

As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da ‘integração social’ ao ‘engajamento pela transformação’

Daniel Ferraz Chiozzini*

Resumo:

Este artigo analisa a proposta curricular dos Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo, projeto experimental desenvolvido entre 1961 e 1970. Consideramos a proposição de que os parâmetros legais e teóricos que orientaram o currículo dessas escolas passaram por mudanças significativas ao longo de seus nove anos de existência, tanto devido à construção e à ampliação da experiência quanto às diferenças internas existentes na equipe do Serviço do Ensino Vocacional (SEV), órgão que administrava as escolas. Tais diferenças também estão associadas à conjuntura histórica da década de 1960 e revelam a singularidade da proposta educacional dos Ginásios Vocacionais em relação às mudanças curriculares ocorridas nesse período.

Palavras-chave:

história; escolas vocacionais; Ginásios Vocacionais; currículo.

* Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua principalmente nos seguintes temas: História e Memória da Educação Brasileira, Escolas Experimentais e Ginásios Vocacionais. Integra a Linha de Pesquisa Escola e Cultura: História e Historiografia da Educação e o Grupo de Pesquisa História das Instituições e dos Intelectuais da Educação no Brasil.

Curriculum changes at vocational high schools in São Paulo state: from 'social integration' to 'engagement for transformation'

Daniel Ferraz Chiozzini

Abstract:

This article reviews the curriculum of Vocational High Schools (known then as 'Ginásios Vocacionais') in São Paulo State, an experimental educational project developed between 1961 and 1970. We consider the proposition that the legal and theoretical frameworks that guided the curriculum of these schools underwent major changes during their nine years of existence, due to the construction and expansion of the experience, as well as the internal differences that existed within the staff of the Vocational Education Service (SEV), the office that administered the schools. These differences are also associated with the historical context of the 1960s and reveal the singularity of the educational proposal of Vocational High Schools in relation to other curriculum changes that occurred during that period.

Keywords:

history; vocational schools; Ginásios Vocacionais; curriculum.

Los cambios curriculares de los gimnasios vocacionales de São Paulo: de la ‘integración social’ al ‘compromiso con la transformación’

Daniel Ferraz Chiozzini

Resumen:

Este artículo analiza la propuesta curricular de los Gimnasios Vocacionales del estado de São Paulo, proyecto experimental desarrollado entre 1961 y 1970. Consideramos la proposición de que los parámetros legales y teóricos que orientaron el currículo de estas escuelas pasaron por cambios significativos a lo largo de sus nueve años de existencia, tanto debido a la construcción y ampliación de la experiencia, como a las diferencias internas existentes en el equipo del Servicio de la Enseñanza Vocacional (SEV), órgano que administraba las escuelas. Tales diferencias también están asociadas a la coyuntura histórica de la década de 1960 y revelan la singularidad de la propuesta educacional de los Gimnasios Vocacionales en relación a los cambios curriculares ocurridos en este período.

Palabras clave:

historia; escuelas vocacionales; Gimnasios Vocacionales; currículo.

Introdução

Os Ginásios Vocacionais foram um projeto educacional experimental, desenvolvido entre 1961 e 1970 no estado de São Paulo e que chegou a contar com seis unidades escolares, situadas nas cidades de Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo e São Caetano do Sul. Foram criados por meio de um projeto de lei que reestruturou o sistema de ensino industrial e de economia doméstica do estado, visando, segundo os debates registrados na Assembleia Legislativa, à “[...] superação de um ensino baseado em um humanismo inadequado [...] suprir o déficit de técnicos que as indústrias demandavam [...]”, e “[...] fomentar o desenvolvimento econômico” (CHIOZZINI, 2003, p. 17-19). No entanto, segundo a reportagem da revista *Visão*, o Secretário da Educação da época, Luciano de Carvalho, se propunha também a romper com uma educação em que o aluno “[...] desde cedo era predeterminado pelos azares da fortuna e posição dos pais [...]” ou por “[...] contingências fortuitas para a profissão de adulto. Daí a necessidade da escola que se abre em leque para o desabrochar da vocação e dá ao jovem a oportunidade de se descobrir ou realizar” (VOCACIONAL..., 1970, p. 23). Carvalho realizou uma série de visitas a instituições educacionais, entre as quais as Classes Experimentais do Instituto Educacional Narciso Pieroni¹, na cidade paulista de Socorro, onde teve contato com o trabalho da professora Maria Nilde Mascellani. Em seguida, articulou a inserção de quatro artigos entre os noventa e três que compunham a chamada ‘Lei do Ensino Industrial’, criando um novo sistema ginásial estadual. Posteriormente, esse sistema passou a ser subordinado ao órgão denominado Serviço do Ensino Vocacional (SEV), que respondia diretamente ao gabinete do Secretário da Educação e era paralelo à toda estrutura burocrática da Secretaria. O SEV era composto por alguns setores administrativos e pelos supervisores de cada uma das disciplinas, além de uma equipe pedagógica subordinada à Coordenadora Geral, Maria Nilde Mascellani.

¹ As Classes Experimentais foram criadas em 1959 pelo Departamento de Ensino Secundário (DES) do Ministério da Educação com o intuito de inserir disciplinas práticas no ensino secundário. Aproximadamente 50 escolas, em sua maioria particulares, chegaram a alterar o seu currículo, obedecendo a esta proposta (NUNES, 1980, p. 61).

