

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**



**GINÁSIO VOCACIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
HISTÓRIA, FORMAÇÕES E PERSPECTIVAS ESCOLARES**

PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro**

UBERABA-MG

2022

DÉBORA SCHNEK SILVEIRA

**GINÁSIO VOCACIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
HISTÓRIA, FORMAÇÕES E PERSPECTIVAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Eurípedes
Medeiros Martins

UBERABA-MG

2022

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

S39g Silveira, Débora Schnek.
Ginásio vocacional e o ensino médio integrado: história, formações e perspectivas escolares / Débora Schnek Silveira. –2022.
199f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*, 2022.

1. Formação Omnilateral. 2. Ginásio Vocacional. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Ginásio Vocacional de Barretos. 5. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2012). I. Martins, Adriano Eurípedes Medeiros. II. Título.

CDD- 370.113



MINISTERIO DA EDUCACAO
INSTITUTO FEDERAL DO TRIANGULO MINEIRO
**Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em
Rede Nacional - PROFEPT**



DÉBORA SCHNEK SILVEIRA

**GINÁSIO VOCACIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: HISTÓRIA,
FORMAÇÕES E PERSPECTIVAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins

Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Ernani Viriato de Melo

Membro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Fabiana Vigo Azevedo Borges

Membro

Centro Universitário Bebedouro - UNIFAFIBE



MINISTERIO DA EDUCACAO
INSTITUTO FEDERAL DO TRIANGULO MINEIRO
**Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em
Rede Nacional - PROFEPT**



DÉBORA SCHNEK SILVEIRA

VOCATEGRADO

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 25 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins
Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Ernani Viriato de Melo
Membro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Fabiana Vigo Azevedo Borges
Membro

Centro Universitário Bebedouro - UNIFAFIBE

Dedicar este trabalho antes é um desafio, por muitas vezes dedicatória se confundir com agradecimento. Dedico ao Universo, que com maestria conduziu para a conclusão desta etapa em minha vida. Após, ciente aos meus orientadores Adriano e Humberto, sem o merecido Dr. que antecede aos nomes, dedico as pessoas amigas que fiz neste percurso, a pessoa por trás do “Dr.” que ensinaram e compartilharam seus conhecimentos, aos amigos que se tornaram e a admiração que tanto possuo em vocês. Aos amigos, familiares que compreenderam a minha ausência e com amor ajudaram na construção dessa etapa dos meus estudos e avanços profissionais. As minhas filhas, “o maior tesouro que posso deixar a vocês é o estudo. Estudem! Jamais parem de estudar!”. Ao meu amor Vitor pelo apoio, por me acompanhar em cada viagem até Uberaba, em cada entrevista, em cada diálogo que traçamos sobre o ensino no Vocacional que tanto me fascina! Obrigada meu amor, por ter sido paz nos momentos difíceis e por acreditar que venceria! Dedico à minha amiga Fabiana Vigo, que sempre estimulou, ofertou ajuda, companheirismo, conselhos e carisma; sua motivação foi fundamental a essa conclusão! Dedico aos alunos e professores do ensino Vocacional, principalmente do Vocacional de Barretos, suas memórias e histórias cativaram a pesquisa e trouxeram o brilho das pessoas que existem por trás de cada fato. Por fim, concluo essa dedicatória as pessoas que duvidaram que eu venceria! É um prazer saber que venci!

AGRADECIMENTOS

Oh! Universo como não agradecê-lo? Se em todos os momentos fui tão abençoada! Obrigada! Quanta gratidão sinto! Pela vida que honraste a cada instante, pelos planos sendo concretizados, pela inspiração divina em fazer o meu melhor, por atender cada pedido e sempre conduzir à paz!

Meus amados professores Adriano e Humberto, tenho gratidão por cada dia que estivemos juntos, por cada orientação, pela mão amiga estendida e pela paz que vocês conduziram esse processo de desenvolvimento, construção e entrega da dissertação pronta. Vocês são meus inspiradores e minha referência de comprometimento e aperfeiçoamento profissional.

Gratidão à minha família, meus filhos, meus pais, meus netos, irmãos, amor! Por vocês que cada passo foi dado, por acreditar que a vida cresce e merece o nosso melhor! Eu entrego o meu melhor à vocês.

Agradeço ao meu eterno amor (em memória), que esteja onde estiver eu sei que esteve torcendo por mim! Viu? Tudo que passamos valeu a pena! Estou realizando o meu sonho.

Tenho muita paz, ao agradecer inclusive, a todos amigos e seguidores que torceram pela vitória desse dia. O entusiasmo de vocês foi inspirador para dar o meu melhor também! O que seria da vida sem amigos? Ah, Fabiana! Em seu nome eu oferto estimas a todos que não puderam estar conosco neste dia, mas que tenho certeza que estão lá torcendo, aplaudindo de pé as vitórias. São amigos como você que fortalece a energia da vida e faz a gente brilhar neste palco!

Enfim, gratidão! Por tudo aquilo que nem imagino e que tive livramento! Por cada letra que escrevi e fui inspirada! Por cada, citação que construiu o meu referencial, por cada um que ajudou direta e indiretamente e fez tudo isso ser possível!!! Que vida abençoada eu tive até aqui!

Os mocinhos podem ter sido mocinhos somente no final de toda história, já que eram os malvados em todo o meio do processo. Toda história tem dois lados, e as vezes os dois lados costumam fazer sentido. Só dependendo de onde a referência está. Além de que, no final, o mundo e as situações nunca são o ideal.

Leonardo Fuita, 2019

RESUMO

A dissertação aborda a história e as memórias do Ginásio Vocacional de Barretos, comparado ao Ensino Médio proposto pelas Diretrizes Curriculares de 2012. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, exploratória, bibliográfica e documental. A pertinência de estudo se encontra na conjuntura histórica da educação profissional, sendo referência o recorte de 1960 a 2020, em que a sociedade brasileira, registram momentos singulares políticos, de desenvolvimento econômico e de necessidades educacionais que anseiam por um processo célere de transformações da formação profissional. Ressalta-se o objetivo de estabelecer um memorial documentário, quanto das experiências e memórias dos trajetões e caminhos da educação profissional. Para o efeito, um blog foi criado como produto educacional do ProfEPT: memorial digital nomeado “VOCATEGRADO”, mistura do nome Vocacional e Ensino Médio Integrado; registra-se textos advindos da pesquisa, indicação de curtas metragens que contam a história do Vocacional e de imagens criadas para cada texto do acervo digital. Foi realizada entrevista com 4 (quatro) pessoas que vivenciaram o Ginásio Vocacional de Barretos, sendo 2 professores e 2 alunos; pesquisas bibliográficas, buscas e registros em redes sociais; sendo registrados como “trajetórias e caminhos”, em alguns momentos os “caminhos e trajetórias” da educação em pauta; sendo antagônico o Ensino do Ginásio Vocacional com o viés militar. Assim, cada período desta obra aconteceu em momentos políticos distintos, marcados por propostas intencionais de ensino para cada época. Importa identificar que a proposta de formação profissional do Ensino Médio Integrado pela DCNs/2012 retrata anseios que encontramos na formação do GVB. Nakamura, Saviani, Rovai, as DCNs/2012, entre outros autores e marcos legais são referências da pesquisa. A pesquisa conclui que ambas perspectivas educacionais anseiam (ansiavam) a formação para o trabalho considerando a formação para o trabalho omnilateral. Os direitos educacionais sempre são frutos da luta, da tentativa da superação da dualidade entre formação para o trabalho ou propedêutica. Portanto, a pesquisa contribuiu com a análise desta condição de educação, assim como procurou apoiar a conscientização; dispondo que uma sociedade sem educação jamais será livre, portanto, a educação é a trajetória e caminho, em construção e inacabados.

Palavras-chave: Ginásio Vocacional e Ensino Médio 1. Formação Omnilateral 2. Integrado 3. Ginásio Vocacional de Barretos 4. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2012).

ABSTRACT

The dissertation approaches the history and memories of the Barretos Vocational Gymnasium, compared to the High School proposed by the Curricular Guidelines of 2012. It is a qualitative, field, exploratory and documentary research. The relevance of the study is found in the historical context of professional education, with reference to the period from 1960 to 2020, in which Brazilian society records singular political moments, economic development and educational needs that yearn for a rapid process of transformations in training professional. We emphasize the objective of establishing a documentary memorial, as well as the experiences and memories of the paths and paths of professional education. For this purpose, a blog was created as an educational product of ProfEPT: a digital memorial named “VOCATEGRADO”, a mixture of the name Vocacional and Ensino Médio Integrado; texts from the research are recorded, short films are indicated that tell the history of Vocacional and images created for each text in the digital collection. An interview was carried out with 4 (four) people who had experienced the Barretos Vocational Gymnasium, 2 teachers and 2 students; bibliographic research, searches and records in social networks; being recorded as “paths and paths”, at times the “paths and trajectories” of the education in question; being antagonistic the Teaching of the Vocational Gym with the military bias. Thus, each period of this work took place in different political moments, marked by intentional teaching proposals for each period. It is important to identify that the proposal for vocational training for Integrated High School by DCNs/2012 portrays aspirations that we find in the formation of the GVB. Nakamura, Saviani, Rovai, the DCNs/2012, among other authors and legal frameworks are research references. The research concludes that both educational perspectives yearn (craved) training for work considering training for omnilateral work. Educational rights are always the result of the struggle, of the attempt to overcome the duality between training for work and propaedeutics. Therefore, the research contributed to the analysis of this condition of education, as well as sought to support awareness; stating that a society without education will never be free, therefore, education is the trajectory and path, under construction and unfinished.

Keywords: Vocational Gymnasium and High School 1. Omnilateral Training 2. Integrated 3. Barretos Vocational Gymnasium 4. National Curriculum Guidelines (DCN/2012).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DE BARRETOS NO MAPA DE SÃO PAULO	34
FIGURA 2 – SÍNTESE DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL	43
FIGURA 3 – VISTA ÁREA DA PROXIMIDADE ATUAL DO SHOPPING, ONDE ERA O TIRO DE GUERRA, COM O GINÁSIO VOCACIONAL.....	80
FIGURA 4 – REFERENCIAL GEOGRÁFICO DO GINÁSIO VOCACIONAL.....	81
FIGURA 5 – VISTA LATERAL DO PRÉDIO VOCACIONAL (momento atual).....	82
FIGURA 6 – DUALIDADE DA SITUAÇÃO POLÍTICA DÉCADA DE 1960.....	92
FIGURA 7 – O CALVÁRIO.....	104

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PARTICIPANTES DA PESQUISA	43
QUADRO 2 – TÍTULOS DAS PUBLICAÇÕES NO <i>BLOG</i> VOCATEGRADO	148
QUADRO 3 – TÍTULOS DOS VÍDEOS NO <i>BLOG</i> VOCATEGRADO	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pedagógico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

FOA – Ficha de Observação do Aluno

GV – Ginásio Vocacional

GVB – Ginásio Vocacional de Barretos

GVIVE – Associação dos Ex-alunos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro

KM – Quilômetros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RAV – Recursos Áudio Visuais

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizado Industrial

SEV – Serviço de Ensino Vocacional

SNI – Serviço Nacional de Informações

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	TEMA DA PESQUISA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	17
1.2	PROBLEMA INVESTIGADO	18
1.3	OBJETIVOS	19
1.3.1	Objetivo geral	19
1.3.2	Objetivos específicos	19
1.4	JUSTIFICATIVAS	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	MARCOS LEGAIS	22
2.2	AMPLIANDO OLHARES: À LUZ DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS	25
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
3.1	OS GINÁSIOS VOCACIONAIS.....	26
3.2	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	28
4	HORIZONTES DA EDUCAÇÃO INTEGRADA: O ENSINO VOCACIONAL DE BARRETOS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO – MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS	29
4.1	OS CONFLITOS EDUCACIONAIS E POLÍTICOS DA TENDÊNCIA TECNICISTA E OS GINÁSIOS VOCACIONAIS DA DÉCADA DE 1960.....	30
4.2	IMPLANTAÇÃO DO GINÁSIO VOCACIONAL NA CIDADE DE BARRETOS	34
4.3	UMA DÉCADA DE MEMÓRIAS... VIDAS CONTADAS EM PRETO E BRANCO.....	40
4.3.1	Trajatória e caminhos: ao professor, a ida... ao aluno, a volta.....	43
4.3.2	Trajatória e caminhos: ingresso ao ensino Vocacional de Barretos.....	49
4.3.3	Trajatória e caminhos: elos entre o currículo, conteúdos e disciplinas	53
4.3.4	Trajatória e caminhos: partindo das situações problemas de ensino às perspectivas de formação omnilateral no GVB	63
4.3.5	Trajatória e caminhos: influências pedagógicas e filosóficas no ginásio vocacional.....	77
4.3.6	Trajatória e caminhos: a construção e edificação predial do ginásio vocacional, a didática dos recursos audiovisuais (rav) e disciplinas com perspectivas à formação integrada	80
4.3.7	Processo avaliativo: trajetória e caminhos.....	87
4.3.8	Trajatória e caminhos: relações da política e educação “o contexto da subversidade vocacional”	91

4.1	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: COMPARAÇÕES ENTRE DOIS MOMENTOS EDUCACIONAIS.....	107
4.1.1	Trajelórias e caminhos: bases legais para implementação do ensino médio integrado	111
4.1.2	Diretrizes curriculares para o ensino médio integrado: as perspectivas de formação para o trabalho	122
4.1.3	Diretrizes curriculares nacionais e as perspectivas de formação para o trabalho: vertentes da formação omnilateral do ensino médio integrado.....	127
5	PRODUTO EDUCACIONAL - VOCATEGRADO.....	145
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	151
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
7.1	RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	158
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICE A – QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA PRODUTO EDUCACIONAL	170
	APÊNDICE B – CARTA CONVITE	171
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	172
	APÊNDICE D – DOCUMENTOS REFERENTE A ENTREVISTA E DADOS COLETADOS PARA A PESQUISA.....	179
	APÊNDICE E – QUADRO DE LEIS QUE FUNDAMENTAM E SUBSIDIAM O ENSINO MÉDIO.....	194

1 INTRODUÇÃO

A experiência vivenciada como estudante em 1992, no Ginásio Vocacional da cidade de Barretos/SP, localmente conhecido como “Vocacional”, possibilitou o contato com inúmeras histórias narradas pelas pessoas que passavam pelo prédio. As histórias e os mitos perfazem o enredo de uma cidade, um local e/ou um fato. O contato com estas pessoas e suas histórias possibilitaram o meu despertar docente e em consequência, o interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa. Os ginásios vocacionais (GV) foram instituídos no estado de São Paulo, década de 1960, cuja modernização era exigência para o processo de industrialização e novas possibilidades de mercado. É importante destacar que o processo de implantação dos GV estava em conformidade com o ideário desenvolvimentista do país na década de 1960, provocando impacto no universo educacional e na formação profissional dos jovens, a industrialização passava a exigir formação qualificada num país que tinha um analfabetismo crônico. A legalização da educação secundária fortalecia os elos entre a instrução e a formação profissional, o país que ampliava o seu desenvolvimento exigia profissionais que tinham conhecimentos além das letras e números – indicando, ao menos em tese, uma perspectiva de formação integral do homem. O estudo destes momentos educacionais e políticos, como no caso das propostas de ensino dos Ginásios Vocacionais, conforme a primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961¹ e Decretos do Estado de São Paulo, subsidiam a legalização destas instituições. Foram seis (6) Ginásios Vocacionais e Barretos foi uma das cidades que teve a oportunidade de receber a proposta diferenciada de ensino.

O fechamento do GV no estado de São Paulo foi o marco da tendência tecnicista, instaurada pelo modelo político militar. O ensino vocacional foi extinto em 1969, formando-se a última turma dessa modalidade em 1973. O prédio da escola da cidade de Barretos ficou sob a responsabilidade do Estado de São Paulo até o ano de 2003, passando ao município de Barretos/SP desde então. A existência do Ginásio que despertou fascínio, passa a ter significado especial de pesquisa ao recolher memórias, abordar questões de formação de ensino integrado e saber a importância do ginásio na vida dos egressos torna-se um dos intuítos desta pesquisa.

¹ Do ponto de vista da estrutura e da organização do ensino, as alterações não foram significativas. A lei que levou treze anos para ser aprovada já nascia velha, pois não dava conta das muitas transformações pelas quais passara o país, principalmente, a partir do final da II Guerra Mundial. O Brasil dos anos 1960 é urbano e em acelerado processo de industrialização. Os 50 anos em 5 de Juscelino Kubitschek, principalmente com a transferência do centro político do país para o Planalto Central e a instalação da indústria automobilística no ABC paulista, colocavam novas exigências para o setor educacional, que a nova lei da educação não levava em conta (PALMA FILHO, 2005).

Propomos pesquisar acerca do resgate histórico de um local de memórias e identidades, juntamente com o estudo comparativo entre o ensino integrado daquela época, com o ensino médio integrado - proposta de ensino pela DCN para o Ensino Médio de 2012. O estudo objetiva resgatar o viés simbólico das discussões sobre a implantação e implementação do ensino médio integrado e na proposta de ensino dos Ginásios Vocacionais prosadas pela educação, abordando de maneira dialética as propostas de ensino no recolhimento destas memórias e a extensão ao mundo do trabalho. Ademais, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, de campo, exploratória e documental.

O produto desta pesquisa é um memorial digital utilizando-se a ferramenta *blog* para as reflexões, ilustrações, fotos, textos e registros de momentos que marcaram as vidas das pessoas envolvidas - como professores, autoridades, pais, estudantes e interessados na história da educação do Ginásio Vocacional da cidade de Barretos. Em tempo, expor textos que reflitam sobre o ensino médio integrado estabelecendo paralelos e intersecções das duas propostas de ensino. O *blog* está disponibilizado endereço digital para consultas, pesquisas e registros sob o nome de VOCATEGRADO contribuindo para a educação - novas descobertas e caminhos. O *blog* é o registro das memórias e dos diálogos que se estabelecem sobre a temática histórica e sobre o contexto educacional da formação integral nos dois momentos distintos de cada proposta de ensino, é produto desta pesquisa, e expande para que seja além, que mesmo diante do fechamento deste momento da pesquisa, terá permanência histórica e será permanente fonte de consulta e impulso para novas pesquisas e continuidade acadêmica.

1.1 TEMA DA PESQUISA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A compreensão do contexto e ambiente histórico é fundamental. O relato de Aurea Cândida Sigrist de Toledo Piza, ex-diretora do Ginásio Vocacional de Americana, na obra **Descobrimo Barretos 1854-2012**, ressalta:

Muita gente acha que o termo vocacional está relacionado a profissão, mas não é. Esse nome foi escolhido porque o sistema visava formar homens livres, críticos e criativos, de modo que eles pudessem arquitetar sua vocação ontológica de ser humano (ARMANI et al., 2012, p. 156).

Justamente essa concepção de formação com características da educação integral do homem confronta com o momento autoritário vivenciado no país na década de 1960, além de proporcionar o confronto de ideias que levaram ao fechamento do GV e a intencionalidade de formação dos discentes. Este momento nos remete à discussão educacional e à intencionalidade

da formação do ensino médio integrado proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012. Este ponto que se cruza é a chave que desenvolvemos nesta busca de fatos, possibilidade de mudanças, novos horizontes e olhares para dimensões da formação para o trabalho e desenvolvimento profissional integrado. Tanto que, Garnica e Nakamura (2018), retratam

A visão do todo, da unidade e da não separação entre as partes, numa concepção, digamos, “holística” de mundo, permeia as narrativas de todos os nossos depoentes. Essa concepção direcionou e deu sentido às práticas propostas e realizadas nas unidades pedagógicas (ou unidades didáticas), favorecendo a integração. Ao defender a integração e buscar alternativas para superar a divisão estanque entre disciplinas, o vocacional procurava romper com propostas conservadoras e reducionistas (GARNICA; NAKAMURA, 2018, p. 40).

Deste modo, a pesquisa traz o resgate das memórias, principalmente, dos egressos e professores, os impactos nas suas vidas e para a sociedade barretense. Além de contribuir com o registro da história da educação dos GV, não apenas da perspectiva acadêmica escritas em livros, mas da própria formação profissional e integral nas duas propostas de ensino. E mais, estabelecer o comparativo com o ensino médio integrado nas perspectivas de educação no decorrer da história recente sobre a formação para o trabalho e a formação integral dos jovens. A pesquisa retrata não apenas o registro do contexto dos GV, permite compreender o universo contemporâneo dos discursos sobre formação integrada entre educação e a formação profissional, num processo de formação histórica dos sujeitos e da sociedade.

1.2 PROBLEMA INVESTIGADO

Para comparar a história, a proposta de ensino e o que vivenciamos no ensino médio integrado, buscamos identificar: Qual era proposta do ensino médio integrado com as DCNs de 2012? Qual a fundamentação teórica e prática? O que faz da proposta ao ensino médio integrado, com o envolvimento de todos os agentes, ser possível e viável de ser efetivada? Quais as diferenças e semelhanças do ensino e aprendizagem dos alunos comparado a proposta de ensino do Ginásio Vocacional? O perfil dos estudantes? A quem era destinado o ensino? Por que foi considerada subversiva? As respostas a essas questões estão ligadas a contextos mais amplos que a educação, assim, como os aspectos de ordem econômica e política influenciaram a educação dos GV? Quais as normatizações que legitimaram o ensino GV? Quais os motivos da cidade de Barretos receber um GV como legado educacional? Quais semelhanças e diferenças entre o GV e o ensino médio integrado na formação Profissional? Qual foi a proposta pedagógica dos GV? Como era o processo de ensino? Como era a participação dos alunos no processo de aprendizagem? Quais eram as disciplinas ofertadas e a importância destas no GV

de Barretos? Como a teoria e a prática se interligavam? Como foi o fechamento do GV? Qual a influência do ensino tecnicista na década de 1960, nas perspectivas educacionais para a formação profissional diante da DCN/2012?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Fazer pesquisa sobre o Ginásio Vocacional (década de 1960) e comparar a proposta do ensino médio integrado (proposta de ensino pela DCN para o Ensino Médio/2012) estabelecendo um memorial documentário tanto bibliográfico quanto das experiências empíricas.

1.3.2 Objetivos específicos

- Catalogar e compreender as normatizações que legitimam o ensino GV e o ensino médio integrado.
- Comparar as semelhanças e diferenças entre o GV e o ensino médio integrado para a formação profissional dos discentes.
- Esboçar o perfil e as características do ensino nos ginásios vocacionais e compará-lo a proposta de ensino médio integrado pela DCNs para o Ensino Médio/2012.
- Identificar a fundamentação teórica e prática do ensino vocacional e do ensino médio integrado.
- Identificar e coletar as experiências empíricas dos alunos do Ginásio Vocacional de Barretos quanto aos aspectos educacionais, políticos e sociais – conhecer e registrar as contribuições do ensino na formação e atuação profissional dos egressos.
- Investigar a composição do corpo docente e discente e, quais eram as disciplinas ofertadas no ginásio vocacional e como as aulas contribuía na formação do aluno.
- Pesquisar como era o processo de ensino do ginásio vocacional, as técnicas e as metodologias de ensino.
- Identificar os motivos do fechamento dos Ginásios no final da década de 1960.
- Estudar a contribuição do ginásio vocacional para a comunidade local.
- Analisar a proposta de ensino integrado para o ensino médio, na formação dos discentes, diante do cenário educacional da sua implantação.

1.4 JUSTIFICATIVAS

O estudo entre o Ginásio Vocacional e o ensino médio integrado, contribui com a educação e com a história em vários aspectos, tais como, os educacionais, os sociológicos, os políticos e os históricos. As experiências memoriais da vivência do GV, normalmente transmitidas pela oralidade, raramente catalogadas, foram as bases para encaminhar, direcionar e efetivar os registros para a pesquisa bibliográfica, que poderá, inclusive, contribuir para outras pesquisas nesta linha. Sendo o *blog* o portador e catalisador do registro desta catalogação de memórias. A pesquisa bibliográfica oportuniza explorar o tema e assuntos peculiares em pressupostos: políticos, sociais, culturais, legislação educacional e seu contexto; analisando as memórias catalogadas com a história registrada em livros, nas descrições teóricas sobre a tendência tecnicista, na formação educacional para o trabalho de cada contexto histórico, subsídios para as respostas advindas dos questionários e das manifestações culturais e educacionais dos personagens da história do GV da cidade de Barretos.

Trata-se de efetivar o registro memorial por meio de um *blog* sobre o Ginásio Vocacional de Barretos, implantado na década de 1960, importante para a formação dos agentes sociais da cidade. Com dimensão relevante na história sendo importante o registro de depoimentos, metodologias, fatos e intervenções pedagógicas que marcaram o ensino no GV de Barretos e foram importantes para a sociedade, além de estabelecer o comparativo com o ensino médio integrado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo da década de 1960, sobre a implantação dos Ginásios Vocacionais e especificamente na cidade de Barretos, na qual paralelamente ocorria o período político de ditadura em nosso país, ampliaremos a nossa pesquisa em educação para esta abordagem. Um dos fatos mais relevantes são os marcos legais que compuseram a educação no âmbito profissional que nos auxilia a compreender os objetivos da educação da década de 1960 e sentenciam a observação da necessidade de formação do povo. O processo de busca dos marcos legais contempla a implantação dos ginásios vocacionais e ao mesmo tempo, compreensão dos motivos da cidade de Barretos sediar um dos seis (6) GV, permeando a necessidade de conhecer os fundamentos políticos, sociais e educacionais em sua história.

Diante do cenário exposto acima, num período anterior ao golpe político de 1964, o Brasil vivia um momento conturbado que englobava grande crise econômica decorrente da falta de investimentos do capital externo, fato este que teve como consequência o aumento da taxa de juros e quedas nos lucros e inflação (SANTOS; NETO, 2010). Tudo isso, somava-se a um momento de radicalização de muitos intelectuais, professores e estudantes, que estavam mobilizados para programas de educação popular, alfabetização de adultos e educação de base. Ainda, delimitando este contexto histórico, fazem parte uma grande onda de intensos questionamentos em que os trabalhadores rurais, setores da classe média e grupos políticos de esquerda sinalizaram para o conjunto da sociedade por meio de reivindicações, que “já não poderiam enquadrar-se apenas como espectadores indiferentes à exploração e ao domínio dos setores dominantes” (SANFELICE, 1986, p. 48).

Deste modo, é relevante elencar duas linhas construídas nesta pesquisa: os registros dos principais marcos legais, tanto do Ensino no Ginásio Vocacional, quanto da proposta de educação em nível médio integrado e as referências acadêmicas sobre este assunto. Não é intencionalidade esgotar a diversidade de autores e pensadores, porém ofertar subsídios para refletir e ponderar cada aspecto levantado.

2.1 MARCOS LEGAIS

Em 1961, o Brasil viveu a experiência da primeira LDB². Lei que foi a mola propulsora da educação, tendo como objetivo central, a formação para o mercado de trabalho. Estabeleceu diretrizes para que as Leis do Estado de São Paulo também se articulassem neste propósito. Somam-se a isso a Lei Estadual de São Paulo n. 6052/61, conhecida como a Lei Industrial e os Decretos que normatizaram os Ginásios Vocacionais. Esse percurso legitima e, concomitantemente, permite conhecer a regulamentação do ensino da época e localizá-lo nas dimensões políticas e educacionais, no qual, encontravam os Ginásios Vocacionais. Nesse sentido:

O fato de a implantação dos Ginásios Vocacionais decorrer de uma legislação sobre o Ensino Industrial trouxe muitos problemas, no sentido de confundir com algum tipo de inovação nessa área uma proposta de formação ampla, que envolvia áreas de cultura geral e também áreas de cultura técnica, mas fazendo convergir ambas para a formação de um espírito crítico no homem e no cidadão. Assim, o artifício usado na elaboração da lei nos levou a carregar esta contradição durante muito tempo, o que exigiu muito esforço para divulgar o sentido que atribuímos ao termo (MASCELLANI, 2010, pp. 102-103).

A citação de Mascellani (2010) suscita a compreensão da Lei Estadual n. 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que cria formalmente o Ensino Vocacional, estabelecendo as condições para a renovação que hoje chamamos de segunda etapa do ensino fundamental (antes: 5ª a 8ª série – atualmente: 6º ao 9º ano). Tal lei, conhecida como Lei do Ensino Industrial, traz em apenas cinco, dos seus noventa e três artigos, menções aos Cursos Vocacionais. E é aqui que iniciamos a nossa trajetória legal, a educação não acontece isoladamente da sociedade, logo, é preciso entender o momento em que a educação brasileira (1960) ofereceu subsídios para compreender o cenário dos Ginásios Vocacionais. Vejamos estes artigos:

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

Artigo 22 - Os cursos vocacionais poderão funcionar em duas etapas: 1) Iniciação Vocacional; 2) Básico Vocacional.

Artigo 23 - O Curso Básico Vocacional, de 4 anos de duração, terá sua organização e funcionamento nos moldes fixados pela legislação que regula o 1º ciclo do ensino secundário vigente no país, correspondendo ao Curso de Iniciação Vocacional as duas primeiras séries desse mesmo curso.

Artigo 24 - Além das disciplinas próprias do 1º ciclo do ensino secundário vigente no país, o Curso Básico Vocacional, bem como o Curso de Iniciação Vocacional, terão seus respectivos currículos acrescidos de matérias de iniciação técnica.

² Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

Parágrafo único - As matérias de iniciação técnica incluirão atividades de experimentação profissional de várias modalidades e práticas de oficina ou de laboratório, sem preocupação imediata de formar artífices, com o fim de proporcionar orientação profissional e despertar interesse para profissões técnicas e científicas.

Artigo 25 - O Curso Básico Vocacional e o Curso de Iniciação Vocacional poderão funcionar nas Escolas Industriais ou Escolas de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, sujeitos a direção administrativa dos mesmos estabelecimentos.

Parágrafo único - O Curso Básico Vocacional poderá, a critério do Poder Executivo, funcionar como unidade distinta ou integrada em Centro Educacional, diretamente subordinada e orientada por órgão especializado em educação secundária da Secretaria da Educação, passando a denominar-se Ginásio Vocacional (LEI ESTADUAL 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, CRIA FORMALMENTE O ENSINO VOCACIONAL).

O início do ensino vocacional embasa-se ao que destacam Boutin e Camargo (2015, p. 5.853) sobre as leis, decretos, os esforços empreendidos pelo governo militar e pela classe dominante para se utilizar da educação como um instrumento com o objetivo voltado para a formação. Formação tanto de uma grande massa de operários subservientes e explorados pelo sistema econômico (sem mencionar os aspectos político-ideológicos), e que “estariam destinados a contribuir para o aumento do lucro e da produtividade das grandes indústrias, como também de uma pequena elite de dirigentes, que da mesma forma, auxiliariam para a prosperidade econômica, primazia e fortalecimento do sistema capitalista”.

Chiozzini (2014), nesse sentido, elucida que

O pronunciamento do Deputado Fernando Pires da Rocha, do Partido Democrata Cristão (PDC), em 12 de dezembro de 1960, apresentou à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo a versão definitiva do projeto de lei de Reforma do Ensino Industrial, inserindo nele o projeto de criação dos Ginásios Vocacionais. Em consonância com o ideário desenvolvimentista do período, o deputado defende a reforma do ensino industrial como meio de suprir a carência de mão de obra qualificada na indústria (CHIOZZINI, 2014, p. 57).

Convém relatar a estrutura curricular que a Lei fixa, composta pelas matérias convencionais do então denominado “1º ciclo do ensino secundário” ou “1º ciclo do ensino de grau médio”, que há o acréscimo de “matérias de iniciação técnica”. Outro aspecto relevante está no artigo 25, que estabelece que os cursos poderiam ou não funcionar nas Escolas Industriais ou Escolas de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, inovações que eram o principal objeto da legislação. Só foi possível criar a estrutura que deu origem aos Ginásios Vocacionais porque o parágrafo único do mesmo artigo estabelece que, com a autorização do Poder Executivo, os mesmos poderiam “funcionar como unidade distinta (...), diretamente subordinada e orientada por órgão especializado em educação secundária”. Permitindo que o Sistema de Ensino Vocacional adquirisse posteriormente grande autonomia administrativa e pedagógica. Uma das características marcantes foi a constituição de dinâmica própria de

funcionamento, com toda sua estrutura diretamente subordinada ao Secretário da Educação, totalmente paralela ao aparelho burocrático existente na Secretaria.

Segundo Chiozzini (2003, p. 17), as leis também criavam as condições para que o projeto se tornasse uma experiência educacional que fugia da proposta inicial daquela legislação. Ora, “As Escolas Industriais e de Economia Doméstica tinham um caráter nitidamente conservador visando preparar mão-de-obra qualificada e boas donas-de-casa”, afirma o autor em sua obra. Desde o início do processo de tramitação da Lei, vários deputados defenderam a reformulação, não só do ensino industrial, mas de toda rede educacional, em função da industrialização da modernização da economia.

O governo militar, ao enfatizar a dupla perspectiva para a educação, contribuiu para que os operários não superassem a condição de assalariados e para que a classe dominante continuasse hegemônica e privilegiada, ratificando o sistema educacional como um instrumento que proporcionou a perpetuação da lógica do capital através da nossa histórica dualidade educacional – a cada classe social uma educação que lhe é própria. Isso legou-nos heranças ideológicas que contribuíram para que o ensino fosse direcionado num sentido em que os discentes não se reconheçam enquanto seres histórico-sociais, capazes de romper com as estruturas alienantes. Portanto, não houve interesse, nem ações efetivas, para que a educação profissional possibilitasse autonomia dos sujeitos, mas sim que permanecesse um ‘dócil’ e servidor trabalhista.

A história do Vocacional, intensifica tais questões e permeia a formação dos jovens não apenas para a formação para o mercado de trabalho, mas como formação integral, contrariando as intenções de uma formação estritamente profissional. Leis, como o AI-5, influenciaram diretamente as perspectivas de educação do final da década de 1960 e colocou o Ginásio na linha de frente das ações militares. Tanto que a extinção do Ginásio em 1969, marca a ação da censura e da escola como alvo da repressão no Estado de São Paulo.

Educação e aspectos diversos da sociedade brasileira caminharam e seguem caminhando juntas; com avanços e retrocessos dos mais variados matizes. Tanto que, décadas depois, com a recente reabertura política e retomada da democracia no Brasil, retomam-se diversas questões sobre a educação pública. Em termos efetivos, temos que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996³, bem como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e

³ Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio⁴, com o novo ensino médio integrado, cuja consequência imediata foi o fortalecimento e a expansão do ensino profissional sob a tutela estatal. Mais adiante voltaremos a essa temática associando-a às questões do Vocacional.

2.2 AMPLIANDO OLHARES: À LUZ DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Para o desenvolvimento da pesquisa é imprescindível pautarmos e discutirmos algumas ideias advindas de autores ampliando a visão de contextos e da formação da educação para além da sociedade, neste sentido destacamos: Saviani, Sacristán e Libâneo. Estes autores ampliam as discussões sobre educação, tanto pelos aspectos conceituais da educação, quanto a história e filosofia registrados na época dos Ginásios Vocacionais, na década de 1960, dos conceitos que formam o ensino integrado dos GV e do ensino médio integrado nas recentes discussões da educação brasileira. Estes autores permitem vislumbrar a educação além da educação por si; intencional, que amplia a visão da educação integrada com outros campos, sem delimitações de fins e intencionalidades, muito mais amplas que a mera formação do homem para as letras e números. Buscava-se uma formação em sua totalidade.

Outros dados serão necessários além das considerações relevantes destes autores: dados do censo sobre a expansão demográfica, política e econômica da sociedade barretense como meios que norteiam a tecer o cenário educacional tanto da década de 1960, quanto do ensino médio integrado proposto nos anos iniciais de 2000. Abordaremos alguns dados qualitativos que auxiliam a compreensão da educação, dos seus componentes, dos avanços e retrocessos em relação à formação profissional.

Conexo a isso, buscaremos em autores como Araújo e Silva, Ramos, Frigotto, Ciavatta, Kuenzer e Antunes suporte para as análises do ensino médio integrado e educação para o trabalho. Tais temáticas nos auxiliarão a tecer o viés bibliográfico, compondo e traçando a história, auxiliando a pesquisa e contribuindo sobre a discussão da formação profissional por meio da educação.

Por fim, a análise de teses e dissertações que discutem o ensino dos Ginásios Vocacionais também serão importantes em nossa pesquisa. Destacamos autores que se debruçaram sobre os elementos da formação no âmbito das memórias da educação dos Ginásios Vocacionais: Chiozzini, Ferreira, Garnica e Nakamura.

⁴ Destacamos outros importantes documentos que reforçam certo protagonismo da educação na formação do cidadão e do trabalhador: as Diretrizes Curriculares do Ensino da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e o Parecer do Ensino Médio Integrado CNE/CEB n. 5/201.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa bibliográfica com abordagem quali-quantitativa e documental, a qual aponta aspectos sobre a história dos ginásios vocacionais, o contexto histórico da política brasileira, a educação estadual paulista, a delimitação do quadro social, a economia e processo de industrialização durante a implantação escolar do ensino profissional no Estado de São de Paulo da década de 1960, especialmente da cidade de Barretos. E, também, efetua a análise comparativa do Ensino Médio Integrado proposto, a partir da LDB/96 para o ensino profissional.

Para Richardson (2012, p. 79) a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social, “por existirem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa”. Por outro lado, a natureza ou o nível de complexidade em que alguns dados torna-os quase impossível de ser apresentados com exatidão e a própria medida, em si, é relativa. Para explicação dos procedimentos metodológicos nesta pesquisa dividimos em três (3) partes distintas: o ginásio vocacional, o ensino médio integrado e o produto final.

3.1 OS GINÁSIOS VOCACIONAIS

O direcionamento inicial das buscas e pesquisas ocorreu por meio de entrevista/questionários (Conforme apêndice A) com egressos e professores dos Ginásios Vocacionais com a catalogação de fotografias, o resgate de documentos institucionais e estudos bibliográficos sobre a história desta escola. O contato inicial para propor o questionário sobre o vocacional foi realizado por telefone, e-mail e/ou rede social, esclarecendo o motivo da pesquisa, apresentando a Carta Convite (conforme apêndice B) para a participação nesta pesquisa. O questionário foi enviado por e-mail e esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, conforme o Termo de Confiabilidade Livre Esclarecido (conforme apêndice C).

Goode e Hatt (1979) enfatizam que fazer uma relação dos aspectos que se quer abordar, pedir que especialistas revisem, cada item do questionário, deve ter um sentido preciso e que a resposta atenda a uma necessidade relacionada com os objetivos da pesquisa. Estes itens são imprescindíveis a realização da pesquisa. Portanto, o questionário foi submetido e aprovado pela banca de qualificação e também por dois professores que lecionaram no GV. O

Instrumento de Coleta de Dados ocorreu por meio de questões semiestruturadas (Apêndice A), composto por dezenove (19) questões abertas: sendo duas (2) sobre a estrutura física; dez (10) sobre aspectos educacionais ligados a organização, avaliação e currículo; três (3) sobre aspectos gerais envolvendo momento político e relevância social do Ginásio Vocacional para a cidade e três (3) questões com a apreciação individual, a fim de levantar o diagnóstico histórico e ainda conhecer mais sobre a importância do Ginásio Vocacional para a história da educação e da cidade de Barretos e sua contribuição e valorização para os sujeitos que lá estudaram e trabalharam.

Para Yin (2001, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Yin (2001) enfatiza ser a estratégia mais escolhida quando é preciso responder a questões do tipo “como” e “por quê” e “quando” o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados. Corroborando com Gil (2017, p. 112) quanto à necessidade de formular os objetivos específicos que indicam os dados que pretende obter com a pesquisa. As técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados e o levantamento possui limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucional. Essas técnicas mostram-se úteis para a obtenção de informações sobre o que a pessoa “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (GIL, 2017, p. 115).

A partir destas considerações, para o procedimento de coleta de dados foi feita a busca das pessoas que participaram deste momento educacional e histórico da cidade de Barretos, os mesmos foram convidados para participar desta pesquisa, esclarecemos a finalidade resguardando os valores éticos e morais. A presente pesquisa utilizou questionário individual por meio do ‘Instrumento de Coleta de Dados’ (Apêndice A) enviado por *e-mail* ou *whatsapp*.

As imagens coletadas durante a pesquisa, que foram utilizadas no acervo do *blog*, ocorreram por meio de registros encontrados na internet, oferecidos pelos agentes participativos da pesquisa e/ou disponíveis em redes sociais; e criadas especificamente para o *blog* de acordo com o tema.

3.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A pesquisa do ensino médio integrado versa sobre material bibliográfico, documental e marcos legais, estabelecendo estudo comparativo com a proposta de ensino dos ginásios vocacionais; tanto no prisma educacional, quanto político e social. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 1961 e a que institui o Ensino Médio Integrado de 2012 foram essenciais para iniciarmos a abordagem do ensino como meio de formação para o trabalho; compreender as necessidades da formação educacional, quais os meios estabelecidos, o que autores compõem sobre estes períodos - década de 1960 e a composição do ensino médio integrado; quais os princípios, tendências e perspectivas educacionais do ensino médio integrado e catalogação das comparações com o Ginásio Vocacional. O delinear destas ideias, conceitos, leis e dos mecanismos de organização auxiliaram a compor a investigação do ensino médio integrado, estabelecendo o comparativo entre o Ginásio Vocacional e o Ensino Médio Integrado. Por fim, foi organizado um quadro sintético das leis que influenciaram o ensino médio integrado com perspectivas de formação que visava superar a dualidade de ensino acadêmico e profissional, incorporando historicamente o ensino médio como formação básica.

4 HORIZONTES DA EDUCAÇÃO INTEGRADA: O ENSINO VOCACIONAL DE BARRETOS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO – MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

*Não quero lhe falar, meu grande amor, das coisas que aprendi nos discos...
Quero lhe contar como vivi... e tudo que aconteceu comigo...
Belchior*

Esta seção refere-se à implantação e implementação dos Ginásios Vocacionais, seus desafios no contexto social, político e educacional aliados à influência da tendência tecnicista e a importância da formação profissional na década de 1960. Saviani (2009, p. 11) esclarece:

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 11).

A pedagogia tecnicista, conforme analisa Saviani (2009), buscou o reordenamento educacional com vistas a produtividade. As proposições para o ensino compreendiam o enfoque sistêmico, microensino, tele-ensino, instrução programada, máquinas de ensinar, que enfatizavam o parcelamento do trabalho pedagógico por meio das especializações; em função disso, era diferente das estratégias de ensino utilizadas nos Ginásios Vocacionais. Doravante analisaremos a relevância para a educação do Estado de São de Paulo - a história sobre o ensino do ginásio vocacional e a implantação deste na cidade de Barretos - indicando uma década de transformações, o papel da educação profissional e desmistificando os traços marcantes da influência política do regime militar nos GV.

Em conformidade com a temática da pesquisa, após expor sobre a história do Ginásio Vocacional de Barretos estabeleceremos um diálogo sobre o ensino médio integrado, o qual foi legislado e deliberado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012. Traçaremos um paralelo entre as propostas de ensino, estabelecendo diálogo sobre a formação integral na educação com vista a refletir sobre a realidade e intencionalidades em cada proposta, servindo de referência para novas perspectivas educacionais.

4.1 OS CONFLITOS EDUCACIONAIS E POLÍTICOS DA TENDÊNCIA TECNICISTA E OS GINÁSIOS VOCACIONAIS DA DÉCADA DE 1960

*Eu sou apenas
Um rapaz latino americano,
Sem dinheiro no banco,
Sem parentes importantes,
E vindo do interior!
(...) Eu sei que tudo é proibido! Olha isso!
(...) mas tudo é permitido...
(...) quando ninguém nos vê!
As palavras são navalhas
E não posso cantar como convém.
Belchior*

Seria inconsistente discutir as abordagens do ensino profissional sem introduzir o âmbito histórico e educativo do ensino técnico, isto é, sem dimensionar os aspectos das políticas educacionais e seus interesses, dos fins sociais e os aspectos econômicos neste contexto. É nessa conjuntura complexa que os GV foram marcos do ensino profissional na década de 1960. Destoavam da proposta do ensino tecnicista; traçamos as reflexões sobre as diversas influências do campo educativo para o trabalho. Por isso, buscamos refletir sobre as propostas de ensino médio integrado e suas interfaces com os GV. Todo esse cenário leva-nos a uma reflexão inicial: a partir dessa nova edição deste ciclo de propostas para a educação e formação para o trabalho, quais teriam sido as propostas e o que manteve a classe operária em desvantagem com a formação para nada além do trabalho.

É interessante destacar que a desigualdade social no Brasil, acentuou-se bastante entre 1960 e 1970. Os dados dos Censos Demográficos de 1970 evidenciaram essa realidade. Cunha (1985, p. 67), coloca que:

A publicação dos resultados do Censo Demográfico de 1970 abriu um intenso debate sobre a distribuição da renda no Brasil. Os dados mostravam que a renda estava distribuída de um modo bastante desigual, contrastando essa realidade com o otimismo oficial. Além disso, a comparação dos dados de 1970 com os de 1960 mostrava uma forte tendência de aumento da concentração. E, mais uma vez estudos da época atribuem a esse aumento da concentração de renda a distorções educacionais, ou seja, existiam na época poucas pessoas com a escolaridade necessária para atuarem no mercado de trabalho (CUNHA, 1985, p. 67).

Convém delimitar que o Brasil, nas décadas de 1950 a 1970, expande economicamente, recorre ao financiamento externo tornando-se dependente do aumento do investimento direto das multinacionais dos Estados Unidos e da Europa. Nesse cenário, dadas as dificuldades para se expandir as exportações predominantemente de bens primários, mediado pela instalação de um conjunto amplo e diversificado de setores industriais, os quais modificaram radicalmente a estrutura produtiva do país. Essa transformação proporciona a expansão dos investimentos das

empresas estatais (energia elétrica, petróleo, rodovias, portos e outros), das companhias de capital privado nacional (autopeças, têxteis, alimentícias e outros) e das corporações multinacionais (setor automobilístico, farmacêutico, metal mecânico...). Isto é, uma confluência de capital nacional, capital estrangeiro e governo (em seus vários níveis, especialmente o federal). Deste modo, Boutin e Camargo (2015) evidenciam que as propostas governamentais implicam sobre a formação educacional da sociedade para os objetivos que desencadeiam a produtividade e reforça a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual:

Foi através da educação que o governo difundiu seus ideais e valores, reafirmando o capitalismo como um modelo ideal, capaz de levar o país ao progresso e a prosperidade econômica. Mas para que esse ideal fosse concretizado, o governo precisaria de homens formados sob esta perspectiva, e foi nesse sentido, através do ensino que foi posta em evidência a diferenciação entre aqueles que detinham o poder financeiro e poderiam desfrutar de uma formação que os qualificasse para serem os dirigentes e aqueles que possuíam nada além da sua força de trabalho, lhes restando um ensino técnico que os empurrava a triste sina de operários (BOUTIN E CAMARGO, 2015, p. 5.854).

De acordo com Mascellani (2010), no cenário político da época, o país vivia novo clima que propiciou abertura para as ideias oriundas do debate intelectual que se promovia na Europa, especialmente na França, criando no plano cultural uma movimentação que fez da década de 50 um período de mobilização social em prol da retomada do processo democrático e de ajustamento no setor educacional. Mas, efetivamente no Brasil, a educação continuava atrelada a legislação decorrente do bloco monolítico constituído pelas Leis Orgânicas do tempo da ditadura Vargas:

Vigorando a uniformização do ensino secundário: os mesmos materiais didáticos, os mesmos métodos, conteúdos e provas de avaliação eram encontrados em todo território brasileiro – realidade que só viria a se transformar com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/61 (MASCELLANI, 2010, p. 81)

Sob o aspecto legislativo a educação no país vivia sob o peso de um quadro rígido de regulamentações que não acompanhavam as transformações do contexto socioeconômico e cultural. Tornavam-se cada vez mais prementes as demandas sociais por uma educação que melhor atendesse não só ao aumento demográfico, sobretudo nas zonas urbanas, mas também as exigências de um novo padrão de desenvolvimento tecnológico e científico que resultavam do avanço no processo de industrialização do país.

Desta maneira, para Mascellani (2010), os anos 60 apontam para dois momentos distintos que marcam este perfil histórico:

1. Em primeiro lugar, “é preciso registrar um momento de certa euforia, representada pelo movimento democrático que lutava pelas reformas de base” (MASCELLANI, 2010, p.

72). Os primeiros anos da década foram marcados pela eleição de Jânio Quadros para a Presidência da República, o que no contexto significava a vitória de um candidato de linha populista, contra um militar apoiado pelos conservadores.

2. Seu curto governo foi pautado por uma tentativa de independência e de afirmação da autodeterminação dos povos, sinalizada por gestos radicais como a condecoração do líder guerrilheiro Che Guevara, o que lhe valeu o aumento das pressões que sofria por parte do Governo norte-americano, em razão das diretrizes econômicas e políticas que anunciava (MASCELLANI, 2010, p. 72).

Acrescentamos outros dois contrapontos correlatos e vinculados às temáticas das diversidades cultural, artística, filosófica e educacional:

3. Naqueles anos, a produção cultural, artística e filosófica era intensa, variada e a juventude da época, caracterizada por suas preocupações político-sociais, almejava a construção de um novo mundo, com mais justiça e solidariedade. Vale lembrar que os anos 1960 se caracterizavam pela riqueza, diversidade e fertilidade no que se refere à produção intelectual, cultural, à luta por transformações políticas e na esfera dos costumes (TAMBERLINI, 2005, pp. 30- 32).
4. A campanha em favor da escola pública, também conhecida como “Manifesto dos Pioneiros”, elaborado por Fernando de Azevedo. Este documento defendia princípios como o ensino laico, gratuito e obrigatório e um Plano Nacional de Educação (FERREIRA, 2007, p. 43).

Saviani (2013a, p. 155), nesse cenário de mutações com nítidos impactos na educação e no mundo do trabalho, afirma que historicamente “o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas”, esse processo ao longo da história do trabalho, expande o surgimento de classes, divisão de poder “essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação”. Dada essa convergência, faz-se necessário compreendermos essa ruptura da divisão do trabalho, a perspectiva da educação como potência na formação profissional e na qualificação dos profissionais, a industrialização sendo ampliada e consolidada e o capital humano demandando a formação diferenciada. Partindo desse contexto é possível compreender as alterações das Leis que regulam a educação no início da década de 1960.

Assim, no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) “o objetivo básico (...) é o de acelerar, mediante a aplicação de recursos externos, o ritmo do

progresso econômico do país”. Neste cenário econômico e na valorização do trabalho especializado, a educação é instituída através de mecanismos que possibilitam a sua conversão numa espécie de formação profissional para o mercado.

O apoio instituído a educação para o trabalho tem um capítulo especial no Estado Novo (1937-1945), período no qual ocorreu a normatização do ensino para o trabalho, como duas “faces de uma mesma moeda”, sob os auspícios, a partir de 1942, com a Reforma Capanema (promovida pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema). Sob a denominação de Leis Orgânicas de Ensino, que compunham e estruturavam o ensino industrial, reformou-se o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Eis, brevemente, o conjunto normativo que expressa essa união entre educação e mercado de trabalho: a) Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; b) Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; c) Decreto-Lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos e o colegial, com três anos; d) Decreto-Lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. Em face dessa pretensa modernização é que o ensino se torna uma espécie de apêndice para o processo de industrialização brasileira.

A primeira LDB veio a luz em 1961 e trouxe, em suas linhas principais, certas respostas ao rumo do capitalismo brasileiro; mais do que a ponte para a universidade, o ensino secundário passou a ser visto como fundamental na preparação do indivíduo para o trabalho. As indústrias, desta forma, também assumem a responsabilidade da educação, o que estava expresso no art. 51 da LDB: “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores de seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino”. Deste modo, as indústrias e as empresas comerciais instituem a formação de acordo com as suas necessidades e interesses; a aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos jovens visava formar em seu seio mão de obra especializada, não para prosseguimento de estudos.

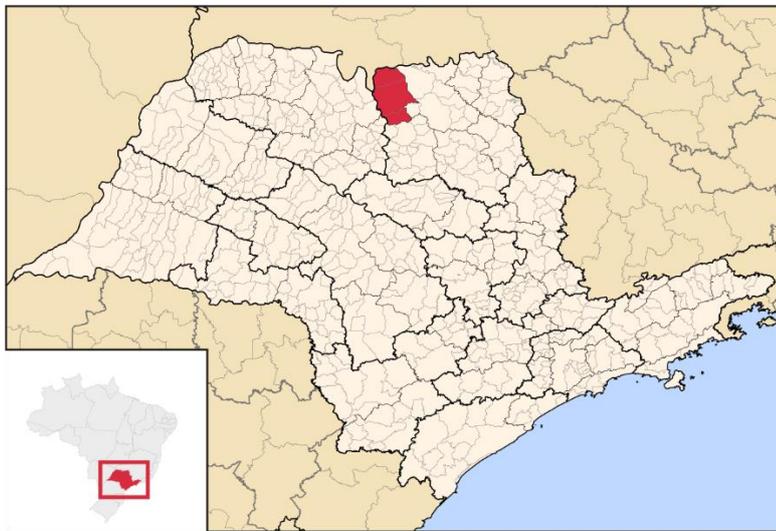
Para Nakamura (2017, p. 409), no contexto geral o “Ensino Vocacional foi o resultado de experiências educacionais e debates intelectuais e políticos que ao longo de toda a década anterior, a de 1950, tinham tido lugar no país”. Especificamente, o estado de São Paulo foi o local aonde aconteceu a implantação dos GV; cuja modernização era uma exigência para o processo de industrialização e novas possibilidades de um mercado em expansão. Neste tecer de ideias, é sumário a constatação do processo de implantação dos GV que estava em conformidade com o novo ideário desenvolvimentista do país, impactando no universo

educacional e na formação profissional dos jovens ingressantes no trabalho. A normatização da educação secundária fortalece o elo entre a instrução escolar e a formação profissional. O avanço da industrialização no estado de São Paulo tinha por premissa a exigência dessa formação profissional qualificada. Tal situação é bastante problemática, posto que na proposta de ensino tecnicista a formação deveria estar voltada ao desenvolvimento científico e tecnológico, isso causou uma visão restrita, limitada e reduzida dos fins da profissionalização; encaixada nos ideais de racionalidade técnica do trabalho, objetivando organização e eficiência; ao mesmo tempo que o ensino no GV, no estado de São Paulo, tece a sua proposta de maneira que estabelece a relação horizontal de ensino, na formação integrada, como veremos a seguir.

