro Vieira. *CIÊNCIA E EXISTÊNCIA Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1979.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib . *A Formação Pedagógica do Professor de Geografia e as Práticas Interdisciplinares*. 1994. Tese de Doutorado. USP. São Paulo.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido – No caminho de Swann*. Tradução Mario Quintana. 8ª edição. Porto Alegre/ Rio de Janeiro Porto Alegre/ Rio de Janeiro. Editora Globo, 1983.

ROSSI, Paolo. *Os filósofos e as máquinas, 1400-1700*. tradução Frederico Carotti. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 1989.

ROVAI, Esméria. *As cinzas e a brasa: Ginásios Vocacionais. Um estudo sobre o processo de ensino- aprendizagem na experiência pedagógica do Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha”- 1962/1969*. 1996. Tese de Doutorado. PUC. São Paulo.

SANSOLO, Davis Gruber. *A importância do trabalho de campo no Ensino de Geografia e para Educação Ambiental*. 1996. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia – Pós-Graduação em Geografia Física . USP. São Paulo.

SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil*. Coleção Educação Contemporânea. 4ª ed. Campinas. São Paulo. Editora Autores Associados, 1999.

SILVA, Moacyr da. *Revisando o Ginásio Vocacional em “Locus” de formação continuada*. 1999. Dissertação de Mestrado. PUC. São Paulo.

SORRE, Maximillien. *Max. Sorre: Geografia*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo. Editora Ática, 1984.

TAMAIIO, Irineu. *A mediação do professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de Educação Ambiental na Serra da Cantareira e Favela do Flamengo – São Paulo/ SP*. 2000. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências – Universidade Estadual de Campinas - São Paulo.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. *Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. São Paulo. Editora Annablume: Fapesp, 2001.

_____. *Comunitarismo e Educação: Implicações e Limites*. 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Área de Estado, Sociedade e Educação. USP. São Paulo.

TAYLOR, S.J. , BOGDAN, R. *Introducion a los métodos cualitativos de investigacion: La busqueda de significados*. Barcelona. Ediciones Paidós, 1992.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e Miséria Social no Brasil de Getúlio a Geisel (1951 a 1978)*. 2ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 1985.

DOCUMENTOS

PLANOS Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, da Equipe de Educadores dos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo e Serviço de Ensino Vocacional, 1968. (mimeo.)

RELATO da Experiência Educacional, Serviço do Ensino Vocacional, Ginásios Estaduais Vocacionais, Orientação Educacional – vol. 1, 1967. Secretária do Estado de São Paulo.

REGIMENTO Interno dos Ginásios Vocacionais, Serviço do Ensino Vocacional. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 1966.

EDUCAÇÃO Renovada, Serviço do Ensino Vocacional, relatórios apresentados no I Simpósio do Ensino Vocacional, realizado de 08 a 12 de julho de 1968, por ocasião da XX Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo.

CARTA– Of. N°487/69 de 29 de maio de 1969. Serviço de Ensino Vocacional – endereçada ao Prefeito: Waldemar da Costa Filho - dispõe sobre a criação e instalação do Ginásio Estadual Vocacional em Mogi das Cruzes – SP. Acervo Cedec – PUC - SP

CARTA – Of. N°488/69 de 29 de maio de 1969, Serviço de Ensino Vocacional – endereçada ao Prefeito: Antonio Duarte Nogueira - dispõe sobre a criação e instalação do Ginásio Estadual Vocacional em Ribeirão Preto – SP. Acervo Cedec – PUC - SP

CARTA – Of. N°489/69 de 29 de maio de 1969, Serviço de Ensino Vocacional - endereçada ao Prefeito: Francisco Junqueira - dispõe sobre a criação e instalação do Ginásio Estadual Vocacional em Lins – SP. Acervo Cedec – PUC - SP

CARTA – Of. N°490/69 de 29 de maio de 1969, Serviço de Ensino Vocacional – endereçada ao Prefeito: Octávio Barreto Prado - dispõe sobre a criação e instalação do Ginásio Estadual Vocacional em Marília – SP. Acervo Cedec – PUC - SP

CARTA – Of. N°510/69 de 04 de junho de 1969, Serviço de Ensino Vocacional – endereçada ao Diretor do Fundo Estadual de Construções Escolares do Estado de São Paulo: João Etzel Filho - solicitação da relação de todas as escolas novas e construções escolares secundárias . Acervo Cedec PUC - SP

ENTREVISTAS

Prof. Modesto Vasques Aires. Professor de Português e Inglês de Socorro 1960 e Professor de Português no Ginásio Estadual Vocacional de Americana em 1964. (entrevista realizada em 16/05/2003) Campinas, SP.

Prof. Newton C. Balzan. Professor de Estudos Sociais do Ginásio Estadual Vocacional de Americana em 1962. (entrevista realizada em 15/05/2003) Campinas, SP.

Prof. Ana Maria Fajão. Orientadora Educacional do Ginásio Estadual Vocacional “Chanceler Raul Fernandes” de Rio Claro 1963 a 1965. (entrevista em 12/12/2002) Ribeirão Preto, SP.

Prof. Ângelo Schoenacker, Supervisor de Artes Industriais – Serviço do Ensino Vocacional de 1963 a 1968 (entrevista em 29/12/2003) São Paulo, SP.

Prof. Maria Aparecida Schoenacker. Pesquisadora de sondagem de comunidade (entrevista em 29/12/2003) São Paulo, SP.

Prof. Esméria Rovai. Professora especialista em Recursos Audiovisuais no Ginásio Estadual Vocacional de Batatais de 1962 a 1965 e Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha” de 1966 a 1969 (entrevista em 17/12/2003) São Paulo, SP.