A História da Educação e os Ginásios Vocacionais

Na História da Educação brasileira, alguns dos autores que se dedicaram a escrever sobre os Ginásios Vocacionais têm como referencial preponderante a história das ideias pedagógicas e discutem sobre a existência (ou inexistência) de um caráter inovador desses Ginásios no campo da educação. Marques (2009, p. 119-120) assim se refere a esses autores:

Mirian Warde e Maria Luisa Santos Ribeiro (1995) caracterizaram-nos como exemplo de uma “complexificação técnico-pedagógica” da educação secundária”. [...] Demerval Saviani [...] nas primeiras edições de seu livro *Escola e Democracia*, justapõe os vocacionais à “escola nova popular” de Célestin Freinet e Paulo Freire (nas recentes ela foi retirada). Saviani cita essas iniciativas como exemplos de intenções postergadas pelas medidas tecnicistas desencadeadas a partir de 1971. Como o autor é crítico contundente da escola nova – a qual atribui a responsabilidade por confundir ensino com pesquisa, por secundarizar conteúdos em função de metodologias ativas, que em última instância aprimoraram o ensino das elites, aligeirando o das camadas populares – o leitor pode ficar na dúvida: seriam os vocacionais um exemplo de escola nova brasileira?

Em outro texto, intitulado *A filosofia da educação e o problema da inovação em educação*, o autor aponta que muitas das experiências educacionais ditas inovadoras são algo em que a mudança social é entendida “[...] em sentido conjuntural e não estrutural; acidental e não essencial” (SAVIANI, 1995, p. 26).

Porém, também há uma bibliografia significativa produzida no âmbito da Pedagogia acerca dos Ginásios Vocacionais. Parte dela reúne autores que foram historicamente defensores de políticas educacionais voltadas para a expansão quantitativa do ensino secundário e que, por oposição, caracterizaram os Ginásios Vocacionais como elitistas, uma vez que atendiam um ‘número reduzido de alunos’. Além disso, segundo Marques (2009, p. 119-120), alguns desses autores fazem a seguinte crítica à prática educacional desenvolvida:

Guiomar Namó de Mello (1979) afirmou que o projeto dos Vocacionais, ao supervalorizar o aspecto pedagógico, incorreu no risco de “autonomização da prática educativa”, decorrente da “crença de que a educação pode, por si só, promover mudanças no nível estrutural da sociedade”. José Mário Pires Azanha (1974) referiu-se a eles como “grave equívoco epistemológico”, legitimando-os como “projetos de ação com intenção democrática” e não como “experiências científicas”, uma vez que não respeitavam seus requisitos. Para ele, ao pretenderem democratizar internamente a escola introduzindo a experiência do governo estudantil, acabavam por degradar o significado político da democracia.

Entre outros aspectos, nota-se uma aproximação com alguns dos questionamentos dos historiadores da educação. Apesar de suas particularidades, o denominador comum de todas elas é a crítica ao lugar social atribuído à instituição escolar no *Projeto dos Ginásios Vocacionais*. Há que se destacar, no entanto, que a análise desses autores utilizou pouca ou nenhuma fonte primária acerca do currículo das escolas. Embora seja pertinente uma discussão de cunho legal e filosófico, é imprescindível fazê-la, abarcando o universo da educação escolar. Sendo assim, a discussão sobre o sentido mais amplo da existência dos Ginásios não será obviamente esgotada nem abandonada, mas iniciada a partir de uma das dimensões que envolvem a educação escolar, que é uma análise histórica do currículo.

No entanto, é preciso destacar também que existe um número significativo de pesquisas que analisam os Ginásios Vocacionais, utilizando, como fonte primordial de pesquisa, entrevistas com ex-alunos e ex-professores, ou foram elaborados por ex-alunos e ex-professores². Foram publicados, sobretudo, a partir dos anos 1990, muitas vezes com destaque para a voz e os documentos diretamente produzidos pela ex-Coordenadora do SEV, Maria Nilde Mascellani. Mesmo sendo inquestionável a importância desses estudos e dos registros da memória oral como fonte de pesquisa, há que se destacar que tais referenciais

² Essa produção tem recebido apoio significativo da GVive – Associação de ex-alunos e amigos do Vocacional - www.gvive.org. Uma coletânea de artigos bastante representativa desses estudos foi organizada por Esmeria Rovai e publicada em 2005 (ROVAI, 2005). Participaram da obra Newton Balzan, Angela Tamberlini, Moacyr da Silva, Nobuko Kawashita, entre outros.

possuem uma especificidade que deve ser considerada na investigação histórica.

Conforme Pollak (1992), a memória de um determinado grupo possui diversos pontos de referência que fundamentam sua identidade e lhe dão coesão social. Daí o fato de essa memória ser alvo de disputas e embates entre uma versão hegemônica, definida como ‘oficial’, e outras a ela submetidas, definidas como ‘subterrâneas’. Nesse sentido, é perceptível que, à medida que a memória coletiva dos Ginásios Vocacionais foi sendo construída, ela ganhou coesão e foi sendo ‘uniformizada’. Segundo Chiozzini (2003, p. 95-100), muitos dos conflitos internos existentes entre a equipe de educadores que deles fizeram parte foram silenciados, especialmente os que envolviam sua cúpula administrativa: o Serviço do Ensino Vocacional (SEV). Esse processo também acabou por obscurecer as mudanças pelas quais o currículo das escolas passou ao longo de sua existência.

A mais emblemática dessas crises ocorreu em dezembro de 1968, quando houve a demissão da maioria dos supervisores de disciplinas do SEV. Segundo Chiozzini (2003, p. 86-91), a demissão estava ligada à aproximação da professora Maria Nilde Mascellani a um grupo de educadores que havia entrado recentemente no SEV e que, na ocasião, passou a questionar as diretrizes educacionais então existentes, bem como o trabalho do grupo que estava atuando desde o início do projeto. Esse novo grupo teria um posicionamento político mais explícito, defendendo um questionamento maior da situação política vigente no país e práticas educativas associadas a essas proposições.

