



Revista Historiar

ISSN: 2176-3267

Vol. 16 | Nº. 31 | Jul./Dez. de 2024

Caio Rodrigo Carvalho Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Norte / PPGH-UFRN.

crodrigoclima@gmail.com

“A EDUCAÇÃO QUE NOS CONVÉM”: Apagamento da memória e resistência pedagógica nos ginásios vocacionais de São Paulo sob o regime militar (1957-1971).

RESUMO

Este texto apresenta e analisa o histórico de criação e extinção dos Ginásios Vocacionais (GVs) de São Paulo desde as classes experimentais até a imposição dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs). Com base em análise documental e historiográfica, conclui-se que a destruição da materialidade e da memória dos GVs impactaram a maneira com que se pensa a educação pública na atualidade.

Palavras-chave: Ditadura militar; Ginásios Vocacionais; Ginásios Orientados para o Trabalho.

ABSTRACT

This text presents and examines the history of São Paulo's Vocational High Schools (VHSs), from the experimental classes to their replacement by Work-Oriented High Schools (WOHSs). Drawing on documentary and historiographical analysis, it concludes that the loss of VHSs' material and memory legacy has shaped current views on public education.

Keywords: Military dictatorship; Vocational High Schools; Work-Oriented High Schools.

Introdução

Este trabalho objetiva analisar o histórico que vai da implementação das classes experimentais à dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs)¹, passando pela criação, pelo desenvolvimento e pela extinção dos Ginásios Vocacionais (GVs) de São Paulo. Ele vai de 1957 a 1971, ano de conclusão do Inquérito Policial-Militar (IPM) instaurado para investigar supostas atividades subversivas levadas à frente pelas equipes dos GVs e por outras experiências de ensino da época (BRASIL, 1971). Por meio do método histórico² aplicado a fontes primárias e bibliográficas³, busca-se compreender por que os GVs foram extintos tão violentamente e o que isso significou para a memória da educação pública brasileira.

Os GOTs receberam diversos nomes: Ginásios Modernos, Ginásios Polivalentes e, especificamente em São Paulo, Ginásios Pluricurriculares⁴. Eles fizeram parte de um processo mais amplo de alcance da hegemonia por parte dos agentes do Estado Militar⁵. No entanto, a política educacional dos militares não foi executada repentinamente, de modo que compreender o processo histórico que levou à hegemonia é fundamental para entender, também, o lugar ocupado pelos GVs nele.

¹ Ao longo do texto, os termos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), Ginásios Pluricurriculares (“Pluri”) e Ginásios Polivalentes devem ser entendidos como sinônimos. Sempre que necessário, indicar-se-á a diferença entre os contextos nos quais foram criados e pensados por seus idealizadores.

² A compreensão de método histórico com a qual se trabalhou neste texto advém das obras de Jörn Rüsen (2007; 2015). Para o autor, esse método compreende as etapas de heurística, crítica e interpretação das fontes, constituindo a narrativa histórica. Cf.: RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007; RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

³ No que diz respeito às fontes primárias, elas foram extraídas do Centro de Documentação e Informação Científica (CEDIC) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ademais, utilizaram-se matérias do jornal “Correio Paulistano”, textos do período e documentos legais.

⁴ Em sua tese de doutoramento, Carlos Bizzocchi (2022) estudou o processo de criação, implantação e extinção dos GOTs. Retirou-se de seu trabalho a compreensão de GOTs com a qual se trabalha neste texto, bem como o entendimento do contexto de criação de propostas paralelas, como a dos Ginásios Modernos, que eventualmente levaram à dos GOTs. Cf.: BIZZOCCHI, Carlos Eduardo. *Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs): caminhos e descaminhos de um modelo educacional a serviço do desenvolvimento econômico*. 2022. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Cultura Filosofia e História da Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003107171>. Acesso em: 31 jul. 2024.

⁵ José Willington Germano (2011) estudou o processo de elaboração e de implantação das políticas educacionais de um tipo de Estado que ele identificou no período da ditadura militar: o Estado Militar. Retirou-se de seu trabalho tanto a compreensão desse tipo específico de Estado quanto o entendimento acerca dos interesses de seus agentes na educação. Cf.: GERMANO, José Willington. *Estado Militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

Como estratégia de hegemonia, a política educacional se fazia necessária. Contudo, na prática, afirmou Germano (2011), o Estado Militar não cumpriu uma das funções tradicionais do Estado capitalista: “[...] assegurar a escolarização da força de trabalho potencial ou ativa” (GERMANO, 2011, p. 22). Isto é, apesar de ser essencial garantir que o povo trabalhador tivesse uma formação mínima necessária para entrar no mercado de trabalho, os militares falharam, marcando a memória da história da educação brasileira, como demonstra a experiência dos Vocacionais.

Assim, aos poucos, os militares impuseram duas reformas educacionais: a Universitária, de 1968, e a do ensino de 1º e 2º grau, de 1971. Ao longo dos sete anos que separam 1964 de 1971, diversos foram os movimentos feitos por instituições ligadas aos militares, a exemplo do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Criado em 29 de janeiro de 1961, o IPES foi pensado e, posteriormente, comandado por grupos de empresários de São Paulo, do Rio de Janeiro e internacionais, além de contar com membros advindos da Escola Superior de Guerra (ESG), tais como os generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva (BIZZOCCHI, 2022). Por sua vez, o IBAD, criado em 1963, representou o empresariado nacional no combate ao comunismo (BIZZOCCHI, 2022). As duas instituições, portanto, articularam ações que culminaram no golpe de 1964.

