

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Campus de Franca - SP

WESLEY WANDER DOS SANTOS FERRAREZI

**GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1962-
1969) E PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS: CAMINHOS E
POSSIBILIDADES**

FRANCA – S.P.

2022

WESLEY WANDER DOS SANTOS FERRAREZI

GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1962-1969) E PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – linha de pesquisa Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino

FRANCA – S.P.

2022

Ferrarezi, Wesley Wander Dos Santos

F374g

Ginásios estaduais vocacionais do Estado de São Paulo (1962-1969)
e pedagogia crítico-social dos conteúdos : caminhos e possibilidades / Wesley
Wander Dos Santos Ferrarezi. -- Franca, 2022, 91 p. + objeto educacional

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientador: Vânia de Fátima Martino

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Ginásios Estaduais
Vocacionais. 4. Estado de São Paulo. I. Título.

WESLEY WANDER DOS SANTOS FERRAREZI

GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1962-1969) E PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino - UNESP – *Campus* de Franca/SP

1º Examinador: _____

Profa. Dra. Alessandra David Moreira da Costa, PAPP - UNESP - *Campus* de Franca/SP

2º Examinador: _____

Profa. Dr. Sauloéber Társo de Sousa, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia-MG.

1º Suplente: _____

Profa. Dra. Profa. Maria Madalena Gracioli, PAPP-UNESP- *Campus* de Franca/SP.

2º Suplente: _____

Profa. Dra. Profa. Ana Claudia da Silva, Universidade de Brasília/DF (UNB).
Programa de Pós-graduação em Literatura Portuguesa.

Franca, ____ de _____ de 2022.

AGRADECIMENTOS

Desde criança carrego comigo um trecho da música “A vida é um desafio” do grupo de Rap Racionais Mcs “é necessário sempre acreditar que o sonho é possível, que o céu é o limite e você, truta, é imbatível”. Repleto do sentimento de felicidade gostaria de agradecer primeiramente a Deus que foi a minha Rocha nesses 34 anos de vida, que me iluminou quando eu estava na escuridão e bem distante dos meus sonhos, longe de qualquer formatura, mas bem perto do porta-malas de uma viatura. Digo isso, pois poderia, assim como 90% de meus amigos de infância estar em alguma penitenciária espalhada pelo Estado de São Paulo, porém hoje estou discutindo e debatendo ideias em uma Universidade pública, peço a Deus que meus amigos encontrem a saída desse labirinto. Acredito que neste percurso a vida me propiciou diversas experiências e tenho convicção de que cada qual trouxe ricos aprendizados, somando tudo o que vivi para chegar até aqui o que me define, é realmente quem eu sou.

Gostaria de agradecer algumas pessoas que fizeram parte de todo esse processo:

Aos meus pais-avós, Paulino e Aparecida, que me acolheram quando eu nasci e que me criaram como filho, me dando os melhores exemplos de vida, por todos os puxões de orelha e todas as surras por amor, pelo carinho e por me ensinar a lutar pelo que é justo. Obrigado aos meus pais, Hélio e Valéria (*in memoriam*), por todo respaldo, carinho e motivação, por sempre estarem do meu lado me apoiando nos meus sonhos.

Agradeço aos meus irmãos de sangue e de criação Renato, Ronaldo, Elizângela, Matheus, Maraísa, Tamires, Júnior, Flávio, Maria Carolina e por toda nossa história juntos.

Obrigado a minha esposa Francine com quem eu constituo uma família, minha companheira, guerreira e amiga, que desde o início esteve ao meu lado, me incentivando a correr atrás dos meus sonhos e me ajudando com os estudos. Obrigado, Noah, meu pequenino, meu besourinho, você é o meu maior sonho, você é a luz dos meus dias e é quem me traz esperança e alegria.

Obrigado a todos os meus amigos que estiveram lado a lado nos momentos ruins e nos bons, porém gostaria de agradecer especialmente aos amigos professores, Edson Nardi, Robson Amaral, Alexandre Niotis e Yasmin Andrade, por todas as nossas

conversas e reflexões juntos, pois para mim esse companheirismo de vocês foi fundamental neste processo.

Infelizmente como estávamos vivenciando um estado pandêmico, ocorreram apenas duas aulas presenciais, mas ainda assim agradeço aos meus colegas de turma da pós-graduação, bem como a UNESP/ Franca, pela oportunidade de realizar um sonho. Obrigado a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

E por último um obrigado especial para a professora Vânia de Fátima Martino, a quem eu agradeço por toda a atenção, ensinamentos e paciência, por acreditar desde o início em nosso projeto e por me transmitir a confiança necessária para trabalhar, sou infinitamente grato!

Impossível citar todas as pessoas que fizeram parte desta longa caminhada, mais isso não quer dizer que eu não as carrego comigo. Gratidão é a palavra ideal para representar o que sinto. Obrigado a todos!

Ferrarezi, Wesley Wander Dos Santos. Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo (1962-1969) e Pedagogia crítico-social dos conteúdos: caminhos e possibilidades

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo de estudo os Ginásios Estaduais Vocacionais -GEV (1962-1969), sua organização curricular e a possibilidade de interface com a educação básica, na atualidade. Para tanto tomamos como referência teórico-metodológica a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, no aspecto histórico, mas sobretudo como proposição para sugestão de inovações e reflexões a respeito do ensino e das políticas públicas educacionais. Os GEVs foram instituições educacionais consideradas “inovadoras” que funcionaram em seis cidades do Estado de São Paulo (Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro, São Caetano do Sul e São Paulo), entre 1962 e 1969. Pesquisas e relatos de diferentes autores tais como; Mascellani (2010), Chiozzini (2003), Oliveira (1986), Albergaria (2004), Albuquerque (2015), Balzan (2013), Tamberlini (2016) dentre outros, têm indicado que a experiência curricular desenvolvida pelos GEVs foi única e bastante relevante em diferentes aspectos, tanto pela forma como o currículo organizado, quanto pela ênfase nos conteúdos das humanidades que trazia a comunidade, os pais e os alunos a uma integração sólida e participativa nas decisões teóricas e práticas. Nosso objetivo geral, por conseguinte, é identificar e resgatar os aspectos mais significativos do currículo proposto e vivenciado nessas instituições escolares, sendo assim, será de suma importância discorrer sobre os “Estudos Sociais” que embasaram e organizaram o currículo escolar dessas instituições em disciplinas e áreas de conhecimento, e os Estudos do Meio que possibilitavam aos alunos, ao longo dos 4 anos do ginásio, um aprendizado que transcendia a sala de aula, sob uma perspectiva crítica e abrangente de ensino. Para tanto, será necessário refletir sobre as sucessivas transformações pelas quais passou o Estado, durante a existência dos ginásios, ou seja, prescindimos de analisar as políticas públicas relacionando-as ao contexto social, político e econômico que caracterizam a vida da sociedade, pois é pela análise histórica que poderemos compreender os desdobramentos, os cursos e as concepções das políticas em questão. Diante do exposto, será investigado em que medida essas experiências e propostas podem ser recuperadas, incorporadas ou mesmo reelaboradas, no currículo atual em funcionamento no ensino fundamental, amparadas pela Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, tendo em vista uma pedagogia crítico-reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: ginásios estaduais vocacionais, currículo, educação básica, São Paulo, pedagogia crítico-social dos conteúdos.

ABSTRACT

This paper aims to study the Vocational State Gymnasiums (1962-1969), its curricular organization and the possibility of interfacing with the basic education nowadays. In order to do so, we take the Critical-Social Pedagogy of Contents as a theoretical and methodological reference, whether in the historical aspect, but mainly as innovations and reflexions' suggestions about teaching and public educational policies. The GEVs were educational institutions considered "innovative" that operated in 6 cities in the São Paulo state (Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro, São Caetano do Sul and São Paulo city) between 1962 and 1969. Research and reports from different authors such as; Mascellani (2010), Chiozzini (2003), Oliveira (1986), Albergaria (2004), Albuquerque (2015), Balzan (2013), Tamberlini (2016) among others, have indicated that the curricular experience developed by the GEVs was unique and quite relevant in different aspects, both for the way that the curriculum was organized and for the emphasis on humanities content that brought the community, parents, and students to a solid and participatory integration in the theoretical and practical decisions. Our general goal, therefore, is to identify and collect the most significant aspects of the proposed and experienced curriculum in these school institutions, being extremely important to discuss the "Social Studies" that based and organized the school curriculum of these institutions in subject and areas of knowledge and the Molieu Studies that allowed students throughout 4 years of high school a learning that transcended the classroom, from a critical and comprehensive teaching perspective. Therefore, it will be necessary to reflect on the successive transformations that the State passed through, during the gymnasiums existence, that is, not to analyse the public policies related to the social, political, and economic context that characterize the society's life, because it's through historical analysis that we will be able to understand the developments, courses, and conceptions of the policies in question. In view of the above, it will be investigated to what extent these experiences and proposals can be recovered, incorporated or even re-elaborated, in the current curriculum in operation in the elementary school, supported by the Critical-Social Pedagogy of Contents, with a view to the critical-reflexive and transformative pedagogy.

Key words: vocational gymnasiums, curriculum, basic education, São Paulo, critical-social pedagogy of contents.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CPC - Centro Popular de Cultura
GEV - Ginásio Estadual Vocacional
GEVs - Ginásios Estaduais Vocacionais
GEVOA - Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha
GOT - Ginásio Orientado para o Trabalho
IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
MEB - Movimento de Educação de Base
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
SEV – Serviço de Ensino Vocacional
UDN - União Democrática Nacional

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1. GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS: CONTEXTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS	15
1.1. Educação no Brasil nas décadas de 30 a 60 do século XX e as Classes Experimentais de Socorro SP.....	15
1.2. A criação do Serviço de Ensino Vocacional	21
1.3. A conjuntura política e econômica nacional no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX.....	23
1.4. O início dos Ginásios Estaduais Vocacionais	26
1.5. O governo de João Goulart e o Golpe Militar de 1964: política e educação.....	28
1.6. As práticas pedagógicas dos Ginásios Estaduais Vocacionais.....	38
1.7. Ginásios Estaduais Vocacionais: o fim de um projeto inovador	43
2. CURRÍCULO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONCEITUAL	46
2.1. Teorias do currículo	47
2.2. Pensamento tradicional e o currículo	48
2.3. As teorias críticas e o currículo	50
2.4. As teorias pós-críticas e o currículo	52
3. O CURRÍCULO DOS GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS: UMA REFLEXÃO CRÍTICA.....	53
3.1. Análise do currículo dos Ginásios Estaduais Vocacionais.....	53
3.2. Estudos Sociais.....	57
3.3. Estudos do Meio.....	61
3.4. Abordagens Pedagógicas.....	65
3.4.1 Abordagens Pedagógicas Liberais.....	66
3.4.2 Abordagens Pedagógicas Progressistas	69
4. ENTRE O PASSADO E O PRESENTE, O QUE É POSSÍVEL FAZER?	75
4.1. A urgência de uma pedagogia reflexiva na educação básica brasileira.....	76

4.2. Ginásios Estaduais Vocacionais e a pedagogia crítico-social dos conteúdos; por uma pedagogia crítico e reflexiva	79
5. CAMINHOS, POSSIBILIDADES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de estudos advindos de grande curiosidade a respeito dos Ginásios Estaduais Vocacionais, o interesse em fazer esta investigação histórica surgiu a partir dos estudos realizados para compreender o porquê esses ginásios tiveram suas atividades interrompidas abruptamente pelos militares em dezembro de 1969, essa foi a principal causa que nos levou a desenvolver esta pesquisa. Este trabalho intitulado “Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo (1962-1969) e pedagogia crítico-social dos conteúdos: caminhos e possibilidades”, tem por objetivo de estudo sua organização curricular e a possibilidade de interface com a educação básica na atualidade. Para tanto tomamos como referência teórico-metodológica a pedagogia crítico-social dos conteúdos, seja no aspecto histórico, mas especialmente como proposição para sugestão de inovações e reflexões a respeito do ensino e das políticas públicas educacionais.

E como será feito isso? Trabalharemos sob o horizonte de que a experiência agregaria determinados valores, tendo em vista que as bases da educação atual se encontram distantes do educando e vêm sendo contestadas por renomados especialistas como; Saviani (2020), Freitas (2018), Libâneo (2018).

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizada a revisão bibliográfica, dessa maneira, diversas obras foram consultadas, tanto impressas quanto digitais, buscando as obras digitais nos seguintes sites: Periódico CAPES, Science.gov, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico. Lakatos e Marconi descrevem sobre o referido método que a “pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”.

A partir de uma aproximação introdutória, podemos afirmar que a prática curricular desenvolvida pelos GEVs foi única e bastante relevante em diferentes aspectos, tanto pela forma como o currículo foi organizado, com ênfase nos conteúdos das humanidades, quanto pela perspectiva crítica e abrangente de ensino.

Os GEVs foram instituições educacionais consideradas “inovadoras” que funcionaram em seis cidades do Estado de São Paulo (Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro, São Caetano do Sul e São Paulo) entre 1962 e 1969 e tinham como ponto central curricular os “Estudos Sociais”.

Especificamente os Estudos Sociais¹ constituíram-se como balizadores e organizadores das disciplinas e área de conhecimento, de forma crítica e inovadora, se tornando área núcleo do currículo. Os Estudos Sociais se estabeleceram como linha mestra para as outras disciplinas tais como: português, matemática, ciências, inglês/francês/latim, desenho, práticas comerciais, práticas agrícolas, economia doméstica, artes plásticas, artes industriais, educação musical, educação física e familiar/social e cívica (FAGIONATO, 2017).

Na prática os Estudos Sociais desempenhados nos GEVs promoviam a integração entre as disciplinas, posteriormente esta aproximação ganharia força com a nomenclatura de interdisciplinaridade.

Observamos, também, o importante papel desempenhado pelos Estudos do Meio, por sua destacada investigação e pesquisa que irá levar à possibilidade de os alunos transcenderem a sala de aula, se conectando com a realidade que está em sua volta. Os Estudos do Meio possibilitavam aos alunos, ao longo dos quatro anos do ginásio, um conhecimento que nascia do estudo do município, Estado, Brasil e por último do mundo, com a finalidade de colocar os estudantes diretamente em contato com suas respectivas ações em seu meio de convivência.

Dessa forma, percebemos a escolha dessas instituições em construir e aperfeiçoar uma pedagogia crítica e reflexiva, tendo como pressuposto a criação de um currículo orgânico que se distanciava da rigidez educativa tradicional, isto é, o currículo se moldava conforme a realidade concreta, e as propostas não eram prontas e acabadas, tendo flexibilidade para se adaptar às condições reais.

A escolha dos Ginásios se faz pela compreensão de que as metodologias utilizadas eram “revolucionárias” para aquele período. Também trataremos sobre a complexidade histórica em que essa experiência foi pensada e implementada. Levando em consideração essas questões, nossa investigação busca resgatar os aspectos mais significativos do currículo proposto e vivenciado nessas instituições escolares e analisar em que medida essas experiências e propostas podem ser recuperadas, incorporadas ou mesmo reelaboradas no currículo atual em funcionamento no ensino fundamental. Para isso levaremos em conta, também, a pedagogia crítico-social dos conteúdos como referencial pedagógico, juntamente à urgência de uma pedagogia progressista para a educação básica atual.

¹ Fagionato (2017) afirma que com o passar da experiência, os Estudos Sociais se tornaram responsáveis por levantar os temas centrais que entrariam em discussão e que harmonizariam as demais disciplinas.

O recorte dado principalmente ao período da Ditadura Militar no Brasil 1964-1969 se apoia mais especificamente por fatores históricos aliados à perspectiva de perseguição que os Ginásios sofreram, após o golpe de 1964. É diante desse cenário ditatorial que essa proposta educacional foi interrompida em 1969, não resistindo à repressão militar, principalmente após o Ato Institucional nº 5² (A-I5).

Para elaboração desse trabalho, se faz necessário um estudo histórico-analítico dos GEVs a partir de teses, dissertações, artigos e revistas. Por se tratar de uma pesquisa no âmbito dos currículos escolares, autores da área de Teoria do Currículo como Gimeno-Sacristan, Michael Apple, Goodson e Tomaz Tadeu da Silva embasarão nosso estudo.

Para realização deste projeto e na tentativa de contribuir para a reflexão dessas e outras questões, o trabalho será desenvolvido em cinco partes:

Seção 1 – “Ginásios Estaduais Vocacionais: contextos históricos, políticos e educacionais”. Sob o ângulo teórico-político e educacional procuramos traçar um panorama histórico da educação e da conjuntura política no Brasil entre os períodos de 1930 – 1969 do século XX, analisando os marcos legais que versam sobre esse tema. Na tentativa de refletir como é gestada, pensada e implementada a ideia dos Ginásios, procuramos diversos estudos de autores renomados para formar o referencial teórico, apresentando as principais interpretações referentes a esse período.

Seção 2 – “O currículo: uma análise histórica e conceitual”. Realizamos um estudo sobre a origem e o conceito de currículo, nosso objetivo neste capítulo é discutir sobre o seu surgimento, bem como suas tendências e influências políticas e ideológicas.

Seção 3 – “O currículo dos Ginásios Estaduais Vocacionais: Uma reflexão crítica” Aqui o nosso esforço está voltado para a compreensão do currículo dos Ginásios Estaduais Vocacionais, Estudos Sociais e Estudos do Meio. Sob essa perspectiva, contextualizar a maneira como os mesmos foram trabalhados e a importância de cada um dentro da experiência dos Ginásios. Enquanto as abordagens pedagógicas nos servirão de parâmetro para compreender as tendências educacionais e o que cada uma representou na história da educação nacional. Por último uma análise será feita mais aprofundada sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

²O ato Institucional nº5, promulgado no dia 13 de dezembro de 1968, sob o governo do General Costa e Silva, foi considerado o ato que instaurou de fato um período ditatorial no Brasil, tendo em vista que após ser emitido iniciou-se o período mais sóbrio do regime militar.

Seção 4 – “Entre o passado e o presente, o que é possível fazer?”. Nosso intento nesse momento é verificar a urgência de uma pedagogia progressista na educação básica e a partir daí propormos a reflexão de alguns caminhos e possibilidades como alternativa ao que tem sido praticado na rede pública. Como protótipo uma cartilha didática foi criada, visto que há inconsistências e contradições na educação básica.

Nosso intento é trazer algumas considerações que possam ser discutidas e repensadas, tendo como norte o início de uma mudança na sociedade ainda que de maneira silenciosa no começo, porém transformadora a médio e longo prazo.

1. GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS: CONTEXTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS

Este capítulo versa sobre o contexto em que a experiência educacional dos GEVs, 1962-1969, foi pensada, construída e implementada, desde o início até sua extinção precoce. É importante esclarecer que o objetivo deste estudo não é fazer uma investigação pormenorizada e histórica dessas instituições na sociedade brasileira, visto que estas já existem e sustentam parte desta pesquisa. Todavia diferentes elementos que constituíram os GEVs do Estado de São Paulo e sua relação com os movimentos educacionais, políticos, legais e sociais que tornaram possíveis a implantação do projeto.

1.1. Educação no Brasil nas décadas de 30 a 60 do século XX e as Classes Experimentais de Socorro SP

Com a finalidade de situar o início deste capítulo, se torna necessário analisar as reformas educacionais e as disputas ideológicas ocorridas entre as décadas de 30 e 60 do século XX, pois nessas décadas compreendidas, houve significativas mudanças estruturais na educação brasileira.

O professor Demerval Saviani³ em seu livro *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil* faz uma profunda análise das diversas formas como a educação foi pensada no país, ao longo dos seus mais de 500 anos de história. O autor contextualiza as ideias educacionais implantadas no Brasil com a temporalidade, sociedade e política da época.

O referido livro traz consigo uma contextualização histórica geral sobre os rompimentos e permanências, estruturado em quatro períodos. O primeiro período: são as ideias pedagógicas no Brasil entre 1549 e 1759, em que o autor aborda sobre o *monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional*. O segundo período: se passa entre 1759-1932 e discorre sobre a *coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional*. No terceiro período: ocorrido nos anos de 1932-1969 são abordados os movimentos da *pedagogia da escola nova*. O quarto e último período: é delimitado pelos anos de 1969 – 2001, e que traz a *configuração da concepção pedagógica produtivista* (SAVIANI, 2019).

Esse breve panorama histórico, a partir da visão de Saviani, faz com que possamos situar as discussões, neste caso o terceiro período, tendo em vista que é sob o governo de Getúlio Vargas que a educação será centralizada e ocorrerá a instituição de uma política pública nacional para a educação.

A partir do que foi exposto entendemos a importância que as Classes Experimentais de Socorro⁴ (SP) e de outras localidades tomam dentro do contexto educacional daquela época (1930 - 1960).

As Classes Experimentais de Socorro podem ser consideradas o embrião dos GEVs, portanto é imprescindível conhecer esse projeto que foi considerado “revolucionário” para os padrões educacionais de meados do século XX, e fundamental para entender o contexto em que os Ginásios foram pensados.

Para isso será necessário retomar algumas nuances das décadas em questão, pois o Brasil havia vivenciado um período conturbado do Estado Novo (1937-1945) na era Getúlio Vargas, onde houve um enorme recrudescimento, dificultando inovações ou

³Demerval Saviani é professor, pedagogo e filósofo. É professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), também é coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), Saviani é o criador da teoria pedagógica denominada por ele mesmo de Pedagogia Histórico-Crítica.

⁴ Algumas movimentações para o funcionamento de “classes experimentais” se iniciam em 1957, justificando a necessidade de explorar novos métodos e técnicas didáticas. Então em janeiro de 1959, o Ministério da Educação (MEC) através da portaria, autorizava o funcionamento das classes em nível nacional, com isso alguns Estados Brasileiros passaram a constituir suas respectivas experiências (MACELLANI, 1999).

mudanças significativas, pois a partir do golpe de estado em 1937, executado pelo então presidente Getúlio Vargas, o sistema de educação brasileiro se tornou um aparelho burocrático do Estado e que foi marcado por um contexto um tanto quanto ditatorial.

Com a ascensão de Getúlio Vargas no poder;

em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiado por Francisco Campos, que implantou a Reforma de 1931, precedida por um pedido de Vargas aos educadores reunidos na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação (ABE) para que fornecessem ao governo ‘o sentido pedagógico da revolução’. A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, teve como diferencial a criação, pelo menos em lei, de um Sistema Nacional de Educação, além de ter criado o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158).

No início dessa década, o Brasil continuava necessitando de reformas pertinentes na educação, pois nos anos 40 do século XX estava longe de atender às demandas existentes no país, com relação aos avanços e às transformações indispensáveis para aquele momento, em outras palavras, era necessário articular propostas para conseguir atender melhor às demandas sociais, tecnológicas e científicas. Para que isso ocorresse seriam imprescindíveis reformas na educação nacional. Essas reformas ocorreram com as leis orgânicas do ensino ou como ficaram conhecidas, Reformas⁵ Capanema, instituídas através de oito decretos-leis.

a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 66.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.5529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2019, p. 269).

No entanto, as referidas reformas mesmo introduzindo algumas reivindicações presentes no Manifesto⁶ dos Pioneiros da Educação (1932) não conseguiram atender às necessidades que a educação brasileira carecia, pois,

⁵ Nas palavras de Bittar e Bittar (2012) as Reformas Capanema “mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo oficial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 159).

⁶ Segundo Bittar e Bittar (2012), as reivindicações contidas no Manifesto de 1932 são a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 159).

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2019, p. 270).

Após a ditadura Vargas e com o fim do “Estado Novo” discussões foram iniciadas quanto à criação das diretrizes básicas da educação, onde ocorreram verdadeiros conflitos ideológicos, principalmente com o fim da Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria. Saviani (2019) nos mostra que os colégios confessionais, dirigidos pela Igreja Católica aliada às escolas particulares, sempre resistiram a novos modelos educacionais, as instituições privadas que não tinham doutrina se sustentavam nos argumentos defendidos pela Igreja. Cunha e Góes (1986) relatam que

A grande confrontação, na discussão da LDB, estabeleceu-se entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica. Os privatistas combateram o Projeto Mariani, e fizeram do Substitutivo Lacerda a sua bandeira. (CUNHA E GÓES, 1986, p. 13).

Enquanto aconteciam os embates sobre as diretrizes para a educação, prevaleciam os Decretos-leis instituídos na Reforma Capanema, isto é, não era permitido que fossem feitas experiências isoladas. As Reformas introduzidas por Gustavo⁷ Capanema eram consideradas um projeto político-ideológico de Getúlio Vargas, sendo assim, se fazia necessária uma redemocratização para que novas ações pudessem ser realizadas.

Em passos lentos, algumas mudanças tiveram início no final da década de 50 do século XX “dessa forma em 4 de julho de 1958, a Diretoria do Ensino Secundário do MEC expediu as ‘Instruções e Normas’ para o funcionamento das classes, prevendo características diferenciadas do ensino secundário da época” (ALBERGARIA, 2004, p.39).

Enquanto a futura Lei de Diretrizes e Bases 4.024 estava em debate, esta mudança na portaria do MEC foi significativa, ou seja, instituiu possibilidades para abertura de diversas experiências educacionais por todo o território nacional, difundindo diferentes metodologias.

⁷ Gustavo Capanema foi nomeado por Getúlio Vargas ministro da Educação e Saúde, permanecendo no cargo por 11 anos.

No que se refere às classes experimentais do Instituto de Educação de Socorro, bem como outras classes experimentais, a inspiração deriva das experiências da École de Sèvres, ou de Paris, pois a cultura francesa sempre exerceu influência sobre o pensamento acadêmico brasileiro, mas havia a convicção, por parte de seus protagonistas, de que os modelos estrangeiros em muito se distanciavam de nossa realidade (TAMBERLINI, 2016, p. 122).

Como nos afirma Tamberlini (2016), muitas propostas se encontravam distantes do educando brasileiro, devido ao fato de que tais importações pedagógicas necessitavam de ajustes e adaptações aos padrões nacionais, pois enquanto muitos países através do *Welfare State*⁸ consolidavam seus sistemas econômicos, produzindo um bem-estar social para suas populações, no Brasil havia uma enorme desigualdade que impedia o sucesso dos respectivos modelos educacionais, principalmente pela diferença econômica entre as classes.

Nada haveria, em princípio, contra essas propostas, não fosse a profunda distância dessa linha de pensamento em relação à realidade brasileira. O debate em torno desta questão contribuiu para, posteriormente, no período das Classes Experimentais, se distinguirem projetos que se pretendiam efetivamente renovadores no campo pedagógico daqueles projetos que propunham apenas inovações metodológicas, os quais foram logo identificados como prática de escolanovismo (MASCELLANI, 1999, p. 84).

Percebemos desse período que diversas implantações de projetos educacionais eram oriundas de ideias europeias e americanas, as Classes Experimentais de Socorro SP, com outras tantas experiências que ocorreram no Brasil são as pioneiras e tiveram início no ano de 1959, nesse período se inicia um número consideravelmente alto de estabelecimentos com trabalhos experimentais. Segundo Oliveira (1986) muitas seguindo a linha educacional do Padre Faure, pedagogo, diretor do Instituto Superior de Pedagogia do Instituto Católico de Paris, este visitou a cidade de São Paulo e a Secretaria de Educação.

Uma data que se torna significativa para o decorrer desse processo, em 11/06/1959 é divulgado o Decreto n° 35.069 que permite o funcionamento das Classes Experimentais⁹ em todo o país e, em 25/07/1959, é autorizado o funcionamento no Estado de São Paulo, alguns trechos seguem do decreto:

⁸ *Welfare State* conhecido como Estado do Bem-estar social. Sua principal característica foi proporcionar para a população padrões mínimos de saúde, habitação, educação etc. O *Welfare State* foi desenvolvido a partir das concepções econômicas de Maynard Keynes (1883-1946), tendo como norte a intervenção estatal na economia, contrapondo-se ao modelo do livre-mercado

⁹ A renovação do ensino secundário no Estado de São Paulo foi vinculada ao Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), criado em Sèvres, em 1945. O professor Luis Contier fez estágio nas classes Nouvelles, no Institut Pédagogique de Sèvres, na França e implantou algumas adaptações das classes Nouvelles no Instituto Alberto Comte, o trabalho desenvolvido chamou a atenção do diretor do

Artigo 1.º - Em estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo Estado, poderão ser instaladas classes experimentais, com o objetivo de ensaiar novos tipos de currículo e de renovar métodos e processos de ensino. Artigo 2.º - A criação e o funcionamento das classes experimentais ficarão subordinadas à regulamentação baixada pelo Ministério da Educação e Cultura e às instruções que forem expedidas pela Secretaria da Educação. Artigo 3.º - A autorização para a criação de classes experimentais far-se-á por ato do Secretário da Educação, mediante proposta do Diretor Geral do Departamento de Educação. Artigo 4.º - Para a instituição e o funcionamento de classes experimentais, a Secretaria da Educação, mediante proposta do Diretor Geral do Departamento de Educação, poderá estabelecer convênio com outros órgãos da administração pública ou com entidades interessadas nos problemas da educação e da cultura (SÃO PAULO, DECRETO N. 35.069, DE 11 DE JUNHO DE 1959).