Além de silenciarem acerca desse e outros conflitos internos, grande parte da bibliografia já produzida sobre os Ginásios também recorre a um documento emblemático para caracterizar a proposta curricular das escolas: os *Planos Pedagógicos e Administrativos do Ensino Vocacional do Estado de São Paulo*, datado de 1968, de autoria da Equipe Pedagógica do Ensino Vocacional, coordenada por Mascellani. Sem negar a importância desse material, foi buscado um conjunto documental que aprofundasse a discussão sobre o currículo das escolas e que fosse representativo das possíveis mudanças ocorridas entre 1961 e 1970. Daí o fato de ter sido selecionado, como ‘principal referencial’, um texto produzido para o I Simpósio de Ensino Vocacional, ocorrido durante a 20ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em junho de

1968. As categorias e os conceitos que serão apresentados foram analisados e comparados com outros documentos produzidos pelo SEV na mesma conjuntura histórica e em períodos anteriores.

Outro aspecto que destaca a importância do material produzido acerca desse Simpósio foi o fato de ele ter ocorrido em um período que Mascellani classifica como “[...] avanço político [...]” do projeto, logo após um período de “[...] aperfeiçoamento tecnológico e pedagógico [...]” dos Ginásios (CHIOZZINI, 2010, p. 169) e que implicou, inclusive, as mudanças mencionadas. Será exposta adiante a investigação da hipótese de que as diferenças internas da equipe do SEV estiveram refletidas nos documentos associados à proposta curricular dos Ginásios Vocacionais, especialmente se compararmos esse documento, além de outros produzidos também em 1968, com outros produzidos no início das escolas. Nesse sentido, cabe inicialmente retomar alguns autores que ofereceram um suporte teórico-metodológico para essa investigação.

Uma análise histórica sobre o currículo

Segundo Goodson (1997), os primeiros estudos sobre currículo como construção social surgiram nos anos 1960, tendo inicialmente dois aspectos importantes. O primeiro deles refere-se ao fato de que se deram em um contexto de intenso movimento de reformas curriculares, que, por sua vez, estavam inseridas na perspectiva de que a educação deveria ser ‘revolucionada’:

Nos anos sessenta, poder-se-ia caracterizar a reforma curricular como uma espécie de “torrente”. Por toda parte as ondas criavam turbulência e atividade, mas, na verdade, limitaram-se a engolir algumas ilhotas enquanto as massas terrestres mais importantes não foram praticamente afetadas e as montanhas (o “terreno elevado”) permaneceram completamente intactas. Agora, à medida que a maré recua rapidamente, o terreno elevado é visto como uma silhueta austera. A nossa análise da reforma curricular devia permitir-nos, pelo menos, reconhecer que no mundo do currículo não há apenas “terreno elevado”, mas “terreno normal” (GOODSON, 1997, p. 18).

A metáfora de Goodson ilustra que, após esse período de reformas, há um processo de retorno das chamadas ‘disciplinas tradicionais ou

básicas’, ocorrido nos anos 1990. A ‘estranha semelhança’ é que tais disciplinas, voltadas para as chamadas ‘aprendizagens básicas’, são muito próximas do que se defendia para a escola no final do século XIX e início do XX. O novo ‘Currículo Nacional’ da Inglaterra aprovado na ocasião é muito parecido com a ‘lista das disciplinas tradicionais do ensino secundário’, criada em 1904. Apesar disso, o novo currículo foi evocado como renovação: “É uma situação em que voltar atrás significa avançar [...]”, afirma Goodson (1997, p. 19).

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

Este ponto de vista é insustentável nos dias de hoje. É verdade que o “terreno elevado” do currículo escrito está sujeito à renegociação a níveis inferiores, nomeadamente na sala de aula. Mas considerá-lo irrelevante, como nos anos sessenta, não faz qualquer sentido. [...] No “terreno elevado” o que é *básico e tradicional* é reconstituído e reinventado. [...] Penso que, hoje em dia, seria uma insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito. Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares (GOODSON, 1997, p. 19).

O processo de implementação curricular, segundo o autor, inclui uma dinâmica de seleção, construção e desconstrução de saberes. Nela, além dos documentos escritos, devem ser consideradas as manifestações cotidianas ou ‘negociações diárias’, que envolvem um processo de seleção e organização escolar:

[...] a negociação contínua da realidade, tanto da parte dos indivíduos como da parte dos grupos, revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações (GOODSON, 1995, p. 132).

Os dois aspectos relacionados à construção do universo curricular e cultural da escola apontados por Goodson, envolvendo os documentos escritos e as 'negociações diárias', encontram uma semelhança com o que Forquin (1993) denomina 'cultura da escola e cultura escolar'. O autor aponta como 'cultura da escola' aquela que se dá na correlação com a cultura de outros espaços, possuindo seus próprios ritmos e ritos, linguagem e modo de gestão de símbolos. Já a 'cultura escolar' está relacionada aos processos de construção e reconstrução do conhecimento no espaço escolar, de modo a compreender as práticas e tradições curriculares e suas relações cotidianas. Como a distinção entre as duas é muito sutil, o autor sugere a necessidade de um avanço na discussão da relação entre ambas para efetivamente pensar a escola como "[...] o elemento nuclear de uma cultura *sui generis*" (FORQUIN, 1993, p. 35).

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

A opção feita aqui foi pelo primeiro caminho de investigação, uma vez que o segundo demandaria compreender as 'negociações diárias' que

se davam no âmbito de cada unidade dos Ginásios e que culminavam com o desenvolvimento do currículo ‘em sala de aula’, sendo necessário ir além dos documentos produzidos pelo SEV e dos referenciais e embates a eles associados.