Também em 1961, foi criada a United States Agency for International Development (USAID) pelo governo John Kennedy, em 3 de novembro, que substituiu a United States Operation Mission to Brazil (USOM/B) nos convênios EUA/Brasil e estava diretamente ligada à Doutrina de Segurança Nacional. Assim, “[...] os Estados Unidos injetam recursos financeiros em países subdesenvolvidos da América Latina para, além de incentivar o desenvolvimento industrial, diminuir a possibilidade de infiltração comunista no continente” (BIZZOCCHI, 2022, p. 207). A suposta “ameaça comunista” se tornou, nos anos de 1960 e de 1970, a narrativa conspiratória que justificaria as ações dos agentes do Estado Militar.

Um dos pontos altos desse processo, e que dá título a este texto, foi o Fórum “A educação que nos convém”, evento que ocorreu no Rio de Janeiro entre outubro e novembro de 1968, meses antes do Ato Institucional 5 (AI-5) e da Reforma Universitária. Em meio às mobilizações estudantis, o Fórum foi

organizado pelo IPES, em conjunto com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e com o Jockey Club Brasileiro.

A principal preocupação de seus participantes e proponentes foi, segundo Germano (2011), reformar para desmobilizar. Além disso, estabeleceu-se relação direta entre educação e mercado de trabalho, discutiu-se sobre o ensino privado, a racionalização do sistema educacional e a profissionalização do ensino médio. Uma série de temas que, para o autor, anteciparam aqueles presentes na reforma de 1971.

O nome do evento, por si só, é revelador: a educação que convinha aos agentes do Estado Militar e aos setores da sociedade civil ligados aos interesses privatistas era uma que formasse o sujeito para o trabalho, mas que resguardava a Universidade para os membros das “elites”. Portanto, as recomendações de extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, compreendendo, à época, os cursos primário e ginasial, e a expansão do ensino médio, assegurando-se sua gratuidade, seguiram essas diretrizes (GERMANO, 2011).

Concomitantemente, desenvolveram-se entre o final de 1950 e os primeiros anos de 1960 as classes experimentais em São Paulo e em outros estados do Brasil (MASCELLANI, 2010). De sua implantação participou Gildásio Amado, à época diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e que viria a ser uma das figuras centrais da elaboração dos GOTs.

Em seus textos, Amado (1963; 1969) criticou o que chamou de “dualismo” na educação brasileira, isto é, um ensino voltado para as “elites”, o propedêutico, que preparava para a Universidade, e outro direcionado ao “povo”, o profissionalizante. Ele propunha o modelo do “Ginásio Moderno” como solução para o problema educacional brasileiro com base em experiências de outros países (sobretudo França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos). Esse modelo seria o de uma escola única que oferecesse formação terminal ao mesmo tempo em que preparasse para o prosseguimento dos estudos.

Em meio à necessidade de renovação do ensino secundário, surgiram os GVs em 1961. Estes existiram até 1969 e representaram, de certa forma, o modelo de ensino defendido por Amado e, também, pelos militares. Contudo, em vez de terem se transformado no modelo nacional de ensino, como ocorreu com

os GOTs (ainda que brevemente), os GVs foram extintos e membros de suas equipes foram perseguidos.

Das classes experimentais aos Ginásios Vocacionais

No histórico apresentado por Amado (1964), a década de 1950 foi de intensos debates pela educação. Até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, setores da sociedade disputaram pelo fortalecimento do ensino público sobre o privado (NEVES, 2010).

As classes experimentais surgiram nesse contexto, relacionadas diretamente à experiência francesa das classes nouvelles. No ano de 1950, a convite do Consulado Francês, alguns brasileiros realizaram estágios no Institut Pédagogique de Sèvres. Luis Contier, diretor do Instituto Estadual “Alberto Conte”, fez parte desse grupo, do qual também participou Lygia Furquim Sim, diretora do Instituto de Educação “Narciso Pieroni”, em Socorro, interior de São Paulo (MASCELLANI, 2010).

O processo que levou dos estágios em Sèvres à instalação das classes experimentais teve como evento-chave a “I Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário” no final de 1957. Segundo Mascellani (2010), durante esse evento Gildásio Amado entrou em contato com a experiência do “Alberto Conte” e convidou Contier para assumir a direção do Departamento de Educação em São Paulo.

Em fevereiro de 1958, Amado enviou um pedido ao Ministro da Educação Clóvis Salgado solicitando autorização de funcionamento das classes experimentais em todo o país. Em julho do mesmo ano, publicou-se a 1ª Circular da Diretoria do Ensino Secundário (DES), instruindo sobre a natureza e a organização das classes experimentais (MASCELLANI, 2010). Em janeiro de 1959, o MEC autorizou seu funcionamento nacionalmente até 1962.

Entre 1957 e 1961, portanto, a equipe que esteve à frente da classe experimental de Socorro seguiu as orientações metodológicas de Sèvres, mas ensaiou a criação e execução de um currículo que tivesse os problemas e as necessidades brasileiras e locais como fundamento (MASCELLANI, 2010). Dessa forma, no final de 1960, o então Secretário de Educação do Estado de São Paulo Luciano Vasconcelos visitou o Instituto de Socorro por sugestão do

Pe. Leonel Corbeil, da Associação de Educadores Católicos. Relatou Mascellani (2010) que, diante do sucesso da experiência de Socorro, o secretário teria se perguntado “por quê” se limitar àquela cidade. Dias após a visita, Maria Nilde Mascellani foi chamada ao gabinete do secretário a fim de discutir sua expansão.