4.2 IMPLANTAÇÃO DO GINÁSIO VOCACIONAL NA CIDADE DE BARRETOS

*Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar.
Aprendi a dizer não. Ver a morte sem chorar.
A morte e o destino, tudo. Eu vivo para consertar.
Disparada – Geraldo Vandré e Théo Barros, 1967.*

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DE BARRETOS NO MAPA DE SÃO PAULO



Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:SaoPaulo_Micro_Barretos.svg

A cidade de Barretos localiza-se ao norte do estado de São de Paulo. Em 1960 possuía 59.204 habitantes, destes: 39.950 compunham a população urbana. É consideravelmente alto o

número de habitantes da zona rural, mas comparativamente ao Brasil dos anos 1960 – que era hegemonicamente rural, o Censo Demográfico da população brasileira de 1960 relata que 55% viviam no campo num país marcado pela estrutura fundiária, herança do modelo histórico de colonização, permanecendo concentrado as margens urbanas - o que não podemos afirmar que fosse a realidade de Barretos no mesmo período, pois 33,5% da população estabeleciam na zona rural. Apesar de alto o número, constata-se que é ainda inferior a realidade brasileira da época.

Por meio da Lei Estadual de São Paulo nº 6052/61⁵, conhecida como a lei industrial, que prevê em seus artigos delimitações para a criação dos Ginásios Vocacionais, criando legalmente os GV em 1961, sendo implantados e coordenados pelo Serviço de Ensino Vocacional. O Serviço de Ensino Vocacional⁶ – SEV – foi o órgão especializado, subordinado ao gabinete do Secretário Estadual da Educação, para coordenar as unidades de Ginásios Vocacionais. A Profa. Maria Nilde Mascellani, em 1961, fazia parte da comissão de educadores e foi designada coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional.

A implantação dos GV ocorreu a partir de 1962 com as unidades de Oswaldo Cruz (São Paulo), Americana e Batatais. Em Barretos, o GV foi instituído em 1963, bem como na cidade de Rio Claro e por último em 1968, em São Caetano do Sul. A implantação das unidades escolares ocorreu em função de um estudo que considerou o contexto histórico, econômico e social das cidades; sendo estes critérios o referencial, e o diferencial, para receber a unidade do GV. As características são apresentadas por Nakamura (2017, p. 3) definindo São Paulo como área metropolitana; Americana - industrial interiorana; Rio Claro caracteriza-se pelas ferrovias; Barretos – setor agropecuário e Batatais – setor agrícola. Barretos sendo caracterizado como setor agropecuário e possuindo índices expressivos de sua população na zona rural. Nunes (2000) retrata esse cenário:

Grande parte dos adolescentes ainda permanecia fora da escola secundária, tanto na zona rural quanto nas zonas urbanas. Esse problema no campo era acentuado pela pobreza das populações rurais e pela falta de acesso à escola. Nas zonas urbanas, grandes contingentes da população não suportavam as pressões da inflação e do congelamento salarial, constituindo os setores marginais que se ampliavam ao mesmo tempo e que a industrialização se consolidava. Em 1957, de 100 alunos que frequentavam o nível primário apenas 14 chegavam ao nível subsequente e, dentre esses, apenas 1% dos indivíduos era proveniente das classes populares, que correspondiam a mais de 50% da população brasileira (NUNES, 2000, p. 48).

Observa-se que a população rural de Barretos estava num processo de êxodo para a zona urbana. Sendo uma cidade marcada pela agropecuária, a sua história gira em torno do

⁵ Lei nº 6.052, de 3 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.

⁶ Implantado pelo Decreto estadual nº 38.643, de 27 de junho de 1961, art. 302.

Frigorífico Anglo, anteriormente propriedade de Companhia Frigorífica e Pastoril de Barretos. Inicialmente o frigorífico era propriedade e administrado por norte-americanos e, posteriormente britânicos. De acordo com Perinelli Neto (2010, p. 2), num estudo sobre a etnografia da modernidade brasileira, constata que a indústria necessita de certo tipo de trabalhadores. Daí emerge a questão do trabalho, da industrialização⁷. Conforme o diagnóstico apresentado anteriormente por Saviani, Barretos não foge à regra do momento econômico e à divisão do trabalho. Para Perinelli Neto, nesse ambiente e momento histórico,

A discussão envolvendo o Frigorífico de Barretos quando pertencia ao grupo de capitalistas nacionais é limitada pela ausência de fontes. Sabe-se, porém, que sob domínio dos ingleses o referido estabelecimento vivenciou um aprofundamento das estratégias de controle dos funcionários, tendo em vista o avanço de pressupostos tayloristas: a especialização dos departamentos, a premiação pela produtividade, a impossibilidade de comunicação e a rotatividade de cargos entre os trabalhadores. Tais modificações são indicativas de que os novos diretores se apoiavam na ideia de que a produção industrial não deveria primar pela qualidade do trabalhador, mas sim pela maneira como estava organizada a linha de produção, ou seja, pela disposição física da fábrica e a distribuição dos serviços em seu interior. Este tipo de expediente oportunizava a contratação de mão-de-obra reduzida e menos qualificada, ou seja, resultava numa diminuição com os gastos salariais e trabalhistas. A dominação e o controle sobre o trabalhador seriam intensos se considerarmos que o aprofundamento do taylorismo pelos ingleses não excluiu a violência e o paternalismo anteriormente empregados (PERINELLI NETO, 2010, p. 2).

Diante da apresentação da organização do trabalho do único frigorífico barretense, constatamos que, em 1960, empregava grande parte da população direta, com reflexos nos empregos indiretos. Era uma indústria que supria o mercado interno e, também, exportava seus produtos; ela permeava o agronegócio e o fortalecia em todo o Estado. É nessa conjuntura que a dualidade histórica do Brasil se apresenta: os que possuíam terras e eram os “senhores do gado” e aqueles que trabalhavam na zona rural e na indústria. Dessa dualidade e devido a preocupação com a formação daqueles que iriam comandar o setor produtivo, o patrimônio, os serviços e as novas demandas trabalhistas é que surgem os Ginásios Vocacionais.

A partir de 1964, com a ditadura implantada, o viés de formação e a tendência de mercado neoliberalista consagrados pelas leis educacionais, a tendência tecnicista ganha nova força. Sendo, inclusive, inserida nos discursos e a formação profissional passa a adquirir um

⁷ O sentido da industrialização brasileira foi o de expansão acelerada das indústrias de bens de consumo duráveis e de bens de capital, particularmente nas fases de expansão 1957-62 e 1967-72. A expansão das empresas multinacionais também fica evidenciada principalmente nos ramos mais dinâmicos da indústria. A industrialização iniciou basicamente no eixo São Paulo-Rio, em virtude da proximidade dos maiores mercados consumidores, que aí se localizavam, da infraestrutura de comércio, transporte e serviços urbanos legada pelo café e também do fato de que uma parcela dos capitais aplicados nas indústrias provinha dos antigos cafeicultores. Concomitantemente ao processo de industrialização, o Estado aumentou a sua intervenção na economia, tanto em termos qualitativos como quantitativos, assim a política econômica teve importantes efeitos de indução ao crescimento industrial (VICECONTE, 1977).

“novo” molde para a sociedade em geral. Mesmo com a afirmação de Aurea Cândida de que o Ginásio Vocacional não deveria ser relacionado a profissão; a proposta pedagógica promovida pelo Serviço do Ensino Vocacional - SEV recebeu influências na implantação de classes experimentais, conhecidas como *classes nouvelles*.⁸

O modelo de ensino francês tornou-se proposta de educação para o Ensino Secundário que visavam novas práticas com métodos e organização pedagógica, procurando ajustá-lo às transformações do momento histórico. Esclarece Nunes (2000, p. 52) sobre a educação do ensino secundário nas décadas de 1950 e 1960:

Nas décadas de 50 e 60, a insatisfação com o ensino secundário existente propiciaram movimentos no sentido de quebrar a rigidez curricular da escola secundária, dotando-a com a flexibilidade necessária à introdução de disciplinas práticas e vocacionais. (...) O primeiro passo registrado na direção da quebra da rigidez curricular pela história da educação brasileira é a criação das classes experimentais baseada no modelo francês das classes *nouvelles*, elas apresentavam como objetivo o ensaio de novos currículos, métodos e processos de ensino (NUNES, 2000, p. 52).

Justamente por essa perspectiva pedagógica diferenciada, o papel dos agentes de utilizar metodologias que estimulavam o espírito comunitário, o ensino vocacional foi extinto pelo governo militar em todo o estado a partir de 1969. São estes movimentos da educação do GV que faz sentido à nossa pesquisa, influenciado pelas *classes nouvelles*, pelos movimentos da legislação, dos aspectos da formação para o trabalho, o contraste do ensino tecnicista, a ênfase da participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Tudo isso contrasta com o momento político da história brasileira.

Necessário expor Saviani (2013b), ao retratar que durante o período da Ditadura Militar (1964 – 1985), o autoritarismo impediu a participação política das classes populares em todos os setores da vida em sociedade, inclusive na educação. Professores, alunos e funcionários foram perseguidos e as escolas passaram a serem vigiadas pelo Serviço Nacional de Informações - SNI. Um período de retrocesso, em que os conteúdos e os métodos educacionais

⁸ Idealizadas na França do pós-guerra, as classes *nouvelles de la Libération* foram a resposta para um período de esperança e renovação. Em 1945, o Ministro da Educação Nacional do Governo Provisório, René Capitant, formou um grupo composto por educadores e psicólogos para o desenvolvimento de um novo modelo educativo que seria instituído na rede pública. Destaca-se o nome de Monod como um dos principais agentes para a criação dessas classes. Monod criou o Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) na cidade de Sèvres, como meio de divulgação, cooperação e intercâmbio entre educadores e suas obras. O Centro tornou-se rapidamente uma referência mundial e pesquisadores de todas as partes do mundo realizaram estágios para conhecer em minúcia a nova experiência. O local também acolheu reuniões da UNESCO. Através de um convite feito pelo governo federal brasileiro, Madame Hatinguais criou um elo entre o CIEP e os educadores brasileiros, entre eles Luis Contier. No Brasil, após mais de uma década da iniciativa francesa, os Pareceres n. 31/58 do Conselho Nacional da Educação (CNE) e o n. 77/58 da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação e Cultura, homologaram a organização das classes experimentais secundária a partir de 1959, uma apropriação das classes *nouvelles* (STEINDEL; DALLABRIDA; ARAÚJO, 2013).

foram limitados e discussões e disciplinas reflexivas foram proibidas. O ensino tecnicista desenvolve seu viés neste cenário, com aspectos relacionados com a pedagogia tradicional. O Ginásio Vocacional fora proposto com processos metodológico da escola nova⁹ e visava atender a demanda da localidade. Há também afinidade ao ensino proposto por Paulo Freire: conscientização de que toda ação na educação é uma ação política - ou mantém a sociedade ou a modifica, perpetua ou transcende o *status quo* - e não seria este o modelo educacional instituído pelos militares.

Em suma, o ensino tecnicista com metodologias e técnicas para a transmissão e recepção de informações, por meio de abordagem sistêmica na qual debates, reflexões, discussões e questionamentos são considerados desnecessários, as relações afetivas e pessoais não são consideradas, numa proposta metodológica validada pela eficiência e eficácia da aprendizagem. Saviani descreve a educação neste âmbito produtivista, a qual:

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008, p. 297).

Libâneo (2006), ainda complementa que as tendências pedagógicas são divididas em liberais e progressistas. Dentro da tendência liberal, a tecnicista tem os seus marcos conceituais. A pedagogia liberal fundamenta que a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais, baseadas nas aptidões individuais, influenciada por teoria comportamentalista; as diferenças entre as classes sociais não são consideradas e a escola não leva em consideração as desigualdades sociais expondo a meritocracia, os esforços individuais e sem equidade. A escola liberal tecnicista no Brasil foi defendida pelo sistema educacional instituído aos interesses políticos da ditadura, por atuar no aperfeiçoamento da ordem social e econômica vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo;

⁹ A Escola Nova pretendeu promover a pedagogia da existência, superação da pedagogia da essência. Tratava-se de não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos, não mais educá-lo para a realização de sua “essência verdadeira”. A pedagogia da existência se voltaria para o indivíduo: único, diferenciado, interagindo com um mundo dinâmico. O caráter psicológico da pedagogia da existência faz apresentar o educando, ou a criança, como o verdadeiro sujeito da educação. Desse modo, a Escola Nova se recusa a considerar a criança uma miniatura do adulto, um adulto inacabado. Ela vai atender a criança a partir das especificidades da sua natureza infantil. Anísio Teixeira entendia a escola como chamada a inserir na sociedade indivíduos aptos a agir segundo os princípios da própria liberdade e da responsabilidade diante do coletivo. O pragmatismo norte-americano de Dewey recusava os sistemas fechados, com pretensões ao absoluto, e se voltava para o concreto, para os fatos, para a ação. Tendo conhecido tais teses, Teixeira se deixou absorver especialmente pelas ideias de ciência e de democracia. Com estas ideias, ele, como Dewey, apontava a educação como o canal capaz de provocar as transformações necessárias à modernização do Brasil (PRESTES, SANTOS, VALE, 2006, p. 135).

para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento. Seu interesse principal é produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais. Contrapondo os interesses do ensino do Ginásio Vocacional, o modelo político não permitiria uma escola que ampliava horizontes de olhares. Por isso:

Os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes (LIBÂNEO, 2006, p. 328).

Skinner (*apud* Catania e Harnad, 1988) foi o expoente principal dessa corrente psicológica, conhecida como behaviorista. A visão behaviorista acredita que a aprendizagem acontece por meio da imitação e a formação de hábitos com a ênfase na repetição, na instrução programada, para que o aluno forme “hábitos” corretamente estabelecendo a hegemonia da concepção produtivista. A escola tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem que dá resposta ao estímulo, trata o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente por meio de associações.

Desde o período da Revolução Industrial o mundo passa por esse processo de valorização de uma educação técnica, voltada para a produção, cujo objetivo era formar pessoas produtivas. O taylorismo e o fordismo estabeleceram a produção e o sistema de automação como princípios fundamentais para o crescimento da economia, voltada em sua grande maioria para trabalhos técnicos e específicos, que não davam margem para o pensamento das ciências humanas; todo esse processo tinha por objetivo criar trabalhadores técnicos e práticos.

Os estudos realizados por Saviani (2008) nos indicam que a educação tecnicista no Brasil priorizou transpor para o sistema de ensino o sistema fabril, procuram-se formar indivíduos habilitados a exercerem funções práticas para suprir as deficiências do mercado de trabalho. A escola estava sendo instrumento a serviço da indústria e não para formação do ser humano. Não é foco desta pesquisa analisar o ensino tecnicista, mas se faz necessário abordá-lo para situar o momento educacional traçado pelo perfil político vigente nos meados da década de 1960, para estabelecer a dualidade enfrentada pelo ensino no GV.

Libâneo (2006) aborda elementos que compõem os interesses que marcam a profissionalização ao modelar o indivíduo para integrá-lo ao modelo social vigente e os conteúdos ganham destaques por serem objetivos e neutros. Nesse ambiente, compete ao professor administrar os procedimentos didáticos, enquanto o aluno recebe as informações numa relação profissional e interpessoal com o aluno. Por isso, a Reforma do Ensino, com a

Lei 5.692/71, legitimou a escola tecnicista, preponderando suas influências ao ensino brasileiro. O fechamento do GV no estado de São Paulo é um marco dessa tendência tecnicista; por isso, as memórias, histórias e, até mesmo, os mitos que percorrem sua trajetória se faz presente independente da época.

4.3 UMA DÉCADA DE MEMÓRIAS... VIDAS CONTADAS EM PRETO E BRANCO

*Já faz tempo eu vi você na rua...
Cabelo ao vento, gente jovem reunida...
Na parede da memória, essa lembrança,
É o quadro que dói mais...
Belchior*

Organizar algumas das memórias dos agentes do Ginásio Vocacional é o intuito desta sessão. Podemos catalogar histórias, fazer um registro das obras, mas recolher as memórias é sempre um desafio ao pesquisador, apesar da proposta do questionário norteador, ao trazer suas memórias, os sujeitos ou agentes não falam apenas o que interessa a obra, falam dos sentimentos, das vivências impressas nas paredes do passado, aí os relatos ganham voz e vida deixando suas marcas. Constatamos que as dezenove (19) questões formuladas para a pesquisa, não contemplam a riqueza de detalhes e belezas vivenciadas e sentidas, aliás, nenhum questionário conseguiria esse resultado. Assim, o Ginásio Vocacional de Barretos ganha vida na dimensão dessa obra - a “bicoloridade” e as práticas narrativas do GV. Por se tratar de pessoas e memórias, Galzerani (2009) alerta-nos que

As práticas narrativas devem se assentar no desapontamento da concepção absoluta da verdade, deixando vir à tona pessoas mais inteiras, na relação com outras pessoas, situadas no presente, dialogando com o passado, mas abertas ao futuro. Pessoas deixando transparecer suas certezas, mas também suas incompletudes. Pessoas que renunciam a tudo preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se (GALZERANI, 2009, p. 22).

Nas tentativas de desfazer certos nós desta trama, percebemos outros. Na busca investigativa não objetivamos a mera categorização ou contraposição de temas convergentes. Destacamos temáticas que nos possibilitam gerar inquietações, compreensões e interpretações. Lançamos um olhar para singularidades e convergências múltiplas nos depoimentos, num processo de criação que não se desejou linear, posto que se deu em meio a avanços e inúmeros retrocessos pertencentes a própria história, seja a singular dos sujeitos como aquela que abarca a coletividade. Uma análise que se deu por convergências temáticas mantendo os aspectos singulares dos discursos, sem preocupação com o tempo, com a sua linha cronométrica,

delimitando datas, norteando o tempo, justamente pela história ter seu tempo próprio. Essa assimetria temporal justifica-se por não termos o domínio do tempo, não apenas por sua durabilidade, com datas limites, mas com toda extensão que ultrapassa as marcas através das memórias e registros, que permite chegarmos aos resultados que nestas páginas registramos advindos de diversos e inusitados contextos.

Em consonância com Nakamura (2017, p. 383), “apesar das temáticas e questões de interesse terem sido discutidas, apresentadas e disponibilizadas a todos os depoentes, o eixo condutor é determinado por aquele que narra”. Percebemos nesta pesquisa algumas diferentes formas de abordar os temas propostos. Os diversos modos de tratamento de determinado assunto, dando a ele maior ou menor tempo e atenção, ou simplesmente ignorando-o, podem nos mostrar a preponderância do depoente sobre o que ele julga que há para ser dito. Assim, em concordância com Nakamura (2017, p. 400), “sempre haverá pontos de vista a serem contemplados, outros ângulos de visão: sempre será possível criar outros Ginásios Vocacionais”.

A subjetividade presente na entrevista/questionário e sua posterior transcrição e textualização constroem uma história. Concordamos com Martins-Salandim (2012) quando afirma que apesar do roteiro enviado ser o mesmo para todos, a forma de eleger suas partes, o patamar e o valor dado às questões e enfoques variam de depoente a depoente. Voltado para um momento específico da vida dos depoentes, suas experiências em relação ao GVB e suas histórias de vida dos colaboradores entrelaçaram-se. Por isso que:

Uma entrevista pode ser um momento para denúncias, para reflexão, para análise de situações vivenciadas, para a rememoração saudosista, para a purgação, para a homenagem, para a expressão de ressentimentos e realizações etc. A entrevista não é um momento de mera narração descritiva de episódios (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 54).

O tecer destas experiências do GVB pode ser retratado como sendo a distinção entre os dois mundos: o mundo da natureza e o da cultura, do papel ativo do homem e a sua realidade. Vale destacar o sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. Como uma dessas mediações, a cultura é uma espécie de “acrescentamento” que o homem faz ao mundo que ele não fez. Assim, pensando em toda cultura produzida pelos agentes vocacionários: como os egressos avaliam seu período escolar dentro da instituição? Uma questão retórica, mas que a partir dos depoimentos colhidos foi possível compreender a maneira que a educação dos GV tecia a cultura.

É por este caminho que queremos trilhar. Em conformidade com Le Goff (1990) a ciência histórica transforma essas memórias no alvo da nossa investigação. Em se tratando do

recolhimento dessas memórias, o autor é objetivo em afirmar que o fato histórico “não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador, também se faz hoje a crítica da noção de documento, que não é um material bruto, objetivo e inocente”, que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: “o documento é monumento” (LE GOFF, 1990, p. 10).

Nos registros das análises das respostas dos questionários buscamos seguir por uma estrutura que não percorresse uma linha do tempo estritamente cronológica; devido aos temas ligados ao Ginásio Vocacional de Barretos serem abrangentes e normalmente permeando todo o contexto ligado à sua história, buscamos encontrar as respostas sobre a idealização, a concepção, a implantação, a existência, permanência e sobre a extinção dos Ginásios Vocacionais, cientes de que esta seria uma empreitada reducionista, justamente por estarmos num terreno subjetivo, o da memória, dos relatos das experiências vividas por pessoas ao longo do tempo, as lembranças criaram narrativas das experiências como dos alunos e professores da década de 1960. Criamos uma escrita na qual se alternam e se misturam acontecimentos e lembranças, mas que quando trazidos ao seu contexto nos ajudam a compreender algumas faces do que nos dispusemos a problematizar. Buscamos compreender determinados parâmetros da história do Ginásio Vocacional de Barretos na busca por indícios, fatos e relatos de como acontecia o ensino e aprendizagem nesse espaço, incluso aí a discussão sobre a ditadura militar, seus afetos, efeitos e relações nesses contextos que culminaram com a sua extinção. Não poderia faltar os relatos sobre aspectos singulares das histórias de vida, expostos nas narrativas de cada depoente, que cooperou com a pesquisa e os seus resultados.

A pesquisa contou com quatro (4) colaboradores e que utilizaremos nomes fictícios a fim de preservá-los e as suas histórias. Tivemos apenas um encontro presencial com os colaboradores, um diálogo antecedente a pesquisa, para apresentações da proposta. Antes da pandemia do COVID-19, o professor de estudos sociais preocupado com o avanço da idade e que talvez não tivesse tempo depois para a narrativa minuciosa do Vocacional de Barretos, (**QUADRO 1**), pediu que adiantasse a sua entrevista para que ele pudesse relatar suas vivências mesmo antes de passar pelo Comitê de Ética, ele fala com entusiasmo sobre sua jornada, sobre o Vocacional de Batatais e do GVB, como um passado ecoando no presente em cada palavra. O professor de Estudos Sociais fez perceber que sabíamos pouco sobre o Vocacional de Barretos, suas histórias iam muito além das registradas. Era preciso desvendar rastros de uma história. Já os demais questionários foram por meios de áudios, por aplicativo de *WhatsApp* e via *e-mail*.

QUADRO 1 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

COMPOSIÇÃO VOCACIONAL	NOME NA PESQUISA	TEMPO NO GV	MEIO DE CONTATO
PROFESSOR	Professor de Estudos Sociais	De 1962-1973	Entrevista presencial
PROFESSOR	Professor de Música	De 1962-1973	E-mail
ALUNO	Guarani Kaiowá	De 1964-1967	Áudio WhatsApp
ALUNO	Historiadora	De 1970-1973	E-mail

FONTE: A autora.

Na análise das respostas do questionário, percebe-se que os alunos foram abrangentes nalgumas respostas. Cabe então, ainda que de forma breve, explicitar, os “porquês” da produção de outros dados a partir da análise de outras fontes - não orais - como os documentos, e bibliografia existente, o cuidado de não dicotomizar, negligenciar ou hierarquizar um documento ou bibliografia, em detrimento de outro, até porque “Os documentos são formas de enunciação e, portanto, de construção de evidências e realidades” (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 25).

4.3.1 Trajetória e caminhos: ao professor, a ida... ao aluno, a volta

*Se você pretende saber quem eu sou, (...)
Entre no meu carro na estrada de Santos
E você vai me conhecer.
Roberto Carlos e Erasmo Carlos*

A trajetória, tanto dos alunos quanto dos professores que participaram desta pesquisa, os caminhos que trilharam antes e depois da passagem pelo GVB, são marcas em suas histórias, para um a perspectiva de futuro e para o outro, a construção da sua vida pedagógica.

Iniciamos as narrativas apresentando a ficha síntese de orientação vocacional, que era ofertada aos alunos ao término dos quatro (4) anos de estudos, e seu relato sobre a sua vida profissional e a importância desta ficha em sua vida profissional:

FIGURA 2 – SÍNTESE DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

Ginásio Estadual Vocacional 1.º CICLO
 Sintese de Orientação Vocacional

[REDACTED]

17 de maio de 1951 Barretos São Paulo
Data de Nascimento Local Estado

[REDACTED] [REDACTED]
Nome do Pai Nome da Mãe

Observações O aluno revelou nos 4 anos de Ginásio Vocacional, interesse e aptidão para campo de realização ligados ao setor político social e especialmente a Ciências exatas.
Em vista disto o Curso que melhor se relaciona com suas possibilidades é o Científico.

Uiraulda Garcia Alves *Salma Jorge Vital*
nome da responsável p/ Assessoria

Fonte: Ficha disponibilizada pelo aluno Guarani-Kaiowá

Essa ficha (**FIGURA 2**) era disponível ao final do curso para o aluno, revelando o destaque ao longo dos estudos. Abaixo, o relato do aluno Guarani Kaiowá (2020) no qual entretece questões de trabalho, do cenário político e da formação no GV. Diz ele:

Eu terminei o ginásio vocacional em 1967, e apesar de ter sido orientado, fiz o curso científico no Estadão¹⁰, aí em Barretos. Apesar de ter sido indicado para ciências exatas, eu não queria fazer o curso de engenharia que era oferecido aí na faculdade. Na época, eu me interessava pela área de informática. Por incrível que pareça, naquela época informática era uma coisa que não tinha curso nenhum, então eu busquei um trabalho na área de informática, com intenção de aprender a trabalhar. Na época, não existia microcomputador, os computadores que existiam eram os mainframes¹¹. Eu comecei como digitador em São Paulo, no banco Português, como digitador e fiquei ali um ano. Voltei para Barretos porque eu não tinha terminado o científico. Cheguei em Brasília no final de 1972, consegui imediatamente trabalho numa empresa de processamento de dados chamada Datamec, na época quando me apresentei lá, que eu disse que eu tinha essa experiência de um ano de digitador em São Paulo, fui imediatamente contratado. Isso quer dizer: a mão de obra era uma mão de obra escassa, muito pouca gente trabalhava nessa área, ali eu fiquei de 73 a 79. Fui para o MEC, eu passei de digitador, depois de um certo tempo fui estagiar na operação de computadores, depois de permanecer um bom tempo como operador digitador, os Correios abriram o CPD dos Correios em Brasília e saíram buscando quem gostaria de trabalhar com eles, passei para programador e já estava com a possibilidade de ir para analista de sistema, quando eu comecei a me interessar pela questão ecológica e pela questão indigenista. Eu naquela época tinha uma relação com uma menina que fazia arquitetura na UnB. Começaram a aparecer os movimentos ambientalistas os movimentos indigenistas na área da antropologia e eu comecei a frequentar esses movimentos, aí apareceu o concurso da FUNAI. Final de 1979, eu fiz o concurso passei, ingressei na Funai em março de 1980. Fui direto para o Acre, durante esse tempo era ainda ditadura militar, e os militares tinham uma proposta de integrar os índios; os antropólogos e os indigenistas começaram um movimento muito grande contra essa proposta de integração dos índios. Participei desse movimento e os militares, na época com a ditadura, demitiram todos os indigenistas e antropólogos de maneira arbitrária, sem processo administrativo; todo mundo era concursado

¹⁰ Instituto de Educação Mário Vieira Marcondes, 2º grau, com as modalidades científico, normal e clássico; localizada no Município de Barretos, conhecido também como “Estadão” por ser a maior escola da época.

¹¹ Mainframe é um computador de grande porte dedicado ao processamento de grandes volumes de dados, com alto desempenho, performance, escalabilidade e segurança. Apesar de o título mainframe nos remeter à enorme estrutura centralizada onde eram executados os processamentos dos dados, ao longo dos anos esse servidor vem ocupando cada vez menor espaço físico e agregando maior capacidade computacional.

contrariando as leis: demitiram todos. Eu também fui demitido. Depois que surgiu a Lei da Anistia, a Funai criou uma comissão de anistia e voltei novamente para o serviço público. Nesse período, eu fiquei trabalhando com informática no Acre, com processamento de dados; depois trabalhei nos institutos de meio ambiente, também na área de processamento de dados, fazendo o sistema para inventário Florestal. Depois disso, eu e os indigenistas que estavam demitidos lá no Acre, foram convidados pelo Chico Mendes para poder trabalhar em Xapuri Oxé, o próprio Chico convidou. Ingressei nessa turma, e trabalhei com os seringueiros até 1993. Em 1993, voltei para Funai e fiquei na Funai até 2015, quando me aposentei. Hoje eu me encontro aposentado. Aí você me diz assim: “poxa vida, mas era para falar sobre o vocacional. Você tá falando sobre o tempo depois vocacional.” Bom, mas então vamos voltar aqui para minha ficha, a ficha da Síntese de Orientação do Profissional. Na ficha está o sentido, diz assim: “o aluno revelou nos quatro anos de ginásio vocacional interesse e aptidão para Campo de realização ligados ao setor político social especialmente a ciência exatas”. Então, pelo meu relato você pode ver que o Vocacional acertou! Então, o vocacional atingiu o objetivo técnico pedagógico a que ele propunha. Você pode perceber que durante toda a minha trajetória ou estava na área das ciências exatas da informática ou estava nas áreas ligadas ao setor político social, a área do indigenismo, área da ação social. Com isso, com o meu relato mostrei que o Vocacional deu um resultado esperado! Qual era a proposta do vocacional? A proposta do Vocacional era que o aluno se conhecesse, a si mesmo e conhecer o mundo, essa parte dele conhecer a si mesmo era pelas oportunidades que vocacional dava (TRAJETÓRIA DO ALUNO GUARANI KAIOWÁ, SOBRE A FICHA AVALIATIVA – 2020).

Por que começamos pela ficha avaliativa, sendo essa a última lembrança que os alunos guardariam do Ginásio Vocacional? Justamente, por ser o legado a que se propunha! Começamos pelo fim, seria uma incoerência cronológica, mas a escola não é o fim da vida, é o meio. E a narrativa do nosso depoente, advindo a sua ficha de Síntese Orientação Vocacional, somam a nossa introdução do tecer a história e da importância da formação integral¹² que o ginásio sempre tece em seus documentos e relatos. Deste modo, a formação integral no GVB é a formação em toda sua nuance proposta por Saviani em suas obras que destaca sobre a formação integral, destacando a educação em eixos fundamentais: no contexto infraestrutural, nas ações pedagógicas e nas concepções de ensino e aprendizagem. Como chegavam ao resultado dessa ficha? É essa a nossa busca. A princípio nossa intenção era estudar o caminho metodológico e pedagógico que ocorriam o ensino-aprendizagem, bem como o seu processo

¹² A combinação da educação (incluindo-se aí a concepção de Marx educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar a dualidade histórica entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo. E partindo do princípio da formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica. O filósofo alemão deixa claro o que entende por educação (Karl Marx, 1983, p. 60): a) Educação intelectual. b) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; e c) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. No Brasil, essa concepção de educação ficou relativamente latente quando foi (re) introduzida no debate pedagógico por Dermeval Saviani por meio do curso de doutorado em educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), partindo do estudo das concepções de Marx e de Gramsci. Observa-se que a proposta brasileira de ‘educação politécnica’ pode ser caracterizada por três eixos fundamentais: dimensão infra-estrutural, dimensão socialista e dimensão pedagógica. (SAVIANI, 2003, p. 131-152)

avaliativo. Porém, começar pela ficha nos despertou para as outras indagações e objetivos preliminarmente estabelecidos como foi este percurso no Ginásio Vocacional?

Le Goff (1990), afirma que as relações entre a história e a memória, insere a própria história numa perspectiva histórica. Observemos o relato do aluno Guarani Kaiowá, enumera sua vida profissional, num determinado período para explicar a importância da ficha síntese de orientação vocacional (profissional), ofertada no final do curso, caminhos que trilhou nas duas linhas profissionais ao longo de sua vida, que foi identificado pela trajetória do aluno dentro da unidade escolar vocacionada. Le Goff (1990), também, retrata que a dialética da história parece resumir-se numa oposição – ou num diálogo – passado/presente (e/ou presente/passado). Em geral, esta oposição não é neutra, mas subentende, ou exprime, um sistema de atribuição de valores, como por exemplo nos pares antigo/moderno, progresso/reação e, no caso do nosso aluno: trabalho voltado ao setor social/ciências exatas.

Importante destacar que o aluno na narrativa parte da história profissional, e como estudante, para explicar a importância do Vocacional¹³ em sua vida, principalmente por não poder separar a vida, escola e trajetória profissional. É importante destacar sobre a educação na década de 1960, passou a ser considerada a principal variável para se obter um “crescimento de renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade mais justa” (CUNHA, 1985, p. 16). Entre as políticas executadas por meio do Ministério da Educação e Cultura se ratificavam as propostas apresentadas pela *United States Agency for International Development - USAID*¹⁴, agência norte-americana que passou a regulamentar os princípios gerais nos quais deveriam estar embasadas as políticas educacionais e, sobretudo, as econômicas, visando à formação para o mercado de trabalho. As políticas visavam “sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social” (CUNHA, 2000, p. 172). Nesta mesma perspectiva, percebe-se nos relatos, e nas fontes, que o ensino no Ginásio Vocacional aspirava a formação e o atendimento do desenvolvimento de cada região que as unidades foram implantadas. Fortalecia assim o pensamento de que por meio de maior escolarização se garantiria a colocação

¹³ Vocação aqui aparece no sentido de engajar-se no mundo, de ser despertado para atuar no mundo, de descobrir-se como ser humano localizado no seu tempo e espaço. Essa é a concepção que subjaz à expressão “Ginásio Vocacional”. Segundo Mascellani (2010, p. 103), um vocacionado “se realiza no mundo com outros homens, tendo o trabalho como mediação. Implica a noção de trabalho humano, condição de realização pessoal e transformação social. O trabalho, por sua vez, é um fazer e um fazer-se.”

¹⁴ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. Em 1967, o governo criou uma nova experiência chamada GOT - Ginásios Orientados para o Trabalho. Eram os ginásios pluricurriculares, um Projeto financiado pelo acordo MEC-USAID. A Lei da Reforma Universitária (5.540/68) foi inspirada no Plano Orientador da Universidade de Brasília, organizado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e no modelo utilizado nos Estados Unidos. As principais modificações foram a implantação de cursos de curta duração (2 anos), a licenciatura (4 anos) e pós-graduação (Mestrado e Doutorado) entre 2 a 4 anos adicional; implantação de cursos básicos (FREITAG, 1986, p. 82).

imediate no mercado de trabalho, assim vistos no relato do aluno em bons empregos, nota-se que havia relação estabelecida entre trabalho e a educação.

O professor de Estudos Sociais parte da sua trajetória de ingresso ao magistério, os caminhos trilhados para trazer sua bagagem e contribuições para o ensino Vocacional de Barretos. É necessário começar pelo fim para um: o aluno, e para o outro: o registro do início se faz necessário – o professor. Não há datas limítrofes, há datas norteadoras. Abaixo a reprodução do relato do professor de Estudos Sociais até chegar ao Ginásio de Barretos:

Eu passei por Batatais, depois vim para Barretos já casado, com filho... Ninguém escreveu o que eu vou falar... é a minha memória... e aquilo que eu vivi! Como eu comecei a dar aulas no Ginásio Vocacional? Eu comecei dando aula no sistema normal, uma escola da cidade de São Paulo, no bairro de Cangaíba. Estava abrindo a escola no curso noturno, eu era bancário. Um amigo falou: “Não quer pegar aulas, não?”. Eu já era formado, ainda no começo do ano. Quando eu cheguei lá, o diretor estava apavorado porque a escola estava abrindo, tinha uma baita fila, porque o pessoal que estava estudando na Penha, mas morava em Cangaíba queria estudar perto de casa. A escola já tinha potencial, já era um bairro grande, qualquer escola já tinha dado certo, já teria todas as séries. Ele apavorado porque não estava dando conta de fazer atendimento aos pais. Como eu era datilógrafo no banco comecei a ajudar a fazer matrícula dos alunos na escola, saí de lá contratado como professor de geografia. Ali eu fui vivendo no bairro de Cangaíba como professor e ao mesmo tempo bancário, duas realidades: trabalhava durante o dia, pegava o ônibus. Não tinha ainda automóvel, depois eu comprei nesse ano. Já comprei um automóvel! Trabalhava no banco cerca de 10 anos já, eu era chefe de sessão, já tinha sido gerente do banco Bandeirante. O que aconteceu? Um mês depois que eu estava trabalhando saiu o pagamento. “Oh! Saiu o pagamento...” Quando eu fui receber o pagamento, quase caí de costas. Por quê? Porque eu dava 4 aulas por noite, ou seja... 16 aulas por semana. Eu estava ganhando como professor igual ao meu trabalho de 10 anos no banco; a valorização salarial do professor não era como agora. Eu gostei de dar aulas, me dei muito bem. Um dia, na hora do café, uma colega falou assim: “estão abrindo uma nova escola, um novo tipo de escola do chamado não sei o que, lá no Brooklyn, chamado Vocacional, um novo sistema de ensino. Eu vejo você sempre tão interessado, por que você não vai saber? Fazer uma entrevista?” Eu fui. Saí do banco em um período da tarde e fui lá fazer entrevista, e a gente era entrevistado por alguns coordenadores, orientadores pedagógicos, mas eu tive a sorte de ser entrevistado pela D. Maria Nilde¹⁵. Quando ela viu minha história de trabalho, ao invés de 10... 15 minutos, que era normalmente a entrevista do cargo, eu fiquei com ela uma hora e pouca; quase uma hora e meia com ela. Só que ela falou: “amanhã você começa a trabalhar!” Saí da entrevista. “Meu Deus! Como é que eu vou fazer?” Quando eu cheguei no banco, ia ser umas 6 horas... era começo de dezembro... Subi pra minha sala e eu bati minha carta pedindo demissão e comecei a trabalhar no ginásio Vocacional. A gente reuniu em São Paulo, podia escolher: São Paulo, Americana, Rio Claro... Essa primeira turma estava conversando e aprendendo como seria, que intenção era, e eu compreendi que eu seria um dos professores da área de estudos sociais, juntamente com outra colega, formada em história; e eu escolhi Batatais.

¹⁵ Luciano Vasconcellos de Carvalho, o então Secretário Estadual da Educação de São Paulo, em suas viagens pela Europa, também conhece experiências educacionais diferenciadas, como as *classes nouvelles* na França e a Escola Compreensiva Inglesa. De volta ao Brasil, partindo dessas ideias, vai buscar novas propostas educacionais, com escolas mais arrojadas e que atendessem às necessidades de formação adequadas ao momento histórico, social e econômico e, conseqüentemente, promovessem o desenvolvimento do país. Luciano de Carvalho visita a escola para conhecer o trabalho desenvolvido nas Classes Experimentais de Socorro/SP. Nesta visita conhece a então diretora, Lígia Furquim Sim, Olga Bechara e Maria Nilde Mascellani, esta última, na ocasião, coordenadora pedagógica da equipe de professores e que, mais tarde, viria a ser a coordenadora geral e idealizadora do SEV – Serviço de Ensino Vocacional (NAKAMURA, 2017, p. 411).

Podia ter escolhido Barretos, sou barretense, e teria vocacional aqui; mas preferi escolher Batatais porque eu morava sozinho em São Paulo, e vindo pra cá eu teria um envolvimento familiar, talvez eu não pudesse dedicar àquilo que eu poderia fazer na outra escola, pra lá eu fui. Meu trabalho em Batatais foi altamente gratificante, tínhamos conhecimento da grade curricular, a gente se reunia e a amizade que se formava entre nós era forte, um período integral, entrava de manhã e saía à noite, depois se encontrava a noite para debater algumas coisas e assim foi. Só depois vim para Barretos, próximo da família e com conhecimento de como trabalhar e se dedicar à escola (TRAJETÓRIA DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS, 2020).

Observando a trajetória descrita pelos depoentes: o caminho de ida para o professor, o trabalhar numa escola com proposta diferenciada, deixar o emprego de dez (10) anos e fazer carreira como professor; e o aluno que lança sua jornada profissional e depois fecha a sua narrativa sobre a importância da ficha síntese de orientação vocacional, que contempla as duas áreas de interesse do aluno; são marcos distintos da vida que tiveram a influência do GV, presente o antagonismo de antes/depois, da dualidade que a vida nos presenteia.

O começo do GV é citado pelo professor como marco em sua vida. De acordo, com Chiozzini (2014, p. 93) os profissionais envolvidos recebiam salários dignos que tornava possível, por exemplo, que o professor trabalhasse em uma única unidade escolar: eles eram contratados por 40 horas semanais (mais tarde, 44 horas semanais), em regime integral, sendo 20 horas reservadas para as atividades de planejamento, avaliação, preparação, reuniões e trabalhos em equipe, e as 20 horas restantes para a sala de aula. Era uma inovação, o professor usufruía de tempo de atendimento, de organização pedagógica e didática e ao mesmo tempo dedicava a lecionar em suas turmas, com planejamento e sempre participavam de reuniões. A admiração do professor é evidente ao receber sua gratificação, enfatiza sobre a sua dedicação ao ensino vocacional, escolhendo ir para Batatais, dedicando-se exclusivamente ao ginásio.

Para Nakamura (2017, p. 435), a dedicação dos professores¹⁶ ao Ginásio foi alvo de apropriação e pertencimento dos profissionais, como foi algo de tensão (como as desistências de professores que não se adaptavam); a possibilidade do professor ter em sua sala de aula um número máximo de 30 alunos, permanecer numa mesma unidade e dedicar-se integralmente, com uma remuneração justa contribuía para que o professor se envolvesse, tal como a proposta exigia, ao desenvolvimento e avaliação constante da proposta pedagógica¹⁷. “Era preciso

¹⁶ O requisito para professor candidatar ao processo classificatório do GV: ser licenciado em uma especialidade e os candidatos deveriam “aceitar as condições e exigências do trabalho, em termos de compromisso com o estudo, reuniões pedagógicas períodos intensivos de planejamento no início e meio do ano, e saberem que seriam avaliados ao final de cada período” (MASCCELLANI apud CHIOZZINI, 2010, p. 305).

¹⁷ O curso preparatório, classificatório e seletivo do pessoal que seria efetivamente contratado tinha o objetivo ainda maior de sensibilizar professores para adesão à proposta pedagógica Vocacional. O treinamento era preponderantemente prático, instrumentando os professores em técnicas de trabalho docente, assim como em técnica de pesquisa de comunidade. Recebia-se também informações acerca do ginásio voltado para a comunidade (MARQUES, 1985, p. 111).

engajar-se para continuar e, nesse processo, houve tanto adesão quanto desistências”, afirma a autora.

4.3.2 Trajetória e caminhos: ingresso ao ensino Vocacional de Barretos

*Vem vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Geraldo Vandré*

Os Ginásios Vocacionais foram estabelecimentos de ensino público, em período integral, ou seja, atendidos em dois períodos: manhã e tarde, destinados a alunos de 1^a a 4^a séries do ensino ginásial que, segundo as atuais diretrizes educacionais, compreendem do 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental. Eram direcionados a jovens de ambos os sexos, com idade entre 11 e 13 anos quando do ingresso¹⁸. O ingresso era por matrícula após a aprovação nos exames classificatórios, os chamados exames de admissão, com provas e entrevista.

Nakamura (2017, p. 416) retrata que os jovens nessa faixa etária, se preparavam para esses os exames que deixaram marcas e muitas histórias naqueles que vivenciaram essa prática vigente em todas as escolas estaduais no período. O Professor de Estudos Sociais aborda o ingresso ao GVB pelos alunos de diferentes camadas sociais:

Todos os professores eram especialistas em suas áreas. E todos os alunos através de aplicação de um teste, com capacidade de agregar as camadas sociais da sociedade. Era o objetivo do vocacional: trazer toda a comunidade para dentro da escola. Como você vai trazer toda a comunidade se você só traz pessoas da classe A? (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE OS PROFESSORES SEREM ESPECIALISTAS E O INGRESSO DOS ALUNOS GV, 2020).

O Professor de Estudos Sociais além de explicar a importância da lisura do procedimento de ingresso aos GV, na busca de garantir a representatividade de todas as classes sociais, registra sobre o pedido de ingresso de um aluno, sem exames, realizado no Ginásio Oswaldo/SP:

Em 1965, eu estava em Batatais - olha como isso traz tanta coisa aqui na atualidade!
- Um político, alguém importante, interessou-se colocar o filho na escola de São Paulo: “Você vai estudar lá no Vocacional também”, mas quando ele chegou lá, já tinham terminado as entrevistas, já tinham feito a prova, as classes já estavam formadas: “Não! Agora não tem mais condições. Já está tudo resolvido”. O cara ligou para o secretário. Secretário mandou que atendesse o pedido. Professores, orientadores, coordenadores falaram que não era possível, que não fazia parte do

¹⁸ Na cidade de Batatais, por exemplo, houve uma resistência inicial à natureza de escola mista, o que se pôde observar no pequeno número de matrículas de meninas no Vocacional. As famílias tinham receio de colocarem suas filhas para estudar com meninos. Isto foi corrigido astutamente pela equipe pedagógica, que manteve o equilíbrio da representatividade entre os gêneros nas classes. Na época havia um preconceito muito grande quanto ao trabalho conjunto de meninos e meninas, tanto nos estudos quanto em atividades sociais, educação física, acampamentos, trabalhos artísticos, estudos do meio (MASCELLANI, 1988 apud CHIOZZINI, 2010, p. 296).

sistema vocacional, pois deixaria de ser uma escola que tinha determinadas intenções (transparência no processo seletivo, por exemplo) se passasse a receber pessoas que não tinham passado pelas fases determinadas de trabalho (avaliação). “Não vai aceitar?”. “Não!”. “Então você sai, e vamos colocar outro no seu lugar que vai seguir aquilo que eu tô pedindo”, o secretário falou. Que aconteceu? Eles foram desligados, mandados embora. Dona Maria Nilde, também. Como Ginásios, ficamos sabendo. Todas as escolas. Os professores escolheram dois representantes. Inclusive fui representante da turma de Batatais, eu estava com a carta de pedido de demissão de todo corpo docente da escola. Nós colocamos nosso cargo à disposição. Os ginásios vocacionais acabariam. A pressão foi tão grande, que inclusive pais participaram desse trabalho. Eles viram que estavam mexendo com pessoas, vamos parar um sistema que, 65... naquela época, já tinha 4 anos de formação? Nós mexemos com a estrutura, e em função disso, eles voltaram atrás e a Maria Nilde foi chamada para reassumir o seu cargo. E nós continuamos a trabalhar (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS - SOBRE A LISURA NOS EXAMES DE INGRESSO DE ALUNOS NO GINÁSIO VOCACIONAL).

Nakamura (2017, p. 421), em sua obra destaca o fato:

Em 1965, a recusa de uma matrícula, solicitada pelo então governador Adhemar de Barros, acarreta uma das principais crises entre o SEV e a Secretaria da Educação. Impasses como esse e outros, podem ter gerado a necessidade de estabelecer critérios “mais objetivos” em relação aos Exames de Admissão no Ensino Vocacional (NAKAMURA, 2017, p. 421).

As trajetórias do Ginásio seguiam transparentes, com lisura, enfocando que independente do gênero, da formação e classe social, fosse garantido pertencimento, diversidade e diversas composições de pessoas, culturas e interesses, numa escola pública, mesmo que o Ginásio Vocacional não conseguisse dar conta de toda demanda de matrículas para o ensino ginásial, e sem aceitar que houvesse políticas de interesses escusos. O professor de Estudos Sociais descreve o percurso de ingresso dos alunos ao GVB que atendia a diversidades de alunos revelando a importância da entrevista:

Tinha uma prova escrita e uma entrevista que delineava quem seria aluno do vocacional. Quero desmentir qualquer gente que fala que os ginásios vocacionais eram da elite, é uma grande mentira! Nós tínhamos alunos, e era importante para nós como trabalho de uma escola que estava propondo um novo tipo de ensino, trabalhar com todo tipo de clientela. Tínhamos alunos ricos, médios, pobres e muito pobres, abrangia a todos, e com isso conseguíamos fazer com que numa sala de aula, todas as características, vários tipos de personalidades, oriundos de famílias diferentes estivessem juntos (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE O INGRESSO DE ALUNOS NO GINÁSIO VOCACIONAL, 2020).

Nakamura (2017, p. 417) retrata que o momento presenciado no cenário educacional “ao contrário do que podemos inicial ou ingenuamente pensar, dado nosso contexto atual, o curso ginásial não era para todos. Neste período ele representava uma das únicas alternativas para ascensão social para muitas famílias brasileiras”, o processo seletivo de alunos decidia o acesso ao GV. O desenvolvimento econômico, social e cultural do país impulsionava e gerava novas demandas à educação, principalmente para atender às classes populares. Apesar do

movimento de expansão e criação de novas escolas estar em ascensão, o número de vagas para o ensino secundário era insuficiente para suprir a demanda. Então, pode-se perceber que o recebimento do Ginásio Vocacional na cidade de Barretos, advém da necessidade de ampliar as vagas do ensino ginasial. Daí que

Muitos dos jovens aspirantes ao ensino secundário eram barrados na seleção imposta pelos Exames de Admissão. Passar nas provas representava, para muitos, a porta de entrada para uma mudança significativa na vida do jovem e de suas famílias. Vale ressaltar que passar nos exames não garantia o sucesso no curso secundário: era elevada a quantidade de evasões durante esses anos escolares, realidade está também detectada nas séries anteriores, no ensino primário. (...) O acesso à educação, à época, era restrito a uma elite. As escolas secundárias possuíam um alto nível de reprovação e evasão. Em contrapartida, a escola secundária representava um dos únicos caminhos para conquistar a tão almejada ascensão social na época, daí os estudantes e suas famílias se esforçarem tanto. O Exame de Admissão, guardadas as devidas proporções, era muito similar aos exames vestibulares atuais. O jovem aspirante a uma vaga desconhecia o nível de exigência das provas, aumentando ainda mais a dificuldade de sucesso (NAKAMURA, 2017, p. 417).

Nakamura enfatiza que o procedimento de ingresso, era complexo e envolvia a análise criteriosa do perfil do aluno recebido: “As provas de admissão eram diferentes em cada unidade do Vocacional, resultavam das pesquisas da comunidade anteriormente realizadas na cidade e no interior da comunidade na qual se localizava a escola” (NAKAMURA, 2017, p. 419).

Estas pesquisas/elaboração da entrevista se interessavam pelos currículos, programas e aulas desenvolvidas nos grupos escolares, dos quais advinha a maioria dos candidatos aos vocacionais, selecionavam os candidatos que tivessem melhores condições de realizar as provas elaboradas a partir dessas observações, “os conteúdos abordados se aproximavam dos conteúdos aprendidos pelos jovens candidatos durante o curso primário”, enfatiza a autora. (NAKAMURA, 2017, p. 419).

O processo de ingresso ao GV parece ser mais simples em Barretos devido à ausência de concorrentes, nem todos os alunos que terminavam o ensino primário interessavam em prosseguir os estudos, pois ainda não era obrigatório e era normal o trabalho nesta idade, muitos jovens saíam do primário e ingressavam ao trabalho não formal. Do mesmo modo, que nem todos os alunos que terminavam o ensino primário pleiteavam o ensino do GVB. O interesse para participar do exame admissional teria que partir dos alunos e de suas famílias. A pesquisa não conseguiu concluir, ou precisar, qual era a demanda de vaga/candidato, o que demanda aprofundamento/continuidade de estudos para outro momento.

O Ginásio Vocacional introduz a entrevista¹⁹, motivados pela observação da entrevista inicial ser algo diferenciado nas suas estratégias de seleção, para “sentir a potencialidade da criança, obter mais dados referentes à família, perspectiva de estudo, por que isso orientaria [...] o planejamento do currículo da escola, garantindo maior diversidade”. (MASCELLANI 1998 apud CHIOZZINI, 2010, p. 308). Ligado a essa perspectiva de estudos, na própria seleção não iriam selecionar um candidato que tivesse potencial para evadir da escola.

Resultados e exemplos da prática de entrevista para ingresso no GV na cidade de Barretos como se fosse uma maneira simples e fácil de ser conquistado, podem ser constatados nos trechos das narrativas apresentadas, nas quais os ex-alunos retratam aspectos referentes à seleção no Vocacional como algo que era somente ir e conseguir a vaga, sem dificuldades ou medo, que não envolvesse uma seleção de candidatos. Visão que destoa da importância da conquista de uma vaga no Ensino Secundário, à época, no Brasil, com implicações na vida profissional futura.

A contribuição dessa pluralidade e diversidade permitida pelo exame admissional e o ingresso ao Ginásio Vocacional são evidenciados por Biancharelli (2005, p. 156) ao identificar que o ingresso causava mais incertezas, por não ter companheiros conhecidos no primeiro dia de aula, os alunos eram oriundos de diversos bairros, sem vínculo com amigos ou conhecidos do ano anterior. O ingresso era de origens diversificadas:

No início, teve mais medo do que festa. Sem os colegas do bairro e do grupo escolar, eu me via assustado diante de um grupo novo onde muitos não tinham a ver com minhas origens. Os alunos vinham de todas as classes sociais. Só mais tarde compreendi que meu perfil de filho de trabalhadores fazia parte da própria proposta pedagógica. Na mesma classe, havia filhos de empresários, de pequenos comerciantes, de profissionais liberais da classe média, e colegas de origem ainda mais humilde que a minha. O filho de minha patroa para quem minha mãe lavava e passava roupa era meu colega de classe (BIANCHARELLI, 2005, p. 156).

Assim, compreendemos que a proposta de seleção de discentes ao ensino do GVB era uma oportunidade de prosseguimento aos estudos, tão importante à época brasileira que evidenciava aspiração de boa colocação no trabalho, com diversidade de origens e abrangendo diferente estratificação social.

¹⁹ Segundo Maria Nilde Mascellani, para garantir essa representatividade das crianças advindas dos grupos escolares, havia uma reserva de vagas distribuídas percentualmente pelo nível sócioeconômico alto, médio e baixo. (...) As notas altas não eram tão valorizadas. Procuravam, por exemplo, alunos críticos, que demonstravam certa insatisfação com o ensino tradicional. Além de professores, pais de alunos pertencentes a um nível socioeconômico mais baixo ficavam surpresos com a notícia da aprovação que garantiria a tão almejada vaga no ensino secundário. Os critérios tradicionais vigentes à época quanto aos Exames de Admissão não eram reproduzidos e aceitos no Ensino Vocacional. Havia uma insubordinação e subversão que agredia e escandalizava várias instâncias, principalmente políticas (CHIOZZINI, 2010, p. 310).