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

Como afirmado, foi tomado como referência o material oriundo da realização do I Simpósio de Ensino Vocacional durante a 20ª. Reunião Anual da SBPC, publicado na revista *Ciência e Cultura* (SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 491-502). Mais do que um ponto de partida, ele funcionará como um ‘fio condutor’. As investigações sobre as contradições e intencionalidades que estão por trás de cada um dos aspectos da proposta pedagógica, ali exposta de maneira panorâmica, servirão como flancos para uma análise mais aprofundada da história dos Ginásios Vocacionais e para uma análise comparativa em relação a outros documentos.

Os documentos oriundos da realização do evento acima citado contemplam diversas dimensões da proposta educacional dos Ginásios Vocacionais e sua análise demonstra uma participação de vários educadores da equipe do SEV nas exposições e na elaboração do material. Também pode ser visto como a primeira grande iniciativa de divulgar para um público amplo as concepções, metodologias e técnicas adotadas pelo Serviço de Ensino Vocacional (SEV), já que as reuniões anuais da SBPC são eventos científicos nacionais e de grande porte. Não foi encontrado nenhum outro registro dessa natureza durante a existência dos Ginásios.

O texto é dividido em cinco partes:

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 (SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 491).

Uma leitura dos cinco itens que subdividem o texto referente ao Simpósio denota sua associação a alguns princípios curriculares defendidos por Ralph Tyler cuja importância e estruturação são assim sintetizadas por LaVille (1998, p. 109):

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

Nota-se uma identidade entre as quatro etapas de estruturação do currículo acima descritas e a estruturação do texto do Simpósio, que serão retomadas à medida que adentrarmos na análise do texto em si. É importante frisar, no entanto, que o comentário de Laville refere-se à realidade cultural de seu país de origem, o Canadá, e está inserido em um texto em que o autor analisa as reformas dos programas escolares ocorridas naquele país desde a década de 1960. No entanto, a influência do referencial teórico de Tyler também pode ser notada no Brasil,

acrescida de outros referenciais, como a psicologia de Jerome Bruner. Esse processo é assim descrito por Schmidt (2003, p. 59-60):

Uma das obras mais marcantes no campo do currículo foi o livro “Princípios Básicos de currículo e ensino”, publicado por Ralph Tyler em 1949, pelo fato de tornar-se uma referência bastante racional para quem trabalha com currículo. [...] Sua influência foi marcante no Brasil, pois os projetos de currículo desenvolvidos aqui, com raras exceções, sempre se ajustaram e ainda se ajustam ao seu modelo técnico linear.

A autora também destaca que a utilização do referencial teórico de Tyler começou a se consolidar, no Brasil, exatamente na década de 1960:

Apesar da primeira edição do livro de Tyler (1949) em português ter acontecido só em 1974, (em 1984 já estava na sua 9ª edição), as suas ideias penetraram com muita força no Brasil, também através de sua discípula argentina, Hilda Taba, e os dois foram fontes intelectuais para Dalila C. Sperb, Marina Couto e Lady Lina Traldi, brasileiras pioneiras na área. Ralph Tyler e Hilda Taba influenciam decisivamente e multiplicam-se as medidas tomadas por especialistas e técnicos em educação para orientar e supervisionar a implementação de guias curriculares, criando-se a habilitação “Supervisão” no curso de Pedagogia e nos cursos de pós-graduação em Supervisão e Currículo (SCHIMIDT, 2003, p. 64).

Segundo Schimidt, até os anos 1970, a aproximação entre o referencial teórico de Tyler com a Psicologia fez com que os estudos sobre o currículo ocorressem a partir de recortes conceituais dessa disciplina. Uma aproximação maior com a Sociologia teria ocorrido a partir dos anos 1970, com a Nova Sociologia da Educação (NSE), que teve como seu principal expoente Michael Young, na Inglaterra. Posteriormente, nos EUA, influenciados principalmente pela NSE e pela produção de Paulo Freire, surge a produção de Henry Giroux e Michael Apple. Ambos

[...] mostram-se insatisfeitos com as tendências no campo do currículo, criticam a abordagem técnica e dão ênfase ao caráter político dos processos de pensar e fazer currículos, sendo considerados pioneiros da tendência curricular crítica, incluindo uma abordagem sobre o conhecimento escolar (SCHMIDT, 2003, p. 63).

Já La Ville (1998, p. 110), ao sintetizar uma segunda grande tendência que se opõe à inaugurada por Tyler, assim escreve:

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

Como o referencial curricular dos Ginásios Vocacionais se aproximou dos parâmetros propostos por Ralph Tyler e somou-se a outros nessa proposta exposta no Simpósio do Ensino Vocacional de 1968? Como o currículo pensado para os Ginásios, nesse período, destoou dos referenciais teóricos que vinham balizando a proposta educacional das escolas até então? A análise a seguir buscar responder a essas questões, porém cabe adiantar que as proposições que Laville identifica como associadas à ‘reflexão crítica e ação sobre a realidade’,

no caso dos Vocacionais, não foram vistas como opostas aos parâmetros propostos por Tyler.

Os componentes do currículo dos Ginásios

A seguir, serão analisados dois itens iniciais (*Temas I e II*) do texto referente ao Simpósio, nos quais aparece, de maneira direta, a definição do currículo dos Vocacionais. Essa análise será intercalada de citações e comentários de outros documentos anteriormente produzidos pelo SEV, a fim de destacar as mudanças em curso naquele momento.