Mascellani¹⁰ (2010) aborda em sua tese de doutorado sobre as Classes Experimentais de Socorro SP e os movimentos pedagógicos que aconteceram naquele período, a mesma relata que:

A nosso ver, as inovações pedagógicas trazidas desses modelos estrangeiros se limitavam as metodologias. E no campo metodológico, para os brasileiros, não havia novidades. Eram ideias que estavam contidas no debate intelectual daquele período. Ademais, para os pedagogos e educadores comprometidos com a transformação da educação brasileira, metodologias, por si mesmas, não bastavam. Defendíamos a elaboração de propostas pedagógicas voltadas para valores humanos e sociais e para a formação do cidadão. As metodologias sozinhas não alcançam este nível. Era necessário, pois, situar a base filosófica das experiências (MASCELLANI, 2010, p.83,84).

Para destacar as diferenças das Classes Experimentais de Socorro para as demais que eram desenvolvidas em outras localidades, Mascellani (2010) faz análises precisas de pontos-chaves que tornavam as Classes de Socorro únicas.

Na concepção de Macellani (2010), as Classes se diferenciavam das outras experiências em curso, pois os objetivos eram traçados de maneira distinta, sempre colocando o aluno no centro das ações e o ambiente que este está inserido, para que se pudesse formar um currículo o mais próximo possível da realidade dos mesmos, sempre o trabalho em grupo, com propostas diferenciadas como o estudo dirigido, as aulas fora da escola conhecidas como estudo do meio e com isso se diferenciando das demais implantações (MASCELLANI, 2010).

Ensino Secundário do MEC, Prof. Gildásio Amado, com isso surgiu a sugestão de uma autorização para o desenvolvimento das “classes experimentais” no país (MASCELLANI, 1999).

¹⁰ Para entender de uma maneira mais abrangente sobre as Classes Experimentais de Socorro SP, a tese de doutorado da coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional (SEV), Maria Nilde Mascellani é fundamental. Professora das Classes Experimentais de Socorro, Maria Nilde configura-se como uma das principais figuras dos Ginásios Vocacionais, bem como seu trabalho intitulado Pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados, defendido em 1999 e publicado em 2010.

Com o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido nas Classes Experimentais de Socorro, diante de um projeto pioneiro e sólido que entrara no terceiro ano consecutivo de funcionamento, o então secretário estadual de educação (1960) Luciano de Vasconcelos Carvalho é convidado para realizar uma visita à cidade de Socorro – SP.

O secretário se surpreende com o que lhe é apresentado naquela escola, encantado com o projeto, Luciano tem a ideia de implantar este experimento em outras localidades do Estado de São Paulo, para uma renovação no ensino, pois ele já havia visitado instituições fora do país, assim, após alguns dias ele convida Maria Nilde em seu gabinete para uma conversa (MASCELLANI, 2010).

1.2. A criação do Serviço de Ensino Vocacional

Após o encontro de Maria Nilde Mascellani com o secretário da educação, foi instituída uma comissão que se beneficiou com “uma brecha que possibilitava o experimento no âmbito da legislação estadual: estava sendo discutida a reforma do ensino industrial”(OLIVEIRA, 1986, p.49).

A partir da Reforma do Ensino Industrial, foi montada uma comissão de educadores especialistas para delinear um novo tipo de ensino no Estado de São Paulo. Mascellani (2010, p.89) relata que “o trabalho da comissão foi elaborar o texto legal com base nos textos da reforma do ensino industrial. Num segundo momento, coube à comissão redigir o texto do decreto que regulamentaria a lei estadual”.

Chiozzini (2003, p. 27) nos mostra que “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”.

A Lei do Ensino Industrial, a Lei Estadual 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, possibilitou com base legal a criação dos Ginásios Estaduais Vocacionais e o Serviço do Ensino Vocacional (SEV) com o objetivo de que esse desenvolvesse o projeto e todas as tratativas burocráticas para o funcionamento dos mesmos, fazendo com que os Ginásios se tornassem independentes em determinadas ações tais como: em suas práticas pedagógicas e outras decisões importantes tendo que se reportar diretamente ao SEV, no decreto está descrito quanto aos Cursos Vocacionais que:

Artigo 21 - os Cursos Vocacionais, de dois ou quatro anos de duração, de primeiro 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. **Artigo 22** - Os cursos vocacionais poderão funcionar em duas etapas: **1)** - Iniciação Vocacional; **2)** - Básico Vocacional ou Ginásio Vocacional. **Artigo 23** - O Curso Básico Vocacional, ou Ginásio Vocacional, de quatro anos de duração, terá sua organização e funcionamento nos moldes fixados pela legislação que regula o primeiro ciclo do ensino secundário vigente no país, correspondendo o Curso de Iniciação Vocacional às duas primeiras séries desse mesmo curso. **Artigo 24** - Além de disciplinas próprias do primeiro ciclo do ensino secundário vigente no país, o Curso Básico Vocacional ou Ginásio Vocacional, bem como o Curso de Iniciação Vocacional, terão 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 laboratório, sem preocupação imediata de forma artífices, com o fim de proporcionar orientação profissional e despertar interesses para profissões técnicas e científicas. **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 à direção administrativa dos mesmos estabelecimentos. **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 de educação secundária da Secretaria da Educação, passando a denominar-se Ginásio Vocacional. (SÃO PAULO, LEI Nº 6.052, DE 03 DE FEVEREIRO DE 1961, p. 4).

O SEV ficou com total responsabilidade quanto à criação dos GEVs, isto incluindo uma ampla pesquisa das localidades nas quais seriam implantadas as escolas, contratações de professores e funcionários, captação de recursos, pesquisa socioeconômica da cidade, assim esmiuçando detalhadamente e colhendo todas as informações necessárias para que, a partir dessas análises, se pudessem formular os objetivos específicos, gerais dos colégios e construir o currículo, sendo este processo de suma importância para um melhor desempenho. Quanto às disposições do SEV no Decreto de n. 38.643, de 27 de junho de 1961, que regulamenta a Lei n. 6.052, o decreto expõe:

Artigo 321 - Fica criado, diretamente subordinado ao Secretário da Educação, um Serviço de Ensino Vocacional, destinado a: **1)** - estabelecer planos de ensino e de educação relativos aos Cursos Vocacionais; **2)** - propor medidas sobre a criação e a instalação de Cursos Vocacionais e cuidar de sua instalação e funcionamento regular; **3)** - emitir diretrizes técnicas e pedagógicas relativas aos Cursos Vocacionais; **4)** - cuidar da preparação, da admissão, da orientação e da supervisão do pessoal dos Cursos Vocacionais; **5)** - propor recursos para aquisição de material permanente e de consumo e propor ainda recursos para cobertura de despesas diversas referentes aos Cursos Vocacionais; **6)** - efetuar pesquisas, inquéritos e levantamentos sobre Cursos Vocacionais e assuntos correlatos; **7)** - propor a celebração de acordos e Convênios relativos aos Cursos Vocacionais (SÃO PAULO, DECRETO N. 38.643, DE 27 DE JUNHO DE 1961, p. 42).

A criação dos SEV e dos GEVs se dá em um momento de intensas movimentações por uma educação de qualidade e democrática, por todo o país professores lutam por reformas e pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024.

Os debates se arrastaram desde o final dos anos 40 do século XX, quando o Ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani convocou os principais educadores do país para elaborar o anteprojeto da LDB 4.024. Porém o ex-ministro da Ditadura Vargas, Gustavo Capanema, se indispôs contra a iniciativa, afirmando que o projeto era antigetulista (SAVIANI, 2019). Esses acalorados debates ideológicos, a respeito da LDB, fizeram com que tardasse a aprovação da mesma, dando forças para as instituições privadas se organizarem, pois quando a LDB 4.024 poderia ser aprovada,

Carlos Lacerda se levantou contra o projeto, alegando razões de ordem geral na parte doutrinária da lei e sobretudo na questão do ensino particular e do ensino público. A lei tinha tendências de maior inclinação para o serviço público, enquanto Carlos Lacerda defendia uma orientação que era da Igreja, de que o ensino devia ser particular. Quer dizer, democraticamente, a educação só se poderia realizar através dos particulares e não através do poder público, que teria uma tendência a colocar a administração a seus serviços etc. O que se pretendia era o sistema da Holanda, em que o governo dá dinheiro para as escolas particulares realizarem o ensino, inclusive gratuito, para toda a população (MONTEIRO, 2007, p. 148).

É sobre esses intensos debates ideológicos no Congresso Nacional que se dará o final da década de 50 do século XX e que irá suscitar o início da Campanha em Defesa da Escola Pública, liderada por Florestan Fernandes e Fernando de Azevedo.

1.3. A conjuntura política e econômica nacional no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX

Antes de dar continuidade é de suma importância a compreensão de como o Brasil se encontrava no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, pois alguns fatos políticos e econômicos ocorridos nesse período se tornam decisivos mais tarde para o funcionamento dos GEVs.

Com a intenção de fazer um adendo para que possamos entender os processos que ocorreram no país, será necessário resgatar acontecimentos ocorridos naquele período e que sintetizam o momento em que a nação brasileira se encontrava. Segundo Moacyr de Góes:

No Brasil o populismo foi 'revolucionário' em 1930; 'bonapartista' em 1937; nacionalista e anti-imperialista de 1950 a 1954; desenvolvimentista no final

dos anos 50; moralista em 1961; nacionalista e sindicalista até a sua queda em 1964 (CUNHA E GÓES, 1986, p. 10).

Iniciaremos discorrendo sobre um fato que abalou o país, pois em 1954 a população brasileira foi pega de surpresa com o suicídio de Getúlio Vargas,¹¹ alguns dias após o atentado contra o político e jornalista Carlos Lacerda, na Rua Tonelero em Copacabana, que vitimou o chefe de sua guarda pessoal, Rubens Florentino Vaz, o atual presidente saía da vida para entrar na História, antes desse ocorrido Vargas havia sofrido uma grande pressão para renunciar. Após seu suicídio, as instituições se mantiveram em sua conformidade. Assumiu o governo seu sucessor Café Filho que cumpriu o restante do mandato.

Chegadas as eleições de 1955, são eleitos Juscelino Kubistchek candidato do Partido Social Democrático (PSD) e João Goulart do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) na presidência e vice-presidência.

Nesse período e com algumas medidas tomadas com relação à política econômica, o Brasil começou a traçar novos rumos, caminhando para direções diferentes das de Vargas, ou seja, “o clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 50 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2019, p. 307).

Com uma ambiciosa promessa de “50 anos em 5”, Juscelino implementou o programa de metas com o intuito de promover e acelerar, a partir de investimentos em indústrias, alimentação, educação e energia, o desenvolvimento do Brasil, sem contar a construção da cidade de Brasília, porém para atingir as metas seriam necessários altos investimentos. Seguindo esta linha de raciocínio de desenvolvimento industrial do país, o governo de Juscelino deu forte ênfase ao ensino técnico-profissional, isto é, a educação que profissionalizava os cidadãos serviria para inserir o mesmo na nova civilização industrial que estava sendo instaurada no Brasil.

Bandeira (1977) entende que, no mandato do presidente Kubistchek, existia uma grande dificuldade para importação de bens de consumo, assim empresas estrangeiras foram atraídas a investir no país, tendo diversos privilégios, enfraquecendo as firmas brasileiras as quais não desfrutavam dos mesmos direitos, isso fica evidente com a

¹¹ Segundo Fausto (2007, p. 417) “O suicídio de Vargas exprimia desespero pessoal, mas tinha também um profundo significado político. O ato em si continha uma carga dramática capaz de eletrizar a grande massa. Além disso, o presidente deixava como legado uma mensagem aos brasileiros – a chamada carta-testamento – onde se apresentava como vítima e ao mesmo tempo acusador de inimigos impopulares”.

instrução¹² 113 que foi revitalizada pela Lei¹³ de Tarifas, concretizando o monopólio e o oligopólio no país.

Com novas propostas sendo seguidas pelo governo da época, acontece um aumento significativo no setor de produção em diferentes seguimentos desde automóveis até pequenos artefatos. Esse processo econômico começa a colher bons resultados, pois com essas novas mudanças houve uma internacionalização da economia, assim atraindo investimentos de diversos países, afrouxando de certa maneira a intervenção estatal na economia.

Essa fase desenvolvimentista brasileira fez com que o crescimento da indústria nacional fosse altamente afetado com a Instrução 113 de 1957, incentivando uma grande desnacionalização das empresas, passando o controle a capitais estrangeiros, isso apenas ocasionou certa estabilidade política daquele período (BANDEIRA, 1977).

Já no final da década de 50 do governo Juscelino Kubistchek e João Goulart:

Em termos econômicos, o Brasil crescera muito durante o governo de JK. A produção industrial aumentara 80%. Em alguns ramos da indústria o crescimento fora impressionante, bastando citar a elétrica e de comunicações, com 380%, e a de equipamentos e transportes, com 600%. A renda *per capita* do país alcançara o patamar de três vezes o da América Latina. Se Vargas lançara as bases para a industrialização do Brasil, Juscelino fizera o restante. Mas, ao final de seu governo, o país estava com as contas públicas e a balança de pagamentos deficitárias, a inflação em alta, e com problemas para realizar o pagamento das parcelas da dívida externa que venceriam a curto prazo (FERREIRA E GOMES, 2014, p. 24).

Esse era um cenário diferente do início do mandato de Juscelino com a inflação descontrolada e um aumento significativo do desemprego a população foi perdendo a sua capacidade de consumir, iniciando assim uma queda brusca e grande insegurança no setor econômico, esse período também é marcado por diversas greves espalhadas por todo o país, tanto na indústria quanto no campo (OLIVEIRA, 1986).

Com a expansão industrial, a imigração impulsionada aos grandes centros urbanos, a crise iminente e a omissão do Estado fizeram com que as periferias urbanas se dilatassem, mostrando a extrema pobreza também como um resultado do

¹² Eugênio Gudin foi Ministro da Fazenda do governo de Juscelino durante sete meses entre 1954-1955 e era nas palavras de Saviani (2019, p. 351) um “Monetarista, adepto de uma política econômica ortodoxa, Gudin baixou, em 1955, a portaria 113 da Superintendência da Moeda e do crédito (SUMOC), a antecessora do Banco Central, que concedeu grandes vantagens ao capital estrangeiro.

¹³ Lei n. 3.244, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada por Juscelino em 14 de agosto de 1957, ficou conhecida como Lei de Tarifas.

desenvolvimentismo adotado por JK, pois essa política era desfavorável ao nacionalismo e desenvolvimentismo, enriquecendo apenas as empresas estrangeiras.

A educação no governo de Juscelino, segundo Cardoso (1977), esteve rigorosamente atrelada ao desenvolvimentismo, ou seja, a um instrumento a serviço do mesmo.

Em 1960 ano de eleição se inicia uma corrida presidencial, onde de um lado se encontra Jânio Quadros e de outro o Marechal Henrique Lott. Juscelino Kubitschek se afastou da disputa, pois seu governo havia gerado altos índices inflacionários na economia, e o ex-presidente estava recebendo fortes críticas e sendo acusado de corrupção envolvendo a construção da cidade de Brasília. Jânio vence as eleições para presidente, porém seu vice não consegue se eleger e novamente João Goulart é eleito vice-presidente, pois nesse período se votava separadamente para presidente e vice-presidente.

Após sete meses de governo, Jânio Quadros renuncia ao cargo ficando em seu lugar seu vice João Goulart, com isso se dá início a um período extremamente conturbado que marcará para sempre a vida desta nação e que inclusive terá papel fundamental para o fim dos GEVs.

1.4. O início dos Ginásios Estaduais Vocacionais

Amparada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, assinada pelo presidente João Goulart, a LDB 4.024 viabilizou e os Ginásios se apoiaram também no artigo 104 da lei federal.

A primeira LDB¹⁴ 4.024/1961 foi uma “vitória” da classe trabalhadora que ansiava por uma escola democrática. Pois Saviani (2019) nos relata que:

¹⁴ Sobre a LDB Anísio Teixeira (1976) em seu livro Educação no Brasil descreve quais eram suas perspectivas; Está já em curso no Congresso a lei complementar à Constituição que traçará as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação, graças à qual o Ministério da Educação e Cultura poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés de atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade. No novo regime a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e diretrizes da educação nacional, os instrumentos de controle e coordenação passam a ser delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, nas conferências educacionais. Será um regime a se criar no país, de mais sanções de opinião pública e de consciência educacional, do que de atos de autoridade (TEIXEIRA, 1976, p.30).

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB (SAVIANI, 2019, p. 307).

O SEV ficou encarregado da implantação dos GEVs, isso significa que as diferentes tarefas necessárias para a abertura das escolas seriam de sua responsabilidade.

Oliveira (1986) aponta que o órgão teve dificuldades neste início dos trabalhos pelo baixo número de funcionários, e que foi consultado o Fundo Estadual de Construções Escolares- FECE, para localizar os lugares ideais, a partir dessas iniciativas nasceram em 1962 as três unidades, localizadas uma em São Paulo no bairro do Brooklin, uma na cidade de Batatais no interior do Estado, cidade com características agrícolas, e a última em Americana cidade industrial, localizada também no interior do Estado.

No final de 1961, aconteceu o treinamento dos professores que fizeram estágio nas Classes Experimentais de Socorro, eles também tiveram aulas teóricas e específicas sobre as localidades onde cada escola seria implantada e o público ao qual possivelmente seria trabalhado, para essas atividades foi preciso um grande efetivo de professores, coordenadores e especialistas, os alunos de Ciências Sociais da USP também colaboraram nesse processo (OLIVEIRA, 1986).

Em 1963 um ano após o início das atividades dos GEVs, foram implantadas mais duas unidades uma na cidade de Rio Claro e outra na Cidade de Barretos. Existia ainda a possibilidade de novos GEVs, em diversas localidades espalhadas por todo o Estado, Jundiaí, São Sebastião, São Carlos, Sorocaba, Campinas, Bauru, São José do Rio Preto, Presidente Prudente, Marília, São Caetano do Sul, São Bernardo do Campo, de todas as citadas acima apenas a de São Caetano do Sul funcionou em regime de meio período no ano de 1968 (ALBERGARIA, 2004).

Os GEVs atendiam adolescentes que cursavam o 1º ciclo do ensino secundário que tinha duração de 4 anos e ocorria em período integral (CHIOZZINI, 2003).

Para o ingresso dos alunos segundo Oliveira (1986), era feita uma seleção através de entrevistas juntamente de uma análise que tinha o intuito de se aproximar dos candidatos para ter noção, se estes teriam um bom desempenho, o roteiro dessas

entrevistas era desenvolvido por especialistas, o experimento deu início na 1ª série com um total de 90 alunos, que foram divididos em três grupos de trinta, sendo 45 meninos e 45 meninas.

No início de 1962 com os professores prontos e as instalações adequadas e em ordem, se inicia o funcionamento dos GEVs agora sem a presença de Luciano de Carvalho como secretário de educação, que se transferiu para a secretaria da fazenda, tendo como seu substituto o professor Carlos Pasquale, este não era simpático ao modelo adotado pelos Ginásios (OLIVEIRA, 1986).

1.5. O governo de João Goulart e o Golpe Militar de 1964: política e educação

Nesse início de governo de João Goulart vale ressaltar que o Brasil vivia um clima de grande instabilidade política. E que nas palavras de Moacyr de Góes (1986) “Nos anos 60 a crise é econômica, é social e é política”(CUNHA E GÓES, 1986, p.8).

Por outro lado existia uma revolução¹⁵ em andamento em setores culturais que se iniciava com grande entusiasmo, diversas peças teatrais entravam em cartaz por todo o país, as pessoas estavam sempre ligadas para conhecer quem entraria no topo das paradas do rádio, e a televisão a cada dia conquistava o coração dos brasileiros, movimentos estudantis se espalhavam pelas diversas universidades, a sociedade aos poucos se transformava, criando uma nova identidade.

Essas aproximações entre o cultural e o educacional trarão inúmeros movimentos pedagógicos que terão grande relevância para a educação nacional. Isto é, estava em andamento uma nova corrente pré-revolução de 1964. Moacyr de Góes (1986) relata que:

No Recife (Movimento de Cultura Popular - MCP), em Natal (Campanha de Pé No Chão Também Se Aprende A Ler); no âmbito da Igreja Católica (Movimento de Educação de Base – MEB); na UNE (Centro Popular de Cultura – CPC). Estes foram os movimentos que emergiram em 1960-1961 e, pelo estudo de suas propostas e práticas, é possível acompanhar um tempo de alvorada – curta alvorada (CUNHA E GÓES, 1986, p. 16).

Em pouco tempo de governo, Jânio era figura indesejada em diversos setores, e após sete meses de governo o presidente colecionava insatisfações por todos os lados, trabalhistas, camponeses, militares, conservadores e comunistas o criticavam fortemente, uma das principais polêmicas foi por ele conceder a Ernesto “Che”

¹⁵ No campo musical, a renovação veio com a bossa nova, no cinema, destaca-se o Cinema-Novo.

Guevara a Ordem Cruzeiro do Sul, a condecoração mais alta atribuída a cidadãos estrangeiros.

Em um ato surpreendente, Jânio renuncia ao posto de Presidente do país, esta foi uma tentativa ousada e em contrapartida ingênua, onde seu objetivo era que a população e parte do governo e os militares não aceitassem a sua renúncia e o mesmo voltasse com mais poderes, isso não aconteceu e tão logo o Congresso Nacional atendeu ao seu pedido, o seu plano desabou.

Enquanto toda essa trama obscura acontecia, João Goulart estava em missão oficial:

Na viagem, Goulart encontrou-se com o líder soviético Nikita Khrushchov, com o primeiro-ministro chinês Chou En-lai e com o próprio Mao Tsé-tung. Proferiu vários discursos, participou de jantares e liderou encontros entre empresários brasileiros e funcionários soviéticos e chineses, com resultados considerados muito bons. No dia 24 de agosto, estava de regresso ao Brasil. (FERREIRA E GOMES, 2014, p. 22).

Ao contrário do que a oposição dizia sobre João Goulart, o mesmo não se encontrava despreparado para o governo, pois já estava no seu segundo mandato como vice-presidente, e quanto às pressões ele sabia o que iria enfrentar, visto que quando ainda ministro do trabalho na era Vargas bateu de frente contra o alto escalão dos opositores do governo, ao propor um aumento de 100% no salário-mínimo, isso custou a sua saída do ministério.

Segundo Bandeira (1977, p.31), “Goulart não se deixaria intimidar com o descontentamento que sua conduta provocava naqueles que vivem acumulando lucros à custa do suor alheio”.

No Brasil ocorria uma enorme “guerra” com o fato de Jango ser o novo presidente, alguns militares e a oposição, principalmente a União Democrática Nacional (UDN) liderada pelo governador da Guanabara Carlos Lacerda, não queriam aceitar sua investidura.

Os opositores entendiam que João Goulart além de líder do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) daria continuidade à política nacionalista de Getúlio Vargas, se aliando a grupos de esquerda e aos diversos grupos de trabalhadores, isso criava uma grande apreensão e receio na classe burguesa brasileira e em alguns integrantes do Partido Social Democrática (PSD) na UDN e em uma parte dos militares.

No entanto, o grupo que era favorável ao impedimento de Jango não esperava que uma enorme onda de apoio da população com parte das Forças Armadas espalhadas

pelo país lutaria pela legalidade. O governador Leonel Brizola conseguiu mobilizar uma grande massa de civis no Rio Grande do Sul juntamente do III Exército, com isso o Congresso se viu na obrigação de atender a todo o apelo da população.

Foi proposto à instituição o regime parlamentarista, Tancredo Neves foi quem intermediou as negociações para tentar frear a crise política que havia se estendido:

O pessedista Tancredo Neves, que fora ministro de Vargas em seu segundo governo, foi encarregado de levar a proposta a Jango. No dia 1º setembro, ele chegou a Montevideu, onde Jango o aguardava. Mesmo sendo inteiramente favorável a uma saída pacífica e já informado de que se buscava uma negociação política com os militares, Jango se surpreendeu e resistiu à proposta. A conversa com Tancredo Neves não foi fácil. Com o regime parlamentar, ele tomaria posse, mas praticamente sem poderes. Tancredo insistiu. O país encontrava-se fraturado; ameaçado por um conflito armado. A possibilidade iminente de uma guerra civil fez com que aceitasse o regime parlamentarista, mesmo a contragosto. Tancredo ainda fez mais. Persuadiu Goulart a não fazer nenhuma declaração ao chegar a Porto Alegre. Tratava-se de uma exigência dos ministros militares. Evidentemente muito irritado, Jango achou melhor concordar e acabar de vez com aquela situação (FERREIRA E GOMES, 2014, p.44).

Sem os plenos poderes, Goulart assume sob o regime parlamentarista com Tancredo Neves de primeiro-ministro, e assim se inicia um novo governo com novas ideias e uma diferente bandeira é hasteada, as reformas de base.

As reformas de base abordadas no governo de Goulart vão de encontro com os movimentos educacionais em andamento, que são vistos como base para a criação de um novo homem, ou seja, o Sistema Paulo Freire de alfabetização, o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) terão papel fundamental na alfabetização de homens e mulheres. Nesse período de intensos debates políticos e ideológicos, esses movimentos farão com que os participantes se tornem agentes no seu próprio processo histórico, a partir de suas vivências. Paulo Freire ¹⁶foi quem mais bateu nessa tecla, pois acreditava que seria através da alfabetização e do entendimento da realidade concreta que as pessoas se tornariam sujeitos de sua história.

Goulart tinha como objetivo seguir o legado de Getúlio Vargas e assim dar continuidade ao projeto de social-democracia de seu tutor que visava a buscar mais

¹⁶ Após o golpe de 1964, os militares criaram um movimento educacional na tentativa de substituir o Sistema Paulo Freire como nos relata Dreifuss; No Nordeste para se opor à criativa experiência de Paulo Freire e o Movimento de Educação Básica, existiu a Cruzada ABC, dirigida por um pastor protestante norte-americano com o intuito de frear e restringir a formação de uma perspectiva crítica (DREIFUSS, 1981).

igualdade social no país, em seu discurso¹⁷ na Câmara dos Deputados quando ainda era vice-presidente Goulart afirmara que:

A política de desenvolvimento econômico abriu perspectivas seguras para novas e fecundas lutas pela emancipação nacional através das quais conseguirá o nosso povo libertar-se dos resíduos do colonialismo e preservar os frutos do seu próprio trabalho, integrando na comunhão nacional a grande massa dos menos favorecidos, liberada das injustiças e das desigualdades que anulam a confiança do homem em si mesmo e impedem o advento de uma verdadeira democracia social (BRASIL, SENADO FEDERAL, 1 DE FEVEREIRO DE 1961, 41 LEGISLATURA, 3 SESSÃO LEGISLATIVA).

As reformas de base defendiam um desenvolvimento nacional independente, fundado na distribuição de renda, dentre algumas medidas propunha, reforma agrária, reforma na educação, reforma trabalhista, reforma eleitoral e outros pontos que na visão de Goulart poderiam ser o caminho para um país mais justo, sobre as reformas de base Marieta de Moraes Ferreira, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC que relata:

Sob essa ampla denominação de ‘reformas de base’ estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendia-se medidas nacionalistas prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior¹⁸.

Por conseguinte fez com que o seu governo se aproximasse dos grupos de esquerda desde os mais moderados até os mais extremos e se distanciasse da ala mais conservadora, consequentemente essa linha de raciocínio do presidente era contrária aos interesses norte-americanos.

Desde o início, o presidente John Kennedy não ficou satisfeito com a entrada de Goulart na presidência, alguns fatos ajudavam para que isso ocorresse além do posicionamento ideológico oposto, Jango era cunhado do governador Leonel Brizola e isso também fez pesar na balança de Kennedy.

No ano de 1959, Brizola em um ato repudiado pelo governo norte-americano encampara a subsidiária da *American & Foreign Power* (Bond & Share) uma Companhia de Energia Elétrica Riograndense, e em 1962, Brizola desapropriou os bens

¹⁷ Discurso pronunciado pelo vice-presidente da República João Goulart (PTB-RS), como presidente do Senado, em 1 de fevereiro de 1961.

¹⁸ Disponível em:

http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base. Acesso em 21 de set. de 2021.

da Companhia Telefônica Nacional, subsidiária da ITT (International Telephone & Telegraph), afirmando que os serviços e equipamentos dessas empresas eram obsoletos e incompatíveis com os interesses públicos (BANDEIRA, 1976).

Outro fator preponderante nas relações entre Brasil e Estados Unidos foi a Conferência de Punta del Este, realizada em 1962, onde na ocasião o ministro San Tiago Dantas se opôs à posição norte-americana, defendendo a neutralização de Cuba e consequentemente não reconhecendo a intervenção naquele país, minando ainda mais o elo entre as duas nações (BANDEIRA, 1976).