O maior entrave era a base legal, visto que a portaria do MEC não dava abertura para um projeto tão amplo. A saída encontrada, então, foi inseri-lo no projeto de reforma do Ensino Técnico Industrial de nível estadual. Assim, formou-se uma comissão, da qual Mascellani participou, para elaborar os textos da reforma do ensino industrial e do decreto que regulamentaria tal legislação.

Após quatro meses de trabalho, a comissão encaminhou o texto do Decreto para o Governador Carvalho Pinto que logo o assinou (MASCELLANI, 2010). Com isso, criaram-se os Cursos Vocacionais, “[...] cursos de treinamento para desenvolvimento de habilidades manuais ou mecânicas” (MASCELLANI, 2010, p. 89). Também foi criado o SEV, “[...] órgão destinado a planejar, orientar e avaliar [...]” a nova modalidade de ensino, bem como “[...] desenvolver programas de capacitação e estágio para o magistério e estudantes universitários”, do qual Mascellani tornou-se coordenadora a pedido do secretário (MASCELLANI, 2010, p. 89).

Nos textos do conjunto de leis que deram origem aos GVs e ao SEV, identifica-se vinculação direta entre essas escolas e a formação para o trabalho, o que era de se esperar tendo em vista a reforma na qual foram inseridos e as necessidades da época (NEVES, 2010). A Lei do Ensino Industrial, como ficou conhecida, formada pela Lei nº 6.052/1961 e pelo Decreto nº 38.643/1961 definiu três objetivos para os cursos a serem oferecidos pelos GVs: “[...] proporcionar cultura geral [...]”; “[...] explorar aptidões dos educandos [...]”, e “[...] desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e para estudos posteriores” (SÃO PAULO, 1961a, p. 1)6.

Dois pontos suscitam atenção nesses textos, a saber: 1) os GVs foram criados para oferecer uma formação profissional dada a caracterização de “ensino vocacional” da época; 2) essas escolas foram incumbidas disso ao mesmo tempo em que ofereciam “cultura geral”. Ou seja, elas surgiram como

⁶ Os objetivos listados encontram-se no Artigo 21 da Lei nº 6.052/1961 e foram reproduzidos, integralmente, no Artigo 272 do Decreto nº 38.643/1961 (SÃO PAULO, 1961b).

escolas, a nível estadual, voltadas para a superação daquele “dualismo” de que viria a reclamar Amado em 1964.

Dessa forma, os GVs não eram classes experimentais e nem tiveram, na experiência de Socorro, a sua “gênese”, embora essa leitura seja comum (CHIOZZINI, 2003; 2010; TAMBERLINI, 1998; BIZZOCCHI, 2022). Bizzocchi (2022) afirmou que os GVs seriam classes experimentais, o que, pelo próprio texto da lei, não se confirma. Também na prática a negativa é verdadeira, haja vista aquelas escolas terem surgido como um sistema regulado, inclusive, por um setor próprio e autônomo da Secretaria de Educação: o SEV.

Além disso, Socorro não pode ter sido a “origem” dos GVs porque, simplesmente, os agentes envolvidos na construção daquela classe experimental não tinham como saber que, dela, viria a sair a coordenadora do SEV. Aliás, é possível afirmar até que a criação dessas escolas esteve muito mais para um evento oportuno decorrente de uma conjuntura favorável. Segundo Chiozzini (2003), a autonomia dos GVs permitiu a constituição de uma dinâmica própria de funcionamento, paralela ao aparato burocrático já existente na Secretaria.

Além disso, mesmo depois da Lei do Ensino Industrial, os GVs só existiram com tamanha autonomia por conta dos interesses dos agentes envolvidos em sua criação⁷. Reforçar isso é importante para entender um dos principais argumentos utilizados pelos militares para contestar a legitimidade do SEV e dos GVs no IPM de 1971 (BRASIL, 1971). A autonomia daquele órgão, necessária para a realização do que foi inovador, essencial para a inovação educacional, foi posteriormente utilizada como argumento pelos militares para alegar supostos atos de corrupção. O histórico apresentado neste tópico evidencia que os GVs foram alvo de intervenções cujos objetivos eram não apenas controlar o desenvolvimento da experiência, mas também apagar a memória dessa proposta pedagógica transformadora.

Dos Ginásios Vocacionais aos Ginásios Orientados para o Trabalho

⁷ Com a saída de Luciano de Carvalho da Secretaria de Educação, Carlos Pasquale, que havia assumido, antes, temporariamente a pasta, ao assumi-la integralmente, tentou impedir que os GVs iniciassem as atividades já em 1962, mas não obteve sucesso (MASCELLANI, 1988). Isso serve para pensar que, findo o apoio político direto, os GVs e o SEV conviveram com o constante risco de extinção.

A fundamentação legal de que os GVs necessitavam foi resolvida com a Lei de Ensino Industrial e, depois, com a LDB, posto que, em seu artigo 104, garantiu-se a existência de escolas experimentais (MASCELLANI, 2010; NEVES, 2010). Sendo assim, em julho de 1961, o SEV divulgou o edital para a convocação do primeiro corpo docente (ESTADO [...], 1961, n. p.). Em agosto, deu-se início ao primeiro curso de treinamento (PROFESSORES [...], 1961, n. p.).

O 11 de dezembro foi a data final para a inscrição dos estudantes. No texto do “Correio Paulistano”, os GVs foram descritos como uma escola que poderia eliminar as deficiências do ensino secundário acadêmico por meio da aliança entre formação técnica e formação humanística. Além disso, destacou-se a ausência de exames e provas, um dos “martírios do estudante” (ENCERRAM-SE [...], 1961, n. p.). Em vez disso, os discentes eram avaliados por uma junção de todos os trabalhos feitos ao longo de cada período, chamados de “Unidades Didáticas” (MASCELLANI, 2010; NEVES, 2010). No dia 23 de dezembro, divulgou-se a primeira lista de aprovados (SELEÇÃO [...], 1961, n. p.).