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

Impõe-se considerar que o estabelecimento de uma direção à aplicação de certos métodos, técnicas e processos depende de determinadas proposições básicas. [...] A direção das técnicas de educação, e do processo educativo de um modo geral, ampara-se na concepção de que o homem é ser do mundo e no mundo, responsável pela sua transformação. Somente o homem considerado como ser consciente poderá assumir a tarefa de construir a história. E construindo a história é que o homem se faz homem com os outros homens. Baseando-se nessa concepção, entende-se a educação como um processo sempre crescente de comunicação e ação transformadora. Nesta mesma linha, o trabalho pedagógico aparece como um conjunto de respostas às necessidades de um desenvolvimento de pessoas e de grupos de uma sociedade num determinado tempo e lugar. A utilização de recursos técnicos em educação deve, pois, prever essa direção. Somente assim, a ação educativa – que é uma ação para a transformação – poderá assumir um caráter profundamente dinâmico e corresponder às exigências de desenvolvimento das pessoas e dos grupos (SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 491).

Esses objetivos, claramente voltados para a formação do ‘homem consciente’ e ‘comprometido com a transformação do mundo’,

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

Art. 2º. – Os objetivos gerais do Ginásio Vocacional categorizar-se-ão como objetivos de conhecimento e objetivos comportamentais, tendo em vista o desenvolvimento pleno da personalidade do adolescente e a responsabilidade de avaliação do experimento.

§ único – Serão seus objetivos:

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

32. atender às aspirações da comunidade no tocante à educação dos adolescentes, promovendo paralelamente o processo de ascensão dos objetivos da própria comunidade (COORDENADORIA DO SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL, 1966, p. 3-4).

Nota-se claramente que a educação é vista como um amplo processo de preparação do jovem, seja para estudos posteriores, seja para o trabalho ou para ‘mudanças socioculturais’, que seriam externas ao processo educativo. Associada a essa ‘dimensão integradora’ do jovem à sociedade, os objetivos presentes no *Regimento* também trazem um entendimento da noção de ‘vocação’³.

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

Há, portanto, um processo educativo, cujo planejamento implica na mobilização de técnicas estruturadas segundo os recursos das ciências humanas. Estes recursos, por sua vez, são manipulados de forma que se estabeleça uma relação crítica entre eles e o processo a que servem. Partindo desses pressupostos, a programação do processo educativo envolverá, conseqüentemente, 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 essa última elaborar esse planejamento (SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 492).

O trecho seguinte aponta novamente as ciências humanas como estratégicas e o processo educativo é colocado como força motriz de um ‘salto qualitativo’ no desenvolvimento da personalidade dos educandos. A importância do currículo também fica evidente, na medida em que,

³ Para uma discussão acerca de como a noção de ‘vocação’ foi apropriada e desenvolvida ao longo da existência dos Ginásios, ver Chiozzini (2010, p. 52-59).

atrelada à noção de planejamento do processo educativo, aparece o planejamento curricular. Analisando o conjunto do texto, tudo indica que, na segunda parte do trecho destacado a palavra 'educadores' foi digitada no lugar da palavra 'educandos':

Ao se mencionar o planejamento elaborado pela escola para atender à realização do processo educativo, faz-se implicitamente uma referência ao planejamento de curriculum, **definindo-se curriculum como toda ação planejada por educadores com a preocupação de possibilitar, aos educadores, um salto qualitativo no desenvolvimento da personalidade.** O planejamento de curriculum, como todo planejamento, supõe a análise da realidade através de dados objetivos, supõe a caracterização dos problemas que devem ser equacionados, o estabelecimento de metas que nortearão o processo, a seleção de recursos para a execução, a previsão de acompanhamento do processo e de sua constante avaliação e, finalmente, supõe a avaliação global que permitirá visualizar os resultados e criar condições de reformulação. A partir da conceituação de currículo aqui exposta, seu planejamento requer necessariamente a aplicação dos recursos oferecidos particularmente pelas **ciências humanas** (SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 492, grifo nosso).

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

de grupos de amigos, ignorância dos direitos, colaboração com a família, tendência à submissão, baixos níveis de aspiração e preocupação sexual, entre outros.

Devemos destacar, no entanto, que tais categorias analíticas, oriundas da sociologia e da psicologia⁴, vinham acompanhadas de uma ênfase no cientificismo dos procedimentos adotados, o que garantiria um tratamento adequado às demandas do planejamento e um ‘compromisso epistemológico’ de autocrítica constante:

Delineou-se anteriormente uma concepção do homem como ser que se realiza no processo de transformação consciente e responsável da própria história. Em conformidade com essa concepção, procura-se retomar – através de exaustivas análises críticas – as linhas que configuram a problemática universal e nacional, os resultados da aplicação dos recursos das ciências na determinação do dimensionamento dessa problemática ao nível das comunidades, bem como na caracterização da clientela escolar. Esse procedimento crítico é suficientemente flexível para levar o processo educativo a dar-se conta das necessidades e problemas mais gerais, bem como das necessidades e problemas imediatos de um grupo de alunos e mesmo um único educando, sem, todavia, reduzir a ação pedagógica a um aglomerado de simples respostas imediatas. Isto significa que o processo educativo assimila seus compromissos imediatos em estruturas científicamente fundamentadas, mas o faz através de um ininterrupto confronto crítico com sua própria dimensão prospectiva (SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 493).

Outro aspecto relevante da proposta educacional das escolas, presente na segunda parte do texto (*Tema II: Planejamento do Currículo*), é a reafirmação do currículo como um conjunto de

⁴ Essas aproximações entre a Psicologia e a Sociologia, inclusive, foram características da primeira metade do século XX e seu resultado foi objeto de reflexão de Jean Piaget, em 1970, quando o autor faz uma reflexão acerca do tema ‘interdisciplinaridade’: “A primeira metade deste século viu desenrolar-se, no terreno das ciências humanas, uma série de discussões, em parte estereis, entre as duas ciências do homem mais indicadas para coordenarem os seus resultados: a psicologia e a sociologia [...]” (PIAGET, 1970, p. 17).