4.3.3 Trajetória e caminhos: elos entre o currículo, conteúdos e disciplinas

Para ampliarmos a visão da proposta pedagógica do GV, se faz necessário à pesquisa a compreensão do currículo, sua relação com as disciplinas e os conteúdos trabalhados. Antes de apresentar os aspectos levantados pelos os depoentes, tanto alunos e professores, é preciso considerar o documento²⁰ de referência do SEV:

O currículo deve levar a uma visão antropológica da cultura, núcleo do currículo será uma ideia ou um grande conceito que sintetiza a linha essencial dos objetivos na apreensão desta cultura, que dinamiza todos os recursos do processo educativo e que significa a sequência de problemas, dando-lhes a unidade desejada. (...) deverá estar presente em todos os momentos da ação educativa. Deverá ter implicações universais, mas estará vinculada à realidade próxima em que vivem os educandos, pois, somente assim, cada um deles, poderá treinar a condição de ‘ser universal’. O núcleo do currículo é um instrumento de direção interpretativa da cultura e consequentemente compreensão da historicidade do homem. Da definição de um determinado núcleo de um currículo surgirão as unidades pedagógicas, os conteúdos de aprendizagem, as experiências e vivências para o jovem. Supõe também uma dimensão de técnicas pedagógicas já conhecidas e a criação de outras. E todo o processo de avaliação devem convergir para o núcleo do currículo. O planejamento da avaliação, a sistematização e as técnicas educativas são as últimas etapas na elaboração de um planejamento de currículo (SEV, 1969, pp. 12-13).

O documento de referência do SEV (1969) define o currículo do vocacional em parâmetros amplos, deixando que cada unidade de ensino defina o seu currículo e o aplique partindo da sua realidade e para a sua realidade, valorizando a visão omnilateral dos educandos.

Nakamura (2017, p. 450), destaca que a proposta educacional dos GV reafirma o currículo como um conjunto de experiências planejadas e proporcionadas pela unidade escolar, não limitado apenas aos conteúdos disciplinares atrelado à definição de *Core Curriculum*: “ainda que neste documento não ocorra a expressão Core Curriculum – já que apoiado na noção de que às estratégias formativas subjaz um “núcleo curricular”. Baseado em pressupostos como a não linearidade, a “integração das áreas dos currículos ou das ‘matérias’ transformou-se num princípio fundamental do processo educativo e, em vista disso, trabalha-se, no Ginásio Vocacional, pelo processo de unidades pedagógicas” (SEV, 1969, p. 04). Os professores reafirmam a expressão *core curriculum*, o professor de música explica o currículo como a

²⁰ Vale salientar que este documento, ao qual aqui fazemos referência neste tópico, datado de 1969, traz indícios de que estes conceitos também foram se transformando ao longo do tempo. Nele, afirma-se, por exemplo, que a integração “tornou-se um conceito fundamental do processo educativo” no Vocacional, do que podemos inferir que nem sempre a integração foi assim considerada. Esta afirmação ainda pode ter sido reconsiderada devido às resistências e/ou dificuldades sentidas por diversos professores e gestores do Vocacional. Insistentemente os professores eram chamados a integrar as matérias e vincular teoria e prática. A proposta pedagógica do Ensino Vocacional diferia muito do ensino tradicional, ambiente ao qual os professores estavam habituados por serem, muitos deles recém graduados e terem tido uma formação tradicional e clássica em seus cursos de graduação (NAKAMURA, 2017, p. 455).

bússola e as disciplinas que faziam parte da grade curricular do GVB:

O core curriculum: “minha comunidade é um ponto no universo e este cruza em minha comunidade”. Todas as atividades o tinham como bússola. As disciplinas da grade curricular como escola experimental eram: Educação Musical, Artes Visuais, Teatro, Práticas Agrícolas, Economia Doméstica, Práticas Comerciais, Artes Industriais, Estudos Sociais (história e geografia), Português, Matemática, Ciências e tinha o RAVE - recursos áudio visuais. Todas as disciplinas tinham ambientes próprios com os recursos inerentes às atividades. O *core curriculum* era o nosso norte, cada unidade de ensino construía o seu currículo, suas potencialidades, suas práticas, que atingia o aluno, era para o aluno, partia da realidade da nossa comunidade, e seus resultados mesmo que previssemos era muito além do que esperávamos como professores (RELATO DO PROFESSOR DE MÚSICA SOBRE O *CORE CURRICULUM*, 2020).

Partindo dessa narrativa, o currículo do GVB estava em conformidade com a proposta do currículo do GV, na perspectiva antropológica da cultura, sendo a comunidade o núcleo do currículo, que utilizava todos os recursos disponíveis no processo educativo, das diversas possibilidades dos problemas da realidade. Ideia que estava presente em todos os momentos da ação educativa, em todas as disciplinas.

Deste modo, presente no documento do SEV²¹ a proposta de partir e conhecer a realidade, desde o planejamento, no estabelecimento dos objetivos, na integralidade das disciplinas e na visão do aluno na perspectiva universal, da formação na sua totalidade, um currículo vivo, ativo, que cumpre a proposta que intencionou. A perspectiva que norteia o documento do SEV sobre a atuação do educando e o conhecimento é a maneira como Piaget explicava a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento no processo de assimilação e acomodação, num processo educativo integrado por meio da equilíbrio. Fundamentado nesses pressupostos teóricos que orientavam as práticas curriculares no Vocacional, os denominados problemas geradores²² (Paulo Freire e John Dewey²³) e as unidades pedagógicas que exigiam que os conteúdos perpassassem todas as disciplinas do currículo num processo de integração curricular, de áreas, da ação do aluno sobre o aprendizado e o que se ensina.

Enquanto na concepção ‘bancária’(...) o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os

²¹ Documento norteador do ensino no Ginásio Vocacional.

²² A proposta freireana pretende ser coerente com uma nova forma de conceber o conhecimento e a formação humana. Para o autor, uma educação humanizadora requer cultivar o conhecimento de forma interdisciplinar articulando dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. É a partir dessa perspectiva que se propõe a discussão partindo de situações problemas (tema gerador) em sua fundamentação dialógica e radicalmente comprometida com a troca de saberes num círculo de cultura.

²³ Para Dewey a condução da solução dos problemas pressupõe a mediação do diálogo como condição de uma educação democrática. Defende aqui a prática da discussão – troca de ideias, experiências entre os componentes da classe – como o mais fidedigno pré-requisito. Ele começa por colocar o contexto dessa prática e também a necessidade da autoridade do professor: “[...] deveria ser uma situação em que uma classe, um grupo organizado como unidade social de interesses comuns, dirigido por pessoa mais madura e experimentada, favorecesse o ardor mental” (Dewey, 1979, p. 260).

educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1993, p. 71).

O currículo do Ginásio Vocacional partia dessa premissa, além das horas com o ensino, os professores eram responsáveis pelo o planejamento de acordo com a proposta, a jornada de trabalho inclusive compunha de horas especiais para estudos, sistematização das estratégias de ensino, monitoramento e avaliação. Deste modo, o documento do SEV retrata que para o desenvolvimento do currículo o aprendizado deve ser a referência da ação pedagógica com ações que permitam provocar a aprendizagem partindo de uma situação problema, na qual a Unidade Pedagógica tinha este intuito, destoando da educação bancária praticada nas outras instituições de ensino. Abaixo transcreve-se a referência do documento do SEV (1969) sobre a importância do ensino e aprendizagem sendo chave do processo educativo integrado partindo de situações problemas:

O aprendizado não está ligado apenas à modificação da conduta exterior, mas conforme Piaget, a forma exterior de agir deve corresponder a uma modificação do pensamento e é preciso considerar o processo pelo qual se organiza o pensamento. O aprendizado deve ser assimilado, portanto, e incorporado a um esquema, a uma totalidade organizada, cujos elementos internos correspondem-se mútua e necessariamente. A ação didática consiste em provocar as operações que mobilizem os esquemas assimilatórios, levando ao início de reações sempre mais complexas. Então, na estrutura do processo de aprendizagem, a integração se impõe como uma exigência psicológica do ser que aprende. O sujeito que aprende elabora, amplia e aprofunda sua experiência, tornando-a capaz de ir percebendo a complexidade da natureza, para apreendê-la em seu todo. Desse modo, o desencadeamento de um processo educativo integrado se faz através da Unidade Pedagógica que, proposta sob a forma de um problema ou uma questão, vai gerar desequilíbrio interno e estimula o pensamento na busca de um novo equilíbrio, através das operações que desencadeia (SEV, 1969, p. 15).

Deste modo, o documento apoia o currículo, seus princípios e fundamentos, no construtivismo e nos problemas geradores que o integram a sua realidade, sob a ação do discente sobre o aprendizado. O professor de música coopera neste entendimento ao reforçar a fala de Maria Nilde sobre o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento do currículo, estabelecendo o papel do professor e do aluno:

Lição primeira de Maria Nilde Mascellani “**o melhor professor é o que fala menos**”²⁴. Ao falar, o aluno revela qual é seu estágio de compreensão sobre o assunto trabalhado e, desta forma, possibilita ao professor estabelecer novos desequilíbrios no pensar agir e sentir do jovem. É esta a única maneira de fazer acontecer o aprendizado, cumprir o currículo. Construtivismo puro 30 anos antes (RETATO DO PROFESSOR DE MÚSICA SOBRE A RELAÇÃO DO CONSTRUTIVISMO EM 1960 E O CUMPRIMENTO DO CURRÍCULO, 2020).

²⁴ Grifo do professor.

Tanto os professores quanto os alunos são categóricos no registro descritivo do desenvolvimento curricular, sempre partindo dos conhecimentos prévios e aprimorando novos contextos e conceitos. Neves (2010) destaca que o ensino vocacional ensinava o pensar, o refletir e o agir; a lidar com o conhecimento como um processo de construção que só tem sentido quando quem aprende constrói o conhecimento, evidente nos depoimentos dos alunos e professores essa forma de construir a si mesmo, e suas relações com o mundo. A integração era um desafio intelectual, cultural e pedagógico, não era tarefa simples e banal, desenvolvida com facilidade, e ocupava grande parte do tempo destinado às reuniões, planejamentos e conselhos, pensar constante sobre a prática pedagógica. Convém, ainda, levar em consideração a proposta do documento norteador da proposta vocacioniana do SEV:

A integração surge, então, não como uma forma de aproximar áreas do currículo, mas como um princípio que se impõe pela realidade cultural a ser apreendida, pela estrutura do processo de aprendizagem que norteia todo o trabalho da Unidade Pedagógica. Para a execução deste programa, deve haver uma equipe de professores que planeja, executa e avalia o trabalho (SEV, 1969, p. 16).

Nakamura (2017, 451) ressalta que, em síntese, no Vocacional o currículo era tido como um conjunto de experiências proporcionadas e vividas pela e na escola, mas não limitadas aos conteúdos disciplinares, podendo ser explorados diversos meios e conhecimentos, ofertando oportunidades de qualificação para inserir no complexo mundo do trabalho; partindo de situações e questionamentos da realidade. Privilegiava-se a ideia de um currículo integrado atrelado à noção de uma sequência evolutiva dos problemas, tendo como objetivo acompanhar o dinamismo da realidade social.

É notório que a concepção de currículo do Ginásio Vocacional contrariava o que era primazia para o governo ditatorial, ao mesmo tempo percebe-se pelo oferecimento da diversidade de disciplinas, essenciais para a formação profissional daquele momento histórico, o compromisso para a inserção dos alunos ao ingresso ao trabalho qualificado, não como uma meta evidente, mas presente em toda formação e ação do Ginásio. A formação era a consequência de toda uma história e ações sobre o conhecimento. Germano (2005, p. 105), menciona que a política educacional no período militar se desenvolveu em torno dos seguintes eixos, destoantes do ensino realizado no Vocacional:

- 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis.
- 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a teoria do capital humano, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau através da pretensa profissionalização.
- 3) Incentivo a pesquisa vinculada à acumulação de capital.
- 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando na prática o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio

rendoso e subsidiado pelo Estado (GERMANO, 2005, p. 105).

Deste modo, percebe-se que o currículo no GV trazia definição e orientações relativas ao conceito de integração entre áreas do conhecimento, metodologias vocacionadas de ensino e formação para o trabalho, contraponto ao momento político que tinha um aparato e respectivo controle ideológico, além da formação profissional distinta da formação acadêmica.

Nas narrativas para a pesquisa sobre o GVB, encontramos alunos que tinham cursado, além das matérias convencionais, disciplinas que, para a época, eram novidades: Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Musical, Teatro, juntamente com Educação Física e Artes Plásticas. Importante destacar, mais uma vez, que o professor de Teatro do Ginásio Vocacional de Barretos foi o renomado ator e diretor Jorge Andrade, tendo diversas novelas e programas da emissora Globo dirigidos por ele. Ele realizou com os alunos do Vocacional de Barretos a peça “Moratória”, desde a encenação, cenário, organização de atos; uma disciplina interdisciplinar que trabalhava nos mesmos moldes da proposta do Vocacional.

É interessante destacar o conceito apresentado de interdisciplinaridade no ensino vocacional, trazido pelo contexto de teatro, pelo professor de estudos sociais e aprofundado no relato do professor de música, em que ambos tratam a interdisciplinaridade como estratégia utilizada com domínio de ensino pelos professores, sendo inclusive os alunos e professores protagonistas neste processo. Os relatos, as leituras e documentos com registros das aulas, nos permitem inferir que a interdisciplinaridade originava-se de uma temática comum a todas as disciplinas, e cada disciplina, em seu viés próprio, trabalhava com o tema, interligando os assuntos e amarrando ideias, formando novos conceitos e novas proposituras. Partia-se de cada área para compor o todo, interligando as faces, principalmente nas aulas sínteses, como vários olhares sobre um mesmo objeto e com distintas percepções do todo. Em suma:

Todas as atividades do cotidiano eram vivenciadas nas diferentes disciplinas. Cozinha, horta, desenho, banco, práticas esportivas, artes industriais, música, teatro perfeitamente ajustadas no aspecto interdisciplinar com português, matemática, estudos sociais, ciências auxiliados pelos recursos áudio-visuais presentes em todas as disciplinas, com protagonismo ativo dos alunos. O resultado era uma visão em espiral ascendente do modelo de mundo de cada um, **inclusive dos professores protagonistas do processo**. É importante ressaltar o papel da **técnica de estudo do meio**²⁵. Alunos de Barretos iam para São Paulo e região para visitar fábricas e conhecer a vida numa grande metrópole. Por exemplo a hora do “rush” na estação da Luz, que é uma realidade bem diferente da vivida aqui. Os alunos de São Paulo vinham para o campo conhecer as técnicas de manejo do gado, de plantio agrícola e a vida como era no campo. Tentávamos integrar os ginásios, um conhecer o polo do outro (RELATO DO PROFESSOR DE MÚSICA SOBRE

²⁵ Grifos do entrevistado.

INTERDISCIPLINARIDADE E PROTAGONISMO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, 2020.

Deste modo, podemos entender melhor o trabalho realizado em “A moratória” (1966), como um exemplo que envolve a todos no processo educacional do GVB: tratava-se de uma peça idealizada e encenada por professores e alunos, na qual materializa-se o trabalho interdisciplinar aplicado aos procedimentos pedagógicos - didática e metodologia de ensino. Armani, Truculo, Fernandes e Tinel (2012) afirmam que a concepção e a produção da peça mobilizou alunos de diferentes disciplinas, como o de Artes Industriais, responsáveis pela execução do cenário; alunos em Práticas Comerciais se mobilizaram quanto aos orçamentos e da elaboração dos balancetes e prestação de conta; alunos em Artes Plásticas foram responsáveis pelas ilustrações do convite em xilogravura; alunos de Educação Doméstica compuseram a decoração; alunos de Educação Musical elencaram as músicas dos intervalos do espetáculo; alunos em Estudos Sociais conduziram um debate sobre os problemas brasileiros da época: expansão industrial, êxodo rural, trabalho rural, trabalho industrial e comercial, declínio do café e desenvolvimento da agropecuária.

A prática pedagógica do sistema Vocacional que visava preparar e estimular aptidões técnicas em seus alunos, foi evidente na produção deste espetáculo. Inspirada na própria história de Jorge Andrade, refletia as relações econômicas e sociais do meio rural. O ginásio vocacional no município de Barretos na década de 1960, advindo de uma cultura entre o rural e urbano; oferta aos moradores oportunidades de prosseguimento escolar e discussões sobre a realidade; oportunizando formação além da instrução de ler, escrever, fazer contas.

Não eram explícitos os objetivos para institucionalização da profissionalização necessária para a indústria e ocupação comercial por meio da qualificação dos estudantes dos Ginásios Vocacionais. Apesar de não estar expresso explicitamente sobre a formação profissionalizante dos estudantes ginásiais, e o seu surgimento ser anterior ao Estado Militar imposto em 1964, sendo administrado pelo estado de São Paulo, não seria possível fugir da formação brasileira de educação. “A Moratória” surge como meio de representar e explicar a adversidade que o GVB estava relacionado juntamente com a proposta de formação do estado, o que Paulino e Pereira retratam no seguintes termos:

Pode-se afirmar que o Estado Militar procurou atender aos interesses dos capitalistas atuando concomitantemente no âmbito da escolarização direcionando-a para a tentativa de desenvolver uma mão-de-obra qualificada necessária à indústria nascente. Desta maneira, ocorreram as reformas - dentre elas a Reforma do Ensino Superior em 1968 e, posteriormente, em 1971 a Reforma do Ensino Primário – com o intuito de evitar a participação da sociedade civil evitando possíveis mobilizações de outros setores que não o militar dominante, para modificar a estrutura de ensino até então vigente (PAULINO; PEREIRA, 2006, p. 45).

Quanto às reformas do ensino, Paulino e Pereira (2006) enfatizam o interesse capitalista aos interesses direcionados a educação. O interesse militar difere do ensino GV, que permite por meio de leis o ensino voltado a profissionalização e não a formação integral. O termo ensino profissionalizante, foi utilizado a partir das alterações da LDB/61, em 1971. No Vocacional, apesar de elaborar a ficha de orientação vocacional ao término dos quatro (4) anos do ensino primário, oferecer as disciplinas ligadas a formação para o trabalho, não era o foco central da formação; visto como formação do GVB o desenvolvimento integral do homem, não com fins fechados entre trabalho e educação. A interdisciplinaridade, o despertar das ideias, o desenvolvimento de habilidades, competências e participação complementavam a ideia de formação integral. Para um de seus egressos:

A gente permanecia o dia todo, horário era integral, na escola. A gente ia de manhã para escola, aí o nossos pais levavam nossa alimentação “a marmita”. Tinha um carro que levava as marmitas e a gente almoçava na escola e permanecia na parte da tarde. À tarde a prioridade das atividades eram voltadas para os projetos, que eram essas áreas de artes industriais, artes plásticas, educação musical, práticas agrícolas, educação doméstica; essas áreas que envolvia uma parte mais prática, chamadas de projeto. Você escolhia duas dessas áreas para poder fazer os projetos, de manhã a gente fazia essas áreas mais comum, que são mais teóricas e, à tarde, as práticas. A interligação da teoria com a prática se dava nesses projetos (RELATO DO ALUNO GUARANI KAIOWÁ SOBRE O PERÍODO INTEGRAL – DISCIPLINAS).

A alteração da Lei Diretrizes e Bases em 1971 ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos; acoplou ao ensino primário o antigo curso ginásial, eliminando o exame de admissão. O ensino médio, agora sob a denominação de ensino de 2º grau, passou a ser profissionalizante.

Seguimos com o relato da aluna Historiadora que caracteriza as disciplinas que oportunamente eram oferecidas no Ginásio Vocacional de Barretos, explicando as atuações dos alunos e o seu desenvolvimento para a prática da vida e desenvolvimento de habilidades profissionais. Eram as disciplinas ofertadas como projetos e complementava o currículo formal:

Aulas de Artes Plásticas: onde eram ministrados todos os ensinamentos concernentes à disciplina com aulas práticas de óleo sobre tela, xilogravura, escultura, decoração, mosaicos, colagens, etc. Na nossa turma temos a Dorinha, Artista Plástica, reconhecida na nossa cidade por suas obras, seus talentos foram descobertos no Vocacional. Práticas Comerciais: onde aprendiam a movimentar contas bancárias, a utilizarem talões de cheques, pois, a escola possuía um banco. Os alunos também possuíam uma Cooperativa, local destinado à venda de materiais escolares e outros. Aulas de Práticas Comerciais davam o suporte para todos os setores citados, inclusive, com ensinamentos de datilografia, com ampla sala dotada de máquinas para tal finalidade. Tínhamos a oportunidade de aprender o que mais pedia-se para o emprego na época, entrávamos no mercado de trabalho muito jovens, aprendíamos a organizar, fazer planilhas e ter noção de balancetes, fazíamos representações de situações ocorridas tanto nos bancos quanto em escritórios. Práticas Agrícolas: era a disciplina responsável pelos ensinamentos da lida no campo, criação de pequenos animais,

confeções de hortas que inclusive forneciam as hortaliças para as aulas de Educação Doméstica, onde, indistintamente, meninos e meninas aprendiam a cozinhar, lavar, passar, costurar meias, pregar botões; e ajudava na economia de subsistência, já que várias famílias criavam pequenos animais em casa. Práticas Industriais: em sala totalmente equipada com tornos, serras e outros equipamentos, os alunos aprenderam o valor da profissão, desenvolvendo objetos e técnicas. Nos chamados “Estudos do Meio”, os alunos conheceram grandes centros e suas características, localidades históricas, meios de produção, formas de viver e conviver em sociedade, ampliando a noção de mundo e de atuações na sociedade. Inglês, Francês também eram ministrados além do Português, Matemática, Estudos Sociais, disciplinas básicas também integraram o rico currículo escolar (RELATO DA ALUNA HISTORIADORA – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO GV – 2020).

Outra narrativa apresentada pelo Professor de Música sobre as disciplinas e atividades dá voz a nossa pesquisa, incluindo a intencionalidade do ginásio para a formação integral dos alunos e sobre a seleção das atividades comuns e diversificadas, e aquelas voltadas a formação para o trabalho trabalhados por projetos²⁶ de vida:

Com o objetivo de preparar ouvintes conscientes a área de educação musical trabalhava em todas as séries as matérias da ciência da música: Instrumentologia/Regência/Teoria de Música/Folclore/História da Música. Todo trabalho tinha um tratamento interdisciplinar minucioso. Sobre os projetos: em educação musical tínhamos dois projetos: coral infanto-juvenil e iniciação musical com a flauta doce, este, pioneiro no sistema educacional do Estado de São Paulo. Os saberes das matérias da ciência da música estavam presentes nas vivências dos jovens (RELATO DO PROFESSOR DE MÚSICA SOBRE A METODOLOGIA DA DISCIPLINA DE MÚSICA E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS, 2020).

As disciplinas além de ter momentos específicos de suas proposituras e ensinamentos, com bases conceituais específicas de cada área, evidenciado pelo Professor de Música, permeavam o caminho da interdisciplinaridade, inclusive retratamos e reconhecemos a transdisciplinaridade, retratada nas práticas pedagógicas em todas as dimensões e os anos escolares pelos professores e alunos. Na época, não se discutia ainda a transversalidade na educação, mas acompanhando os relatos e os estudos sobre o Ginásio Vocacional, percebe-se essa característica, na valorização da interdisciplinaridade e das diferentes abordagens metodológicas num diálogo pedagógico permanente, perpassando cada série.

O relato abordado pelo Professor de Estudos Sociais sobre a maneira que as disciplinas e projetos se articulavam, amplia o entendimento das disposições educacionais, expondo o

²⁶ Para a participação social consciente, e de forma sempre evolutiva, os alunos do Ginásio Vocacional, baseando-se em pesquisa de comunidade, desenvolvem uma ação, cujo principal objetivo é levá-los a assumir uma posição de cidadão consciente dos problemas e atuante na busca de soluções do mesmo. Isto se faz por meio da Ação Comunitária. Também os projetos, como técnica, são atividades realizadas por grupos espontâneos, à base de interesses comuns e, segundo a natureza dos mesmos, podem congrega adolescentes de diversas séries ou diversas turmas da mesma série (SEV, 1969, p. 19).

rompimento da escola vocacioniana com as aulas expositivas do ensino tradicional, aulas que passavam por diversos planejamentos²⁷:

O ginásio vocacional era diferente. Para começar pela grade curricular! Certo, havia o que nós chamamos de núcleo comum: geografia, história, português, matemática²⁸, ciências, educação física, educação musical, além de disciplinas específicas de educação doméstica, educação musical... é comum a todas as escolas da época do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série francês ou inglês. Mas além disso havia práticas comerciais, práticas agrícolas, orientação Educacional. Essa era a grade curricular do vocacional. Qual a diferença, por exemplo, que havia aqui? Estudo sociais eram dois professores específicos, formados especificamente em Geografia e História. Trabalhávamos em dupla na área de estudos sociais, um olhando o outro, um completando o outro, não era entrar na sala e apenas acompanhar. Dependia do momento, da metodologia, dos procedimentos, às vezes era completada... noutros complementar um ao outro; e não eram aulas expositivas (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A DIVERSIDADE DE DISCIPLINA E SUA OFERTA NO CONTEXTO DIDÁTICO, 2020).

Para Nakamura, a disciplina de Estudos Sociais assumia importância central no currículo e estabelecia um sistema de relações entre as demais disciplinas do currículo, de maneira integrada. “A realidade da comunidade, a cidade, o Estado e o mundo, numa ordem crescente nos graus de escolaridade, eram estudadas a partir de temas elaborados pelos professores de Estudos Sociais” (NAKAMURA, 2017, p. 441). Observamos que durante a elaboração dessa dissertação essa integração dar-se-ia em torno de um tema central e efetivada nas unidades pedagógicas. Conceito que vai tornar-se uma das metas centrais a serem alcançadas pela proposta educacional do Vocacional, independente da disciplina ser relacionada ao trabalho, sempre partia e se construía de uma temática, tudo vinculado aos temas geradores de estudo.

²⁷ No Ensino Vocacional não era comum ouvir a expressão Projeto Político Pedagógico (PPP). Na época utilizava-se mais comumente a expressão Planos Pedagógicos Administrativos (PPA). O Projeto Político Pedagógico era um projeto adaptado a cada região ou comunidade. Na década de 60, era realizado pesquisa com a comunidade para verificar suas demandas e analisar o perfil dos pais e famílias dos alunos. Então, o Projeto Político Pedagógico considerava o contexto do aluno, possibilitando trabalhar o funcional e o estrutural e ter uma linha norteadora de proposta. O trabalho integrado visava à elaboração de novos conhecimentos, à compreensão da complexidade do mundo, à ideia de que somos capazes de modificar a realidade, tornando-nos agentes históricos e culturais. Segundo Tamberlini (2016, p. 124), “os documentos remanescentes da Pedagogia Vocacional nos permitem perceber que ela considerava o discente como sujeito do conhecimento, possibilitando-lhe adotar uma postura ativa no processo de ensino e aprendizagem, adotando um currículo que favorecia a formação voltada para a intervenção social”.

²⁸ No que diz respeito à Matemática, vimos que, à época (a partir de 1960), chegava às escolas a Matemática Moderna, manifestada em conteúdos novos como a Teoria dos Conjuntos, impondo técnicas e conceitos que também eram novidades a esses professores. Eles deveriam, portanto, abandonar a Matemática tradicional e abraçar uma Matemática nova, mas não só: ao mesmo tempo, essa Matemática seria discutida, em sala de aula, segundo perspectiva também nova a esse professor – a integração de áreas e outras técnicas de estudo; com tendência ao ensino escalonovista. Estavam presentes nessa experiência uma ênfase mais pedagógica, influenciada pelo escolanovismo, e uma tendência “pedagógico-filosófica” mais preocupada com a crítica do contexto social. Essa segunda vertente é descrita como um nível “mais político, mesmo, que era mobilizado muito pelo pessoal de história e geografia, a consciência de que esse processo não é só um processo pedagógico, ele é um processo mais amplo, ele é um processo político” (BURIGO, 2006, pp. 43-44)

Os discursos de renovação do ensino “contrapunham a compreensão de conceitos, de propriedades à decoreba, ao emprego rotineiro e mecânico das técnicas” (BURIGO, 2006, pp. 42-43). O movimento prometia a superação de um ensino elitista e ineficaz, promovendo o interesse, a curiosidade e a aprendizagem, por isso foi implantado no Ensino Vocacional. Compreender as técnicas de estudos que o GV realizava em suas práticas permitem ampliar a compreensão das práticas pedagógicas para que os alunos aprendessem. O Professor de Estudos Sociais explica sobre as técnicas de estudos praticadas no GVB e o uso de várias siglas:

Tínhamos técnicas de estudos diferenciados, estudo dirigido, estudo do meio, estudo supervisionado²⁹, ficha de observação de atitudes, chamada FOA; tudo entre nós era siglas. Depois nós tínhamos os CP (conselhos pedagógicos), que não deixa de ser uma técnica de ensino. Um dia da semana a tarde, os alunos eram dispensados, os professores se reuniam com a orientação pedagógica e com a orientação educacional, e às vezes até inspetor de alunos e o RAV, participava dos nossos trabalhos, envolvendo como é que nós íamos desenvolver; apontar e direcionar o que estávamos fazendo direitinho (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE TODOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO GINÁSIO VOCACIONAL, 2020).

Deste modo, as aulas de músicas nos GV partiam da mesma metodologia, enfocando o aluno protagonista no processo de aprendizagem, com diversidade de contexto, buscando a história do contexto da musicalização, representantes de renome da música, com diversidade de instrumentos, audições, composições. Importante destacar que eram três (3) aulas semanais por turma e a circulação de informações na aula eram essenciais, havia a preocupação de conhecer o contexto local e regional da música, identificando que a cidade foi destaque na década de 1960 devido a festa do peão e pelo recebimento de diversas tropas de boiadeiros que chegavam à cidade trazendo diversidade de músicas, ritmos e linguagem:

Com três aulas semanais os conteúdos eram apresentados numa atividade com 30 alunos. Os estudos subsequentes eram feitos em aula com três equipes de 5 cinco alunos: história da ópera, contextualização geográfica nas origens e no Brasil. Compositores brasileiros Antônio Carlos Gomes, o bel canto, ou canto lírico. Diferentes estilos de ópera. Classificação das vozes. Soprano lírico, dramático, contralto, tenores e baixos. Cada equipe estudava um tema que era compartilhado com as demais tendo o professor como mediador. Audições eram realizadas com discussão ente os alunos sobre a temática em tela. Como projeto, não obrigatório, tínhamos um coral infanto-juvenil e um grupo de iniciação musical através da flauta doce. Música popular urbana: a valsa, o chorinho e o samba tradicional. Formações instrumentais. O regional: flauta, violões, pandeiro e cavaquinho. Audições. No final do bimestre

²⁹ Os tipos de estudo – Dirigido, Supervisionado, Livre – eram aplicados diversificadamente, à medida que os alunos, em suas respectivas séries, adquiriam maior autonomia nos estudos. Na primeira série, o Estudo Dirigido, requeria a participação intensa do professor, que muitas vezes era um membro da equipe. Esta participação diminuía à medida que a técnica ia sendo dominada pelo grupo. A introdução às modalidades de estudo era gradativa. Do Estudo Dirigido passavam, então, ao Estudo Supervisionado e só então ao Estudo Livre. Normalmente obedecia-se uma sequência: nas primeiras e segundas séries praticava-se o Estudo Dirigido, nas terceiras e quartas dava-se maior ênfase ao Estudo Supervisionado e ao Livre, já que se esperava dos estudantes maior independência, de maneira geral, em relação ao professor (NAKAMURA, 2017. p. 493).

fazíamos, com as classes, uma aula síntese onde um professor animador realizava um debate onde os profissionais de cada área anotavam os conceitos propostos trabalhados que afloravam na participação dos alunos (RELATO DO PROFESSOR DE MÚSICA SOBRE A SUA DISCIPLINA E METODOLOGIAS DE ENSINO, 2020).

Metodologias diferenciadas faziam parte de todas as disciplinas, E neste cenário de debates de trajetórias, meios de avaliar, áreas do conhecimento, disciplinas; que as metodologias e didáticas ganham representatividade. Não era o ensino mecânico e tradicional que delimitava o Ensino Vocacional, mas, como veremos, partia-se das situações problemas de ensino.

4.3.4 Trajetória e caminhos: partindo das situações problemas de ensino às perspectivas de formação omnilateral no GVB

Tratarmos da trajetória e dos caminhos da metodologia de ensino do GV abarca diversos contextos introduzidos anteriormente e ampliados a cada relato. Nesta seção trataremos sobre os impactos das metodologias utilizadas no GVB para a formação integral dos jovens, contextualizando a intencionalidade da formação omnilateral e os caminhos percorridos. Iniciaremos pela explicação da unidade pedagógica, que partia da busca de resolução de problemas de ensino, para em seguida abordarmos: a aula plataforma, o estudo do meio, a relevância do RAV para o desenvolvimento das aulas, o trabalho em equipe, a interatividade, a interdisciplinaridade, o protagonismo discente e a ocupação do espaço pedagógico.

O Professor de Estudos Sociais explana em seu relato sobre a unidade pedagógica, que partia do olhar sobre a realidade local, da curiosidade estabelecida para a resolução de uma situação problema. Situação problema entendida aqui, como o motivo da busca pelo conhecimento, da ação sobre a realidade, dos desafios que envolviam a pesquisa e da expansão do aprender no GVB.

Cada semestre era uma unidade pedagógica que a gente desenvolvia: família, depois comunidade, estado e Brasil. Iam fazendo comparações e localizações no mapa dentro do mundo. Os alunos iam pesquisar para saber, naquela época não tinha as facilidades de pesquisa de hoje. Quando chegava nas conclusões das famílias que conclusões que português chegou (retrata a disciplina Português)? Vinha uma equipe, um grupo, e explicava; vinha uma turma de educação doméstica e explicava; a turma de matemática desenvolvia os conceitos de matemática. Mas para explicar a família era preciso o mapa da cidade, uma planta baixa da cidade, por exemplo: tinha alunos que chegava a conclusão que tinha alunos que moravam mais perto e outros mais longe; tinha gente que não morava na zona urbana, morava na zona rural. Essas dificuldades são as que explicariam, e que explicam, as diferenças individuais de cada um, como é as pretensões de cada um. Posteriormente a 5ª série, na 6ª série, a gente ia para São Paulo, o estado de São Paulo, para o Brasil, mas sempre procurando sair da escola. Não ficava só ali. A informação circulava na sala, nos grupos, não importava a organização da sala, ela chegava em todos, todos contribuía. Por isso, ir para fora

da sala também se fazia tão mais importante; lá fora que estava aquilo que estávamos estudando. Não podia ser fechado o ambiente que quer promover o ensino, estimular o conhecimento. Essa era a grande diferença do Vocacional, podíamos ocupar o espaço da sala e fora e da escola com a mesma intensidade e proporcionalidade (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A UNIDADE PEDAGÓGICA, ACESSO A INFORMAÇÃO E AO CONHECIMENTO, 2020).

O Professor de Estudos Sociais elucidava como a prática do GVB em ocupar diferentes espaços, ampliando a visão da sala de aula para ocupação de espaços que pudessem ampliar e desenvolver a circulação de informação partindo de dúvidas que surgiam, dos conhecimentos prévios e sendo pesquisados para novos conhecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes. A ocupação do espaço escolar pela busca do conhecimento, não permitia ser apenas a restrição limítrofe da sala de aula, o ensino exigia explorar de diversas maneiras o que estava fora e não apenas escrito num livro.

Nesse contexto, Nakamura relata que a disciplina de Estudos Sociais nos GV tinha um enfoque completamente diferente daquele que os Estudos Sociais teriam na década de 1980: “Nos anos oitenta, a disciplina Estudos Sociais voltar-se-ia à manutenção do poder, da ordem e da estrutura vigente no país. Já não havia espaço para problematizações da realidade e integração entre áreas” (NAKAMURA, 2017, p. 443). Diferente de como ocorria na disciplina de Estudos Sociais desenvolvida nos Vocacionais. Como observamos as problematizações que eram levantadas pelo depoente em suas memórias sobre as unidades pedagógicas de ensino que praticavam. Enfim, o que era a proposta das unidades pedagógicas no GV? Em termos de normatização curricular,

As Unidades Pedagógicas constituem-se de questões ou problemas em torno dos quais se organiza toda a experiência educacional do aluno, num determinado período de tempo. Então, para serem atingidos aqueles conceitos contidos no núcleo do currículo, os problemas propostos para a análise dos alunos devem ser de real interesse, de grande atualidade e devem ter, entre si, uma íntima relação, de modo que cada um deles seja, de certa forma, suscitado pelo anterior e se abra num outro mais amplo (SEV, 1969, p. 14).

Partindo das unidades pedagógicas, os professores instigavam os alunos a problematizar os assuntos. Os alunos elegiam determinados temas de interesse para trabalharem; as disciplinas e seus respectivos conteúdos dirigiam-se e circulavam em torno deste tema, mobilizando questões, pesquisas e a consequente formação de conceitos cada vez mais complexos. A compartimentalização das disciplinas era meta a ser superada no GV, as aulas partindo sempre de uma situação problema, resolvida pela interdisciplinaridade. As temáticas das unidades pedagógicas envolvidas nas práticas escolares do GVB eram pensadas e relacionavam-se a problemas significativos, ligados ao contexto histórico, geográfico, social e/ou político dos

alunos, partindo sempre do conhecimento da realidade. O documento do SEV (1969) esclarece que:

Para serem atingidos aqueles conceitos contidos no núcleo do currículo, os problemas propostos para a análise dos alunos devem ser de real interesse, de grande atualidade e devem ter, entre si, uma íntima relação, de modo que cada um deles seja, de certa forma, suscitado pelo anterior e se abra num outro mais amplo (SEV, 1969, p. 14).

Para melhor exemplificar apresenta-se o diagrama abaixo:



Os resultados das pesquisas sobre a comunidade que precediam o planejamento curricular e o ingresso dos alunos, são importantes fontes para detectar problemas e fenômenos específicos da localidade a serem tematizados nas unidades pedagógicas e unificar todas as disciplinas, inclusive as que tinham cunho de preparação para o trabalho. Os conteúdos não eram tratados de forma fechada e arbitrária de currículo: a maleabilidade e a flexibilidade no tratamento dos conteúdos, do currículo, nos cronogramas; toda essa dinâmica era uma prática recomendada, sob orientação da equipe coordenadora dos GV, permitindo alterações, inserções e supressões conforme a necessidade e desenvolvimento do trabalho pedagógico. A intencionalidade que a prática partisse da ação de todos sobre a reflexão da realidade é relatada como verdadeira em estudos sobre o ginásio vocacional, sabe-se que colocar em prática que os conteúdos não sejam apenas formalidade do currículo é um desafio que se percorre em todos eixos e etapas educacionais, sem maleabilidade e flexibilidade. Os GV terem conseguido dialogar e vivenciar essa proposta foi um avanço pedagógico frente a história da educação tradicional brasileira.

A proposta do Ensino Vocacional foi conceituada por Tamberlini (2005, p. 47) como inovadora ao seu tempo, por “não estabelecer uma cisão entre escola e vida, compreendendo a educação sob o prisma da totalidade orgânica, os vocacionais também estiveram à frente do seu tempo”. As temáticas, a partir das quais as atividades escolares eram elaboradas, consistiam de tópicos gerais a serem estudados, sugeridos no início do ano por meio da aula plataforma e que mostrassem certa relação com a realidade histórica e/ou ao contexto da comunidade que a escola se inseria. Tal tema deveria vincular-se a uma preocupação que afetasse a realidade e o dia a dia dos alunos.

O Professor de Estudos Sociais relata que a aula plataforma³⁰ acontecia em todos os anos escolares, isto é para todas as séries, procurando oportunizar o desenvolvimento da unidade pedagógica de maneira orgânica e integrada; pois a ação com os alunos começava com a aula plataforma, mas ao final do processo fazia parte da metodologia de ensino do GVB a técnica síntese, em que os alunos apresentavam o que tinham aprendido em cada unidade pedagógica, considerando o potencial de cada aluno e professor. A aula plataforma intencionava despertar o interesse e a curiosidade dos alunos e a técnica síntese estabelecia os resultados encontrados. Segundo relata o Professor de Estudos Sociais,

O aluno participava do planejamento, mas como? Naquela época? O que seria essa aula plataforma? Os alunos que entravam na escola, eles eram recebidos por nós professores, as primeiras turmas; as posteriores eram recebidas pelos próprios alunos que iam mostrar como era a escola. Cada série era uma aula plataforma em forma de uma unidade pedagógica desenvolvida durante um semestre. A aula plataforma é o planejamento do ano sendo compartilhado com o aluno. O aluno na aula plataforma, teria noção dos estudos que faríamos e podiam contribuir, modificar, sugerir, rejeitar. Apresentávamos uma sugestão, que era discutida, com eles. E nesta aula de planejamento, apontávamos tudo que poderíamos fazer, era apresentado a sugestão da unidade pedagógica a ser trabalhada, sempre partindo da realidade, pesquisando e ampliando o conhecimento e a busca pelo saber. Os alunos tinham que aprovar ou não. Nunca aconteceu de não aprovar. Quando nós chegávamos no final de uma unidade pedagógica, a gente chegava a conclusões; aí havia outra técnica: “síntese”! Todos os alunos de cada área tinham que apresentar o que aprenderam! Nós tínhamos como objetivo de explicar como é que se forma uma família, e ao mesmo tempo uma família para se formar precisa ter liberdade, trabalho em grupo, são os conceitos que você vai querer formar com cada um dos alunos. Ensinar na prática. Há uma área que têm mais facilidade de trabalhar determinados conceitos; e outra área que tem outro tipo de conceito. Aproveitar o potencial de tudo de todos. E tudo isto era feito respeitando as diferenças individuais - não só de alunos, mas também de professores: tinha professor que tinha mais facilidade, um professor de artes industriais não tem a mesma formação que outro professor. A aula plataforma despertava o interesse e as curiosidades dos alunos sobre a unidade pedagógica que iríamos trabalhar no currículo e para tudo que iríamos trabalhar (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A AULA PLATAFORMA E A AULA SÍNTESE, 2020).

³⁰ A aula plataforma consistia na apresentação da problemática para desencadear a Unidade Pedagógica: levantavam-se questões para todas as disciplinas ou áreas, que deveriam ser trabalhadas em estudos dirigidos e estudos do meio (TAMBERLINI, 2001, p. 76).

A aula plataforma era a participação dos alunos no planejamento do GVB, partia da realidade, da análise da realidade, e de um ano para outro, eram colhidos novos questionamentos, propostas, desafios, problemas. Era desenhada a nova aula plataforma, do interesse dos alunos e professores. O Professor de Música também relata e exemplifica o desenvolvimento da aula plataforma em sua disciplina e o processo que partia do envolvimento de todos:

O trabalho pedagógico era desenvolvido em torno de **AULAS PLATAFORMAS** apresentadas numa atividade onde participavam todas as classes das referidas séries. Neste primeiro momento todas as disciplinas envolvidas apresentavam seu planejamento e os conceitos que seriam trabalhados. A título de ilustração: na sétima série uma das plataformas era o estudo do tema “**A importância da economia cafeeira para o estado de São Paulo**”. A área de educação musical analisava a marcha do café e seu esplendor, partindo do Rio de Janeiro trazendo para as cidades por onde passava, Teatros de Ópera, Cinemas, e toda uma pujança no âmbito da música popular, sacra e folclórica. As influências dos imigrantes italianos e todo processo de aculturação inerente. Vale do Paraíba, São Paulo, Ribeirão Preto, Batatais são exemplos desta saga (RELATO DO PROFESSOR DE MÚSICA SOBRE A AULA PLATAFORMA E EXEMPLIFICA O DESENVOLVIMENTO DA AULA DE MÚSICA NA 7ª SÉRIE, 2020).

Em consonância com a explicação do Professor de Música, Nakamura (2017, p. 444) retrata que “Conhecer a realidade cria a possibilidade de um pensar mais direcionado e claro sobre ela”. As situações problemas relacionavam-se diretamente às problemáticas vivenciadas no momento e no contexto em que o GV estava inserido, e incitavam questionamentos e reflexões de alunos e pais que entendiam e conheciam mais sobre a realidade à sua volta, produzindo, conseqüentemente, críticas a essa realidade, e numa próxima etapa poderiam propor e/ou exigir soluções. Após entendermos a aula plataforma, a importância do aluno neste processo de planejamento e a apresentação da temática a ser trabalhada como unidade pedagógica, ampliaremos o assunto para a participação do aluno - o protagonismo da aprendizagem dos personagens, que historicamente não tinham direito a voz.

O Professor de Estudos Sociais explica que todos os agentes educacionais eram envolvidos para resolução de problemas. Buscava-se uma melhor compreensão da realidade, para tanto, integravam-se numa processualidade os conteúdos pedagógicos, os conflitos, a diversidade de ideias e, até mesmo, os problemas de ordem territoriais e administrativos. Tudo era refletido por todos, garantindo a participação e a circulação de informação. Como exemplo, cita-se a dificuldade da implantação do período integral no GVB, pois não tinha cozinha e os pais mobilizaram para solucionar o problema. Relata o referido Professor:

No começo, em Barretos, não tinha forma de fazer período integral, o que fazer com os meninos que estudavam o dia inteiro e a cozinha que não tinha? O que os pais faziam? Levavam marmitas aos filhos na escola e depois havia um pai que tinha uma

Kombi e que levava a marmita de vários pais, vários que tinham comércio, e levavam para ele trazer. Eu conto isso para mostrar o espírito de equipe que tinha nos círculos de amizade, chegando até as famílias. E como todos se uniam para resolver qualquer que fosse o problema (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE OS PROBLEMAS RESOLVIDOS POR TODOS, 2020).

O relato do Professor de Estudos Sociais, sobre como todos os agentes estavam envolvidos no processo escolar do GVB, nos desperta quanto a metodologia de resolução de problemas, a qual muitas vezes não era apenas algo relacionado ao ensino e aprendizagem; mas com problemas de ordens distintos – como do exemplo da alimentação para o período integral que envolvia as famílias para resolver. Assim, o Professor amplia essa percepção explicando que a aula não era apenas expositiva, pois não caberia nos moldes da proposta do GV - primando pela participação dos alunos e o trabalho em equipe. Então como se dava este processo de ensinar e aprender utilizando a resolução de problemas em 1960? Como todos os agentes participavam da resolução de problemas? Quais eram as estratégias de ensino? Segundo o Professor, a participação, o trabalho em equipe, a situação problema e a pesquisa eram “a luz do sol das aulas”:

Não eram aulas expositivas, não caberia no Ginásio Vocacional aulas expositivas e alunos quietos. É importante você saber a disposição dos alunos em sala de aula, havia evidentemente grupos e equipes; seis equipes, por exemplo! Então, aqui do lado tinha uma mesa (menciona com as mãos: ele em pé e ao seu lado a mesa) o professor trabalhava em equipe, ficava circulando e os alunos trabalhando juntos, com participação; jogava o problema a todos, todos participavam. Era a luz do sol das aulas. O estudo individual era valorizado também, mas dentro desse processo interativo, participativo e conjunto (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO E OS PROBLEMAS RESOLVIDOS POR TODOS, 2020).

Ao mesmo tempo que o Professor de Estudos Sociais relata sobre a participação dos alunos, das famílias e dos professores como interventores do conhecimento, destacando as formações de equipes para o desenvolvimento do processo didático, ele amplia o nosso conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, do desenvolvimento metodológico e da importância da resolução de problema por todos. Menciona como era a ocupação do espaço escolar e do ginásio na comunidade no processo de formação; ressaltado nas falas do depoente e, como observamos abaixo, no relato das trocas e circulação do conhecimento, entre professores e alunos em diferentes contextos:

O processo de ensino contava com uma estrutura de apoio física e humana exemplares. Salas ambientes especialmente projetadas com o todos os recursos materiais disponíveis, assim como dois orientadores: um pedagógico e outro educacional trabalhando passo a passo com a equipe de professores. Como era a ocupação do espaço? Eu sou craque em ping-pong. Onde eu aprendi? Eu tinha que ser bom, eu aprendi lá! Jogávamos tênis, não era futebol. Aquele pátio enorme... nós fizemos uma quadra de tênis e uma de basquete. As traves de basquete que tem lá, eram desde a época do vocacional. Os alunos resolveram fazer, era ali desenvolvido a arte dessas

práticas e iam se desenvolvendo por nosso intermédio e participação, tínhamos materiais para ginástica olímpica e os alunos iam e saltavam. Era tudo exposto aos alunos, permitindo que ocupassem, usassem e preservassem o espaço. Outro exemplo: a festa do peão de boiadeiro, o que era a festa? Hoje fecham as escolas, e vão todo mundo para lá³¹. Nós éramos o contrário. Eles vinham no Vocacional. Os gaúchos fizeram apresentação no nosso pátio, dançavam, cantavam! A gente não apreciava só as músicas dos gaúchos, a gente os conhecia; apreciava a vestimenta e o modo de expressar. Como era a cultura? De onde essas pessoas conhecem isso? De onde essas pessoas vieram com aquelas características? Os alunos aproveitavam e os pais também. Era um conhecimento amplo, vivenciado, aproveitado, esperado. As portas do Vocacional eram abertas, nunca fechadas. Os pais tinham total acesso ao ginásio e nós invadíamos a comunidade com os nossos estudos, como era com os estudos do meio, precisávamos da comunidade para aprender. A formatura: que jeito era a formatura? Os alunos faziam a própria festa, organizavam, apoiados e orientados pelos professores, mas era junto com eles. Eles criavam a maneira como seria, mostravam a trajetória com fotos do que tinham vivenciado e aprendido na escola. O RAV tinha os arquivos totais de tudo que era realizado e promovido pela escola, que era feito pelos alunos. E os pais acompanhavam, nós fazíamos um encontro ecumênico, agregando toda diversidade da nossa escola, então era necessário que alguém viesse falar para todos com respeito a própria diversidade e representatividade coletiva, com visões diferentes, era interessante e ao mesmo tempo conhecia o que desconhecia, desprovido de preconceitos (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO NO GVB E EXEMPLIFICA COMO ACONTECIA, 2020).

O Professor de Estudos Sociais explana, ainda, sobre a ação metodológica, a qual revela o protagonismo dos alunos em todo processo de ensino e aprendizagem do GVB. Evidenciando diversos contextos em que a movimentação dos alunos e professores vão além da formação para o trabalho, ou apenas propedêutica. Para exemplificar, as paredes do ginásio não eram a sala de aula, mas todos os espaços que coubessem o aprender e ensinar. O respeito à diversidade e representatividade coletiva não é registrada apenas no relato ecumênico na formatura, mas introduzido desde ao processo de seleção de ingressantes ao ensino vocacionado e na interatividade de atividades, inclusive de cunho recreativo como o *ping-pong* e tênis; bem como a troca de conceitos, valores e cultura. A formação dos jovens ia além dos conteúdos disciplinares, o currículo abarca em seu contexto experiências peculiares à formação geral dos estudantes e professores; ambos em dinâmica construção e relação constante. Deste modo, a experiência do GV se tornava maior que a própria proposta pedagógica; propostas pedagógicas são propostas e nem sempre garante que seja efetivada à prática cotidiana das escolas, por implicar dificuldades que envolvem pessoas, recursos, metodologias, investimento de tempo, aprendizagem de quem ensina, entre outros.

O depoente Guarani Kaiowá confirma a mesma impressão do Professor de Estudos Sociais: que a diferença mais significativa do ensino vocacional, em relação a outras escolas, é quanto a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, considerando tudo que

³¹ Refere-se ao parque do peão.

o aluno fazia e produzia. Diferenciando pelas metodologias participativas dos discentes – como a aula plataforma, estudo do meio, interdisciplinaridade, trabalho em equipe, pesquisa, mecanismos de avaliação, formação: integral, cultural, social; respeitando a troca entre os pares em sala. Nesse sentido, destaca que

Um detalhe importante, era o trabalho em equipe. Era uma coisa completamente inovadora a gente como aluno ficava assim meio assustado. “Puxa vida!”, a gente tinha oportunidade de escolher as pessoas com quem a trabalhar, a gente fazia uma escolha, escolhia três pessoas e depois os professores organizavam as equipes. A gente também participava do planejamento do ano, na aula plataforma. No início do ano, os alunos juntamente com os professores planejavam o ano, então tudo que era passado e trabalhado com os alunos durante o ano era planejado no início do ano. Outra coisa, a gente podia participar das aulas, quando o professor estava falando se você tinha uma dúvida bastava levantar a mão que o professor interrompe a aula e ouvia a sua dúvida (RELATO DO GUARANI KAIOWÁ, SOBRE PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA E NA AULA PLATAFORMA – 2020).

Quando lemos estudos que propõe a participação do aluno de maneira significativa como Abusel³² (aprendizagem significativa), Piaget³³ (importância do desenvolvimento moral e dos estágios do desenvolvimento), Vygotsky³⁴ (mediação e linguagem), Paulo Freire³⁵ (educação como meio de liberdade, partindo da realidade e da conscientização) e outros exemplos de estudiosos da educação que também caberia aqui e que poderíamos explorar em discussão; entendemos as discussões que permeiam a prática pedagógica - tão defendida pela práxis - desenvolvendo a prática reflexiva no seio das ações educacionais. É preciso evidenciar que no contexto do GV, na década de 1960, o protagonismo do aluno fazia parte da rotina escolar, sendo este o eixo que estabelecia a aprendizagem significativa, pela mediação, partindo da realidade e da conscientização.

Se a participação do aluno causava impactos no próprio discente ao perceber o seu protagonismo frente a uma sociedade fechada, repressiva e censurada, o que pensar do professor? O Professor de Música nos auxilia nesta observação quando refere-se como um

³² Indica-se dois livros de AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980; e AUSUBEL, D. P.; **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. Bem como a obra de MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso: 14 de maio de 2021.

³³ PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. Trad. Por Elzon Lenardon, São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932). Pode-se destacar obras de La Taille: a) LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006; b) LA TAILLE, Y. **Nossos alunos precisam de princípios e não só de regras**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/falamestreyves-la-taille-466838.shtml>. Nova escola edição 213, junho/julho 2008. Acesso: 15 de maio de 2021.

³⁴ VYGOTSKY, L. S. (1930). **A transformação socialista do homem**, Marxists Internet Archive. <http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> Acesso: 16 de maio de 2021. Sugere-se também a obra: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

³⁵ FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980. Sugere-se complementar: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

“processo fantástico” vivido, identificando que a hierarquia das relações sociais era horizontal, pelo respeito e reciprocidade, num constante aprendizado:

Com o GV nós, professores, estávamos em constante atualização, aprendendo inclusive com os alunos num processo de crescimento fantástico. Escola de período integral não havia o “inspetor de alunos”. Os professores, em rodízio, é que cuidavam e participavam dos recreios. Uma sólida relação de amizade e confiança fazia com que os conflitos fossem quase inexistentes em sala de aula. A liberdade de expor seus pensamentos era, e é, a pedra angular do processo ensino aprendizagem (RELATO DO PROFESSOR DE MÚSICA SOBRE A RELAÇÃO HORIZONTAL PROFESSOR-ALUNO).

Observando os relatos, no movimento de ocupação do espaço e as práticas para a formação integral dos estudantes do GV partindo da participação e da afetividade expressa nos relatos dos professores, Nakamura, ao tratar da organização da sala de aula, destaca que

As carteiras das salas não eram fixas, como acontecia em muitos ginásios da época: eram soltas. Para os alunos e professores, essa era uma novidade. Embora comum hoje, despertavam curiosidade e surpresa. Soltas, as carteiras davam outro sentido para aquele espaço restrito, mas amplo em possibilidades, uma flexibilidade que se manifestava em um movimento impossível nos colégios tradicionais em que alunos, matricialmente enfileirados, deveriam olhar o professor em sua cátedra (NAKAMURA, 2017, p. 490).