Em 1962, as três primeiras unidades dos GVs foram instaladas: a da capital, “Oswaldo Aranha”; a de Americana, “João XXIII”, e a de Batatais, “Cândido Portinari”. Em janeiro ocorreu a primeira formação para a equipe docente selecionada e, em fevereiro, as reuniões para o planejamento dos currículos de Batatais e do Brooklin (CURSOS [...], 1962, n. p.; CORREIO [...], 1962, n. p.). Em agosto, aconteceu o segundo curso de treinamento para a equipe docente contratada (PROFESSORES [...], 1962, n. p.).

No ano seguinte foram instaladas mais duas unidades: uma em Rio Claro, “Chanceler Raul Fernandes”, e outra em Barretos, “Embaixador Macedo Soares”. A essas cinco unidades seria somada a de São Caetano do Sul, inaugurada em 1968. Porém, diferentemente das demais, esta surgiu em um momento de profunda rediscussão da experiência e não contava, por exemplo, com o ensino integral (CHIOZZINI, 2010). A diversidade socioeconômica e cultural dos lugares nos quais foram instalados GVs favoreceu a construção de currículos diferenciados, tendo em vista que se consideravam a realidade local e os problemas levantados pelas pesquisas de comunidade para construir cada

currículo, não havendo, portanto, currículo único para todas as unidades (MASCELLANI, 2010; NEVES, 2010).

Se por um lado os GVs cresciam e se consolidavam, também o fizeram os GOTs. De acordo com Bizzocchi (2022), os três anos seguintes ao da aprovação da LDB foram de delineamento da proposta pelos “tecnocratas” do MEC. Eles somente não foram implantados naquele período devido à conjuntura política dos anos que entremearam a posse de Jânio Quadros e o Golpe de 1964. No final de 1967, os GOTs surgiram com outro nome: “Ginásio Polivalente” e, em cada estado da federação no qual viesse a ser instalado, receberiam um novo nome. Em São Paulo, eles foram chamados de “Ginásio Pluricurricular” (BIZZOCCHI, 2022).

Em seu texto de 1964, Gildásio Amado elucidou o projeto dessas escolas. Em diversos pontos, apresentou um modelo de ensino senão idêntico, demasiado semelhante ao dos GVs. Um desses pontos, talvez o mais importante para Amado, era o da superação do “dualismo” escola acadêmica/escola profissionalizante e o da consequente reestruturação do ensino brasileiro no sentido de uma escola que aliasse o “humanismo” à necessidade (pessoal e nacional) de inserção do sujeito no mercado de trabalho (AMADO, 1964).

Gildásio Amado (1964) destacou que o modelo dos ginásios deveria integrar os trabalhos intelectual e técnico, conforme exemplificado nos objetivos listados abaixo:

a) dar a conhecer aos alunos os princípios científicos gerais e o valor social e econômico da produção moderna; b) desenvolver atitudes e hábitos positivos em relação às atividades técnicas, a partir do manejo dos instrumentos mais simples da produção e do funcionamento das empresas; c) eliminar qualquer antinomia entre trabalho intelectual e trabalho técnico, através da inclusão obrigatória no currículo de práticas de trabalho, integrando-as com as matérias de cultura geral (Amado, 1964, p. 28).

Em se tratando dos GVs, no Regimento Interno de 1965 (SEV, 1965), encontram-se objetivos de formação profissional e humanística. Ao todo, o documento conta com 33 objetivos, dos quais pelo menos doze podem ser associados ao rompimento da dualidade acadêmico/profissional:

1. dar cultura humanística e técnica, desenvolvendo aptidões e proporcionando orientação vocacional e profissional; 2. oferecer variado campo de interesses, particularmente os ligados ao mundo técnico e científico; 3. preparar para

estudos posteriores; 4. preparar o adolescente para bons ajustamentos pessoais e sociais, diante das necessidades imediatas de trabalho; 5. desenvolver capacidades, segundo os mais variados campos de realização humana; 6. promover o conhecimento dos campos de realização profissional [...]; 8. criar condições favoráveis a um regime de vida saudável; 9. proporcionar técnicas de trabalho e de estudo que favorecem o desenvolvimento pleno da maturidade intelectual do adolescente [...]; 11. conduzir à elaboração dos conteúdos de conhecimento e de formação de atitudes mentais e sociais através de técnicas que proporcionem real incorporação dos mesmos ao patrimônio da personalidade do adolescente; 12. proporcionar condições de realização individual e social do adolescente [...]; 18. promover o conhecimento do belo em todas as manifestações artísticas e culturais [...]; 26. desenvolver a capacidade de refletir objetivamente sobre fenômenos sociais (SEV, 1965, p. 3-5).

Entretanto, ao mesmo tempo em que nessas escolas houve o tal rompimento, havia algo mais. Nelas, os estudantes eram levados a refletir sobre a realidade a fim de atuar sobre ela de maneira transformadora, o que foi destacado por toda historiografia sobre o tema, inclusive como um dos motivos principais de sua extinção por parte dos agentes do Estado Militar. Em outras palavras, nos GVs se fazia aquilo que Amado almejava com os Ginásios Modernos, embora com objetivos mais profundos do que a inserção do sujeito formado no mercado de trabalho.

