

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Bartira Mannini

**A Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais (1961 - 1970): Um
Percurso Histórico de Renovação Educacional**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Bartira Mannini

**A Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais (1961 - 1970): Um
Percurso Histórico de Renovação Educacional**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini.

São Paulo

2023

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTO ÀS AGÊNCIAS DE FOMENTO

Ofereço um agradecimento especial à Fundação São Paulo – FUNDASP e à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, por terem conferido a mim a oportunidade de cursar a pós-graduação no programa Educação: História, Política, Sociedade por meio da Bolsa Fundação São Paulo de 100% (cem por cento) pela modalidade de Ampla Concorrência, entre 01/01/2021 até 30/06/2023. É com iniciativas como essa que podemos sonhar um horizonte de maior inclusão social na educação brasileira.

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a todos os pesquisadores de primeira viagem que buscam compreender melhor as nuances da educação brasileira.

Ao término deste trabalho, sou muito grata a todos os que me acompanharam durante todo o processo com muita paciência, ombros amigos e escuta atenta. Agradeço especialmente a meu orientador, Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini, por ter me incentivado desde a graduação a pesquisar, questionar e procurar respostas, por ter me acompanhado no desafio de me tornar Mestre em Educação e, claro, por ter apresentado os Ginásios Vocacionais, experiência educacional há tanto findada, mas que ainda cativa pesquisadores mundo afora. Agradeço, também, todos os professores e colegas que conheci na pós-graduação, professora Ana Paula Ferreira da Silva, professor Carlos Antonio Giovinazzo Junior, professor Mauro Castilho Gonçalves, colegas Geane e Barbara Beatriz, por todas as trocas de ideias e pela oportunidade de aprender com vocês.

Agradeço do fundo do coração a minha mãe, minha avó, minha tia Adriana e minha tia Sandra por todo apoio e carinho ao longo desse processo e em toda minha vida. As trocas de ideias que sempre tivemos encorajaram o espírito questionador que fez ser possível que eu me engajassem em uma pesquisa como essa.

Agradeço também meus amigos pelo apoio, incentivo e, principalmente, por todas as vezes que tiveram que ser compreensíveis com o pouco tempo que pude dedicar a eles nos últimos anos, para que me empenhasse em minha vida acadêmica e profissional. Agradeço em especial ao Gustavo Moreti, meu companheiro querido, que esteve sempre pronto para me acolher e incentivar, torcendo por mim, ouvindo-me e dando forças.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa por meio de seus escritos, possibilitando-me fontes ricas para discutir este tema.

RESUMO

MANNINI, Bartira. A Orientação Educacional Nos Ginásios Vocacionais (1961 - 1970): *Um Percorso Histórico De Renovação Educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

A presente pesquisa é uma investigação sobre as práticas de Orientação Educacional – OE nos Ginásios Vocacionais, situando-as no âmbito da História da Educação Brasileira e analisando o sentido renovador a elas atribuídas pela bibliografia de referência sobre o tema. As fontes utilizadas são dois documentos da época, ambos intitulados *Orientação Educacional*, sendo um o relatório interno de avaliação da experiência e outro a compilação dos dados presentes nesse relatório reorganizados para publicação externa. Baseando-se no referencial de História Cultural, a pesquisa compreende os impressos como objetos culturais carregados de intencionalidades que, em linhas gerais, buscavam implementar uma nova perspectiva de formação discente e docente. O objetivo desta pesquisa foi compreender de que forma o trabalho vinculado à área de Orientação Educacional pode ser considerada um trabalho de renovação em educação. Nesse sentido, a hipótese inicial foi de que as práticas exercidas pelo setor de OE dos Ginásios Vocacionais exerceram uma função estratégica, articulando todas as dimensões do currículo e se valendo da apropriação de diferentes perspectivas então presentes no campo na Pedagogia, não se limitando aos objetivos profissionalizantes e às metodologias psicologizantes daquele período. A hipótese inicial pode ser confirmada, ao passo que os resultados de pesquisa mostraram que a função oficial da Orientação Educacional, segundo a legislação da época, a relacionava mais a uma função de orientação para o trabalho do que uma formação voltada para a tomada de consciência de si e do mundo, como faziam os Ginásios Vocacionais. A utilização da sociometria para formação de grupos de trabalho e a ênfase nos agrupamentos como forma de aprendizagem podem ser destacadas como práticas renovadoras que, no entanto, coexistiram com fazeres conservadores, no que tange à educação sexual e à moral Católica.