A partir do ano de 1962, se intensificaram as ações para a derrubada de João Goulart, principalmente após aprovação do congresso para votação no início de 1963 quanto ao parlamentarismo, os grupos conservadores com os radicais de direita começaram a se organizar, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES¹⁹) são fundamentais para articulação do golpe em 1964, como nos relata Ferreira e Gomes:

Mas tais ‘confabulações’ tinham enraizamento em organizações muito atuantes desde os anos 1950. Entre elas, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática, o IBAD, fundado em 1959. Esse instituto, por meio de sua revista e de outros meios de comunicação, divulgava mensagens fortemente anticomunistas, criticando também a atitude moderada da imprensa contra o ‘esquerdismo’, como foi o caso da campanha contra o Jornal do Brasil. No entanto, ia muito além, recebendo fundos de empresas privadas brasileiras e dinheiro da CIA (Central Intelligence Agency) norte-americana — o que era uma absoluta ilegalidade, segundo a legislação brasileira —, para financiar candidaturas de políticos conservadores. (FERREIRA E GOMES, 2014, p. 66).

Dreifuss (1981) afirma que diversas empresas multinacionais contribuíram para o IBAD, entre elas a Shell, a Esso, a Bayer, a IBM, a Coca-Cola, a Souza Cruz, a General Motors. Quanto ao IPES, o autor analisa que;

Com o intuito de preparar sua estratégia e tática para a ação, a elite orgânica do IPES era estruturada através de uma cadeia de unidades operacionais. Tais unidades tinham um duplo objetivo. Elas supriam a organização tanto de seus think-thanks quanto de seus grupos de ação, para desenvolver e realizar suas diretrizes políticas. Os Grupos de Estudo e Ação também doutrinavam suas próprias fileiras, ao mesmo tempo influenciando novos elementos envolvendo e comprometendo-os nas atividades dos IPES, reforçando, assim, uma interação de papéis e funções (DREIFUSS, 1981, p. 184).

¹⁹ Segundo Saviani (2019) no que se refere à educação, o IPES organizou algumas atividades se destacando dois importantes eventos, o simpósio sobre a reforma da educação e o fórum “A educação que nos convém”. O autor explica que é “no fórum da ‘Educação que nos convém’ que se explicitarão mais claramente os aspectos constitutivos da visão pedagógica que iria prevalecer na década seguinte” Saviani (2019).

Essas instituições tiveram papel importante com a oposição, com o apoio de gigantes corporações internacionais e nacionais e se tornaram o fio condutor para montar o cenário perfeito, minando as ações do governo e transferindo altos montantes de dinheiro para diferentes grupos da oposição, sindicatos rurais, partidos políticos e setores do clero estavam entre os beneficiados (FERRREIRA E GOMES, 2014).

Em 1963 aconteceu o plebiscito, e João Goulart teve de volta os seus plenos poderes, foi uma vitória esmagadora da população brasileira, com cerca de 9,5 milhões de um total de 12,3 milhões, isso deu ao presidente autonomia para iniciar os seus planos de governo (FAUSTO, 2007). Com essa esmagadora votação, Goulart imaginou que teria respaldo necessário para colocar em prática seus projetos de governo, implementando alterações políticas, econômicas e sociais, seu objetivo era reduzir as desigualdades através das reformas de base.

No mesmo ano, foi instaurada uma CPI para investigar o IBAD e o IPES, com isso foi comprovado o envolvimento do IBAD em corrupção política, diante disso o instituto foi fechado, enquanto o IPES foi absolvido das acusações (FERREIRA E GOMES, 2014).

Um detalhe importante do Governo Jango foi o lançamento do plano trienal como nos mostra Fausto (2007), com a inflação em 54,8% em 1962 o plano é criado para além de enfrentar a inflação, dar estabilidade para a economia do país.

Diferentemente dos planos elaborados em governos anteriores, o plano trienal de Celso Furtado tinha como objetivo resolver diversos problemas de curto e longo prazo, a reforma agrária estava na pauta, com outros importantes pontos a serem transformados, tais como as reformas fiscais e administrativas (FAUSTO, 2007).

As medidas e políticas nacionalistas do Governo e o estreito relacionamento com sindicatos de estudantes e de trabalhadores fizeram com que os partidos de direita comesçassem a se movimentar com grande ajuda do Governo Americano que financiava e armava grupos extremistas contrários ao presidente.

Tendo em vista o crescente apoio que os partidos de esquerda vinham adquirindo, ficando claro após as eleições de 1962, onde os candidatos trabalhistas e reformistas tiveram êxito, mesmo com todo o esforço e investimento feito pelo IBAD e pelo IPES, ou seja, uma nova consciência política estava nascendo.

Um dos mais importantes dirigentes do IPES, o general Golbery do Couto e Silva reiterou sua conclusão anterior. As eleições de outubro de 1962 demonstraram que, apesar dos esforços de seu grupo, 'havia uma constante

tendência esquerdista-trabalhista no eleitorado'(FERREIRA E GOMES, 2014, p.123).

O discurso anticomunista, alinhado às conspirações espalhadas por todo o país, foi abalando cada vez mais o Governo de João Goulart e fez com que se acelerasse o golpe.

A conspiração que, segundo Bandeira (1976), foi sendo construída com ajuda dos agentes da *Central Intelligence Agency* (CIA), aliados a políticos, militares brasileiros, latifundiários, comerciantes e industriais, partiu para outro nível de atuação no final de 1963, e diversos grupos de extrema direita iniciaram treinamentos militares e se organizaram se preparando para os enfrentamentos de guerrilha, algumas organizações ficaram conhecidas naquele período, Ação de Vigilantes do Brasil, Grupo de Ação Patriótica, Patrulha da Democracia, Mobilização Democrática Mineira, dentre outras que surgiram por todo o território nacional, sempre utilizando a narrativa que estariam se preparando para uma guerra revolucionária contra grupos esquerdistas.

Diante de todos esses acontecimentos, a reputação do presidente já havia sido totalmente manchada pelos meios de comunicações e pelos seus opositores. Para Fausto (2007, p, 458) “A direita ganhou os conservadores moderados para sua tese: só uma revolução purificaria a democracia, pondo fim à luta de classes, ao poder dos sindicatos e aos perigos do comunismo”.

Jango iniciou o ano de 1964 decidido a executar as reformas de base, contudo o mesmo sabia que essas atitudes aqueceriam ainda mais os ânimos, porém estava determinado em realizar as reformas, organizou alguns comícios com a massa da população que era a favor do seu governo.

O primeiro grande comício foi marcado para o dia 13 de março no Rio de Janeiro. Ele ficou conhecido como o ‘comício da Central’ por ter sido realizado na Praça da República, situada em frente à Estação da Central do Brasil. Cerca de 150 mil pessoas aí se reuniram sob proteção de tropas de I Exército para ouvir a palavra de Jango e Brizola, que, aliás, já não se entendiam. As bandeiras vermelhas que pediam a legalização do PC, as faixas que exigiam a reforma agrária etc. foram vistas pela televisão, causando arrepios nos meios conservadores. Jango assinou na ocasião dois decretos. O primeiro deles era sobretudo simbólico e consistia na desapropriação das refinarias de petróleo que ainda não estavam nas mãos da Petrobras. O segundo – chamado de decreto da Supra (Superintendência da Reforma Agrária) – declarava sujeitas à desapropriação propriedades subutilizadas, especificando a localização e a dimensão das que estariam sujeitas à medida (FAUSTO, 2007, p. 459).

Em resposta a Goulart e aos comícios, diversas organizações as quais muitas delas eram financiadas pela CIA e por empresários pediam o seu *impeachment*, ao lado de partidos políticos, imprensa e a classe burguesa.

Fausto (2007) relata que, no dia 19 de março na cidade de São Paulo, cerca de 500 mil pessoas foram às ruas mostrar que os partidários teriam todo o apoio para um golpe, esse evento conhecido como a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, com a conspiração dos Marinheiros, fez com que o golpe caminhasse mais rapidamente.

Então no dia 31 de março de 1964, as tropas do general Olímpio Mourão Filho deslocaram-se em direção ao Rio de Janeiro, rapidamente os Estados Unidos acionaram os mais de 5.000 mil agentes infiltrados americanos, também conhecidos como boinas-verdes, e a grande “Operação Brother Sam” é iniciada.

Liderada pelo porta-aviões Forrestal, ela era formada por seis contratorpedeiros, um porta-helicópteros, quatro petroleiros, um posto de comando aerotransportado e carregado com 110 toneladas de munição e 553 mil barris de combustível. Seu objetivo era estacionar perto da cidade de Santos, em São Paulo. Esta era a operação Brother Sam (FERREIRA E GOMES 2014, p. 340,341).

Não houve necessidade de a “Operação Brother Sam” ser executada, pois o presidente contando apenas com a força dos estudantes e trabalhadores jamais conseguiria resistir ao golpe.

Bandeira (1976, p.184) aponta que “Goulart compreendeu que qualquer resistência poderia representar um gesto heroico, mas não passaria de uma aventura, resultando inútil derramamento de sangue”.

Na noite de 1º de abril, quando Goulart rumara de Brasília para Porto Alegre, o presidente do Senado Auro Moura Andrade declarou vago o cargo de presidente da República. Assumiu o cargo, na linha constitucional, o presidente da Câmara dos Deputados Ranieri Mazzilli. Mas o poder já não estava nas mãos dos civis e sim dos comandantes militares. (FAUSTO, 2007, p. 461).

No dia 9 de abril de 1964 é baixado o Ato Institucional nº 1 (AI1), com isso se iniciou uma caça às bruxas por todo o país. Segundo Fausto (2007), a repressão aconteceu em diversos lugares, porém foi mais violenta no campo, principalmente contra as Ligas Camponesas, juízes e parlamentares tiveram o mandado cassado, sobretudo integrantes do PTB, mais de 1.400 pessoas foram afastadas da burocracia civil e por volta de 1.200 das Forças Armadas, nacionalistas e integrantes de influenciadores de esquerda foram especialmente os mais perseguidos.

Já em novembro de 1965, Bueno (2012, p. 487) afirma que “Castelo baixou o AI-2, reduzindo a farrapos a Constituição de 1946, o movimento de 1964 se tornou uma ditadura militar de fato”.

Com o AI2 são extintos os partidos políticos, ou seja, mais um duro golpe para a população, destruindo todo um processo democrático iniciado com o fim do Estado Novo, restando exclusivamente “a organização de apenas dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), que agrupava os partidários do governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que reunia a oposição” (FAUSTO, 2007, p. 474).

Grupos considerados da esquerda mais radical, depois de um longo período nas sombras, intensificaram os seus atos, fazendo com que os militares recrudescessem ainda mais o regime. Em 1967 a linha dura do Regime Militar chegou ao poder, greves se espalham por diversas cidades, e as manifestações estudantis ganharam força pressionando o governo, este se tornou o pretexto que Costa e Silva encontrou para decretar, em 13 de dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 5²⁰ (BUENO, 2012).

Sobre o AI5 Motta reflete que:

Ato Institucional nº 5 conferia ao presidente da República poderes praticamente ilimitados. Embora o primeiro artigo afiançasse a manutenção da Constituição de 1967, nos artigos seguintes ficava evidente que a Carta passava a submeter-se à vontade do Poder Executivo. O presidente poderia fechar as casas parlamentares, cassar mandatos e direitos políticos dos cidadãos, confiscar bens acumulados no exercício de cargos públicos, censurar a imprensa e decretar estado de sítio. Além disso, ficava suspensa a garantia de habeas corpus para crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular. Para retomar o expurgo do serviço público iniciado em 1964, mais uma vez foi decretada a suspensão das garantias de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade. O governo poderia demitir, remover ou aposentar qualquer servidor público, sem necessidade de processo ou inquérito regular (MOTTA, 2018, p. 202).

O Decreto-Lei²¹ nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, se tornaria mais um ato de autoritarismo e repressão, fazendo com que o governo tivesse carta branca para punir atitudes e infrações disciplinares que forem consideradas subversivas nos

²⁰ Para maior esclarecimento ver; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5. **Revista Brasileira de História**, v. 38, n. 79, p. 195-216, 2018.

²¹ Segundo descreve Cunha (1986) “essa norma repressiva dizia que cometeria ‘infração disciplinar’ o professor, o aluno ou o funcionário de estabelecimento de ensino público ou privado que se enquadrasse em diversos casos, entre os quais os seguintes: aliciar ou incitar à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participar nesse movimento; praticar atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados ou deles participar; conduzir ou realizar, confeccionar, imprimir, ter em depósito, distribuir material subversivo de qualquer natureza”(CUNHA E GÓES, 1986, p. 38).

estabelecimentos de ensino público ou particulares, agravando ainda mais as perseguições nos ambientes escolares.

Essas medidas serviriam para o ideário educacional militar que se seguiria, como descreve Dreifuss (1981, p. 442) “a nova política educacional tornou-se a expressão da ‘reordenação das formas de controle social e político’, funcional para as exigências dos interesses econômicos que tornaram necessária a reformulação do sistema político e da economia em primeiro lugar”.

A primeira medida tomada pelos militares, a partir do golpe de 1964, foi a repressão, tudo e todos que fossem considerados suspeitos de práticas ou até mesmo ideias contrárias eram reprimidos.

Após essas medidas tomadas pelo governo, se iniciou um dos períodos mais tristes vivenciados pela nação brasileira, os “anos de chumbo”, onde tudo ficou sombrio e tenebroso por longos anos.

A educação sofreria as mutações necessárias para se tornar um sustentáculo ideológico dos militares, para que isso ocorresse foram executados atos no campo educacional com o princípio de criar um Brasil Grande.

Segundo Palma Filho (2010), as criações foram; a) Projeto Rondon, composto por estudantes universitários, supervisionados por militares, que tinham como objetivo prestar assistência social às populações carentes. b) a comissão Meira Mattos (Coronel do Exército) onde seriam analisadas as crises no sistema educacional e a partir daí sugeridas mudanças no ensino, quanto aos acordos firmados pelos militares; a) MEC/USAID²² tinha como intuito modernizar a universidade brasileira. b) entre o MEC e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros, na intenção de publicar livros técnicos, científicos e educacionais, os militares também promulgaram a) Lei Federal nº 5.370, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL²³). b) Decreto-Lei 252

²² Cunha (1986) explica que “Os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional” (CUNHA E GÓES, 1986, p. 33).

²³ Nas palavras de Dreifuss “O MOBRAL destina – se a cooptar e conter o trabalhador urbano, visando à faixa etária de 15 a 35 anos. Através dele, atitudes cívicas e morais foram inculcadas, a nível político, como educação e bom senso. O governo impôs uma campanha de alfabetização de caráter explicitamente ideológico, destinada a instilar nas classes trabalhadoras urbanas os valores do capitalismo autoritário. É interessante notar que o MOBRAL utilizou muitas das técnicas de alfabetização de Paulo Freire, apesar de retirar delas seu conteúdo filosófico e político. A doutrinação cívica, através do sistema escolar, foi um trabalho que teve, no planejamento do novo programa, a colaboração da Liga de Defesa Nacional – patrocinada pelo IPES – da Campanha de Educação Cívica e da Escola Superior de Guerra”

que tinha como meta reformar as universidades. c) A constituição do GT da Reforma Universitária e que, posteriormente, se transformaria na Lei 5.540 (Reforma Universitária). d) Decreto Federal 63.341, de 1º de outubro de 1968, que irá fixar os métodos utilizados para a expansão do ensino superior. e) Em 21 de novembro de 1968 é promulgada a Lei Federal nº 5.537, criando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). f) É publicado o Decreto-Lei nº 405, fixando normas e o incremento de matrículas para a educação superior. g) Decreto-Lei nº 477. h) No dia 11 de agosto de 1971, é promulgada a Lei Federal nº 5.692²⁴, Lei de Diretrizes e Bases (PALMA FILHO, 2010).

1.6. As práticas pedagógicas dos Ginásios Estaduais Vocacionais

Tendo em vista todas as inquietações políticas e sociais e os diferentes movimentos criados nos anos 60 do século XX, era de suma importância que modelos educacionais surgissem para que de maneira consciente se iniciasse um processo emancipador no que diz respeito às liberdades individuais de cada cidadão, isso colaborou para um crescimento pessoal e intelectual de professores e alunos nos anos que se seguem, principalmente após o golpe militar de 1964, porém para que isso ocorresse seria necessário buscar metodologias pedagógicas diferentes do que já estava em curso naquele período. Quanto ao que era desenvolvido,

No caso dos Ginásios Vocacionais, convencionamos entendê-la como uma pedagogia social, crítica e transformadora. Por quê? Porque tomamos a realidade social como conteúdo, a crítica permanente como metodologia e a transformação social como objetivo. Nessa pedagogia, os sujeitos da educação são entendidos como seres em movimento no plano social e cultural. Os procedimentos pedagógicos, de acordo com esta concepção, se caracterizam como instrumentos de ensino a partir de situações problematizadoras, sempre renovadas e situadas na realidade social. É uma pedagogia que valoriza as relações de sociabilidade como suporte da comunicação e a socialização como prática de partilha solidária, ao mesmo tempo que pretende situar o processo de avaliação como indicador de valores vivenciados e aprendidos. (MASCELLANI, 2010, p.104)

(DREIFUSS, 1981, p. 444).

²⁴ Sobre a reforma da educação feita pelos militares Saviani (2008) afirma que “a Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001” (SAVIANI, 2008, p.298)

As propostas pedagógicas dos GEVs podem ser consideradas diferentes das demais, tais como: colégios religiosos e escolas tradicionais, principalmente se distanciando de alguns conceitos desenvolvidos pela escola nova, pois de certa maneira foram introduzidas diversas propostas entre elas a do educador brasileiro Paulo Freire (OLIVEIRA, 1986).

O Ensino Vocacional tinha objetivos claramente definidos, elaborados pelas equipes de professores, orientadores e diretores a partir das pesquisas de comunidade inicialmente efetuadas e do perfil do alunado e sua realidade. O currículo compreendia disciplinas, atividades e uma metodologia adequada ao cumprimento dos objetivos previstos, organizando-se em três áreas de estudo: cultura geral, iniciação técnica e práticas educativas. (TAMBERLINI, 2016, p. 123).

Oliveira (1986) relata que havia uma grande preocupação com os processos educativos, tendo em vista que o objetivo era poder propiciar o florescimento das potencialidades individuais de cada aluno, levando o mesmo a se conscientizar da realidade na qual estava inserido.

Os Ginásios Vocacionais tinham como um de seus princípios fazer com que os alunos entendessem e se encontrassem dentro do ambiente onde estavam desenvolvendo as atividades, tanto dentro quanto fora da escola, isso ocorria de maneira não estática, mudando conforme os obstáculos encontrados, partindo do homem concreto e do que era real e não abstrato (TAMBERLINI, 2016). Ou seja,

Partindo da preocupação de se pensar a educação como elemento auxiliar do processo de explicitação das exigências do homem brasileiro e da sua realidade, o ensino vocacional sentiu necessidade de caracterizar este homem. Tal caracterização situava o homem como um ser que ‘se faz presente pela consciência, que é a atividade pela qual ele confere à Natureza um mundo de significações’. Assim, a consciência humana organiza o mundo, conferindo-lhe estrutura e forma. O homem é, ao mesmo tempo, sujeito e agente da transformação contínua, ultrapassando a condição de ser natural para situar-se como ser cultural, que, através da comunicação com outros homens, constrói esses sistemas de significações (OLIVEIRA, 1986, p.55).

Com essa linha de raciocínio de que o homem é sujeito de sua história e que o mesmo deve compreender o ambiente em que está situado, para que possa descobrir o que está em sua volta e quem ele é dentro desta comunidade, os GEVs tinham a percepção de que o homem deveria entender qual o seu papel na sociedade.

Oliveira (1986) nos mostra que para os Vocacionais o homem é o centro de todo o processo desenvolvido durante o planejamento e que o intuito é que o mesmo se situe, aja e se realize. “Quanto ao jovem, porém, o que se propunha especificamente era uma educação que o formasse no entendimento da realidade socioeconômica, política e

cultural do país, e que ao mesmo tempo o tornasse capaz de intervir nessa realidade” (MASCELLANI, 2010, p. 105).

Diversos autores trazem os Vocacionais como experiência única e inovadora, com o objetivo de unificar os pensamentos com as ações do educando, e essa ideia encontrava base em orientações filosóficas e antropológicas, quanto às propostas curriculares e às disciplinas ministradas, podemos visualizar que,

Os alunos tinham, além das matérias convencionais, disciplinas que, para a época, eram novidade, como Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Musical, Educação Física e Artes Plásticas; com diferenciações em suas unidades. Proporcionavam ao aluno um conteúdo curricular teórico associado ao conteúdo das disciplinas práticas (NAKAMURA, 2017, p. 4)

O planejamento dos GEVs se realizava embasado nas informações coletadas pelos professores, com isso podemos dizer que era então feita a criação das diretrizes curriculares, “A partir dessas análises, o currículo escolar devia se apresentar como resposta aos problemas levantados, direcionando a ação educativa para a concretização dos objetivos já mencionados” (OLIVEIRA, 1986, p. 54).

As discussões sobre o currículo elaborado pelos GEVs serão feitas de maneira mais abrangente um pouco mais à frente, porém cabe ressaltar a concepção de “core curriculum”.

No entendimento de Tamberlini (2016) o “core curriculum” era utilizado para atingir os objetivos desejados e trabalhava de maneira interdisciplinar, podendo ser entendido como uma grande ideia ou conceito, dando ênfase à realidade encontrada ao redor e vivenciada pelos alunos em seu cotidiano, com o intuito de preparar o jovem, para que ele saiba compreender e elaborar o seu próprio processo educativo, em outras palavras, o “core curriculum” provia diferentes ferramentas, para que se pudesse de maneira clara interpretar a cultura do processo histórico e a sua inserção no mundo, através de suas atitudes dentro da comunidade na qual está inserido (TAMBERLINI, 2016).

Sobre o “core curriculum” Mascellani (2010) nos esclarece que:

O corecurrículo – que nos Vocacionais era formulado como uma questão ou pergunta, ou, ainda, como um problema – situava-se na área de Estudos Sociais, com a qual se integravam outras áreas. Entendemos que a integração conceitual no nível das áreas, tal como proposta nos Vocacionais, exige maior grau de elaboração do que os atuais projetos de ensino com base na interdisciplinaridade ou outras denominações hoje correntes. De fato, desta perspectiva, podem-se obter várias combinações de conteúdos e conceitos, atingindo áreas diferenciadas, as quais devem convergir, pela via da intersecção, para um núcleo comum – representado, no caso dos Vocacionais, pela área de Estudos Sociais. O modo pelo qual os conceitos vão se

formando, ampliando e aprofundando se dá na sequência da apresentação dos conteúdos de ensino, elaborados, nos Vocacionais, no interior do que era chamada de Unidades Pedagógicas, cada uma com, aproximadamente, dois meses de duração. (MASCELLANI, 2010, p. 106)

Os Estudos Sociais citados acima foi um ponto importantíssimo e perfeitamente desenvolvido pelos GEVs, que conforme afirma Bergamim (2018) fazia com que o aluno estivesse em direta comunicação com o mundo ao seu redor, isto é, colocava o jovem nas linhas de integração, as quais seria preciso para que o próprio estivesse em contato com a sociedade que o cerca, o bairro, cidade em que habita ou mesmo país e mundo do qual faz parte. Criava-se, assim, uma concepção aprofundada de fatos históricos relevantes para um conhecimento mais amplo da sociedade e das instituições, e a maneira que as fizeram chegar até o momento atual, realizando uma interlocução com as demais áreas. Um pouco à frente esta pesquisa pretende trazer mais detalhes sobre os Estudos Sociais.

As Unidades Pedagógicas também tiveram um importante papel dentro dos conceitos dos Ginásios, conforme nos mostra Oliveira (1986), Algumas questões eram propostas aos alunos, compostas de situações-problema, isso era uma das características que compunham as Unidades Pedagógicas, as abordagens escolhidas seriam trabalhadas durante o ano letivo, partindo do micro para o macro, ou seja, do que está próximo, para o que está distante, os processos das unidades pedagógicas buscavam compreender da 1ª até a 4ª série ginasial, de início entendendo o contexto escolar, depois a comunidade na qual está inserido, em seguida o Estado, e por último o Brasil e o mundo, de maneira que diversas questões seriam problematizadas para dinamizar os conteúdos apresentados.

Mascellani (2010, p.106) conclui que “portanto, a Unidade Pedagógica se inicia com um debate a partir de um questionamento ou sobre um problema”.

A Unidade Pedagógica englobava, em sua prática, os estudos do meio, trabalho em equipe, estudo dirigido, e de maneira gradual o estudo supervisionado e posteriormente livre, as Unidades Pedagógicas se desenvolviam com diversificadas vivências que preenchiam as lacunas de aprendizado, criando um aluno crítico e reflexivo, o que não acontecia nas escolas tradicionais naquele período.

As propostas realizadas pelos Ginásios Vocacionais eram inovadoras e se distanciavam em muitos aspectos das demais, portanto era preciso que os professores estivessem preparados e fossem capacitados para atuar em um Ginásio onde se

buscavam inovações metodológicas. Como referencial teórico eram utilizados grandes nomes tais como:

M.A Purchet Campos, Imdeo Giuseppe Nérici, Hans Haebli, Jean Piaget, William B. Ragan, M.B. Lourenço Filho, Silvia Magaldi, Eleny Christóforo Mitrulis, Eunice Alves Marques, Gilda Nogueira Lima, Rosalind M. Zapf, John Dewey, A. de Peretti, Carl Rogers, Maisonneuve, Karl Mannheim, G. de Landsheere, Emanuel Mounier, Faunce, Bossing, Elizabeth Hurlook e Pierre Furter (este era um dos autores mais estudados pelos professores do segundo ciclo). (NEVES, 2010, p.116)

Cabe mencionar a maneira como eram distribuídos progressivamente os estudos, isto é, também de maneira gradativa fazendo com que o aluno tivesse autonomia em diversas situações, passando por etapas, desde ocasiões mais direcionadas e fáceis até uma independência do aluno.

Isso mostra a preocupação que existia quanto à participação dos estudantes, dando responsabilidades e posteriormente liberdade para que de certo modo pudessem compreender e colaborar com o desenvolvimento das atividades que seriam realizadas, incentivando, de diferentes maneiras, a interação de todos os envolvidos.

No estudo dirigido os problemas tinham proposições menos abrangentes, o professor dava instruções detalhadas para se conseguir o treino de ordenação e coerência no pensamento e no trabalho. No estudo supervisionado as instruções já eram menos minuciosas e dirigidas, exigindo uma maior dose de iniciativa do aluno. No estudo livre, então, o aluno deveria elaborar sozinho o plano de trabalho e procurar respostas para suas questões em várias fontes. Esse processo dirigia o aluno para uma independência intelectual cada vez maior, procurando desenvolver hábitos de trabalho que o capacitassem para isso (OLIVEIRA, 1986, p.56).

Outro ponto importante de se destacar era o Estudo do Meio. Esta técnica pedagógica viabilizava a socialização do aluno com o mundo ao seu redor, através de passeios realizados em outras cidades e Estados, também uma novidade naquele período. O Estudo do Meio possibilitava “situações capazes de dar ao aluno um grande número de oportunidades de sair do espaço escolar, entrando em contato direto com a realidade, através de uma experiência vivida e não livresca”(MASCELLANI, 2010, p.110).

O trabalho em equipe também era explorado com frequência pelos Ginásios, fazendo com que o aluno se socializasse dentro do grupo, criando o senso da avaliação e autoavaliação. Tamberlini (2016, p. 125) diz que o objetivo do trabalho em grupo era “favorecer o seu desenvolvimento e aprendizagem, além das atitudes de cooperação, responsabilidade, liderança e outras, como pelos professores, no que se refere ao planejamento, execução e avaliação”.

Os processos avaliativos dos GEVs eram elaborados sistematicamente, tendo como intuito compreender o que estava sendo empregado nas diversas atividades e se estas alcançavam as expectativas do grupo pedagógico.

A avaliação era, portanto, um processo contínuo e cumulativo de coleta e registro de informações acerca do desenvolvimento das personalidades, feito através das observações de conteúdos apreendidos e comportamentos. Tais registros eram formalizados ao final de cada unidade pedagógica, que correspondia aproximadamente a um bimestre e serviam de base para o planejamento das etapas seguintes (OLIVEIRA, 1986, p.57).

Os GEVs propunham uma aproximação com a comunidade local, o que de fato era uma nova proposta, tanto para professores quanto para alunos. Essa integração entre escola e comunidade tinha como intuito desenvolver “ações cujo principal objetivo é levá-los a assumir a posição de cidadãos conscientes e atuantes, na busca de soluções para os problemas de sua comunidade” (MASCELLANI, 2010, p. 112).

As inquietações dos GEVs, com a formação completa dos educandos, fizeram com que fosse criado um Governo Estudantil, para que os alunos tomassem parte em ações projetadas pela escola, em outras palavras, desenvolvessem princípios comunitários e sociais.

Fica claro que eram muitas as preocupações que existiam dentro dos Ginásios e que o setor pedagógico elaborava e promovia uma infinidade de atividades com o intuito de formar um aluno que estivesse preparado para a vida, possibilitando que o próprio criasse uma identidade, e se tornasse apto para os desafios que enfrentaria, no decorrer da vida.