A liberdade expressava-se na participação dos alunos no planejamento, e ampliava com a composição da sala de aula, no direito a voz no processo de ensino e aprendizagem, sem limitar a ocupação do espaço, na atuação do docente e do discente com participação ativa sobre o objeto de conhecimento, meninos e meninas juntos na mesma sala. Isso remete-nos a uma citação de Paulo Freire (1996), no livro **Pedagogia da Autonomia**, que caberia sobre o ensino no Vocacional entre os vínculos docentes e discentes – uma análise não pelo prisma da data da obra, pois a obra veio depois da existência do Vocacional – porém, a formação vocaciana vem do mesmo tempo da atuação de Paulo Freire na educação, tornando as duas experiências importantes para a década de 1960, o autor explica com maestria sobre a atuação dos dois agentes envolvidos diretamente, isto é, o ensinar e o aprender como faces da mesma moeda:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (FREIRE, 1996, p. 23).

A prática do trabalho em equipe e o protagonismo discente tem um papel relevante no Ensino Vocacional, compreende a fala de Paulo Freire sobre o ensinar e aprender, para alcançar e atender as etapas e fases das atividades escolares de planejamento, execução e avaliação. A

participação era regra necessária para o desenvolvimento das atividades, trabalhos e direcionamento das aulas.

De acordo com Wittmann e Klippel (2010) a participação pode ser submissa, colaborativa e coautora. Na participação submissa, os diferentes atores podem participar de reuniões apenas para ouvir o que os dirigentes têm a dizer como por exemplo: aceitar regras e ordens sem debater, no caso dos pais apenas para ouvir queixas dos professores sobre seus filhos ou solicitação de ajuda para ensiná-los. Esta forma passiva, submissa ou subserviente não oferece condições para uma prática participativa na escola, na vida. Pelo contrário, ela obstaculiza e impede a participação necessária para mobilização de recursos, além de dirimir as condições de aprendizagem. Na participação colaborativa, os atores falam, dão sugestões e apontam alternativas e possibilidades para melhorar a prática pedagógica, mas não participam da tomada de decisões nem acompanham o processo, nem participam da avaliação do resultado. Embora esta forma de participação seja mais avançada que a submissa, ainda assim, ela não é suficiente para fortalecer a gestão na escola, ou torná-la significativa para atuação na sociedade. Já a participação coautora implica o envolvimento que, além da presença atenta e consciente e além das opiniões e sugestões, exige tomada de decisão, acompanhamento da execução e avaliação dos resultados. Esta sim é importante na colaboração efetiva de uma gestão participativa ativa e mobilizadora de recursos e impactos na aprendizagem e na vida futura. A participação dos alunos no Ginásio Vocacional permeia a participação colaborativa (nas atividades que mobilizavam refletir, propor, instaurar) e em alguns momentos coautora (nas atividades que necessitavam tomadas de decisões, resoluções de conflitos e determinações do que fazer com as propostas desafiadoras de cada aula). Deste modo, Lück ao abordar a questão da participação, sustenta que:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas (LÜCK, 2012, p. 17).

O Vocacional associava, similar à descrição de Luck (2012), a disciplina de trabalho, a disciplina de funções e a liberdade por meio da participação. Os membros vocacionos reconhecem e assumiram certa influência na dinâmica social, na sua cultura e em seus resultados, necessitando, para tanto, de diversas competências, compreensão, tomada de decisão e ação. Para Nakamura (2017, p. 490) “a contrapartida da disciplina era a liberdade intelectual, a autonomia intelectual, de modo que os alunos, professores e equipe pedagógica lançavam ideias, propunham regras, temas de estudo para as Unidades Pedagógicas”, as quais

eram discutidas e analisadas em conjunto. O protagonismo participativo era de suma importância na práxis-pedagógica do GVB e consolidado o conceito de participação dos alunos no GVB, a interação, as propostas de ensino expostas com clareza, os professores montavam por meio da sociometria³⁶ o diagnóstico de cada aluno e de cada turma. O Professor de Estudos Sociais explana sobre isso:

Nós professores conversávamos e montávamos o sociograma, que são elementos para formar equipe. No Conselho Pedagógico discutíamos para ver quais equipes estavam funcionando, que precisavam ajuda e intervenção. Todas as coisas eram sempre discutidas na equipe, para juntos, buscar a solução. Eu não posso pôr o leão trabalhando com coelho. Eu tenho que pôr os animais que se parecem, que gostam do outro, não é melhor? As afinidades para trabalhar. Então como a gente fazia o sociograma? “Eu quero trabalhar com fulano, mas não quero trabalhar com ciclano”. O aluno dentro da sala de aula dava os elementos para os orientadores trabalhar na formação das equipes. Na aplicação do sociograma identificávamos os líderes, aquele que se destacava. O mais escolhido normalmente se tornava o líder. O mais escolhido normalmente escolhe alguém, e normalmente sai “não quero trabalhar com a Débora”. Então, você não pode juntar quem não quer trabalhar com a Débora e o outro que também não quer trabalhar com você, não adianta por vocês dois juntos que não vai sair nada. Tem que colocar você dentro do grupo que alguém gosta de você, principalmente o líder. Mas só que o líder não está sabendo que é o líder. Mas quando começa o trabalho em equipe, automaticamente esse negócio começa aflorar para você professor, isso tudo resolvido através da aplicação do sociograma. Isso daí aprendi nos encontros de formação em São Paulo, como fazer essa técnica nas reuniões de trabalho, nos estudos? Nós íamos vendo paulatinamente tudo isso (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE FORMAÇÃO DE TRABALHO EM EQUIPE, 2020).

De acordo com Nakamura (2017), o trabalho em equipe desenvolvido com os alunos envolvia as técnicas de Sociometria de Jacob Levy Moreno. O Professor de Estudos Sociais evidencia em sua fala que “todas as equipes eram formadas com base nessa perspectiva sociométrica, pautada em estudos e observações anteriores e realizada pela orientadora educacional em conjunto com os professores”. Os resultados obtidos após aplicação da sociometria em sala de aula não eram divulgados aos alunos, era a função da orientadora educacional, que buscava trabalhar e equalizar as situações e, assim, formar as equipes. Os integrantes de um grupo permaneceriam nele pelo período determinado, os problemas que surgiam no decorrer do trabalho eram lapidados pela orientadora educacional. A acuidade com a formação da equipe para o trabalho pedagógico recebia destaque no processo de ensino do GVB, e os professores no conselho pedagógico discutiam e organizavam os agrupamentos, por

³⁶ A Sociometria é uma ferramenta analítica para o estudo de interações entre grupos, ela explora, mapeia e mensura relações ou vínculos estabelecidos socialmente. Parte da ideia de que todos vivem em grupos desde que nascemos e de que nossos problemas provêm desse mundo. Foi desenvolvida por Jacob Levy Moreno, nascido na Romênia em 1889. Nos anos da Segunda Guerra Mundial cria a sociometria, a terapia em grupo e o psicodrama, que tiveram aplicações práticas e um importante reconhecimento, por exemplo, nas Forças Armadas britânicas, bem como na Cruz Vermelha para tornar mais humano seu atendimento. Fonte: <http://www.saskiapsicodrama.com.br/Jacob-Levy-Moreno/jacobavida.html>. Acesso em 14 jul 2020.

meio da observação dos alunos e os registros de participação. Era nos Conselhos Pedagógicos que faziam as trocas entre pares sobre a qualidade e produtividade dos agrupamentos dos alunos.

Devido a certas estratégias e recursos que o GV possuía, observamos um esforço por parte de todos os agentes no atendimento aos conceitos iniciais e, ao mesmo tempo, construção e reformulação constante da proposta pedagógica do ensino vocacional. A realidade e o cotidiano apresentavam-se, dialeticamente, como potencialidade e empecilho. Para os professores, os Conselhos Pedagógicos eram vitais para a organização, planejamento e segmento do trabalho pedagógico. O momento privilegiado de formação continuada, proporcionando a troca entre a equipe pedagógica é, assim, descrito por Rovai e Kawachita (2005):

Reuniões pedagógicas semanais – os Conselhos Pedagógicos – e os Conselhos de Classe, transformados em lócus privilegiados da formação continuada, propiciavam momentos de discussão, estudo, troca, avaliação, reavaliação e decisão coletiva e garantiam a realimentação constante de ensino-aprendizagem: dos rumos tomados e a tomar e do que fazer. Cada um, segundo sua especificidade, participava na construção das soluções. A proposta dos ginásios vocacionais inaugura essa prática de avaliação institucional: o projeto de educação e organização escolar continuamente repensada através da reflexão sobre a prática diária, tanto no planejamento como nas reuniões semanais do Conselho Pedagógico (ROVAI; KAWACHITA, 2005, p. 94-95).

Nakamura (2017) ressalta que a equipe pedagógica estava constantemente em busca de meios para resolver os problemas referentes ao cotidiano escolar. O conselho pedagógico oportunizava momentos de estudos, promovia diálogos sobre os desafios, possibilitando a reflexão sobre a prática, melhorando as estratégias de ensino do GV. Assim, “Este movimento é inerente a qualquer instituição pedagógica, mas vale salientar que essa busca, no Vocacional, parece ter sido implementada em um trabalho coordenado e conjunto” (NAKAMURA, 2017, p. 467). Inferimos que, pela característica do sistema vocacional ser para todos os envolvidos uma novidade, era necessário propor soluções a partir de dentro, pois dificilmente encontrariam experiências semelhantes. Por isso, a formação contínua dos professores estimulava o não acomodamento dos professores e que utilizassem diversas estratégias e recursos que promovessem o desenvolvimento dos alunos. As situações propostas aos estudantes seguiam uma linha evolutiva de estudos, “Daí, as técnicas de trabalho em grupo iniciavam-se com o Estudo Dirigido, depois evoluíam para o Estudo Supervisionado e seguiam para o Estudo Livre ao longo das quatro séries ginásiais” (NAKAMURA, 2017, p. 469). Incentivava-se a autonomia dos alunos, nos estudos, de forma gradual e crescente.

No GVB as atividades eram planejadas dependendo das necessidades observadas nos grupos e à luz dos objetivos pretendidos. Inicialmente havia a necessidade do estudo dirigido

(anomalia) - o professor direcionava o aluno a participação e pesquisa devido à pouca autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem - é a participação submissa que os alunos apresentavam ao ingressar no GVB, necessitando frequentes intervenções, desafios e superações do ensino tradicional pelo aluno. O estudo supervisionado (heteronomia) dava-se quando os alunos possuíam certo desenvolvimento e autonomia de aprendizagem no processo de ensino – necessitava da intervenção do professor como mediador – a participação descrita como colaborativa. O estudo livre era o estágio final do processo do ensinar e aprender, isto é, quando os alunos possuíam autonomia sobre o objeto do conhecimento, sem grandes intervenções pedagógicas e o professor tornava-se o elo deste objeto sem ser o foco central no processo de aprendizagem, construía uma relação de parceria no desenvolvimento do trabalho.

Outra técnica apresentada de ensino era o estudo do meio. Para Rovai (2005, p. 17) um dos principais objetivos da proposta do ensino vocacional “era formar jovens conhecedores da realidade em que viviam para assumirem o papel de transformadores de sua própria ação”, e a técnica do estudo do meio desenvolvia-se nesta direção. Vejamos o relato, disponível no site da GVive³⁷, do Sr. Expedito de Oliveira, ex-professor do Ginásio Vocacional de Batatais e ex-supervisor de estudos sociais do SEV, sobre os Estudos do Meio:

Permitia que fôssemos aos locais onde podíamos encontrar as respostas e soluções para todos os nossos problemas e questionamentos, como “O Pau de Arara” é um trabalhador preguiçoso, indolente, que vive embriagado? Em busca de uma resposta, nada como ir com eles, trabalhar juntos, passar todo um dia, verificando suas condições de trabalho, de sua família, o que levava para comer... No retorno, em sala de aula, todos chegavam à conclusão; não são preguiçosos, mas sim mal alimentados, subnutridos e com a saúde em péssimo estado. Era a única forma de se obter uma resposta concreta, real de um trabalhador, indispensável para a nossa economia e em especial para nossa comunidade (OLIVEIRA. Depoimento - GVive).

O Professor de Estudos Sociais retrata como era o estudo do meio no GVB:

Convidávamos pessoas especialistas para vir explicar, orientar, ser entrevistada, ouvida. É importante ir até algum lugar e conhecer, no sentido pleno da palavra, conhecer ou ter contato com outras pessoas. Um exemplo, o que era a arte barroca? A gente não ia somente lá³⁸ para ver as artes. A gente ia ver aonde estava inserido, por que foi a história, como foi, porque foi criado Ouro Preto? Lá era rico em metais, atrás do ouro foram aquelas pessoas interessadas e junto com eles foram os escravos e exploradores. Por isso, que tem determinadas características que devem ser questionadas, exploradas, por isso determinados artistas tentaram retratar como era a vida deles naquela comunidade. Outro exemplo: como é o bairro da Cachoeirinha aqui em Barretos? Quem está lá na Cachoeirinha³⁹? Lá tem vários núcleos familiares. Nós ficamos acampados lá por uma semana, numa fazenda com os alunos, o que eles

³⁷ Site com depoimentos dos professores, alunos egressos, funcionários que vivenciaram a experiência do GV.

³⁸ Referindo ao estudo do meio realizado em Minas Gerais, nas cidades de Belo Horizonte e Ouro Preto.

³⁹ Cachoeirinha é uma comunidade rural, distante do centro de Barretos 20 KM.

saíram fazendo além de pescar, andar a cavalo? Ver como criam animais, como plantam? Eles saíram fazendo a pesquisa de qual a origem das famílias naquela comunidade: dos italianos, portugueses - aprenderam isso lá. Depois ficamos uma semana em Jaborandi⁴⁰. Comparamos a formação das diferentes localidades. Jaborandi é outro tipo de formação, diversa da cachoeirinha. O estudo do meio, a importância dele é justamente esse aspecto de mostrar como se forma uma comunidade, sua cultura, sua produção, seus valores. Por que será que os turcos vieram para Barretos? Tudo há uma intencionalidade, um motivo, tem uma história, uma explicação científica em torno de cada situação dessa (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE O ENSINO DO MEIO, 2020).

Observando o relato do Professor de Estudos Sociais, fica compreensível o que em sua obra Nakamura (2017, p. 458) aborda sobre o estudo do meio, por ser uma das expressões mais comuns às narrativas de ex-alunos e professores do Vocacional: “o estudo do meio permitia ao aluno um contato direto com a realidade social, geográfica e humana, sobretudo da comunidade na qual ele estava inserido, e uma reflexão individual e conjunta sobre esta realidade por meio de atividades coordenadas”. Partia-se da observação e da verificação “in loco”, ampliando o conhecimento e as ações sobre o meio, com visitas programadas, muitas vezes em aventuras por viagens. Não eram excursões – com caráter lúdico –, era intencional, planejado e visando ampliar as experiências, o conhecimento, a reflexão. Por isso que, os

Professores e alunos iam a campo, vivenciavam diversas situações “reais” nos âmbitos político, histórico, geográfico e social e, durante o contato com o meio, observavam, coletavam dados e registravam informações das mais variadas formas: anotavam, fotografando, desenhando. De posse desse material e de volta à escola, organizavam e estruturavam os dados coletados pelas equipes e ao final desta etapa apresentavam o trabalho desenvolvido, inicialmente, em pequenos grupos, para a sua classe e depois, realizada uma síntese dessas apresentações, realizavam uma nova apresentação, agora de toda a classe para as demais séries, ou seja, para a escola – inclusive para pais – numa reunião chamada Aula Síntese. Neste processo buscavam problematizar, discutir, interpretar, apontar soluções, além de elaborarem materiais “pedagógicos” que ficavam nos arquivos da escola, para consultas futuras (NAKAMURA, 2017, p. 459).

Professores e alunos definiam os temas e os locais a serem visitados partindo da temática da aula. O contexto era estudado por meio das pesquisas da comunidade e a partir da observação e estudo, que detectavam problemas ou características, inicialmente num contexto mais próximo à sua própria realidade. Essas observações traziam informações e suscitavam um conjunto de relações e questões posteriormente organizadas pelos grupos de alunos que se dividiam para estudar os diferentes espaços e situações. A troca era feita posteriormente, e muitos dos materiais disponibilizados aos alunos eram resultados das pesquisas realizadas nessas atividades, mais uma vez numa aula síntese. Afirma um dos depoentes:

Você sabia identificar as origens: você é japonês? Não, meu pai que é, minha vó. Japonês, turco, italianos. Nós começávamos a trabalhar a família em estudos sociais

⁴⁰ Cidade vizinha de Barretos.

na sala; e envolvia todas as áreas, além do conteúdo específico de português, inglês, francês... também trabalhava visando explicar como é que uma família se forma, como é que são as famílias em Portugal, na Inglaterra, na França? Como é que eu vou saber isso? Aqui em Barretos ou em Batatais, nós tínhamos alunos, por exemplo de origem Italiana, “Ah é, do que você se alimenta?” Lá em casa faz macarrão, faz isso, aquilo. Qual área que você vai trabalhar na educação doméstica? E a família mora aonde? Na comunidade. A família forma uma comunidade. E que jeito é essa comunidade. Aí a gente saía, ia na casa de um, ia na casa do outro. Em campo! É a técnica de estudo do meio. E isso era discutido, todos os professores tinham alguns conceitos que eles iam desenvolver dentro dessa grande unidade pedagógica (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A TÉCNICA DE ENSINO “O ESTUDO DO MEIO”, 2020).

Apesar de termos mencionado algumas vezes, ainda temos que abordar sobre a aula síntese. As denominadas aulas síntese, em geral, consistiam na síntese de um estudo e acontecia no pátio ou nas salas de aulas, onde todos os alunos de uma série se reuniam para uma apresentação desta síntese dos dados levantados e organizados, elaborada por uma das séries. Ao “término do ano letivo, a síntese final era uma espécie de coroamento das sínteses bimestrais” (ROVAI; KAWASHITA, 2005, p. 94). Muitas vezes havia, inclusive, a participação de pais; “os pais gostavam muito de ir à escola ver as produções escolares de seus filhos” (ROVAI; KAWASHITA, 2005, p. 94), passavam a ter conhecimento do que seus filhos estavam estudando e aprendendo no Vocacional.

4.3.5 Trajetória e caminhos: influências pedagógicas e filosóficas no ginásio vocacional

Tamberlini (2005, p. 34) afirma que os idealizadores da proposta de Ensino Vocacional abraçaram a proposta do ensino renovado. A interação com a história e a formação de valores como a defesa da democracia e o compromisso social, fundamentados em concepções existencialistas eram pontos de destaque deste projeto educacional que fugia às concepções ditas tradicionais. Um ensino de cunho transformador que objetivava formar o educando integralmente: desenvolvendo nele aptidões tanto teóricas quanto práticas. Com forte inspiração humanista, adotava-se a democracia como prática pedagógica. Tanto que,

Diversos matizes teóricos transitam pelos vocacionais. São facilmente identificáveis os princípios do ensino renovado, de cunho transformador, que objetivava formar o educando integralmente, desenvolvendo nele aptidões tanto teóricas quanto práticas. A proposta pedagógica apoiava-se na filosofia de Emmanuel Mounier, fundada nas ideias centrais de pessoa e comunidade. Mounier é crítico do idealismo por considerá-lo uma corrente de pensamento que se refugia na abstração, desconsiderando a temporalidade e o enraizamento do homem. A proposta pedagógica do ensino vocacional também assumiu contribuições de variadas vertentes teóricas e filosóficas: Sartre, Piaget, Dewey, Bruner. Entre os pensadores brasileiros, a referência mais sentida foi Paulo Freire (GARNICA; NAKAMURA, 2018, p. 39).

Tamberlini (2005, p. 42) retrata que a proposta pedagógica apoiava-se na filosofia de Emmanuel Mounier, fundada nas ideias centrais de pessoa e comunidade: “Para Mounier, a atenção atribuída à história constitui a mais fecunda lição do marxismo, que resgatou uma acurada análise do homem situado, desvendando a alienação reinante sob o regime capitalista e recuperando a ideia do gênero humano”. O pensamento de Mounier nega o individualismo afirmando a necessidade de estruturas coletivas ou comunitárias. Ele acreditava que o homem é histórico, com uma essência, que ultrapassa a si mesmo. Nesse sentido, “O destaque a essa referência se faz necessário porque a obra desse autor é apontada, em parte da bibliografia sobre os Ginásios Vocacionais, como um dos seus principais referenciais teóricos” (CHIOZZINI, 2014, p. 141). Por essa razão,

O Ensino Vocacional não foi o único da época que abarcou as propostas do ensino renovado. No pós-guerra o Liceu de Sévres, na França, já o fizera, adotando os métodos ativos e comprometendo-se fortemente com a democracia, cabendo salientar que os educadores que implantaram esse modelo haviam participado da resistência francesa ao nazismo (TAMBERLINI, 2005, p. 34).

Segundo Tamberlini (2005), a proposta pedagógica do Ensino Vocacional, ainda, assumiu contribuições de variadas vertentes teóricas e filosóficas, tais como, Sartre, Piaget, Dewey e Bruner. O Professor de Música retrata em sua fala Dewey e Piaget: “O GV tinha como alicerce a pedagogia de Dewey e os ensinamentos de psicologia de aprendizagem de Piaget. O preparo para a vida e o respeito pela individualidade no processo de aprendizagem eram as diretrizes” (RELATO DO PROFESSOR DE MÚSICA, 2020).

Depois que conhecemos a trajetória e os caminhos das estratégias de ensino e aprendizagem do GVB; suas influências do ensino renovado; o protagonismo discente advindo da teoria de Piaget, da ação permanente do indivíduo sobre o objeto de conhecimento, em seus processos de assimilação, acomodação e equilíbrio; as propostas de trabalho com projetos inspirados por Dewey, o respeito pela individualidade dos alunos e o preparo para a vida. Entendemos, portanto, o processo – trajetória e caminhos que justificam os subtítulos desta seção “trajetórias e caminhos” - que os alunos percorriam nas faces vocacianas. Compreendemos a importância da construção da ficha vocacional após o aluno discorrer a sua trajetória e caminhos profissionais que introduzimos propositalmente para discorrer nos demais títulos sobre o ensinar e aprender no GV. Não faria sentido explicar sobre ela naquele momento, pois a compreensão de todo processo até o recebimento da sua própria ficha - construída pelos 4 anos na imersão do GV - na relação do aluno com a escola, em todas as suas formas, contextos e cores.

A construção da Ficha de Orientação Profissional é vislumbrada pelo Professor de

Estudos Sociais como um processo que propõe ir além da mera indicação à formação para o trabalho. Visava-se, também, a interação, o desenvolvimento das atividades, o aprimoramento metodológico das atividades, o comprometimento do aluno com o seu próprio desenvolvimento em todas as unidades pedagógicas, a evolução da anomia para a autonomia discente na participação do ensino. Por tudo isso, “Não tem como dar uma resposta antes, ela é construída”, o Professor de Estudos Sociais destaca mais este procedimento do GVB na construção da trajetória do ensino vocacional e o impacto na vida dos alunos:

Era tudo integrado! Nessas alturas, ao final do processo de 4 anos, o orientador pedagógico e orientador Educacional também estava participando e estava observando. Uma das coisas importantes é uma fichinha que preenchíamos: “A Débora é muito atenciosa, mas ela não gosta disso, não gosta daquilo”, fazer o registro dos relacionamentos, da participação e daquilo que chamava a sua atenção. Eu, como professor, vou fazer uma anotação daquilo que eu via, de todos os alunos, um a um. Entregava para quem? Para o orientador educacional, e que orientador Educacional fazia? Ele montava e fazia a síntese na ficha de observação de atitude, com base de todos os professores, jogavam tudo numa ficha única, a quem iria mostrar? Isso, aos pais! E conforme o aluno ia se formando, a ficha de observação de atitude, também, ia crescendo! Quando chegava no final da oitava série, que o menino ia se definir para o ensino médio colegial, ele já sabia que tipo de colégio ele poderia ir; essa era a ideia! Não tem como dar uma resposta antes, ela é construída. Uma escola como jamais nós vamos conseguir: “Este tem queda na área de matemática”, “tem aquela queda para isso, tem a queda para agricultura”. Ao chegar no final do curso, nós entregávamos ao aluno, além do diploma de formação, a ficha de escolaridade com as indicações do que aquele aluno poderia fazer. Por exemplo, eu tenho na cabeça alguns alunos, eu lembro da indicação de alguns deles; por exemplo: um aluno que nunca foi bom aluno, o H. P.⁴¹, porque ele era altamente prático, já naquela época! Se ele fosse mexer, em compensação, em práticas agrícolas ele dominava todo mundo, tudo! Em compensação em português, francês... (faz cara e gestos com as mãos, como se o aluno deixasse a desejar). Porém, já na minha área, ia bem, por que eu jogava algo de interesse dele. “De onde veio o boi que você comprou?” Barretos era conhecido por ser uma cidade antiga, então tinha que aproveitar isso. Barretense saiu daqui, e foi para outros lugares; e foi aí que trouxeram gado para cá: indiano, nelore. Naquela época descobrimos isso. É isso: “meu avô⁴²... trazendo o aluno para um conhecimento ativo e participativo, partindo do interesse dele. Era essa a sacada! A ficha vocacional deste aluno, já indicava as práticas agrícolas e também organização de formação política, e praticidade de organização empresarial destacado na disciplina de práticas comerciais; ele já destacava pela a sua liderança, um líder nato! Como vemos até hoje (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A FICHA DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E DISCORRE DE UM EXEMPLO NAS PRÁTICAS DAS AULAS, 2020).

A formação humanista caracterizava a proposta pedagógica do ensino vocacional que encerrava um sentido filosófico: pretendia formar o homem comprometido com a história, com o seu meio e com a transformação social, a ficha finalizava este processo com a indicação com perspectivas de prosseguimento dos estudos, vislumbrando futuro promissor, os depoentes para este trabalho desconhecem insucesso daqueles que passaram pelo vocacional.

⁴¹ Menciona o nome de uma pessoa muito importante no setor da saúde e política de Barretos.

⁴² Gesticula como se estivesse contando como o avô trazia os bois para cá.

4.3.6 Trajetória e caminhos: a construção e edificação predial do ginásio vocacional, a didática dos recursos audiovisuais (rav) e disciplinas com perspectivas à formação integrada

FIGURA 3 – VISTA ÁREA DA PROXIMIDADE ATUAL DO SHOPPING, ONDE ERA O TIRO DE GUERRA, COM O GINÁSIO VOCACIONAL.



Fonte: Internet, editada pela autora.

O prédio do Ginásio Vocacional de Barretos foi construído numa área que, na década de 1960, localizava-se numa região muito afastada do centro, isto é, cerca de 200 metros da antiga sede do Tiro de Guerra. Suas vias não eram pavimentadas, encontrando enorme área verde ao redor, não havia casas ou construções significativas. Situava-se numa avenida chamada popularmente de “corredor”, a qual ligava a cidade ao Frigorífico Anglo, por onde passavam as boiadas trazidas pelas comitivas que vinham de Minas Gerais e Goiás, principalmente. O Corredor boiadeiro foi desativado em 1968, tendo sido pavimentada a mais de 40 anos e estendendo-se até o frigorífico. Depois disso, ainda, houve diversas melhorias: a ampliação da via, organização do trânsito e acesso aos demais bairros.

Hoje, o prédio está estrategicamente bem localizado: menos de 500 metros do shopping (construído no mesmo local do antigo Tiro de Guerra, porém com melhor acessibilidade por vias estruturadas). Há dois residenciais de alto luxo na parte de trás do Ginásio, rodeado de 5 (cinco) grandes bairros populares. Além de um poliesportivo com mais de dois mil metros quadrados e com vários centros comerciais no seu entorno. Localiza, também, a 500 metros da

UNIFEB (grande referência de ensino superior da região).

FIGURA 4 – REFERENCIAL GEOGRÁFICO DO GINÁSIO VOCACIONAL



Fonte: Google Maps, editada pela autora.

No início da implantação do GVB deu-se num prédio emprestado pela prefeitura municipal de Barretos, localizado à Rua 22, entre as avenidas 11 e 9; até ser construído o prédio próprio entre 1964-1967, inaugurado em 1967. O prédio foi construído especialmente para a unidade de Barretos, projetado para atender a todas as especificidades do GV. Há um mito na cidade que o prédio foi construído para ser um presídio, o qual, depois, foi destinado a ser escola. Mito que foi passado de boca a boca devido as suas sólidas paredes de concretos e sua estrutura fechada. Porém, o Professor de Estudos Sociais acompanhou a construção do prédio e socializa conosco seus conhecimentos, elucidando sobre a ocupação territorial das disciplinas – do currículo comum, tanto do currículo profissional – e dos ambientes comuns a todos:

Vim para Barretos em 1967, foi mito dizer que a estrutura vocacional foi construída para ser um presidio. O projeto, a estrutura, tudo foi construído para ser uma escola. Era o prédio do vocacional. A mudança para o prédio novo foi realizada por toda equipe pedagógica, servidores, alunos e pais, todos cooperaram, era a nossa prática do vocacional, a nossa marca. Lá em cima, no pavilhão de cima, onde era: educação

doméstica, práticas comerciais (com máquina de escrever e tudo), depois era teatro (tinha palco e camarim) e sala de artes plásticas (ficavam cavaletes, telas, tintas) e artes industriais (tipografia). Embaixo tinha o espaço que era o banco escolar, uma cooperativa, que os alunos passavam determinados momentos de estudos desenvolvendo as suas habilidades em trabalhar e servir alguma pessoa, biblioteca, dependências da diretoria e outras salas de aulas (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA E AS REPARTIÇÕES DE SALAS, 2020).

FIGURA 5 – VISTA LATERAL DO PRÉDIO VOCACIONAL (momento atual)



Fonte: <http://vocacionalbarretos.blogspot.com/2009/02/como-tudo-comecou.html?m=1>

Segundo Nakamura (2017, p. 425), “para a escolha e futura instalação das unidades do Vocacional na capital e nas cidades do interior do Estado de São Paulo foram feitos estudos de campo que fornecessem dados das características socioeconômicas destes lugares”. Era realizado planejamento minucioso antes da instalação das unidades e as características das unidades escolares, suas peculiaridades, estavam diretamente relacionadas às características das cidades selecionadas, suas particularidades e localização geográfica. Essas peculiaridades iriam ser transportadas para o interior de cada uma das unidades criadas dos Ginásios, também e principalmente em relação aos aspectos curriculares e pedagógicos.

Nunes (2000) confirma a trajetória da implantação do GVB, em sua obra afirma que um dos critérios complementares para a contemplação do Ginásio Vocacional na cidade era a disponibilidade, no local, de um prédio com condições de alocar o Ginásio, ainda que fossem

necessárias reformas e ampliações. Barretos, a princípio instalado num prédio cedido pela prefeitura municipal, e depois construído um grande polo para implantação do Ginásio. Correspondendo, portanto, aos discursos das políticas públicas educacionais neste período:

Uma das características importantes da expansão do ensino secundário público em São Paulo, sobretudo entre 1957 e 1958, é que ele não ocorreu apenas pela construção de novas unidades escolares, mas principalmente pelo aproveitamento mais intenso dos estabelecimentos existentes, através dos cursos noturnos e da abertura de seções. As seções eram desdobramentos de certas escolas, que eram instaladas em outros estabelecimentos. Essa prática subordinou-se a objetivos diferentes, pois além de permitir a disseminação de novos ginásios contornando dificuldades de ordem legal, facultou ao Poder Executivo maior poder de expansão de unidades de ensino secundário, até então prerrogativa da Assembleia Legislativa Paulista (NUNES, 2000, p. 48).

O Ginásio Vocacional de Barretos foi constituído com vistas à sua especialidade regional: a agropecuária. Para tanto, um grande prédio foi construído em concreto, predominando a exposição do cimento nas suas estruturas, com dois pisos - especificamente ao projeto de expansão da escola pública, destinado ao Ensino Vocacional. No primeiro piso, encontrava disposto a diretoria, o banco comercial, a cozinha, o centro técnico de mídias, biblioteca, quadra interna e externa, banheiros e algumas salas de aulas. A construção foi projetada uma grande área interna aberta, com visão total desta área de quem estava no piso superior.

No piso superior, dividido em dois pavilhões: um lado tinha 16 salas de aulas. Todas as salas de aulas tinham uma respectiva sala anexa, para a preparação do professor, isto é, para que este pudesse planejar suas aulas, guardar materiais e atender os alunos e banheiros. Do outro lado tinham 4 salas muito amplas, sendo utilizadas para Artes e Teatro, inclusive com palco e camarim; sala de Artes Industriais, Economia Doméstica; sala dos professores e banheiros.

Segundo o Professor de Estudos Sociais toda a área da escola era ocupada por alunos e professores, a escola permitia que saíssem da sala de aula, explorassem o espaço, não havia hierarquia padronizada vertical entre professores, alunos, diretoria, orientadores. A escola permitia fácil locomoção. A construção coletiva e a estrutura, apesar do cinza do cimento, era considerada um ambiente de acolhimento e os alunos não tinham vontade de ir embora, muitas vezes tinham que fechar a escola levando-os até o portão. Para ele, era uma escola sem barreiras físicas. Não havia distribuição de merenda na escola, mesmo sendo período integral, então os alunos comiam de marmitas enviadas pelos pais, na qual, um dos pais se responsabilizava de ir levar, como já observado nos depoimentos anteriores do Guarani Kaiowá e do Professor de Estudos Sociais.

Outro recorte importante é quanto aos registros das aulas. Segundo Nakamura (2017), havia uma preocupação com os registros: filmavam, escreviam, fotografavam, gravavam e os testemunhos materiais que restaram permitem e possibilitam recordar e criar. Os lugares, as imagens, objetos e pessoas permitem recriar e perpetuar a memória. Em conformidade com Bosi (1994, p. 407) “de uma vibração em uníssono com as ideias de um meio passamos a ter, por elaboração nossa, certos valores que derivaram naturalmente de uma práxis coletiva”. As tecnologias se fizeram presentes e aparecem na memória de nossos depoentes como um de seus destaques, principalmente à época, o RAV (Recursos Áudios Visuais) assumiria um importante papel do registro da trajetória e dos caminhos do GVB:

Recursos áudios visuais (RAV). Um técnico! Tínhamos especialistas na criação de recursos necessários para o processo de aprendizagem, gráfico, mapas, projeção de slides, fotos, filmes. Se eu precisava de um mapa e pedia, eles faziam e me entregavam, eram pessoas que além de ampliar o que eu precisava, ainda dava as manutenções em projetores, objetos. Projetavam os filmes. Não tínhamos a preocupação de criar estes materiais como professores, já estava disponível para uso; não achava as coisas para comprar como é hoje em dia. Normalmente, criávamos o nosso material didático, e para isso o RAV tinha uma importância única no processo vocacional. Um exemplo: eu trouxe de São Paulo sobre a vida dos esquimós, os nossos alunos tinham essa dimensão, essa oportunidade! Estes recursos, pois o assunto da aula, levou a essa dimensão de conhecimento. Através de mapas podemos localizar o local que os esquimós habitam e ocupam o espaço. Como era a vida e como atuam as pessoas que vivem nessas comunidades? As aulas não tinham dimensões previsíveis certas, dependia do interesse e da intenção que iam surgindo, os conceitos e objetivos eram falados e cooperados entre nós, professores e alunos. Nós tínhamos a nossa disposição o RAV. Era nosso, para nosso uso, a nossa disposição, sem burocracia (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE O RAV, 2020).

Fontes orais e escritas nos dizem da relevância da área dos Recursos Audiovisuais e das formas pelas quais este recurso era viabilizado e circulava no GV, principalmente durante as aulas. Em Nakamura, há relatos de professores e de uma assistente técnica do RAV que nos elucidam melhor sobre a atuação das tecnologias na escola:

Nós tínhamos o RAV - Recursos Audiovisuais, e a Esméria trabalhava também nisso. E o professor conversava e o Recurso Audiovisual pesquisava quais filmes tratam desse assunto, fazia o levantamento de revistas, iam aos consulados... (Cecília Guaraná).

[...]

O RAV com a Esméria Rovai, ela também participava. Ela me auxiliou uma vez que eu precisava de um recurso visual de retas paralelas com transversais. Ela fez, construiu com madeira, ficou muito bacana, muito (Antonio Pedro Zago).

[...]

Trabalhávamos no dia a dia, nas reuniões de classe, nas reuniões de série, nas reuniões com o coordenador pedagógico. O especialista em recursos audiovisuais estava sempre presente nessas reuniões (...) Eu não era um técnico que ficava lá na sua salinha, preparando material. Não, nós tínhamos que entender o que preparar para o professor para aquela aula (Esméria Rovai) (NAKAMURA, 2017, p. 477).

Nakamura (2017) relata que usavam filmes, preparados para as aulas específicas e temas trabalhados nos estudos do meio. Disponham nas aulas ações cotidianas, “como ligar e ouvir o

radinho de pilha nas aulas para se inteirar dos acontecimentos em sua cidade ou no mundo” e então relacioná-las às suas aulas. Assistiam-se filmes pesquisados e preparados a partir dos temas das unidades pedagógicas. A formação dos alunos não podia estar centrada apenas num livro didático, seguindo uma única fonte de informação; a pesquisa era nata ao processo de ensino do GV. Tanto que,

Quando tratamos das tecnologias no Vocacional abarcamos os materiais, muitas vezes modernos, que compunham a estrutura da escola. Os materiais acabavam por dar a “cara” do modelo da escola Vocacional. Acreditamos na importância dos modos de articular estes materiais, tanto quanto acreditamos na importância da existência deles, mesmo que se afirme que, no início, tudo era muito precário (NAKAMURA, 2017, p. 478).

O GVB possuía diversificados materiais para as aulas, como também utilizava materiais acessíveis e construídos com materiais aproveitáveis, recursos diversos; sendo estes guardados no RAV. Estimular a criatividade, vislumbrar e buscar recursos faziam parte da rotina de todos os envolvidos no ensino vocacional, o que tornava os projetos desenvolvidos ricos em estudos e aprofundamentos de perspectivas aos estudantes.

As salas de aulas eram organizadas para cada disciplina e podiam contar com materiais específicos e diversificados para as aulas, em Barretos, em Artes Industriais além da tipografia havia tornos, serralheria e outros instrumentos para o desenvolvimento e criação de objetos e materiais dos mais diversificados.

O aluno tinha a chance de desenvolver suas habilidades manuais trabalhando em determinados tipos de máquinas. De um aluno que era filho de marceneiro, do outro carpinteiro. Tínhamos a oportunidade de ter oficina completa em Artes Industriais. Tinha tudo que você pode pensar de indústria, inclusive no Vocacional de Barretos, os alunos fizeram o seu próprio convite de formatura (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE OS RECURSOS FISICOS DO GVB).

Para melhor compreendermos o ensino na área práticas domésticas, realizamos uma visita técnica no prédio do Vocacional na cidade de Barretos. O prédio, atualmente, está sendo usado pela Secretaria de Saúde, porém somente a parte inferior e uma parte do piso superior do lado direito de quem entra. O restante do pavilhão e do piso superior está inutilizado e abandonado, muitos pontos destelhados, sem cuidados com limpeza, tendo animais roedores devido a escuridão de algumas salas e corredores.

Na visita técnica, em 27 de março de 2020, no prédio que recebeu o ensino Vocacional, os professores sentiram o desgaste do tempo de maneira saudosista, e o professor de Estudos Sociais foi relatando o espaço físico e a integração das memórias com as práticas vivenciadas. Segundo este, foi uma importante valorização da Geografia e História, uma das características marcantes do ensino do ginásio Vocacional de Barretos é que a disciplina de Estudos Sociais,

ela possuía sala própria, equipada com diversos mapas e revistas adquiridas pela instituição e por doações da comunidade; o que era uma inovação à época.

O Professor de Estudos Sociais explicou que a disciplina de Práticas Domésticas foi implantada como obrigatória e visava a formação geral das pessoas. Nesta disciplina aprendiam, tanto meninos quanto meninas, os afazeres domésticos, os primeiros cuidados com bebês, aulas básicas de corte e costura, regras de etiqueta, o preparo de refeições com alimentos colhidos na horta da escola ou trazidos de casa. As refeições poderiam se tornar ocasiões mais formais nas quais aprenderiam a se comportar à mesa, de acordo com regras de etiqueta estudadas. Para estes momentos era comum convidarem um professor, almoços eram preparados e servidos pelos alunos nesta sala especial para o desenvolvimento da disciplina. Eis o que Professor relatou-nos:

Eu era sempre convidado a almoçar pelos alunos, juntos com eles. E quem você convida para almoçar com você? Quem você gosta! Era tudo resolvido em equipe, toda mesa tinha professores que eram convidados pelos alunos. Era uma relação horizontal, não tinha distância entre professores e alunos, não havia distância nenhuma entre a gente. O negócio era mágico! É uma história que vivenciei e que nunca mais foi igual, foi na prática, no dia a dia (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A AULA DE PRÁTICAS DOMÉSTICAS E A LIGAÇÃO HORIZONTAL DOS PROFESSORES E ALUNOS, 2020).

Nesse cenário, por exemplo, pode-se destacar que a inserção/instrução da mulher não era uma emancipação total, pois, o objetivo principal era aumentar o leque de mão de obra. Isso não pode ser omitido. Um aspecto interessante abordado por Nakamura (2017, p. 480) sobre as práticas domésticas é o estabelecimento da relação da disciplina com o ensino industrial, vejamos dois destaques da sua obra:

O Vocacional havia sido criado para cobrir um espaço do mercado de trabalho destinado ao Ensino Industrial. O Vocacional nasceu de uma abertura do Ensino Industrial. A Maria Nilde, muito esperta, acabou engendrando algumas coisas. Naquele tempo, o mercado de trabalho para mulheres praticamente não existia. Um dos objetivos da criação dos Ginásios Vocacionais era dar lugar para que meninas dos anos 50 pudessem sair do pequeno mundo relativo aos trabalhos manuais como bordar e cozinhar e entrar no mundo competitivo masculino. O Vocacional como sempre inovador, já pensava nessa abertura para que as meninas tivessem uma posição de igualdade a dos meninos (Luigy).

[...]

Meninos e meninas. Meninos cozinhando, lavando, passando, cuidando da casa. Tudo, não tinha essa distinção. Eu acho que o Vocacional inovou nisso. A gente sabe que existiam escolas com classes de meninos e meninas separados. Mas lá, os gêneros eram integrados (Antônio Pedro Zago) (NAKAMURA, 2017, p. 480).

Para Le Goff (1990) a dialética da história parece resumir-se numa oposição – ou num diálogo – passado/presente (e/ou presente/passado). Em geral, esta oposição não é neutra, mas subentende, ou exprime, um sistema de atribuição de valores, como por exemplo nos pares antigo/moderno, progresso/reação. Neste caso, homem/mulher num período marcado pela

inclusão da mulher na escola, no mercado de trabalho. No caso dos nossos depoentes as atitudes positivas/negativas sobre a atuação da participação na sala de aula ou das disciplinas que eram necessárias nas suas trajetórias de vidas antes e depois da passagem pelo Vocacional, independente ser como professor e aluno.

4.3.7 Processo avaliativo: trajetória e caminhos

Ao contrário de todo subtítulo deste capítulo que refere-se ao vocacional, intencionalmente este é proposto diferente, no qual ‘trajetória e caminhos’ são subtítulos do processo avaliativo, pois o processo avaliativo estava em primeira instância no GVB; era como proposto por Hoffman (2017) a seta do caminho. Não era apenas o aluno a ser avaliado, o professor também se autoavaliava; o que contribuía significativamente para a (auto) reflexão e desenvolvimento de novas ideias sobre o ensino e aprendizagem.

A práxis do professor era um tema discutido pela coordenação dos GV e estava sempre no alvo a formação contínua do desenvolvimento da proposta pedagógica. Era na (para, com) sala de aula que a práxis tinha que acontecer. A perspectiva da avaliação classificatória e excludente não cabia nos moldes de ensino do vocacional.

Nakamura (2017) relata que a prática da formação em serviço atravessava outras instâncias: a da formação integral do professor, não aquela que diz apenas da formação dos conteúdos e metodologias de sua área de atuação, importante destacar este aspecto da formação do professor dentro da perspectiva da avaliação dos discentes nos Ginásios Vocacionais. A autora menciona o exemplo de uma professora que foi levada a questionar seus próprios conceitos na formação em serviço do que seria um “bom aluno”, e, nesse movimento, reavaliar as próprias concepções acerca de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente as formas de avaliação. Nakamura (2017, p. 511) retrata que “na prerrogativa por uma avaliação integral do aluno será “obrigada” a perceber e a ponderar, para a aprovação e reprovação, habilidades e competências até então não consideradas”; pois não era apenas a formação conceitual em jogo, era todo o contexto que o aluno apresentava e trazia para a aula; e se não fosse a formação contínua o processo de avaliação seria a mesma reprodução dos demais existentes. O GVB instituía diversas maneiras de avaliar, não havia, portanto, apenas um instrumento avaliativo.

Sobre essa maneira diversa de poder avaliar, o depoente Guarani Kaiowá retrata o processo de avaliação do GVB, no qual era considerado tudo que o aluno fazia e produzia. Afirma em seu relato os diversos meios avaliativos:

O processo de avaliação é um processo diferente no GVB, através de conceito, o professor avaliava todos os trabalhos que foram feitos individualmente e em grupo, e avaliava também a habilidade para trabalhar em grupo; fazia uma avaliação do seu desempenho e dava um conceito para você. Não era nota, era conceito! Ao mesmo tempo que você também se autoavaliava, e a gente muitas vezes é mais duro com a gente mesmo (RELATO DO GUARANI KAIOWÁ, SOBRE METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO – 2020).

O aluno Guarani Kaiowá relata o espanto, com certa admiração, sobre a avaliação não ser nota e sim conceito. As avaliações buscavam delinear, entre outras coisas, a capacidade de trabalhar em grupo. Porém, o aluno não emitia juízo de valor do impacto do conceito no seu processo formativo, apenas na autoavaliação por considerar severo consigo mesmo. Nakamura (2017, p. 485), afirma que, como técnica de avaliação baseada na observação em todos os momentos da escola como era trabalhado nos GV, levava a autoavaliação e promovia a autodisciplina dos alunos. Nakamura (2017) destaca outro aspecto da autoavaliação: um momento para o aluno se conhecer, conscientizar sobre o seu processo, habilidades, atitudes e interesses. O processo de avaliação podia ser questionado pelo aluno, mesmo tendo provas, não era a sentença final do aluno. Retrata a autora que o processo não era fácil:

(...) não era nada fácil trabalhar dessa maneira. Nós precisávamos tomar muitos cuidados. Por isso a gente ouvia o aluno também. Eles se autoavaliavam (sobretudo para irem se conhecendo e tomarem consciência de suas habilidades, atitudes, interesses e outros aspectos). A autoavaliação do aluno era um trabalho contínuo, portanto, eles eram conscientes de seus conceitos. Quando aparecia uma discrepância gritante, o aluno tinha o direito de questionar, discutir ou recorrer à orientação. Havia esses detalhes. A nota da prova objetiva era separada porque ela era simplesmente um dado a mais para a visão do aluno, o que importava era a ficha de escolaridade, as atitudes, os conceitos adquiridos, a avaliação feita pela observação do professor (Antônio Pedro Zago, apud NAKAMURA, 2017, p. 486).

O relato do Professor de Estudos Sociais nos auxilia quanto as explicações sobre o sistema de avaliação do Ginásio Vocacional de Barretos e amplia o nosso conhecimento:

Os alunos eram avaliados através de determinados conceitos. Superior, era um S. Acima da Média – ACM. Média – M. Abaixo da Média – ABM. Inferior – I. Como é que a gente chegava neste conceito? O que significa um superior? Nota 10? O que era o acima da média, de 6 a 7 - de 6 a 8? Por que era o conceito? Justamente a importância da palavra e não da nota! Quem é mais inteligente: quem tira 9,5 ou tira 10? Daí a importância do contexto! Agora se você dá o conceito superior, não vai haver essa dicotomia “ele é mais”, “eu tirei mais”. Não tinha isso! O que é um aluno médio: cara que tira 5 ou um que tira 9? Quem era o aluno inferior? Aquele aluno que deixava de participar, às vezes, tinha algum aluno que não participou, não cooperou, que não podia participar, que não foi no estudo do meio, não fez os estudos coletivos, e realmente ele era inferior, apenas naquela área específica, naquela disciplina. Cada área avaliava dentro do seu campo de atuação e nas suas proposições. Por isso, não havia repetir de série no Ginásio Vocacional, mesmo o aluno que era inferior em alguma disciplina, não havia retenção, às vezes comigo não tinha ido bem, mas em compensação ele era superior em outras atividades. Ninguém repetia o ano, mesmo que era inferior em Estudos Sociais, ele era Superior em Artes Plásticas, como é que eu vou reprovar um aluno desse? O que a gente fazia? Hoje chamam isso de dependência, quando você prossegue os estudos e precisa recuperar somente numa ou

outra disciplina, na época era “O aluno ficou em recuperação em tal área do currículo”. Então ele tinha obrigação de prestar trabalhos, por exemplo: de matemática para o professor de matemática. Ele tinha um horário específico para conhecer o que ele não conheceu no momento junto com a turma dele. Era paralelo, no ano seguinte que ele havia carregado a recuperação. Ele estava na 7ª série fazendo algum trabalho de recuperação da 6ª, que ele não conseguiu tirar um bom conceito, aprender dentro de algumas determinadas coisas, e era individual. Na recuperação ele vai fazer justamente aquilo que ele deixou de fazer, deixou de aprender. A aprovação era alta, e tinha evasão? Era mínima, ao menos em Barretos e Batatais não tenho recordações de evasão de alunos, diferente da evasão das escolas ginásiais normais (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS – PROCESSO DE AVALIAÇÃO, 2020).

A avaliação no Ensino Vocacional distancia-se das práticas naturalizadas no campo educacional, inclusive em relação aos meios atuais: gestores, professores e alunos eram constantemente avaliados. Os alunos passavam por variados momentos de avaliação: pelos professores, colegas e, também, a autoavaliação. Podemos observar que buscavam valorizar o aluno na sua individualidade concomitante à análise de seus posicionamentos, pertencimento e relações no grupo, pontos que eram verificados ao desenvolver diversas atividades pautadas na proposta pedagógica. Procurava-se, segundo os depoimentos, realizar uma avaliação global dos estudantes não objetivando apenas reprová-lo ou aprová-lo, mas percebê-lo em suas potencialidades e fragilidades no decorrer do processo de aprendizagem durante seus quatro anos de Ginásio. O “processo de maturação grupal e individual era estimulado e acompanhado, mas com a preocupação sempre presente de não deixar a individualidade de cada um se diluir no grupo” (ROVAI, KAWASHITA, 2005, p. 101). Daí que,

O processo de avaliação dentro dessa lógica era realmente complexo e, com certeza, muito trabalhoso. No princípio sentiam muita dificuldade e ansiedade, mas à medida que progrediam, na prática, recordam que as concepções e os procedimentos iam sendo gradativamente incorporados e transformados em competência (ROVAI; KAWACHITA, 2005, p. 111).

Está explicitamente presente no relato do Professor tais práticas avaliativas aliadas a outras práticas e técnicas do Ensino Vocacional. Tudo isso produzia resultados que se diferenciavam das demais escolas secundárias: havia baixos índices de reprovação, de faltas e também de evasão escolar. Primavam pela educação de qualidade, corrigindo a direção do ‘barco’ no caminho, no encaminhamento da proposta. A avaliação discente era constante ao longo das séries e tinha uma relação intrínseca com a formação integral do aluno. “A avaliação é atitude contínua em todo o trabalho cientificamente planejado” (SEV, 1969, p. 20). Nakamura destaca que

Nos Conselhos de Classe do Vocacional, aprendi a lidar com a diversidade, a ser menos dura com aluno fraco em Matemática, a ser menos entusiasmada com aluno ótimo. Um dos valores dos Vocacionais era cuidar da formação integral do sujeito que muito se fala e pouco se aplica: olhar o aluno integralmente. A retenção (nós assim chamávamos a reprovação) acontecia quando avaliávamos ser melhor para o aluno,

mais tempo para aprender e se relacionar ou se precisava de um grupo no qual interagisse mais. Diferentemente de outras escolas, à época, a reprovação era mínima, o que financeiramente compensava para o estado (Lucilia Bechara) (NAKAMURA, 2017, p. 482).

Ao proporem avaliação contínua e integral do aluno no decorrer das quatro séries do ensino ginásial, os Vocacionais não se restringiam aos conteúdos trabalhados em sala de aula, medidos por notas em provas. O resultado da avaliação estava relacionado a conceitos subjetivos de engajamento, de formação de caráter, de atitudes, bem como a aspectos referentes ao desenvolvimento físico, motor, social e intelectual. Por tudo isso,

Não se valorizava muito a nota. Nós tínhamos a prova como um diagnóstico, principalmente para nós professores, de como o trabalho estava sendo desenvolvido em sala de aula. Através dos Conselhos de Professores, das reuniões de professores, nós tínhamos a avaliação de aluno por aluno tanto no aspecto físico como motor, intelectual, social, emocional. Avaliava-se também através das fichas de observações que eram folhas tipo selo, onde se escreviam as observações que nós tínhamos sobre todos esses aspectos (físico, motor, intelectual, social). A orientadora educacional reunia todas essas observações dos professores e fazia um relatório individual de cada aluno e passava para nós. Então essas avaliações eram diagnósticas, avaliação do desenvolvimento das potencialidades dos alunos nos seus vários aspectos. Não havia razão para você dar nota baixa para o aluno (Berenice Mendoza, apud NAKAMURA, 2017, p. 484).

Os dados analisados nas avaliações processuais, dos quais decorriam a avaliação do aluno, descritas pelo Professor de Estudos Sociais, provinham de observações diárias registradas no que chamava de FOA - Fichas de Observação do Aluno – que, após entregues pelo professor de cada área ao orientador educacional, permaneciam disponíveis na escola para serem acompanhadas e analisadas pelo grupo de educadores. A Ficha de Observação tornava-se, assim, um recurso imprescindível no histórico do aluno em sua vida escolar. Por meio desse instrumento era possível verificar constâncias, dificuldades, entrosamentos nos grupos, mudanças, mapear e compreender o aluno como um todo, ao verificar comportamentos, seus sucessos e insucessos, tudo era registrado, não se perdia o aluno no contexto, por isso o estabelecimento das relações inter e intrapessoais eram valorizadas. Nesse aspecto, observa-se:

A FOA é uma das técnicas básicas da documentação do processo de avaliação da ação educativa e, por isso, deve conter todos os dados desta ação. A observação é uma técnica essencial no processo de avaliação. Cada professor observa o desempenho de seus alunos, dentro de sua área, no uso das técnicas e na participação das instituições. A diferença de natureza das áreas oferece larga oportunidade de observações. O mesmo pode-se dizer da variedade de técnicas aplicadas e situações de vivências oferecidas. Além das instituições já mencionadas, das áreas como Português, Inglês, Francês, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Práticas Comerciais, Artes Industriais, Artes Plásticas, Educação Doméstica, Práticas Agrícolas, Educação Musical, Teatro, Educação Física, a observação incide sobre todos os aspectos da personalidade. É um processo contínuo, retratando a evolução do aluno durante todo o curso. É o Orientador Educacional que realiza a síntese das observações feitas pelos professores e que serão estudadas, cientificamente, na configuração de cada aluno (SEV, 1969, p. 21).