Dos Ginásios Orientados para o Trabalho à extinção dos Ginásios Vocacionais

O ano de 1965 foi o ano de conclusão da primeira turma dos GVs. No entanto, os anos seguintes foram decisivos tanto para os GVs quanto para os GOTs. Uma experiência se fortalecia na prática e a outra ganhava mais espaço dentro dos órgãos diretores do Estado Militar.

Segundo Bizzocchi (2022, p. 157), 1966 e 1967 foram anos de “[...] elaboração definitiva do modelo de ensino vocacional federal que seria aprovado ao final deste ano e implementado já em 1968”. Aqueles também foram anos de intensos debates no Congresso Nacional envolvendo os Acordos MEC/USAID. Deputados tanto da ARENA quanto do MDB criticaram-nos, bem como cobraram pronunciamentos do governo, destacando sempre a ineficiência do sistema educacional. Principalmente, os parlamentares apontaram a carência real de técnicos capazes de atender às novas demandas do mercado de trabalho.

Em 1967, então, formou-se uma comissão para elaborar as bases teóricas e práticas dos GOTs em São Paulo, os Pluricurriculares, para a qual o SEV, na pessoa de Maria Nilde Mascellani, foi convidado a contribuir. Segundo Bizzocchi (2022), em 31 de janeiro daquele ano, por meio do Ato nº 41, eles foram oficialmente criados. Já no ano seguinte, havia sessenta unidades e, em 1969, noventa.

Nesse ínterim, os GVs passaram por transformações profundas. Em 1967, foram instalados os cursos noturnos voltados para trabalhadores nas unidades da capital, Americana, Rio Claro e Barretos, e os cursos complementares, voltados para a população de baixa renda. Ainda naquele ano, deu-se início à elaboração do projeto que instaurou o Colegial em 1968, a princípio, somente na unidade da capital (MASCELLANI, 2010). Quanto ao Colegial, também chamado de 2º Ciclo, Tamberlini (1998, p. 84) destacou a exigência de que o estudante trabalhasse meio período, o que “[...] deveria implicar em que houvesse uma relação entre este trabalho e o conteúdo encontrado no estudo”.

Além disso, em 1967, o deputado Gabriel Hermes (ARENA-PA) cobrou do governo uma postura diante dos GVs por meio de um Requerimento de Informações. Em sua fala, destacou o quanto o “[...] ‘novo sistema de aprender fazendo’ [...]” poderia servir para a “[...] ‘reformulação na estrutura do ensino no País’ [...]”, haja vista suas “[...] ‘características modernas e extraordinárias, criando no jovem estudante uma mentalidade responsável, integrando-o nas relações com sua família, com sua comunidade e sua pátria [...]’” (HERMES, 1967a, p. 4747 apud BIZZOCCHI, 2022, p. 225). Entretanto, o deputado não obteve resposta.

O ano de 1968 foi um ano de intensas discussões sobre mudanças que viriam a ser aplicadas no ano seguinte nos GVs de modo a adequar o trabalho das equipes às novas modalidades e corrigir falhas que vinham sendo observadas na prática pedagógica das equipes docentes, algo que era comum naquelas escolas. Para Chiozzini (2010, p. 115), aquele foi um ano-marco, um “[...] divisor entre dois momentos distintos da experiência”.

Durante esse processo, alguns profissionais foram demitidos, dentre eles, o professor Francisco Cid, responsável por denunciar o SEV e o GV de Americana, ao qual era vinculado, caracterizando-o “[...] como sendo um

“sistema comunizante e subversivo” (TAMBERLINI, 1998, p. 127). Então, no dia 27 de janeiro de 1969, os GVs passaram a ser subordinados à Coordenadoria do Ensino Básico e Normal e, com isso, o SEV perdia sua autonomia (TAMBERLINI, 1998). Em junho, Maria Nilde Mascellani foi definitivamente afastada de seu cargo como coordenadora do SEV juntamente a Áurea Sigrist, afastada da direção do GV de Americana, “[...] o que, segundo o Secretário de Educação, Professor Ulhoa Cintra, era uma determinação do Comando do IIº Exército” (MASCELLANI, 2010, p. 101). Para Mascellani (1988), a experiência acabou nesse momento.

Com o afastamento da coordenadora do SEV, foram nomeados dois interventores. O primeiro, Adolfo Pinheiro Machado, conforme Mascellani (2010, p. 101), “[...] procurou apaziguar os ânimos, sem obter resultados”. A segunda interventora foi a professora Therezinha Fram, diretora do Grupo Experimental “Dr. Edmundo Carvalho”, também conhecido como Experimental da Lapa, desde 1961. Mais tarde, ela se tornou coordenadora do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (GEPE). Ela também ocupou o posto por pouco tempo, tendo sido em 1969 transferida para a Divisão de Orientação Pedagógica da Secretaria de Educação, tornando-se uma das responsáveis por elaborar e distribuir um total de onze “Cadernos” nacionalmente que continham relatos sobre os Pluricurriculares e funcionavam como material de formação de equipes docentes Brasil afora (BIZZOCCHI, 2022).

Conforme Mascellani (2010), os interventores extinguiram os cursos complementares e descaracterizaram os demais cursos adotando-se o currículo padrão. Quanto ao SEV, este “[...] foi transformado numa Divisão de Ensino e seu prédio passou a abrigar uma repartição burocrática da Secretaria de Educação” (MASCELLANI, 2010, , p. 102). Por fim, em 12 de dezembro de 1969, todos os GVs sofreram uma invasão policial-militar:

Vários professores e funcionários ficaram detidos por mais tempo na sede da Operação Bandeirantes, OBAN, conhecido órgão de repressão e tortura. Quanto a mim e à professora Áurea Sigrist, [...] fomos detidas algumas vezes, por curtos períodos, nas dependências do IIº Exército, do DEOPS, da Polícia Federal e da Aeronáutica. Daí a algum tempo, em janeiro de 1970, éramos aposentadas de nossos cargos efetivos por concurso, com base no AI-5 (MASCELLANI, 2010, p. 101).