Palavras-chave: Orientação Educacional; Orientação Vocacional, Ginásios Vocacionais; Renovação Educacional, História Cultural.

ABSTRACT

MANNINI, Bartira. The Educational Guidance in Vocational Gymnasiums (1961-1970): A Historical Journey of Educational Renewal. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education: History, Politics, Society. Pontifical Catholic University of São Paulo, 2023.

This research is an investigation into the practices of Educational Guidance (EG) in Vocational Schools, placing them within the scope of Brazilian Educational History and analyzing the innovative meaning attributed to them by reference literature on the subject. The sources used are two documents from that time titled "Educational Guidance", one being an internal evaluation report of the experience, and the other a compilation of the data from that report reorganized for external publication. Drawing on the framework of Cultural History, the research views both printed materials as cultural objects laden with intentions that, in general terms, sought to implement a new perspective on student and teacher development. The objective of this research was to understand how the Educational Guidance carried out in Vocational Schools can be considered a work of educational renewal. In this regard, the initial hypothesis was that the practices carried out by the OE department of Vocational Schools played a strategic role by integrating all dimensions of the curriculum and drawing upon different perspectives present in the field of Pedagogy at that time, representing an appropriation of different trends of the era, not limited to professionalizing objectives and psychological methodologies of that period. This research unfolded in two chapters, one focused on the profession of Educational Guidance in Brazil, and the other describing the practices of this profession within Vocational Schools. The initial hypothesis was confirmed as the research results showed that the official function of Educational Guidance, as indicated in the legislation of that time, related it more to a career guidance role than to a comprehensive education that considered not only training but also self-awareness and awareness of the world, as practiced in Vocational Schools. The fact that other educational experiences of the time, which gave EG the role of comprehensive student development, were also experiences of educational renewal, both Brazilian and international, further supports the confirmation of the initial hypothesis. The use of sociometry for forming work groups and the emphasis on groupings as a means of learning to live collectively were innovative practices of OE in Vocational Schools. Despite their innovative nature, the research also points out peculiarities of Vocational Schools that reveal conservative approaches to sexual education and Catholic morality.

Keywords: Educational Guidance; Vocational Guidance; Vocational Gymnasiums; Educational Renewal; Cultural History.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APROEV	Associação Pró-Ensino Vocacional
CAp	Colégio de Aplicação
CES	Classes Experimentais de Socorro
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CODEFI	Conselho Deliberativo e Fiscal da Associação de Pais
CRPE	Centro Regional de Pesquisa Educacional
FOA	Ficha de Observação de Alunos
GV	Ginásios Vocacionais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OE	Orientação Educacional
OP	Orientação Pedagógica
RENOV	Escritório de Relações Educacionais e do Trabalho
SEV	Serviço de Ensino Vocacional
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de matriz de um sociograma realizado em uma turma de 1ª série em 1963	39
Figura 2 - Exemplo de mapa sociométrico realizado em 1963.	40
Figura 3 - Exemplo de Ficha de Observação de Alunos.....	58
Figura 4: Exemplo de gráficos realizados com os dados das Fichas de Observação de Alunos.....	62
Figura 5 - Exemplo de Ficha do Acompanhamento do Desenvolvimento Motor	63
Figura 6 - Exemplo de Ficha do Acompanhamento do Desenvolvimento Intelectual	64
Figura 7 - Exemplo de Ficha do Acompanhamento do Desenvolvimento Social	64
Figura 8 - Exemplo de Ficha do Acompanhamento do Desenvolvimento Emocional	65
Figura 9: Exemplo de ficha síntese de Orientação Vocacional, frente e verso.	71