Sobre a estratégia da FOA o Professor de Música complementa:

A avaliação era diária através da FOA (ficha de observação do aluno). Dela constavam observações comportamentais, desenvoltura e interesse nas atividades durante o bimestre. Eram acompanhadas pelos coordenadores pedagógicos e educacionais que faziam intervenções que julgassem necessárias. Uma prova escrita era aplicada abordando questões com os conceitos trabalhados. Todo trabalho proposto era feito em equipes de cinco alunos. Para a formação das equipes era aplicado, depois de um período de socialização, um sociograma. A análise destes dados fornecia ao professor os subsídios para uma avaliação mais justa e de acordo com o potencial de cada um. Os conceitos eram assim distribuídos a) inferior, b) abaixo da média, c) médio d) acima da média e) superior. Antes da atribuição da nota (conceito), cada aluno fazia sua autoavaliação que passava sob o crivo dos colegas que operavam como contraponto no caso de uma opinião distorcida para mais ou menos do aluno. Este procedimento muito favorecia o amadurecimento dos educandos em relação à suas performances como estudante (RELATO DO PROFESSOR DE MÚSICA SOBRE AVALIAÇÃO, 2020).

A avaliação no Ginásio Vocacional era valorizada e trabalhada de maneira diferenciada em relação as demais escolas da época e, vale destacar, em relação a muitas das propostas de ensino atuais. Contemplava tanto os aspectos individuais – quando propunha a autoavaliação; os aspectos coletivos – mediante o registro dos trabalhos e vivências da coletividade e dos registros dos trabalhos desenvolvidos em equipe; os aspectos cognitivos – quando avaliava a aprendizagem; de maneira contextualizada e que apontava a avaliação para novos nortes, além dos conceitos classificatórios da avaliação tradicional somente por exames. Observa-se que, por mais que os discursos teóricos na área tenham avançado, a maioria das escolas enfrentam dificuldades para implementação de práticas não centradas apenas na dimensão cognitiva e no rendimento escolar do aluno, a diversidade de instrumentos avaliativos oportunizava compreender e valorizar o aluno em todas dimensões. O GV foi uma experiência prática de que havia outros aspectos a serem abordados além de conteúdos na avaliação, não se existia apenas uma maneira de se avaliar. Todo o contexto fazia diferença, o desenvolvimento de estratégias, o engajamento do aluno, sua contribuição, a pesquisa, o dialogo ofertavam formas diversas de contemplar a aprendizagem e o ensino, na co-responsabilização de todos envolvidos neste processo.

4.3.8 TRAJETÓRIA E CAMINHOS: RELAÇÕES DA POLÍTICA E EDUCAÇÃO “O CONTEXTO DA SUBVERSIDADE VOCACIONAL”

Le Goff (1990) afirma que em contato com outras ciências sociais, o historiador tende hoje a distinguir diferentes durações históricas, como no caso do momento político que o Brasil vivenciou na década de 1960.

FIGURA 6 – DUALIDADE DA SITUAÇÃO POLÍTICA DÉCADA DE 1960

FONTE: 6a. Jornal do Brasil (19/03/1964) e 6b. “O escriba” (2014)

No começo, houve apoio ao regime de ditadura no país, como podemos observar em algumas manchetes de jornais e documentários, exposto na Figura 6a; porém, durante e após o regime há várias colocações como “Golpe a democracia”, como exposto a dualidade na figura 6b. Nesse viés:

No pré-64, outras reivindicações políticas visavam o alargamento da democracia liberal vigente no país: entre elas, o direito de voto aos analfabetos, o direito dos setores subalternos das forças armadas de postularem cargos eletivos (a carta de 46 lhes vedava esse direito) e a legalidade do Partido Comunista Brasileiro, posto fora da lei desde 1947. Embora alguns de seus membros conseguissem ser eleitos por outros partidos, embora tivesse lideranças em sindicatos, editasse revistas e semanários, o PCB não podia realizar seus encontros e reuniões senão de forma clandestina e sob permanente repressão policial. A inexistência do pluralismo ideológico-partidário no pré-64 se constituía, assim, numa séria deformação da democracia política no país (TOLEDO, 2004, p. 21).

Para Toledo (2004), o movimento político militar de abril⁴³ de 1964 representou, de um lado, um golpe contra as reformas sociais que eram defendidas por amplos setores da sociedade brasileira e, de outro, representou um golpe contra a democracia política burguesa nascida em 1945, com a derrubada da ditadura do Estado Novo. De acordo com Toledo (2004, p. 24), “É preciso sempre lembrar e ressaltar que quem planejou e desencadeou o golpe contra a democracia foram as classes dominantes através de suas forças políticas e entidades de classe”. Neste mesmo sentido, Florestan Fernandes argumenta que:

O que se procurava impedir era a transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada (...) que ameaçava o início da consolidação de um regime democrático-burguês, no qual vários setores das classes trabalhadoras (mesmo de massas populares mais ou menos marginalizadas, no campo e na cidade) contavam com crescente espaço político (FERNANDES, 1980. p. 113).

O golpe civil-militar brasileiro de 1964 teve impactos na educação, pois perseguiu

⁴³ Oficialmente, segundo os militares, o evento deu-se no dia 31/03/1964.

sistemática e violentamente, os educadores cujo pensamento e ação julgavam subversivos e contrários aos alegados “interesses nacionais”. O governo militar atingiu logo de início estes três grandes educadores brasileiros: Darcy Ribeiro⁴⁴, Anísio Teixeira⁴⁵ e Paulo Freire⁴⁶. Segundo Napolitano (2014), o golpe político é o resultado da dualidade do país, isto é:

O golpe foi o resultado de uma profunda divisão na sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos do país, os quais fizeram leituras diferenciadas do que deveria ser o processo de modernização e de reformas sociais. O quadro geral da Guerra Fria, obviamente, deu sentido e incrementou os conflitos internos da sociedade brasileira, alimentando velhas posições conservadoras com novas bandeiras do anticomunismo (NAPOLITANO, 2014, pp. 9-10).

Enquanto Paulo Freire falava em protagonismo popular e estudantil, a ditadura estimulava a autoridade incontestada do professor, numa situação que se mantinha o poder pelo medo, resultando em submissão do discente ao docente. Além disso, as direções escolares eram nomeadas pelos políticos locais, reforçando o controle ideológico sobre currículos e a vigilância contra professores com tendências subversivas. Apesar de encontrarmos registros ligados a educação sobre ter sido um golpe, no tangente a essa pesquisa sobre o Vocacional, não nos dimensiona discutir se foi ou não um golpe⁴⁷, nem esgotar sua influência da discussão política

⁴⁴ As ideias de Darcy Ribeiro se alinhavam às dos educadores mais empenhados na modernização e democratização da educação brasileira, participando da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Os centros visavam a promover pesquisas e diagnósticos sobre a realidade educacional brasileira e seus problemas locais, regionais e nacionais, com objetivo de fundamentar as reformas. Entre as propostas de Darcy, se destacaram os CIEPs (Centros Integrados de Ensino Público).

⁴⁵ Na sua trajetória, foi secretário de educação do Estado da Bahia e do Rio de Janeiro, coordenador da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) e diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), que hoje leva seu nome. Desde sua participação no movimento da “Escola Nova”, preocupava-se em não “copiar modelos” nem romantizar sua tarefa, desenvolvendo propostas originais e concretas para resolver os problemas educacionais brasileiros, tais como a Escola Parque da Bahia e o próprio CBPE. Logo no começo da ditadura, foi destituído de todos os seus cargos. Também teve os seus direitos políticos cassados pelo Ato Institucional n. 1 (AI-1). Tragicamente, em março de 1971 foi encontrado morto no fosso de um elevador em circunstâncias consideradas obscuras.

⁴⁶ A ditadura interrompeu também as experiências de alfabetização de adultos de Paulo Freire, coordenador do Programa Nacional de Alfabetização (1964), cujas principais inovações eram a substituição das cartilhas e livros-texto por um trabalho pedagógico com “palavras geradoras”, extraídas da linguagem corrente dos grupos locais e com a ênfase na relação dialógica com as experiências de vida dos professores, estudantes e familiares; tendo como objetivo a apropriação crítica das suas reais condições de vida. Sua proposta de Educação Popular se baseava na ideia de que o conhecimento era emancipador. A educação do povo abriria caminhos para luta social contra as desigualdades culturais e econômicas, pois os pobres libertariam suas capacidades políticas mais criativas através do conhecimento. Dizia que “a educação sozinha não muda a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda”.

⁴⁷ “A mudança política ocorrida no Brasil com o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, implicando ajustes na legislação do ensino. Em decorrência, foi aprovada em 28 de novembro de 1968 a Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), que reformulou o ensino superior e, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Dessa legislação emergiu uma nova estrutura: em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro séries e um curso colegial de três, organizou-se um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três a quatro anos. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais” (SAVIANI, 2005, p. 18).

na educação. Nos é pertinente, contudo, abordar o que era o regime político vigente, suas proposituras políticas e as ordens educacionais que alcançaram os Vocacionais. No tocante à educação, situar os limites que o contexto político impôs sobre a educação vocacioniana. Serão estes limiares, singularidades e contexto que poderão dar uma melhor compreensão da fama do Vocacional ter sido considerado subversivo.

Importante destacar que, segundo Nakamura (2017), os Ginásios Vocacionais estavam alinhados à proposta do governo do estado, representados nas mulheres gestoras, e elas participaram de manifestações públicas, como a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade⁴⁸”, ocorridas no Brasil entre março e junho de 1964, em resposta à suposta ameaça comunista, representada pelo discurso de João Goulart, no dia 13 de março, na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro. O sistema político não era vislumbrado como um palco de medo ou que pudesse impedir o Ensino Vocacional de ser ou impedir de existir. Tanto que participou da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, passeata na qual os manifestantes pediam a Deus e aos militares que salvassem o Brasil do perigo comunista representado pela figura do presidente, os representantes do Ginásio Vocacional: Maria Nilde Mascellani, professores e orientadores educacionais estiveram presentes; esboça-se as distorções existentes nas intencionalidades na economia, social e política e seus reflexos na educação. Vislumbra-se nessa perspectiva, segundo Natusch (2014), que após a implantação do sistema político de ditadura no Brasil, surgiam movimentos que contestavam o poder militar, apoiados pela igreja, solicitando a democracia que só ocorreu em 1985:

Após a euforia pela queda de João Goulart, posições conservadoras e atos de reação conviveram durante muito tempo, até que a ilusão de um governo redentor desabasse e a redemocratização se tornasse inevitável. Em um país de forte base católica, os movimentos da Igreja desenham a própria postura da sociedade civil diante do estado de exceção que a muitos pareceu promissor, mas que com o tempo se revelou intolerável (NATUSCH, 2014, s.p).

Ao compreender o universo político do período da década de 1960, destacamos o relato de um dos depoentes: o Guarani Kaiowá sobre o Ensino no GV, que difere qualitativamente deste cenário de imposição às pessoas de submissão e de não participação. A metodologia e a didática iam na contramão das vias e intencionalidades políticas:

O que eu quero mais ressaltar era essa questão: que o vocacional não foi em vão! A grande preocupação do vocacional, era fazer com que você tivesse uma noção da sua

⁴⁸ Movimento surgido em março de 1964 e que consistiu numa série de manifestações, ou "marchas", organizadas principalmente por setores do clero e por entidades femininas em resposta ao comício realizado no Rio de Janeiro em 13 de março de 1964, durante o qual o presidente João Goulart anunciou seu programa de reformas de base. Congregou segmentos da classe média, temerosos do "perigo comunista" e favoráveis à deposição do presidente da República.

vocação, por isso, que ele é chamado vocacional! A grande importância do vocacional era essa, era fazer com que você quando saísse de lá já tivesse uma noção da dimensão da vida, do seu conhecimento, de si mesmo, como para poder escolher o que quer que seja! Você sabia que era capaz! Por exemplo: história e geografia não existe no vocacional, era estudos sociais, isso também era uma inovação! Não tinha na época! Lá era estudos sociais. Reuníamos em assembleias de planejamento: era a orientadora pedagógica, a diretora da escola, juntamente com os professores de estudos sociais que lançavam a temática do ano. A gente ia planejar junto! Eles iam orientando, ajudando, explicando; e os alunos opinando - o que achávamos interessante estudar. A gente, naquele tempo, era muito tímido; assim a gente vinha de uma educação extremamente conservadora, e eles davam oportunidade da gente falar, a gente ficava meio sem jeito, porque não tínhamos desenvoltura, mas enfim a gente participava e com ajuda dos professores organizava o planejamento do que íamos realizar. O tema da festa de formatura da primeira turma foi “A Declaração Universal dos Direitos Humanos”; organizada pelo Jorge Andrade, que era o nosso professor de teatro. Imagina num contexto de ditadura manifestarmos os direitos humanos? O Padre Gai, não sei se ele ainda está vivo, acho que não, ele implantou uma perseguição contra o Vocacional dizendo que era um antro de comunistas, teve problema... teve problema... as práticas de ensino eram inovadoras, não pensávamos dentro da caixa, eramos estimulados a ir além (RELATO DO ALUNO GUARANI KAIOWÁ, SOBRE AS METODOLOGIAS SEREM CONTRASTIVA DO MOMENTO POLÍTICO – 2020).

O ensino vocacional era pautado no protagonismo discente, com metodologias que faziam dos alunos agentes ativos e reflexivos diante dos desafios propostos, não tinham intencionalidades comunistas⁴⁹, não é mencionado isso em nenhum documento que tivemos acesso. A nossa questão também foi respondida pela aluna Historiadora, que nas suas narrativas nos oferece a sua percepção sobre o momento político enfrentado pelos vocacionos:

Em Barretos, quando do início das atividades escolares não senti influências políticas. A única recordação histórica que guardo é a de 1964, quando cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental no Grupo “Prof. Fausto Lex”, também conhecido como Segundo Grupo Escolar, alunos sendo dispensados devido ao início da Revolução que marcou a história do Brasil, momento que vivi sem grandes medos e que, para mim como criança, foi super prazeroso, porque, um amado tio, ativista político, membro do Partido Comunista do Brasil em Barretos, ficou abrigado em minha residência devido à perseguição política e transformou meus dias em pura magia devido às estórias que contava (RELATO DA ALUNA HISTORIADORA, SOBRE A ESCOLA E O MOMENTO POLÍTICO – 2020).

Ao mesmo tempo que o embate das práticas pedagógicas vocacionas defrontavam-se com o movimento político, o relato da aluna Historiadora demonstra a inocência de criança e ao mesmo tempo a perseguição política com um ente em sua casa abrigado. Ao mesmo tempo que nega as influências políticas no âmbito escolar, retrata que havia perseguição.

Ao colocar a narrativa sobre participação e do registro do momento político, o relato do Professor de Estudos Sociais, nos trouxe ao debate sobre a conscientização e o papel da ideologia. O professor destaca a participação para além da sala de aula, mas não elucida a

⁴⁹ O termo comunista se aplica ao senso comum generalista, de contrariedade à ditadura, numa propositura que se inspiram nas teses difundidas contra o sistema político, que emanava qualquer perspectiva ou política que conteste a universalidade imposta pelos Atos Institucionais, foi acoimada ou denunciada como sentido pejorativo; afetando diretamente a educação.

consciência de ato político, observa o fato como algo como a escola em si mesma, agente transformador que mesmo com a consciência da potencialidade sabia que havia um sistema soberano, e que o Ginásio conseguia em suas faces atingir a comunidade, não era escancarado, mas reflexivo:

Temos que aproveitar tudo aquilo, as experiências que o aluno traz para dentro da escola. Essa é a grande chave mestra de Ginásios Vocacionais. Mas para se fazer isso, os professores devem estar conscientes, os pais precisam ter uma participação muito grande. Então nós começamos a mexer muito com a comunidade, nós começamos a mexer, “tem que participar”, “vamos fazer isso”, “não, isso não tá certo”... Nós começamos a incomodar o sistema que já vinha⁵⁰...; então começamos a incomodar algumas pessoas, e esse incômodo, antes de se tornar um incômodo social, foi um incômodo que todo mundo queria colocar os seus filhos dentro do vocacional. E isso não está escrito em lugar nenhum (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE PARTICIPAÇÃO E INCOMODAR O SISTEMA GVB, 2020).

Quando verificamos o olhar do aluno ou dos professores sobre a consideração do Ginásio ser considerado subversivo, não encontramos frases afirmativas sobre isso. Para eles, a escola era o começo e o fim, estavam dispostos com o ensino e aprendizagem, numa experiência ativa sobre o objeto de conhecimento. Não retratam com evidências para afirmar as subversividades, mas deixam nas entrelinhas dos relatos e na exploração da memória a contradição do momento político vivenciado pelo país e as realizações da escola no cotidiano. Relatos do conservadorismo da cidade, da imposição da igreja e da menção de um “antro de comunistas”, e “teve problemas... teve problemas” nos dão indícios de como a escola incomodava a sociedade barretense. É notório que não quiseram explorar este assunto profundamente em nossa pesquisa, os alunos e professores, ao olharmos seus relatos percebemos que a escola não deveria tocar diretamente na ferida política. Por isso não é mencionado por nenhuma das partes essa percepção de subversividades vocacionais? Seriam marcas da repressão de 1960? Este é mais um mito da lenda do vocacional, percebe-se que os professores tinham um objeto de conhecimento, que as ações eram sobre ele, e os alunos debruçavam a explorar as temáticas propostas, mas não é perceptível um ataque direto ao que ocorria na política. Um dos relatos traz à luz a seguinte situação:

Outra coisa interessante no vocacional é que ele chegou, e Barretos sempre foi uma cidade extremamente conservadora... repito: extremamente conservadora! Vocacional chega também transformando em todas as áreas de Barretos: os profissionais, a própria direção e orientação, em tudo lá orientava muito! Aqui havia bastante preconceito e nem todos tinham direitos, os mesmos direitos. O vocacional rompe essa barreira. Ele trouxe com muita responsabilidade para uma cidade muito conservadora: trouxe muita novidade, muita... muita... inovação na área de ensino! E aí você me diz: “Poxa vida, mas Barretos uma cidade muito conservadora e como que o Vocacional conseguiu se colocar? Porque, eu vou ser racional, chegou e não chegou

⁵⁰ O professor de Estudos Sociais gesticula com as mãos e rosto, expressando que já não estava bem.

no confronto com o conservadorismo de Barretos, o Vocacional chegou na dele... colocando as suas inovações de uma maneira humilde discreta. Por isso, se manteve. Não brigou com o conservadorismo e fez que aqueles que estavam de fora, quisessem estar dentro. Fazia a diferença sendo bom naquilo que tinha: ensinar! (RELATO DO ALUNO GUARANI KAIOWÁ, SOBRE O GV E SUAS METODOLOGIAS DIANTE DO CONSERVADORISMO DA CIDADE – 2020).

Depois deste relato, compreendermos melhor a afirmação de Bosi (1992, p. 28): “Memória e palavra, no fundo inseparáveis, são a condição de possibilidade do tempo reversível. Eu me lembro do que não vi porque me contaram. Ao lembrar, re-atualizo o passado, vejo, historio o que outros viram e testemunharam”. O depoimento oral passa a ser um documento escrito, digitalizado, autorizado, assinado. Depoimentos transformam-se em narrativas que expressam modos de vida, crenças, modos de criar, ver e dialogar com o mundo e a realidade. São fontes historiográficas e, tanto quanto as fontes escritas devem pautar o trabalho do historiador. Assim, para os discentes do Vocacional, não expressam em suas falas e lembranças como se fosse um momento conturbado e discutido nos muros educacionais. O relato da Historiadora elucidada sobre a ação política repressiva para o fechamento das seis unidades vocacionais devido a metodologia e formação ativista:

Em Plena Ditadura Militar, período conturbado na história brasileira, as 6 unidades escolares vocacionais existentes tiveram, ao mesmo tempo, suas atividades suspensas por serem consideradas muito à frente do seu tempo, muitos acreditavam que a metodologia de ensino era subversiva e formadora de ativistas políticos. Não vejo assim, tínhamos preocupação em aprender, tudo era interessante, não tocávamos em assuntos políticos, nem questionávamos o sistema. Barretos continuou com o ensino até formar a turma que ingressou em 1970 e concluiu o Ginásial em 1973, a chamada última turma. Não sentimos nada de anormal. Nem a invasão ao ginásio, que fechou suas portas, atrapalhou a formação da última turma (RELATO DA ALUNA HISTORIADORA SOBRE A ESCOLA E O MOMENTO POLÍTICO – 2020).

A fala que retrata o período posterior da invasão ao Ginásio de Barretos, como a última turma a ser formada em 1973, e o retrato “Não sentimos nada de anormal” levanta questionamentos que não foram elucidados: não sentiu nenhuma anormalidade pela repressão política? Foi possível falar sobre este assunto após a invasão? O assunto foi explorado em aula ou rodas de conversas escolares? Fica a impressão da repressão política pela ausência de debates, diálogos sobre o que aconteceu, mas não podemos afirmar ou negar por faltar informações se o fechamento do GVB pode ser alvo de questionamentos. O surgimento de mitos sobre o GVB, retratam a ausência de esclarecimentos, de diálogos, de registros.

Chama-nos a atenção o fato da aparente leveza e ingenuidade no ato de narrar, “narrativas não são apenas práticas cotidianas inocentes, narrativas não são do campo literário apenas, narrativas são discursos constituintes” (Nakamura, 2017, p. 395) impressos na percepção pessoal e geral dos fatos, intencionalidades e processos vivenciados nos relatos dos

depoentes. Talvez, pelo medo imposto na época de falar e transparecer transgressão política, isso seja algo não liberto, não manifesto, do movimento de não querer pensar ou falar sobre isso pelos nossos depoentes. Para Nakamura (2017) narrativas orais e escritas são carregadas de intenções. Isto nos leva a pensar novamente nas tentativas de desnaturalizar, de desmistificar e dispersar conceitos, principalmente no tocante do momento político.

Sobre o fechamento da escola em 1969: mais uma história mistificada da cultura barretense. Pode parecer estranho abordar como se fosse mito o fechamento da escola em Barretos, pouco se sabe, ou se fala, talvez pelo momento político enfrentado, ou pelo desconhecimento de como tenha realmente acontecido. O relato do Professor de Estudos Sociais nos traz a luz e desmistifica essa história explicando como foi a invasão pelo 5º GECAM⁵¹ e como o ginásio prosseguiu depois:

Em 1969, estávamos já no final de ano, mês de dezembro, a gente trabalhando, a escola se preparando para finalizar o ano letivo: fechando de menções⁵², relatórios para apresentar... Quando de repente... nós fomos cercados por um grupo do chamado GECAM - Grupo Militar de Campinas - eu estava batendo o meu relatório lá onde tinha máquina de escrever, escutei um barulho numa das salas onde era a secretaria e onde havia o telefone, estava aquele barulho de gente batendo pá pá pá. Quando cheguei lá pra ver, tinha uma pessoa de terno e tudo e disse: “você estão incomunicáveis”, foi nessa hora que fiquei sabendo que nós estávamos cercados lá. “Vocês estão incomunicáveis e estou quebrando este aparelho, vocês não podem se comunicar com ninguém”. Eu falei: “Um momentinho” - eu não sei aonde eu arrumei isso - fui lá tirei o aparelho da tomada e entreguei o aparelho para ele, “Não precisa quebrar o aparelho, não”. Daí que eu fui saber, me chamaram posteriormente, cada pessoa, para podermos explicar “o que é isso?”, “o que é aquilo?”, “por que vocês fazem isso?”, “O que é CP?” - eles achavam que CP era reunião de comunista, ou sei lá o que... Fui interrogado, aliás, todos foram interrogados, eles queriam explicações... CP era Conselho Pedagógico. “Quando vocês tão tentando lá, por exemplo, onde vocês estão indo, não tem uma hora que vocês precisam explicar o que fizeram e o que vão fazer? Vocês não se reúnem para discutir estratégias, resultados alcançados, avaliar o trabalho?” – “É o que nós fazemos no CP. Nós reunimos - nós professores, com a orientação pedagógica - e cada um coloca o seu propósito, nós chamamos de conselho pedagógico. Como fica mais fácil, nós simplesmente chamamos de CP, ou seja, Conselho Pedagógico”. Todo mundo explicou mais ou menos isso. Por isso que dava certo as estratégias, metodologias, técnicas que usávamos no Vocacional. Esse conselho pedagógico acontecia semanalmente, era levado a sério, nada a ver com as intenções militares ali presentes. Foram presas a diretora da escola, a Elisabeth; uma orientadora pedagógica Ana Medeiros e a presidente⁵³ da associação de pais e mestres, a Veridiana. E eles queriam saber, no intuito que havia armas escondidas, queriam subir no teto da escola, onde nós temos 4 caixas d’água lá. Eu conhecia a escola, eu vivia lá dentro, “Não precisa chamar o bombeiro não, tem uma manilha ali, só abrir a porta e subir a escada”. Vieram procurar

⁵¹ 5º. Gecam - Grupamento do Exército de Campinas-SP, era uma “sede regional” da ditadura, que recebia (e torturava) presos de toda a região.

⁵² Fechamento dos processos avaliativos.

⁵³ A participação dos pais no Ensino Vocacional era tão preponderante que se institucionalizou. A “Sociedade de Pais e Amigos dos Ginásios Vocacionais” foi uma entidade civil com personalidade jurídica própria e estatuto registrado em cartório. Seus associados pagavam mensalidade, organizavam campanhas, estabeleciam contatos com a comunidade; angariavam fundos; promoviam a convivência entre pessoas de classes sociais e níveis culturais distintos (NAKAMURA, 2017, p. 472).

se nós tínhamos metralhadoras, bazucas escondidas nas caixas d'água. Eu nunca ouvi falar numa coisa dessas. Mas chegou pra eles que a gente tinha lá em cima, e por isso eu disse... isso não está escrito em lugar nenhum, isso foi em 12 de dezembro de 1969. Com aquela movimentação, elas foram presas⁵⁴. No vocacional não tínhamos um diretor, a Elizabeth era a orientadora pedagógica. E ficamos naquele dilema: vai fechar ou não vai fechar a escola? quem vai tocar? quem vai tomar conta disso, quem vai tomar conta daquilo? Foi quando nós reunidos, houve uma pressão entre nós para definirmos o que queríamos. Nós fizemos uma proposta, e ela foi aceita: nós continuamos a gestão do vocacional desde que as turmas dentro de sistema do ensino vocacional e as que já tramitavam na nova turma de 1970, que continuassem em consonância com a filosofia dos ginásios vocacionais. E eles concordaram! Foi quando eu me tornei o diretor da escola, e pra provar isso, eu fui até o vocacional e te trouxe o livro ponto... Quando a gente olha as disciplinas de 1972⁵⁵, vemos que permanecem as mesmas disciplinas, porém, já entramos com a disciplina obrigatória de OSPB. Em 1972, começamos a receber professores de outras escolas do estado, vindo tomar outra feição a escola. Por isso, a aluna briga que ela formou dentro das propostas do vocacional e tem gente da turma passada que fala não. Ela é justamente essa turma da transitoriedade entre o fato de 1969 e a extinção da última turma. Ela está certa, ela ainda faz parte da última turma vocacioniana, mesmo que a grade tenha sofrido alteração em 1972. Ela formou em 1973. Em 1974, não estou mais e voltei para a sala de aula. Permaneci na sala de aula de 1974 a 1983. Em 1983 saí para ser secretário de educação de Barretos (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE A INVASÃO MILITAR NO GINÁSIO VOCACIONAL DE BARRETOS).

Segundo o Professor de Estudos Sociais o fechamento do GVB não ocorreu como nas outras 5 unidades, teve prosseguimento até fechar a última turma formada, pois na data da invasão militar ao Ginásio já tinha ocorrido o processo de seleção das novas turmas. No relato, podemos destacar que diante da invasão ninguém parecia entender o motivo.

Na segunda vez que encontramos com o Professor de Estudos Sociais podemos entender melhor o que aconteceu. Segundo o relato do professor duas professoras de outra unidade teriam realizado uma denúncia contra a escola, e eles resolveram investigar. Apesar do depoimento ser longo, é rico em detalhes sobre este dia. E, o professor trouxe um documento escrito pelo marido da presidente da Associação de Pais e Amigos dos Ginásios Vocacionais, no momento ele leu este trecho transcrito abaixo:

Há um documentário escrito pelo Mathias Suzuki, marido da Veridiana, presidente da Associação de Pais e Mestres, o pai de aluno escreveu. Ele conta: “Tive muita sorte na educação dos meus filhos, principalmente dos quatro primeiros: Vera Lúcia, Júnior, Marcelo e Márcia; que cursaram o Ginásio Vocacional “Embaixador Macedo Soares”, no sistema de ensino de grau médio, onde pais professores e alunos formavam uma grande família. Nele, a Associação de Pais e Mestres tinha uma existência dinâmica,

⁵⁴ O professor demonstra pesar nas feições ao relatar essa parte.

⁵⁵ No plano curricular, a revisão de conteúdos retira dos currículos escolares as disciplinas de História e Geografia (Ensino de 1º Grau), substituídas por Estudos Sociais; no Ensino de 2º Grau desaparecem os estudos de Filosofia e Sociologia. Ainda no terreno curricular, antes mesmo da promulgação da Lei 5.692, através de um Decreto-Lei da Junta Militar de 1969, passam a integrar, como parte obrigatória dos currículos escolares, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Para ser professor de Educação Moral e Cívica, faz-se necessário apresentar uma “Folha Corrida de Antecedentes Criminais”, fornecida, no caso do Estado de São Paulo, pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS).

além de participar de reuniões setoriais do corpo docente, da direção da escola; obrigava-se a suprir a necessidade da comunidade dos anos 60 - sendo observada até a postura correta à mesa nas refeições... Ele foi muito feliz nas colocações dele e aqui embaixo e diz: - “esse acontecimento se refere ao dia 12 de Dezembro de 1969, que resultaram no fechamento dos vocacionais pilotos de Barretos, Americanas, Batatais e da Paulicéia. Servia de pretexto essa decisão drástica do governo, uma simples denúncia de duas professoras barretenses: Luci de Luca, filha de Agnaldo de Luca e Vera, filha de Eliseu Cardoso” - Eu lembro delas, elas foram utilizadas para fazer relatórios para passar às autoridades (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE O DEPOIMENTO DE UM PAI SOBRE O ENSINO DO GINÁSIO VOCACIONAL E A DENÚNCIA DE FECHAMENTO DA ESCOLA, 2020).

O relato do Professor de Estudos Sociais foi carregado de emoções neste momento, era nítido que as coisas não eram para chegar nas dimensões de fechamento do ginásio. O professor em suas expressões e falas demonstra todo sentimento que aquele dia causou, expressa o fim, e ao mesmo tempo, a esperança da continuação pelos últimos 4 anos do GVB, até o ano de 1973. Porém, uma dúvida ainda persistia: qual teria sido a denúncia fundamentada? O que constava na denúncia de duas professoras que não eram da escola? Este teria sido o motivo que alimentava o mito de que o GVB era subversivo? Ainda faltavam informações, faltavam peças a serem encaixadas no quebra-cabeça. São situações antagônicas: apesar da proposta com alunos participativos, atuantes, questionadores, pesquisadores, ser uma proposta inovadora as práticas escolares e que valorizava o processo de aprendizagem dos alunos não centrado no professor, elas por outro prisma não vinham da proposta e da postura governamental esperada, que no ano de 1968 instituiu o AI-5⁵⁶, que restringia em potencial a ação e participação das pessoas. Analisando a situação política e as propostas e metodologias de ensino do GV, elas estariam destoantes, seriam mesmo ideais e propostas antagônicas? Diante do relato, do sentimento, o documento trazido pelo professor traz o motivo da delação: um quadro, denominado “O Calvário”. E prossegue a leitura e explanação sobre o fato:

Serviram de pretexto o quadro “O Calvário”. Uma belíssima colagem de autoria do professor Nirceu Aparecido, com os seus alunos da área de Artes Plásticas, que ficou exposto no saguão do prédio, a poucos metros da entrada. Obra polêmica, “O Calvário” tinha: Che Guevara⁵⁷ (médico cubano, e guerrilheiro comunista na cruz

⁵⁶ O AI-5 foi decretado em 13 de dezembro de 1968. O AI-5 foi a resposta do regime militar para toda a crise que a Ditadura Militar enfrentava em 1968. Em razão das mobilizações de estudantes, operários, artistas e intelectuais, somadas à luta armada e à oposição de políticos às ordens do governo, a cúpula militar reuniu-se para endurecer o regime. Sendo assim, foi uma resposta dos militares para as tentativas da sociedade brasileira de resistir contra a ditadura. O AI-5 deu ao presidente o direito de promover inúmeras ações arbitrárias e reforçou a censura e a tortura como práticas da ditadura.

⁵⁷ Ernesto Guevara, mais conhecido como "Che" Guevara (Rosário, 14 de junho de 1928 — La Higuera, 9 de outubro de 1967), foi um revolucionário marxista, médico, autor, guerrilheiro, diplomata e teórico militar argentino. Uma figura importante da Revolução Cubana, seu rosto estilizado tornou-se um símbolo contracultural de rebeldia e insígnia global na cultura popular (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Che_Guevara). Acesso em 25 dez 2021.

central, simbolizando o Calvário de Cristo, e de João Kenedy⁵⁸ e Martin Luther King⁵⁹ ao lado. Porque na época falar sobre Cuba? Fidel Castro? Como ele conseguiu? Realmente, foram pessoas que lutaram por um ideal, por exemplo: o Che Guevara não era cubano, ele era argentino, ele saiu de lá para lutar por seus ideais, o que deveria acontecer. Como que era na época? Cuba era uma colônia, praticamente dos Estados Unidos, exploravam tudo e o pessoal achava que aquilo não estava correto. Enquanto eles tinham os cassinos, uma produção enorme, saindo muito dinheiro do país; havia uma parte da população que só trabalhava e não tinha o que comer, não tinha nada, e eles achavam que tinha que ser o contrário, por isso montaram as guerrilhas. Tudo isso nós conversávamos com os alunos, falávamos, debatíamos. E o Nirceu conversando com os alunos, pesquisando, acabou chegando à conclusão; não o Nirceu, mas os alunos de Artes Plásticas que esse Che Guevara foi um verdadeiro Cristo. Como você pode representar melhor a morte do Che Guevara do que colocar ele no Calvário? Pois ele viveu um verdadeiro calvário, foi morto, altamente torturado. Luther King, quem foi Luther King? Lutou pelos seus ideais. Quem foi João Kenedy? Partíamos da situação problema. O quadro não coloca apenas a situação de Cuba, mas coloca a situação do Kenedy que foi assinado dentro do seu próprio país quando ele ainda era presidente dos Estados Unidos. Os alunos representaram isso, estes momentos, como pessoas heroicas da época. Como vão colocar isso? Através de um calvário, foi um verdadeiro calvário, sim! Quem é que viveu um calvário? Foi Cristo! (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE O QUADRO O CALVÁRIO, 2020).

Ao ouvir o relato a primeira vez, poderíamos inferir, cientes do momento político vivenciado pelo país, que a questão em si não seria um motivo efetivo para fechar o GVB. “O Calvário” não seria o calvário da instituição barretense. Ao ouvir e reler a entrevista por muitas vezes, pesquisando, analisando, refletindo sobre os contextos apresentados nas respostas dos questionários, é perceptível que não havia intencionalidade de motivar os alunos à uma revolução contra o sistema, nem de fomentar debates sobre a situação política e a atuação das pessoas na sociedade, na manutenção da “ordem e progresso”, ao contrário, nos relatos demonstram que evitavam falar do sistema, da situação política vivenciada. Os temas trabalhados e pesquisados eram amplos e diversificados.

Não há registros na nossa pesquisa que havia um discurso contra o modelo político nas práticas escolares e técnicas de ensino ministrado pelos professores. Diante da denúncia das professoras sobre o quadro “O Calvário”, muitas opções podem ser levantadas, porém, não

⁵⁸ John Fitzgerald Kennedy (Brookline, 29 de maio de 1917 — Dallas, 22 de novembro de 1963) foi um político americano que serviu como 35º presidente dos Estados Unidos (1961–1963) e é considerado uma das grandes personalidades do século XX. Ele era conhecido como John F. Kennedy ou Jack Kennedy por seus amigos e popularmente como JFK. Eleito em 1960, Kennedy tornou-se o segundo mais jovem presidente do seu país, depois de Theodore Roosevelt. Ele foi presidente de 1961 até o seu assassinato em 1963. Durante o seu governo houve a Invasão da Baía dos Porcos, a Crise dos mísseis de Cuba, a construção do Muro de Berlim, o início da Corrida espacial, a consolidação do Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos e os primeiros eventos da Guerra do Vietnã. (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/John_F._Kennedy).

⁵⁹ Martin Luther King Jr. (nascido Michael King Jr.; Atlanta, 15 de janeiro de 1929 — Memphis, 4 de abril de 1968) foi um pastor batista e ativista político estadunidense que se tornou a figura mais proeminente e líder do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, de 1955 até seu assassinato em 1968. King é amplamente conhecido pela luta dos direitos políticos através da não-violência e desobediência civil, inspirado por suas crenças cristãs e o ativismo não-violento de Mahatma Gandhi. Foi assassinado em 4 de abril de 1968, em Memphis. Sua morte causou forte reação e foi seguida por manifestações em várias cidades dos Estados Unidos. (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Martin_Luther_King_Jr.).

encontramos nenhum lugar as justificativas categóricas do ato: o Professor de Estudos Sociais durante o seu relato aborda superficialmente sobre a diferença dos professores, ganhos salariais, ciúmes de outras unidades. Retrata o GV como mediador e interventor na sociedade barretense, num processo de aculturação e respeito social; ao mesmo tempo que relata sobre a postura de um padre que crítica as ações escolares, fruto de contestação social.

O aluno Guarani Kaiowá também relata sobre a cidade ser conservadora e que o vocacional adentrou de uma maneira muito sutil e transformadora. Talvez, na derradeira incerteza da palavra, talvez, sejam estes os indícios dos diversos contextos que fizeram permear a denúncia contra o ginásio, ele não estava em consonância com as demais práticas escolares. O quadro resumindo as pessoas marcantes da época, num país com uma ditadura imposta deste 1964, com o AI-5⁶⁰ instituído, seriam motivos para pessoas que desconheciam a proposta de ensino do Vocacional, não conhecia a sua realidade, atividades e metodologias. Não dá para ver com os olhos de quem vê de fora, estes criam inúmeras suposições. Não temos como comprovar o que passou e o que tinha nestas denúncias, segundo pesquisas e nossos depoentes o que foi levado pelo Gecam não foi mais devolvido.

Uma das representações e registro dessa intervenção aparece no filme de Toni Venturi, *Vocacional: uma aventura humana*, que nos apresenta uma leitura com imagens deste emblemático e lamentável momento histórico na educação paulista. Seus idealizadores e professores foram presos e fichados como subversivos.

Autorizado a busca - o recolhimento de materiais e fontes diversas na página oficial sobre o Vocacional de Barretos na rede social *facebook*, pela administradora Elisete Tedesco, para esta pesquisa -, uma aluna expõe nos comentários de uma rede social a sua admiração ao professor Nirceu, sendo ela uma das alunas que contribuíram na elaboração, realização e conclusão da obra. Ela é artista plástica reconhecida na cidade por suas obras, expõe em seu comentário que o professor e a obra influenciaram a escolha de ser artista plástica, sua profissão após passagem pelo GVB. E mais:

Meu professor de Artes Plásticas na 4ª série ginásial do Vocacional de Barretos! Eu estava no grupo de artes plásticas que ajudou o professor a separar as figuras e recortar para o quadro "O Calvário"! Esse quadro estava sendo confeccionado em 1968, quando nós formamos no ginásial! Minha opção já na época era Artes Plásticas!

⁶⁰ Obviamente, não faltaram momentos de conflitos entre o regime e os setores de oposição antes do AI-5, que muitas vezes redundaram em prisões, inquéritos policial-militares e atos censórios a obras artísticas. Mas nada próximo da violência sistemática e do fechamento da esfera pública que ocorreria a partir da edição do AI-5, em dezembro de 1968, inaugurando os 'anos de chumbo' que duraram, na melhor das hipóteses, até o começo de 1976. Neste período, a tortura, os desaparecimentos de presos políticos, a censura prévia e o cerceamento do debate político cultural atingiram seu ponto máximo nos vinte anos que durou a ditadura brasileira (NAPOLITANO, 2014, p. 72).

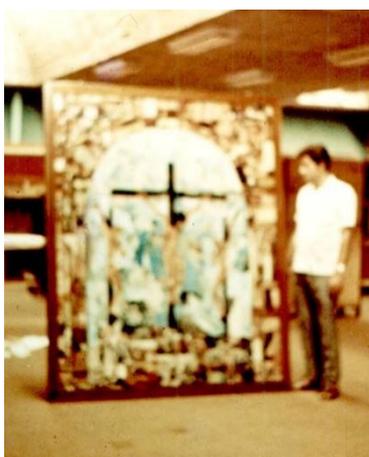
(RELATO NO *FACEBOOK* DE UMA EX ALUNA VOCACIANA SOBRE A AULA DE ARTES PLÁSTICAS E O QUADRO “O CALVÁRIO”, 2020).

A obra “O Calvário” do Vocacional foi realizada em colagem com imagens recortadas de revistas, medindo aproximadamente 1,5 metros de comprimento, por 2,2 metros de altura, era uma obra grande. A criação da obra foi retratada numa entrevista ocorrida numa confraternização com ex-vocacianos e o professor Nirceu Aparecido, em 2015. Ele esclarece que a filosofia do Vocacional era que fizessem em artes plásticas um momento da época; estudos sociais levantava o tema e o tema seria diluído em cada área. Orientados pela Maria Nilde Mascellani os professores artistas trabalhavam certas obras junto com os alunos, confeccionavam com eles; uma orientação recebida e que foi cumprida; uma ordem de transmitir o conhecimento por meio da arte. Na época estavam estudando a guerra do Vietnã, Cuba, Che Guevara, e surgiu a ideia de fazer “O Calvário”.

Segundo o professor, se Cristo na religião católica foi crucificado pelos judeus, por que ele pregava o socialismo, a igualdade, porque não esses que também tinham ideias parecidas? Liberdade da raça negra no mundo, liberdade mundial, socialista do bem. Juntando todos esses pensamentos foi a ideia de fazer o calvário. Na época, a arte de colagem não era valorizada, e foi realizado com imagens retiradas de revistas, ensinando a noção de composição de tamanho, mensuração de espaço, e achar as imagens proporcionais; todas as imagens do tamanho adequado, proporcionalmente; Che Guevara na figura central, Luther King e João Kenedy nas laterais. Nas mãos de cada componente do quadro foi colado imagens de mãos abertas de outras pessoas compondo uma harmonia e uma interpretação sobre a ação destas pessoas na sociedade. O interessante era a filosofia envolvida nas três histórias, os três assassinados lutando por ideias, a intenção era filosófica, o aluno tinha que ter conhecimentos gerais; era o que o vocacional ensinava: conteúdos que iam além de decorar datas. “Eu não era nenhum infiltrado, nenhum revolucionário, não tinha nada contra o sistema político; fui professor por 50 anos!”, relata o professor Nirceu durante a entrevista publicada e disponível também no *blog* “Vocategrado”, produto educacional desta pesquisa. Os alunos ficavam improvisados em banquetas, traziam revistas de casa, e todos trabalharam buscando as imagens e discutindo todo o quadro. Não havia intenção de prejudicar o Vocacional de Barretos. Uma única foto foi salva, era uma foto daquelas tiradas para lançar em slides projetáveis, com uma imagem muito ruim, mas é a única coisa que restou de lembranças, sendo divulgada em 2016 para o grupo da rede social oficial do Vocacional de Barretos. Segundo o relato do professor na entrevista a invasão do vocacional já estava prevista, invadiram no mesmo dia todas as unidades. Ele foi vigiado pelo Dops, mas nunca foi molestado, arguido por eles; havia o medo de ser perseguido e preso por causa de

algo que não era a intenção; a intenção era apenas pedagógica. A polêmica que o quadro causou, é o que toda obra artística deve causar, ninguém faz obra sem passar uma mensagem. O quadro ficou escondido⁶¹ por alguns anos e foi danificado pelos sobrinhos do professor Nirceu, não restando mais lembranças físicas dele, apenas a sua história e relatos da sua composição. O quadro ficou na história sem ser visto! Abaixo, a única imagem que há do quadro “O Calvário” do Vocacional de Barretos.

FIGURA 7– O CALVÁRIO



FONTE: Página do *Facebook* Vocacional de Barretos.

O Professor de Estudos Sociais segue a explicação sobre a denúncia. Teve a invasão da escola e as mulheres presas, tal qual relatado pelo documento deixado pelo marido da Veridiana, presidente da Associação de Pais e Mestres do ensino vocacional, de como a história se encerra sem reticências:

Ele⁶² escrevia para o jornal, conta toda odisseia vivida por ele atrás da mulher, ele foi atrás, foi parar em São Paulo, ele era muito relacionado, ele foi vereador em Barretos. Eles⁶³ chegaram à conclusão que não tinha nada de errado aqui. Eles não vieram matar ninguém, vieram saber, pedir informações. Elas foram, deram todas as informações e verificaram que aqui não tinha nada, tanto que nós continuamos do mesmo jeito, ofertando as mesmas disciplinas, práticas agrícolas, artes plásticas, práticas comerciais, teatro; até o encerramento da última turma em 1973. A diretora não voltou por motivos pessoais, ela foi chamada para dar aulas em Lins, faculdade Sagrados

⁶¹ Em junho de 1969 a Coordenadora do SEV – Serviço de Ensino Vocacional, Maria Nilde Mascellani foi sumariamente afastada de seu cargo. Por fim, em 12 de dezembro desse mesmo ano o modelo foi extinto com a ocupação truculenta pelos militares das seis unidades dos ginásios vocacionais. Seus dirigentes, professores e vários alunos foram presos, processados, aposentados pelo Ato Institucional nº 5 e outros atos arbitrários. As escolas foram invadidas simultaneamente em 12 de dezembro de 1969 pelo Exército e pela Polícia Militar. Nesta invasão muitos materiais foram danificados e outra parte levada para os porões do Quartel do II Exército. Alunos, professores e pais trataram de esconder tudo o que possuíam e aquilo que pôde ser salvo das escolas (HISTÓRIA do SEV, 2015).

⁶² Referindo ao marido da Veridiana.

⁶³ Refere-se aos militares.

Corações de Lins, onde estudei e dei aulas (DEPOIMENTO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE O DIA DA INVASÃO MILITAR NO GINÁSIO VOCACIONAL DE BARRETOS, 2020).

O mito do fechamento da unidade Vocacional de Barretos, não foi causada apenas por um quadro, por duas denúncias de professoras externas ao ginásio, não foi pela metodologia e didática de aulas diferenciadas, foi fechamento coletivo, das 6 unidades, não foi somente com Barretos, foi com todo o sistema. “O Calvário” do vocacional foi o seu contexto total, a discrepância da atuação política vivenciada pelo país. As representantes do ginásio, todas mulheres, foram presas, o professor do quadro, não foi. Então o “O Calvário” do Vocacional não era o motivo da invasão. Interessante registrar o questionamento dos motivos que a presidente da Associação de Pais e Amigos dos Ginásios Vocacionais tenha sido levada presa. Ao analisarmos sobre isso vale ressaltar que este movimento de participação social e resolução de problemas, num contexto ditatorial, significava repudiar o autoritarismo ao estabelecer elos com a organização popular. Por essa razão,

Os dilemas educacionais de 1968, inflamados pela ânsia de transformação social, inauguraram, então, uma contraditória busca pela “descolarização da escola”, interrompida pela ditadura militar. Os Ginásios Vocacionais, de certa forma, adentraram nessa torrente ao pautarem sua proposta educacional em objetivos que estavam muito além da escola (CHIOZZINI, 2014, p. 261).

Evidencia-se, na obra de Nakamura (2017), que esse acompanhamento e alinhamento entre escola e família fazia com que escola e estudantes partilhassem objetivos comuns, gerando confiança e apoio mútuo em outras situações além das acadêmicas, eram os objetivos que estavam além da escolarização. Possibilitava aberturas em relação às escolhas pessoais e profissionais dos alunos. Marques (1985) elucida ainda sobre a Sociedade de Amigos do Ginásio Vocacional:

Outro encargo constante da Sociedade de Amigos do Ginásio Vocacional (...) foi o de custear os estudos do meio, que eram parte fundamental da aprendizagem ativa e global desenvolvida pelo ensino vocacional. A Sociedade mantinha-se através de taxas, pedidos de colaboração a várias entidades, inclusive à Secretaria da Educação, e promoções voltadas para angariar fundos, como festas juninas e quermesses. Para que todos os alunos participassem do estudo do meio e para evitar o constrangimento das famílias de menor renda, a Sociedade doava uma parte dos custos e financiava outra, a ser posteriormente devolvida. Esta medida era tomada dentro do maior sigilo possível, sem chegar ao conhecimento dos alunos (MARQUES, 1985, p. 99).

Inferimos que a atuação da associação era considerada um afronte à política brasileira, um movimento de participação e justamente foi alvo com a prisão da presidente da APM do GV de Barretos.

Em 5 de junho de 1970 é publicado o decreto estadual nº 52.460, que extingue o ensino renovado em todas as escolas estaduais. A partir deste decreto, as escolas

pedagogicamente passam a ficar subordinadas à Divisão de Assistência Pedagógica, sob a direção da professora Teresinha Fram e, administrativamente, subordinada ao Departamento Regional de Educação da Grande São Paulo. A experiência estava de fato extinta (FERREIRA, 2007, p. 53).

Este talvez seja o maior paradoxo que envolveu a experiência dos Ginásios Vocacionais: quanto mais ela desenvolvia pedagógica e tecnicamente seus propósitos, mais ela distanciava dos interesses da máquina do Estado, num difícil estabelecimento de diálogo entre o político e o pedagógico; pois adequar-se à realidade das mudanças educacionais solicitadas, seria atender a uma proposta conservadora de ensino, sem protagonismo discente. O viés da “ordem e progresso” para o contexto da década de 1960, o GV não foi capaz de confrontar com o ideário político instaurado. Para o Ensino Vocacional, que acreditava nas suas convicções, foi impossível aceitar o retrocesso (ROVAI, 2005).

Esta “infraestrutura institucional”, entretanto, “permitiu o desenvolvimento de uma experiência educacional efetivamente vanguardista e com resultados quase inquestionáveis por todos aqueles que dela participaram” (CHIOZZINI, 2014, p. 94). O processo de repressão da liberdade é identificado por Chiozzini (2003) como caça às bruxas, relatando sobre a invasão militar nos 6 ginásios:

Iniciou-se desta forma uma verdadeira "caça às bruxas", com devassa nos Ginásios, na sede do SEV, nas casas dos professores, técnicos e pais de alunos. Alguns pais de Barretos foram detidos juntamente com professores e levados no camburão com destino ao quartel do Exército em Campinas. No seu conjunto, o quadro parecia uma peça do "Teatro do Absurdo". A experiência pedagógica bem-sucedida, reconhecida até mesmo pelo Conselho Estadual de Educação e no meio universitário e secundário, se transformara repentinamente numa pedagogia perigosa para formação dos jovens. O que havia mudado? Não fora a pedagogia, mas o modo pelo qual ela era julgada, porque, na verdade, não se poderia contemporizar liberdade com autoritarismo e repressão (CHIOZZINI, 2003, p. 97).

O autoritarismo e a repressão era algo naturalizado para o momento político. Para Nakamura (2017, p. 505), “vale ressaltar que esta era uma experiência educacional nova e os pais tinham certa apreensão em relação ao que seus filhos aprendiam ali, afinal havia sempre a comparação com os ginásios comuns e tradicionais à época”. Do mesmo modo, como os relatos dos nossos depoentes e a pesquisa realizada, demonstra que não havia essa desconfiança do ensino na cidade de Barretos, havia relação de confiança, comprometimento e de liderança de todos os envolvidos no ensino vocacional, a relação no GVB permeia a confiança e no protagonismo; destoante da ação militar expressa na invasão. Abaixo o excerto do Professor de Música que resume toda história registrada nessa obra:

“a saudade anda de mãos dadas com a memória”. A união, fraternidade e profissionalismo do corpo docente, discente, coordenadores e funcionários. O protagonismo dos pais de alunos no processo educativo. A certeza de que trilhávamos,

cada um com sua vocação a florada, o caminho seguro para a realização plena de cidadãos conscientes de seu papel no futuro de nossa sociedade. A certeza de que trabalhamos todos os colaterais pertinentes à formação de pessoas íntegras, nos deixavam certos de que tínhamos cumprido nossa missão de educadores no seu verdadeiro significado (RELATO DO PROFESSOR DE MÚSICA SOBRE TODA A HISTÓRIA DO ENSINO VOCACIONAL DE BARRETOS, 2020. Grifos do professor).

Assim, antes de fecharmos essa sessão sobre o Ginásio Vocacional de Barretos é importante destacar a fala do Professor de Estudos Sociais sobre o Ginásio Vocacional:

Nós tínhamos reuniões semestrais na cidade de São Paulo. Quando a gente se reunia, os professores eram convocados para fazer alinhamento, quando você estava crente que você já sabia tudo de ginásios vocacionais, você ia para São Paulo, de repente você recebia uma informação e te derrubava e você tinha que começar de novo, você estava sempre crescendo, sempre aprendendo (RELATO DO PROFESSOR DE ESTUDOS SOCIAIS SOBRE O VOCACIONAL, 2020).

Resumindo, os dois últimos depoimentos, segundo o documento do Serviço de Ensino Vocacional, importavam “dar ao aluno a visão de mundo em que ele vive, uma visão antropológica da cultura e condições para sua participação social” (SEV, 1969, p. 14). O Ginásio Vocacional é uma inspiração ao ensino, nas diversas maneiras de ensinar e aprender. E quando há a certeza que já se sabe tudo, tem sempre algo a mais a descobrir. Uma escola que foi fechada, mas que não se esgota em pesquisas e contribuições a educação.