Dali em diante, segundo Mascellani (2010), iniciou-se uma verdadeira perseguição política e ideológica. As escolas e o SEV sofreram uma devassa, bem como as casas de professores, técnicos e das famílias dos estudantes. Cassetetes, bombas e metralhadoras foram utilizadas durante as invasões para prender pais, alunos e professores (TAMBERLINI, 1998):

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 a formação dos jovens. O que mudou? Não fora a pedagogia, mas o modo pelo qual ela era julgada, porque, na verdade, não se poderia contemporizar liberdade com autoritarismo e repressão (MASCELLANI, 2010, p. 101).

Em 1970, o Decreto Estadual nº 52.460 realocou todos os estabelecimentos de ensino nos quais havia GVs no sistema comum e, como um todo, extinguiu as escolas experimentais (MASCELLANI, 1988; 2010).

Em 1971, com a conclusão do IPM, Maria Nilde Mascellani, Áurea Sigrist e alguns professores dos GVs, notadamente aqueles ligados ao 2º Ciclo, foram indiciados. Nesse documento, identificam-se muitos dos porquês de a experiência ter sido extinta tão violentamente, tanto quanto observam-se elementos da memória elaborada pelos agentes do Estado Militar sobre os GVs. Trata-se de um documento sigiloso datado de dois de julho de 1971, assinado pelo Coronel Alzir Benjamin Chaloub e dividido em dez volumes, os primeiros cinco voltados exclusivamente para as supostas atividades subversivas nos GVs e no SEV.

O volume I é relativo às diligências preliminares sobre o Ensino Vocacional; no segundo apresentou-se o inquérito do Departamento de Polícia Federal (DPF) correspondente à “subversão” do Vocacional de Americana; o terceiro diz respeito ao SEV e ao Vocacional da capital; o quarto volume contém a continuação das investigações sobre o SEV e o início daquelas referentes especificamente ao de Americana; por fim, no volume cinco, encontram-se o encerramento do relato sobre as investigações relativas ao SEV e o início daquelas direcionadas à Secretaria de Educação e a outras experiências de ensino da época⁸ (BRASIL, 1971).

⁸ Foram estes os demais centros de educação investigados: Centro de Educação “Carlos Maximiliano Pereira dos Santos”; Centro de Educação “Padre Manoel de Paiva”; Instituto de Ensino “Albino Cesar”,

Para os militares (BRASIL, 1971), a orientação, o sistema e as motivações das equipes que atuaram nos GVs continham tendências filo-comunistas. Naquele contexto, isso foi suficiente para enquadrar Áurea Sigrist e Maria Nilde Mascellani no crime de guerra psicológica adversa previsto no Artigo 2º da Lei de Segurança Nacional (BRASIL, 1967). Consta no documento que Sigrist “[...] imprimia em seus atos de gestão um sentido veladamente de esquerda, visando a não consecução dos objetivos nacionais” (BRASIL, 1971, p. 8). No entanto, e isso é comum ao longo das denúncias, não foi definido o que aqueles agentes entendiam “tendências filo-comunistas” e nem “atos de gestão veladamente de esquerda”.

Além disso, a autonomia do SEV aparece como possibilitadora de atos de corrupção. Sigrist e Mascellani, por serem mulheres, são consideradas demasiado emotivas, apesar de “[...] sem dúvida dedicadas [...]”, o que imprimiu em seus trabalhos um “[...] extremado sentimento possessivo e de autossuficiência” (BRASIL, 1971, p. 12). Não obstante, “[...] a predominância na Secretaria da Educação do contingente feminino, por suas conhecidas características e emotividade, aumenta as querelas, rivalidades e áreas de conflito” (BRASIL, 1971, p. 12-13).

Não bastasse isso, era um ensino caro (BRASIL, 1971). O problema, porém, não era somente no custo, era, principalmente, o objetivo: a transformação social. Em estudo realizado por Laerte Ramos de Carvalho, a pedido dos militares, destacaram-se a influência do pensamento de Paulo Freire e a ideia de “homem” dos GVs, visto como transformador da natureza, como dois elementos de uma “[...] monstruosa heresia pedagógica” (BRASIL, 1971, p. 22). Isso porque o adolescente, segundo Laerte de Carvalho, não era um adulto e, portanto, pensá-lo como um “adulto em miniatura” tornava aquela experiência de ensino uma pedagogia “falsa”.

Laerte de Carvalho enfatizou dois elementos da prática pedagógica dos GVs para fundamentar sua crítica: a autoavaliação e o Estudo do Meio. O primeiro foi visto como um “[...] meio de massificar os alunos e professores [...]” (BRASIL, 1971, p. 23) e comparado à autocrítica comunista. O Estudo do Meio foi classificado como uma estratégia para “[...] predispor a mente dos alunos

I.E.E. “Padre Manuel de Nóbrega”. Além destes, a própria Secretaria de Educação de São Paulo foi investigada.

favoravelmente à modificação do sistema político-social do País, explorando as contradições sociais e os desníveis econômicos encontrados na vida brasileira” (BRASIL, 1971, p. 23). Para os militares, era absurda a realização de Estudos do Meio em favelas e lugares de maior pobreza, pois:

A escolha desses ambientes, sem que em contrapartida fossem apresentadas as áreas de progresso social e o esforço que se vem realizando após a Revolução Democrática de 1964 para reduzir os desníveis sociais e possibilitar a ascensão das classes menos favorecidas, por certo poderia criar na mente dos adolescentes dúvidas e indignações que em sua imaturidade ainda não podiam compreender (BRASIL, 1971, p. 23).