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Percurso Histórico de Renovação em Educação	14
Capítulo 1: A Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais	32
1.1 Proposição de Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais	33
1.2 Trabalho em Grupo no Processo de Orientação Educacional	37
1.3 Sessões de Orientação em Grupos – Técnicas	44
1.4 Educação Sexual Integrada no Processo Educativo	52
1.5 O Processo de Orientação Vocacional.....	56
1.6 Professores e pais como participantes da Orientação Educacional	71
1.7 Conclusões Gerais.....	77
Capítulo 2: Percursos da Orientação Educacional	80
2.1 Orientação Educacional no Brasil.....	87
2.2 Propostas de Renovação e a Orientação Educacional	96
2.3 Conclusões Gerais.....	102
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas	111

Introdução

Este estudo representa uma continuação da pesquisa de Iniciação Científica realizada em 2019 pelas pesquisadoras Bartira Mannini e Natália Cardoso Compadre, sob a supervisão do Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini, com o título História da Renovação Educacional no Brasil: interfaces entre educação e psicologia nos Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo (1961-1970). O objetivo principal da pesquisa foi investigar as relações entre educação e psicologia nos Ginásios Vocacionais em São Paulo, explorando as práticas da Orientação Pedagógica e Educacional, amplamente documentadas nos registros internos dos Ginásios Vocacionais (GV) e em publicações subsequentes relacionadas à experiência educacional, muitas delas com uma abordagem memorialística. As principais fontes utilizadas para a pesquisa foram um relatório interno intitulado Orientação Educacional (Pimentel, 1967) e um livro com o mesmo título, derivado dessa obra e publicado em 1971, por Pimentel e Sigrist.

Nossa hipótese inicial sustentava a existência de uma distinção clara entre as práticas da Orientação Educacional (OE) e da Orientação Pedagógica (OP) nos Ginásios Vocacionais. Segundo essa hipótese, a OE estaria mais direcionada aos alunos, abrangendo aspectos como seu comportamento, dificuldades e desenvolvimento, enquanto a OP estaria mais voltada aos professores, envolvendo a organização curricular e o projeto pedagógico. Contudo, a análise das fontes revelou que essa hipótese não foi completamente confirmada, uma vez que as funções da OE e da OP são frequentemente mencionadas de forma conjunta, evidenciando um trabalho integrado que ambas desempenhavam. Além disso, os documentos consultados enfatizam predominantemente a OE, enquanto o trabalho da OP ainda carece de uma definição mais precisa. Por meio da análise desses documentos, foi possível obter uma compreensão mais aprofundada do papel dessas áreas no contexto do projeto político-pedagógico dos Ginásios Vocacionais, especialmente por meio de duas práticas destacadas nas fontes: a utilização da técnica sociométrica para a formação de grupos de trabalho e a abordagem da educação sexual nas sessões de orientação em grupo.

A discussão acerca da aplicação da técnica sociométrica contribuiu significativamente para a compreensão do papel das práticas psicológicas na

pedagogia adotada pelos Ginásios Vocacionais. A evidência indica que a técnica utilizada pelos GV foi baseada no teste sociométrico desenvolvido pelo psicodramatista Jacob L. Moreno e publicado em sua obra "Quem Sobreviverá?", em 1934. A pesquisa de Iniciação Científica mostra que a metodologia, os procedimentos e os objetivos dessa prática nos Ginásios Vocacionais são similares ao que foi descrito por Moreno em sua obra. Por outro lado, a discussão sobre a abordagem da educação sexual nos Ginásios Vocacionais esclareceu a proposta de interdisciplinaridade presente nessa pedagogia, uma vez que os temas discutidos nas sessões de orientação em grupo eram aprofundados em cada disciplina. Além disso, permitiu-nos compreender como o trabalho individualizado da OE era conduzido junto aos alunos, por meio da descrição de casos em que os orientadores¹ buscaram intervir em comportamentos sexuais considerados inadequados.