1.7. Ginásios Estaduais Vocacionais: o fim de um projeto inovador

A efervescência cultural, social e política dos anos 60 do século XX marca o nascimento e encerramento da Experiência dos Vocacionais que conviveram com os constantes conflitos decorrentes das circunstâncias que eram ocorrentes naquele período.

Após o golpe de 1964 e a implantação do regime militar, pedagogias caracterizadas como inovadoras tiveram a difícil tarefa de sobreviver em meio a constantes perseguições, repressões e torturas.

Mascellani (2010, p.99), que lutou durante todo o percurso dos Ginásios, nos relata que as escolas “foram constantemente objeto de controvérsias, sabotagens e, por fim, de aberta repressão”.

A oposição aos GEVs se encontrava em diversas esferas, o governador Adhemar de Barros era contrário à experiência assim como o secretário da educação, Dr. Ataliba Nogueira, professor reacionário da Faculdade de Direito da USP. Iniciou-se uma pressão para a contratação de professores e técnicos sem as qualificações necessárias para integrar o quadro de funcionários dos Ginásios, também diversos pedidos de vagas para alunos sem os critérios específicos exigidos pelo SEV. Diante disso, houve algumas ameaças, como cortes de verba, cancelamento de comissionamentos dentre outras, mas quando negada a matrícula para um estudante que não tinha passado pela seleção do Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha (GEVOA), esta atitude acarretou o afastamento da coordenadora Maria Nilde Mascellani e também da diretora administrativa, esse episódio ficou conhecido como a crise de 65, após quarenta dias e grande mobilização de pais alunos e professores e com ampla cobertura da imprensa Maria Nilde e a diretora do GEVOA são reintegradas novamente, porém as atitudes de sabotagem contra o SEV permaneceram até o final da experiência em 1969 (MASCELLANI, 2010).

Segundo Albergaria, “cabe lembrar que os vocacionais conviveram com nove Secretários de Educação e três governos estaduais desde seu surgimento até sua extinção” (ALBERGARIA, 2004, p.56), ou seja, uma grande instabilidade política que sempre esteve ao redor dos GEVs, e com isso não proporcionava um ambiente tranquilo de trabalho.

Durante os anos iniciais da ditadura militar, a sociedade se encontrava confusa e desorganizada, porém a partir de 1967 as pessoas começaram a questionar o regime, alguns grupos saíram às ruas com o objetivo de que se restaurasse novamente a democracia, enquanto outros mais radicais partem para a luta armada. Esse crescimento de movimentos contra a ditadura foi tornando cada vez mais repressiva as atitudes dos militares.

Um ponto que vale ressaltar é que, no ano de 1968, aconteceu um encontro entre o SEV e o então atual Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Antônio de Barros Ulhoa Cintra, nesse encontro havia um grande interesse para que se fizesse uma incorporação dos GEVs com os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), Chiozzini relata que:

quando se discutia, ao que tudo indica, uma possível integração do projeto dos GOTs e do Vocacional sob uma mesma coordenação. No relatório são apontadas as limitações dos Ginásios do MEC-USAID em relação aos Ginásios Vocacionais e em relação à proposta de construção de uma escola

renovada, conforme previa a Resolução nº 7 do Conselho Estadual de Educação (CHIOZZINI, 2003, p.65,66).

Essa possível parceria foi descartada, pois “o SEV foi chamado a colaborar e acabou por se negar, após toda uma argumentação calcada na filosofia educacional”(OLIVEIRA, 1986, p. 63).

Sofrendo diversas pressões externas cada vez mais intensas e com o endurecimento do regime militar com o AI-5, foi ficando cada vez mais complicada a sobrevivência dos GEVs. O Decreto Federal 477/68 e as várias denúncias de que nos vocacionais existiam pessoas de esquerda subversivas ao sistema político daquele período fizeram com que,

o coronel que chefiava o 5º Comando Militar da Região de Campinas, 5º G-CAN, passou a fazer ‘visitas’ à escola de Americana indagando que conteúdos eram ensinados às crianças, qual o motivo de se estudar temas da época, como por exemplo, a Guerra do Vietnã, tendo uma atitude de controle e vigilância. As perseguições iam se acentuando: em 27/01/1969, pelo Decreto nº 51.319, o Serviço de Ensino Vocacional passara a ser subordinado à Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, deixando de se subordinar diretamente à Secretaria de Educação, posição privilegiada que tivera anteriormente. A mudança significou perda de autonomia e força política (TAMBERLINI, 2016, p.133).

Com toda essa instabilidade, o fim dos GEVs se aproximava a cada dia, a ditadura militar estava em seu auge de anulações de mandatos, perseguições, torturas e prisões, este era o grande momento da chamada linha-dura no Governo e, consequentemente, os anos de chumbo.

Claramente os militares tinham como objetivo pôr fim nos Ginásios, bem como sua proposta pedagógica. Essa ameaça se materializou quando “em 18 e 19/06/69 o Diário Oficial do Estado publicou o afastamento das professoras Maria Nilde Mascellani da coordenação geral do SEV, e de Áurea Cândida Sigrist da diretoria do Ginásio Estadual Vocacional João XXIII, de Americana”(OLIVEIRA, 1986, p. 64,65).

O fim chegou em “12/12/69 os GEVs 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”(ALBERGARIA, 2004, p. 59).

Professores, orientadores e alunos foram detidos, e a maioria dos materiais e arquivos queimada quando os Ginásios foram invadidos, e segundo afirma Mascellani (1999) muitos professores e funcionários ficaram presos por um período de tempo maior na OBAN sede de Operação Bandeirantes, um lugar cuja reputação era de

repressão e tortura, a coordenadora Maria Nilde e a professora Áurea Sigrist foram detidas diversas vezes até serem aposentadas dos cargos com base no AI-5.

Em 05/06/1970, por meio do Decreto 52.460, os Ginásios Vocacionais passaram a integrar a rede comum de ensino (apenas os alunos já matriculados poderiam concluir o curso em regime didático especial). Foram instaurados vários inquéritos policial-militares, IPMs, que se estenderam por muitos anos. A Professora Maria Nilde Mascellani foi cassada e aposentada com base no AI-5 em um dos períodos mais obscuros da história de nosso país. A experiência estava extinta oficialmente e de fato (TAMBERLINI, 2016, p.133,134).

Possivelmente a experiência dos GEVs foi muito além do seu tempo, para mais do que se era permitido, a tal ponto de ter todas as suas unidades invadidas concomitantemente pelos militares e suas atividades encerradas abruptamente.

Os propósitos, as pedagogias e metodologias implantadas, que se distanciaram das demais ao longo dos anos de sua existência, foram totalmente contrários aos desejos governamentais e políticos de uma ditadura repressiva e violenta, sendo a mencionada experiência caracterizada como subversiva.

Os anos de existência dos GEVs 1962 – 1969 duraram o tempo suficiente para serem inesquecíveis e eternos, seja na vida de professores, seja na vida dos alunos que vivenciaram essa tremenda experiência educacional.

Desde os anos 2000, a Gvive²⁵ (Associação de Ex-Alunos e Amigos do Vocacional), faz um trabalho de recuperação da memória dos Ginásios Vocacionais, através de encontros anuais. Também são disponibilizadas fotografias daquele período, teses, dissertações, revistas, entre outros, mantendo viva a história dessa experiência libertadora.

2. CURRÍCULO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CONCEITUAL

No primeiro capítulo são trazidas reflexões referentes aos desdobramentos de como se originaram os Ginásios Estaduais Vocacionais, esta contribuição nos aproxima do objetivo central do projeto que é fazer uma análise da pedagogia utilizada pelos Ginásios. Este capítulo irá se debruçar sobre a teoria do currículo, refletindo também sobre a maneira como os mesmos foram dispostos nas escolas. Para tanto serão realizadas discussões a respeito das teorias do currículo, bem como das suas tendências e influências políticas e ideológicas.

²⁵ Segue o link do site que conserva a memória destas instituições viva: <http://gvive.org.br/> Gvive (Associação de Ex-Alunos e Amigos do Vocacional).

2.1. Teorias do currículo

O currículo é uma diretriz de conhecimentos que deve ser aprendida de forma sistemática, com o intuito de padronizar as propostas de escolarização, isto é, os conteúdos, atividades e competências aprendidos pelos estudantes.

Sobre o significado da palavra currículo Goodson (1997) expõe:

Ao discutirmos a etimologia básica da palavra currículo, me remeterei ao latim *currere* que significa correr e se refere a uma pista de corrida (ou a um carro romano de corridas). E as implicações etimológicas nos remetem para a concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir ou, mais significativamente, a apresentar (GOODSON, 1997, p.61)

Desse modo, o currículo²⁶ pode ser compreendido como algo em movimento, em outras palavras, o currículo é pensado com a intenção de que seja seguida uma determinada direção, um caminho. Nas Palavras de Saviani (2016), “Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa” (SAVIANI, 2016, p. 55).

Sendo assim, a pergunta que surge é o que está sendo seguido? Por quê? Quem está sendo beneficiado? E por que são ensinados esses conhecimentos? Para essas indagações surgem diferentes respostas, levando em conta o período da sociedade mencionado.

Na concepção de Goodson (1997), “o currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”, isto é, o propósito do currículo na realidade é a imposição de valores que se tornarão hegemônicos dentro da sociedade.

Para alguns estudiosos é necessário enxergar o currículo não como um campo neutro, e sim como o lugar onde será imposto um conjunto de conhecimentos especificamente selecionados. Segundo Apple (2007, p. 85), “devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social”.

Partindo do entendimento da não neutralidade do currículo com relação aos processos sociais, políticos e culturais no contexto histórico, como afirma Silva (1996, p. 23):

²⁶ Na concepção de Saviani (2016, p. 55), “o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados”

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos compreender o currículo como um disputado produto, onde existe uma batalha constante de interesses, diante disso para se compreender o currículo é preciso uma ampla reflexão das relações existentes de poder, seja cultural, social e ideológico da sociedade, para que se possa entender a importância do mesmo.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (GOODSON, 1995, p. 8).

Para um melhor entendimento, é necessário maior aprofundamento no que diz respeito às teorias que rodeiam as discussões acerca do currículo, por isso será analisado o currículo a partir das teorias: tradicional, crítica e pós-crítica.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2007, p. 16).

Essas teorias emprestam luz ao entendimento sobre esses conceitos, isso esclarecerá os movimentos ocorridos desde as primeiras ideias tradicionais de currículo, passando pelas teorias críticas até chegar às teorias pós-críticas.

2.2. Pensamento tradicional e o currículo

Apple (2007) nos relata que uma importante mudança que ocorre no final do século XIX e início do XX é a transição que se dá nos Estados Unidos, que passa de uma sociedade agrária e rural para uma sociedade urbana e industrializada, isso gera o declínio do poder e da influência da classe média.

Apple (2007) afirma que muitos dos pensadores e líderes de áreas, como sociologia, psicologia e educação, eram desde o nascimento pertencentes à classe média rural local, estes traziam consigo os ensinamentos que receberam, sendo na maior parte protestantes e anglo-saxônicos, os interesses das áreas de estudos, colocados em questão

pelos líderes intelectuais, eram predominantemente voltados para esta classe, pois foram essas pessoas que formaram a área do currículo e com isso inseriram questões particulares que representavam os anseios desses grupos (APPLE, 2007).

Diversos pensadores daquele período pertencentes à classe média temiam perder o poder exercido na sociedade, quando se sentiram ameaçados pelos imigrantes, negros e indígenas utilizando dos currículos escolares para continuar a exercer a sua hegemonia, e assim fazer com que essas populações pensassem e agissem em conformidade com os padrões estabelecidos, “Foi nesse espírito que Bobbitt e os outros líderes formadores da área do currículo usariam o próprio para servir a causa da comunidade. O *currículo* poderia restabelecer o que estava sendo perdido” (APPLE, 2007, p. 112).

Outro fator preponderante foi que com a transição para uma sociedade urbana e industrializada, urge a necessidade de padronizar ensinamentos com o objetivo de formar jovens para serem mãos de obra dentro das indústrias, essas concepções são encontradas no livro de Bobbitt “*The Curriculum*”²⁷.

Nessa visão tradicional de currículo, a escola é como uma fábrica que trabalha de forma padronizada (taylorismo e fordismo), que visa à produção efetiva e tem uma supervisão por parte dos professores bastante rigorosa, nessa perspectiva os alunos apenas cumprirão o papel social que lhes foi imposto.

As teorias tradicionais de currículo têm como características marcantes os métodos de avaliação, organização, eficiência, sempre priorizando questões técnicas para construção eficaz do currículo, para uma formação especializada do trabalhador.

Na obra de Bobbitt (1918), o currículo escolar se unifica com os anseios capitalistas daquele período, isto é, faz com que as escolas trabalhem em prol de educar o maior número de cidadãos, para que atendam às demandas do mercado de trabalho.

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era ‘eficiência’. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. (SILVA, 2007, p. 23)

²⁷ BOBBIT, John Franklin. **O currículo**. Houghton Mifflin, 1918.

O currículo tradicional pensado de maneira tecnicista segue padrões predefinidos, tornando a educação um meio de controlar a sociedade, em sua essência este currículo preconiza a competição e a meritocracia, sem levar em conta fatores externos, tais como as condições de vida do indivíduo, questões de raça e os aspectos culturais, prevalecendo fortemente a visão liberal, isso irá gerar uma população passiva, submissa e uma enorme ausência de senso crítico.

2.3. As teorias críticas e o currículo

Após a Segunda Guerra Mundial tem início uma série de eventos que irão desencadear novos ideais e novos rumos para alguns setores, seja social, cultural ou político. Acontecimentos marcantes como a Revolução Chinesa (1949), Guerra do Vietnã (1955), Revolução Cubana (1959), Ditadura Militar no Brasil (1964) e principalmente a Guerra Fria marcarão uma geração de novas doutrinas e filosofias.

É nesse contexto que irão surgir as teorias críticas do currículo no início da década de 60, autores como Michael Young, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Paulo Freire, Michael Apple, entre outros, que irão abrir caminho para uma ampla discussão quanto ao currículo tradicional e suas propostas.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2007, p. 30).

Obras como: Os Aparelhos Ideológicos de Estado de Louis Althusser são fundamentadas no materialismo histórico-dialético de Marx, onde a escola é apontada como parte importante para a sobrevivência do capitalismo, e funciona por meio das ideologias transmitidas com a finalidade de levar as pessoas a aceitarem as ideias burguesas como boas e naturais.

Para Althusser (s.d.), a escola funciona primeiramente por suas ideologias e secundariamente pela repressão, e o autor a define como um aparelho ideológico não repressivo. Na concepção de Althusser a escola é um aparelho ideológico central porque alcança um número expressivo de pessoas, durante um longo período de tempo.

As teorias críticas são construídas com o objetivo de superar as teorias tradicionais e seus conceitos tecnicistas, burocráticos e mecânicos, ou seja, essas teorias compreendem a escola como um local que reproduz as relações sociais capitalistas, corroborando para a permanência das desigualdades sociais e o *status quo*, nesta perspectiva o currículo é uma ferramenta que irá legitimar os conceitos das classes dominantes, reproduzindo suas ideologias e valores, sejam políticos, culturais ou econômicos.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2007, p. 33).

Outro conceito importante na discussão sobre as relações de desigualdades sociais é a dominação da classe hegemônica burguesa sobre os subalternos, isso foi proposto por Pierre Bourdieu. O autor nos relata que é através da cultura imposta pelas classes mais abastadas e tida como legítima, que as famílias irão transmitir aos seus integrantes um certo “capital cultural”, que é a maneira de se viver dos grupos dominantes, o autor afirma que “Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social”(BOURDIEU, 1980, p. 45).

Isto é, esses valores simbólicos e que estão visceralmente ligados a este grupo social irão possibilitar a perpetuação da hegemonia de uma classe que detém esses costumes, sobre os grupos sociais não hegemônicos.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1980, p. 41,42).

Silva (2007) relata que o currículo da escola tem sua base fundamentada na cultura dominante e com isso as crianças e jovens das classes dominadas não entendem as expressões da linguagem e do código cultural dominante, diante disso os códigos se

tornam indecifráveis para eles, enquanto as crianças das classes dominantes os entendem facilmente, pois estiveram próximas desses códigos o tempo todo.

As teorias críticas revelaram as verdadeiras intenções do currículo, exercendo papel fundamental, ao esclarecer os interesses reproduzidos nos aparelhos ideológicos do Estado, que tornam legítimos o domínio da classe hegemônica.

2.4. As teorias pós-críticas e o currículo

As teorias pós-críticas de currículo surgem com análises contundentes quanto ao pensamento eurocêntrico e suas narrativas históricas, dando voz às culturas minoritárias que se ascendem na pós-modernidade, na concepção de Eagleton:

[...] pós-moderno quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, apõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade (EAGLETON, 2005, p. 27).

As teorias pós-críticas valorizam as diversidades específicas de diferentes grupos culturais, se distanciando da visão de regras de funcionamento geral para toda a sociedade. Nesse contexto o multiculturalismo é um movimento fundamental e legítimo para a inserção da cultura dos grupos dominados, tais reivindicações podem ser entendidas como uma solução para determinados problemas que ocorrem entre os grupos raciais e étnicos, ou seja, o reconhecimento desses grupos minoritários por parte da cultura nacional dominante (SILVA, 2007).

A teoria pós-crítica atrelada aos conceitos do pós-modernismo desconfia e se distancia das metanarrativas, e a partir do rompimento com a mesma se inicia um processo de edificação e construção de diferentes discursos, com isso surgem as diversas visões de mundo que colocarão em questão as sociedades multiculturais contemporâneas.

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (SILVA, 2007, p. 90)

Enquanto a teoria crítica discute a formação da escola e o currículo através de tendências políticas e econômicas, questionando a estrutura dos modos de produção da sociedade, a teoria pós-crítica leva em conta essas indagações, porém tem a sua pauta ligada diretamente às questões culturais e sociais, se utilizando da corrente pós-moderna, pós-estruturalista e pós-colonial, fazendo uma crítica incisiva quanto à desvalorização cultural e histórica de certos grupos e alguns conceitos característicos da modernidade.

3. O CURRÍCULO DOS GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Os capítulos anteriores precederam o histórico dos ginásios bem como as teorias do currículo, sendo assim, o objetivo central desta seção é entender e refletir sobre o currículo dos ginásios e suas influências. Este capítulo também se aproximará dos Estudos Sociais e Estudos do Meio na intenção de compreender a importância de cada um para contextualizarmos a maneira como ambos foram desenvolvidas dentro da experiência dos Ginásios Vocacionais. Para finalizar serão realizadas discussões a respeito das abordagens pedagógicas, bem como das suas tendências e influências políticas e ideológicas.

3.1. Análise do currículo dos Ginásios Estaduais Vocacionais

Após analisarmos de diferentes perspectivas aspectos importantes sobre as origens e os conceitos de currículo, é fundamental compreender quais eram as propostas curriculares dos GEVs. Infelizmente pouco restou do que foi produzido durante os anos de existência da experiência, pois após a invasão dos militares concomitantemente nas unidades escolares tudo foi apreendido e jamais devolvido, com isso examinaremos algumas produções de autores que escreveram a respeito do currículo, não esquecendo as referências teóricas e o material apresentado no I Simpósio de Ensino Vocacional durante a Reunião Anual da SBPC, publicado na revista Ciência e Cultura, no ano de 1968.

Desse modo, é imprescindível buscar refletir as ideias que nortearam e deram sentido ao currículo e através das especificidades encontradas aclarar o que era desenvolvido pelos GEVs.

Sobre o I Simpósio de Ensino Vocacional, Chiozzini (2014) relata que esta foi a maior iniciativa de divulgação para um grande público dos métodos, concepções e técnicas aderidos pelo SEV e que os eventos científicos anuais da SBPC eram de grande porte, o autor também afirma que nenhum outro registro desta natureza sobre os Ginásios foi encontrado. Esse Simpósio demonstra que houve participação de vários educadores da equipe do SEV na elaboração do material.

As divisões do material apresentado pelo SEV no Simpósio foram descritas da seguinte maneira:

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

Tema IV: Avaliação do curriculum como processo: Introdução; Princípios e dimensões da avaliação. Tema V: A orientação vocacional no processo de orientação educacional nos ginásios vocacionais do Estado: Posição da Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais; O processo de orientação vocacional (SÃO PAULO, SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 491).

Este trabalho irá analisar apenas alguns conceitos relevantes para esta investigação do que foi apresentado no Simpósio.

Antes de dar início às atividades escolares, a equipe do SEV elaborava diversas pesquisas de comunidade, com entrevistas, para chegar ao mais próximo possível da realidade em que os educandos se encontravam e a clientela que seria trabalhada, para que a partir desse material pesquisado e com informações específicas se iniciasse a montagem do currículo. Essas investigações eram de suma importância, isto é, para que se montassem as estruturas do currículo era necessário compreender aspectos relevantes como a escolaridade dos pais, nível socioeconômico e assim obter valiosas informações utilizadas posteriormente pela equipe.

As revelações feitas através dessas pesquisas mostravam o que os pais pensavam das áreas do currículo, quando era feita alguma mudança eles tinham certa dificuldade de aceitá-las, no decorrer outras modificações apareciam, além das já previstas, isso fazia com que as equipes planejassem estratégias para que fosse introduzido com outros tipos de abordagens o planejamento curricular baseado nos dados adquiridos da pesquisa (MASCELLANI, 2010).

No documento apresentado no Simpósio especificamente no Tema I, fica clara a preocupação com o planejamento para se aproximar o máximo possível da realidade

social do educando e propiciar aos educadores informações suficientes e necessárias para definição do currículo, com o objetivo de desenvolver intervenções pontuais utilizando embasamento teórico nas ciências humanas, podemos visualizar no trecho abaixo algumas preocupações apresentadas no Simpósio:

[...] a programação do processo educativo envolverá consequentemente, a ideia de planejamento da educação num determinado tempo e para determinado grupo. Se a ação educativa é realizada de forma sistemática através da escola, compete a esta última elaborar esse planejamento. Ao se mencionar o planejamento elaborado pela escola para atender à realização do processo educativo, faz-se implicitamente uma referência ao planejamento de Currículo, definindo-se Currículo como toda ação planejada por educadores com a preocupação de possibilitar, aos educadores, um salto qualitativo no desenvolvimento da personalidade. O planejamento de currículo, como todo planejamento, supõe a análise da realidade através de dados objetivos, supõe a caracterização dos problemas que devem ser equacionados, o estabelecimento de metas que nortearão o processo, a seleção de recursos para a execução, a precisão de acompanhamento do processo e de sua constante avaliação e, finalmente, supõe a avaliação global que permitirá visualizar os resultados e criar condições de reformulação. A partir da conceituação de currículo aqui exposta, seu planejamento requer necessariamente a aplicação dos recursos oferecidos particularmente pelas ciências humanas. Entre estes destacam-se basicamente os que permitem o conhecimento da realidade social, a caracterização dos grupos, o conhecimento de suas necessidades e problemas e, finalmente, a apreensão da dinâmica de comunicação entre as pessoas (SÃO PAULO, SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 492).

Podemos compreender que o currículo dos GEVs tinha conteúdos especificamente elaborados para a formação de um homem preparado para a realidade concreta e as possíveis mudanças sociais, culturais e políticas.

Ainda no tema I do Simpósio (1968), o documento nos revela que é analisando criticamente os dados obtidos da realidade social geral, da realidade educacional e suas implicações que se planeja o currículo, com a necessidade de levar em conta a concepção de homem e de mundo para que possam ser compreendidas as direções da sociedade contemporânea universal.

Um conceito pertinente da proposta educacional utilizado pelas escolas foi o *core curriculum* que segundo Chiozzini (2014, p. 41,42) “é a reafirmação do currículo como um conjunto de experiências proporcionadas pela escola e não limitado a conteúdos disciplinares, também atrelado à definição de *core curriculum*”.

A ideia de “*core curriculum*” se prende ao próprio conceito de currículo. Este se define, atualmente, como todo conjunto de experiências proposto pela escola, visando o atendimento dos objetivos e incluindo os meios de sua avaliação. As proposições do currículo devem corresponder à descoberta de determinados valores, implícitos na definição filosófica. O currículo deve funcionar como um todo orgânico, onde as menores experiências apresentem o significado profundo das definições essenciais. Se o currículo definido assim é um todo, deduz-se, daí, o desaparecimento da divisão estanque entre

matérias e da programação isolada de cada uma delas (SÃO PAULO, SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 495).

Como dito anteriormente, fica explícito que um dos principais objetivos dos Ginásios Vocacionais é que os jovens se tornem conscientes da realidade a qual estão inseridos e que sejam responsáveis pela metamorfose social que o mundo vivenciava naquele período, onde as liberdades em todos os sentidos estavam sendo duramente reprimidas.

O *core curriculum* tinha a particularidade de ser dinâmico e por isso se movimentava acompanhando a realidade social, isso o fazia mais flexível e próximo das vivências verdadeiras, assim sendo, ele não se desprendia da atualidade, tendo como algo constante e permanente apenas os objetivos da escola.

Assim, a colocação de problemas se transforma numa verdadeira linha evolutiva de estimulação da aprendizagem e do conhecimento. Dada, porém, a dinâmica do próprio curriculum, não se pode admitir a previsão de problemas a longo prazo. Isto o tornaria estático e criaria sérios impedimentos para que a realidade cultural, sempre renovada, se inserisse como conteúdo do processo educativo. O que importa, pois, são as linhas mestras através das quais os problemas serão colocados. Elas devem revelar uma grande identidade com os objetivos (SÃO PAULO, SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 495)

Percebemos que na visão educacional exposta no Simpósio sobre Ensino Vocacional, a aplicação do termo de *core curriculum*, através dos objetivos que eram propostos pela escola, trabalhava com a ideia base de formar educandos conscientes, críticos reflexivos e com personalidade para serem capazes de intervirem na sociedade, esclarecidos quanto aos processos políticos, culturais e sociais.

Chiozzini (2014, p. 46) afirma que o *core curriculum* “simplesmente detalha ou reitera aspectos norteadores do próprio currículo”. Isso pode ser visualizado no documento do Simpósio na seguinte afirmação:

Considerando-se que o curriculum deve levar a uma visão antropológica da cultura, o “core curriculum” será uma ideia ou um grande conceito que sintetiza a linha essencial dos objetivos na apreensão dessa cultura, que dinamiza todos os recursos do processo educativo e que significa a sequência de problemas, dando-lhes a desejada unidade. Essa ideia ou conceito deverá ter implicações universais, mas estará vinculada à realidade próxima em que vivem os educandos, pois, somente assim, cada educando poderá treinar a condição de “ser universal”. A filosofia traduzida pelo “core curriculum” deverá estar presente em todos os momentos da ação educativa. É preciso, também, que ela vá se tornando cada vez mais consciente para os educandos. Desde as primeiras experiências, é necessário colocar o educando com condições de se situar. A consciência de participar de um processo com objetivos definidos e reconhecíveis leva o jovem a um estágio superior de consciência. Ele não é manipulado pela educação, passa a elaborar o processo. O “core curriculum” é um instrumento de direção na interpretação

da cultura e consequentemente compreensão da historicidade do homem. Da definição de um determinado “core curriculum” surgirão as unidades pedagógicas, os conteúdos de aprendizagem, as experiências e vivências que darão a cada jovem a visão antropológica da cultura e condições para a realização plena da personalidade (SÃO PAULO, SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 495-496).

Essa análise teve por objetivo esclarecer o conceito de currículo e *core curriculum* utilizado pelos Ginásios Vocacionais, com o intuito de se aproximar das preocupações que havia com a formação dos educandos por parte dos educadores e entender algumas das concepções utilizadas na elaboração das atividades.

3.2. Estudos Sociais

O percurso histórico dos Estudos Sociais nos GEVs inicia-se em 1961 através de planejamento e pesquisa que tem como objetivo mapear as dimensões geográficas onde a escola se localiza, bem como a história social daquela região. Para obter os resultados próximos da realidade, grupos de estudos faziam diversas investigações pormenorizadas dessas localidades.

A área de Estudos Sociais englobava os conteúdos ligados às disciplinas de História e Geografia. No Decreto²⁸ nº 38.643 de 27 de junho de 1961 especificamente no artigo 280 é descrito que: “§ 1º- Os Estudos Sociais incluirão Geografia Geral e do Brasil e História Geral e do Brasil, dispostas em programas que salientem ao nível do educando, os problemas e as necessidades sociais e econômicas do país”.

Quanto à importância dos Estudos Sociais, Fagionato (2017) afirma que inicialmente suas atribuições eram de disciplina-saber, porém com o passar da experiência, ela se tornou responsável por levantar os temas centrais que entrariam em discussão e que harmonizariam as demais disciplinas.

Para Neves (2010), a área de Estudos Sociais ficou encarregada de ser a área núcleo do currículo, pois tinha a importante responsabilidade de organizar as atividades que seriam propostas em cada série, isto é, as quatro temáticas que deveriam ser estudadas nos bimestres em que se dividia o ano letivo.