A posição tomada por Maria Nilde Mascellani diante dos Pluricurriculares também foi alvo dos militares. No documento, menciona-se uma reunião promovida por ela durante o carnaval de 1968 numa chácara em Araraquara. O ex-professor Cid, bem como Wladir dos Santos, outro demitido no final daquele ano, denunciaram a suposta finalidade subversiva da reunião, a qual, para os militares, teria ocorrido com o intuito de “[...] definir a posição do Ensino Vocacional em face da chamada ameaça dos Pluricurriculares” (BRASIL, 1971, p. 26).

No entanto, Maria Nilde Mascellani tinha motivos para enxergar a instalação dos Pluricurriculares como uma ameaça para os GVs. Além do investimento maciço que aqueles recebiam, enquanto os recursos para os GVs minguavam com o passar dos anos, a coordenadora do SEV tinha “[...] objeções de ordem filosófica e pedagógica [...]” à proposta (MASCELLANI, 1968, p. 1).

Em correspondência enviada à professora Maria Aparecida Tamasso Garcia, presidenta da Comissão Especial para a instalação dos Ginásios Pluricurriculares, datada de quatro de janeiro de 1968 (um mês antes da reunião em Araraquara), Mascellani expôs suas objeções. Para ela, apesar do nome diferente, os Pluricurriculares nada mais seriam do que um GOT. Além disso, por mais que ela reconhecesse os méritos de seus idealizadores, Mascellani parecia não entender por que aplicar a proposta. Afinal, em São Paulo “[...] já se achavam adiantados alguns programas de renovação do ensino médio” (MASCELLANI, 1968, p. 2). A educadora, então, arrematou:

Ora, dos programas de ensino renovado existentes, os ginásios vocacionais não só contam com um lastro de experiência bastante significativo, como

representam, na estrutura da administração pública, o conjunto de recursos de que o Estado poderá se servir para introduzir, programada e eficientemente, o processo de renovação (MASCELLANI, 1968, p. 3).

Ou seja, não fazia sentido, para Mascellani, instalarem-se os Pluricurriculares, haja vista já existirem os GVs (e, em 1968, tendo-se dado início ao 2º Ciclo profissionalizante), ainda mais com tamanha celeridade. Não obstante, os GVs já cumpriam a função a qual, em tese, seria executada pelos Pluricurriculares, fazendo mais sentido, para ela, em vez de sua instalação, aumentarem-se os investimentos nos GVs, os quais, acima de tudo, “[...] apresentavam uma definição de objetivos mais exaustiva e colocavam a experiência educacional em termos de definição filosófica” (MASCELLANI, 1968, p. 4).

Em última análise, os GOTs, e os Pluricurriculares, no caso de São Paulo, não tardaram a desaparecer, e por um motivo semelhante ao criticado pelos militares quanto aos GVs: os custos. No entanto, Bizzocchi (2022, p. 306) concluiu que os GOTs duraram o tempo necessário para os militares perceberem que o ensino vocacional “[...] pouco acrescentava a um aluno de classe mais privilegiada e não dava subsídios suficientes a uma mão de obra imediata e especializada que era esperada pelo mercado”.

Em outras palavras, alcançou-se o objetivo principal, qual seja, controlar a educação e impedir o avanço de projetos pedagógicos que promovessem transformações sociais. Esse objetivo foi alcançado a despeito da incapacidade de esses ginásios oferecerem a formação necessária para a inserção da e do estudante no mercado de trabalho, evidenciando que os militares almejavam descontinuar projetos pedagógicos inovadores, a exemplo dos GVs, e promover a expansão, forçada e não planejada, do ensino secundário a qualquer custo.

Conclusões

O apagamento da memória dos GVs reflete a tentativa do regime militar de impedir a elaboração de narrativas educacionais que desafiassem o autoritarismo. Além disso, isso representa o interesse dos militares em eliminar propostas educacionais cuja expansão significasse a formação em larga escala de sujeitos aptos a questionar a realidade e transformá-la. A pedagogia crítica

expressa nos currículos e nas práticas pedagógicas daquelas equipes é exemplo de como a educação serve para criar formas de resistência em contextos de repressão, ajudando, nos dias atuais, a entender por que os GVs foram extintos e membros de suas equipes, principalmente Maria Nilde Mascellani, foram perseguidos.

Não obstante, o histórico que leva das classes experimentais até a extinção dos GVs é complexo e cheio de armadilhas. Ao percorrê-lo, deve-se tomar cuidado para não cair em teleologias e definições impostas pelos responsáveis pelo encerramento dessas escolas. Assim, neste texto, buscou-se apresentar de maneira aproximadamente cronológica os acontecimentos que levaram ao surgimento dos GVs, confrontando-os, paralelamente, com o desenvolvimento e a instalação dos GOTs como uma forma de tentar entender isso como um dos motivos para o fim.

Ao longo de seus anos de funcionamento, os GVs desenvolveram-se em muito mais do que apenas escolas de ensino vocacional. Suas equipes dedicaram-se em formar adolescentes aptos a atuarem profissionalmente, ao mesmo tempo que conscientes de seu papel no mundo como agentes de transformação social. Isso, no entanto, tornou-se motivo para os militares acusarem essas equipes de esquerdistas e propagadoras de uma pedagogia falsa.