Inicialmente, a análise dessas duas práticas evidenciou a importância da OE para a realização dos objetivos educacionais dos Ginásios Vocacionais, alinhados a um discurso emancipatório e inovador para a época. Em seguida, surgiu a oportunidade, por meio dessa pesquisa, de aprofundar a análise das práticas da OE, relacionando-as com as transformações da profissão de Orientação Educacional no Brasil durante o contexto de renovação educacional. Para uma compreensão mais aprofundada dessa questão, é necessário revisitar a origem dos Ginásios Vocacionais, considerando a criação das Classes Secundárias Experimentais e a influência das Classes Experimentais de Socorro na formação da experiência educacional em questão, bem como o impacto da educadora Maria Nilde Mascellani em todo o processo de formação dos Ginásios Vocacionais. Além disso, torna-se relevante apresentar outras práticas desenvolvidas pelas áreas de OP e OE nos Ginásios Vocacionais e como esse setor contribuía para o desenvolvimento de uma educação renovada. Também é importante destacar as mudanças significativas na legislação educacional implementadas na década de 1940, que culminaram no processo de renovação que deu origem aos Ginásios Vocacionais.

¹ Importante explicar que nos documentos consultados para a realização deste trabalho a profissão de Orientação Educacional surge ora com iniciais minúsculas, ora com iniciais maiúsculas, sendo adotada neste trabalho a grafia com iniciais maiúsculas. Além disso, os profissionais que exercem a Orientação Educacional são referidos nos documentos consultados ora pelo gênero masculino, ora pelo gênero feminino. Este trabalho utilizará o termo *orientador educacional* no gênero masculino para se referir a todo profissional da Orientação Educacional, admitindo que é possível que essa profissão tenha sido exercida em sua maioria por profissionais do sexo feminino nos Ginásios Vocacionais devido ao fato de as fontes variarem o gênero, mas ser mais frequente no livro de Pimentel e Sigrist (1971), as autoras referirem-se a este profissional pelo gênero feminino.

Tendo como contribuição teórica a História Cultural de Roger Chartier (1990), o objetivo desta pesquisa foi, então, o de compreender como as práticas da Orientação Educacional foram apropriadas pelos Ginásios Vocacionais na busca por um ensino secundário renovador. Chartier compreende que a construção da realidade social é realizada por meio de delimitações, classificações e divisões, práticas que explicam o mundo conforme os interesses dos grupos sociais. Segundo o autor, a construção da realidade social ocorre por meio de processos de delimitação, classificação e divisão, que refletem os interesses dos diferentes grupos sociais. Esses grupos, com o intuito de disseminar sua visão de mundo, produzem diversos bens culturais, tais como livros, pinturas, peças teatrais, jornais e revistas, tendo a sua circulação o poder de transformar as formas de sociabilidade, autorizar novas formas de pensamento e modificar as relações de poder. Neste estudo, as práticas da Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais foram consideradas como bens culturais e como ações sociais que transmitem uma concepção particular de escolarização, formação de grupos de estudantes e métodos educacionais. Conforme destacado por Carvalho (2003), os modelos pedagógicos podem ser entendidos como bens culturais, admitindo que estes modelos circulem de diversas formas.

Segundo a abordagem da História Cultural de Chartier, as representações² são entendidas como percepções construídas ao longo da história em relação ao social. Essas representações não são neutras, resultando em *lutas de representações*, pois estão em constante conflito. Elas envolvem estratégias e práticas que buscam estabelecer uma autoridade em detrimento de outras visões de mundo. Para compreender um pensamento em determinado período histórico, é essencial analisar as representações coletivas da época e as relações entre essas representações, em vez de simplesmente projetar nossos próprios hábitos mentais desenvolvidos no contexto atual. Conforme ressalta Chartier, "[...] um homem do século XVI deve ser inteligível não relativamente a nós, mas aos seus contemporâneos" (Chartier, 1990, p. 38). Para o autor, o que há em uma determinada época é a intersecção desses diversos suportes, como linguísticos, conceituais e afetivos, que influenciam as maneiras de pensar e sentir que moldam configurações intelectuais específicas.

² Para aprofundar no entendimento do conceito de representações de Roger Chartier, consultar título: *À Beira da Falesia* (Chartier, 2002).

Nesse sentido, uma das discussões abordadas pelos historiadores é a oposição entre textos documentais e textos literários. À princípio, os primeiros revelariam a realidade de um tempo e os segundos não poderiam ser considerados testemunhos da realidade. Entretanto, o texto nunca pode anular-se de ser texto, ou seja, ter sido construído a partir de suas próprias condições de produção (categorias, esquemas de percepção e apreciação, regras de funcionamento). O real assume assim um novo sentido: aquilo que é real, efetivamente, não é (ou não é apenas) a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele a cria, na historicidade de sua produção e na intencionalidade da sua escrita (Chartier, 1990, p. 63). Além de o texto ter sua própria história e representar uma realidade a partir dessa história possuindo, portanto, uma intencionalidade, o texto também gera representações quando consideramos que será lido e apropriado por outros grupos e indivíduos.