Sendo assim os saberes da história e geografia tornaram-se essenciais via área-núcleo de Estudos Sociais, fazendo-se linha mestra para as demais disciplinas desse currículo (FAGIONATO, 2018, p.93).

²⁸ No artigo 280 do Decreto nº 38.643 de 27 de junho de 1961, são descritos quanto à iniciação dos Ginásios Vocacionais e suas propostas curriculares.

Assim, a atribuição de integração curricular sob a batuta da área de Estudos Sociais estava operando na relação com as outras disciplinas-saber, bem como de disciplinas-corpo prescritas para os vocacionais, tais como: português, matemática, ciências, inglês/francês/latim, desenho, práticas comerciais, práticas agrícolas, economia doméstica, artes plásticas, artes industriais, educação musical, educação física e familiar/social e cívica. Via as aulas-plataformas ocorridas nos diferentes vocacionais estariam dialogando com os diferentes aspectos dos saberes docentes inseridos no mundo contemporâneo (FAGIONATO, 2017, p. 6)

Essa integração entre as disciplinas, posteriormente descrita como interdisciplinaridade,²⁹ ganha força principalmente com o pensador Jean Piaget, mas os GEVs já buscavam essa aproximação entre as disciplinas através dos Estudos Sociais e dos Estudos do meio.

Em sua tese de doutoramento, o professor Newton Cesar Balzan relata quanto ao desenvolvimento dos Estudos Sociais, durante o período de 1961 a 1966. O autor esteve presente desde a criação dos GEVs e foi docente no Ginásio Vocacional João XXIII na cidade de Americana. Balzan criou um questionário e conseguiu com que 116 ex-alunos participassem de sua pesquisa, através desse questionário o autor busca expor as principais experiências que foram vivenciadas dentro do campo dos Estudos Sociais.

O principal objetivo do trabalho, desenvolvido pelo professor Newton Cesar Balzan, foi compreender as diversas experiências que os seus ex-alunos vivenciaram após deixarem o Ginásio e de que maneira os ex-alunos enxergavam os Estudos Sociais alguns anos depois. Nesse estudo o autor também descreve quais eram os principais objetivos da área de Estudos Sociais e algumas importantes características que tornaram essa área de estudo diferenciada.

Em um artigo científico que é resultado de sua tese, o professor Balzan (2013) afirma que desde o início os professores de História e Geografia foram capacitados para trabalharem com a área de Estudos Sociais e não aquelas disciplinas, também pode ser constatado que tanto História quanto Geografia, concebidas no sentido tradicional, não poderiam contribuir eficazmente com os objetivos propostos, ou seja, seria necessário um algo a mais do que apenas juntar essas duas disciplinas.

²⁹ Na concepção de Thiesen (2008, p. 555), “A interdisciplinaridade, como fenômeno gnosiológico e metodológico, está impulsionando transformações no pensar e no agir humanos em diferentes sentidos. Retoma, aos poucos, o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, demonstra que vivemos numa grande rede ou teia de interações complexas e recupera a tese de que todos os conceitos e teorias estão conectados entre si. Ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos”.

Segundo relata o autor para explicitar o conceito de Estudos Sociais, houve contribuições de outras disciplinas se destacando professores provenientes de cursos de Ciências Sociais como Política, Antropologia e Sociologia (BALZAN, 2013). Isso ocorreu pelo fato de Estudos Sociais ser uma área de estudos, o que é diferente de ser apenas uma disciplina, diante disso a necessidade de poder contar com o conhecimento de diferentes especialistas.

Outra importante consideração feita pelo professor Newton Cesar Balzan com relação aos Estudos Sociais é que:

[...] ainda é cedo para definirmos ESTUDOS SOCIAIS e mais cedo ainda para delimitarmos seu campo. Acreditamos que se assim fizessemos estaríamos impedindo o desenvolvimento de um grande número de experiências que poderão enriquecer a área, dando-lhe dinamismo (Newton Balzan apud NEVES, 2010, p. 142).

Essa definição acima nos mostra que além dos Estudos Sociais estar em uma fase de desenvolvimento e de experimentação, Balzan tinha consciente percepção de que havia a necessidade de se adaptar constantemente para que este novo campo não se tornasse uma área estática.

Balzan tinha percepção de que os Estudos Sociais buscavam através de suas propostas garantir aos seus alunos um panorama da realidade global e de maneira concreta, quanto ao ambiente tanto próximo como distante em que o mesmo está situado. Para conseguir atingir as metas, foram desenvolvidos objetivos pontuais:

1. pôr o adolescente em contato com o mundo que o cerca;
2. contribuir para integrar o indivíduo na sociedade em que deve viver (desde a comunidade em que vive, até o país e o mundo do qual participa) como bom cidadão:
 - a. desenvolvendo a capacidade de compreensão da realidade social e histórica;
 - b. levando-o à compreensão da realidade nacional e seu enquadramento na realidade internacional;
 - c. levando o adolescente a sentir-se responsável perante a sociedade;
 - d. desenvolvendo no educando a capacidade de refletir sobre os fenômenos sociais com objetividade;
 - e. levando o adolescente a tornar-se capaz e desejoso de desempenhar seus deveres cívicos.
3. desenvolver a consciência da necessidade de estabelecer contatos 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 diferenças raças, crenças e nacionalidades.
7. valorizar a cultura e conseqüentemente a hierarquia de valores.
8. acentuar e elevar na formação espiritual dos adolescentes a consciência humanística.
9. desenvolver o raciocínio do educando

- a. levando-o à observação;
- b. familiarizando-o com os processos de análise, comparação e síntese nos fenômenos estudados, levando-o à formação de conceitos;
- c. desenvolvendo sua capacidade de compreensão das diferentes organizações culturais em relação aos diferentes meios físicos.
- 10. desenvolver atitudes científicas, proporcionando situações que tornem possível o desenvolvimento do gosto pela pesquisa, tanto no que se refere ao meio físico, como aos agrupamentos humanos.
- 11. desenvolver a capacidade para o pensamento simbólico, conforme seja ele representado nas suas convenções ou termos técnicos.
- 12. desenvolver no educando a capacidade de estudar, interpretando com o senso crítico o que viu, leu e ouviu.
- 13. dar conhecimentos essenciais sobre os vários campos da Geografia Física e Humana e dos relacionamentos entre o homem e o meio.
- 14. localizar no espaço os fatos estudados nas demais áreas, dando sentido de integração a esses fatos.
- 15. desenvolver no educando a consciência histórica (consciência da união com o passado numa continuidade que prende e ilumina o futuro) proporcionando-lhe:
 - a. conhecimento de determinados fatos do passado, sem perder de vista as ligações e interdependências entre eles;
 - b. conhecimento da evolução da sociedade e das instituições sociais;
 - c. meios para localizar no tempo os fatos estudados nas demais áreas, dando sentido de integração a esses mesmos fatos (BALZAN, 2013, p. 35).

Esses objetivos deveriam ser adaptados tendo em vista as especificidades de cada Ginásio para não se distanciar da comunidade local, para que assim não se perdessem o dinamismo e a flexibilidade, pois esses pressupostos eram a base para o desenvolvimento do que seria trabalhado na área, isso era o que norteava as referências para o trabalho dos professores nas atividades do planejamento (NEVES, 2010).

Com o final dos GEVs em 1969, a área de Estudos Sociais como era concebida também teve o seu fim decretado, e essa estrutura que foi desenvolvida com os Estudos Sociais jamais foi implantada novamente. A maneira como os professores trabalhavam e eram “pagos pelo mesmo tempo despendido no trabalho: as quatro aulas semanais, em cada classe, eram igualmente atribuídas aos dois professores. Essa situação nunca, antes ou depois do Vocacional, se repetiu no regime regular de trabalho do magistério paulista” (NEVES, 2010, p. 136 [nota 116]).

A redefinição da Lei 5.692/71, elaborada pelos militares que reestruturaram a escola em 1º e 2º graus e instituíram um “novo” Estudos Sociais, fez com que a experiência que estava em fase de aprimoramento pelos GEVs tivesse um final lamentado por todos os envolvidos, pois esta área estava em pleno desenvolvimento e ainda não havia atingido a sua melhor forma, ou seja, havia espaço para observações e outros tipos de abordagens.

3.3. Estudos do Meio

Ao analisar a trajetória dos Ginásios Vocacionais, percebemos que existia a intenção de fazer uma interlocução entre as disciplinas e o que seria estudado. Caberia aos Estudos do Meio além de colocar os alunos frente à realidade concreta, colaborar com a integração das disciplinas. Desse modo, os Estudos do Meio eram realizados em todas as séries e se materializaram, como uma forma de transcender a sala de aula, entrando em contato direto com a realidade (BALZAN, 2013).

Neves (2010) aponta que apesar da complexidade das técnicas empregadas nos GEVs, conforme se prosseguia nas séries, o estudo do meio era a técnica de ensino-aprendizagem que mais se diferenciava das outras escolas tradicionais, com a intenção de desenvolver uma proposta de educação centrada no aluno, esta técnica era realizada desde o ingresso do discente no primeiro dia de aula, na primeira série o estudo do meio se iniciava conhecendo as dependências da escola.

Sobre o estudo do meio, Albuquerque (2015) descreve que esta é uma técnica pedagógica de investigação e pesquisa, que leva os alunos a vivenciarem através da prática e abarca o desenvolvimento da reflexão.

É possível entender a organização dos Estudos do Meio e a maneira que esta técnica foi desenvolvida a partir da afirmação de Balzan que esclarece:

Como decorrência das unidades didáticas, a maior parte dos estudos do meio se realizou na 5ª série, quando alunos e professores podiam mais facilmente se locomover tendo em vista a necessidade de estudar a realidade mais imediata. Na 6ª série, por se referir ao Estado, os estudos do meio tornavam-se mais raros; apesar disto, foram realizados pelo menos três dessas atividades com cada uma das turmas. Os estudos do meio de 7ª série, voltados para o país, encontravam maiores dificuldades para sua concretização: realizava-se um apenas, convencionalmente chamado de ‘grande estudo do meio’, dizendo respeito praticamente a todas as unidades desenvolvidas durante o ano letivo. Ao cursar a 7ª série, a primeira turma realizou suas observações em Volta Redonda, Barra Mansa, Rio de Janeiro e Petrópolis. A segunda turma percorreu as cidades históricas de Minas Gerais. Na 8ª série, o fato de as unidades se referirem a problemas mundiais não impedia a realização dos estudos do meio, uma vez que a dinâmica do ‘modelo’ adotado não implicava a obrigatoriedade e viagens a outros países. Ao cursar a última série, o aluno deveria retornar à comunidade, localizando e estudando *in loco* os problemas surgidos do desenvolvimento da temática das unidades propostas (BALZAN, 2013, p. 37).

Nessa mesma linha, Neves (2010) relata com relação ao estudo do meio e o seu papel preponderante no processo de ensino, instituindo-se como um instrumento fundamental para a construção do conhecimento que, na primeira série, se tratando da comunidade os estudos se iniciavam no ginásio e pelas famílias dos alunos, já na

segunda série o campo de pesquisa se expandia para o Estado, estendido pelo que havia sido aprendido da comunidade local, nesse momento o estudo do meio era programado para visitar uma cidade que possuía outro Ginásio Vocacional, possibilitando apontamentos das diferentes vivências e realidades dos alunos e consequentemente ampliando os horizontes, sendo que alunos e professores eram recebidos pelas famílias dos colegas, isso facilitava a hospedagem e havia a oportunidade para que os GEVs aprofundassem o conhecimento de si mesmo.

Na terceira série era realizado o grande estudo do meio que representava o ponto mais alto dessa técnica, a excursão seria para outro Estado com o intuito de compreender e estudar os diferentes aspectos sociais, físicos, econômicos, artísticos, culturais, já na quarta série voltava-se para a comunidade, pois não se tratava de realizar estudos do meio, produzindo conhecimento sobre a realidade social, nesse momento deveriam se levantados os problemas desta realidade social, para que se fosse pensada uma maneira de resolvê-los a partir de uma ação comunitária, planejada, organizada e executada pelos alunos, praticamente todos os estudos programados partiam do estudo do meio, o conhecimento *in loco*, pessoal e imediato das instituições sociais, os movimentos culturais, econômicos e todo o processo histórico, em sua complexidade, estavam atrelados aos objetivos do estudo do meio (NEVES, 2010).

A professora Sandra Júlia Albergaria em sua tese de doutoramento, através de entrevista com um ex-professor do Ginásio Vocacional de Americana, esclarece como foi desenvolvido o estudo do meio no Estado de Minas Gerais, desde a excursão até a apresentação em sala do que foi pesquisado. Segundo o depoimento do professor:

[...] 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 a medida que a gente deixava São Paulo e entrava no estado de Minas, a vegetação, topografia, relevo depois 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 nos 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 bonita a explosão promove uma explosão pra demolir as rochas pra 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, à 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 (ALBERGARIA, 2004, p. 95,96)

Através de uma apresentação dos grupos, poderia ser avaliado quanto ao desempenho o que foi produzido pelas equipes, isso servia para uma autoavaliação também. Quanto à exposição do que foi vivenciado no Estado de Minas Gerais e as pesquisas elaboradas, coordenadas e mediadas pelos professores, o entrevistado relata que:

[...] 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 pra classe toda, esse encontro da classe que a gente chamava de assembleia, certo! então vamos dizer os 40 alunos, que fossem 40, o pessoal que foi a 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 pra 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 pra 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 assembleia 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 (ALBERGARIA, 2004, p. 93,94)

Após uma aproximação do Estudo do Meio desenvolvido pelos GEVs podemos compreender quanto à finalidade dos ginásios em colocar os estudantes diretamente em contato com suas respectivas ações em seu meio de convivência, com isso constituir o aprendizado para atuar em sua realidade concreta.

A construção³⁰ de conhecimentos que norteava os ginásios se edificava a partir da humanização e a reflexão dos conteúdos estudados, o estudo do meio portava ao reconhecimento do agir do homem sobre a natureza, construindo e transformando a natureza por meio do trabalho e a partir das relações políticas, culturais e sociais que eram estabelecidas (ALBUQUERQUE, 2015).

Essa relação entre homem, natureza e o meio é exemplificada em um trecho da tese da professora Sandra Júlia Albergaria, já mencionada anteriormente e diz o seguinte sobre a visão do meio e sua concepção:

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, e ver o homem em interação com essa natureza usando essa natureza em benefícios próprios mas, quais são os problemas que são decorrentes dessa transformação também. Então eu diria que a natureza e 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 à transformação dessa natureza e 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 (ALBERGARIA, 2004, p. 108,109).

Partindo das premissas apresentadas, entendemos que o estudo do meio desenvolvido pelos GEVs tinha como objetivo central nortear a construção de conhecimentos conduzidos por pesquisas dos diferentes meios de vivências e suas contradições, portanto adquirindo aprendizado da realidade social, entendendo que as diversas atividades desenvolvidas pelos seres humanos implicavam diretamente com a relação entre o homem e o meio.

³⁰ Os GEVs utilizaram de alguns pensamentos de Karl Marx, isso pode ser visualizado em diversos momentos da experiência, principalmente por utilizarem as atividades práticas como ponto de partida para o conhecimento dos educandos.

3.4. Abordagens Pedagógicas

Numa breve aproximação ao tema deste capítulo, abordagens pedagógicas estão associadas à maneira como a educação escolar foi compreendida, considerada e realizada em cada época, ou seja, a educação atravessou um longo percurso até sistematizar uma forma de ensinar, gerando diferentes teorias assim como diversas práticas pedagógicas, mudando a cada abordagem (os meios e recursos utilizados, assim como quem será o centro das atenções, professor ou aluno). São essas variedades de teorias e práticas pedagógicas que materializam em seus conteúdos as relações sociais da humanidade.

A partir das ideias de diferentes autores foram classificadas diversas teorias que resultaram em algumas nomenclaturas, para nossos objetivos, neste capítulo será necessário fazer uma explanação sobre as abordagens pedagógicas mais relevantes, considerando que não seria possível, no espaço deste texto, apresentar uma análise detalhada de todas, porém serão abordadas as principais características específicas de cada uma dessas tendências pedagógicas.

Para contextualização deste tema, empregamos a teoria do professor José Carlos Libâneo³¹, descrita no livro *Democratização da escola pública*, o qual nos servirá de pano de fundo para discutir cada uma das abordagens. Libâneo (2014) faz uma ampla análise das diferentes abordagens pedagógicas que existiram no Brasil. Este livro publicado em 1985 reuniu artigos escritos entre os anos de 1982 e 1984 (SAVIANI, 2019) e carrega consigo uma rica contextualização de ideias educacionais implantadas e discutidas no Brasil.

É necessário esclarecer que as abordagens de ensino se diferenciam uma das outras conforme a posição que cada uma ocupa dentro do papel social que as mesmas atribuem à educação e à escola. Pois “as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação” (LIBÂNEO, 2014, p. 21).

Essas abordagens de ensino coexistem em nossa realidade escolar e influenciam a prática em sala de aula, Libâneo (2014) as classifica em duas categorias: pedagogias liberais e progressistas:

A – Pedagogia Liberal

³¹ O professor José Carlos Libâneo é um importante educador e escritor brasileiro, criador do termo Pedagogia crítico-social dos conteúdos.

- 1 – tradicional
- 2 – renovada progressivista
- 3 – renovada não- diretiva
- 4 – tecnicista
- B – Pedagogia Progressista
 - 1 – libertadora
 - 2 – libertária
 - 3 – crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 2014, p. 21).

3.4.1 Abordagens Pedagógicas Liberais

Pela ordem iniciaremos as discussões pela Pedagogia Liberal, esta pedagogia nasce a partir da ascensão da burguesia quando o capitalismo ainda estava em gestação, fundamentado nas teorias mercantilistas e que aos poucos transitaria para o liberalismo. A concepção liberal é, sem sombra de dúvidas, o melhor local onde o sistema capitalista poderia estar alocado, quer dizer que, ao defender a permanência dos interesses individuais na sociedade “estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominado sociedade de classes. A pedagogia liberal portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.” (LIBÂNEO, 2014, p. 22).

As pedagogias liberais estão diretamente ligadas à ideia de que a escola tem função importante como uma das forças motrizes para o desenvolvimento e evolução dos meios de produção capitalistas, sendo assim, o papel da escola é fazer com que os alunos se adaptem ao sistema vigente da sociedade de classes. No bojo do liberalismo não existe ênfase na realidade concreta da sociedade, melhor dizendo, a pedagogia liberal não coloca em pauta as desigualdades de condições dos alunos.

Dentro do campo das tendências liberais como exposto anteriormente existem: pedagogia tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista (LIBÂNEO, 2014), postos os princípios que norteiam as pedagogias liberais, abordaremos cada umas das respectivas tendências.

Tendência liberal tradicional – caracteriza-se pelas concepções de educação onde prevalece a preparação intelectual e moral dos alunos, para que os mesmos assumam sua posição na sociedade. Na visão de Libâneo (2014), a escola deve se preocupar especificamente com a cultura, deixando os problemas sociais para serem resolvidos pela sociedade. Essa abordagem foi conservada ao longo da história educacional, seguindo a linha de que os caminhos para o saber são os mesmos para todos os discentes. Nesse sentido Libâneo (2014) expõe em seu livro que “ os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais

capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.” (LIBÂNEO, 2014, p. 24).

Nos conteúdos de ensino da pedagogia tradicional estão embutidos, tanto os valores como os conhecimentos acumulados pela humanidade, ou seja, o aluno se torna um mero receptor de informações. Nas palavras do professor Saviani (2018, p.6) “A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”.

Nessa abordagem pedagógica, o método carrega um conjunto de princípios e regras que regulamentam o ensino, tendo como meio principal de transmissão de conhecimento a exposição oral, com ênfase na repetição de exercícios. Posto isso, entendemos que o material referente à realidade concreta da humanidade é apresentado, contudo, o aluno apenas irá lidar de maneira mental sem pensar ou reelaborar contradições para possíveis soluções, pois na perspectiva tradicional o foco está na memorização.

Tendência liberal renovada progressivista – Esta abordagem surge a partir do final do século XIX, e ganha força no início do século XX, como melhor destaca Saviani (2018, p. 6) “Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Nomes como John Dewey (1859 – 1952), Jean-Ovide Decroly (1871- 1932), e Maria Montessori (1870 – 1952) são os principais expoentes da pedagogia nova.

As características desse movimento englobam a valorização da criança dotada de liberdade e interesses próprios priorizando a iniciativa das mesmas, individualização do ensino conforme os ritmos próprios de aprendizagem, nesse sentido Libâneo (2014, p. 26) pontua que “a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida.” Uma característica marcante nessa tendência é a valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social.

Dentro dos conteúdos de ensino da pedagogia renovada estão inseridos aspectos relevantes do aluno, isto é, suas necessidades e particularidades são de extrema importância, pois o aluno é considerado sujeito da aprendizagem. Nesse aspecto ganha força o “aprender a aprender” tendo em vista que a importância está focada no processo de aprendizagem e não no ensino.

O método utilizado nesta abordagem está relacionado com a ideia de que o aluno é o centro da atividade escolar não o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador que deve ser direcionado, sendo assim, “Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas.” (LIBÂNEO, 2014, p. 26). Essa proposta dá grande importância aos métodos e às técnicas como o trabalho em grupo, estudo individual, atividades cooperativas, pesquisas e projetos.

Tendência liberal renovada não diretiva – Esta abordagem pedagógica enfatiza os processos de desenvolvimento das relações entre professor e aluno, quer dizer que a comunicação exerce função de protagonista, deixando a transmissão de conteúdos com um papel secundário. Dito isso, o professor Libâneo (2014) descreve que “Acentua-se nesta tendência o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais”.

Nessa proposta a educação está centrada no aluno, portanto, as experiências dos mesmos serão trabalhadas para desenvolver características peculiares a sua natureza. Carl Rogers (1902 – 1987) foi o principal representante dessa abordagem, sendo este mais psicólogo clínico do que um educador.

Nos conteúdos de ensino dessa tendência estão incorporados principalmente a comunicação e o relacionamento, tendo em vista que “Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis.” (LIBÂNEO, 2014, p. 28).

Na tendência liberal renovada não diretiva, os métodos de ensino tradicionais são descartados, pois se distanciam da ideia de modificar as próprias percepções durante o caminho percorrido. O trabalho desenvolvido está voltado para os sentimentos do aluno, se esgotando no processo de melhor relacionamento interpessoal, levando o discente a um crescimento pessoal gradativo e seguro.

Tendência liberal tecnicista – Esta abordagem foi imposta às escolas brasileiras pelos organismos oficiais ao longo dos vinte e um anos da ditadura militar brasileira (1964-1985), pois a visão pedagógica tecnicista era compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime vigente. Esta abordagem tem como principal característica produzir indivíduos preparados e competentes para atuarem no mercado

de trabalho, não se atentando às contradições dentro da sociedade, pois seu interesse está intimamente ligado no aperfeiçoamento do sistema capitalista.

Nesse aspecto cabe ressaltar a colocação de Libâneo (2014, p. 29) quando afirma que “À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global.”

Com a reforma do ensino realizada pelos militares através da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, oficialmente foi implantado o modelo tecnicista no Brasil. Saviani (2018) ilustra que;

...na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2018 p. 11).

A pedagogia tecnicista estabelece os conteúdos de ensino em seus livros didáticos, essas obras são elaboradas com base na tecnologia da instrução, cabendo ao professor administrar e executar as propostas contidas nesses livros com o intuito de atingir os objetivos esperados.

Os métodos de ensino eram ministrados de forma autoritária e privilegiava em excesso a tecnologia educacional, exemplo disso foi o tele-ensino e as máquinas de ensinar, pois nesse processo professores e alunos eram apenas executores e receptores dos projetos desenvolvidos pelos militares.

3.4.2 Abordagens Pedagógicas Progressistas

Após explanação sobre as pedagogias liberais da educação, iremos adentrar ao campo das pedagogias progressistas que se caracterizam por serem contrárias à sociedade capitalista, ou seja, a educação é entendida como ferramenta preponderante na luta contra o sistema capitalista, pois nessa perspectiva a luta de classes é um dos principais fatores abordados.

As pedagogias progressistas têm seus pressupostos embasados nas teorias marxistas, isto é, a dialética materialista tem papel importante nas formulações teóricas que darão sustentabilidade para ruptura com o sistema capitalista.

As pedagogias progressistas estão em lados opostos das liberais, principalmente pelo fato de estas estarem desvinculadas do contexto social e político. Seus objetivos estão pautados na formação de alunos conscientes de sua realidade concreta, participativos, críticos e criativos para atuarem dentro do contexto social.

Segundo o professor Libâneo (2014), as três tendências pedagógicas progressistas são:

...a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais (LIBÂNEO, 2014, p. 33).

Quanto às abordagens progressistas, o professor Libâneo (2014, p. 33) designa “as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. Neste momento iniciaremos uma breve explanação sobre as abordagens progressistas.

Tendência progressista libertadora – esta abordagem pedagógica tem em comum com a libertária a defesa da autogestão pedagógica assim como o anti-autoritarismo, consistindo na repulsa a qualquer domínio de uma pessoa sobre a outra, pois seu lema está embasado na igualdade e na liberdade.

O educador Paulo Freire ³²(1921-1997) foi o principal expoente e defensor da escola libertadora, o autor conectou de maneira extraordinária a educação à luta de classes. Para Paulo Freire é preciso problematizar a realidade no contexto da luta de classes, para a transformação dos sujeitos, ou seja, o importante é que o oprimido descubra a sua situação de oprimido e quem é o seu opressor, pois será adquirindo essa consciência crítica que o oprimido deixará de ser explorado política e economicamente.

Nesse sentido, o professor Libâneo (2014, p. 34) nos descreve sobre a pedagogia libertadora que ela “questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica.”

Seus conteúdos de ensino partem de temas geradores com relação à realidade vivida, recusando conteúdos tradicionais. Diante disso, não há uma didática explícita, e

³² Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro, considerado mundialmente como um dos principais pedagogos da história. Teve grande destaque por seu trabalho na área da educação popular. Em sua longa biografia destaca-se obras como: educação como prática da liberdade (1967), pedagogia do oprimido (1974), pedagogia da autonomia (1996), dentre outras obras que até hoje são referência para milhares de docentes em todo o mundo.

as atividades estarão sempre centradas nas discussões de temas sociais, políticos e culturais da comunidade local.

Os métodos de ensino estão relacionados em sua maior parte a partir de grupos de discussão, cabendo ao professor desenvolver o processo de problematização, intervindo o mínimo possível, criando uma ação conjunta que irá trabalhar em prol dos mesmos objetivos.

Tendência progressista libertária – esta pedagogia assim como a libertadora carrega em seus ideais a luta por uma revolução de consciência das massas e assim a emancipação da classe trabalhadora.

A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão "contaminando" todo o sistema (LIBÂNEO, 2014, p. 37).

A abordagem libertária era contrária ao comunismo autoritário assim como as formas de produção capitalista, ou seja, esta pedagogia tinha como objetivo a criação de uma nova sociedade embasada em ideias como a individualidade do ser humano e o respeito incondicional à liberdade.

Em seus conteúdos de ensino, a escola libertária supõe que as vivências dos alunos devem ser incorporadas e utilizadas, dando forte ênfase à aprendizagem informal, assim sendo, as matérias são disponibilizadas para os educandos, porém não existe obrigatoriedade. Nessa perspectiva Libâneo (2014, p. 38) nos diz que “assim, os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e que não são, necessária nem indispensavelmente, as matérias de estudo.”

Com relação aos métodos de ensino, as ações em grupo irão fazer com que os discentes estabeleçam as bases necessárias para a autogestão, isto é, os alunos terão liberdade para trabalhar e gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

Tendência progressista crítico-social dos conteúdos – esta proposta foi formulada pelo professor José Carlos Libâneo e segundo Saviani (2019) a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos está fundamentada nas ideias de George Snyders³³ (1917-1911).

³³ Georges Snyders nasceu em Paris e foi um importante professor e filósofo da educação. Snyders era judeu e acabou sendo preso pelos nazistas em 1944, este acontecimento influenciou fortemente sua vida e

Essa abordagem progressista busca através dos conteúdos acumulados pela humanidade utilizar a escola para confrontar e transformar a realidade da sociedade. Neste sentido Libâneo (2014) afirma que

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática (LIBÂNEO, 2014, p. 39).

Para essa abordagem existe uma grande importância confrontar os conhecimentos sistematizados a partir das experiências socioculturais e da vida concreta dos alunos. Posto isso, o ensino tem um significado de proporcionar aos educandos o crescimento intelectual assim como as suas habilidades e capacidades por intermédio da assimilação dos conhecimentos.

O papel da escola, dentro da perspectiva crítico-social dos conteúdos, consiste na preparação dos educandos para uma atuação crítica e reflexiva dentro das contradições que ocorrem no mundo. Por conseguinte, o objetivo é iniciar através da educação um processo de transformação da sociedade. Portanto nesta perspectiva Libâneo (2014, p. 41) cita que “em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.”