Paralelamente, o desenvolvimento e a imposição dos GOTs representaram a tentativa dos militares de alcançar hegemonia por meio de políticas educacionais, algo em que, de certa forma, eles foram bem-sucedidos. Conforme se buscou demonstrar neste texto, os interesses dos agentes do Estado Militar em formar um contingente de trabalhadores fizeram com que experiências inovadoras como a dos GVs e suas memórias fossem destruídas.

Portanto, lembrá-las constitui uma maneira não apenas de mantê-las vivas, mas de denunciar os danos causados pela ditadura à educação e à memória da educação pública brasileira. Afinal, a memória de uma experiência como a dos GVs não pode continuar maculada pelos seus perpetradores, da mesma forma que educadoras como Maria Nilde Mascellani merecem ser lembradas em razão de sua contribuição para o ensino e para a educação nacional. Conforme buscou-se fazer aqui, confrontar a memória constituída acerca dos GVs representa tanto um ato de correção e adequação históricos,

quanto abre possibilidades para se repensar caminhos e projetos para a educação pública no Brasil contemporaneamente.

Referências bibliográficas

AMADO, Gildásio. Ginásio Moderno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 93, jan./mar. 1964. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/475>. Acesso em: 31 jul. 2024.

AMADO, Gildásio. Ginásio Orientado para o Trabalho (Ginásio Polivalente). In: Ministério da Educação e Cultura. *Subsídios para o estudo do ginásio Polivalente*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1969.

BIZZOCCHI, Carlos Eduardo. *Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs): caminhos e descaminhos de um modelo educacional a serviço do desenvolvimento econômico*. 2022. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Cultura Filosofia e História da Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003107171>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967*. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1967.

CORREIO escolar. *Correio Paulistano*, São Paulo, v. 108, n. 32.471, 6 de fevereiro de 1962. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_11&Pesq=%22Gin%c3%a1sios%20Vocacionais%22&pagfis=10829. Acesso em: 31 dez. 2023.

CURSOS de férias para professores estaduais. *Correio Paulistano*, São Paulo, v. 108, n. 32.459, 21 de janeiro de 1962. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_11&Pesq=%22Gin%c3%a1sios%20Vocacionais%22&pagfis=10666. Acesso em: 31 dez. 2023.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *Os ginásios vocacionais: a (des)construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/281972>. Acesso em: 31 jul. 2024.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/477403>. Acesso em: 31 jul. 2024.

ENCERRAM-SE amanhã as inscrições para Ginásio Vocacional. *Correio Paulistano*, São Paulo, v. 108, n. 32.426, 10 de dezembro de 1961. Disponível

em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_11&Pesq=%22Gin%c3%a1sios%20Vocacionais%22&pagfis=9603. Acesso em: 31 dez. 2023.

ESTADO de São Paulo terá uma rádio-escola: custará cinco milhões [...]. *Correio Paulistano*, São Paulo, v. 108, n. 32.298, 8 de julho de 1961. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_11&pesq=%22Gin%C3%A1sios%20Vocacionais%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=8206.

Acesso em: 31 dez. 2023.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

MASCELLANI, Maria Nilde. *[Correspondência]*. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1968.

MASCELLANI, Maria Nilde. *O Sistema Público de Ensino no Ensino Vocacional de São Paulo*. *Revista Idéias*, São Paulo, n. 1, 1988.

MASCELLANI, Maria Nilde. *Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados*. São Paulo: IIEP, 2010.

NEVES, Joana. *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político (1961-1970)*. 2010. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-30052011-162911/pt-br.php>.

Acesso em: 31 jul. 2024.

PROFESSORES voltam às escolas para treinamento vocacional. *Correio Paulistano*, São Paulo, v. 108, n. 32.332, 17 de agosto de 1961. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_11&Pesq=%22Gin%c3%a1sios%20Vocacionais%22&pagfis=8803. Acesso em: 31 dez. 2023.

PROFESSORES para Ginásios Vocacionais. *Correio Paulistano*, v. 108, n. 32.620, 5 de agosto de 1962. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_11&Pesq=%22Gin%c3%a1sios%20Vocacionais%22&pagfis=13152. Acesso em: 31 dez. 2023.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Lei nº 6.052 de 3/2/1961*. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências. São Paulo, SP: SEDUC, 1961a.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Decreto nº 38.643 de 27/6/1961*. Regulamenta a Lei n. 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. São Paulo: SEDUC, 1961b.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Serviço do Ensino Vocacional. *Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais*. São Paulo, SP: Secretaria de Educação, 1965.

SELEÇÃO final dos candidatos aos ginásios vocacionais. *Correio Paulistano*, São Paulo, v. 108, n. 32.437, 23 de dezembro de 1961. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_11&Pesq=%22Gin%a1sios%20Vocacionais%22&pagfis=9443. Acesso em: 31 dez. 2023.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. *Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000982293>. Acesso em: 31 jul. 2024.

Caio Rodrigo Carvalho Lima

Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH-UFRN), mestre em História pela Universidade de Brasília (UnB), bacharel e licenciado em História pela UFRN. No mestrado, desenvolveu pesquisa sobre as categorias de sentido da história e trauma histórico na teoria da história de Jörn Rüsen sob a orientação do Professor Doutor Arthur Alfaix Assis. Atualmente, pesquisa a relação entre a categoria de trauma histórico e a experiência histórica brasileira, especificamente as consequências da interrupção violenta dos Ginásios Vocacionais (GVs) de São Paulo realizada pelos militares durante a ditadura, sob a orientação da Professora Doutora Margarida Maria Dias de Oliveira. Possui como áreas de interesse: teoria da história, ensino de história, história do ensino de história e didática da história.

Latts: <http://lattes.cnpq.br/4670809449378401>