Considerando a historicidade e intencionalidade dos textos, estudos que se utilizam da história cultural como contribuição teórica-metodológica abordarão toda e qualquer produção comunicativa (ou seja, não só os mecanismos de produção, mas também os de recepção do objeto) do momento histórico estudado como uma produção cultural que traduz significados sobre aquele momento. Assim, os documentos utilizados como fonte não serão só fontes puramente, mas objetos culturais que representam a cultura de determinado grupo. Desta forma, ao considerar um texto como fonte de pesquisa, o pesquisador terá de compreendê-lo a partir das condições de sua produção e, com isso, compreender as representações da realidade contidas nele e geradas com sua apropriação. Mais que isso, os estudos têm tido os textos e documentos não apenas como fontes, mas como objeto de pesquisa, sendo imprescindível para sua compreensão o estudo de suas condições de produção.

Alguns aspectos do texto serão importantes para captar sua história, intencionalidade e representações da realidade. Segundo Cruz e Peixoto (2007), utilizar os textos como objeto de pesquisa faz surgir a preocupação em identificar os locais de fala dos autores destes documentos, seus interesses, estratégias e técnicas. Para as autoras, em se tratando da imprensa, sugerem que os pesquisadores utilizem um roteiro crítico que questiona características do impresso que podem dar pistas, evitando assim objetificações – algo caro à história cultural. Neste roteiro, elencam dados como: título e subtítulo do impresso; autores; frequência da publicação; preço e formas de venda; público leitor; equipe editorial; proprietário da revista; dentre outras características. Afirmando que é a partir do conhecimento sobre as características do

impresso que poderemos compreender sua subjetividade e intencionalidade no tempo.

Percurso Histórico de Renovação em Educação

É interessante iniciar este percurso histórico a partir de dois movimentos de renovação em educação: um, o movimento escolanovista, que teve início no começo do século XX, principalmente pautado pelos ideais de Dewey; e outro, o manifesto dos pioneiros da educação nova, no Brasil, em 1932. O movimento da escola nova surgiu como uma resposta à educação tradicional considerada antiquada e inadequada para atender às necessidades da sociedade em transformação. Embora não haja um evento específico que marque o início do movimento, podemos identificar alguns marcos e influências importantes em sua formação, como a proposta pedagógica de John Dewey, um dos pioneiros da Educação Nova. Dewey defendia uma abordagem educacional centrada no aluno, com ênfase na aprendizagem baseada na experiência e na resolução de problemas concretos. Suas ideias influenciaram significativamente a concepção e práticas do movimento escolanovista. A Escola Nova propunha uma abordagem pedagógica mais ativa e participativa, baseada em atividades práticas, experimentação e respeito aos interesses individuais dos alunos.

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, foi um marco significativo para o movimento escolanovista no país. O manifesto, assinado por renomados educadores brasileiros, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meirelles, defendia uma série de princípios de renovação educacional, como a formação integral do indivíduo, a valorização da participação ativa do aluno, a educação pelo trabalho e a promoção da cidadania. Os autores dão início a seu manifesto justificando a necessidade desse movimento, explicando que se a evolução do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é necessário um sistema educacional que dê conta das exigências econômicas da modernidade, preparando a população para aptidões de invenção e iniciativa. Os pioneiros atribuíam à falta de espírito filosófico e científico os problemas de administração escolar, o que gerou um estado de inorganização no sistema público de educação, que passou por reformas desconectadas das necessidades econômicas do país. Para eles, a falta de formação dos educadores em uma cultura geral, mais

do que a formação meramente literária, impossibilitava uma continuidade de pensamento em planos de reformas, pois sem essa cultura, faltaria aos educadores o objetivo comum a ser atingido em termos de educação, para onde apontar as estratégias filosóficas e científicas. Os pioneiros refletiam, então, sobre a necessidade de pensar uma renovação educacional, considerando que os demais setores do país já passaram por diversas renovações