4.1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: COMPARAÇÕES ENTRE DOIS MOMENTOS EDUCACIONAIS

*Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo, num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima.
(...) Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego.
Chico Buarque*

A história do ensino profissional não se esgota com a Lei Industrial, apesar do Ginásio Vocacional não atender especificamente a formação para o trabalho, pois o viés educacional extrapola os limites almejados à formação da classe operária, tecnicista. Permanece a discussão sobre o atendimento das necessidades da formação, sendo a instituição escolar o principal espaço de acesso a formação profissional, ofertando a possibilidade de transformação social das pessoas. A compreensão da trajetória do ensino médio até a proposta das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio Integrado (EMI) propondo a formação integral dos alunos nas discursivas; e

recentemente da proposta do Novo Ensino Médio; vislumbra-se então, um dos eixos desta pesquisa. Partiremos do contexto da base legal perpassando a formação para o trabalho, para então, estabelecermos uma comparação da proposta com o ensino ofertado pelo Ginásio Vocacional; não se trata de uma abordagem exaustiva e completa do assunto, até por que há potencial para novas pesquisas e propostas.

Começemos pelo documento legal que norteia a abordagem desta pesquisa:

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011, DCNEM, p. 146).

Constando a data referência de 2012, sabe-se que a novidade não tramitou e estagnou; em 2017 amplia-se as discussões e, mais um documento “novo” é aprovado pelo Congresso Brasileiro, a Lei 13.415/17, que contempla diversos dispositivos previamente estabelecidos em regulamentações nacionais, como a implementação da BNCC, a ampliação da carga horária e a retomada da formação integral dos jovens. As discussões e a abordagem do documento previstos na legislação dialogam diretamente com alguns dos problemas de qualidade detectados a tempo na formação dos jovens, por exemplo a falta de tempo dos alunos para aprender o essencial e para se aprofundar nos conhecimentos que lhes interessam, a falta de conexão com demandas do século 21 e excesso de aulas expositivas em vez de atividades práticas e significativas. Contudo, as possibilidades de implementação da formação destes jovens são inúmeras. Isso porque várias das regulamentações para implementar de fato o novo currículo ficaram a cargo dos sistemas de ensino. Assim, a seleção proposta para a presente coleção proporciona tanto a compreensão das principais mudanças quanto as suas diferentes possibilidades de implementação. Discussões ampliadas após as diretrizes que no Parecer CNE/CEB n. 5/2011, que ampara as Diretrizes Curriculares ao Ensino Médio, 2012 (DCNEM/2012) retrata as parecidas discussões:

É preciso reconhecer que a escola se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado. Assegurar essa possibilidade, garantindo a oferta de educação de qualidade para toda a população, é crucial para que a possibilidade da transformação social seja concretizada. Neste sentido, a educação escolar, embora não tenha autonomia para, por si mesma, mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos que devem ser assegurados a todos (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011, DCNEM, p. 167).

Partindo desta concepção de escola e ensino vislumbramos dois momentos: num primeiro, partindo das discussões sobre o GV, década de 1960, que foi fechado pelo regime político vigente e que tinha em suas diretrizes a formação para a vida; num segundo que temos a proposta de ensino integrado pelas Diretrizes Curriculares advindo de um regime político de democracia. Entre eles, dois contextos históricos distintos, os quais perpassam por diferentes interesses sociais, econômicos com reflexos marcantes na seara trabalhista. Em obra intitulada **Nova República?**, Florestan Fernandes (1986, p. 19), analisa a dinâmica de transição do regime ditatorial ao regime de democracia formal e afirma não ter sido uma vitória da democracia, mas uma nova derrota do republicanismo. Não obstante a força política de alguns setores da classe trabalhadora, entre eles, os trabalhadores da educação, ter resultado em conquistas significativas, não foi possível avançar rumo à implementação efetiva das bandeiras, construídas e içadas coletivamente.

A referida transição produziu a aparência de incorporação das demandas dos setores historicamente excluídos da sociedade brasileira, embora na prática tenha tornado “impraticável qualquer saída que ultrapassasse a continuidade da ordem existente em sua forma urgente” (Florestan Fernandes, p. 20). De acordo com Fernandes, “a Nova República não combateu de frente a ditadura. Contornou-a e prolongou-a”. Num processo em que o governo foi gradativamente subtraindo a iniciativa dos movimentos sociais, políticos e convertendo o debate e a mobilização nas bases em estudo de cúpula e trabalho de comissões técnicas, assim:

O chamado assim “entrismo” e o espírito de “conciliacionismo” a qualquer preço como medidas de “defesa da democracia” não resguardam os interesses das classes trabalhadoras e os objetivos dos seus partidos. Ao contrário, oferecem quase de graça um respiro às classes dominantes à sua estratégia de explorar a transição lenta, gradual e segura como um expediente para montar um Estado de segurança nacional com as aparências de um “Estado de direito” (FERNANDES, 1986, p. 32).

A necessidade de reestruturação no âmbito da política educacional para formação ao trabalho é uma exigência da própria reestruturação produtiva (KUENZER, 2000). O fechamento dos Ginásios Vocacionais, a alteração com a mudança das leis em 1971, as limitações da expressividade com a instituição do AI-5, juntamente com as mudanças da percepção do trabalho, do mercado, da industrialização, resultam numa contundente reconfiguração das relações econômicas e sociais. Isto é, percebe-se que com o passar do tempo o governo não atendia às necessidades desta sociedade em transformação, da necessidade da formação dos jovens. A perspectiva da formação geral da classe trabalhadora é descrita por Leher (2014, p. 02), sob influência da pedagogia das competências, que mantém o mercado de trabalho para essa categoria precário em constante exploração:

O capital—operando também por meio do Estado — impôs transformações ainda mais profundas na educação da classe trabalhadora. A perspectiva universalista de que a escola pública deveria assegurar uma formação geral igualitária a todos os estudantes por meio da garantia, pelo Estado, da educação pública, gratuita e estruturada em sistemas nacionais, foi combatida em prol de políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências, atributos utilitaristas que objetivam a adaptação das crianças e jovens ao ethos capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo flexível, fundamentado no trabalho super explorado e precário (LEHER, 2014, p. 02).

No conjunto dessas transformações, temos o deslocamento das oportunidades de trabalho do setor industrial para o terciário, atualmente marcado pelo mercado digital, no período observado de 1960 a 2020. Isso não significa que seja menor a exigência à qualificação do trabalhador, ao contrário, fazendo com que a qualificação profissional seja uma das marcas do ensino. Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política, produtiva e social garantia um ambiente educacional relativamente estável; porém a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão. O parecer das DCNEM (2012) ainda retrata a formação dos jovens e a formação qualificada e integral para o trabalho no Brasil, vislumbrando a reestruturação escolar com novos conteúdos e metodologias de ensino:

Dentre os fatores relevantes a se considerar está a relação entre juventude, escola e trabalho. Ainda que não se parta, a priori, de que haja uma linearidade entre permanência na escola e inserção no emprego, as relações entre escolarização, formação profissional e geração de independência financeira por meio do ingresso no mundo do trabalho vêm sendo tensionadas e reconfiguradas conforme sinalizam estudos acerca do emprego e do desemprego juvenil. O Brasil vive hoje um novo ciclo de desenvolvimento calcado na distribuição de renda que visa à inclusão de um grande contingente de pessoas no mercado consumidor. A sustentação desse ciclo e o estabelecimento de novos patamares de desenvolvimento requerem um aporte de trabalhadores qualificados em todos os níveis, o que implica na reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011, DCNEM, p. 156).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio percorrem um longo caminho. Sua trajetória⁶⁴ perpassa pelas complexas transformações políticas, sociais, culturais, econômicas e educacionais. Abordamos a evolução da concepção de ensino e aprendizagem frente a proposta do ensino médio integrado, assim como proposto por Ramos (2008, p. 3) como uma formação que contempla três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que considera a

⁶⁴ Para este feito, realizamos um quadro resumo das principais leis que influenciam este período de 50 anos, encontrado no apêndice dessa pesquisa e no blog para referência e consulta. <https://vocategrado.blogspot.com/2022/01/quadro-resumo-das-leis-50-anos-de.html>. Acesso em: 30 jan 2022.

formação “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, “a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade” (RAMOS, 2008, p. 16). Sendo este o segundo foco desta pesquisa, na qual traçamos o comparativo da proposta do ensino do Ginásio Vocacional com o ensino médio integrado, partindo de referência as DCNEM/12 e formação técnica, utilizando os documentos públicos e legais.

4.1.1 Trajetórias e caminhos: bases legais para implementação do ensino médio integrado

Abordaremos o marco legal da implantação do ensino médio integrado frente a evolução do ensino em geral. Partimos da concepção do ensino médio como educação básica até a incorporação do termo integrado como característica da formação para o trabalho e desenvolvimento profissional. O desenvolvimento científico e tecnológico tem produção acelerada que impõe uma educação que desenvolva suas peculiaridades, com aulas práticas, contextualizadas com a vida, não apenas para o acesso ao conhecimento acumulado, mas que ele tenha significado maior no todo que ele está inserido. Por isso que,

O desenvolvimento científico e tecnológico acelerado impõe à escola um novo posicionamento de vivência e convivência com os conhecimentos capaz de acompanhar sua produção acelerada. A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significado para os estudantes. Estas metodologias estabelecem relação expositiva e transmissivista que não coloca os estudantes em situação de vida real, de fazer, de elaborar. Por outro lado, tecnologias da informação e comunicação modificaram e continuam modificando o comportamento das pessoas e essas mudanças devem ser incorporadas e processadas pela escola para evitar uma nova forma de exclusão, a digital (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011, DCNEM, p. 165).

O tema sobre a formação para o trabalho manteve-se em debate após a primeira LDB/61, por não conseguir resolver toda complexidade que envolvia a temática. Sendo tratada, porém, de forma sistemática em momentos específicos - como a Lei Industrial; e retomada de forma abrangente em 1996, com a instituição da 2ª Lei de Diretrizes e Bases. Com a implantação das Diretrizes e Bases do Ensino Médio, em 2012, o ensino profissionalizante volta a ter destaque, sendo necessária uma melhor compreensão do seu papel como propulsor e fortalecimento do mundo do trabalho. Adveio, então, a proposta para a sua legitimação, propondo os conceitos e a formação para o trabalho no sentido de politecnia. A ideia da organização do ensino médio com base na formação politécnica foi lançada por Saviani com o objetivo de contribuir para o

debate, visando atingir maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino: “Em nenhum momento tive a veleidade ou a ingenuidade de acreditar que essa proposta pudesse tornar-se vitoriosa e incorporada à legislação” Saviani (2013, p.272). Isso fica evidente em uma entrevista na qual afirma:

Essa concepção sobre o ensino de segundo grau é um ponto de referência de longo prazo. No curto prazo, teríamos que caminhar bastante antes de poder viabilizá-la. Há certas mudanças sociais que necessitam ser desenvolvidas no âmbito político e econômico para que uma proposta como essa possa se viabilizar. [...] Do ponto de vista prático, do que é possível fazer hoje, tendo como horizonte essa concepção de ensino de segundo grau ligada à politecnicidade, considero que a realização dessa proposta enfrenta um conjunto de obstáculos. É preciso discuti-los e analisá-los dentro da situação atual de conflitos, disputas e jogo de interesses presentes na sociedade brasileira, para que se elaborem estratégias de curto, médio e longo prazo, para avançar nesse caminho (SAVIANI, 2013, pp. 272-273).

Partindo destas considerações, é importante destacar que em 1960 a formação para o trabalho alicerça-se numa maior oferta de disciplinas e novas proposituras de educação - como a educação doméstica, desenvolvimento industrial e comercial. Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para a formação ao trabalho, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção, ou seja, a educação tecnicista.

Em 1971, esse ensino tecnicista teve expressiva força. E eis que veio a alteração da lei que instituía o ensino obrigatório para o ensino de primeiro e segundo grau. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior; diferente da formação politécnica, visava uma formação específica, destinada ao ofício do trabalho.

Na década de 1990, o desafio era de outra ordem: o volume de informações produzido em decorrência das novas tecnologias, que é constantemente superado, colocou novos parâmetros para a formação dos cidadãos, não se tratava de acumular conhecimentos ou decorar parte deles. Em 1996, a 2ª Lei de Diretrizes e Bases instituía e alterava o nome de segundo grau para ensino médio, como direito de formação na educação básica. O conhecimento não como adestramento de técnicas como foi na educação tecnicista, mas como algo que pode ser superado, ampliado, discutido e incorporado. Destacamos a influência de autores como Saviani, Frigotto, Ciavata e Ramos na proposta das DCNEM/2012 e na formação profissional. Haja vista que, a evolução da intencionalidade do ensino médio e a relação da politecnicidade para parâmetros de formação para o trabalho estavam sendo abordados; como na centralidade do papel do ensino na superação da relação de conhecimento e prática, em formação ampla no processo de

produção, formando-se assim politécnicos:

Se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser de superar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isso significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. Politécnicia diz respeito ao "domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno" (Saviani, 2003, p. 140). Nessa perspectiva, o ensino médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 35).

Os processos e reformas educacionais no Brasil, visando o objetivo de formação para o trabalho, estão marcados por palavras e termos que discursam sobre a permissão e superação do quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos; exemplificado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 5):

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 5)

Sendo estes os princípios gerais que orientam a reformulação curricular do ensino médio e que se expressam na LDB, Lei 9.394/96. O ensino médio passa a integrar a etapa da educação básica: para o exercício da cidadania, para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua inserção nela, que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22, Lei 9.394/96). Nesse contexto, Araújo e Silva afirmam que

Ao se fortalecer a concepção de integração no Ensino Médio, o que se espera é garantir que as novas gerações sejam formadas com a necessária capacidade de compreender o mundo e as contradições que lhe são intrínsecas. Essa noção de totalidade do real, cuja complexidade é desafiante, só será alcançada pela racionalidade humana caso haja um modelo de formação que gere, nos indivíduos, um apreço pelo pensamento filosófico, pela criticidade, pela audácia e pela ação política (ARAÚJO E SILVA, 2017, p. 10).

Assim como marcamos os meios legais para a instituição dos GV, a abordagem das leis que surgiram com o intuito de assegurar a formação no ensino médio fez-se necessária para delimitar a compreensão do cenário do ensino médio integrado. No bojo das iniciativas que

começaram em meados dos 80, a segunda metade dos anos 90 assistiu-se ao surgimento de uma nova geração de reformas - por isso foi importante recortá-las nessa pesquisa. A forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se os ideais do humanismo e da diversidade, partindo do cenário da democracia, como a Constituição Federal de 1988. Apêndice B desta obra retrata o quadro com as leis que subsidiam e garantem a progressão legal do Ensino Médio, para a formação básica.

Nesse sentido, situam-se nesta progressão legal alguns importantes marcos:

- A aprovação e implantação do FUNDEB (Lei 11.494/2007),
- A formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
- A consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB),
- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

E mais, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o processo de elaboração deste Parecer, as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sendo a última instituída em 2018, com o novo ensino médio, e implantado a BNCC (Base Nacional Curricular Comum).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, foram elaboradas em um contexto específico de entendimento dos dispositivos legais da Lei 9.394/96 (LDB), os quais tinham sido regulamentados pelo Decreto nº 2.208/97. No momento em que se deu a definição dessas Diretrizes estava em curso na sociedade brasileira um grande debate sobre as novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da Educação Profissional. Neste período, de mais de uma década decorrida da aprovação do primeiro conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, as transformações no mundo do trabalho não pararam, promovendo constantes mudanças nas relações entre trabalho e educação. A própria natureza do trabalho segue passando por profundas alterações. A partir do momento em que o avanço científico e tecnológico abalaram as formas tayloristas e fordistas de organização e gestão do trabalho, com reflexos nas formas de organização da própria Educação Profissional e Tecnológica. As novas Diretrizes consideram a Educação Profissional e Tecnológica como um direito social inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento. Destaca Kuenzer (2000):

Tomou-se o conceito de trabalho como eixo do currículo, compreendido como práxis humana, e não apenas como práxis produtiva, ou seja, como todas as formas de ação

humana para construir a existência, sejam elas materiais ou espirituais. Este eixo, a articular os conhecimentos, atitudes e comportamentos necessários ao domínio da cultura, à apropriação do conhecimento e à prática laboral, deverá vencer dois desafios: o da mera instrumentalização da ciência e da cultura a partir de uma área do trabalho, e o da mera formalização cientifista, tão comum à versão secundarista dominante ao longo da história do ensino médio, desarticulada do movimento de construção da realidade (KUENZER, 2000, p. 13).

A Constituição Federal, em seu art. 6º, ao elencar os direitos sociais do cidadão brasileiro, relaciona os direitos à educação e ao trabalho. O art. 227 da Constituição Federal destaca o direito à profissionalização entre os direitos fundamentais a serem assegurados com prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado. Enquanto modalidade educacional integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla a formação ou qualificação para o trabalho, objetivando a formação integral, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços.

Refletindo sobre essa perspectiva de formação para o trabalho e nas perspectivas que se vislumbrava no GV; no GV percebe-se que a formação não era voltada especificamente para o trabalho, mas a sua formação se dava ao longo do processo, delimitando temáticas, contextos, funções. Não é explícito em nenhum documento sobre o GV que ele tinha como eixo central a formação para o trabalho, mas pode-se vislumbrar nas propostas de disciplinas como Educação Doméstica, Práticas Comerciais, Artes Industriais e Projetos como teatro e música; que ofertavam oportunidades que eram necessárias à época. Na própria disciplina de Educação Doméstica, no qual valores distintos sobre mulher x homem; cozinhar x organizar mesa e recepção; orçamento doméstico; não era em si um debate para o trabalho, mas ali aprendia a fazer junto, sem delimitar papéis sociais de gêneros. Numa sociedade que limitava a participação da mulher, são valores praticados que não apenas de expressão de igualdade, mas de equidade, sem separação de atividades por gênero – ressalta-se que o ensino por volta de 1960 não era ministrado junto com meninos e meninas, essa foi uma inovação do GV que permitia o ingresso concomitante de gêneros na mesma sala. Ao mesmo tempo que a época a formação para as mulheres era para se tornarem “boas esposas”; no Vocacional homens e mulheres aprendiam as mesmas atividades, não havendo discriminação por sexo e suas funções sociais, isso foi alvo de críticas e foi inovador. Duas disciplinas importantes foram a de Artes Industriais e de Artes Comerciais. Estas disciplinas eram voltadas especificamente para o mercado de trabalho, não apenas como aprendizagem de ofícios, mas dentro da formação integral; sendo todos os segmentos preenchidos por homens e mulheres indistintamente, sendo criado no próprio ginásio bancos que se tinha ações concretas de trabalho com práticas comerciais da vivência cotidiana da proposta de ensino. São estes alguns exemplos que as

tensões e dualidades são colocadas na educação e na formação de um povo, o GV partia destas situações.

Assim como a implantação do Ensino Médio Integrado (EMI) vem da necessidade de nova formação e superação destas tensões e dualidades que se transformam diante das novas necessidades. Os autores compreendem que:

O ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautava pelos interesses de mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 36).

Assim como o GV partiu das suas práticas entre tensões e dualidades; ofertando formação de qualidade independente de gênero, ofertando reflexões sobre as necessidades de trabalho, advindo do Brasil rural, que se inovava em novos setores e discrepante da intencionalidade formativa do ensino tecnicista; as discussões do Ensino Médio também enfrentam situações distintas que a educação se debruça para resolver. São essas tensões que também estão abordadas no parecer CNE/CEB 11/2012, que explanam sobre a formação do trabalhador politécnico no ensino médio integrado:

Devido a essas tensões, atualmente, não se admite mais a existência de trabalhadores que desempenhem apenas tarefas mecânicas. O uso das tecnologias de comunicação e da informação tem transformado o trabalho em algo menos sólido. Já convivemos com trabalhos feitos em rede ou trabalhos feitos em casa, bem como com trabalho sem carteira assinada e trabalho no mundo virtual. Convivemos, também, com a valorização de profissões que não geram produtos industriais, tais como artes, saúde, comunicação, educação e lazer. Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho. Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade (PARECER CNE/CEB Nº 11/2012, DCNEM, p. 208).

O contexto da evolução para o ensino médio integrado completa o cenário destas mudanças, o parecer das DCNEM descreve a necessidade de formação dos jovens, a ampliação do acesso ao ensino dos filhos das classes trabalhadoras ilustra o sentido de novos procedimentos para a permanência destes jovens, apesar de indicar que muitos, inclusive adultos, ainda não atingiram esta etapa da educação básica:

No Brasil, nos últimos 20 anos, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio, a qual trouxe para as escolas públicas um novo contingente de estudantes, de modo geral jovens filhos das classes trabalhadoras. Os sistemas de

ensino passam a atender novos jovens com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada. Situação semelhante acontece com o aumento da demanda do Ensino Médio, cujo atendimento induz a novos procedimentos no sentido de promover a permanência dos mesmos na escola, evitando a evasão e diminuindo as taxas de reprovação. Apesar das ações desenvolvidas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. Atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011, DCNEM, p. 146).

Deste modo, sobre a permanência, a educação básica permite observar a finalidade da educação brasileira, sua tríplice natureza, de acordo com o art. 2, da LDB/96, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Podemos perceber que a mesma era instituída em 1960 nos Ginásios Vocacionais, mesmo que não era explícito como agora. Deste modo, destacamos que o ensino no GV oportunizava aos discentes os propósitos da LDB (1996) e as DCNEM (2011):

I – “o pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional”; devido ao ensino no GV estar voltado para a formação omnilateral, havia preocupação com todo o desenvolvimento dos alunos.

II – “o preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres”; o ensino no GV enfatizava o sujeito histórico, inserido socialmente e culturalmente, eram aulas que utilizavam o diálogo, trabalho em equipe, partindo sempre da realidade em que os alunos estavam inseridos, numa constante ação e reflexão sobre o objeto de estudo e conhecimento; o exercício da cidadania presente em todos os momentos.

III – “a qualificação para o trabalho fundamentada na perspectiva de educação como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho”. A pesquisa no ensino do GV era premissa do conhecimento, utilizavam todas as tecnologias disponíveis, criavam materiais, ressaltava-se a diversidade cultural, tinham relação no desenvolvimento do questionamento da ciência, e a preparação para o trabalho era de acordo com as necessidades do momento, na busca articulada do saber. Toda discussão recente sobre a formação para a vida, ao trabalho, à cidadania é discutida e foi abordada no GV.

Destarte, as ponderações nas leis sobre o caráter de educação básica do EM ganha

conteúdo concreto quando, em seus artigos⁶⁵ 35 e 36, a LDB estabelece suas finalidades, traça as diretrizes gerais para a organização curricular e define o perfil de saída do educando. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o ensino médio é a “etapa final da educação básica” (art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade da formação básica, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. E mais, aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Além de dotar o educando dos instrumentos que o permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (art. 35, incisos I a IV). Salienta-se que, além das condições para acesso à escola, há de se garantir a permanência nela, e com sucesso.

Para o Ensino Médio, a oferta não era originalmente obrigatória, mas indicada como extensão progressiva, porém, a Lei 12.061/2009 alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, para garantir a universalização do Ensino Médio gratuito e para assegurar o atendimento de todos os interessados ao Ensino Médio público.

As DCNEM (2012, p. 147) expressa a concepção de uma educação sistêmica ao

⁶⁵ **Art. 35:** O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36: O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.

Parágrafo primeiro. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Parágrafo segundo. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo terceiro. Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Parágrafo quarto. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (LDB/1996)

valorizar conjuntamente os níveis e modalidades educacionais, possibilitam ações articuladas na organização dos sistemas de ensino. “Significa compreender o ciclo educacional de modo integral, promovendo a articulação entre as políticas orientadas para cada nível, etapa e modalidade de ensino e, também, a coordenação entre os instrumentos disponíveis de política pública”. Visão sistêmica implica reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica e Educação Superior; entre formação humana, científica, cultural e profissional e, a partir dessas conexões, implementar políticas de educação que se reforcem reciprocamente. Com prioridade na Educação Básica de qualidade, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) assume uma “concepção sistêmica da educação e o compromisso explícito com o atendimento aos grupos discriminados pela desigualdade educacional. Além disso, propõe envolver todos, pais, estudantes, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência na escola” (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011, DCNEM, p. 151).

Comparar o contexto entre o GV e o EMI não seria a terminologia correta. Promover a articulação das propostas, do pensamento escolar e das práticas de ambos momentos se torna factível ao decorrer da consolidação da pesquisa. Tudo que apontamos e analisamos, até o momento, pode ser aplicado ao GV. Entretanto, com determinações limitadas, pois sabe-se que o acesso ao GV tinha um processo classificatório que iam além de provas e entrevistas. Buscava-se garantir que houvesse representatividade de diferentes classes sociais, e que meninos e meninas tivessem acesso à escola. Mas, a oferta de vagas era limitada. Enfim, o ensino médio como direito à educação básica, deveria ter garantido o acesso a todos, porém nota-se que há dificuldade para manter a permanência e sucesso. Este ainda é um grande desafio da Educação Básica, e principalmente quando se trata da formação integrada do ensino médio.

Se é necessário entender essas reformas curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade, não é menos importante conhecer e analisar as condições em que se desenvolve o sistema educacional do país. Segundo aos dados do IBGE, no Brasil o ensino médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Deste modo, parte dos grupos sociais tenha tido oportunidade de continuar os estudos em função do término do Ensino Fundamental, ou que esse mesmo grupo esteja retornando à escola, dada a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho.

De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), a realidade brasileira não havia mudado tanto ao constatar que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a

17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não estava matriculada no Ensino Médio.

O PNE (Lei 13.005/2014) estabelece 20 metas a serem alcançadas pelo país de 2014 a 2024. Nota-se que a meta de 100% de atendimento dos jovens entre 15 e 17 anos do Plano Nacional anterior, não foi alcançado e estabelece, na meta 3, a elevação da taxa líquida de matrículas para 85%. As metas do PNE voltadas diretamente ou que têm relação com o Ensino Médio são:

- I – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária.
- II – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação na rede regular de ensino.
- III – Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica.
- IV – Atingir as médias nacionais para o IDEB já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
- V – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.
- VI – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- VII – Duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta.
- VIII – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- IX – Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
- X – Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
- XI – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.
- XII – Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.
- XIII – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país (LEI 13.005/2014 – PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO).

Nessa concepção, percebe-se as mudanças no cerne da identidade estabelecida para o Ensino Médio comparada a Lei 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. As leis, pareceres e planos educacionais estabelecem uma perspectiva para esse nível de ensino

que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos: a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo. Além do desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o artigo 35, aponta para a superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho. Daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.

Entendida a preparação para o trabalho no contexto da Educação Básica, da qual o Ensino Médio passa a fazer parte inseparável, o artigo 36 prevê a possibilidade de sua articulação com cursos ou programas diretamente vinculados à preparação para o exercício de uma profissão, não sem antes: reiterar a importância da formação geral a ser assegurada; e definir a equivalência de todos os cursos de Ensino Médio para efeito de continuidade de estudos.

Neste sentido, e coerente com o princípio da flexibilidade, a LDB abre aos sistemas e escolas muitas possibilidades de colaboração e articulação institucional a fim de que os tempos e espaços da formação geral fiquem preservados e a experiência de instituições especializadas em educação profissional seja aproveitada, de modo a responder às necessidades heterogêneas dos jovens brasileiros. É neste cenário que o ensino médio integrado ganha voz.

Se no ensino tecnicista a proposta sugere a dualidade da educação do ensino, não foi a proposta de formação do Ginásio Vocacional, que visava a superação da dualidade ensino x profissionalização. No final dos quatro anos de formação, era ofertado a ficha com a proposta de “vocação” do aluno, impressa as preferências, análise do perfil e de todo processo educacional, era a indicação para o prosseguimento dos estudos. Nos relatos podemos evidenciar que houve o prosseguimento de estudos de vários alunos, tanto para o

aperfeiçoamento profissional quanto ao acadêmico (propedêutico), característica marcante deste período da história da educação, fruto desta dualidade. Não há conhecimento de abandono de estudos pelos alunos que passaram pelo GV, mesmo após o término.

Assim entendida, a articulação das propostas de ensino do GV e do EMI, a preparação para o trabalho destaca a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. Finalmente, no artigo 36, as diretrizes para a organização do currículo do Ensino Médio, a fim de que o aluno apresente o perfil de saída preconizado pela lei, estabelecem o conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção no nível do domínio, reforçando a importância do trabalho no currículo.

A educação integrada é subsidiada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012): atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o ensino médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação na forma integrada com a Educação Profissional e Tecnológica.

4.1.2 Diretrizes curriculares para o ensino médio integrado: as perspectivas de formação para o trabalho

O trabalho contextualiza e destaca a experiência curricular no âmbito do ensino médio integrado, tal qual podemos observar nas diretrizes traçadas pela LDB/1996 em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, academicista.

Deste modo, podemos afirmar que o trabalho é o princípio organizador do ensino médio integrado. E, nesse sentido Sacristán, ao tratar da questão curricular, afirma que:

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Partindo do conceito de currículo proposto por Sacristán (2000), o trabalho como eixo

norteador do ensino médio integrado e os artigos 35 e 36 da LDB/1996 é prudente que façamos uma análise sobre a questão do trabalho, a formação do discentes e docentes, a situação educacional do ensino médio e ensino profissionalizante, para então, compararmos ao ensino dos ginásios vocacionais e a proposta do ensino médio integrado. Assim como disposto por Sacristán (2000), a proposta do ensino médio integrado perpassa sobre a prática, ora advinda pela influência do mercado, da indústria, da tecnologia, das mídias, dos interesses políticos, econômicos, administrativos, e tantas outras forças que influenciam o complexo campo da educação. Apesar dessa complexidade:

(...) não será difícil explicarmos as razões pelas quais a teorização sobre o currículo não se encontra adequadamente sistematizada e apareça em muitos casos sob as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação *a posteriori* das práticas vigentes e também por quê, em outros casos, em menor número, aparece como um discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e o significado de ditas práticas (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Do exposta, constata-se que a educação para o trabalho já não é mais limitada ao ensino profissionalizante. Tanto que a própria lei reconhece que todos, independentemente de sua origem ou fatores sociais diversos e díspares, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humana. Isto é, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras. Ou como espaço de exercício de cidadania e, também, como processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias.

No referente à profissionalização, a LDB, modificada pela Lei 11.741/2008, prevê formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional: a articulada (integrada ou concomitante) e a subsequente, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares. A profissionalização nesta etapa da educação básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata. Entretanto, se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade destes jovens, representando importante alternativa de organização, não pode se constituir em modelo hegemônico ou única vertente para o ensino médio, pois ela é uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem.

Interessante abordamos que a sociedade pós o período de ditadura, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de oportunizar à educação a autonomia ainda não alcançada na educação. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico - ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos -, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático e que não podem estar fora da educação. Observa-se que no Parecer n. 5/2011 das DCNEM, retrata a educação como a chave para o exercício dos demais direitos sociais:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011, DCNEM, p. 145).

Deste modo, o parecer para as Diretrizes da Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010) destaca o conceito de qualidade da educação como uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos. Além de ter relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses, os valores envolvidos e os projetos de sociedade em jogo. De acordo com as Diretrizes Curriculares está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante para além da eficácia e da eficiência. Trata-se de pensar a educação de qualidade na qualidade de um direito fundamental, relevante, pertinente e equitativo. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. A qualidade priorizada somente nesses

termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.

Deste modo, o desenvolvimento da proposta do ensino do GV foi diferenciado e evidenciado em sua prática, em todo contexto educacional, teve diversos meios didáticos por meio da integração entre as pessoas e recursos disponíveis; e uso de diferentes metodologias de ensino/aprendizagem; o que causou problemas em relação a concepção de ensino que se tinha na época. A qualidade passava desde a formação dos professores, apoio tecnológico, participação ativa de todos os membros, diferentes instrumentos avaliativos e monitoramento de resultados. Algo que após 50 anos ainda é centro de debate e as escolas públicas não atingiram, e muitas das propostas de ação ativa do discente foi evidenciado na proposta do GV e pouco implantadas no EMI.

Construir a qualidade social evidenciada pelas diretrizes do ensino médio pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar, mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimentos e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. Efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola, mas também, mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços escolares requeridos para responder ao projeto político-pedagógico assumido, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento.

A escola de qualidade social, assim como proposto pelo Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe atendimento a requisitos tais como: diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural; foco no projeto político-pedagógico – a aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante; compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo; integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação; valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência e remuneração.

Deste modo, comparando ao ensino do Ginásio Vocacional, a qualidade defendida em diversos documentos, especialmente nas DCNEM, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a

permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo. Outro fator, bem abordado em nossa pesquisa, presente em todas falas dos depoentes, sendo essa a meta da educação e singularidade de apropriação de direito.

O Parecer elaborado pela CNE/CEB Nº 5/2011 aborda principalmente sobre a relação da qualidade social e a proposta de formação integral que não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. “Evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico” (DCNEM, p. 162). É nessa compreensão da educação como qualidade social que se visa a possibilidade de formação integral do homem.

A formação integral não pode estar vinculada a um currículo fechado e impermeável, por este motivo as DCNEM/2018 (Resolução n. 3/2018) aborda o currículo por dois eixos: a) formação básica e b) itinerário formativo; sendo estes indissociáveis:

Art. 10. Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

§ 2º O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

§ 3º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas (DCNEM Resolução n. 3/2018).

A proposta de organização curricular profissional também deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar, que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear. Esse tradicional modelo educacional foi criticado por Paulo Freire, na obra **Pedagogia do Oprimido**, como

sendo “educação bancária”, evidenciando a necessidade de construção de um processo educativo que não operasse apenas a partir da razão instrumental, elucidado por Monasta (2010):

A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com o olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde de que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual (MONASTA, 2010, pp. 66-67).

Para a formação integrada, Sacristán (2000) destaca o papel do currículo na prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola com o comprometimento com os fins sociais e culturais, os quais têm certas raízes ideológicas, não sendo meramente um catálogo demonstrativo de disciplinas. Como consequência temos

um conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao seu desenvolvimento, de estímulo e cenário, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Sacristán (2000) e Monasta (2010) permitem entender o dualismo nas propostas curriculares para o ensino médio. Por exemplo, no procedimento interdisciplinar, os componentes curriculares são compostos de forma integrada e estão voltados para a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. Aí, ao elaborar um plano de curso numa instituição, há a incumbência de planejar os correspondentes itinerários formativos, os eixos tecnológicos, os quais são básicos para a construção dos respectivos currículos, estruturados em função dos almejados perfis profissionais de conclusão, conciliando as aspirações e as demandas dos sujeitos e da sociedade. Esta incumbência oferta à instituição educacional maior agilidade na proposição, atualização e incorporação de inovações, correções de rumos e adaptações às mudanças, o que implica em assumir responsabilidade de organização administrativa e pedagógica de forma efetivamente interdisciplinar.

Partindo destas considerações, analisaremos a formação para o trabalho no EMI para a concepção de formação omnilateral, que superem essa dualidade de ensino.

4.1.3 Diretrizes curriculares nacionais e as perspectivas de formação para o trabalho: vertentes da formação omnilateral do ensino médio integrado

O currículo é a representação de uma ampla proposta e de suas vertentes, nas quais o

ensino apoia e desdobra a sua construção e direcionamentos. Nesse aspecto, a apropriação do currículo no EMI permite discutir a disponibilização dos conteúdos para o ensino profissional e tecnológico devido a sua trajetória histórica, suas diversas controvérsias e objeto reflexivo da trajetória política, econômica e social, marcados e instituídos pelas Diretrizes Curriculares:

Em primeiro lugar, é fundamental entender que os conteúdos de ensino são meios e não finalidade do processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos de ensino dessa Educação Profissional e Tecnológica são as bases tecnológicas necessárias. Por bases tecnológicas, entende-se o conjunto de conceitos e princípios resultantes da aplicação de conhecimentos aos processos de trabalho em um dado eixo tecnológico. Elas se constroem a partir de bases científicas (conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática, e das ciências humanas) e instrumentais (correspondentes às linguagens que permitem comunicação e leitura do mundo), que devem ser desenvolvidas fundamentalmente na Educação Básica. A integração do conhecimento teórico com a prática profissional é um grande desafio presente no processo educacional, sobretudo na Educação Profissional, pois a prática a constitui e organiza, integrando as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica (PARECER CNE/CEB N 11/2012, RESOLUÇÃO N. 06/2012; pp. 245-246).

A integração do conhecimento com a prática profissional é, segundo o Parecer n. 11/2012, o maior desafio presente no processo educacional. Por isso, após o estudo do aspecto legal, é importante destacar que essa seção dialoga sobre o currículo integrando outros aspectos do ensino, das práticas escolares e da perspectiva da formação omnilateral, por não ser um assunto que se esgota neste estudo, mas que ampliam a relação do ensino médio integrado, sempre estabelecendo o diálogo entre o GV e o EMI, respeitando os limites do momento histórico, político e educacional que cada um tem na história da educação.

O Ginásio Vocacional, mesmo que à época não era o termo utilizado, permeia a formação integrada visando à formação omnilateral, pela maneira que os alunos e professores edificavam suas práticas no protagonismo, na formação tanto geral quanto na profissional, não profissionalizante. Os conteúdos no Ginásio Vocacional, Core Curriculum, partiam da realidade do local, das suas vertentes históricas e bases, não seguia um livro didático, era discutido na primeira aula - “aula plataforma”, como era chamada (na qual destacamos que era um planejamento anual sendo delimitado e discutido com todos os agentes educacionais, principalmente os alunos, totalmente protagonista); que desde o primeiro dia tinha contato e conhecimento do todo. Diferentemente, o currículo do ensino médio vem disposto pela BNCC/2018, o que pressupõe que o ensino integrado garanta a sua aplicabilidade; ao mesmo tempo que na proposta do ensino profissional e tecnológica dependerá da grade curricular projetada por cada instituição, respeitando a projeção do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); os fins profissionais são destacados por estes documentos.

Para Araújo e Frigotto (2015, p. 64) é condição para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas integradoras que “os sujeitos do ensino e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores”, pois as práticas educativas não se constituem apenas na escola, tampouco têm implicações que se encerram nela. Destacam a importância do currículo, seus documentos de referência; ao mesmo tempo que evidenciam a prática pedagógica integradoras na formação profissional, do papel docente e do discente no centro dessas reflexões e ações.

Em ambas propostas de ensino - Ginásio Vocacional (mesmo diante de um cenário de regime ditatorial) e do ensino médio integrado – seus currículos foram/são instrumentação da cidadania democrática, contemplam conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitavam/capacitam o ser humano para a realização de atividades em três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. O GV não alterou a sua proposta, mesmo diante de supressão das manifestações de diversas ordens, permanecendo o diálogo, a inferência, o protagonismo, a interdisciplinaridade, a comunidade participativa dentro das suas realizações e manifestações da vivência curricular. O cenário da proposta do ensino médio integrado acontece numa situação de democracia, com mudanças rápidas no cenário trabalhista, em todos os segmentos: comércio, indústria e campo social, ao mesmo tempo, como demonstramos em nosso quadro das alterações das leis, que há o debate sobre a função dúbia do ensino médio. O parecer CNE/CEB 11/2012 indicam sobre a metodologia do ensino médio integrado:

É necessário, nesse sentido, adotar metodologias que permitam diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, tais como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais – laboratório, oficina, ateliê e outros; visitas técnicas; investigação sobre atividades profissionais; estudos de caso, conhecimento direto do mercado e das empresas, projetos de pesquisa e/ou intervenção – individuais e em equipe; simulações; projetos de exercício profissional efetivo, e estágios profissionais supervisionados como atos educativos de responsabilidade da instituição educacional. Propicia-se assim a integração entre os conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio cada vez mais complexos (PARECER CNE/CEB N. 11/2012, RESOLUÇÃO N. 06/2012, p. 246).

O ensino no GV em sua proposta curricular tinha o comprometimento com a diversidade metodológica, com as estratégias e técnicas para contemplar de maneira significativa o aprendizado, assim como é a proposta do ensino médio integrado; partindo de um projeto político e pedagógico (recorda-se que em 1960, não era este o termo praticado, era apenas projeto de ensino), com visitas técnicas e explorações do meio, partindo da realidade local, laboratórios, oficinas específicas, interdisciplinar, com ações que além de conhecimento proporcionavam raciocínios mais complexos; igualmente comparado com a proposta de ensino

nas DCNEM. Araújo e Silva (2017) retratam sobre o rompimento do padrão do ensino tecnicista imposto na década de 1960:

O rompimento com o padrão de Ensino Médio hegemônico não depende apenas de mudanças curriculares e metodológicas, depende também, de alterações estruturantes que modifiquem a cultura organizacional da escola a partir de um Projeto Político Pedagógico de educação sedimentado em valores, os quais sustentam uma sociedade mais democrática e com justiça social (ARAUJO E SILVA, 2017, p. 12).

Neste contexto, previsto no projeto político e pedagógico não apenas a teoria, mas a prática, a educação e o trabalho como faces da mesma moeda. Vale ressaltar a proposta do estágio profissional supervisionado abordado nas DCNEM, previsto e assumido intencionalmente pela unidade de ensino como ato educativo e atividade curricular de sua responsabilidade, presente na proposta pedagógica e nos instrumentos de planejamento curricular do curso; é uma das estratégias de integração teórico-prática, intencionalmente integrada com o currículo do curso, nos termos da legislação específica e das normas vigentes: carga horária e regra geral deve ser adicionada aos mínimos exigidos para a habilitação profissional. Logo após a edição da Lei 11.741/2008 foi sancionada, também, a Lei 11.788/2008, definindo novas normas para a oferta de estágio aos estudantes, o qual é marcadamente caracterizado como “ato educativo escolar, supervisionado e desenvolvido no ambiente de trabalho”, (art. 1º, Lei 11.788/2008) integrando o itinerário formativo do educando. A aprovação quase simultânea dessas duas leis chama a atenção para a necessidade de aliar a instituição de ensino a empresas e organizações sociais; visando à contextualização curricular e ao desenvolvimento de saberes próprios da atividade profissional.

Em Práticas Comerciais ou Artes Industriais no GVB não tinham o estágio supervisionado. Mas dentro do ginásio tinha o “banco” que vivenciavam as práticas e as profissões que se destacavam à época. No caso, o Ginásio Vocacional não ofertava essa possibilidade, mesmo tendo a experiência do banco dentro da instituição, não possuía essa integração entre o mercado de trabalho numa unidade real de trabalho, a escola e a formação do estudante. O discente não tinha o contato com a prática num centro de trabalho real, eram simulações dentro da própria escola. Porém, não se pode descaracterizar a prática desenvolvida no banco criado e mantido pela própria instituição e seus agentes, principalmente o protagonismo dos alunos; o estágio não era aplicado na formação dos estudantes. As leis trabalhistas admitiam o ingresso ao trabalho com 14 anos, mas era normatizado o trabalho da criança e adolescente⁶⁶, o trabalho precoce era aceito e até estimulado, vigorava o código de

⁶⁶ A primeira norma brasileira que tratou de proteger o trabalhador infante-juvenil demorou anos para surgir: foi o Decreto nº 1.313 de 1891, que proibia o trabalho de crianças e adolescentes nas fábricas, esta lei não permitia

menores de 1929.

Nessa perspectiva de discussão sobre o currículo no EMI, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular o educando em suas múltiplas dimensões: conhecer, fazer, viver e ser; tem como finalidade realizar uma educação que o conduza à autonomia, intelectual e moral. As DCNEM e a BNCC abordam a formação curricular na perspectiva integral, adotando e ampliando termos como habilidades, competências e desenvolvimento das inteligências múltiplas.

Emparelham-se o Ginásio Vocacional ao ensino médio na proposta curricular integrada. Os princípios gerais e o currículo articulavam-se em torno de eixos básicos orientadores para a seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no ensino. As duas propostas de ensino – dimensionando a um eixo: histórico-cultural, o valor histórico e social dos conhecimentos - tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e submetendo o currículo a uma prova de validade e de relevância social; um eixo epistemológico que reconstrói os procedimentos envolvidos nos processos de conhecimento, assegurando a eficácia desses processos e a abertura para novos conhecimentos. Oportunizando a relação entre a teoria e a prática como faces da mesma moeda, a proposta das DCNEM seria tão cabível ao ensino do Ginásio Vocacional:

O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana. A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011 DCNEM, p. 162).

Parte-se da realidade estabelecendo relações quanto ao trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, na relação concreta da teoria e prática. As DCNEM evidenciam que currículo versus conteúdos, teoria e prática, compreendem o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. “A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade” (Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, p.

que menores de 12 anos trabalhassem, exceto para fins de aprendizagem, nas fábricas de tecidos, para maiores de 8 anos de idade. A esta norma seguiram-se outras, como os códigos de menores de 1927 e de 1929 e a atual Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), que juntamente com a Constituição Federal de 1988, adotou a doutrina da Proteção Integral. O Código de Mello Mattos (1927) dedicou o Capítulo IX (arts. 101 a 125) para tratar sobre o trabalho de menores, proibindo o trabalho de crianças até 12 anos e o trabalho noturno aos menores de 18, além de vedar, para menores de 14 anos, o exercício de emprego em praças públicas. Conforme Rodello (2005, p. 69), um *habeas corpus* suspendeu a entrada em vigor do Código por dois anos, alegando que atentava contra o direito dos pais de decidirem o que era melhor para os filhos. Sendo instituído em 1929.

161). Deste modo, tanto o EMI e o GV pautam as perspectivas educacionais de formação partindo e considerando a realidade e as relações com o todo, poderíamos aplicar no contexto de cada proposta de ensino:

É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011 DCNEM, p. 162).

É no contexto da Educação Básica, desta condição histórico-cultural, que a Lei 9.394/96 determina a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, “com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (art. 26). A Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2018) contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem. A BNCC/2018 também traz em si a dimensão de preparação para o trabalho, dimensão para que seja instrumento para a solução de um problema concreto, que pode dar conta da etapa de planejamento, gestão ou produção de um bem. Aponta-se que não há solução tecnológica sem uma base científica e que, por outro lado, soluções tecnológicas podem propiciar a produção de um novo conhecimento científico.

Essa educação geral é preparação elementar para o trabalho, permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços; qualquer competência requerida no exercício profissional - seja psicomotora, sócio afetiva ou cognitiva - é um afinamento das competências básicas. Deste modo, parte-se da educação geral por permitir a construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão emoldurando o refinamento da educação para a formação omnilateral, de maneira não fragmentada.

O ensino no GV tinha a preocupação com a formação geral e o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, observando os alunos em sua totalidade e integralidade. Não apenas na busca de informações, mas na transformação da informação na vida do discente e de suas famílias, oportunizando o que era de inovador à vida, buscando soluções e na produção de artefatos em Artes Industriais que contribuíssem com o macro além da escola, não como

formação de ofício ou produção de manufaturas, mas como produto socialmente/historicamente desenvolvido; do mesmo modo ao trabalhar em Artes Plásticas, quando revelou artistas que inferem na realidade local com suas obras, expressividade e histórias.

A Base Nacional Comum destina-se à formação geral do educando e deve assegurar que as finalidades propostas em lei, bem como o perfil de saída do educando sejam alcançadas de forma a caracterizar que a Educação Básica seja uma efetiva conquista de cada brasileiro. E o ensino integrado, oportuniza as duas bases para a formação do jovem, retratado no parecer a orientação pelo conhecimento científico e tecnológico, a educação e o trabalho:

A escolha por um determinado fazer deve ser intencionalmente orientada pelo conhecimento científico e tecnológico. Este, por sua vez, não deve ser ensinado de forma desconectada da realidade do mundo do trabalho. Este ensino integrado é a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social, como ressalta a Recomendação nº 195/2004 da OIT (PARECER CNE/CEB Nº 11/2012, RESOLUÇÃO N. 06/2012; p. 212).

As DCNEM (2012) retratam a tecnologia como objeto de estudo, entendida como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, trata-se do estudo do trabalho humano e suas relações com os processos técnicos produtivos. O estudo destes implica em assumir o trabalho (condição humana de intervenção) como princípio orientador do processo formativo.

Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. É importante compreender que a Base Nacional Curricular Comum não pode constituir uma camisa de força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação.

Comparativamente, percebemos que cada unidade do Ginásio Vocacional adequou a sua unidade partindo da sua realidade, flexibilizando a peculiaridade da cidade que foi implantado. Garantiam a formação comum e ofertavam a parte diversificada em suas singularidades, Barretos investiu em sua unidade nas formações que envolviam Estudos Sociais (quando partia da formação familiar, sua diversidade e estruturação e conhecia a sua comunidade, localidade, e expansão estadual, nacional e mundial), educação industrial, educação comercial, ações

voltadas a agronomia e pecuária e formação no âmbito doméstico; oportunizando aos jovens ampliar além do conhecimento teórico, visitando as diversas formações familiares, conhecendo suas histórias e compondo o cenário interativo da construção do conhecimento.

Nesta perspectiva de formação integral destacamos o artigo 26 da LDB/96, que afirma:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Cabe observar que a missão do Ensino Médio, seus fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas, se aplica para ambas as partes, tanto a “Nacional Comum” como a “diversificada”, pois numa perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento não faz sentido que elas sejam divorciadas.

A parte diversificada deve ser decisiva na construção da identidade de cada escola, ou seja, pode ser aquilo que identificará e a diferenciará entre si, na busca de organizações curriculares que atendam à heterogeneidade dos alunos e às necessidades do meio social e econômico. É sugerido nos documentos que os alunos do EMI tenham possibilidades de escolher os estudos, projetos, cursos ou atividades da parte diversificada, de modo a incentivar a inserção do educando na construção de seu próprio currículo. A parte diversificada deve ter nome específico e carga identificável no horário escolar, uma questão a ser resolvida no âmbito de cada sistema e escola, de acordo com sua organização curricular e proposta pedagógica. A Base Nacional Comum, objeto das DCNEM, deverá ocupar, no mínimo, 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima do Ensino Médio. No Ginásio Vocacional, a delimitação do tempo advinha da quantidade de aulas na grade escolar, previsto no contra turno o desenvolvimento do projeto de ensino, que podemos apropriar como projeto-político-pedagógico; por toda suas características e desenvolvimento; sendo este interdisciplinar e transdisciplinar (mesmo que este último termo não fosse utilizado em seu tempo) – transdisciplinar por perpassar por todo contexto do ensino em todas as suas dimensões.

O que faz da proposta ao ensino médio integrado, com o envolvimento de todos os agentes, ser possível e viável de ser contemplada? Uma das linhas centrais constitutivas da LDB, e das leis que contemplam o ensino integrado, é a proposta pedagógica da instituição educacional; bem como o fortalecimento do seu plano, o seu planejamento, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino (não apenas ao ensino médio), como tratada nos artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB: o art. 12 diz respeito às incumbências das instituições educacionais, a partir da “execução e elaboração de sua proposta pedagógica”; o art. 13 trata das incumbências

dos docentes, a partir da “participação da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; o art. 14 refere-se à “gestão democrática do ensino público”, a partir da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e o art. 15 determina que os sistemas de ensino assegurem às suas unidades educacionais “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Tudo isto para garantir o cumprimento do projeto político pedagógico da instituição educacional, expressão figurativa da autonomia educacional.

O fundamento para a construção do projeto político-pedagógico de toda instituição educacional é a sua construção coletiva. Na medida em que se tornar expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e métodos de ação que unificam a comunidade escolar. É essencial, para tanto, que os profissionais da educação e a comunidade escolar sintam que esse projeto pertence a este grupo e que a comunidade educacional se identifica com ele e nele se reconhece, todos devem ser autores e sujeitos de seu desenvolvimento. Foi o que aconteceu com o Ginásio Vocacional de Barretos, facilmente leríamos estes dois parágrafos como retratando a realidade empírica da educação vocacionada sobre o projeto político pedagógico de cada unidade de ensino, destoante da história política vigente na década de 1960. Retrata-se para os dois momentos educacionais desta pesquisa:

A história pouco democrática das relações institucionais em nosso país – incluindo as que se realizam nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como as condições de realização do trabalho pedagógico, com sobrecarga para os professores e com resistência para se destinar espaço e tempo para atividades coletivas – leva-nos à hipótese de que a discussão do currículo na escola não seja uma prática muito recorrente. Se isto é verdade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo para o desenvolvimento de uma educação integrada. Faz-se necessária uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação deste estado de coisas (PARECER CNE/CEB Nº 11/2012, RESOLUÇÃO N. 06/2012; p. 247).

A ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização consequentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade; aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação, passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania. Especificamente em relação ao Ensino Médio, o número de estudantes da etapa é atualmente da ordem de 8,3 milhões. A taxa de aprovação no ensino médio brasileiro é de 83,4% (5.920.213 aprovações), enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 10,6% (749.182 reprovações) e de 6% (429.611 abandonos) (QEDU/INEP, 2018). Sendo maior a evasão e o abandono no 1º ano do ensino médio. Observe-se que essas taxas diferem de região para região e entre as zonas urbana e rural. Há também uma diferença

significativa entre as escolas privadas e públicas. Por tudo isso, é necessário indicar que a educação, historicamente, ganha dimensão de formação para a vida e a sua relação de melhoria da qualidade, com relação intrínseca com a formação e atuação profissional.

O aumento ainda lento, porém, contínuo, dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos concluintes, permitirá a um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. Por outro lado, a demanda por ensino médio deveria partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram a melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.

Pelo caráter que assumiu na história educacional, a educação média/profissional é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do Ensino Fundamental nunca está em questão, no Ensino Médio se dá uma disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destinam.

As Diretrizes (2012, p. 162) ao proporem a formação integral amplia a concepção de formação ao “considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social”. Equivale a dizer que é sujeito de sua história e de sua realidade. A concepção de trabalho adotada pelas Diretrizes Curriculares é a moldura do projeto de formação com duplo sentido: ontológico e histórico, portanto:

O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de

construção do conhecimento (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011 DCNEM, pp. 163-164).

Analisando o processo legal do ensino médio no Brasil (secção anterior), sobre o peso do trabalho na formação dos jovens, a educação brasileira percorre um longo caminho quanto a situação da nossa juventude e a sua formação. Anseia-se por superar privilégios, entre eles os educacionais, a economia demanda recursos humanos qualificados, mobilizar recursos e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda tem no Brasil, para atender com qualidade clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas. O Parecer do EM retrata e evidencia sobre os princípios especificados na LDB/96 e na conscientização do cidadão para dirimir as diferenças sociais, culturais, econômicas e estrutural da sociedade estabelecendo a escola como espaço de organização temporal sem rigidez, sem segmentação e respeitando as peculiaridades disformes:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011, DCNEM, p. 152).

Após entendermos a proposta da escola no contexto da formação dos educandos no EMI, nota-se que o GVB preocupava com questões de estrutura, propostas de metodologias diferenciadas, prédio planejado para a proposta escolar, com salas planejadas para os alunos e para os professores, áreas diversificadas para o ensino, disponibilidade de recursos didáticos-tecnológicos diversos, arejamento e salas adequadas a cada uso, não havia computadores portáteis na época, mas dispunha de máquinas de datilografia, uso de projetores, calculadoras e equipamentos industriais, tinha instituído um banco próprio, possuía uma rica biblioteca, bem como ofertado pelos professores acesso a diversas revistas e jornais, com foco na formação integral dos jovens. A acessibilidade não era algo discutível na época da sua instituição e por isso o prédio não foi projetado em sua totalidade com acessibilidade, na parte inferior tem salas que são acessíveis, mas o acesso ao pavimento superior não possui rampas e nem elevador; os banheiros não possuem barras e nem sanitários maiores para uso de cadeirantes, mesmo hoje sendo usado o prédio pela secretaria de saúde da cidade, não foi reformado os banheiros para atendimento e acessibilidade.