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 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 (SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 495, grifo nosso).

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

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

Os grandes problemas focalizados pelo curriculum devem guardar íntima relação entre si e permitir a sequência natural e lógica de sua apresentação, de modo que o último problema apresentado seja uma espécie de coroamento ou síntese dos demais. Assim, a colocação de problemas se transforma numa verdadeira linha evolutiva de estimulação da aprendizagem e do conhecimento. Dada, porém, a dinâmica do próprio curriculum, **não se**

pode admitir a previsão de problemas a longo prazo. Isto o tornaria estático e criaria sérios impedimentos para que a realidade cultural, sempre renovada, se inserisse como conteúdo do processo educativo. **O que importa, pois, são as linhas mestras através das quais os problemas serão colocados. Elas devem revelar uma grande identidade com os objetivos** (SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 495, grifo nosso).

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

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

Desta análise, surgiu a definição de “core curriculum”. Embora a terminologia seja a mesma, a definição que fazemos de “core curriculum” não se identifica com a proposição pragmática, às vezes traduzida por núcleo básico, na medida em que esta nos parece limitadora dos objetivos da educação, perante a concepção de homem que afirmamos (SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 495).

É importante mencionar, primeiramente, que essa contraposição direta à concepção pragmática representou uma mudança em relação aos referenciais teóricos iniciais dos Ginásios. Outra evidência de que o referencial liberal pragmatista foi estudado e influenciou o desenvolvimento da proposta dos Ginásios é a existência de um documento intitulado *Relação de livros úteis à compreensão do sistema de ensino aplicado nos Ginásios Vocacionais do Estado*⁵, (RELAÇÃO..., 1964). Há um trecho do material que possui o subtítulo ‘Bibliografia para estudos de fundamentos e planejamento de curriculum

⁵ Acervo Pessoal da professora Cecília Guaraná.

escolar', em que a bibliografia de referência é bastante associada ao universo intelectual norte-americano do pós-guerra, incluindo desde o Psicodrama de Henry Levy Moreno até autores ligados ao pragmatismo de John Dewey (além do próprio Dewey, evidentemente). Há também o pensamento curricular de Ralph Tyler, por meio da citação de uma das suas mais notórias seguidoras: a argentina Hilda Taba.

Um esclarecimento acerca das razões que teriam levado a combinações desses referenciais nas escolas pode ser obtido por meio de um texto de autoria do professor Joel Martins, educador que participou do início da implantação dos Ginásios Vocacionais e que, após desentender-se com Maria Nilde Mascellani, desligou-se do SEV. Ao comentar o desenvolvimento do funcionalismo pedagógico nos EUA, no qual o currículo disciplinar foi substituído por um currículo como “[...] instrumento prático e funcional, que possibilitaria à escola desenvolver um trabalho em educação mais produtivo e econômico” (MARTINS, 1992, p. 33), afirma:

[...] naquele país, a busca de uma democracia criativa é empreendida no início do século por John Dewey, gerando um impacto no pensamento norte-americano de currículo e que veio repercutir no Brasil em 1926, quando educadores brasileiros foram aos Estados Unidos e de lá voltaram com fundamentos da Educação Progressiva propalada por esse autor. Estas ideias aqui passaram a ser vistas com várias denominações, tais como Educação Renovada, Escola Nova, Escola Progressista, sendo compreendidas nas mais diversas conotações, bem como servindo como fundamento para os mais diversos tipos de pensamento em Educação. Contribuiu para essa diversidade o fato de que, enquanto nos Estados Unidos se desenvolvia o funcionalismo pedagógico, com raízes profundas no pragmatismo, na Suíça desenvolvia-se também o funcionalismo de Claparède com raízes totalmente diversas. Em decorrência desta diversidade tornou-se comum no nosso país, no período de 1926 a 1935, encontrar-se uma confusão entre as ideias de Claparède e de outros educadores; entretanto, a influência norte-americana sempre foi mais sensível na área do currículo do que a suíço-francesa. Esta última só se fez sentir, com maior intensidade, nesta última parte do século XX, com as chamadas “classes experimentais” que então funcionavam em alguns institutos de educação (MARTINS, 1992, p. 34).

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

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

Considerando-se que o curriculum deve levar a uma visão antropológica da cultura, o “core curriculum” será uma 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 conseqüentemente 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 (SIMPÓSIO SOBRE ENSINO VOCACIONAL, 1968, p. 495-496, grifo nosso).

O uso do termo *core curriculum*, no trecho acima, pressupõe uma abordagem na qual as atividades desenvolvidas pela escola influíam decisivamente na formação da personalidade do aluno e deviam ser

coerentes com os objetivos da escola. Mas o mais importante desses objetivos, a 'base' de todo o projeto, que era formar o jovem comprometido com a transformação da sociedade, não é reiterada. Sendo assim, uma primeira análise nos levaria a concluir que o texto transmite uma definição de *core curriculum* que encontra mais consistência na coerência das diversas práticas educacionais em torno dos pressupostos enunciados do que em uma proposição conceitual. Ou seja, simplesmente detalha ou reitera aspectos norteadores do próprio currículo. No entanto, o uso do termo 'conscientização' (e de expressões como 'homem consciente', 'conscientizar' etc.), na época, significava uma determinada posição política. Sendo assim, faremos aqui uma digressão, visando a esclarecer essa significação.