O physico e o chimico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janella do seu laboratorio. Mas o educador, como o sociologo, tem necessidade de uma cultura multipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; elle deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas phases, para perceber, além do apparente e do ephemero, o “jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. (Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos, 1984, p. 408)

As tentativas da escola nova de oferecer aos adolescentes um ensino secundário democrático e diversificado encontraram entraves com a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em 1942, sob o Estado Novo de Vargas, no âmbito da chamada Reforma Capanema, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que reestruturou o ensino secundário num primeiro ciclo, chamado de ginásio (industrial, comercial e agrícola) e num segundo ciclo, colegial, subdividido em clássico e científico (Nunes, 2000).

O estudante que cursava o ensino secundário poderia se direcionar para o curso colegial que mais se aproximava de sua vocação ou tendências, sendo que ambos os ciclos colegiais davam direito ao ingresso no Ensino Superior. Para o então ministro Gustavo Capanema, a principal preocupação desse novo ensino secundário era formar os adolescentes a partir de “uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo, a um tempo, das humanidades antigas e das humanidades modernas, e, bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (Brasil, 1942, n.p). A Reforma Capanema marcou a dualidade entre ensino primário e secundário e ensino profissional e superior, reafirmando o objetivo do ensino secundário de formar as elites condutoras do país “isto é, os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo”, por meio de uma cultura escolar

marcada pelo tradicionalismo pedagógico, com o retorno das humanidades antigas e modernas e nacionalização autoritária (Nunes, 2000).

Esse objetivo pode ser identificado, por exemplo, no fato de a Lei ter mantido a disciplina de canto orfeônico nos quatro anos ginasiais e as disciplinas de História e Geografia Geral nos dois anos ginasiais iniciais, sendo as disciplinas de História e Geografia do Brasil mantidas desde o terceiro ano ginasial até o último ano colegial, seja ele clássico ou científico. As disciplinas de idiomas (Língua Portuguesa, Latim, Francês e Inglês) também tinham grande enfoque, iniciando no primeiro ano ginasial e perdurando até o último ano colegial clássico ou científico. A ênfase nessas disciplinas expressava uma preocupação com a formação dos jovens do país para o conhecimento histórico e geográfico de sua própria pátria e a possibilidade de diplomacia com outros países. Isso fica bem explicitado quando, na Lei Orgânica do Ensino Secundário, explica-se que se deve “desenvolver nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade” pois é finalidade do ensino secundário “formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade” (Brasil, 1942, n.p). O ensino primário, por sua vez, ficava com o papel de dar a base para essa consciência patriótica a ser lapidada no ensino secundário e o fazia por meio da construção de um “sentimento nacionalista fervoroso, de um amor e uma devoção à pátria”, como salienta a pesquisadora Juliana T. de Mello (Mello, 2020, p. 25).

Nesse panorama, houve uma retomada do impulso renovador capitaneado pelos pioneiros da educação nova, que se reuniam no Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, e publicavam na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos intensas críticas ao Ensino Secundário, questionando a educação para as *individualidades condutoras* do país e inserindo no debate a necessidade de um Ensino Secundário que atendesse às necessidades educacionais da população em geral.

Os intelectuais reunidos no Inep não apenas teciam críticas, mas também divulgavam uma proposta de renovação do ensino secundário que abarcava as classes secundárias experimentais. Esta proposta retomava os ideais escolanovistas dos pioneiros e vislumbrava um sistema de ensino nacional, com centros regionais interligados. (Mello, 2020, p. 30).

Um dos principais pontos de discordância entre o movimento escolanovista e as diretrizes da Reforma Capanema era a presença da religiosidade, em especial o catolicismo. Para os pioneiros da Educação Nova, a escolarização deveria ser laica, coeducativa e pública, no entanto a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário no Estado Novo sedimentou o pacto entre Estado e Igreja Católica, reforçando uma escolarização marcada por ideais católicos. Além disso, a principal crítica que se fazia ao ensino secundário à época era que havia uma distância entre o que a escola tradicional oferecia e os ofícios, papéis sociais e tarefas que seu público requeria (Vieira e Chiozzini, 2018). A população das classes médias e operárias fazia pressão aos líderes políticos para a criação de ginásios públicos. Houve, então, uma expansão quantitativa de ginásios e logo a obrigatoriedade de ensino tornou-se relacionada não mais ao nível de escolarização, mas à faixa dos 7 aos 14 anos de idade (Nunes, 2000). Os problemas de retenção e evasão no ensino secundário não tardaram a surgir e a principal justificativa apresentada foi a inclusão de alunos de baixa renda que, por questões econômicas e culturais, falhavam no processo de aprendizado.