Após os mais de 50 anos do Ginásio Vocacional a facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo desfazer mais rápido as fronteiras do conhecimento, nas quais este está cada vez mais integrado. Integradas também na percepção das competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas são cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras; há o anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação.

As peculiaridades dos sistemas educacionais e os esforços de reforma do ensino, destacam-se duas características comuns: progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média; e visível desespecialização das modalidades profissionalizantes. Esse processo de reformas de ensino, que poderia ter evoluído para o reforço da subordinação do ensino médio às necessidades apenas da economia, incorpora outros elementos.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012, a definição do perfil profissional de conclusão do egresso, devem-se considerar conhecimentos, saberes e competências profissionais: a) gerais requeridas para o trabalho, em termos de preparação básica, objeto prioritário do Ensino Médio, enquanto etapa de consolidação da Educação Básica; b) comuns a um determinado segmento profissional do eixo tecnológico estruturante, no qual se enquadra a habilitação profissional em questão; c) específicas de cada habilitação profissional. A oportunização do ensino integrado permite definir a identidade do curso, estabelecer objetivos gerais de formação básica, considerando o eixo tecnológico da nossa geração, garante que o futuro profissional formado tenha a compreensão do processo de trabalho e as condições requeridas para responder às diferentes demandas do universo ocupacional. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional deve necessariamente considerar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional.

Nos diversos documentos lidos e pesquisados é notório o tempo futuro verbal sobre o EMI, como algo a ser conquistado, almejado, construído, ainda a ser atingido na sala de aula. Tendo a autonomia como pressuposto, expresso nitidamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

O professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade, buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, e, inspirado na política da igualdade, desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais. “além da capacidade didática do professor, seu compromisso e, por que não dizer, cumplicidade com os alunos, que

fazem do trabalho cotidiano de ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos para aprender”. (...) “responsabilização”, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos (PCNs – ENSINO MÉDIO, 2000, p. 71).

Os Parâmetros Curriculares sinalizaram, no ano 2000, para a discrepância da prática educacional com o contexto da realidade na vida dos jovens, sendo discrepante e distante do ensino na escola do vivenciado na sociedade. Muitas vezes a aprendizagem sem pontes com contextos que são próximos e significativos, sem protagonismo e responsabilidade.

Da mesma forma, o trabalho é um contexto importante no eixo das ciências humanas e sociais, visando a compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. O contexto do trabalho é também imprescindível para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos a que se refere o artigo 35 da LDB. Por sua própria natureza - o conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das ciências da natureza - só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no campo do trabalho. No ano 2000, os PCNs retratavam a contextualização do saber baseadas em Piaget, assim como era no GV:

Não se entenda, portanto, a contextualização como banalização do conteúdo das disciplinas, numa perspectiva espontaneísta. Mas como recurso pedagógico para tornar a constituição de conhecimentos um processo permanente de formação de capacidades intelectuais superiores. Capacidades que permitam transitar inteligentemente do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações e, deste, para a reorganização da experiência imediata, de forma a aprender que situações particulares e concretas podem ter uma estrutura geral (PCNs – ENSINO MÉDIO, 2000, p. 82).

A contextualização do saber delimitou a interdisciplinaridade e a contextualização porque ambas as perspectivas complementam o que as DCNEM destacam: a importância da aprendizagem sistemática, portanto da escola para o desenvolvimento do adolescente; do mesmo modo como o ensino no GV, na década de 1960.

Na formação integral o desenvolvimento da aprendizagem perpassa a ideia apresentada por Piaget (1996), relacionando a autonomia moral com a autonomia intelectual, que implica o desenvolvimento das operações da lógica. As obras de Piaget foram estudadas nos planejamentos do GV, ofertando aos professores conhecimento sobre o processo de acomodação e assimilação da aprendizagem pelos sujeitos do processo de ensino: os discentes. Assim, também preconizado nos PCNs e na proposta das DCNEM, na qual destacam inclusive a interdisciplinaridade e a contextualização que formam o eixo organizador da doutrina

curricular expressa na LDB; que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo, de forma a evitar transformá-las em novas dualidades ou reforçar as já existentes.

A partir de 2018 fica estabelecido o currículo apresentado na BNCC, indicando a base nacional comum/parte diversificada, e a formação geral/preparação básica para o trabalho. O protagonismo, a aprendizagem significativa, as diversas intervenções sociais, a busca de diferentes fontes oportuniza não apenas o contato com o objeto a ser conhecido, mas transformam o conceito de teoria e prática em relação recíproca visando à formação integrada do EM. Um currículo com bases sólidas permite um espaço de luta contra exploração das classes dominantes e oportuniza ao EMI libertação do emprego precarizado, em concordância com Gadotti:

O currículo, assim como a escola, é espaço de contradição, apesar de reproduzir as estruturas existentes, é [...] correia de transmissão da ideologia oficial [...] e, ao mesmo tempo, uma ameaça à ordem estabelecida por oferecer a possibilidade de contribuir para a libertação. Constitui-se, portanto, em um espaço de luta entre as classes dominantes e as subalternas, refletindo a [...] exploração e a luta contra a exploração (GADOTTI, 1992, p. 150).

A abordagem de libertação sobre o currículo e a formação é o caminho que trafegamos para a reflexão desta secção. A prática traduzida por Zabala (1998, p. 38), ao esclarecer sobre a concepção construtivista que permite compreender a complexidade dos processos de ensino/aprendizagem, e também apresentada em diversos documentos de referência. Para esta concepção o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação. Na concepção construtivista, o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel também ativo do educador. A natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que pode se mover a atividade mental, integral do aluno, passando por momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio. Nesse processo intervêm, junto à capacidade cognitiva, fatores vinculados às capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. A mesma proposta do protagonismo de todos agentes educacionais presentes nas DCNEM. Para o ensino profissional e tecnológico encontramos nas propostas e vivências do GV, seguindo a propositura sócio-construtivista na relação ensino/aprendizagem.

De acordo com as DCNEM (2012, p. 147) é preciso que além de reconhecimento esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao ensino médio integrado e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as

escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais.

É perceptível na obra de Carneiro (2012) que a realidade na oferta do ensino médio integrado na rede federal é uma conquista bem quista, proveniente de investimentos diversificados e reconhecimento da valorização dos profissionais da educação, consta-se:

O nível de formação intelectual dos alunos no campo da educação básica lhes dá as condições necessárias para ingressarem no ensino superior sem problema. Possuem, os alunos egressos destas instituições, uma educação geral conjugada a uma formação técnica de alto padrão. Isto apenas comprova que, se o Estado brasileiro quisesse, de fato, as escolas públicas do Ensino Médio teriam padrões de qualidade semelhantes. Ou seja, em vez dos especialistas ficarem criticando os limites elevados do custo/aluno/qualidade dos cursos de Ensino Médio e técnico da rede federal, por que não buscar ampliar o mapa da qualidade acadêmica da educação básica da escola brasileira independentemente de sua esfera administrativa? Por que não criar uma política de condições semelhantes à da rede federal para atrair bons professores, assegurando-lhes salário, condições de trabalho e possibilidade de capacitação permanente? De fato, o que ocorre nestas instituições é um quadro docente estável, salários iniciais quatro vezes acima dos pagos pela média das redes públicas estaduais, ambiente de trabalho moderno e adequado, infraestrutura de apoio funcional e política permanente de capacitação docente. (CARNEIRO, 2012, pp. 160-161).

Para o autor, a Rede Federal é referência com o ensino médio integrado e deveria ser expandido para os demais sistemas de ensino. O EMI também apresenta lacunas vazias, Costa (2012) recuperou trinta e seis (36) teses e dissertações que tinham como o objeto o ensino médio integrado, que apresenta de maneira sistematizada alguns dos problemas que dificultam a materialização dessa proposta de ensino, chamados pela autora de problemas na materialização do ensino médio integrado. Sendo estes: problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino:

Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos (COSTA, 2012, p. 38).

A superação dos desafios apontados por Costa (2012), a formação integrada proposta pelas DCNEM, profissional e tecnológico; numa sociedade que transforma-se numa velocidade rápida; expande a uma consequência imediata da sociedade de informação: é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. Essas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa

como princípio pedagógico.

Araújo e Frigotto (2015, p. 66) retratam que “se, por um lado, o ensino integrado tem se revelado de difícil operacionalização; por outro lado, as pedagogias liberais, em geral, não ofereceram possibilidades reais de desenvolverem capacidades amplas e ilimitadas dos trabalhadores”, expressando as capacidades e competências de compreender a totalidade social.

Ao mesmo tempo, não é apenas o discente que tem a proposta de formação de sempre aprender algo mais, atualizar; o ensino integrado necessita que a formação do professor⁶⁷ seja constante. O Parecer que norteia as Diretrizes para o Ensino Médio/2012, retrata que a perspectiva da educação como um direito e como um processo formativo contínuo e permanente, além das novas determinações com vistas a atender novas orientações educacionais, amplia as tarefas dos profissionais da educação, no que diz respeito às suas práticas. Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor tornam-se cada vez mais complexos. Como consequência, é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela:

Os professores do GV estavam em constante aperfeiçoamento e formação; era formação contínua em serviço, mas que tinham grande relevância aos professores e seus processos de ensino como podemos observar em nossa pesquisa. Observavam a prática e procuravam melhorar as metodologias, oportunizando rever suas práticas e ofertar sempre um ensino de qualidade. No grupo de estudo sobre a prática sempre liam materiais sobre como desenvolver mais a aprendizagem. Também era ofertado aos docentes horários de planejamento, estudo e avaliação como parte da jornada de trabalho. Todos tinham formação inicial superior e dispunham de valorização salarial. Este reconhecimento é almejado pelo setor público de educação em geral, e especialmente, para o ensino médio integrado.

De acordo com o Parecer do CNE/CEB Nº 5/2011 (DCNEM, p. 164-165) o ensino deve ofertar a pesquisa como princípio pedagógico que esteja presente em toda a educação escolar

⁶⁷ As diretrizes indicadas no I Plano Nacional de Educação 2001-2010 subsidiam ideia da amplitude das qualidades esperadas dos professores: I – sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; II – ampla formação cultural; III – atividade docente como foco formativo; IV – contato com realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; V – pesquisa como princípio formativo; VI – domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; VII – análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; VIII – inclusão das questões de gênero e da etnia nos programas de formação; IX – trabalho coletivo interdisciplinar; X – vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; XI – desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; XII – conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica.

dos que vivem/viverão do próprio trabalho; associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganham maior significado para os estudantes. “Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social. É fundamental que a pesquisa esteja orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica”; visando à melhoria da coletividade e ao bem comum. A pesquisa como princípio pedagógico pode propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade, retrata-se:

Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. (...) O relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos. A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. (...) A prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (PARECER CNE/CEB Nº 5/2011, DCNEM, p. 165).

A pesquisa - a base do ensino no GV - é proposta norteadora do EMI. O discente ganha destaque no projeto político-pedagógico numa instituição escolar, que coloca o estudante no centro do planejamento curricular. É preciso considerá-lo sujeito com necessidades e potencialidades, vivência cultural, capaz de construir a sua identidade pessoal e social. Como sujeitos de direitos os estudantes devem tomar parte ativa nas discussões, sendo estimulados à auto-organização, devem ter acesso a mecanismos que permitam manifestar sobre o que gostam e o que não gostam na escola, e a respeito da escola que aspiram.

Mesmo considerando o tratamento dado ao trabalho didático-pedagógico pelas DCNEM, com as possibilidades de organização do ensino médio integrado, tem-se a percepção que a discussão sobre a perspectiva para a formação holística não chegou às escolas em sua plenitude, mantendo-se atenção ao tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do estudante, com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB; e portanto refletindo a exploração. Deste modo vale destacar autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p 15), que retratam o ensino médio integrado sobre o prisma:

Podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de travessia imposta pela realidade de milhares de jovens que tem direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não permite. Por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15).

Frente a esse cenário, é necessário dar visibilidade ao ensino médio integrado no sentido da superação daquela dupla representação histórica persistente na educação brasileira. Nessa perspectiva, a última etapa da Educação Básica precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender a todos, e com qualidade, a diversidade nacional com sua heterogeneidade cultural; de considerar os anseios das diversas juventudes formadas por adolescentes e jovens que afluem à escola e que são sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades. Araújo e Frigotto (2015), compreendem a integração no ensino como referência a utilidade social que desperta às múltiplas capacidades dos educandos:

Na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social (ARAÚJO E FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Por fim, destacamos que apesar de tratarmos de questões práticas, teóricas e legais do fazer pedagógico na proposta do ensino médio integrado, não tivemos intenção de fornecer um texto instrutivo: “como fazer”. A nossa principal motivação foi fornecer mais reflexões, ideias, principalmente aquelas comprometidas com o ensino e aprendizagem da integração do ensino; e da relevância de um projeto político-pedagógico assumido dentro das unidades escolares. A comparação ao ensino no GV foi importante para instrumentar que a tentativa teve sucesso, em outra época, porém com outra nomenclatura. Não sendo esta obra um conjunto de orientações teórico-práticas, entretanto, sendo capaz de orientar e construir outras estratégias e metodologias de ensino, orientadas pelos fundamentos da pedagogia do trabalho, que não se esgota aqui. São proposituras de ensino que se almejava na formação integral nos ginásios vocacionais, “proposituras de uma proposta” curta de ensino, não obstante pelo pleonasma intencional, ainda assim foi sucesso e deixou tanta saudade naqueles que a viveram. O Ginásio Vocacional e o Ensino Médio Integrado estão muito além do que descrito nestas linhas, que foram poucas para tantas histórias, formações e perspectivas escolares.

5 PRODUTO EDUCACIONAL - VOCATEGRADO

O produto educacional produzido para essa pesquisa se insere na área de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT. Explorou-se o contexto da história e memórias, a organização do currículo integrado e a organização de espaços pedagógicos. Sendo categorizado como mídias educacionais (o *blog* contém vídeos, animações, objetos de aprendizagem, hiperlinks, etc.). Com a proposta de integrar o rigor da pesquisa ao seu processo de desenvolvimento, buscou-se consolidar a aplicação dos resultados da pesquisa para analisar e compreender a realidade estudada. Sem descuidar da promoção de diálogos inter e multidisciplinares no processo de formação profissional que contribua para a ação reflexiva, crítica, mantenedora e inovadora da atividade educativa.

O produto educacional é o desenvolvimento de um memorial virtual por meio de *blog*, retratando os aspectos mais relevantes e os resultados desta pesquisa; com exposição de textos, reflexões, registro de memórias, fotos e banners sobre o ginásio vocacional de Barretos e o estudo comparativo com o ensino médio integrado. O memorial está disponível pelo endereço eletrônico <https://vocategrado.blogspot.com/>. O nome é a junção do termo “Vocacional” e o “Integrado” (nomes chaves dessa pesquisa); que está inserido os materiais selecionados, textos, registros para que seja acessível por um maior número de pessoas; integrado referindo a proposta de Ensino Médio Integrado.

A escolha do produto pelo *blog* deu-se devido ao momento que estamos vivenciando de afastamento social, imposto pelo COVID 19. Como não seria possível montar um memorial presencial, qual seria a opção para expor os resultados? O *blog* surge pelo seu custo-benefício: uma ferramenta gratuita para hospedagem à rede da internet, possui fácil mecanismo de utilização, sendo intuitiva e boa mobilizadora de pessoas e usuários. O *blog* pode ter acesso de várias pessoas e ser registrado a quantidade de visualização, bem como registrar avaliações de formas gerais, o instrumento deixa de atingir somente as pessoas que não possuem internet. Destaca-se que vivemos um momento que a rede internauta chega a diversas pessoas e dispõe de diversos meios de pesquisa, desta forma a opção pelo *blog*, devido ao potencial de acessibilidade, poderá auxiliar possíveis pesquisas sobre o assunto.

Em EPT, o *blog* é uma ferramenta fácil de ser explorada e contém meios midiáticos que ajudam a explicar e organizar a história das memórias vocacianas encontradas, sendo contemplados diversos materiais que ajudam a construir e registrar a história, pois vários agentes que passaram pelo GV registram suas memórias de inúmeras formas. Ademais, oferece

a oportunidade do registro e perpetuação dos fatos históricos e memórias relacionadas à Educação Profissional Paulista. Visa, também, organizar o tempo e a exposição da formação para o trabalho; a comparação do ensino médio integrado auxiliará nas reflexões do ensino como formação integral do homem.

Pierre Lévy (1999, p. 14) em sua obra **Cibercultura**, ao comparar o crescimento demográfico com a expansão da telecomunicação, afirma que “na aurora do dilúvio informacional, talvez uma meditação sobre o dilúvio bíblico possa nos ajudar a compreender melhor o nosso tempo. Onde está Noé? O que colocar na arca?”. Este trabalho coopera com a resposta, a grande arca da Word Wide Web auxiliará o registro das histórias e memórias do Ginásio Vocacional e refletir sobre a educação integrada. O *blog* com os registros assemelha-se a descrição de Lévy, “no meio do caos, Noé construiu um pequeno mundo bem organizado. Face ao desencadeamento dos dados, protegeu uma seleção. Quando tudo vai por água abaixo, ele está preocupado em transmitir. Apesar do salve-se quem puder, recolhe pensando no futuro” Pierre Lévy (1999, p. 14). Assim, o registro desta pesquisa no *blog* é uma seleção de várias histórias e memórias, para o autor, é a maneira de simbolizar a totalidade reconstituída e preservada. Foram menos de 10 anos de duração do ensino vocacional, que marcaram pessoas e contemplam uma parte da educação profissional paulista, o que faz deste memorial um acervo da própria história do GV.

O *blog* é um pedaço deste ciberespaço nomeado por Lévy (1999, p. 93). Um local de comunicação, informação, “o suporte das memórias da humanidade”, retratado por aqueles que tiveram experiências e vivências vocacionadas; fornecendo pesquisa, diálogo com o contexto educacional. A pesquisa vocacionada é um arsenal acumulativo de memórias, sendo construída em seu percurso mediante a posse de dados ofertados pelos colaboradores; acrescentando fatos, detalhes e oportunizando a elaboração de produtos como a confecção de banners, elaboração de vídeos, preservação e arquivamento de imagens que podem se perder com o tempo, textos, e apresentação de PowerPoint. Deste modo, é um importante instrumento para catalogação destas memórias. Considera-se relevante para a pesquisa e a disposição do *blog* como produto educacional:

- Houve 587 visitas até 01/02/2022. As visitas do *blog* são contabilizadas por um gadget: é um utilitário desenvolvido para facilitar a contagem de visitantes, a funcionalidade disponibilizada pelo próprio *blog* permite saber quantas visualizações tem o *blog* e quantos acessos em cada postagem.
- Foram convidadas por Whatsapp, e-mail e redes sociais todas as pessoas interessadas no assunto para apreciação do produto final da pesquisa;

Os recursos financeiros acometidos em decorrência da pesquisa foram pelas próprias expensas da pesquisadora, bem como a organização do *blog* memorial. Sendo totalizado o investimento de R\$ 200,00 (duzentos reais) com impressão, papelaria, encadernação e revisão ortográfica. Sendo criados banners e as imagens que comporão o produto final, criadas pela autora.

O produto *blog* “VOCATEGRADO” considera os estudos e pesquisas realizados no contexto do vocacional como objeto de investigação, a produção de conhecimento está diretamente associada à prospecção de problemas e soluções para o ensino-aprendizagem dos conhecimentos científico tecnológicos de cada transformação ocorrida na história da educação profissional e na busca da formação integral. Desta maneira, na abertura do memorial tem um breve texto de apresentação abordando o contexto histórico da década de 1960 e o viés pesquisado do Ginásio Vocacional, de caráter público. Uma apresentação em PowerPoint produzida pela pesquisadora, sendo também incorporado ao *blog* registros veiculados publicamente (citando fonte e autor). Visou-se atingir maior número de pessoas quanto ao marco do ginásio vocacional na educação de nossa cidade; bem como os resultados comparativos da proposta do ensino médio integrado.

O *blog* começou a ser escrito em 30 de março de 2020 e não terá limites de publicação, podendo ser alimentado (processo chamado para publicar postagens) mesmo depois do término desta pesquisa, com mais elementos pesquisados e adicionados posteriormente, em continuação dos registros e memórias. Cada postagem até janeiro de 2022 é fruto da pesquisa para o mestrado e para este produto educacional. Possui, também, postagem de publicação dos próprios autores, outros textos com os devidos créditos a autores pesquisadores sobre o tema, além da apresentação de curtas metragens e entrevistas que compõe o quadro referencial da pesquisa.

Até o momento da defesa totalizam: 14 (treze) publicações, com indicação de 2 (dois) curtas metragens, dois (2) mapas conceituais, indicações de teses e dissertações sobre a temática, indicação de leis que consagram o ensino médio integrado e do Ginásio Vocacional.

Os textos que são criações dos autores da pesquisa, retratam tanto o ensino no GV, quanto o ensino médio integrado. Aborda currículo, disciplinas, aspectos metodológicos e didáticos, recursos pedagógicos, teoria e prática da educação.

Apresentamos o quadro resumo das postagens: QUADRO

QUADRO 2 – TÍTULOS DAS PUBLICAÇÕES ESCRITAS PARA O *BLOG* VOCATEGRADO

TÍTULO DAS PUBLICAÇÕES	AUTORES
PARA COMEÇO DE CONVERSA...	Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins Mestranda Débora Schnek Silveira
O VELHO REVESTIDO DE NOVO: DUALIDADE DA EDUCAÇÃO VOCACIONAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO	Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins Mestranda Débora Schnek Silveira
OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO E A PROPOSTA DE ENSINO DO GINÁSIO VOCACIONAL	Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins Mestranda Débora Schnek Silveira
CURRÍCULO NO GINÁSIO VOCACIONAL	Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins Mestranda Débora Schnek Silveira
DISCIPLINA DE TEATRO - GINÁSIO VOCACIONAL DE BARRETOS	Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins Mestranda Débora Schnek Silveira
A VERTENTE DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO GINÁSIO VOCACIONAL	Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins Mestranda Débora Schnek Silveira
AMPARO LEGAL PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO- ESTABELECENDO COMPARAÇÕES COM O GV	Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins Mestranda Débora Schnek Silveira
SUBVERSIDADE?! ENFRENTAMENTOS DO GINÁSIO VOCACIONAL DE BARRETOS	Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins Mestranda Débora Schnek Silveira
O CALVÁRIO DO GINÁSIO VOCACIONAL DE BARRETOS	Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins Mestranda Débora Schnek Silveira
QUADRO RESUMO DAS LEIS: 50 ANOS DE HISTÓRIA DO VOCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO	Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins Mestranda Débora Schnek Silveira

FONTE: A autora.

Apresentamos o quadro resumo das postagens dos vídeos, curtas metragens, que são indicados no blog, e que subsidiaram essa pesquisa: QUADRO 3

QUADRO 3 – TÍTULOS DOS VÍDEOS NO *BLOG* VOCATEGRADO

TÍTULO DOS VÍDEOS	AUTORES
DOCUMENTÁRIO: "Vocacional - Uma Aventura Humana"	Toni Ventura
ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE ARTES PLÁSTICAS NIRCEU APARECIDO HELENA	Elisete Tedesco
DOCUMENTÁRIO: "Sete vidas eu tivesse..."	Direção, roteiro e montagem: José Maurício de Oliveira.

TÍTULO DOS VÍDEOS	AUTORES
COMO AS AULAS ERAM DESENVOLVIDAS: "Ensino Vocacional - 1969 - Aloysio Raulino"	Codireção: Plácido Campos Jr, Roman Stulbach, Walter Rogério.

FONTE: A autora.

O vídeo institucional produzido para o *blog*, chamado “Para começo de conversa”, a pesquisadora faz a apresentação de como o *blog* está organizado e os conteúdos que os visitantes irão encontrar; propõe também discussão ou reflexão sobre a educação (especificamente sobre o ensino médio integrado e o ginásio vocacional); oportunidade para narrar a trajetória dos depoentes e ao mesmo tempo o resultado da pesquisa, instituindo a identidade do blog Vocategrado.

Neste trabalho, a escolha pelo *blog* como produto de pesquisa se dá por ser um instrumento fácil de ser utilizado pelos pesquisadores do tema, serve como registro da pesquisa e do legado que o Vocacional de Barretos oportunizou à educação. As postagens são o subsídio deste registro; retrata as memórias, mostra imagens e dinamiza brevemente a lembrança em ação, o funcionamento e o resultado desta pesquisa, com caráter documental tornando patrimônio do registro da educação, protagonizado pelos pesquisadores, dando voz a pesquisa, não sendo o registro apenas por textos.

A produção independente e sem fins lucrativos teve as imagens captadas por meio de uma câmera do celular da pesquisadora e de imagens encontradas na internet. É uma obra que remete discussões sobre a formação para o trabalho e holística dos jovens de 1960, e daqueles do atual EMI.

Como propósito de pesquisa e contribuição para futuras pesquisas sobre a história da educação, em especial o Ensino Vocacional e o Ensino Médio Integrado, o *blog* oferta meios de buscas, totalizando 587 (quinhentas e oitenta e sete) visitas até 30/01/2022, alguns comentários foram documentados por aqueles que o visitaram. Segue a descrição de alguns deles:

- Raquel Moreda comentou em "Para começo de conversa..."

04/12/2020

Parabéns por ter escolhido um tema tão importante que resgata e registra memórias de uma época que marcou uma geração de docentes e discentes.

- Dois comentários de pessoas que não quiseram se identificar, no texto SUBVERSIDADE?! ENFRENTAMENTOS DO GINÁSIO VOCACIONAL DE BARRETOS

1 – Anônimo - 27/01/2021 - Que história mais impactante! Pena que a obra tenha sido danificada, mas seria muito bacana. A educação é o maior ato de rebeldia contra qualquer situação da vida! Ah a Ditadura ela teve o poder de acabar com uma escola, mas não apagou as memórias. Que trabalho lindo deste registro. Para mim, que fui estudante do ginásio e tive a oportunidade de viver e conviver com várias das histórias que rondavam todo o prédio é, como voltar a viver uma época que foi determinante para que me tornasse o que sou hoje.

2 – Anônimo - 28/01/2021 - As metodologias ativas que hoje estão tão na moda nas discussões sobre aprendizagem significativa já faziam parte das abordagens do ensino no GVB. Essa era a diferença eles já estavam a frente em educação qualidade, por isso o ginásio foi considerado subversivo. Até hoje, ouço histórias que foi a melhor vivência na vida daqueles alunos, hoje pessoas de renome em nossa sociedade.

O produto educacional, após ter sido aplicado e validado pela banca com os ajustes necessários, foi depositado no próprio blog, sendo que o mesmo será registrado como produto vinculado à dissertação de pesquisa em EPT.

O link de acesso ao produto desta pesquisa é <https://vocategrado.blogspot.com/>, sendo a dissertação publicada como repositório no próprio blog com o endereço eletrônico: <https://vocategrado.blogspot.com/2022/05/dissertacao-leia-na-integra.html>

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ensino médio integrado faz parte da etapa final da educação básica brasileira. É uma etapa de caráter geral, com o propósito de construção de competências básicas, o aluno como sujeito produtor de conhecimento e participante, integrante e iniciante do mundo do trabalho, visando o desenvolvimento e o respeito da pessoa como sujeito de direitos – cidadão. Um ensino que ainda percorre uma longa trajetória para ser um direito efetivo. Com palavras técnicas, que fazem parte do vocabulário de qualquer educador, a breve explicação sobre o ensino médio integrado seria a mesma para o ensino no GVB: alunos protagonistas do saber, que envolvem em todas as questões, com preparação para a vida, num contexto que ensina a viver e estudar por meio da pesquisa, da observação e da realização; que prepara para o trabalho respeitando a todos.

Neste trabalho, a busca de compreender como se deu o período do GV em 1960 e seu legado estabelecendo comparativo com o ensino médio integrado; não com sobreposição de fatos e metodologias, mas visando questionar e dimensionar ações, metodologias, estratégias comuns e diferenciadas nestes dois períodos da história da educação brasileira. Não foi uma organização fácil e coordenada de realizar; chegando ao ponto das leituras ficarem confusas e precisar de um distanciamento do objeto de pesquisa e retomá-lo. Os depoimentos foram a chave mestra da pesquisa, a partir deles foi possível dimensionar a significância do GV em Barretos, o ensino diferenciado, marcado pelo protagonismo discente, de aulas estrategicamente planejadas, com metodologias inovadoras à época que agregou o que tinha de mais novo em discussão em educação e transformar as leituras sobre o GV em palavras que explicassem e ao mesmo tempo tivesse distância do pesquisador. Foi este o maior desafio da pesquisa, referindo ao estabelecimento das inter-relações com o Ensino Vocacional e o Ensino Médio Integrado. A narrativa se apoia nas percepções dos acontecimentos memorados e relatados pelos depoentes desta pesquisa, como também em outras referências/fontes sobre o tema. Os relatos e lembranças das experiências vividas nos permitiram caracterizar algumas nuances destes momentos educacionais, influenciado pelo contexto político do país, quanto aos aspectos relacionados aos ginásios vocacionais, nas vidas, nas experiências vividas por estas pessoas. Com as discussões sobre o ensino médio integrado por meio das DCNEM retratou-se que a educação não está estagnada, sempre em movimento. Depois do fechamento das unidades dos Ginásios Vocacionais, o término da ditadura, o processo de evolução do direito à educação e os aspectos ligados a formação para o trabalho, neste século que exige uma revolução do trabalho,

num mundo que é marcado por exigências de novas estruturas organizacionais; a escola também é o foco.

Tanto a proposta do ensino vocacional e o ensino médio integrado surgem como tentativas e experiências de dar uma nova dimensão ao ensino e aprendizagem, de maneira que elas oportunizem a participação, a criatividade e produtividade, com perspectivas de formação além da profissional, visando à formação omnilateral das pessoas, da sua integralidade em todas as dimensões. Ao mesmo tempo que o ensino médio possui essa proposta, temos registros que a educação básica final ainda não é acessível a todos, não é de fato inserido nas perspectivas de avanços escolares, quando se há índices de evasão e quando observa-se a discrepância da formação dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ser destoante do Ensino Médio. Há jovens que ficam fora do contexto para a formação, até mesmo da velha dualidade: propedêutica ou para o trabalho? De 1960 até nosso tempo, mesmo com toda evolução e discussão sobre a educação, com a obrigatoriedade do ensino, o Brasil ainda possui jovens sem a formação básica.

Conforme afirma Paro (2000. p. 10) se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos; não apenas dos estudantes sem a formação básica, que não era o foco desta pesquisa e ao mesmo momento que não podíamos deixar de considerar essa realidade da educação: o contexto que o chão da escola retrata. Um dos desafios enfrentados é o comprometimento do corpo docente com a aprendizagem dos alunos, do seu papel fundamental no planejamento geral, da sua aula, e das demais atividades que permeiam o ensinar e aprender. Dos funcionários que percebiam a sua importância e valor diante do cenário educacional que torna o aluno o centro. E, ainda reconstruir o envolvimento da comunidade escolar com o aprendizado, com a unidade, levando-os a conhecer e entender a escola como um cenário de aquisição de conhecimento e de formação permanente, principalmente para o trabalho, é a relação de pertencimento a uma instituição. E do próprio aluno em reconhecer nos estudos o aprofundamento da sua formação integral, tendo acesso e permanência em todo contexto da educação básica, principalmente diante do EMI.

Relativamente, o Ginásio Vocacional de Barretos não encontrou dificuldades em promover uma escola participativa e ativa, com protagonismo de todos os agentes educacionais, vindo ao encontro com a proposta do Ensino Médio Integrado retratados nesta pesquisa. Porém em suas nuances o acesso não era para todos, era necessário realizar seleção, mesmo que dirimindo com outros aspectos além dos cognitivos, ele também não era para todos.

São pequenas diferenças, singularidades, exemplos que nos despertam para outras possíveis dimensões à escola e a sua importância frente a formação dos jovens trabalhadores,

referenciar com novos paradigmas para desenvolver uma escola que reflita sobre a ação, que saiba valorizar essa diversidade, a realidade de 1960 presente na busca em 2022. Trabalhando na lógica de ressignificação dos processos das ações pelo caminho da não estagnação do saber, subsidiado pelo diálogo, mediado por meio da participação, talvez (no campo central das hipóteses) esse ensino/aprendizagem será o desafio, a busca, permanente da educação. A proposta atual de ensino – EMI - era evidente no GV, que durou tão pouco e que fazia da participação dos seus atores referência para a participação e corresponsabilidades.

Justamente por essa trajetória educacional, por este caminho que tem na aprendizagem a raiz das ações pedagógicas, hoje discutido e idealizado que o ensino vocacional teve grandes resistências políticas. Não foi a falta desta percepção sobre a atuação dos agentes vocacionários - foi a sua proposta além da transmissão de conhecimentos - a ação e propostas políticas de interesses diversos na educação, fez com que aos poucos incomodasse a sociedade, a política, por divergir da referência do que vem a ser esse espaço denominado escola. Para o ensino médio integrado: é a necessidade de repensar a função da educação como instrumento de formação dos cidadãos, é a tarefa peculiar da modalidade integrada, que tem na figura protagonista de todos os seus atores, o seu principal instrumento para a garantia de uma gestão coletiva significativa do conhecimento e a formação para além da dualidade acadêmica e profissional, centrada no conceito da formação omnilateral e politécnica. O chão da escola precisa deste comprometimento. Tanto para o GV como ao EMI podemos expressar Libâneo (2001) sobre a participação e autonomia escolar como espaço democrático:

Para que a escola adote um princípio democrático deve agir com participação e autonomia. Para isso os objetivos da escola devem estar bem definidos e não apenas estar restrito ao processo de conhecimento e aprendizagem ela precisa ter a capacidade de proporcionar autonomia e determinação no processo de formação dos cidadãos, pois este é o fundamento para que haja a concepção democrática participativa na gestão escolar (LIBÂNEO, 2001, p. 127).

A docência e a discência no Ensino Vocacional se torna compreensível encontrar palavras para explicar: respeitar a cultura e o saber dos educandos, produzir um conhecimento crítico-transformador, de forma dialógica e coletiva, sem dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática. Assim, na pesquisa realizada sobre o Ginásio Vocacional foram marcantes essas características de ensino: o aluno em sua essência presente na aula e fora dela, centro do processo de ensino, com técnicas e estratégias diversificadas: a aprendizagem significativa. A aprendizagem era significativa, de 1962-1973 mesmo que não soubessem, os alunos aprendiam, significavam e (re)significavam suas aprendizagens, num contexto marcado pela ditadura política. Não há provas que o GV era contra o sistema, mas sim, uma luta a favor da educação – por isso, o ensino vocacional foi alvo - era a formação integral para a vida; não a preocupação

precária de formar profissional sem identidade, era compromisso com a responsabilidade, por meio do diálogo, da conscientização do próprios avanços e trabalho em equipe, vendo e considerando o outro, sem deixar ninguém para trás; o sucesso era coletivo, fazia parte da educação do ensino integral do Vocacional de Barretos.

As práticas vocacionais pautadas na integração curricular expondo novas práticas e tentativas que mobilizavam os pressupostos teóricos que os professores estudavam nas reuniões pedagógicas sem medo de conhecer e aplicar em sala de aula novas ideias, metodologias e transpassando os desafios, transformavam em práticas efetivas. Trabalho que exigia dedicação dos professores, que saíssem da zona de conforto, aprendessem para ensinar, desfizessem as bagagens pessoais e incorporassem novos olhares e ações, professores que não tiveram medo de aprender a lecionar, tiveram a coragem de fazer diferente e quebrar com a cátedra tradicional de aprender.

Não pretendíamos elencar as possíveis subversões em 1960. Trouxemos nuances, características/perfis/legislações que nos retratam as inovações e, inclusive, as “subversões” ocorridas nestes espaços no que se refere direta ou indiretamente ao ensino e à aprendizagem da educação profissional – desde a estrutura curricular, o protagonismo docente/discente, até o papel da educação na formação holística dos futuros profissionais. O que atualmente discute-se sobre o papel da educação o GV apresentou sem delongas: no modo de condução das aulas nos aspectos que tratavam os conteúdos propostos; às metodologias (estudo do meio, estudo dirigido, aula plataforma etc.); ao trabalharem em equipe; ao ensinar integrado às disciplinas práticas e suas possíveis aplicações num contexto para o trabalho ou meio acadêmico; integrado; ao realizarem pesquisas e trazerem disciplinas diversas nos currículos de cada unidade; no modo do professor enxergar a sala de aula, descentralizando o seu papel, propondo técnicas pedagógicas almejando à autonomia crescente dos alunos. Os professores foram produtores de conhecimento e não meros reprodutores, os professores refletiam sobre a sua prática. Segundo os relatos a proposta foi considerada inovadora por uns e subversiva por aqueles que não puderam compreender seus aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais de educação. As críticas vieram de posicionamentos genéricos, que vinham de uma concepção de conhecimento clássica, linear, reducionista, tão discrepante do ensino interdisciplinar e transdisciplinar a que se propunha e que hoje discutimos possível no EMI.

Narrar essa história, realizar essa pesquisa, nos revitaliza, por compartilharmos um contexto educacional que raramente se encontra nos dias atuais, uma cultura escolar que foi erradicada por dar certo. Cada narrativa, cada depoente que contribui com a pesquisa, cada livro, texto, reportagem, documentário “tira segredos e lições que estavam dentro das coisas,

faz uma sopa deliciosa das pedras do chão, como no conto da Carochinha. A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana.” (BOSI, 1994, p. 90). O Vocacional em sua essência, não intencionava apenas formar mão de obra qualificada, almejava a formação integrada do ser humano. Assim, percebe-se que, desde o início, o vocacional, embora respondendo ao clamor progressista, refletia sobre ele e propunha ações, transformava, idealizava e (re)significava suas propostas partindo do conhecimento da sua realidade, do seu local, das suas pessoas.

O ensino médio integrado percorre caminho inverso, hoje é proposta vinda de cima, verticalmente pela política vigente e encontra ainda grandes entraves para sua efetivação e superação da velha dualidade da formação educacional. É de dentro das unidades que a proposta deve partir, dos seus agentes, da reflexão constante sobre a prática, onde o ensino médio integrado está dando certo, parte deste posicionamento, como vimos os Institutos Federais são líderes ao proporem o EMI. Segundo os nossos depoentes, o GVB teve 100% (cem por cento) de aprovação e sem evasões em sua história, não há conhecimento de que quem passou pelo GVB teve um futuro ceifado de oportunidades, ao contrário, saíram excelentes administradores, historiadores, artistas plásticos, agentes sociais, contadores, químicos, políticos, entre tantas profissões que os alunos percorreram em suas trajetórias e caminhos, mas isso é assunto para nova pesquisa...

Assim finalizamos a pesquisa, sabendo que o que sabemos ainda é pouco!

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos a pesquisa por mais hipóteses que tínhamos sobre o que foi o GV e conhecermos algumas de suas narrativas anteriores a pesquisa, não tínhamos dimensão do contexto educacional que percorreríamos e que não esgotamos. As narrativas demarcadas ora pela empolgação, ora pelo receio, fugas e até mesmo paixão. Paixão de quem tem a certeza de ter vivenciado uma educação completamente diferente da ofertada em qualquer instituição. Falas inspiradas pelas lembranças e perspectivas num passado, presente e futuro num só tema: aquilo que o depoente vivenciou, que almeja como aspectos essenciais no ensino e na aprendizagem, na própria formação e trajetórias de trabalho que construíram. Não nos importamos com a cronologia, nem de verdades absolutas sobre o Vocacional, não almejamos que as contribuições revelassem sonhos e desejos, mas colhemos muito mais que desejamos e que nos propomos: as falas e as formas com que essas pessoas memorizam, contam, nos falam de uma proposta educacional de futuro, de valores e aspectos considerados significativos hoje. Indicam-nos as falhas, as lacunas de muitas nossas instituições educadoras atuais - desta educação que foi pensada de cima para baixo, não de uma proposta que partiu de dentro. Falas que revelam a luta diária da educação, que não se faz educação no final, mas na trajetória e nas infinitudes dos caminhos no ensinar e aprender; falas apaixonadas, redundantes e apeladoras que por mais apeladoras que possam nos parecer, norteiam o olhar da educação e nos auxiliam a vislumbrar linhas no horizonte, promovendo um intercâmbio de temporalidades e multiplicidade de conceitos num fluxo de quem sonha em ver uma escola assim: transformadora.

O atual modo educacional são reflexos da vivência e experiência de 1960 com o ensino do ginásio vocacional, buscando as dinâmicas flexíveis para aulas significativas que além da formação para o trabalho anseia pela formação omnilateral. As crises educacionais da história da educação após 1960, advindas com a prática escolar de sucesso do GV impulsionaram uma série de reordenamentos na educação brasileira.

A formação do ensino médio integrado ainda é alvo da dualidade educacional. Nesse contexto, a educação precisa deixar de ser “apenas” debatida sem ser realmente implantada para mudar as perspectivas ligadas a dualidade que experimenta. Reforçamos a palavra “apenas”, no contexto próprio do seu significado, as discussões sobre o ensino médio integrado devem permanecer, intensificar, repensar, reestruturar, refazer, se necessário, mas sua proposta também deve ser realidade no chão da escola, deixar de ser proposta e ser real, deixando marcas

e saudosismo. Mas como fazer isso? Uma das propostas que contribuimos é o protagonismo docente e discente, o comprometimento, o estudo, o abrir mão da rotina e tentar novas abordagens. Mas isso não é novidade, não é? É o que discutimos até aqui e que qualquer trabalho, literatura, afirmam, mas por que insistimos nisso? No GVB percebe-se que suas práticas partiam de dentro, das suas situações problemas, do contexto da comunidade. É essa realidade que transforma, que intensifica, mobiliza, mas depende das pessoas e da gestão política. Mais uma vez, nada novo! O legado do GVB retrata justamente toda discussão que permeamos em nossos meios educacionais, não apenas no EMI. O que mudou foi que a proposta do EMI não partiu do chão da escola, por aqueles que estão na ponta da educação, nenhuma proposta dará certo se as pessoas, a sociedade estiverem na contra mão da intencionalidade educacional (não importa se é pessoal, da comunidade, institucional ou política). Percebe-se que a proposta educacional do GV até partiu de um modelo, as *classes nouvelles*, mas sua identidade foi construída durante a sua trajetória, envolvia todos, do maior para o menor, do mais simples ao mais complexo. Mesmo depois do fechamento dos GV as práticas e as teorias educacionais, mesmo com o período de ditadura, as atuais reflexões sobre a formação profissional na educação permanece; embasados pelos mesmos autores as práticas do EMI permeiam quase as mesmas discussões.

Reiteramos a negação dessa pesquisa: não almejamos discutir sobre verdades e mentiras, mitos do GV, nem discutirmos o conceito da palavra verdade, não nos colocamos a retratar as memórias como a lembranças retrógradas, saudosistas de tempo remoto deste recorte da história de educação. Nem queremos tornar o passado um presente, anulando suas construções, evoluções, (re)organizações e momentos; nem estabelecer supremacia sobre o momento educacional que retratamos atualmente. Consideramos as falas e as formas com que cada depoente destacou, contou e retratou as suas memórias, embasando com citações que também são pertencentes ao contexto. Falas que nos transportam para as reflexões sobre a educação que visa melhorar, (re)configurar, estabelecer, transformar, transpassar as velhas limitações do ensino tradicional. Memórias que permeiam o passado/presente /futuro sem denominação temporal; que nos inspiram e nos falam sim de futuro, das ilimitadas propostas educacionais e de escola que não seleciona, recorta e transmite o conhecimento mecanicamente, que não prepara uma pessoa para um futuro determinista. Mas de uma educação que vê ilimitadamente a formação para a vida, com perspectivas que projetam valores, conhecimentos, conscientização e aprimoramento técnico ao mesmo tempo. Educação que reconhece suas falhas, lacunas e vazios. Não se sabe exatamente se neste momento falamos do GV ou do EMI, pois os traços da nossa consideração final caberiam nos dois recortes da educação profissional.

A dicotomia passado/presente não fazem parte da relação desta pesquisa com estes ensinamentos, seriam qualquer palavra o retrato das lutas, dos sonhos, das aspirações da formação para além dos muros escolares; fixa a esperança que a educação é o caminho para essa apropriação, conscientização, libertação e encorajamento para realizar um ensino qualitativo a todos os envolvidos.

A formação que se propõe no EMI intenciona interromper o fenômeno da precarização do trabalho que está diretamente atrelado a piores condições de educação, de viver a contradição da necessidade da especialização e da formação e, ao mesmo tempo, conviver com a falta de meios e recursos, ou também o drama da juventude que não estuda (se especializa), não tem organização do tempo para os estudos e trabalho. Ainda há muito para ponderar, retratar e pesquisar sobre o assunto, mas a formação para a vida, além da instrução é uma necessidade e caminho. O GV e o EMI permearam trajetórias e caminhos históricos distintos, momentos peculiares políticos, econômicos e da própria educação; mas os direitos educacionais sempre foram conquistados por meio da luta, da superação de dualidades frente a formação para o trabalho. Portanto, a pesquisa contribuiu com a análise desta condição de educação, assim como procurou apoiar a conscientização. Uma sociedade sem educação jamais será livre e soberana, portanto, a educação é a trajetória e caminho.

7.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Para o futuro a própria pesquisa deixou tantas reticências, como a vida profissional dos egressos do GV, o ensino integral, o ensino integrado, das atuações políticas sobre a educação na década de 1960 – ou de qualquer época – principalmente referente ao ensino médio como ensino de direito básico, a abordagem da relação de gênero que o vocacional transpassou, como também esboçar o retrato da história com depoimentos sobre o Ensino Médio Integrado, o EMI dentro dos Institutos Federais, os sucessos e fracassos do EMI, entre tantas outras possibilidades.

Ainda ficou fora deste trabalho relatos e narrativas que fugia do tema aqui abordado; que são tão pertinentes para a educação. O próprio produto deste mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica, o *blog* é a extensão desta pesquisa, que não culmina nestas páginas, sendo mantido para novas pesquisas e resultados; o assunto não esgotado, que ainda demanda mais pesquisa para uma futura proposta de doutorado, livros, artigos.

Há muita coisa ainda para ser registrada, essas páginas foram poucas para tantas possibilidades de assuntos que surgiram, são registros não findos, são relatos que podem ser questionados, são investigações diversas. E para recomendações futuras... pesquisar!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr. D. M. de. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de Teoria da História. Bauru: EDUSC, 2007.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, A. C; SILVA, C. N. N. da. (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017.

ARAÚJO, A. C; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015

ARMANI, K. de O.; FERNANDES, S. de C. T.; TINELI, R. A.; TRUCULLO, Priscila Ventura. **Descobrimos Barretos 1854-2012.** Barretos: Liverpool Editora, 2012. Disponível em: <<http://www.barretos.sp.gov.br/imagens/historiadebarretos.pdf>> Acesso: 10 maio 2020.

A VIDA de Maria Nilde. Release de Maria Nilde Mascellani. **Vocacional: ontem, hoje e sempre na mente.** Jul. 2008. Disponível em: Blog da GVive. <<http://vocacionalforever.blogspot.com.br/2008/07/vida-de-maria-nilde.html>>. Acesso em: 25 maio 2020.

AZANHA, J.M.P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola.** São Paulo, Secretaria da Educação de São Paulo – Coordenadoria de Ensino do Interior, 1998.

BARRETOS. Jornal O Diário. **Depoimento de Matinas Suzuki**, publicado em 01. set. 1991. Acervo: Museu “Ruy Menezes”.

BIANCHARELLI, A. Notícias dos anos de Vocacional. In: ROVAI, Esméria (Org.). **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual.** São Paulo: Cortez, 2005. pp. 153-163.

BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (org.) **Tempo e história.** São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992. p. 19-32.

BOSI, A. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOUTIN, A. C. B; CAMARGO, C. R. **A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital.** Educere – XII Congresso Nacional de Educação. UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_8156.pdf. Acesso em 02 jul 2020.

BRASIL. **Censo demográfico: 1960.** IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=768> Acesso em 17 maio 2019.

BRASIL. MEC/SETEC. **Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**: documento base. Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 5 jun 2019.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024compilado.htm>. Acesso 15 out 2019.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso 17 out 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 27 jul 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm#:~:text=Altera%20o%20inciso%20II%20do,interessados%20ao%20ensino%20m%C3%A9dio%20p%C3%ABlico> Acesso 24 set 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.741**, de 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm> Acesso 13 ago 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm> Acesso 23 set 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em 01 jun 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136>. Acesso 20 set 2020

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 7, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15548&Itemid. Acesso em: 18 jul 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 5/2011, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2012, de 9 de maio de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15548&Itemid> Acesso em: 12 jun 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**.

BRASIL. Resolução Nº 3, 21 de novembro de 2018 - **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 11 ago 2020.

BRASIL. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social 1967-1976**. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Disponível em: <http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/123456789/1069>. Acesso em 30 maio 2019.

BURIGO, E. Z. **O movimento de matemática moderna no Brasil**: encontro de certezas e ambiguidades. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.18, p.35-47, maio/ago. 2006.

CAMARGO, P. **Mal estar docente**. Revista Escola Pública. Políticas Públicas. Edição 46, ago/set. 2015. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/35/mal-estar-docente-300042-1.asp>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

CARNEIRO, M. A. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CATANIA, A.C.; HARNAD, S. (Eds.). (1988). **A seleção de comportamento: O behaviorismo operante de BF Skinner: Comentários e consequências**. Nova York, NY, EUA: Cambridge University Press. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1988-98130-000> Acesso em 05 jun 2019.

CHIOZZINI, D. F. **Os ginásios vocacionais**: a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-1969). Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível

em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_3f51e322eff9ceaa7900d02e61a2a8cb Acesso em: 10 maio 2020.

CHIOZZINI, D. F. **História e memória da inovação educacional no Brasil:** o caso dos ginásios vocacionais (1961-1969). Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_59da1d0832d989d359bc230c8f2f8f4d Acesso em: 11 maio 2020.

CHIOZZINI, D. F. **História e Memória da Inovação Educacional no Brasil:** o caso dos Ginásios Vocacionais (cury1961-70). Curitiba: Appris, 2014.

COLL, C.; MARTÍN, E.; e colaboradores. **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, A. M. R. **Integração do Ensino Médio e Técnico:** Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Belém, 2012.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 8 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CUNHA, L. A. e GÓES, M. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURY, C. R. J. **O Ensino Médio no Brasil.** Cadernos de Pesquisa. V.38, nº 134, maio/agosto 2008.

DEMO, P. **A educação do futuro e o futuro da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o Processo Educativo - uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. Atualidades Pedagógicas, v. 2, 292 p.

FERREIRA, D. G. de A. **Ginásio Estadual Vocacional "Cândido Portinari" de Batatais:** histórias, sujeitos e práticas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-161903/pt-br.php>> Acesso em: 03 jun 2019.

FERNANDES, Florestan. **Brasil, em compasso de espera.** São Paulo: Hucitec, 1980.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1986.

FONTES, A. A. B. **Inovações Educacionais:** Autores e Atores das classes experimentais. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez, 1984.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- GALZERANI, M. C. B. **Memória, História e Tempo: perspectivas teórico metodológicas para a pesquisa em Ensino de História**. Revista Cadernos do CEOM. Memória, História e Educação, v. 21, n. 28, jun. 2009.
- GARNICA, A. V. M.; NAKAMURA, M. E. F. P. **Mapear instituições educacionais e suas práticas**. Revista História Oral, v. 21, n. 1, p. 27-48, jan./jun. 2018
- GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. - São Paulo: Atlas, 2017.
- GOODE, W. J.; HATT, P. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.
- GVive**. História do SEV. Disponível em: <<http://gvive.org.br/historia-sev-1/>>. Acesso em: 27 jun. 2020.
- HERÉDIA, V. B. M. **Memória e história: educação profissional numa escola industrial**. Revista História Oral, v. 21, n. 1, p. 73-94, jan./jun. 2018.
- KUENZER, A. Z. **A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n.20, p. 365-383, 1998.
- KUENZER, A. Z. (org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2000.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LE GOFF, J. **História e memória**. 1924, tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf> Acesso em: 03 maio 2020

LEHER, R. **Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação.** Blog Marxismo 21. 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acessado em 27 abr. 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão na Escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização:** (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, A. A. de S.; ROVAI, E. **Escola como desejo e movimento: novos paradigmas, novos olhares para a educação.** Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜCK, H. [et Al]. **A Escola Participativa: o Trabalho do Gestor Escolar.** 10. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MARQUES, S. M. L. **Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional Chanceler Raul Fernandes de Rio Claro.** 1985. 407 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960.** 2012. 379 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MASCELLANI, M. N. **Os Colégios Vocacionais no Estado de São Paulo ou quinze anos de sepultura.** Diário Popular. Artigo publicado no número especial de comemoração de 100 anos do jornal.

MASCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados.** São Paulo: IIEP, 2010. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1e_8WJhlzS_zDDo5P8s5YwC5XNkcEWChl/view?usp=sharing. Acesso em: 03 jun 2020.

MASCELLANI, M. N. **Currículo: a distorção de um conceito.** São Paulo, 1980. GT Memória da GVive, 2009.

MONASTA, A. **Antônio Gramsci.** Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONCAU, G. **Vocacionais, breve história de uma utopia transformadora.** Revista Adusp, n. 56, mar. 2014. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/56/mat07.pdf> Acesso em: 19 jun 2019.

MOLL, J. et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOTTA, R. P. Sá. **As universidades e o regime militar:** cultura política brasileira e modernização autoritária. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NAPOLITANO, M. **1964:** História do Regime Militar Brasileiro. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

NAKAMURA, M. E. F. P. **Ginásios vocacionais:** estudo narrativo de uma proposta educacional paulista da década de 1960. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, SP, 2017.

NATUSCH, I. **Igreja e ditadura:** como os religiosos se tornaram o maior inimigo dos militares. 18 ago. 2014. Aventuras da História: para viajar no tempo. Guia do Estudante. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/igreja-ditadura-como-religiosos-se-tornaram-maior-inimigo-militares-797115.shtml>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

NEVES, J. **O ensino público vocacional em São Paulo:** renovação educacional como desafio político – 1961 a 1970. Tese (Doutorado em História) – USP, São Paulo, SP, 2010.

NUNES, C. **O velho e bom ensino secundário:** momentos decisivos. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio/jun/jul/ago. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 35-60, 2000.

OLIVEIRA, E. de. **Ginásio Vocacional:** nossa vida. GVive. Disponível em: <<http://gvive.org.br/reviews/professor-expedito-de-oliveira/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

OLIVEIRA, M. **A memória do ensino vocacional:** contribuição informacional de um núcleo de documentos. Dissertação (mestrado em História). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1986. Disponível em: <http://institutofonte.org.br/amem%C3%B3ria-do-ensino-vocacional> Acesso em: 19 maio 2019.