Kadt (2007) oferece alguns elementos para entendermos o significado do uso desse conceito em vários trechos do documento e sua associação com a ideia de transformação social. O autor analisa a primeira fase (1961-1966) do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Na apresentação da obra de Kadt, o professor e pesquisador Osmar Fávero, também ex-participante do MEB, explicita a importância do termo 'conscientização' para o movimento:

[...] em dezembro de 1962, no memorável 1º Encontro Nacional de Coordenadores, o MEB redefiniu a educação de base, assumiu **conscientização** como categoria fundamental e reviu sua forma de ação, passando a ombrear-se com outros movimentos de cultura e educação popular do período. Em 1963, foi elaborado o Conjunto Didático *Viver é Lutar*, tendo como pedra de toque o livro de leitura para recém-alfabetizados das escolas radiofônicas implantadas no Nordeste, que resumia toda a ideologia do Movimento. Pequena parte da edição desse livro foi apreendida pela polícia de Carlos Lacerda, então governador do antigo Estado da Guanabara, nas vésperas do golpe militar de Abril de 1964, desencadeando violenta campanha contra os "bispos comunistas" que o haviam aprovado. [...] Com a crise desencadeada pelo golpe militar, a retomada dos trabalhos a partir de 1965, após difíceis negociações dos bispos responsáveis pelo MEB com o governo militar, fez-se em outras bases. [...]. Tratava-se de uma ação de caráter essencialmente político, na medida em que se definia como uma educação para a vida comunitária e de participação coletiva nos problemas e

soluções de cada dia. Constituíam-se assim, em um processo motivador da **conscientização** e organizador da participação política de cada morador na vida da comunidade, a partir de grupos de trabalho que assumiam ações inicialmente mais imediatas e progressivamente de maior expressão, como os sindicatos, ações essas referidas a um projeto político nacional de transformação das estruturas (KADT, 2007, p. 14-15, grifo nosso).

Nota-se que a palavra ‘conscientização’ ganha destaque em dois contextos, sempre ligada a uma ação educacional militante, visando à transformação da sociedade. Primeiramente, em 1962, no material didático preparado pelo MEB, e após 1965, com as chamadas ‘caravanas da cultura’, nas quais educadores entravam em contato direto com as comunidades e promoviam a chamada ‘Animação Popular’.

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

Você me indaga sobre ter deixado de fazer referências diretas à palavra **conscientização**. É verdade. A última vez em que me estendi sobre o tema foi em 1974 [...]. Tive, indiscutivelmente, razões para desusar a palavra. Nos anos 70, com exceções, é claro, falava-se ou se escrevia de conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo. [...] Me pareceu, àquela época, e sobre isso conversei com Elza [esposa de Paulo Freire], que, de um lado, eu deveria deixar de usar a palavra, de outro, procurar, em entrevistas, em seminários, em ensaios – o que fiz realmente – aclarar melhor o que pretendia com o processo conscientizador, no sentido de diminuir os riscos abertos às interpretações idealistas, tão funestas quanto as objetivistas mecanicistas (FREIRE, 1991, p. 114, grifo nosso).

Portanto, mesmo não encontrando referências explícitas no documento de 1968, podemos identificar que os Ginásios Vocacionais incorporaram uma concepção de ‘conscientização’ e ‘transformação

social' já presente em movimentos católicos como o MEB. Podemos apontar esse ano como crucial na migração de influências teóricas mais conservadoras para aquelas ligadas a movimentos católicos de esquerda.

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

Art. 100º. – Todo conteúdo curricular se orientará por um tema central escolhido de forma a atender a necessidade de compreensão dos problemas universais, o que no Ginásio Vocacional se definirá como sendo “Core Curriculum”.

[...]

Art.102º. – Sendo o Ginásio Vocacional um laboratório de experimentação pedagógica, o curriculum deverá ser reformulado conforme as necessidades da educação e a exigência do mundo social.

Art. 103º. – A flexibilidade de planejamento de curriculum será a principal característica do Ginásio Vocacional.

§ único – Para fins de planejamento de curriculum serão realizadas pesquisas que possibilitem o conhecimento das condições socioculturais da clientela em potencial e das condições socioeconômicas da comunidade. [...]

Art.108º. – A definição de objetivos do curso ginásial vocacional deverão atender à escala de valores que melhor correspondam às condições de equilíbrio familiar e social.

Art. 109º. – Os conteúdos das áreas, bem como as técnicas didáticas e pedagógicas, serão estruturadas conforme a escolha do “Core Curriculum” (COORDENADORIA DO SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL, 1966, p. 41).

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

muito recorrente nas memórias de ex-participantes e em alguns trabalhos sobre os Vocacionais: a do currículo organizado por círculos concêntricos, em que um determinado problema ou tema era analisado sob a perspectiva do município, estado, país e mundo. Neves (2008) assim se refere a essa organização concêntrica:

A noção de uma comunidade (de vivência), que se amplia conforme o processo educativo avança, assinalava uma estrutura curricular adotada pelo SEV. Concebia-se uma organização **concêntrica** do currículo. O primeiro círculo, correspondente à primeira série ginásial, compreendia o município (cidade e zona rural) onde se situava cada um dos ginásios; o segundo círculo – segunda série – correspondia ao estado de São Paulo; o terceiro círculo – terceira série – deveria tratar do Brasil e, envolvendo esses três, o quarto círculo – quarta série – tinha como objeto o mundo.

Essa montagem concêntrica significava que, do ponto de vista educacional, todos os espaços eram duplamente interligados: os mais amplos abrangendo ou incorporando os menores e estes, por seu turno, repercutindo, como referências, perspectivas, visões, conceitos, nos espaços maiores.

Nessa estrutura curricular, cada unidade (município, estado, país, mundo) tinha sempre dois papéis (ou significados): cada um era objeto de estudo, em si, e critério ou referência para o estudo dos demais (NEVES, 2008, p. 4, grifo do autor).