Vale ressaltar que essa abordagem em questão parte do conhecimento trazido de fora pelo aluno, isto é, a realidade concreta entra em contradição com as propostas feitas pela escola e deste choque o aluno irá superar seu panorama inicial (confuso), alcançando uma visão nítida e esclarecedora.

Quanto aos conteúdos de ensino da abordagem crítico-social dos conteúdos, Libâneo (2014, p. 41) destaca que “São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais.” Nesse sentido, os conteúdos devem estar alinhados com a realidade social, política e cultural ao mesmo tempo não se distanciar da parte humana dos educandos.

consequentemente as suas obras. Snyders militou bravamente por uma pedagogia reflexiva e libertadora. Dentre suas principais obras se destacam Pedagogia Progressista (1971) e para onde vão as pedagogias não-diretivas (1974).

Os métodos de ensino dessa abordagem devem estar indissociáveis da prática social do educando, partindo da ideia de que os saberes das realidades sociais deverão estar em pauta e que os métodos trabalharão em conjunto com os conteúdos, favorecendo a relação ensino-aprendizagem, sem se desprender dos interesses dos alunos.

3.4.3 Pedagogia crítico-social dos conteúdos

A pedagogia crítico-social dos conteúdos será o ponto de partida para entendermos a importância de uma educação reflexiva na sociedade atual. Nesse sentido, será necessário aprofundarmos um pouco mais sobre essa pedagogia desenvolvida pelo professor José Carlos Libâneo.

Dentro dessas várias abordagens, a escolha pela pedagogia crítico-social dos conteúdos se dá por entender que é somente por meio de uma pedagogia progressista que será possível iniciar um processo de emancipação, ou seja, será através da educação que os alunos poderão apropriar-se de todo o aprendizado e assim atuar na sociedade de maneira crítica e reflexiva, pois segundo Saviani (2011);

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p.13)

A escolha por uma pedagogia progressista está intimamente ligada com o fato de que é necessário e urgente que haja uma conscientização dos educandos, sob essa perspectiva, o papel da escola se torna imprescindível, Aranha (1996) descreve que;

O esforço da pedagogia progressista se faz na direção de tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, possibilitando cada vez mais que as camadas populares tenham acesso à educação e, portanto, ao estágio atual do saber, mesmo reconhecendo os limites do empreendimento (ARANHA, 1996, p.211).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos carrega consigo o objetivo de preparar os educandos através da aquisição dos conteúdos, isso faz com que a aprendizagem se torne significativa por ser construída a partir da articulação entre as relações humanas, em outras palavras, essa pedagogia se apropria das contradições da sociedade e assim faz a ligação entre os conteúdos ensinados com a realidade social. Nesse sentido é importante destacar que

A versão da pedagogia dos conteúdos culturais de sentido crítico social, ao contrário, valoriza a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo social adulto e desempenha esse papel pela transmissão e assimilação dos conteúdos culturais historicamente situados. Entretanto, não se trata de o aluno recebê-los passivamente, nem se acredita que a assimilação seja uma atividade espontânea; o processo de transmissão/assimilação se dá pela relação dialética³⁴ entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno (LIBÂNEO, 2014, p.76).

Diante do exposto, entendemos que é de fundamental importância a difusão dos conteúdos, sendo esses conteúdos, vivos, concretos e dinâmicos, devidamente atrelados às realidades sociais, para que se reflita criticamente atuando sobre a mesma, para transformá-la.

Nessa perspectiva, o engajamento crítico da escola e consequentemente do corpo docente³⁵ se torna imprescindível, pois a tarefa educativa implica a formação de concepções de mundo, partindo de uma análise crítica que procure uma ruptura com a sociedade desigual atual, isso ocorrerá a partir de valores construídos, atitudes e comportamentos. Nessa direção, a pedagogia crítico-social dos conteúdos

...defende o ponto de vista de que a principal contribuição da escola para a democratização da sociedade está na difusão da escolarização para todos, colocando a formação cultural e científica nas mãos do povo como instrumento de luta para sua emancipação (LIBÂNEO, 2014, p.136).

Diante do que foi apresentado no contexto da pedagogia crítico-social dos conteúdos, podemos visualizar a importância da escola ter seus conteúdos de ensino próximos da realidade dos educandos, assim como professores capacitados e conscientes no que se refere à educação como prática social reflexiva e revolucionária, trabalhando diretamente com as contradições da realidade vivenciada pelo educando. Nesse sentido Libâneo descreve que:

À medida que concebe a ação escolar como inserida na totalidade da prática social (caracterizada por relações sociais entre classes sociais antagônicas), a pedagogia crítico social assume a historicidade da escola, sendo determinada pelos interesses opostos das classes existentes na sociedade, e, ao mesmo tempo, determinante, por que histórica e fruto da atividade humana transformadora (LIBÂNEO, 2014, p.136).

³⁴Para um maior aprofundamento sobre o método dialético usado por Marx e Engels consultar: SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoría marxista de la educación**. 1966, p. 51 – 52.

³⁵ Quanto ao papel dos professores Libâneo (2014) nos relata que: “O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora” (LIBÂNEO, 2014, p. 44).

Assim para realizar os nossos objetivos futuros será necessário aprofundar dois pontos importantes que são: a urgência de uma Pedagogia reflexiva na educação básica brasileira e o debate final que é a respeito dos GEVs e a pedagogia crítico-social dos conteúdos; os caminhos e possibilidades para uma pedagogia reflexiva.

4. ENTRE O PASSADO E O PRESENTE, O QUE É POSSÍVEL FAZER?

Primeiramente vale destacar o aspecto principal trazido pelo programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas que é a intervenção na realidade e o caráter de transformação e não conformismo com os problemas da sociedade atual. Esse programa de mestrado profissional nos influencia a fazer profundas análises de políticas públicas e assim desenvolver propostas que possam ser concretizadas.

Nesse sentido, no capítulo I, analisamos a história dos GEVs e o contexto em que essa experiência educacional foi pensada, implementada e interrompida abruptamente. No capítulo II, foi feita uma arguição sobre o conceito de currículo e seu histórico. Já no capítulo III, nos propusemos a analisar o currículo dos GEVs, os Estudos Sociais e Estudos do Meio e em seguida debatemos a respeito das abordagens pedagógicas e suas contradições.

Neste momento, antes de dar continuidade ao capítulo IV e arquitetar caminhos e possibilidades para uma pedagogia reflexiva no cenário atual, devemos colocar em questão os limites que há em propor uma política pública contrária e claramente revolucionária com relação à lógica educacional neoliberal instalada em nosso país. O intuito deste texto está em criar alternativas de enfrentamento àquilo que tem sido proposto nas escolas. Posto isto, a prioridade está em desenvolver e debater caminhos e possibilidades que levem a uma educação crítica e reflexiva e consequentemente de mais qualidade.

Pensar em uma pedagogia crítica e reflexiva e contextualizá-la ao enredo social atual vivenciado pelos educandos, por si só, já é uma revolução, tendo em vista que isso acarretará transformações em longo prazo na estrutura da sociedade, uma vez que essas mudanças são propícias para a formação de alunos mais analíticos, reflexivos e críticos.

Diante do exposto, o presente trabalho propõe a experiência vivenciada pelos GEVs amparada pela pedagogia crítico-social dos conteúdos frente às contradições do

sistema educacional do Estado de São Paulo, entendendo a urgência de uma pedagogia progressista como tentativa de intervenção na realidade.

4.1. A urgência de uma pedagogia reflexiva na educação básica brasileira

A relevância de debater a urgência de uma pedagogia reflexiva para educação básica no Brasil repousa na situação alarmante em que se encontram as escolas públicas em território nacional, principalmente em decorrência das crises cíclicas vivenciadas pelo sistema capitalista³⁶, tendo em vista que a concepção liberal se mostrou falha em gerenciar o colapso sistêmico vivido pelo Brasil, isso trouxe para a educação brasileira grandes dificuldades em administrar os problemas encontrados, principalmente após a Emenda³⁷ Constitucional nº 95/2016 de congelamento de gastos.

Diante disso, políticas educacionais com forte influência neoliberal³⁸ vêm ganhando força em meio à crise política e econômica que se instaurou no país, com isso, movimentos conservadores³⁹ e radicais de direita, como o movimento Escola Sem Partido, têm ganhado espaço nos debates públicos e nos meios digitais. Saviani (2018) nos alerta dizendo

...que surgiu no âmbito da sociedade civil, constituiu-se como uma organização não governamental (ONG) e agora se apresenta na forma de projetos de lei na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e em várias assembleias estaduais e câmaras municipais do país pretendendo impor-se, também, no âmbito da sociedade política por meio do seu poder estatal. Nessa condição, tal projeto é merecidamente chamado por seus críticos de ‘lei da mordaza’, pois explicita uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado nas normas de funcionamento do ensino (SAVIANI, 2018 p. x).

Não bastassem todos os problemas enfrentados pela educação brasileira, nos últimos anos, o país foi surpreendido por uma nova onda radical de extrema direita,

³⁶ “O acirramento da crise do sistema capitalista que ao contrário do que postulava a tese de que o livre mercado levaria ao equilíbrio e à igualdade o que se materializou foi o aumento da desigualdade entre nações, regiões e entre grupos sociais e a radicalização do desemprego estrutural.” (FRIGOTTO, 2015, p. 232)

³⁷ Em 2016 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95/2016 que tem por objetivo congelar os gastos públicos pelos próximos 20 anos, abrindo possibilidade de revisão após 10 anos, esta Emenda Constitucional afetará a qualidade da educação pelo fato de congelar o aumento real de investimentos.

³⁸ Para maiores esclarecimentos quanto ao sistema neoliberal indicamos o artigo: RODRIGUES, Alberto Tosi. Neoliberalismo: gênese, retórica e prática. **Filosofia, sociedade e educação**, v. 1, n. I, p. 193-225, jul, 1997.

³⁹ O professor Luis Carlos de Freitas faz a seguinte afirmação a respeito desses movimentos; “Estes atores, embora antigos, atuam agora com maior força dentro dos órgãos nacionais de elaboração de políticas educacionais, Ministérios, Congresso Nacional e articulam expressivo apoio da mídia liberal/conservadora, que veicula cotidianamente suas propostas, sem contar o apoio de inúmeras empresas educacionais de consultoria, ONGs e institutos privados (FREITAS, 2014, p. 1.104).

onde diversos países também foram acometidos por um extremo nacionalismo. Escolas e professores têm sido alvos frequentes de ataques, condenando os métodos e conteúdos de ensino. A intenção aqui está em apenas indicar elementos relevantes para discutir a necessidade de uma pedagogia reflexiva para a educação brasileira frente às políticas educacionais de viés neoliberal e a volta de discursos fascistas⁴⁰.

É sabido que, no Brasil, nunca houve uma política de Estado fundamentada nas bases filosóficas do pensamento de esquerda⁴¹, isso significa que existiram algumas tentativas de implantar pedagogias educacionais progressistas, porém todas foram sistematicamente atacadas pela classe burguesa e em algumas situações brutalmente interrompidas, como foi o caso dos GEVs.

Com a ascensão da extrema direita⁴² no Brasil, principalmente após eleito como presidente o Sr. Jair Messias Bolsonaro (2018), a educação brasileira se encontra sob forte ameaça, pelo fato de ser um organismo importante dentro das políticas de Estado da extrema direita.

Um ponto a ser destacado foi a promulgação da Base⁴³ Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018) que recebeu duras críticas de profissionais da educação, pois estes entenderam que as desigualdades de condições vividas pelo país não estão em pauta, estando a BNCC alinhada à ideologia neoliberal, isso demonstra o porquê de “grupos empresariais, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Todos pela Educação são unânimes na defesa da base, difundindo o discurso da igualdade de oportunidades que a ela pode proporcionar” (GIROTTTO, 2019, p. 2).

Quando se analisa a BNCC que atualmente é o principal documento que versa sobre educação em nosso país, podemos visualizar que não existe um caminho traçado na direção de superar as desigualdades sociais ou mesmo propostas referentes às possíveis melhorias nos espaços educacionais, isso significa que questões de urgência

⁴⁰ Exploramos esse tema de forma detida, diante disso para maiores explicações ver; STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: A política do " nós" e " eles"**. L&PM Editores, 2018.

⁴¹ Interessante ressaltar que o termo esquerda e direita foi criado nas discussões que ocorreram na Revolução Francesa (1789-1799), os reformistas sentavam-se à esquerda enquanto a aristocracia e conservadores à direita do Rei.

⁴² Horkheimer (apud CATALANI, 2020, p.11) “quem não quer falar do capitalismo deveria calar-se sobre o fascismo”. Essa frase, redigida pelo autor durante a Segunda Guerra Mundial, ressoa vivamente no Brasil atual.

⁴³ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf > Brasília: Ministério da Educação, 2016. Acesso em 02/01/2022.

como o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) pouco foi trabalhado ou debatido, assim como a diferença na qualidade de ensino em escolas públicas e privadas. Chauí (2020) faz uma importante constatação da educação dentro do sistema neoliberal e descreve o tipo de educando que se pretende:

...a educação é considerada um investimento para que a criança e o jovem aprendam a desempenhar comportamentos competitivos. Dessa maneira, desde o nascimento até a entrada no mercado de trabalho, o indivíduo é treinado para ser um investimento bem sucedido e a interiorizar a culpa quando não vence a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, particularmente contra imigrantes, migrantes, negros, índios, idosos, mendigos, sofredores mentais, lgbtq+, destroçando a percepção de si como membro ou parte de uma classe social, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio (CHAUI, 2020, p. 321-322).

Sob essa perspectiva, se torna mister debater possíveis caminhos para a educação atual, colocando como pauta central uma pedagogia educacional reflexiva⁴⁴ sob o horizonte de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Partindo dessa compreensão, se torna fundamental apresentar de maneira introdutória as bases de uma pedagogia reflexiva de esquerda, sendo assim destacamos que Karl Marx ⁴⁵(1818-1883) e Friedrich⁴⁶ Engels (1820-1895) não desenvolveram um sistema sobre educação⁴⁷. Entretanto para nossas reflexões interessa saber que os principais educadores marxistas fundamentaram suas obras a partir do materialismo histórico e dialético desenvolvido por ambos. Assim dizendo, Marx e Engels não se dedicaram aos problemas educacionais, pois os mesmos analisaram exaustivamente a produção material da vida humana, principalmente na forma burguesa que estava em ascensão, seus estudos contemplaram desde a gênese da burguesia até as crises que essa forma de sociedade enfrentaria.

Contudo os autores marxistas que escreveram sobre educação tais como: Bogdan Suchodolski (1903-1992), Georges Snyders ⁴⁸(1917-2011), Anton Makarenko (1888-

⁴⁴ Iremos utilizar o termo pedagogia reflexiva ao invés de pedagogia progressista, devido ao fato de esta terminologia estar sendo constantemente utilizada por conservadores e partidos de direita.

⁴⁵ Karl Marx nasceu na Alemanha na cidade de Treves. Marx foi fortemente influenciado pelo pensamento de Hegel, esta influência será determinante para o desenvolvimento do Materialismo histórico e dialético.

⁴⁶ Friedrich Engels nasceu em Barmen cidade alemã, este filósofo alemão foi um grande amigo de Marx e o seu principal colaborador, portanto é interessante ressaltar que Engels teve um papel fundamental na teorização do marxismo.

⁴⁷ Vale ressaltar o livro intitulado Crítica da educação e do ensino (1978) que traz escritos de Marx e Engels sobre educação baseados em critérios de classe. Iremos utilizá-lo na tentativa de ilustrar alguns conceitos importantes aplicados pelos GEVs.

⁴⁸ Tanto o professor Demerval Saviani quanto o professor José Carlos Libâneo foram fortemente influenciados pela visão pedagógica progressista de Snyders.

1939), dentre outros, buscaram as teses filosóficas de Marx e Engels para desenvolver as bases pedagógicas, pois entenderam que é a partir da produção material da vida humana, isto é, da materialidade que emergem as ideias, cultura, ciência, arte e educação, diante disso, a base criada por Marx e Engels é fundamental para a constituição de projetos educacionais de inspiração marxista, tendo como fundamentação teórica o materialismo histórico e dialético, desbravando um horizonte totalmente novo e radical para o campo das pedagogias educacionais.

Os autores que utilizam o pensamento de Marx e Engels trazem consigo a ideia de que a educação nasce a partir das relações sociais, quer dizer que a educação se desenvolve através das relações materiais que ocorrem no cotidiano, sendo assim, os problemas econômicos se relacionam com as questões pedagógicas, isso faz com que muitas obras de orientação marxistas discutam amplamente temas como a dominação, exploração e alienação que ocorrem na sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, fica claro nas ideias dos pensadores marxistas que os seres sociais produzem de maneira concreta a sua vida, desse modo, assim como é produzida a existência, eles também irão produzir o conhecimento, destacando que a história da educação está intimamente ligada com a história da sociedade.

A partir do exposto é que se originam as concepções pedagógicas marxistas, relacionando problemas filosóficos, econômicos e culturais com a pedagogia, para que se consiga extrair o máximo do que é concreto e assim obter elementos essenciais para ultrapassar os limites impostos pelo sistema capitalista.

4.2. Ginásios Estaduais Vocacionais e a pedagogia crítico-social dos conteúdos; por uma pedagogia crítico e reflexiva

Começaremos este tópico com a seguinte indagação: Qual a importância de colocar em debate a urgência de uma pedagogia reflexiva, a experiência vivenciada pelos GEVs e a pedagogia crítico-social dos conteúdos?

Notadamente com a situação atual da educação básica no Brasil urge a necessidade de propostas que discutam caminhos e possibilidades para possíveis intervenções na sociedade brasileira. Entendemos que o contexto em que se encontra a educação é conveniente para debater essa proposta pedagógica.

De nada irá adiantar se a população estiver disposta e favorável a lutar por mudanças se não estiverem conscientes da realidade em que vivem, por isso é preciso

ênfatizar que é imprescindível que haja apropriação do conhecimento por parte das classes populares. E nesse sentido, entra a escola pública como parte fundamental desse processo, pois é o local ideal para transformação. Mas para isso é preciso que se desenvolvam educandos conscientes, críticos e reflexivos, com o intuito de futuramente se tornarem adultos esclarecidos da realidade⁴⁹ concreta em que habitam. Neste ínterim, o professor Ivo Tonet (2005), descreve que

Na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor exercer o seu papel específico (TONET, 2005, p. 152).

A escolha em se trabalhar com os GEVs se dá pelo fato de essas instituições construírem e aperfeiçoarem uma pedagogia social humanista, quer dizer que a construção e organização do currículo dessas instituições eram desenvolvidas democraticamente por gestores, alunos, pais e comunidade externa, a partir de minuciosas pesquisas da realidade cultural e social dos sujeitos situados.

Já de início percebemos a tendência de uma visão curricular crítica e reflexiva, abrangente no sentido de discutir questões globais, além das conjunturas culturais, políticas e sociais dos anos 60 do século XX, se distanciando da rigidez educativa tradicional que estava em vigor, para se tornar flexível e transformadora. Podemos dizer que os GEVs estiveram à frente do seu tempo, pois suas propostas educacionais não eram prontas e acabadas, mas se moldavam conforme a realidade econômica, social e cultural do educando. As escolas localizadas em diferentes cidades trabalhavam de acordo com as características da sua região, isto é, os currículos eram organizados de maneira diferenciada para cada ginásio.

O intuito de abordar nos capítulos anteriores os Estudos Sociais e os Estudos do Meio, assim como as práticas pedagógicas dos GEVs, teve como objetivo demonstrar a distância em que esses ginásios estavam das concepções tradicionais, liberais e tecnicistas, ou seja, o perfil técnico e profissionalizante de caráter conservador foi

⁴⁹ Sobre debater a realidade do aluno Paulo Freire (1996) faz a seguinte afirmação “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 15).

ultrapassado para dar lugar a uma proposta inovadora, tendo como base um revolucionário conceito de currículo.

Se recordarmos e compararmos as abordagens pedagógicas com relação ao que foi desenvolvido pelos GEVs, é pertinente dizer que os ginásios se distanciavam das concepções das escolas tradicionais que tinham o professor como mero transmissor de conhecimento e portador da verdade, nessa perspectiva o bom aluno era aquele que conseguia decorar o conteúdo apresentado. Com relação às concepções liberais de educação é apropriado destacar a autonomia dada aos alunos que deveriam buscar os conhecimentos, vale ressaltar o papel secundário exercido pelo professor que tinha uma atuação menos participativa no que diz respeito ao ensino-aprendizagem. Quanto à visão educacional tecnicista imposta no Brasil após o golpe de 1964, lembramos que nessa concepção de educação era defendida a racionalização do ensino por meio de técnicas mais eficazes, carregando como característica uma sequência, objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. O papel do docente era administrar e executar o planejamento para atingir os objetivos traçados, enquanto o aluno apenas absorvia as informações.

Nesse contexto como descrito neste texto, as propostas desenvolvidas pelos GEVs foram pouco compreendidas, principalmente por estarem distantes do que estava sendo executado, por essa razão foram extintas precocemente pelos militares no final de 1969. Neste momento o que nos resta é pensar como relacionar a pedagogia crítico-social dos conteúdos com as experiências educacionais vivenciadas pelos GEVs, como possíveis caminhos para intervir na realidade do sistema educacional do Estado de São Paulo, tendo em vista que uma pedagogia tida como revolucionária jamais será instaurada como política de Estado.

Partimos do princípio de que vivemos um processo de alienação crescente onde o ser humano monopolizado pelo capital não consegue visualizar a real situação em que se encontra, entendemos que a burguesia que um dia foi revolucionária, atualmente é conservadora e ferozmente contrarrevolucionária, desse modo, a interação, a pedagogia crítico-reflexiva, os GEVs e a pedagogia crítico-social dos conteúdos devem ser mediados na tentativa de contemplar os assuntos colocados em questão. Utilizaremos um trecho do livro *Crítica da educação e do ensino* de Marx (1978) para abrir um espaço nas discussões que irão se suceder.

Na visão de Marx e Engels (1978) a produção do conhecimento ocorre a partir das atividades práticas dos seres humanos, sendo assim, os homens através de suas tarefas exercidas apreende, compreende, transforma e é transformado, nesse sentido, o conhecimento é elaborado por meio do trabalho.

Adentrando de maneira mais aprofundada nas concepções educacionais dos GEVs, é importante recordarmos algumas considerações referentes ao caráter inovador desenvolvido por essas escolas e a preocupação em formar alunos concretos a partir de suas atividades diárias, dentro e fora da escola. Para aproximar os educandos dos objetivos da escola, os mesmos eram convidados a participar da construção do currículo e a partir dos problemas encontrados, seriam implantadas possíveis intervenções, isso significa, que os alunos exerciam a função de ativos colaboradores do planejamento da escola. Claramente essa interpretação pedagógica estava pautada na perspectiva marxista, pois colocava o aluno frente aos problemas da realidade.

Nesse sentido, quando analisados os conteúdos trabalhados nos ginásios fica claro que a realidade social estava presente desde o início do planejamento, no que se refere ao método utilizado, as contradições existentes na realidade eram analisadas de maneira crítico-reflexiva e dialética, sendo assim, buscavam capacitar o educando para que o mesmo pudesse ser capaz de formular valores e dessa maneira transformar quando necessário o meio em que habitava.

Portanto, iremos recordar uma importante consideração feita pelo professor Libâneo (2014) referente à pedagogia crítico-social dos conteúdos que vai ao encontro da perspectiva dos GEVs e se aproxima do ponto de vista de Marx,

...a pedagogia crítico social dos conteúdos propõe uma teoria pedagógica embasada numa concepção de mundo que, expressando os interesses majoritários da sociedade, parte das condições concretas (históricas e sociais) em que se desenvolve a luta de classes; por decorrência, propõe uma didática (teoria da instrução e do ensino) que, partindo de situações pedagógicas que ocorrem nessas condições concretas, determina princípios e meios como diretrizes orientadoras para os processos de ensino necessários ao domínio de conhecimento, garantindo, assim, durabilidade aos efeitos formativos da instrução e da educação. A prática educativa resultante dos componentes pedagógico-didáticos, por sua vez, coloca, permanentemente, novas tarefas teóricas, constituindo a unidade teoria-prática necessária à contextualização histórico-social do processo educativo (LIBÂNEO, 2014, p.136).

Vejamos agora neste trecho retirado do Simpósio sobre ensino vocacional (1968) a importância que os GEVs davam à formação do homem e de sua atuação transformadora na sociedade, essa visão está diretamente interligada com as concepções

de Marx sobre o homem e as atividades transformadoras que este é capaz de desenvolver, no trecho do Simpósio Referente à fundamentação científica do currículo encontramos a seguinte afirmação:

Impõe considerar que o estabelecimento de uma direção à aplicação de certos métodos, técnicas e processos depende de determinadas proposições básicas. Estas, por sua vez, são vinculadas a uma concepção das relações que os homens mantêm entre si e com o mundo. A direção das técnicas de educação, e do processo educativo de um modo geral, ampara-se na concepção de que o homem é ser do mundo e no mundo, responsável pela sua transformação. Somente o homem considerado como ser consciente poderá assumir a tarefa de construir a história. E construindo a história é que o homem se faz homem com os outros homens (SÃO PAULO, SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 491).

A pedagogia social desenvolvida pelos GEVs entendia como pressuposto a importância de fazer com que os educandos se reconhecessem como pertencentes à comunidade local, assim como global. Esse processo de formar o homem para atuar de maneira crítica e reflexiva no mundo passava primeiramente pelo conhecimento do meio em que viviam. Para isso, seria necessário avançar e inovar na concepção de currículo e na preparação de professores capacitados que estivessem aptos para organizar e desenvolver atividades que preparassem os jovens diante da sociedade que estava se transformando rapidamente.

Posto isso, os professores dos ginásios precisavam estar em contato direto com os aspectos culturais da comunidade em que os alunos estavam inseridos, pois somente assim o mesmo poderia intervir e planejar estratégias educativas que buscassem os aspectos necessários para alcançar as propostas do currículo elaboradas no início do ano. Para esses objetivos, os docentes dos vocacionais passavam por diversos cursos de aperfeiçoamento e trabalhavam em tempo integral e tinham uma remuneração diferente das demais escolas.

Essa aproximação dos professores dos GEVs com a realidade do aluno para melhor compreensão das características regionais tinha como intuito respeitar as especificidades da comunidade local e suas demandas. O que torna significativo e relevante quando analisamos a importância do trabalho docente e das possíveis e necessárias intervenções pedagógicas para emancipação humana. Não obstante o professor Libâneo (2014) nos recorda sobre a importância do professor:

Portanto, o trabalho docente visa modificar no ser humano aquilo que é suscetível de educação, levando em conta a atividade humana transformadora, a partir de relações econômicas e históricas; ou seja, concebe o aluno como ser educável, sujeito ativo do próprio conhecimento, mas

também como ser social, historicamente determinado, indivíduo concreto (síntese de múltiplas determinações), inserido no movimento coletivo de emancipação humana (LIBÂNEO, 2014, p.136 - 137).

Ainda sobre a fundamental atuação dos professores dos GEVs, vale ressaltar que não bastava apenas organizar um currículo próximo da realidade do educando, ou seja, era extremamente importante que o docente colocasse o aluno em situações específicas para que o mesmo pudesse aprender a enfrentar os problemas do cotidiano, pois era através desses desafios que progressivamente se construiria um pensamento crítico-reflexivo. A abordagem pedagógica dos docentes do GEVs conseguia de maneira eficaz efetuar essa tarefa. Quando analisada a pedagogia crítico-social dos conteúdos, encontramos a seguinte afirmação referente ao papel do docente;

...é preciso que o professor aprenda a abarcar todos os aspectos, ligações e mediações inerentes à ação pedagógica, tomá-lo no seu desenvolvimento, nas suas contradições, a fim de introduzir no trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo do conhecimento (LIBÂNEO, 2014, p. 137).

É inegável a proximidade entre a experiência desenvolvida pelos GEVs com as bases pedagógicas da pedagogia crítico-social dos conteúdos, principalmente pelo fato de ambas buscarem conteúdos concretos, vivos e capazes de dialogar com a realidade social do aluno. Nesse sentido, a experiência dos GEVs, amparada pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, pode trazer luz para as discussões a respeito de possíveis caminhos e possibilidades para intervenção na educação neoliberal imposta nas escolas atualmente. Em linhas gerais o esforço aqui está na transformação social através de uma educação crítica e reflexiva.

5. CAMINHOS, POSSIBILIDADES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo." (MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach)

Os caminhos desta pesquisa até o presente momento buscaram compreender as relações entre a experiência dos GEVs e a conjuntura política, social, cultural e o histórico desses ginásios, bem como seu currículo e suas práticas pedagógicas, utilizando como pano de fundo a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a urgência de uma pedagogia crítica e reflexiva para a educação básica.