PALMA FILHO, J.C. (organizador). **Pedagogia Cidadã Cadernos de Formação** – História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005 p.75-100. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/108/3/01d06t06.pdf>> Acesso em: 19 jul 2020.

PARO, V. H. **Gestão Democrática na Escola Pública.** 3. Ed. São Paulo. Ática, 2000.

PAULINO, A. F. B.; PEREIRA, V. **A Educação no Estado Militar** (1964-1985). Cadernos de História da Educação (UFU), v. 6, p. 1942-1951, 2006. Disponível em <www.faced.ufu.br/.../176AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdf> Acesso em 30 jun 2020.

PERINELLI NETO, H. **Espaço(s) fabril(is) e tempos sociais diversos:** etnografia histórica, particularidades da modernidade brasileira e o Frigorífico de Barretos (1909/1931). In: 2º Simpósio Internacional de Patrimônio Agroindustrial. Lugares da Memória, 2010, São Carlos. 2º Simpósio Internacional patrimônio. São Paulo: UFSCAR, 2010. Disponível em: <<http://www.arquitetura.eesc.usp.br/sspa/arquivos/pdfs/papers/01523.pdf>> Acessado em: 31 maio 2019.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1996.

PRESTES, R. I; SANTOS, I. S. F.; VALE A. M. **Brasil, 1930 - 1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf> Acesso em: 22 ago 2020.

QEDU. **Censo INEP, taxas de rendimento.** Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>> Acesso em: 10. Ago 2020

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf.> Acesso em 13 set 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 Ed., São Paulo: Atlas, 2012.

RIDENTI, M. **Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

RIOS, T. A. **Ética e competência.** 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

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

ROVAI, E.; KAWASHITA, N. (Org.) **Avaliação emancipatória nos ginásios vocacionais.** Ensino Vocacional: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed., Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SÃO PAULO. **Lei nº 6.052, de 3 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.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64.** São Paulo: Editora Cortez, 1986.

SANTOS, F. R; NETO, L. B. **Estado educação e tecnocracia na ditadura civil militar brasileira.** Revista HISTEDBR, online, Campinas, n.40, p. 113-125, dez. 2010.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnicidade.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar.** Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Sociologia e história da educação:** aspectos da trajetória de um cientista militante. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013b.

SAVIANI, D. **História da Formação Docente no Brasil:** três momentos decisivos. Revista do Centro de Educação, v.30, n.2, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

SAVIANI, D. **Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SEV. **Serviço do Ensino Vocacional.** Programação Experimental em Educação. São Paulo, 1969. Digitado por Renata G. Delduque, GT Memória da GVive. 14 jun. 2008.

SILVA, M. **A formação do professor centrada na escola** – a experiência do Ginásio Vocacional. In: ROVAI, Esméria (Org.). Ensino Vocacional: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005. p.117-130.

SILVA, T. T. de. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SIMON, P. R. **Ainda sonhamos...** In: ROVAI, Esméria (Org.). Ensino Vocacional: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005.p. 164-172.

STEINDEL, G.E.; DALLABRIDA, N.; ARAÚJO, E. M. de. **Gustave Monod e as classes nouvelles:** apropriações e renovações no ensino secundário francês. VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”, v. 3, n. 3. Florianópolis-SC, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/index>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

UNESCO: **Educação de qualidade para todos:** um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

TAMBERLINI, Angela R. M. B. **Os Ginásios Vocacionais:** a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.

TAMBERLINI, Â. R. M. de B. **Os Ginásios Vocacionais, a história e a possibilidade de futuro.** In: ROVAI, Esméria (Org.). Ensino Vocacional: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-49.

TAMBERLINI, Â. R. M. de B. **Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas, nº 70, 2017, p. 119-137. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1jf3oI2lQyGPz8VkeGFaKXcR5ZHjahCC1/view?usp=sharing>> Acesso em: 10 set 2020.

TOLEDO. C. N. **1964:** o golpe contra as reformas e a democracia. Rev. Bras. Hist. [online]. 2004, vol.24, n.47, pp.13-28. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1e5IpSWJIsKKx0OmIXcr1NuGYxWaPGzFR/view?usp=sharing>> Acesso em: 27 ago 2020.

VICECONTE, P. E. V. **O processo de industrialização brasileira.** Revista de Administração de Empresas. v.17, n. 6. São Paulo, nov./dez., 1977. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901977000600003>. Acesso em: 30 jun. 2020.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes,1993.

VOCACIONAL: uma aventura humana. Doc Verdade. Documentários por um país mais justo. 08 mar. 2013. Disponível em: <<http://docverdade.blogspot.com.br/2013/03/vocacional-uma-aventura-humana-2011.html>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

WITTMAN, L.C.; KLIPPEL, S.R. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar.** Curitiba: Ibplex, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa:** Como ensinar. Porto Alegre: Artmed. 1998.

33º Bate Papo Cultural. Vocacional: uma aventura humana. Arquivo Municipal de Rio Claro. Participação de Esméria Rovai e Joana Neves. 19 set. 2010. Unesp, Rio Claro-SP. Disponível em: <<http://www.aphrioclaro.sp.gov.br/2011/08/31/33%C2%BAbatepapo-cultural/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

APÊNDICE A – QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA PRODUTO EDUCACIONAL

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

Aspectos Gerais:

1. Como se deu o momento histórico do ginásio vocacional?
2. Quais eram as perspectivas profissionais na época?
3. Como foi o fechamento da escola?

Aspectos Educacionais:

4. Como era o processo de ensino dos GV?
5. Como era a participação dos alunos no processo de aprendizagem?
6. Quais eram as disciplinas ofertadas no ginásio vocacional?
7. Como era o processo avaliativo?
8. Qual o horário de permanência do aluno no ginásio?
9. Como a teoria e a prática se interligavam?
10. Como era a definição da carga horária e das disciplinas?
11. Como era composto o corpo docente e discente?
12. Qual a contribuição da formação do ginásio vocacional para a comunidade local?
13. Qual foi a proposta pedagógica?

Estrutura física:

14. Quais os recursos tecnológicos que o ginásio utilizava? Na sua opinião eram importantes e faziam diferença para a sua aprendizagem?
15. Como era a ocupação do espaço escolar durante o período de aula? E durante intervalos?

Olhar individual:

16. Quais experiências foram relevantes em sua duração?
17. Como eram as relações interpessoais?
18. Quais são as memórias relevantes que ficaram nas pessoas que vivenciaram a época do ginásio vocacional?
19. Do que sente mais saudades do GV?

APÊNDICE B – CARTA CONVITE

RESSALTA-SE: o modelo e o envio da carta convite aos entrevistados, foi realizado antes da troca de orientador. O Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam me acompanhou até fevereiro de 2020. O contato com os entrevistados já tinham sido realizados. Por isso, não consta o nome do Professor Adriano Medeiros na carta convite.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **GINÁSIO VOCACIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: história, formações e perspectivas escolares**, desenvolvida pelo pesquisador **Débora Schnek Silveira**, mestrando em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – **IFTM, Campus Uberaba**, sob a orientação do Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam.

Sua contribuição é fundamental para o sucesso desta pesquisa, assim agradeço antecipadamente a sua colaboração, e coloco-me à disposição para fornecer maiores informações pelo telefone (17) 98100 8085 ou e-mail: **mrce.debora@gmail.com**.

A cópia do questionário consta no apêndice A.

Débora Schnek Silveira

Mestrando do IFTM

APÊNDICE C – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Devido a pandemia provocada pelo COVID/19 este termo de consentimento livre e esclarecido foi respondido remotamente. Segue o modelo e a resposta enviada via Forms Google.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **GINÁSIO VOCACIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: história, formações e perspectivas escolares**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Débora Schnek Silveira**, aluno regular do Curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM – câmpus Uberaba e orientador Prof. Dr. **Adriano Eurípedes Medeiros Martins**.

Este estudo tem como objetivo investigar sobre o Ginásio Vocacional (década de 1960) e comparar a realidade cotidiana do ensino médio integrado (proposta de ensino pela DCN para o Ensino Médio/2012) estabelecendo um memorial documentário tanto bibliográfico quanto das experiências empíricas.

O motivo que nos leva a estudar o assunto citado é para efetivar o registro memorial sobre o Ginásio Vocacional de Barretos, implantado na década de 1960, importante para a formação dos agentes sociais da cidade de Barretos; com relevante dimensão na história destacamos a importância de depoimentos, alguns registros que marcaram a época e foram importantes para a sociedade. O estudo entre o Ginásio Vocacional e o ensino médio integrado, contribuirá com a educação e com a história em vários aspectos: educacionais, sociológicos, políticos e históricos. As experiências memoriais da vivência do Vocacional, normalmente transmitidas pela oralidade, raramente catalogadas, servirão de bases para encaminhar, direcionar e efetivar o registro para a pesquisa bibliográfica, que contribuirá para outras pesquisas nesta linha. A pesquisa bibliográfica oportuniza explorar o tema e assuntos peculiares em pressupostos bem definidos: políticos, sociais, culturais, legislação educacional e seu contexto; analisando as memórias com a história registrada em livros e nas descrições teóricas sobre a tendência tecnicista e da formação educacional para o trabalho.

Sua participação ocorrerá por meio de entrevista, composto com questões norteadoras para a discussão sobre a História da Educação do Ginásio Vocacional na cidade de Barretos. Pela participação você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer compensação financeira, será um contribuinte voluntário à pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do assunto estudado e para a produção de conhecimento científico que

beneficiará a comunidade, além de que poderá ter acesso ao resultado da pesquisa. Os riscos e desconforto envolvidos nesta pesquisa são mínimos, considerando que não são previsíveis. Contudo, com a finalidade de evitar e/ou reduzir quaisquer condições adversas que possam causar algum tipo de dano, informamos que as questões de que trata o questionário não causarão constrangimento e nem, tampouco, serão invasivas à sua intimidade. Você será esclarecido sobre a forma de assistência na execução, caso tenha dúvidas, inclusive considerando o acompanhamento posterior ao encerramento e/ou a interrupção da pesquisa.

O pesquisador se compromete a manter a sua identidade no mais rigoroso sigilo, para tanto foi apresentado o Termo de Confidencialidade.

Débora Schnek Silveira

Pesquisadora

Confirmando que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos e motivos desta pesquisa, de maneira clara e detalhada. Declaro que concordo em participar desse estudo, de livre e espontânea vontade e que em nenhum momento eu me senti forçado(a) a fazê-lo. E ainda, aceito participar do estudo especificado acima, com as garantias concordadas e especificadas a saber:

- receber esclarecimento a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa;
- liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhuma penalização;
- segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial dos dados;
- receber as informações sobre os resultados do estudo, quando solicitado por mim;
- os dados coletados poderão ser utilizados para divulgação em eventos de educação ou publicações, garantindo-se sempre o meu anonimato.

Declaro que recebi uma cópia digitalizada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes da responder ao questionário on-line.

.....

Participante

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos deste estudo, consultar:

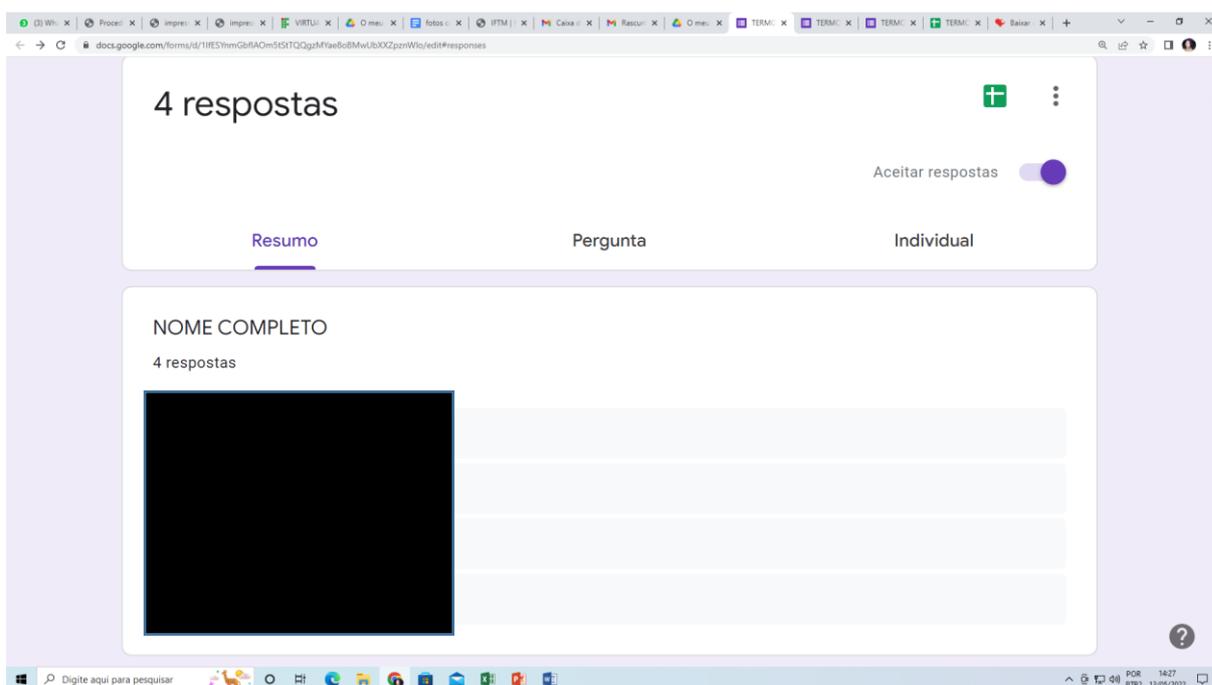
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Uberaba.

Pesquisador: Débora Schnek Silveira

Endereço: Rua Ana Maria Neiva Luiz, 178. Ide Daher, Barretos.

Fone: (17) 98829 8686

E-mail: mrce.debora@gmail.com



Antônio Possato

EMAIL

4 respostas



SOBRE A CIÊNCIA DESTE TERMO LIVRE E ESCLARECIDO:

4 respostas

[Copiar](#)

14:31
13/05/2022

SOBRE A CIÊNCIA DESTE TERMO LIVRE E ESCLARECIDO:

4 respostas



100%

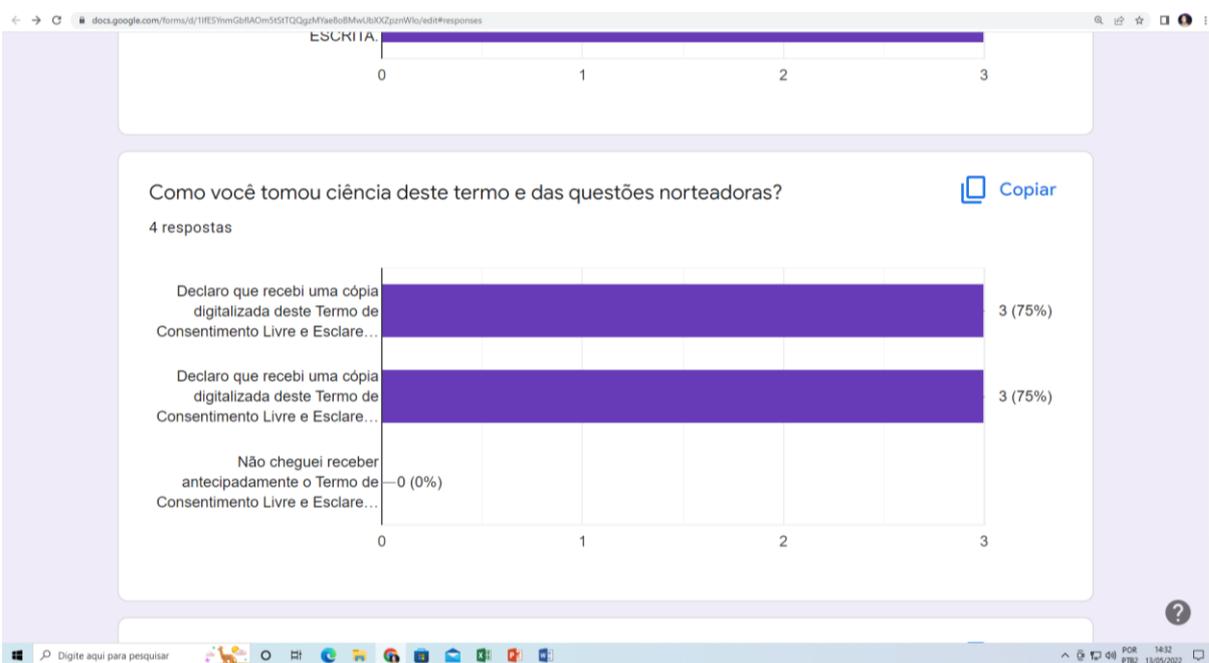
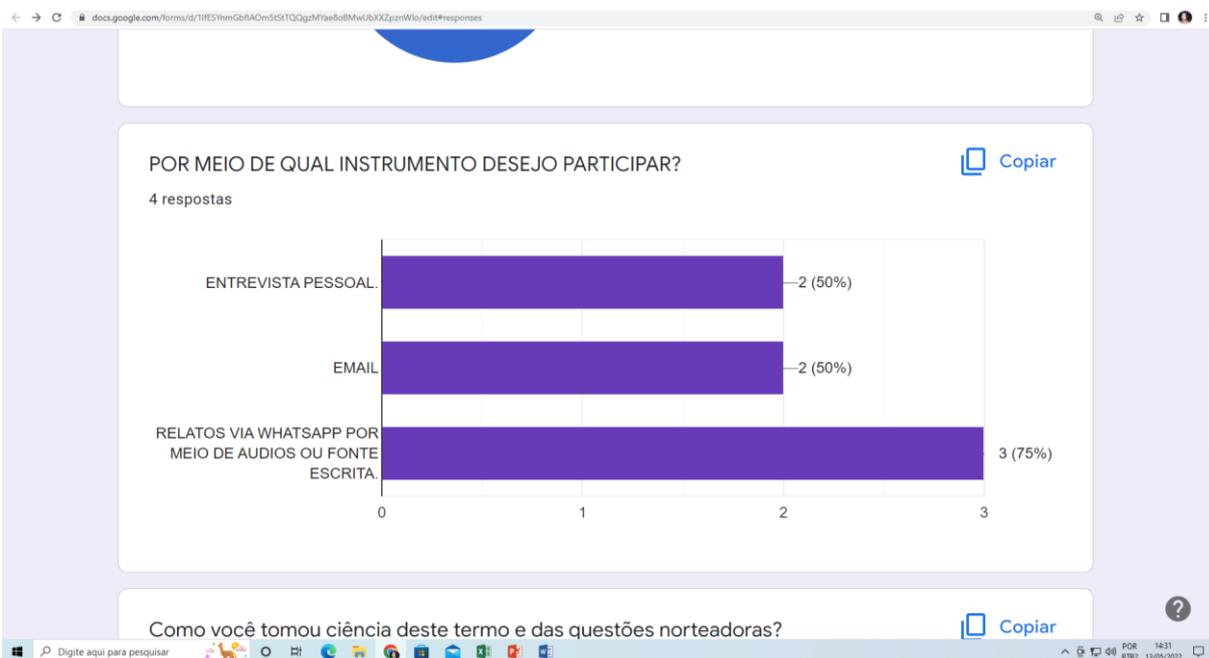
- ESTOU CIENTE, CONCORDO COM O CONTEXTO APRESENTADO E PARTICIPAREI DA PESQUISA.
- ESTOU CIENTE, MAS NÃO DESEJO PARTICIPAR DA PESQUISA.

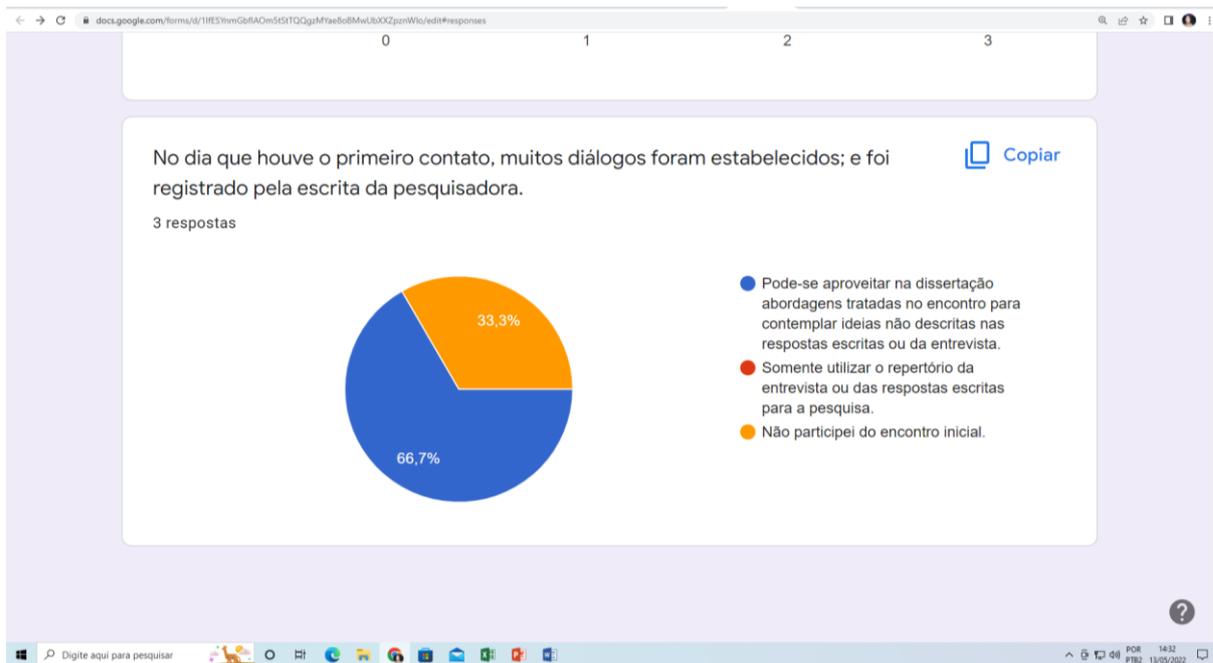
POR MEIO DE QUAL INSTRUMENTO DESEJO PARTICIPAR?

4 respostas

[Copiar](#)

14:31
13/05/2022





TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VIA GOOGLE FORMS/PANDEMIA COVID/19 (Respostas)

Carimbo de data	NOME COMPLETO	EMAIL	SOBRE A CIÊNCIA DESTE TERMO LIVRE E ESCLARECIDO:	POR MEIO DE QUAL INSTRUMENTO DESEJO PARTICIPAR?	Como você tomou ciência deste termo e das questões norteadoras?	No dia que houve o primeiro contato, muitos diálogos foram estabelecidos; e foi registrado pela escrita da pesquisadora.
16/06/2021			ESTOU CIENTE, CONCORDO COM O CONTEXTO APRESENTADO E PARTICIPAREI DA PESQUISA.	ENTREVISTA PESSOAL, RELATOS VIA WHATSAPP POR MEIO DE AUDIOS OU FONTE ESCRITA.	Declaro que recebi uma cópia digitalizada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e das questões norteadoras presencialmente; e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes de participar da pesquisa.	Pode-se aproveitar na dissertação abordagens tratadas no encontro para contemplar ideias não descritas nas respostas escritas ou da entrevista.
17/06/2020			ESTOU CIENTE, CONCORDO COM O CONTEXTO APRESENTADO E PARTICIPAREI DA PESQUISA.	ENTREVISTA PESSOAL, EMAIL	Declaro que recebi uma cópia digitalizada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e das questões norteadoras presencialmente; e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes de participar da pesquisa. Declaro que recebi uma cópia digitalizada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e das questões norteadoras virtualmente; e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes de participar da pesquisa.	Pode-se aproveitar na dissertação abordagens tratadas no encontro para contemplar ideias não descritas nas respostas escritas ou da entrevista.
17/06/2020			ESTOU CIENTE, CONCORDO COM O CONTEXTO APRESENTADO E PARTICIPAREI DA PESQUISA.	RELATOS VIA WHATSAPP POR MEIO DE AUDIOS OU FONTE ESCRITA.	Declaro que recebi uma cópia digitalizada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e das questões norteadoras virtualmente; e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes de participar da pesquisa.	Não participei do encontro inicial.
18/06/2020			ESTOU CIENTE, CONCORDO COM O CONTEXTO APRESENTADO E PARTICIPAREI DA PESQUISA.	EMAIL, RELATOS VIA WHATSAPP POR MEIO DE AUDIOS OU FONTE ESCRITA.	Declaro que recebi uma cópia digitalizada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e das questões norteadoras presencialmente; e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes de participar da pesquisa. Declaro que recebi uma cópia digitalizada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e das questões norteadoras virtualmente; e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes de participar da pesquisa.	Pode-se aproveitar na dissertação abordagens tratadas no encontro para contemplar ideias não descritas nas respostas escritas ou da entrevista.

**APÊNDICE D – DOCUMENTOS REFERENTE A
ENTREVISTA E DADOS COLETADOS PARA A PESQUISA**

**LINK ENTREVISTA COM O
PROFESSOR [REDACTED]
BARRETOS / VOCACIONAL**



[CLIQUE AQUI](#) ou

https://drive.google.com/file/d/1KorhEy4_XKbnSMt6-Y9hjfuvvfMT8g5/view?usp=sharing

**LINK ENTREVISTA COM O
ALUNO [REDACTED]
BARRETOS / VOCACIONAL**



[CLIQUE AQUI](#) ou

https://drive.google.com/file/d/1SbLrEpusVOC0g-1svFTT80cmXx_3cX24/view?usp=sharing

09/05/2022 10:03

Gmail - RE: QUESTIONÁRIO NORTEADOR DA PESQUISA



Débora Schnek <mrce.debora@gmail.com>

RE: QUESTIONÁRIO NORTEADOR DA PESQUISA

1 de julho de 2020 20:36

Para: Débora Schnek <mrce.debora@gmail.com>, [REDACTED]

Déborah, mil perdões pela demora no envio, pelas respostas, por não saber onde responder, acredito que os mestres tenham respondido à algumas questões técnicas que acabei respondendo sem querer. Minha vida está complicadíssima, qualquer coisa, por favor pergunte que responderei aos poucos. Quanto às imagens, fique à vontade para pegá-las em meu grupo Ginásio Vocacional no Facebook.

Bjs

[REDACTED]

De: "Débora Schnek" <mrce.debora@gmail.com>**Enviada:** 2020/04/30 19:25:22

[REDACTED]

Assunto: Fwd: QUESTIONÁRIO NORTEADOR DA PESQUISA

Segue o questionário norteador da pesquisa, pode registrar tudo que você quiser, pode por fotos, pode escrever como quiser, fique a vontade! Minha meta depois é conseguir transformar em livro. Por enquanto, o blog, depois com calma o livro. Pode seguir questão a questão... uma a uma... e adicionar tudo que achar relevante!!!

Muito obrigada!!!

Carinhosamente

--

Débora Schnek

"A educação é o princípio da liberdade"

Débora Schnek



 **QUESTIONARIO NORTEADOR.docx**

17K

QUESTIONÁRIO NORTEADOR**ENVIADO POR [REDACTED] – VIA EMAIL – 01/07/2020****Grifos da autora.****Aspectos Gerais:**

1. Como se deu o momento histórico do ginásio vocacional? (pode falar dos aspectos políticos, econômicos e sociais)

Em Barretos, quando do início das atividades escolares não senti influências políticas. A única recordação histórica que guardo é a de 1964, quando cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental no Grupo “Prof. Fausto Lex”, também conhecido como Segundo Grupo Escolar, alunos sendo dispensados devido ao início da Revolução que marcou a história do Brasil, momento que vivi sem grandes medos e que, para mim como criança, foi super prazeroso, porque, um amado tio, ativista político, membro do Partido Comunista do Brasil em Barretos, ficou abrigado em minha residência devido à perseguição política e transformou meus dias em pura magia devido às estórias que contava.

2. Quais eram as perspectivas profissionais na época? (para que as famílias mandavam seus filhos para a escola? Todos alunos tinham direito a educação?)

Na época, as profissões de destaque eram: o Curso Normal que formava educadores, a Medicina, que era exercida por poucos privilegiados, a Advocacia, a Engenharia, e o Direito.

Abordando o tema pela perspectiva vivida por mim, todos os alunos tinham direito à educação de base, pelo menos em Barretos. Tínhamos três grupos escolares (Dr. Antônio Olympio, também conhecido como I Grupo Escolar, o “Prof. Fausto Lex”, conhecido como II Grupo Escolar, e o “Cel. Almeida Pinto”, conhecido como III Grupo Escolar), tais escolas ofereciam a Pré-Escola e o Ensino Fundamental gratuitos. A cidade também contou com o Grupo Escolar da Vila Pereira e do Bairro do Frigorífico.

Cursos Ginasiais foram ministrados gratuitamente no Colégio “Mário Vieira Marcondes” (Estadão) que também contava com o curso denominado “Normal” que formava educadores, e técnicos, ministrados no Ginásio Industrial e Ateneu Municipal.

O Curso Fundamental II, pago, voltado às classes mais abastadas da cidade, era ministrado no Colégio “Maria Auxiliadora” e administrado por religiosas. Outros cursos pagos também foram ministrados no Ginásio Francisco Barreto.

O “Ginásio Vocacional”, denominado “Embaixador Macedo Soares” ofereceu ensino gratuito e diferenciado, proporcionando inúmeros conhecimentos aos alunos nas mais diversas áreas

3. Como foi o fechamento da escola?

Em Plena Ditadura Militar, período conturbado na história brasileira, as 6 unidades escolares vocacionais existentes tiveram, ao mesmo tempo, suas atividades suspensas por serem considerados muito à frente do seu tempo, muitos, acreditavam que a metodologia de ensino era subversiva e formadora de ativistas políticos.

Barretos continuou com o ensino até formar a turma que ingressou em 1970 e concluiu o Ginásial em 1973, a chamada última turma. Não sentimos nada de anormal.

Aspectos Educacionais:

4. Como era o processo de ensino dos GV? (Estratégias de ensino, organização curricular, recursos disponíveis em aulas, organização dos alunos em sala de aula)

O processo educacional era espetacular, os alunos não permaneciam estáticos em apenas uma sala de aula, havia rodízio, buscavam pela sala da próxima aula, motivando-os ao aprendizado. Reuniam-se em equipes durante as aulas e, cada equipe possuía um líder que era escolhido pelos demais membros do grupo. Os alunos participavam das Aulas Plataformas, faziam as chamadas “Auto-Avaliações”, atribuindo os conceitos (notas) que mereciam em cada disciplina. Para a época, a metodologia de Ensino do Vocacional era muito avançada, pois, a escola possuía recursos áudio-visuais, aulas de Artes Plásticas onde eram ministrados todos os ensinamentos concernentes à disciplina com aulas práticas de óleo sobre tela, xilogravura, escultura, decoração, mosaicos, colagens, etc. Práticas Comerciais onde aprendiam a movimentar contas bancárias, a utilizarem talões de cheques, pois, a escola possuía um banco. Os alunos também possuíam uma Cooperativa, local destinado à venda de materiais escolares e outros. Aulas de Práticas Comerciais davam o suporte necessário para todos os setores citados, inclusive, com ensinamentos de datilografia, com ampla sala dotada de máquinas para tal finalidade.

Práticas Agrícolas era a disciplina responsável pelos ensinamentos da lida no campo, criação de pequenos animais, confecções de hortas que inclusive forneciam as

hortaliças para as aulas de Educação Doméstica, onde, indistintamente, meninos e meninas aprendiam a cozinhar, lavar, passar, costurar meias, pregar botões...

Nas aulas de Práticas Industriais em sala totalmente equipada com tornos, serras e outros equipamentos, os alunos aprenderam o valor da profissão, desenvolvendo objetos e técnicas.

Nos chamados “Estudos do Meio”, os alunos conheceram grandes centros e suas características, localidades históricas, meios de produção, formas de viver e conviver em sociedade.

Inglês, Francês também eram ministrados além do Português, Matemática, Estudos Sociais, disciplinas básicas também integraram o rico currículo escolar.

São tantas as lembranças positivas quanto ao Ginásio Vocacional que muitas fogem da lembrança.

5. Como era a participação dos alunos no processo de aprendizagem?

De total integração e respeito por parte dos professores e funcionários em geral.

6. Quais eram as disciplinas ofertadas no ginásio vocacional? (organização da grade curricular)
7. Como era o processo avaliativo?
8. Qual o horário de permanência do aluno no ginásio?
9. Como a teoria e a prática se interligavam?
10. Como era a definição da carga horária e das disciplinas?
11. Como era composto o corpo docente e discente?
12. Qual a contribuição da formação do ginásio vocacional para a comunidade local?
13. Qual foi a proposta pedagógica?

Estrutura física:

14. Quais os recursos tecnológicos que o ginásio utilizava? Na sua opinião eram importantes e faziam diferença para a sua aprendizagem?
15. Como era a ocupação do espaço escolar durante o período de aula? E durante intervalos?

Olhar individual:

16. Quais experiências foram relevantes em sua duração?
Não consigo mensurar, pois, tudo o que vivi no Vocacional como aluna serviram como base para minha formação pessoal e profissional.

17. Como eram as relações interpessoais?

Como em todos os locais onde pessoas convivem existiam conflitos comportamentais, mas, que eram sanados devidos aos instrumentos existentes na unidade de ensino, Coordenadoras Pedagógicas e Educacionais. Havia extremo respeito entre alunos e professores, funcionários.

18. Quais são as memórias relevantes que ficaram nas pessoas que vivenciaram a época do ginásio vocacional?

A liberdade de expressão, o respeito ao próximo, a valorização do ser humano, independentemente da classe social.

19. Do que sente mais saudades do GV?

Não consigo exemplificar, tudo o que vivi naquele espaço faz com que meu coração acelere de saudade e gratidão.

09/05/2022 10:05

Gmail - RE: QUESTIONÁRIO NORTEADOR DA PESQUISA



Débora Schnek <mrce.debora@gmail.com>

RE: QUESTIONÁRIO NORTEADOR DA PESQUISA

Débora Schnek <mrce.debora@gmail.com>

13 de julho de 2020 19:45

Que bacana a suas respostas, adorei.

Voce poderia (se puder, é claro) responder as demais questões também, na sua percepção de aluna, como voce via e sentia estes processos.

As respostas [REDACTED] ficaram muito boas, ele baseou como se sentia como aluno diante das questões específicas. Se puder, seria importante, pois as impressões são pessoais e intransferíveis, cada um sentiu e vivenciou de um modo.

Estou anexando as respostas já na minha dissertação. Está ficando muito rico!!!

Muita gratidão!!!

[Texto das mensagens anteriores oculto]

09/05/2022 10:02

Gmail - Projeto de Pesquisa sobre o Vocacional



Débora Schnek <mrce.debora@gmail.com>

Projeto de Pesquisa sobre o Vocacional

20 de julho de 2020 09:58

[REDACTED]

Olá Debora
Bom dia . Segue o meu relato sobre o Vocacional. Procurei fugir das informações que voce pode encontrar na internet.
Espero que possa aproveitar à contento . GRANDE ABRAÇO.

Em dom., 5 de jul. de 2020 às 19:07, Débora Schnek <mrce.debora@gmail.com> escreveu:

[REDACTED]

Estou encaminhando os arquivos que submeti ao comitê de ética da UFTM, os mesmos documentos.
A sua contribuição é com o registro das suas experiências e lembranças da sua vivência no Ginásio Vocacional. Pode ser por escrito, como pode ser por áudio, vídeos, como quiser fazer e me enviar. O importante é descrever com carinho essa experiência.
Gostaria muito que pudesse contribuir e ajudar a escrever a história do "Voca de Barretos". Futuramente, tenho planos de transformar a pesquisa em livro.
Há um documento em anexo que é o termo de consentimento e de participação da pesquisa, que se você for participar, precisará assinar e tirar a foto para mim, para que eu possa anexar aos registros da pesquisa.
Grata pela atenção, e estimas de felicidades!

Att.

--

Débora Schnek

"A educação é o princípio da liberdade"

Débora Schnek



--

Débora Schnek

"A educação é o princípio da liberdade"

Débora Schnek



 **DEBORA VOCACIONAL.docx**
19K

QUESTIONÁRIO NORTEADOR

ENVIADO [REDACTED] – VIA EMAIL – 21/07/2020

Como o Ginásio Vocacional entrou na minha vida.

PREAMBULO

É sempre bom lembrar que na primeira metade do século passado, salvo raras exceções na área erudita, músico era sinônimo de pessoa ligada à boemia e a todos os colaterais a ela pertinentes. Nascido em 1940 à vocação para a música já era real na década de 50. A família dividida entre imigrantes italianos (comerciantes músicos, padeiros músicos etc.). Todos os parentes paternos ligados a profissão de sobrevivência mas com a musicalidade aflorada. Flautas, violões clarinetes, acordeom, banjo, cavaquinho soando ininterruptos. Os parentes maternos portugueses ligados à cultura tradicional faziam o contraponto.

A CARREIRA

Comecei estudar teoria musical com meu pai e tios. O trompete foi escolhido por meu pai. Era necessário na banda.

Recusou a ensinar flauta, pois era instrumento de boêmio. Ele era exímio flautista. Abandonei o Colegial para fazer o curso Normal (formação de professores primários). Era curso com 99% dos participantes do sexo feminino. Mas tinha o Canto Orfeônico no currículo e as disciplinas ligadas às ciências humanas.

Daí o vestibular para Canto Orfeônico, mais tarde Educação Musical na PUC Campinas. O custeio deste curso era oriundo das minhas atividades de trompetista em Campinas e no eixo Campinas x Jundiaí São Paulo. Formado em Educação Musical no ano da revolução já tinha a intenção de abandonar a carreira de músico freelancer. Insisti na carreira de instrumentista na área militar – na banda sinfônica da força aérea. Passei nos exames físicos e musicais em primeiro lugar, mas logo percebi que minha índole e formação nada tinham com o rígido esquema hierárquico militar. Parti para o magistério.

Assumi em Caieiras um primeiro ano. Lendo meu currículo a diretora dava as minhas aulas para eu organizar e reger um coral infantil

sonho do grupo da Melhoramentos Weisflog. A escola estava dentro da propriedade do grupo.

Em Capivari em 1965 soube de uma escola que estava selecionando professores de Educação Musical para trabalhar em escolas experimentais. De lá fui para uma entrevista com a equipe de Maria Nilde Mascellani e fui classificado para um treinamento de três meses no Colégio Oswaldo Aranha, na Avenida Angélica.

Filosofia da educação/ Legislação escolar/ Psicologia da adolescência/ Psicologia da Aprendizagem/ Sociologia da educação/ Relações humanas/ Administração escolar/ Técnicas do ensino renovado/ Planejamento de currículo. Foram as disciplinas trabalhadas.

Classificado em primeiro lugar no grupo foi oferecida vagas em, Americana, Rio Claro e Barretos. Escolhi Barretos e aqui aportei em janeiro de 1966. Continuei com a carreira de instrumentista passando para o oboé, instrumento raro só utilizado em música erudita. Descobri no magistério o caminho para a formação de ouvintes conscientes e, desta forma, colaborar para quebrar o preconceito de que professor de artes é um mero preparador de festinhas.

 Barretos 21/7 2020.

DEBORA VOCACIONAL – QUESTIONARIO

O GV tinha como alicerce a pedagogia de Dewey e os ensinamentos de psicologia de aprendizagem de Piaget. O preparo para a vida e o respeito pela individualidade no processo de aprendizagem eram as diretrizes.

O core curriculum : “minha comunidade é um ponto no universo e este cruza em minha comunidade”. Todas as atividades o tinham como bússola.

As disciplinas da grade curricular como escola experimental eram: Educação Musical, Artes Visuais, Teatro, Práticas Agrícolas, Economia Doméstica, Práticas Comerciais , Artes Industriais, Estudos Sociais (historia e geografia), Português, Matemática, Ciências e o RAV recursos áudio visuais. Todas as disciplinas tinham ambientes próprios com os recursos inerentes às atividades.

O processo de ensino contava com uma estrutura de apoio física e humana exemplares. Salas ambientes especialmente projetadas com o todos os recursos materiais disponíveis, assim como dois orientadores: um pedagógico e outro educacional trabalhando pari passo com a equipe de professores. Partindo do estudo da comunidade nas quintas series, do nosso estado nas sextas, do Brasil nas sétimas e do mundo nas oitavas series. O trabalho pedagógico era desenvolvido em torno de **PLATAFORMAS** apresentadas numa atividade onde participavam todas as classes das referidas séries. Neste primeiro momento todas as disciplinas envolvidas apresentavam seu planejamento e os CONCEITOS que seriam trabalhados. A título de ilustração --- Na sétima série uma das plataformas era o estudo do tema: **“A importância da economia cafeeira para o estado de São Paulo”** a área de educação musical analisava a marcha do café e seu esplendor, partindo do Rio de Janeiro trazendo para as cidades por onde passava, Teatros de Opera, Cinemas, e toda uma pujança no âmbito da música popular , sacra e folclórica. As influências dos imigrantes italianos e todo processo de aculturação inerente. Vale do Paraíba

,São Paulo , Ribeirão preto ,Batatais são exemplos desta saga.

Com três aulas semanais os conteúdos eram apresentados também numa atividade com 30 alunos. Os estudos subseqüentes eram feitos em aula com três equipes de 5 cinco alunos : historia da ópera, contextualização geográfica nas origens e no Brasil .Compositores brasileiros Antonio Carlos Gomes , o bel canto, ou canto lírico. Diferentes estilos de ópera. Classificação das vozes. Soprano lírico, dramático,contralto, tenores e baixos . Cada equipe estudava um tema que era compartilhado com as demais tendo o professor como mediador. – Audições eram realizadas com discussão ente os alunos sobre a temática em tela . **Como projeto, não obrigatório**, tínhamos um coral infanto-juvenil e um grupo de iniciação musical através da flauta doce.

. Música popular urbana : a valsa, o chorinho e o samba tradicional. Formações instrumentais. O regional : flauta, violões, pandeiro e cavaquinho . Audições. No final do bimestre fazíamos, com as classes, uma a aula síntese onde um professor animador realizava um debate onde os profissionais de cada área anotavam os conceitos propostos trabalhados que afluíam na participação dos alunos. A avaliação era diária através da FOA (ficha de observação do aluno) Dela constavam observações comportamentais, desenvoltura e interesse nas atividades durante o bimestre. Eram acompanhadas pelos coordenadores pedagógicos e educacionais que faziam intervenções que julgassem necessárias Uma prova escrita era aplicada abordando questões com os conceitos trabalhados. Todo trabalho proposto era feito em equipes de cinco alunos.Para a formação das equipes era aplicado, depois de um período de socialização, um **sociograma** . Através desta ferramenta a equipe detectava os líderes e os rejeitados. Os rejeitados eram distribuídos com colegas de liderança para, desta forma, receber o apoio do grupo. A análise destes dados fornecia ao professor os subsídios para uma avaliação mais justa e de acordo com o potencial de cada um.Os conceitos eram assim distribuídos a) inferior b) abaixo da média,c) médio d) acima da média e) superior. Antes da atribuição da nota (conceito) , **cada aluno fazia sua auto avaliação** que passava sob o crivo dos colegas que operavam como contraponto no caso de uma opinião distorcida para

mais ou menos do aluno. Este procedimento muito favorecia o amadurecimento dos educandos em relação à suas performances como estudante. Todas as atividades do cotidiano eram vivenciadas nas diferentes disciplinas. Cozinha, horta, desenho, banco, práticas esportivas, artes industriais, música, teatro perfeitamente ajustadas no aspecto interdisciplinar com português, matemática, estudos sociais, ciências auxiliados pelos recursos áudio visuais presente em todas as disciplinas.. O resultado era uma visão em espiral ascendente do modelo de mundo de cada um, **inclusive dos professores protagonistas do processo**. É importante ressaltar o papel da **técnica de estudo do meio**. Alunos de Barretos iam para São Paulo e região para visitar fábricas e a vida numa grande metrópole Por exemplo a hora do rush na estação da Luz. Os alunos de São Paulo vinham para o campo conhecer as técnicas de manejo do gado, de plantio agrícola e a vida como era no campo.

Com cinco escolas distribuídas pelo estado, obedecendo a critérios da economia predominante nos mesmos a experiência dos GVs foi um sucesso. São Paulo no Brooklin, Americana, Rio Claro, Batatais e Barretos. O fato de estar ligado diretamente ao secretário de educação a experiência encontrou resistências por parte dos delegados, hoje diretores de ensino. A resistência na cúpula do sistema educacional tradicional mais os percalços da revolução de 64 trouxeram como consequência a campanha para acabar com a experiência. Acusada de ser uma escola comunizante, em 12 de dezembro de 1969 as unidades foram invadidas pela polícia política. Foi alvo de investidas da polícia federal que acabou com a invasão e prisão dos mentores, professores e coordenadores das unidades. e pouco tempo depois foram absorvidas pelo sistema tradicional vigente.

Com o G V nós, professores, estávamos em constante atualização, aprendendo inclusive com os alunos num processo de crescimento fantástico. Escola de período integral não havia o "inspetor de alunos". Os professores, em rodízio, é que cuidavam e participavam dos recreios. Uma sólida relação de amizade e confiança fazia com que os conflitos fossem quase inexistentes em sala de aula. A liberdade de expor seus pensamentos era, e é, a pedra angular do processo ensino aprendizagem.

Lição primeira de **Maria Nilde Mascellani** **“o melhor professor é o que fala menos”**. Ao falar o aluno revela qual é seu estágio de compreensão sobre o assunto trabalhado e, desta forma, possibilita ao professor estabelecer novos desequilíbrios no pensar agir e sentir do jovem. É esta a única maneira de fazer acontecer o aprendizado. Construtivismo puro 30 anos antes.

Com o objetivo de preparar **ouvintes conscientes** a área de educação musical trabalhava em todas as series as matérias da **ciência da música**

Instrumentologia / Regência / Teoria de Música / Folclore / Historia da Música. Todo trabalho tinha um **tratamento interdisciplinar** minucioso.

Sobre os projetos

Em educação musical tínhamos dois projetos. Coral infanto—juvenil e

Iniciação musical com a flauta doce, este, pioneiro no sistema educacional do Estado de São Paulo. Os saberes das matérias da ciência da da música estavam presente nas vivências dos jovens.

Olhar individual

“a saudade anda de mãos dadas com a memória”

A união, fraternidade e profissionalismo do corpo docente, discente, coordenadores e funcionários. O protagonismo dos pais de alunos no processo educativo. A certeza de que trilhávamos, cada um com sua vocação aflorada, o caminho seguro para a realização plena de cidadãos conscientes de seu papel no futuro de nossa sociedade. A certeza de que trabalhamos todos os colaterais pertinentes à formação de pessoas íntegras, nos deixavam certos de que tínhamos cumprido nossa missão de educadores no seu verdadeiro significado



Currículo resumido

GRADUAÇÕES

Educação Musical PUC Campinas

Educação Artística UNAERP Ribeirão Preto

Pedagogia Soares de Oliveira Barretos

Pós graduação em Educação Musical, Regência de coro e orquestra

Bolsa de estudos da OEA Buenos AIRES Argentina

Compositor ,arranjador e instrumentista.

Barretos, 16 de julho de 2.020

APÊNDICE E – QUADRO DE LEIS QUE FUNDAMENTAM E SUBSIDIAM O ENSINO MÉDIO

NÚMERO DA LEI OU PROPOSTA CURRICULAR	ESTABELECE:
Constituição Federal (1988)	<p>É dever do Estado garantir a progressiva universalização do ensino médio gratuito e oportunizar “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística”.</p> <p>Prenunciava isto quando, no inciso II do Artigo 208, garantia como dever do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 altera a redação desse inciso, sem que se altere neste aspecto o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”.</p>
LDB Lei 9.394/96	<p>Determina que Ensino Médio é Educação Básica.</p> <p>“Deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve abranger toda a prática educativa escolar.</p> <p>Com caráter de formação geral, superando no plano legal a histórica dualidade dessa etapa de educação, presente no Artigo 21. A educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.</p> <p>Etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.</p>
Decreto 2.208/97	<p>Enquanto a LDB/96 orientava a formação profissional integrada à formação geral nos múltiplos aspectos humanísticos, científico-tecnológicos, o decreto além de proibir a pretendida formação integrada, regulamentava formas fragmentadas de educação profissional em função das necessidades do mercado, num tempo inferior de formação.</p>
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE nº 03/98	<p>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</p> <p>Art.12 . Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.</p> <p>§ 1º. A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.</p> <p>§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.</p> <p>Destacam que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Currículo: interdisciplinar, contextualizado e integrado.</p>

Aprovado em 1/06/98 Parecer nº 15/98	Da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE)
2000	Estabelece os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, em caráter referencial, mas não obrigatório.
Lei nº 10.287/2001	Incluiu inciso no art. 12, referente a notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.
Lei nº 10.793/2003	Alterou a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92, com referência à Educação Física nos ensinos fundamental e médio.
Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005	Proeja. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.
Lei nº 11.494/2007	Aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB).
Portaria nº 870/2008	Institui o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); é um documento oficial com todas as ofertas de cursos técnicos de nível médio reconhecidos pelo Ministério.
Lei nº 11.738/2008	Aprovação e implantação das medidas que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;
Lei nº 11.684/2008	Incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.
Lei n. 11.741/2008	Das alterações ocorridas na LDB, destacam-se, aqui, as trazidas pela Lei nº 11.741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42, e acrescido o Capítulo II do Título V com a Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Esta lei incorporou o essencial do Decreto nº 5.154/2004, sobretudo, revalorizando a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto
CONAE – 2010	Realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com tema central “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação: suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, visando à construção do PNE 2011-2020.
Decreto n. 6.755/2009	A implantação de uma política efetiva de formação de docentes para o Ensino Médio constitui-se um grande desafio. Um caminho para efetivação dessa política pública foi sinalizado neste decreto que estabelece os seguintes objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores: I – promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública; II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior; III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos professores do magistério em instituições públicas de Educação Superior; IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI – ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; X – promover a integração da Educação Básica com a

	formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.
Emenda Constitucional n. 59/2009	Entre suas medidas, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, assegura o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
Lei n. 11.947/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências.
Lei n. 12.014/2009	Alterou o art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.
Lei n. 12.061/2009	Alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.
Resolução CNE/CP n. 1/2009	Em 2008, considerando a persistência da notória carência por professores com formação específica, o MEC propôs o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública, com o objetivo de enfrentar uma demanda já existente de professores licenciados, mas que atuam em componentes curriculares distintos de sua formação inicial. O CNE, por meio do Parecer CNE/CP nº 8/2008 e da Resolução CNE/CP nº 1/2009, estabeleceu Diretrizes Operacionais para a implantação desse Programa, a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Plano Nacional de Educação (PNE)	Vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), nova proposta do PNE para o período 2011-2020, estabelecendo 20 metas para a Educação.
Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
PARECER CNE/CEB Nº 5/2011	Para tratar especificamente da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Lei nº 12.513/2011	Que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica dos trabalhadores brasileiros.
Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012	Redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica
LEI Nº 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Parecer CNE/CEB nº 03/2018 e Resolução CNE/CEB nº 03/2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Institui a BNCC como proposta curricular.

NÚMERO DA LEI OU PROPOSTA CURRICULAR	ESTABELECE:
Constituição Federal (1988)	<p>É dever do Estado garantir a progressiva universalização do ensino médio gratuito e oportunizar “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística”.</p> <p>Prenunciava isto quando, no inciso II do Artigo 208, garantia como dever do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 altera a redação desse inciso, sem que se altere neste aspecto o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”.</p>
LDB Lei 9.394/96	<p>Determina que Ensino Médio é Educação Básica.</p> <p>“Deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve abranger toda a prática educativa escolar.</p> <p>Com caráter de formação geral, superando no plano legal a histórica dualidade dessa etapa de educação, presente no Artigo 21. A educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.</p> <p>Etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.</p>
Decreto 2.208/97	<p>Enquanto a LDB/96 orientava a formação profissional integrada à formação geral nos múltiplos aspectos humanísticos, científico-tecnológicos, o decreto além de proibir a pretendida formação integrada, regulamentava formas fragmentadas de educação profissional em função das necessidades do mercado, num tempo inferior de formação.</p>
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE nº 03/98	<p>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Art.12 . Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.</p> <p>§ 1º. A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.</p> <p>§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.</p> <p>Destacam que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Currículo: interdisciplinar, contextualizado e integrado.</p>
Aprovado em 1/06/98 Parecer nº 15/98	Da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE)
2000	Estabelece os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, em caráter referencial, mas não obrigatório.
Lei nº 10.287/2001	Incluiu inciso no art. 12, referente a notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.
Lei nº 10.793/2003	Alterou a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92, com referência à Educação Física nos ensinos fundamental e médio.
Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005	Proeja. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Lei nº 11.494/2007	Aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB).
Portaria nº 870/2008	Institui o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); é um documento oficial com todas as ofertas de cursos técnicos de nível médio reconhecidos pelo Ministério.
Lei nº 11.738/2008	Aprovação e implantação das medidas que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;
Lei nº 11.684/2008	Incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.
Lei n. 11.741/2008	Das alterações ocorridas na LDB, destacam-se, aqui, as trazidas pela Lei nº 11.741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42, e acrescido o Capítulo II do Título V com a Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Esta lei incorporou o essencial do Decreto nº 5.154/2004, sobretudo, revalorizando a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto
CONAE – 2010	Realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com tema central “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação: suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, visando à construção do PNE 2011-2020.
Decreto n. 6.755/2009	A implantação de uma política efetiva de formação de docentes para o Ensino Médio constitui-se um grande desafio. Um caminho para efetivação dessa política pública foi sinalizado neste decreto que estabelece os seguintes objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores: I – promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública; II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior; III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos professores do magistério em instituições públicas de Educação Superior; IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI – ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; X – promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.
Emenda Constitucional n. 59/2009	Entre suas medidas, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, assegura o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Lei n. 11.947/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências.
Lei n. 12.014/2009	Alterou o art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.
Lei n. 12.061/2009	Alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.
Resolução CNE/CP n. 1/2009	Em 2008, considerando a persistência da notória carência por professores com formação específica, o MEC propôs o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública, com o objetivo de enfrentar uma demanda já existente de professores licenciados, mas que atuam em componentes curriculares distintos de sua formação inicial. O CNE, por meio do Parecer CNE/CP nº 8/2008 e da Resolução CNE/CP nº 1/2009, estabeleceu Diretrizes Operacionais para a implantação desse Programa, a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Plano Nacional de Educação (PNE)	Vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), nova proposta do PNE para o período 2011-2020, estabelecendo 20 metas para a Educação.
Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
PARECER CNE/CEB Nº 5/2011	Para tratar especificamente da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Lei nº 12.513/2011	Que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica dos trabalhadores brasileiros.
Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012	Redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica
LEI Nº 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Parecer CNE/CEB nº 03/2018 e Resolução CNE/CEB nº 03/2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Institui a BNCC como proposta curricular.

FONTE: a autora.