Convém assinalar que o artigo 103 do *Regimento*, ao mencionar a “[...] flexibilidade de organização curricular como principal característica do Ginásio Vocacional” (COORDENADORIA DO SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL, 1966, p. 41), apresenta uma semelhança com o texto de 1968, pois ambos davam ao currículo uma importância elevada, apesar dos princípios distintos.

Tal importância justifica-se pela própria centralidade que o currículo adquire, quando incorpora a proposição de *core curriculum*; nesse caso, favorecida pela sua confluência com a perspectiva pedagógica que vinha sendo desenvolvida nos Vocacionais desde a sua origem. Ferretti (1995, p. 61-90), ao analisar o conceito de inovação educacional sob uma perspectiva pedagógica, descreve algumas das então recentes inovações na organização curricular. O autor destaca,

entre outras propostas, aquelas que incorporaram o conceito de *core curriculum*. Uma característica dessas propostas seria, além da proposição de um currículo voltado para a 'integração' de conteúdos e objetivos até então compartimentados, uma mudança no 'tipo de conteúdo' a ser abordado, que passaria a ser norteado pelos fenômenos sociais ou necessidades dos alunos e não mais pelo conhecimento específico das disciplinas. O *core curriculum* pressupunha ainda a participação ativa do aluno no planejamento e na realização das atividades, que deveriam ser 'diversificadas para mobilizar e integrar' os vários aspectos de seu desenvolvimento.

Trazendo essas proposições ao caso do Vocacional, devemos lembrar que, desde as Classes Experimentais de Socorro, havia a perspectiva de formação de um indivíduo atuante e comprometido socialmente, seguindo as características genéricas do currículo. Tanto o *Regimento* como o texto referente ao Simpósio traziam essa perspectiva, embora com sentidos distintos. Sendo assim, esse era o 'outro tipo de conteúdo' que substituíria o tradicional 'conhecimento específico compreendido pelas disciplinas' e deveria ser contemplado por todos os professores dos Ginásios. Essa íntima ligação com os objetivos gerais dos Ginásios elevava a proposta curricular à condição de 'ponta de lança' de sua proposta educacional. Sendo assim, é possível afirmar que, pela natureza da mudança curricular, era impossível não ocorrer mudanças correspondentes na cúpula do SEV. Nesse sentido, encontramos uma forte razão para a eclosão da tal 'crise de 68', descrita no início do texto.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, o teor dos documentos analisados e o processo de mudanças internas reforçam a caracterização que Werebe (1997, p. 214) fez dos Ginásios Vocacionais: foram "[...] verdadeiros centros de estudos pedagógicos, ampliando sua atuação nos meios educacionais, graças aos debates, colóquios, conferências e outras atividades que promoveram dentro e fora do estabelecimento". Algo que merece ser investigado é a relação dos Ginásios com a rede pública de ensino e como isso levou o SEV a ocupar, ainda que de maneira embrionária, um lugar institucional concorrente ao das Faculdades de Educação. O significado mais amplo desse processo pode ser não apenas revelador do fim dos Ginásios, mas também dos interesses políticos por

trás das definições de algo como ‘inovador’ ou ‘experimental’ na educação brasileira.

Referências

AZANHA, J. M. P. *Experimentação Educacional: uma contribuição para sua análise*. São Paulo: Edart, 1974.

CHIOZZINI, D. F. *Os Ginásios Vocacionais: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora 1961-69*. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado)-UNICAMP, Campinas, 2003.

_____. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69)*. 2010. 341 f. Tese (Doutorado)-UNICAMP, Campinas, 2010.

COORDENADORIA DO SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL. *Regimento interno dos Ginásios Estaduais Vocacionais*. São Paulo, 1966.

FERRETTI, C. J. Inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. (Coord.). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1995.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, P. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970. Manuscrito em português de 1968.

GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.

_____. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

KADT, E. B. *Católicos Radicais no Brasil*. Brasília: UNESCO; MEC, 2007.

LAVILLE, C. A próxima reforma dos programas escolares será mais bem-sucedida que a anterior? In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas*

educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Ed. da PUC-SP, 1998, p. 109-124.

MARQUES, S. L. M. Os Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo e sua relação com o conhecimento. In: FELDMANN, M. (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009, p.119-131.

MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MELLO, G. N. Fatores intraescolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º. grau. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 70-78, jan.1979.

NEVES, J. O Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo e a história local. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 8., 2008. *Anais...*, São Paulo: Ed. da FEUSP, 2008. 18 p.

NUNES, C. *Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

PIAGET, J. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1970.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 200-212, 1992.

RELAÇÃO de livros úteis à compreensão do sistema de ensino aplicado nos Ginásios Vocacionais do Estado. São Paulo: [s. n.], 13 maio 1964. Datilografado. Acervo Pessoal da professora Cecília Guaraná.

ROVAI, E. (Org.). *Ensino vocacional uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Coord.). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 17-32.

_____. *Escola e Democracia*. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SCHIMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. *Revista Publicatio*, Ponta Grossa, v. 1, n. 11, p. 59-69, jun. 2003.

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

VOCACIONAL: renovação ou subversão? *Revista Visão*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 22-27, 31 jan. 1970.

WARDE, M.; RIBEIRO, M. L. S. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil In: GARCIA, W. E. (Coord.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p. 211-222.

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil: 30 anos depois*. São Paulo: Ática, 1997.

Endereço para correspondência
Rua José Alves Dantas, 109 – Butantã
São Paulo – SP – 05590-080 – Brasil
E-mail: danielchiozzini@yahoo.com.br
Fone: (11) 99351 7451

Submetido em: 15/03/2013

Aprovado em: 08/08/2013

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