ANEXOS

GUIA DE ENTREVISTAS

<i>Categorias</i>	<i>Guias</i>
<i>Prática do estudo do meio</i>	• Objetivos dos estudos do meio. • Sistematização e avaliação dos estudos do meio. • Relação entre o <i>core curriculum</i> e os conteúdos abordados nos estudos do meio.
<i>Integração</i>	• Elaboração do <i>core curriculum</i>. • A dinâmica da área Estudos Sociais. • A integração das áreas para a elaboração dos estudos do meio
<i>Relação homem-meio</i>	• Os temas geralmente abordados nos estudos do meio. • A visão de meio e a interação homem-meio. • A construção da interação social nos estudos do meio.
<i>Natureza humanizada</i>	• Relação natureza e trabalho. • A visão sócio-ambiental de natureza • Concepção utilitarista de natureza.
<i>Relação professor e aluno</i>	• Relação educador e educando mediada pela realidade social. • Concepção de aluno e concepção de professor. • Qualificação do professor para utilização dos estudos do meio.

BIBLIOGRAFIA SOBRE OS VOCACIONAIS

BECHARA, Olga T. *Estudo Comparativo do Auto-Conceito de Adolescentes com Diferentes Experiências em Atividades de Grupo em Situação Escolar*. Tese de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 1978.

BIANCHIN, Zilda Aparecida 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.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *Os Ginásios Vocacionais: surgimento e elementos para discussão da educação atual*. Monografia (TCC) Depto. De História, IFCH. UNICAMP. Campinas. SP, 1998.

FARIA, Wilson de. *Teorias e ensino e planejamento pedagógico*. Ed. E.P.U. Ltda. São Paulo, 1987.

JACOBUECCI, Ary Meirelles. *Revolucionou e acabou? Breve etnografia do Ginásio Estadual Vocacional de Americana – GEVA*. Ed. Compacta. São Carlos. SP, 2002.

MASCELLANI, Maria Nilde. *O Sistema público de Ensino Vocacional e a Sociologia* – In: Sociologia e Antropologia. EPU/ EDUSP. São Paulo, 1974.

_____. Quem Educa o educador. *Educação & Sociedade*, CEDES, SP. Cortez Editora e Autores Associados , nº 7, set. 1980.

RIBEIRO, Maria Luiza S. *O Colégio Vocacional “Oswaldo Aranha” de São Paulo* – In: Garcia, Walter E. *Inovação Educacional no Brasil Problemas e Perspectivas* – Coleção Educação Contemporânea. Editora Cortez .São Paulo, 1980.

ROVAI, Esméria. *Gramsci e a Experiência dos Ginásios Vocacionais: Um Confronto*, PUC/SP. São Paulo, 1991.

_____. *Dimensão Afetiva da Experiência Pedagógica dos Ginásios Vocacionais*. Tese de Mestrado PUC/SP. São Paulo, 1993.

PIMENTEL, Maria da Glória e SIGRIST, Áurea C. *Orientação Educacional (fundamentos e Práticas do Ensino Vocacional)*. Ed. Pioneira. São Paulo, 1971.

Revistas:

ABREU, Jaime . Educação e Desenvolvimento – uma colocação do problema na perspectiva brasileira. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura. Vol XL, jul. Set. 1963, nº91. Rio de Janeiro.

AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia do ensino paulista. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 30. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 1979.

COUTROT, A . M. Le Lycée – pilote de Sèvres. *Revista L'école des Parents*, 1961-1962, nº 7, maio. 1962. Paris.

MAGALDI, Silvia – O estudo do Meio no Curso Ginasial. In: *Revista de Pedagogia*. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP: Ano XI. Vol. XI Nº 19 e 20 dez. e jan.1965, São Paulo, SP.

MALFATANI, Francisco. “Vocacional – Dez anos atrás falecia uma utopia”. *Revista República/ Trabalhadores/ Estudantes*. 11 out. 1979. São Paulo.

RIBEIRO, José Hamiltom. Já existe a escola de amanhã. *Revista Realidade*, 11fev.1967, São Paulo, SP.

SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL, Equipe. Ensino Vocacional rompe barreiras. In: *Revista Economia Paulista*. Secretária da Fazenda. Ano 1, nº 3, dez.1969, São Paulo, SP.

Artigos de Jornal:

SECRETÁRIO da Educação procura debelar crise no ensino vocacional do Estado. *Diário de São Paulo*. São Paulo, 18 mar. 1965.

ENSINO integrado só o vocacional. *Diário de São Paulo*. São Paulo, 12 mar. 1968.

DEMITE-SE responsáveis pelo ensino vocacional. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 07 mar. 1965.

SECRETÁRIO busca solução para ginásio vocacional. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 09 mar. 1965.

SECRETÁRIO da Educação substitui cúpula do ensino vocacional. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 17 mar. 1965.

A SÍNTESE do ginásio vocacional. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 2 ago. 1967.

GEVOA relata suas atividades. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 03 set. 1967.

GINÁSIO vocacional é a base do ensino renovado. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 05 nov. 1968.

PORQUE os ginásios pluricurriculares foram preferidos aos vocacionais. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 26 jun. 1968.

VENCIDA a crise no ensino vocacional. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 26 mar. 1965.

VOCACIONAL faz balanço. São Paulo, 1 jul. 1966.

O BOM governo dos meninos. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 23 jun. 1966.

ENSINO vocacional. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 30 jun. 1967.

FALTAM verbas ao vocacional. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 22 out. 1967.

VOCACIONAL busca maior atualização. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 17 dez. 1967.