Desse modo, a presente dissertação pode abarcar temas conflituosos, criticando a atual situação da educação básica no país. Pois sob essa perspectiva, entendemos que é somente através de uma pedagogia crítica e reflexiva que será possível iniciar um processo de emancipação. Ao se trazerem vários elementos sobre a experiência dos GEVs, amparada pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, considera-se que o que foi desenvolvido por esses ginásios há 60 anos pode ser um caminho para tornar a escola o local de socialização de conhecimento que irá possibilitar jovens a terem acesso a uma educação de qualidade e transformadora.

Portanto, após analisar a experiência dos GEVs, o histórico do currículo, as abordagens pedagógicas e o aprofundamento sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos, o trabalho propõe algumas sugestões, a fim de contribuir para uma educação crítica e reflexiva:

- O currículo deve ser repensado de maneira que possa dialogar com a realidade social do aluno, ou seja, que não seja um currículo pronto e inflexível e que antes de ser planejado faça perguntas tais como: Educar para quê? Por quê? Feito isso, discutir as atividades entre aluno, comunidade externa e gestores para assim chegar ao mais próximo da realidade e ao mesmo tempo tornar o aluno coautor do seu próprio aprendizado.
- Desvincular-se dos padrões de conteúdos imutáveis propostos pela BNCC, tendo em vista que o conhecimento está em movimento e as proposições devem ser de caráter provisório, ou seja, aptas às mudanças e transformações, quando necessário. Neste ínterim, o intuito está em não perder de vista a riqueza e a diversidade da região.
- Um dos pressupostos de toda e qualquer escola é promover a inserção do aluno no meio social em que vive, isto é, a integração deve ocorrer para que o mesmo possa compreender e interferir no contexto social, político e cultural a partir de uma consciência crítica e reflexiva, preparada para agir no meio. Para esse fim, propomos os Estudos do Meio presente na experiência dos GEVs.

No documento da BNCC existe a possibilidade de utilizar a experiência vivenciada pelos GEVs amparada pela pedagogia crítico-social dos conteúdos dentro dos itinerários formativos, pois o documento aborda que a composição do currículo do

Ensino Médio deverá ser composta pela BNCC e por itinerários formativos, isto significa “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 475).

Os itinerários⁵⁰ formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2018b, p. 7).

Por último, o trabalho propõe como intervenção uma cartilha didática que abordará: o histórico dos GEVs, o currículo e por fim sugestões de práticas e metodologias do ensino. Esta cartilha que estará em anexo tem como finalidade sugerir ao docente a possibilidade de interferir de maneira didática na escolha dos conteúdos e métodos.

Outro aspecto crucial é o papel do professor para esta pedagogia, pois é ele quem criará as situações específicas que colocarão os educandos frente às atividades a serem desenvolvidas e acompanhará o progresso do aluno no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva dialética. Entendemos que as transformações até parecem utópicas, porém enquanto houver possibilidades haverá esperança, principalmente quando tomamos conhecimento de que

...o educador, embora das formas mais diversas e mesmo nestas condições históricas adversas, sempre tem uma determinada margem de manobra na sua atividade. Ele estrutura programas; seleciona conteúdos; escolhe materiais; confere maior ou menor ênfase a determinados aspectos; é dele a opção por determinado método; é dele a escolha de determinada relação com os educandos; etc. Ora, tudo isso é amplamente influenciado pelo fim que ele deseja atingir. (TONET, 2005, p. 148)

Este trabalho teve como objetivo trazer algumas considerações que possam ser discutidas e repensadas, tendo como norte o início de uma transformação na sociedade ainda que de maneira silenciosa no começo, porém revolucionária a médio e longo prazo. Posto isso, entendemos que a escola também tem a função de criar condições adequadas para contribuir para uma educação justa, de qualidade e igualitária para formar sujeitos conectados com o passado/presente e assim poder concretizar as mudanças necessárias para avanços no sistema social atual.

⁵⁰ Para a proposta de itinerários formativos, devem ser adotadas como base as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>

Precisamos estar preparados para as batalhas que hão de vir para que não continuemos retrocedendo em nossos ideais de igualdade e justiça, diante disso, é preciso que as nossas concepções de renovação na educação entrem em circulação nos meios educacionais e políticos, para assim criar as condições concretas de uma nova sociedade. É fundamental continuar acreditando que nós educadores somos capazes de colaborar nesse processo transformador.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, Sandra Julia Gonçalves. **A concepção de natureza nos estudos do meio realizados nos ginásios estaduais vocacionais do Estado de São Paulo, de 1961 a 1968**. 2004. 139 p. Dissertação (Mestrado em Geociências). Pós Graduação em Geociências, Área de Educação Aplicada as Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ALBUQUERQUE, Adriana Shiraishi Rollemberg et al. **O estudo do meio nos ginásios vocacionais: análise de fotografias**. 2015. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Política, Sociedade). Pós Graduação em Educação, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, s.d.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos de educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2.ed.rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

BALZAN, Newton Cesar. Estudos sociais: opiniões e atitudes de ex-alunos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 22, p. 31-70, 2013.

BANDEIRA, Moniz. **O governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil, 1961-1964**. 02. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. . Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Discurso pronunciado pelo vice-presidente da República João Goulart (PTB-RS), como presidente do senado, em 1º de fevereiro de 1961, 41ª Legislatura, 3ª Sessão Legislativa**. Brasília, DF: Senado Federal. 11 dez. 2013. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2006/03/08/pronunciamento-de-jango-defende-reformas-de-base>> . Acesso em: 26 maio, 2021

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 104 Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 12 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Brasília: Ministério da Educação, 2016. Acesso em 02/01/2022.

BERGAMIN, Fabíola Matte. **Ensino de História e avaliação no ensino secundário paulista no contexto das inovações educacionais (1957-1969)**. 2018. 199 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BUENO, Eduardo Urbanski. **Brasil: uma história: cinco séculos de um país em construção**. Rio de Janeiro: Leya, 2012.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos de educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento: JK-JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e irrupción**, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginsios vocacionais: a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)**. 2003. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CUNHA, Luiz Antônio; DE GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 04. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1986.

FAGIONATO, Yomara F. Caetano de Oliveira. A área de Estudos Sociais no uso dos estudos dirigidos no Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (SP, 1962-1964). **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 2, 2018.

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. Estudos Sociais como área integradora: notas preliminares sobre os Ginásios Vocacionais (São Paulo, 1961-1969). In: **III Seminário Internacional História do Tempo Presente-ISSN 2237 4078**. 2017.

DREIFUSS, René Armand. 1964: **a conquista do estado: ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria – um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. 2. reimp. São Paulo: Edusp, 2007.

FERREIRA, Jorge Luiz; DE CASTRO GOMES, Angela Maria. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. 01. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014.

FERREIRA, J. **O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura política popular (1945- 1964)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**—Paulo Freire, São Paulo: Paz e Terra 1996. Coleção leitura.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.085-1.114, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729/2296>. Acesso em: 19 mar. 2022.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 2014.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)**. 1999. 280 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MONTEIRO, Norma. **O Brasil de Clóvis Salgado**. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5. **Revista Brasileira de História**, v. 38, p. 195-216, 2018.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. **Ginásios vocacionais: estudo narrativo de uma proposta educacional da década de 1960**. 2017. 627 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro.

NEVES, Joana. **O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político-1961-1970**. 2010. 351 p. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós Graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Mariângela Paiva. **A memória do Ensino Vocacional: Contribuição Informacional em um Núcleo de Documentos**. 1986. 215 p. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. **Caderno de formação: formação de professores-educação cultura e desenvolvimento-História da Educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt>> Acesso em: 8 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016. Disponível em: <<http://https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>> Acesso em: 19 set. 2021.

SAVIANI, Demerval, **escola e democracia**. 2018, 43 edição.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 05. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

São Paulo, **Decreto n 35.069**, de 11 de junho de 1959. Dispõe sobre instalação e funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos oficiais de ensino

secundário e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/117566>> Acesso em: 21 jan. 2021.

SÃO PAULO, **Lei n 6.052**, de 03 de fevereiro de 1961. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1961/lei-6052-03.02.1961.html>> Acesso em: 21 jan. 2021.

SÃO PAULO, **Decreto n. 38.643**, de 27 de junho de 1961. Regulamenta a Lei n.6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643-27.06.1961.html>> Acesso em: 24 jan. 2021

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1., 1968. [Trabalhos apresentados]. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 491-502, 1968.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 119-137, 2016.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 13, nº. 39. Rio de Janeiro Sept./Dec.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2021

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Unijuí, 2005.

**Ginásios Estaduais
Vocacionais do Estado de
São Paulo (1962-1969):
caminhos e possibilidades
para uma atuação crítico-
reflexiva**

WESLEY WANDER DOS SANTOS FERRAREZI



Cartilha didática pedagógica apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.



**Ginásios Estaduais
Vocacionais do Estado de
São Paulo (1962-1969):
caminhos e possibilidades
para uma atuação crítico-
reflexiva**

WESLEY WANDER DOS SANTOS FERRAREZI



Sumário

1. Ginásios Estaduais Vocacionais

1.1 A origem dos Ginásios Estaduais Vocacionais

1.2 As práticas pedagógicas dos GEVs

1.3 Estudos Sociais

1.4 Estudos do Meio

1.5 O fim de um projeto revolucionário

2. O currículo: uma análise histórica e conceitual

2.1 Teorias do currículo

2.2 O currículo dos GEVs

2.3 Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

3. A urgência de uma pedagogia crítico-reflexiva na educação básica

3.1 Os Ginásios Estaduais Vocacionais, proposições para o presente

Referências Bibliográficas

Apresentação

Prezado leitor,

Esta cartilha didática pedagógica é parte do protótipo de uma pesquisa elaborada no Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista – Unesp (*Campus Franca*). O intuito está em orientar e discutir caminhos e possibilidades para uma prática pedagógica revolucionária e transformadora que irá auxiliar professores e gestores na articulação do currículo e na escolha de conteúdos e métodos.

E como será feito isso? O objetivo geral, por conseguinte, é utilizar como pano de fundo a pedagogia crítico-social dos conteúdos, desenvolvida pelo professor José Carlos Libâneo e resgatar os aspectos mais significativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais, tendo em vista a necessidade de uma pedagogia crítico-reflexiva para a educação básica.

Sob essa perspectiva, trouxemos a história dos Ginásios Estaduais Vocacionais, assim como, os aspectos mais significativos das propostas e experiências vivenciadas por estas instituições escolares. A pedagogia crítico-social dos conteúdos é a abordagem pedagógica que sustentará a ideia de uma pedagogia progressista para a educação básica.

Atualmente as escolas públicas no Brasil vivem situação alarmante, principalmente após a Emenda Constitucional nº 95/2016 de congelamento de gastos. Nesse sentido, nos últimos anos, políticas educacionais de caráter neoliberal vêm ganhando força, assim como movimentos conservadores e radicais de extrema direita, como o Movimento Escola Sem Partido que surgiu como uma organização não governamental e atualmente tem atuação de destaque na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

Sob esse contexto crítico e pouco otimista enfrentado pela educação brasileira que evocamos a pedagogia desenvolvida pelos Ginásios Estaduais Vocacionais. Este destemido projeto surge como resistência ativa para o cenário atual. Sendo assim, desejamos que esta cartilha faça com que gestores e professores analisem o processo educativo de maneira histórica, crítica e reflexiva.





1. GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS

Este capítulo versa sobre o contexto em que a experiência dos Ginásios Estaduais Vocacionais (1962-1969), foi gestada, implementada e interrompida abruptamente pelo Regime Militar. Sob o ângulo político, cultural, social e educacional foi traçado um panorama histórico, principalmente entre os períodos 1961 – 1969 do século XX.

1.1. A origem dos Ginásios Estaduais Vocacionais

Os Ginásios Estaduais Vocacionais têm uma das mais belas histórias da educação no Brasil, estes ginásios são reconhecidos até os dias atuais como um dos projetos educacionais mais bem-sucedidos implantados em nosso país. Sendo esta experiência lembrada como: inovadora e revolucionária. Mas infelizmente em 1969 a mesma não resistiu à repressão militar e aos “anos de chumbo” da Ditadura Militar e teve suas atividades encerradas.

Esta cartilha didática partiu do entusiasmo de conhecer a história dos Ginásios Estaduais Vocacionais (GEVs). Sendo assim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007). Para aprofundamento do tema foram consultadas obras digitais realizadas nos seguintes sites: Periódico CAPES, Google Acadêmico, Scielo.

As histórias das ideias educacionais implantadas no Brasil estão relacionadas com a temporalidade, sociedade e política da época, sendo assim, existiram permanências e rompimentos das ideias pedagógicas desde 1549 com a vinda dos portugueses até os dias atuais.

Nesse sentido, as discussões se iniciam com as Classes Experimentais de Socorro (SP), este projeto é considerado o embrião dos GEVs. As Classes Experimentais se destacaram chamando a atenção do então secretário da educação do Estado de São Paulo, Luciano de Vasconcelos Carvalho que se surpreendeu com o que estava sendo desenvolvido, com isso surgiu a ideia de implantar esta experiência em demais localidades do Estado de São Paulo (MASCELLANI, 2010).

Após o encontro entre o secretário e Maria Nilde Mascellani, então professora das Classes Experimentais, teve início conversas para implantação de demais projetos como o que estava sendo desenvolvido na cidade de Socorro SP. Diante disso, é criada uma comissão chamada Serviço de Ensino Vocacional (SEV), que ficou encarregada de todas as tratativas burocráticas para dar prosseguimento com este projeto educacional.

Os debates se arrastaram desde o final dos anos 40 do século XX, quando o ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani convocou os principais educadores do país para elaborar o anteprojeto da LDB nº 4.024. Porém o ex-ministro da Ditadura Vargas, Gustavo Capanema, se dispôs contra a iniciativa, afirmando que o projeto era antigetulista (SAVIANI, 2019). Esses acalorados debates ideológicos, a respeito da LDB nº 4.024, fizeram com que tardasse a aprovação da mesma, dando forças para as instituições privadas se organizarem, pois quando a LDB nº 4.024 poderia ser aprovada,

Carlos Lacerda se levantou contra o projeto, alegando razões de ordem geral na parte doutrinária da lei e sobretudo na questão do ensino particular e do ensino público. A lei tinha tendências de maior inclinação para o serviço público, enquanto Carlos Lacerda defendia uma orientação que era da Igreja, de que o ensino devia ser particular. Quer dizer, democraticamente, a educação só se poderia realizar através dos particulares e não através do poder público, que teria uma tendência a colocar a administração a seus serviços etc. O que se pretendia era o sistema da Holanda, em que o governo dá dinheiro para as escolas particulares realizarem o ensino, inclusive gratuito, para toda a população (MONTEIRO, 2007, p. 148).

Porém tudo mudou quando em 1961, o então presidente Jânio Quadros deixou o cargo e em seu lugar assumiu seu vice, João Goulart, este havia sido ministro de Getúlio Vargas e tinha ideologias progressistas e que possivelmente colaboraria com novos rumos da educação nacional.

Em 20 de dezembro de 1961, o presidente João Goulart assinou a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961. Com isso foi viabilizada a implantação dos Ginásios Estaduais Vocacionais, amparada também pela lei de ensino industrial.

Oliveira (1986) relata que, em 1962, nasceram as três primeiras unidades, localizadas uma na Cidade de São Paulo, uma na cidade de Batatais, esta com características agrícolas e uma na cidade de Americana, cidade industrial.

Mais duas unidades foram implantadas em 1963, uma na cidade de Rio Claro e uma em Barretos, porém existia a possibilidade de instalação dos GEVs em outras diversas cidades (ALBERGARIA, 2004). Em 1968 na cidade São Caetano foi inaugurada mais uma unidade, chegando a seis escolas no total.

O destino dos GEVs tomaria outro rumo a partir de 1964 quando aconteceu o golpe militar, desde o início os opositores do João Goulart queriam romper com a Constituição, pois os mesmos entendiam que Goulart daria continuidade na política nacionalista de Getúlio Vargas e se aliaria com os movimentos dos trabalhadores e grupos de esquerda.

Os discursos anticomunistas sendo propagados em todos os meios de comunicação, fez com que a direita fosse ganhando terreno como nos relata, Fausto (2007, p, 458) "A direita ganhou os conservadores moderados para sua tese: só uma revolução purificaria a democracia, pondo fim á luta de classes, ao poder dos sindicatos e aos perigos do comunismo".

No dia 31 de março de 1964, as tropas do General Mourão Filho se deslocaram em direção ao Rio de Janeiro, tendo início a grande "Operação Brother Sam" organizada pelos Estados Unidos e os militares brasileiros, caso houvesse resistência, com isso chegou ao fim o governo de João Goulart.

Após a chegada dos militares ao poder, teve início um dos períodos mais tristes ocorridos no Brasil, onde por longos anos a liberdade foi violentada, prevalecendo apenas repressão e 21 anos obscuros de Ditadura Militar (1964-1985).

A experiência dos GEVs não pôde resistir à repressão e truculência dos militares, pois os mesmos já tinham traçado o destino da educação como sustentáculo ideológico do novo regime, assim sendo, em 1971 foi feita uma reforma educacional pelos militares criando a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 colocando em prática a educação como aparelho estatal militar.

1.2. As práticas pedagógicas dos GEVs

Os GEVs se diferenciavam de outras instituições, pois suas metodologias eram voltadas para a realidade concreta do indivíduo, ou seja “Quanto ao jovem, porém, o que se propunha especificamente era uma educação que o formasse no entendimento da realidade socioeconômica, política e cultural do país, e que ao mesmo tempo o tornasse capaz de intervir nessa realidade” (MASCELLANI, 2010, p. 105).

Unidade Pedagógica, Estudos Sociais, Estudos do Meio, Estudo Dirigido, Estudo Livre, Participação da Comunidade externa, estes são alguns dos aspectos que fizeram com que os GEVs se destacassem e tivessem relevância no cenário nacional.

O bojo das estratégias pedagógicas dos GEVs continha características revolucionárias para aquela época, como, por exemplo, a integração curricular, isso era feito através dos Estudos Sociais e Estudos do meio. Estes Ginásios eram reconhecidos como escolas comunitárias por trazer a realidade concreta dos alunos para o planejamento curricular, absorvendo

cas características culturais e socioeconômicas da localidade. Os GEVs conseguiram trabalhar de maneira orgânica e flexível, diferentemente das escolas tradicionais, particulares e religiosas.

Conforme o passar dos anos os GEVs aperfeiçoaram uma pedagogia social humanista, isto é, a construção do currículo era desenvolvida de maneira democrática e participativa por alunos, professores, gestores, pais, e comunidade externa, tendo como norte uma visão curricular crítico-reflexiva.

No que se referem às avaliações, os ginásios substituíram as provas por conceitos, sendo assim, os alunos praticavam a própria autoavaliação e atribuíam um conceito ao seu próprio desempenho que posteriormente seria discutido pelo conselho de classe. Nesse sentido, os métodos, atitudes e conteúdos estavam intimamente ligados com o desempenho dos mesmos.

1.3. Estudos Sociais

Os Estudos Sociais faziam a interligação entre as diversas disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade já era praticada por estes colégios. Pois dentro dos Estudos Sociais se trabalhavam História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Economia, e a partir dos Estudos Sociais eram interligadas as outras áreas: Português, Educação Física, Matemática, Ciências, Física, Economia Doméstica, Biologia, Educação Musical, Artes Industriais, Artes Plásticas, Práticas Comerciais e Agrícolas.

Para os Estudos Sociais, era necessário a atuação de dois professores um de História e outro de Geografia. Essa área se encarregou de ser o núcleo do currículo dos ginásios, ou seja, ficou em sua responsabilidade organizar as atividades que seriam desenvolvidas junto às outras disciplinas. Segundo o professor Balzan (2013), os professores de História e Geografia eram capacitados para trabalhar com a área de Estudos Sociais, pois as mesmas concebidas no sentido tradicional, não teriam eficácia para com os objetivos propostos.

Dentro dos objetivos dos Estudos Sociais estavam propostas de garantir aos educandos um panorama da realidade global desde o que está próximo até o que está distante. Para isso o professor Balzan (2013), elencou 15 objetivos pontuais que almejavam colocar o adolescente em contato com o mundo e que buscava, a todo o momento contribuir para que os educandos se encontrassem como indivíduo dentro da sociedade.

1.4. Estudos do Meio

Outra área de destaque dentro dos GEVs eram os Estudos do Meio, pois parte da interlocução entre as disciplinas caberia aos Estudos do Meio executar, assim como colocar o aluno frente à realidade concreta. Segundo Balzan (2013) os Estudos do Meio transcenderiam a sala de aula entrando em contato direto com a realidade.

Esta técnica pedagógica que investigava a realidade próxima fazia com que os alunos refletissem o ambiente ao redor de maneira crítica. Os educandos trabalhavam essa técnica desde os primeiros dias de aula. Para entender a organização dos Estudos do Meio o professor Balzan (2013), esclarece que:

Como decorrência das unidades didáticas, a maior parte dos estudos do meio se realizou na 5ª série, quando alunos e professores podiam mais facilmente se locomover tendo em vista a necessidade de estudar a realidade mais imediata. Na 6ª série, por se referir ao Estado, os estudos do meio tornavam-se mais raros; apesar disto, foram realizados pelo menos três dessas atividades com cada uma das turmas. Os estudos do meio de 7ª série, voltados para o país, encontravam maiores dificuldades para sua concretização: realizava-se um apenas, convencionalmente chamado de 'grande estudo do meio', dizendo respeito praticamente a todas as unidades desenvolvidas durante o ano letivo. Ao cursar a 7ª série, a primeira turma realizou suas observações em Volta Redonda, Barra Mansa, Rio de Janeiro e Petrópolis. A segunda turma, percorreu as cidades históricas de Minas Gerais.

Na 8ª série, o fato de as unidades se referirem a problemas mundiais não impedia a realização dos estudos do meio, uma vez que a dinâmica do 'modelo' adotado não implicava a obrigatoriedade e viagens a outros países. Ao cursar a última série, o aluno deveria retornar à comunidade, localizando e estudando in loco os problemas surgidos do desenvolvimento da temática das unidades propostas (BALZAN, 2013, p. 37).

Nesse sentido, o Estudo do Meio trabalhava de forma gradativa, em outras palavras, partia do micro para o macro se expandindo desde a comunidade externa ao redor da escola, para a cidade, Estado, país e por último mundo. Essa forma concêntrica de se trabalhar colocava o aluno próximo dos temas que seriam abordados.

1.5. O fim de um projeto revolucionário

A conjuntura dos anos 60 do século XX com a efervescência cultural, social e política marcaram o nascimento e encerramento dessa inovadora experiência.

Segundo Mascellani (2010, p.99), os Ginásios Estaduais Vocacionais “foi constantemente objeto de controvérsias, sabotagens e, por fim, de aberta repressão”.

Com o endurecimento do regime militar a partir do Ato Institucional número 5 (AI-5) e com o Decreto Federal 477/68, as ameaças e incursões por batalhões militares chegaram ao fim em 12/12/1969. Todos 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”(ALBERGARIA, 2004, p. 59).

Os GEVs estavam um pouco além daquele período em diversos quesitos, as propostas pedagógicas e metodológicas eram inovadoras e isso incomodava os militares que decidiram por encerrar as atividades de todas as unidades.

O tempo de existência dos Ginásios Estaduais Vocacionais (1962-1969) durou exatamente o tempo para ser eternizado na vida de todos aqueles que estiveram envolvidos com este projeto educacional revolucionário.

2. O CURRÍCULO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO E CONCEITUAL



Este capítulo irá se aproximar da teoria do currículo e a maneira com que o mesmo foi desenvolvido. O esforço está em realizar discussões a respeito das teorias do currículo, abarcando as suas tendências e influências políticas e ideológicas e em seguida abordar como foi construído o currículo dos GEVs.

2.1. Teorias do currículo

Antes de iniciarmos as discussões sobre a origem e o percurso do currículo é de suma importância compreender que o currículo é uma diretriz de conhecimento utilizado nas escolas de forma sistemática, na tentativa de padronizar as propostas escolares. Quanto ao significado da palavra currículo Goodson (2001) nos relata que;

Ao discutirmos a etimologia básica da palavra currículo, me remeterei ao latim currere que significa correr e se refere a uma pista de corrida (ou a um carro romano de corridas). E as implicações etimológicas nos remetem para a concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir ou, mais significativamente, a apresentar (GOODSON, 2001, p.61).

Conforme o exposto, entende-se que o currículo é algo que está sempre em movimento seguindo uma determinada direção através de um programa elaborado.

Nesse sentido, algumas indagações surgem tais como; o que está sendo seguido? Quem está sendo beneficiado? Por quê? E por que se ensinam estes e não outros conhecimentos?

Na concepção de Goodson (1997, p.17), “o currículo escolar é um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”, sob esta perspectiva, a finalidade do currículo é a imposição de valores que se tornarão hegemônicos na sociedade.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA 1996, p. 23).

A história do currículo é carregada de disputas e contradições, sendo assim, é fundamental entender que existem relações de poder na composição do mesmo. O currículo foi abordado a partir de três formas diferentes, segundo Silva (2007):

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2007, p. 16).

O currículo tradicional nasce com a intenção de manter o poder da classe mais abastada e da classe média, ou seja, estes grupos temiam perder o poder e a influência exercida na sociedade. Diante disso, o currículo é utilizado para colocar suas crenças, hábitos e cultura na tentativa de continuar a exercer hegemonia e padronizar costumes.

Com a transição da sociedade urbana para uma sociedade industrializada os costumes e ensinamentos deveriam ser padronizados, nesse sentido, o currículo é pensado e elaborado na forma de uma fábrica (taylorismo e fordismo). Sob esta perspectiva os alunos apenas deveriam cumprir o que lhes foram impostos, pois o esforço estava em formar mão de obra especializada para atender aos anseios do capitalismo.

Após a segunda Guerra Mundial e com o início da Guerra Fria novas doutrinas e filosofias pipocaram por todo o mundo. Diante desse contexto histórico para a humanidade surgiram as teorias críticas do currículo. Autores como; Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Michael Young, Michael Apple, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Jean-Claude Passeron e Paulo Freire foram os principais expoentes dessas teorias.

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2007, p. 30).

O objetivo das teorias críticas era superar as teorias tradicionais do currículo juntamente de seus conceitos burocráticos e engessados, em outras palavras, na visão das teorias críticas a escola apenas reproduz as relações sociais capitalistas, sendo assim, corroborando para a permanência das desigualdades de oportunidade e conseqüentemente para o “status quo” legitimando e reproduzindo as ideologias e valores da classe dominante.

Nesse sentido, às teorias críticas desvendaram as verdadeiras intenções do currículo através de intensos debates e discussões, demonstrando de que modo a educação utilizada como um aparelho ideológico de Estado tornam legítimo o domínio da classe hegemônica

Para se contrapor às teorias tradicionais e críticas do currículo, surgem as teorias pós-críticas. Na esteira do pensamento pós-moderno, as teorias pós-críticas analisam de maneira contundente o pensamento eurocêntrico, dando voz às culturas minoritárias e a diferentes grupos culturais, isto é, se distancia da visão de regras de funcionamento para toda a sociedade. Sobre o pós-modernismo Eagleton (2005) descreve que:

[...] pós-moderno quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, apõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade (EAGLETON, 2005, p. 27).

Diferentemente da teoria tradicional que permanece neutra em relação às tendências políticas e econômicas, porém, parecida em alguns aspectos com a teoria crítica no que se refere a estruturar o currículo através do questionamento do modo de produção da sociedade. A teoria pós-crítica carrega consigo profundas discussões a respeito da desvalorização cultural e histórica de diversos grupos minoritários, se utilizando das correntes; pós-estruturalista, pós-moderna e pós-colonial.

2.2. O currículo dos Ginásios Estaduais Vocacionais

Nesse momento, é chegada a hora de se aproximar dos principais conceitos de currículo elaborado pelos GEVs. Vale ressaltar que pouco restou do que foi produzido durante a existência dos ginásios, tendo em vista que os militares apreenderam todos os materiais encontrados.

Para darmos início a respeito de como era composto o currículo dos GEVs, utilizaremos as referências teóricas e o material apresentado no I Simpósio de Ensino Vocacional durante a Reunião Anual da SBPC, publicado na revista Ciência e Cultura no ano de 1968. Quanto ao documento apresentado no Simpósio fica clara a preocupação em se aproximar da realidade social do educando, sendo assim, possibilitar aos professores as informações necessárias para elaboração do currículo, o trecho a seguir mostra algumas preocupações importantes;

Ao se mencionar o planejamento elaborado pela escola para atender á realização do processo educativo, faz-se implicitamente uma referência ao planejamento de Curriculum, definindo-se Curriculum como toda ação planejada por educadores com a preocupação de possibilitar, aos educadores, um salto qualitativo no desenvolvimento da personalidade. O planejamento de curriculum como todo planejamento, supõe a análise da realidade através de dados objetivos, supõe a caracterização dos problemas que devem ser equacionados, o estabelecimento de metas que nortearão o processo, a seleção de recursos para a execução, a precisão de acompanhamento do processo e de sua constante avaliação e, finalmente, supõe a avaliação global que

permitirá visualizar os resultados e criar condições de reformulação. A partir da conceituação curriculum aqui exposta, seu planejamento requer necessariamente a aplicação dos recursos oferecidos particularmente pelas ciências humanas. Entre estes destacam-se basicamente os que permitem o conhecimento da realidade social, a caracterização dos grupos, o conhecimento de suas necessidades e problemas e, finalmente, a apreensão da dinâmica de comunicação entre as pessoas o (SÃO PAULO, SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 492).

Desse modo, fica evidente a intenção em formar um homem preparado para a realidade concreta e flexível para as possíveis mudanças culturais, políticas e sociais. Uma das estratégias utilizadas pelos GEVs foi o *core-curriculum* que não se limitava aos conteúdos disciplinares, no documento do Simpósio (1968) o *core-curriculum* é definido da seguinte maneira:

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

desaparecimento da divisão estanque entre matérias e da programação isolada de cada uma delas (SÃO PAULO, SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 495).

Os GEVs aperfeiçoaram uma pedagogia de caráter social humanista através de seu currículo democraticamente construído por gestores, professores, pais, alunos e comunidade externa. Nesse sentido, fica clara a visão crítico-reflexiva que buscou discutir as conjunturas culturais, políticas, sociais e globais dos anos 60 do século XX. Vale ressaltar que colocando essas questões em pauta os ginásios se distanciavam da rigidez educativa tradicional que estava em vigor e se tornava transformador em um período de aberta repressão.

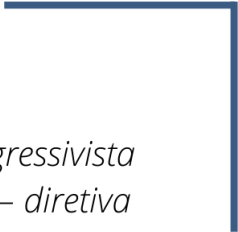
Os currículos dessas instituições eram organizados de maneira diferenciada, pois as escolas estavam localizadas em cidades com economia, cultura e costumes diferentes, ou seja, os GEVs respeitavam as características de cada região. Dessa forma, conseguiam aproximar os educandos dos objetivos da escola, vale ressaltar, que antes de apontar possíveis intervenções eram feitas pesquisas com a colaboração de todos os envolvidos e a partir dos problemas encontrados se iniciava a construção curricular. Sob essa perspectiva, as pedagogias desenvolvidas pelos ginásios estavam claramente pautadas na visão marxista, pois colocava o aluno frente aos problemas da realidade concreta.

2.3. Abordagens Pedagógicas e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Para dar prosseguimento aos objetivos desta cartilha didática pedagógica, é de suma importância se aproximar das abordagens pedagógicas no intuito de entender algumas dessas teorias. Para isso, será utilizado como referencial teórico o livro *Democratização da escola pública*, escrito pelo professor José Carlos Libâneo, em 1985.

As abordagens pedagógicas carregam suas próprias características ainda que dentro do mesmo espectro ideológico, sendo assim, se diferenciam uma das outras conforme a posição ocupada dentro do papel social que atribuem à educação e à escola, nas palavras de Libâneo (2014) “as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação” (LIBÂNEO, 2014, p. 21).

Em suma, essas abordagens influenciaram e influenciam a prática em sala de aula, Libâneo (2014) as classifica em seu livro em duas categorias; pedagogias liberais e progressistas:

- 
- A – Pedagogia Liberal*
1 – tradicional
2 – renovada progressivista
3 – renovada não – diretiva
4 – tecnicista
- B – Pedagogia Progressista*
1 – libertadora
2 – libertaria
3 – crítico-social dos conteúdos
- (LIBÂNEO, 2014, p. 21).

O objetivo principal não está em fazer uma explanação pormenorizada a respeito de cada abordagem, tendo em vista que já existem inúmeros textos que abordam e sustentam esta pesquisa. Todavia destacarei as principais diferenças entre as abordagens pedagógicas liberais e progressistas, dando ênfase para pedagogia-crítico-social dos conteúdos que é fundamental para os objetivos futuros desta cartilha.

As abordagens pedagógicas liberais nasceram quando a burguesia ascendia na sociedade e o capitalismo estava em gestação. Desta forma, Libâneo (2014) descreve que a sociedade “estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominado sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.” (LIBÂNEO, 2014, p. 22).

As pedagogias liberais se caracterizam pelo fato de não colocar em pauta as desigualdades e contradições que ocorrem na sociedade. Nesse sentido, o papel da escola está em fazer com que os educandos se incorporem ao sistema vigente, exercendo função importante para evolução dos meios de produção capitalista,

Sendo assim, as tendências pedagógicas liberais; tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista estão intimamente ligadas ao sistema capitalista não abordando em seus conteúdos discussão referente as lutas de classes.

Em contrapartida nas abordagens liberais existem as abordagens progressistas, que se caracterizam por serem contrárias ao *modus operandi* da sociedade capitalista. Dessa forma, a educação é compreendida como uma poderosa ferramenta na luta contra este sistema, sendo a luta de classes o cerne das discussões.

As pedagogias progressistas têm seus pressupostos embasados nas teorias marxistas, isto é, a dialética materialista tem papel importante nas formulações teóricas que darão sustentabilidade para ruptura com o sistema capitalista.

As pedagogias progressistas estão em lados opostos das liberais, principalmente pelo fato de estas estarem desvinculadas do contexto social e político. Seus objetivos estão pautados na formação de alunos conscientes de sua realidade concreta, participativos, críticos e criativos para atuarem dentro do contexto social. Segundo o professor Libâneo (2014), as três tendências pedagógicas progressistas são;

[...] a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais (LIBÂNEO, 2014, p. 33).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos será o ponto de partida para entendermos a importância de uma educação reflexiva na sociedade atual. Dentro dessas várias abordagens, a escolha pela pedagogia crítico-social dos conteúdos se dá por entender que, é somente por meio de uma pedagogia progressista que será possível iniciar um processo de emancipação, ou seja, será através da educação que os alunos poderão se apropriar de todo aprendizado e assim atuar na sociedade de maneira crítica e reflexiva, pois segundo Saviani (1995):

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p.17)

A escolha por uma pedagogia progressista está intimamente ligada com o fato de que é necessário e urgente que haja uma conscientização dos educandos, sob esta perspectiva, o papel da escola se torna imprescindível, Aranha (1996) descreve que:

O esforço da pedagogia progressista se faz na direção de tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, possibilitando cada vez mais que as camadas populares tenham acesso à educação e, portanto, ao estágio atual do saber, mesmo reconhecendo os limites do empreendimento (ARANHA, 1996, p.211).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos carrega consigo o objetivo de preparar os educandos através da aquisição dos conteúdos, isso faz com que a aprendizagem se torne significativa por ser construída a partir da articulação entre as relações humanas, em outras palavras, esta pedagogia se apropria das contradições da sociedade e assim faz a ligação entre os conteúdos ensinados com a realidade social. Nesse sentido é importante destacar que:

A versão da pedagogia dos conteúdos culturais de sentido crítico social, ao contrario, valoriza a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo social adulto e desempenha esse papel pela transmissão e assimilação dos conteúdos culturais historicamente situados. Entretanto, não se trata de o aluno recebe-los passivamente, nem se acredita que a assimilação seja uma atividade espontânea; o processo de transmissão/assimilação se

dá pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno (LIBÂNEO, 2014, p.76).

Diante do exposto, entende-se que é de fundamental importância a difusão dos conteúdos, sendo estes conteúdos, vivos, concretos e dinâmicos, devidamente atrelados às realidades sociais, para que se reflita criticamente atuando sobre a mesma, visando a transformá-la.

Nessa perspectiva, o engajamento crítico da escola e consequentemente do corpo docente se torna imprescindível, pois a tarefa educativa implica a formação de concepções de mundo, partindo de uma análise crítica que procure uma ruptura com a sociedade desigual atual, isso ocorrerá a partir de valores construídos, atitudes e comportamentos. Nessa direção a pedagogia crítico –social dos conteúdos

[...] defende o ponto de vista de que a principal contribuição da escola para a democratização da sociedade está na difusão da escolarização para todos, colocando a formação cultural e científica nas mãos do povo como instrumento de luta para sua emancipação (LIBÂNEO, 2014, p.136).

Diante do que foi apresentado no contexto da pedagogia crítico-social dos conteúdos, pode-se visualizar a importância da escola ter seus conteúdos de ensino próximos da realidade dos educandos, assim como, professores capacitados e conscientes no que se refere à educação como prática social reflexiva e revolucionária, trabalhando diretamente com as contradições da realidade vivenciada pelo educando. Neste sentido Libâneo descreve que;

À medida que concebe a ação escolar como inserida na totalidade da prática social (caracterizada por relações sociais entre classes sociais antagônicas), a pedagogia crítico social assume a historicidade da escola, sendo determinada pelos interesses opostos das classes existentes na sociedade, e, ao mesmo tempo, determinante, por que histórica e fruto da atividade humana transformadora (LIBÂNEO, 2014, p.136).

3. A URGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICO-REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



A relevância de debater a urgência de uma pedagogia reflexiva para educação básica no Brasil repousa na situação alarmante em que se encontram as escolas públicas em território nacional, principalmente em decorrência das crises cíclicas vivenciadas pelo sistema capitalista, tendo em vista, que a concepção liberal se mostrou falha em gerenciar o colapso sistêmico vivido pelo Brasil, isso trouxe para a educação brasileira grandes dificuldades em administrar os problemas encontrados, principalmente após a Emenda Constitucional nº 95/2016 de congelamento de gastos.

Diante disso, políticas educacionais com forte influência neoliberal vêm ganhando força em meio à crise política e econômica que se instaurou no país, com isso, movimentos conservadores e radicais de direita, como o movimento Escola Sem Partido tem ganhado espaço nos debates públicos e nos meios digitais. Saviani (2018) nos alerta dizendo:

[...] que surgiu no âmbito da sociedade civil, constituiu-se como uma organização não governamental (ONG) e agora se apresenta na forma de projetos de lei na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e em várias assembleias estaduais e câmaras municipais do país pretendendo impor-se, também, no âmbito da sociedade política por meio do seu poder estatal. Nessa condição, tal projeto é merecidamente chamado por seus críticos de 'lei da mordaça', pois explicita uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado nas normas de funcionamento do ensino (SAVIANI, 2018 p. x).

Não bastassem todos os problemas enfrentados pela educação brasileira, nos últimos anos o país foi surpreendido por uma nova onda radical de extrema direita, onde diversos países também foram acometidos por um extremo nacionalismo. Escolas e professores têm sido alvos frequentes de ataques condenando os métodos e conteúdos de ensino. A intenção aqui está em apenas indicar elementos relevantes para discutir a necessidade de uma pedagogia reflexiva para a educação brasileira frente às políticas educacionais de viés neoliberal e a volta de discursos fascistas.

É sabido que no Brasil nunca houve uma política de Estado fundamentada nas bases filosóficas do pensamento de esquerda, isto significa, que existiram algumas tentativas de implantar pedagogias educacionais progressistas, porém todas foram sistematicamente atacadas pela classe burguesa e em algumas situações brutalmente interrompidas, como foi o caso dos Ginásios Estaduais Vocacionais.

Com a ascensão da extrema direita no Brasil, principalmente após eleito como presidente o Sr. Jair Messias Bolsonaro (2018), a educação brasileira se encontra sob forte ameaça, pelo fato, de ser um organismo importante dentro das políticas de Estado da extrema direita.

Um ponto a ser destacado foi a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2018) que recebeu duras críticas de profissionais da educação, pois estes entenderam que as desigualdades de condições vividas pelo país não estão em pauta, estando a BNCC alinhada á ideologia neoliberal, isso demonstra o

por que de “grupos empresariais, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Todos pela Educação, são unânimes na defesa da base, difundindo o discurso da igualdade de oportunidades que a ela pode proporcionar” (GIROTTI, 2019, p. 2).

Quando se analisa a BNCC que atualmente é o principal documento que versa sobre educação em nosso país, podemos visualizar que não existe um caminho traçado na direção de superar as desigualdades sociais ou mesmo propostas referentes às possíveis melhorias nos espaços educacionais, isto significa, que questões de urgência como o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) pouco foi trabalhado ou debatido, assim como a diferença na qualidade de ensino em escolas públicas e privadas. Chauí (2020) faz uma importante constatação da educação dentro do sistema neoliberal e descreve o tipo de educando que se pretende:

[...] a educação é considerada um investimento para que a criança e o jovem aprendam a desempenhar comportamentos competitivos. Dessa maneira, desde o nascimento até a entrada no mercado de trabalho, o indivíduo é treinado para ser um investimento bem sucedido e a interiorizar a culpa quando não vence a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, particularmente contra imigrantes, migrantes, negros, índios, idosos, mendigos, sofredores mentais, lgbtq+, destruindo a percepção de si como membro ou parte de uma classe social, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio (CHAUÍ, 2020, p. 321-322).

Sob essa perspectiva, se torna mister debater possíveis caminhos para a educação atual, colocando como pauta central uma pedagogia educacional reflexiva sob o horizonte de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Partindo dessa compreensão, se torna fundamental apresentar de maneira introdutória as bases de uma pedagogia reflexiva de esquerda, sendo assim, destaco que Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), não desenvolveram um sistema sobre educação. Entretanto para nossas reflexões interessa saber que os principais educadores marxistas fundamentaram suas obras a partir do materialismo histórico e dialético desenvolvido por ambos. Assim dizendo, Marx e Engels não se dedicaram aos problemas educacionais, pois os mesmos analisaram exaustivamente a produção material da vida humana, principalmente na forma burguesa que estava em ascensão, seus estudos contemplaram desde a gênese da burguesia até as crises que esta forma de sociedade enfrentaria.

Contudo os autores marxistas que escreveram sobre educação tais como; Bogdan Suchodolski (1903-1992), Georges Snyders (1917-2011), Anton Makarenko (1888-1939), dentre outros, buscaram as teses filosóficas de Marx e Engels para desenvolver as bases pedagógicas, pois entenderam que é a partir da produção material da vida humana, isto é, da materialidade emergem as ideias, cultura, ciência, arte, e educação, diante disso, a base criada por Marx e Engels é fundamental para a constituição de projetos educacionais de inspiração marxista, tendo como fundamentação teórica o materialismo histórico e dialético,

desbravando um horizonte totalmente novo e radical para o campo das pedagogias educacionais.

Os autores que utilizam o pensamento de Marx e Engels trazem consigo a ideia de que a educação nasce a partir das relações sociais, quer dizer que, a educação se desenvolve através das relações materiais que ocorrem no cotidiano, sendo assim, os problemas econômicos se relacionam com as questões pedagógicas, isso faz com que muitas obras de orientação marxista discutam amplamente temas como a dominação, exploração e alienação que ocorrem na sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, fica claro nas ideias dos pensadores marxistas que os seres sociais produzem de maneira concreta a sua vida, deste modo, assim como é produzida a existência, eles também irão produzir o conhecimento, destacando que a história da educação está intimamente ligada com a história da sociedade.

A partir do exposto é que se originam as concepções pedagógicas marxistas, relacionando problemas filosóficos, econômicos e culturais com a pedagogia, para que se consiga extrair o máximo do que é concreto e assim obter elementos essenciais para ultrapassar os limites impostos pelo sistema capitalista.

3.1. Ginásios Estaduais Vocacionais e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos; por uma pedagogia crítico-reflexiva

"Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo." (MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach)

Começarei este tópico com a seguinte indagação: Qual a importância de colocar em debate a urgência de uma pedagogia reflexiva a experiência vivenciada pelos GEVs e a pedagogia crítico-social dos conteúdos?

Notadamente com a situação atual da educação básica no Brasil urge a necessidade de propostas que discutam caminhos e possibilidades para possíveis intervenções na sociedade brasileira. Entendemos que o contexto em que se encontra a educação é conveniente para debater esta proposta pedagógica.

De nada irá adiantar se a população estiver disposta e favorável a lutar por mudanças se não estiverem conscientes da realidade em que vivem, por isso é preciso enfatizar que é imprescindível que haja apropriação do conhecimento por parte das classes populares. E neste sentido, entra a escola pública como parte fundamental deste processo, pois é o local ideal para transformação. Mas para isso é preciso que se desenvolvam educandos conscientes, críticos e reflexivos, com o intuito de futuramente se tornarem adultos esclarecidos da realidade concreta em que habitam. Neste interim, o professor Ivo Tonet (2005), descreve que:

Na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quanto mais e melhor exercer o seu papel específico (TONET, 2005, p. 152).

A escolha em se trabalhar com os GEVs se dá pelo fato de estas instituições construírem e aperfeiçoarem uma pedagogia social humanista, quer dizer que, a construção e organização do currículo destas instituições eram desenvolvidas democraticamente por gestores, alunos, pais e comunidade externa, a partir de minuciosas pesquisas da realidade cultural e social dos sujeitos situados.

Já de início se percebe a tendência de uma visão curricular crítica e reflexiva, abrangente no sentido de discutir questões globais, além das conjunturas culturais, políticas e sociais dos anos 60 do século XX, se distanciando da rigidez educativa tradicional que estava em vigor, para se tornar flexível e transformadora. Pode-se dizer que os GEVs estiveram à frente do seu tempo, pois suas propostas educacionais não eram prontas e acabadas, mas se moldavam conforme a realidade econômica, social e cultural do educando. As escolas localizadas em diferentes cidades trabalhavam de acordo com as características da sua região, isto é, os currículos eram organizados de maneira diferenciada para cada ginásio.

O intuito de abordar nos capítulos anteriores os Estudos Sociais e os Estudos do meio, assim como as práticas pedagógicas dos GEVs, teve como objetivo demonstrar a distância em que estes ginásios estavam das concepções tradicionais, liberais e tecnicistas, ou seja, o perfil técnico-profissionalizante de caráter conservador foi ultrapassado para dar lugar a uma proposta inovadora tendo como base um revolucionário conceito de currículo.

Partimos do princípio de que vivemos um processo de alienação crescente onde o ser humano monopolizado pelo capital não consegue visualizar a real situação em que se encontra, entendemos que a burguesia que um dia foi revolucionária, atualmente é conservadora e ferozmente contrarrevolucionária, deste modo, a interação; a pedagogia crítico-reflexiva, os GEVs e a pedagogia crítico-social dos conteúdos devem ser mediados na tentativa de contemplar os assuntos colocados em questão. Utilizarei um trecho do livro *Crítica da educação e do ensino* de Marx (1978) para abrir um espaço nas discussões que irão se suceder.

Na visão de Marx e Engels (1978), a produção do conhecimento ocorre a partir das atividades práticas dos seres humanos, sendo assim, os homens através de suas tarefas exercidas apreende, compreende, transforma e é transformado, nesse sentido, o conhecimento é elaborado por meio do trabalho.

Adentrando de maneira mais aprofundada nas concepções educacionais dos GEVs, é importante recordarmos algumas

considerações referentes ao caráter inovador desenvolvido por essas escolas e a preocupação em formar alunos concretos a partir de suas atividades diárias dentro e fora da escola. Para aproximar os educandos dos objetivos da escola, os mesmos eram convidados a participar da construção do currículo e a partir dos problemas encontrados, seriam implantadas possíveis intervenções, isso significa, que os alunos exerciam a função de ativos colaboradores do planejamento da escola. Claramente esta interpretação pedagógica estava pautada na perspectiva marxista, pois colocava o aluno frente aos problemas da realidade.

Nesse sentido, quando analisados os conteúdos trabalhados nos ginásios fica claro que a realidade social estava presente desde o início do planejamento, no que se refere ao método utilizado, as contradições existentes na realidade eram analisadas de maneira crítica, reflexiva e dialética, sendo assim, buscava-se capacitar o educando para que o mesmo pudesse ser capaz de formular valores e dessa maneira transformar quando necessário o meio em que habitava.

Portanto, irei recordar uma importante consideração feita pelo professor Libâneo (2014) referente à pedagogia crítico-social dos conteúdos que vai ao encontro da perspectiva dos GEVs e se aproxima do ponto de vista de Marx,

...a pedagogia crítico social dos conteúdos propõe uma teoria pedagógica embasada numa concepção de mundo que, expressando os interesses majoritários da sociedade, parte das condições concretas (históricas e sociais) em que se desenvolve a

luta de classes; por decorrência, propõe uma didática (teoria da instrução e do ensino) que, partindo de situações pedagógicas que ocorrem nessas condições concretas, determina princípios e meios como diretrizes orientadoras para os processos de ensino necessários ao domínio de conhecimento, garantindo, assim, durabilidade aos efeitos formativos da instrução e da educação. A prática educativa resultante dos componentes pedagógico-didáticos, por sua vez, coloca, permanentemente, novas tarefas teóricas, constituindo a unidade teoria-prática necessária à contextualização histórico-social do processo educativo (LIBÂNEO, 2014, p.136).

Vejamos agora neste trecho retirado do Simpósio sobre ensino vocacional (1968) a importância que os GEVs davam à formação do homem e de sua atuação transformadora na sociedade, essa visão está diretamente interligada com as concepções de Marx sobre o homem e as atividades transformadoras que este é capaz de desenvolver, no trecho do Simpósio referente à fundamentação científica do currículo encontramos a seguinte afirmação:

Impõe considerar que o estabelecimento de uma direção à aplicação de certos métodos, técnicas e processos depende de determinadas proposições básicas. Estas, por sua vez, são vinculadas a uma concepção das relações que os homens mantêm entre si e com o mundo. A direção das técnicas de educação, e do processo educativo de um modo geral, ampara-se na concepção

de que o homem é ser do mundo e no mundo, responsável pela sua transformação. Somente o homem considerado como ser consciente poderá assumir a tarefa de construir a história. E construindo a história é que o homem se faz homem com os outros homens (SÃO PAULO, SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 491).

A pedagogia social desenvolvida pelos GEVs entendia como pressuposto a importância de fazer com que os educandos se reconhecessem como pertencentes à comunidade local, assim como global. Esse processo de formar o homem para atuar de maneira crítica e reflexiva no mundo passava primeiramente pelo conhecimento do meio em que viviam. Para isso, seria necessário avançar e inovar na concepção de currículo e na preparação de professores capacitados que estivessem aptos para organizar e desenvolver atividades que preparassem os jovens diante da sociedade que estava se transformando rapidamente.

Essa aproximação dos professores dos GEVs com a realidade do aluno para melhor compreensão das características regionais tinha como intuito respeitar as especificidades da comunidade local e suas demandas. O que torna significativo e relevante quando analisamos a importância do trabalho docente e das possíveis e necessárias intervenções pedagógicas para emancipação humana. Não obstante o professor Libâneo (2014) nos recorda sobre a importância do professor:

Portanto, o trabalho docente visa modificar no ser humano aquilo que é suscetível de educação, levando em conta a atividade humana transformadora, a partir de relações econômicas e históricas; ou seja, concebe o aluno como ser educável, sujeito ativo do próprio conhecimento, mas também como ser social, historicamente determinado, individuo concreto (síntese de múltiplas determinações), inserido no movimento coletivo de emancipação humana (LIBÂNEO, 2014, p.136 - 137).

Ainda sobre a fundamental atuação dos professores dos GEVs, vale ressaltar que não bastava apenas organizar um currículo próximo da realidade do educando, ou seja, era extremamente importante que o docente colocasse o aluno em situações específicas para que o mesmo pudesse aprender a enfrentar os problemas do cotidiano, pois era através desses desafios que progressivamente se construiria um pensamento crítico-reflexivo. A abordagem pedagógica dos docentes do GEVs conseguia de maneira eficaz efetuar esta tarefa. Quando analisada a pedagogia crítico-social dos conteúdos encontramos a seguinte afirmação referente ao papel do docente:

...é preciso que o professor aprenda a abarcar todos os aspectos, ligações e mediações inerentes à ação pedagógica, tomá-lo no seu desenvolvimento, nas suas contradições, a fim de introduzir no trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo do conhecimento (LIBÂNEO, 2014, p. 137).

É inegável a proximidade entre a experiência desenvolvida pelos GEVs com as bases pedagógicas da pedagogia crítico-social dos conteúdos, principalmente pelo fato de ambas buscarem conteúdos concretos, vivos e capazes de dialogar com a realidade social do aluno. Nesse sentido, a experiência dos GEVs amparada pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, pode trazer luz para as discussões a respeito de possíveis caminhos e possibilidades para intervenção na educação neoliberal imposta nas escolas atualmente. Em linhas gerais o esforço aqui está na transformação social através de uma educação crítico-reflexiva.

Portanto, após analisar a experiência dos GEVs, o histórico do currículo, as abordagens pedagógicas e o aprofundamento sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos, esta cartilha propõe algumas sugestões a fim de contribuir para uma educação transformadora:

- O currículo deve ser repensado de maneira que possa dialogar com a realidade social do aluno, ou seja, que não seja um currículo pronto e inflexível e que antes de ser planejado faça perguntas tais como: Educar para quê? Por quê? Feito isso, discutir as atividades entre: aluno, comunidade externa e gestores para assim chegar o mais próximo da realidade e ao mesmo tempo tornar o aluno coautor do seu próprio aprendizado.
- Se desvincular dos padrões de conteúdos imutáveis propostos pela BNCC, tendo em vista que o conhecimento está em movimento e as proposições devem ser de caráter provisório, ou seja, aptas às mudanças e transformações quando necessário. Neste ínterim, o intuito está em não perder de vista a riqueza e a diversidade da região.

- Um dos pressupostos de toda e qualquer escola é promover a inserção do aluno no meio social em que vive, isto é, a integração deve ocorrer para que o mesmo possa compreender e interferir no contexto social, político e cultural a partir de uma consciência crítica e reflexiva, preparada para agir no meio. Para este fim, propomos os Estudos do meio presentes na experiência dos GEVs.

- No documento da BNCC existe a possibilidade de utilizar a experiência vivenciada pelos GEVs amparada pela pedagogia crítico-social dos conteúdos dentro dos itinerários formativos, pois o documento aborda que a composição do currículo do Ensino Médio deverá ser composta pela BNCC e por itinerários formativos, isto significa “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 475).

Para tanto, um aspecto crucial é o papel do professor para esta pedagogia, pois é ele quem criará as situações específicas que colocarão os educandos frente às atividades a serem desenvolvidas e acompanharão o progresso do aluno no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva dialética. Entendemos que as transformações até parecem utópicas, porém enquanto houver possibilidades haverá esperança, principalmente quando tomamos conhecimento de que:

...o educador, embora das formas mais diversas e mesmo nestas condições históricas adversas, sempre tem uma determinada margem de manobra na sua atividade. Ele estrutura programas; seleciona conteúdos; escolhe materiais; confere maior ou menor ênfase a determinados aspectos; é dele a opção por determinado método; é dele a escolha de determinada relação com os educandos; etc. Ora, tudo isso é amplamente influenciado pelo fim que ele deseja atingir. (TONET, 2005, p. 148)

Esta cartilha didática pedagógica teve como objetivo trazer algumas considerações que possam ser discutidas e repensadas, tendo como norte o início de uma transformação na sociedade ainda que de maneira silenciosa no começo, porém revolucionária a médio e longo prazo. Posto isto, entende-se que a escola também tem a função de criar condições adequadas para contribuir para uma educação justa, de qualidade e igualitária para formar sujeitos conectados com o passado/presente e assim poder concretizar as mudanças necessárias para avanços no sistema social atual.

Precisamos estar preparados para as batalhas que virão para que não continuemos retrocedendo em nossos ideais de igualdade e justiça, diante disso, é preciso que as nossas concepções de renovação na educação entrem em circulação nos meios educacionais e políticos, para assim criar as condições concretas de uma nova sociedade. É fundamental continuar acreditando que nós educadores somos capazes de colaborar neste processo transformador.





Referências Bibliográficas



ALBERGARIA, Sandra Julia Gonçalves. **A concepção de natureza nos estudos do meio realizados nos ginásios estaduais vocacionais do Estado de São Paulo, de 1961 a 1968.** 2004.139 p. Dissertação (Mestrado em Geociências). Pós Graduação em Geociências, Área de Educação Aplicada as Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação.** 2.ed.rev. e ampl.São Paulo: Moderna, 1996.

BALZAN, Newton Cesar. Estudos sociais: opiniões e atitudes de ex-alunos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 22, p. 31-70, 2013.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e irrupción**, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria – um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GOODSON, Ivor. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F.; DE LIMA, Jorge Ávila. O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. Edições Loyola, 2014.

SAVIANI, Demerval, escola e democracia. 2018, 43 edição.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. 2. reimp. São Paulo: Edusp, 2007.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a Política Pública Mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a Disputa da Qualidade Educacional. **Educ. Soc.** Campinas, v. 40, e0207906, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100803&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2022.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F.; DE LIMA, Jorge Ávila. **O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo**. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 2014.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)**. 1999. 280 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARX, Karl et al. **Crítica da educação e do ensino**. 1978.

MONTEIRO, Norma. **O Brasil de Clóvis Salgado**. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2007.

OLIVEIRA, Mariângela Paiva. **A memória do Ensino Vocacional: Contribuição Informacional em um Núcleo de Documentos.** 1986. 215 p. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI, Demerval, **Escola e Democracia.** 2018, 43 edição.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995, p. 17.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 05. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1., 1968. **[Trabalhos apresentados]. Ciência e Cultura,** São Paulo, v. 20, n. 2, p. 491-502, 1968.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Unijuí, 2005.

Fonte: Autoria Própria