Apesar disso, houve um movimento escolanovista católico, que esteve inserido em iniciativas educacionais de grande importância para a renovação do ensino secundário, podendo defender um ensino mais atraente e afinado com as expectativas profissionais dos jovens a partir do impulsionamento de iniciativas internacionais, antes mesmo da oficialidade das classes experimentais. Foi o caso de Luis Contier em seu contato com as *Classes Nouvelles* de Sèvres. Mesmo que a legislação brasileira ainda não respaldasse uma experiência renovadora no ensino secundário, Contier introduziu diversas alterações no Instituto de Educação Alberto Conte, fazendo uma mediação entre a realidade brasileira e seu contato com as *classes nouvelles*, dentre elas a redução do número de estudantes por turma; aplicação de metodologias ativas de ensino, como a realização do estudo do meio; inserção de trabalhos em grupo e estudo dirigido.

No caso do estado de São Paulo, há dois marcos importantes no sentido de fomentar uma reconfiguração do ensino secundário para aproximá-lo das exigências da população. Em 1945, na ocasião da Primeira Jornada de Diretores, ocorreu a divulgação das experiências realizadas por Luis Contier no Colégio Estadual Alberto Conte. Já em 1959, Lygia Furquim Sim, diretora do Instituto de Educação Narciso Pieroni, iniciou a implantação da primeira Classe Secundária Experimental oficial, que

tinha como pressuposto pedagógico a matriz de Sèvres (Vieira e Chiozzini, 2018, p. 64). Luis Contier e Lygia Furquim Sim haviam participado de um estágio nas *classes nouvelles* francesas e buscavam aplicar a experiência francesa na educação brasileira:

O modelo pedagógico aplicado nas Classes Nouvelles buscava adaptar a pedagogia à renovação e à democratização do ensino, visando a formação de uma geração afinada com esses ideais. Nessa direção, a educação secundária deveria não mais voltar-se para aqueles indivíduos advindos de meios sociais abastados, mas para a população geral, formando alunos para a vida e o trabalho. (Vieira e Chiozzini, 2018, p. 71).

Nesse modelo pedagógico, o professor não cumpria mais uma função catedrática e passaria a sustentar a equipe e participar de todos os trabalhos, colocando-se como acessível a todos os alunos. As disciplinas passaram a ser consideradas instrumentos de formação e não conteúdos estanques e os trabalhos manuais foram incluídos entre esses instrumentos de formação. Na experiência francesa havia ainda uma psicóloga escolar, disponível em tempo integral na instituição, desempenhando atividades para auxiliar a relação entre alunos, família e escola. No Brasil, essa figura foi suprida pelo setor de Orientação Educacional. Noções de espaço, tempo e o papel de cada um na sociedade seriam desenvolvidos com a proposta do Estudo do Meio. A intenção era de que as novas práticas colaborassem com a “supressão da hierarquia no ambiente escolar” (Vieira e Chiozzini, 2018, p. 71).

Segundo Dallabrida (2017), é nesse contexto que, em 1959, são criadas pelo Departamento de Ensino Secundário, na figura de Gildásio Amado, as Classes Secundárias Experimentais, que tinham como objetivo inserir disciplinas práticas no ensino secundário e desenvolver alternativas à rigidez curricular da educação brasileira. O processo teve início com a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e os centros regionais de pesquisa educacional (CRPEs) em cinco cidades brasileiras, a saber: São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador e Recife, que tinham o objetivo de fomentar as pesquisas em torno do aprimoramento do ensino. Os Colégios de Aplicação (CAp) vinculados às Faculdades de Filosofia das universidades federais de todo o país também estavam inclusos no projeto de sistematizar o ensino nacional.

Os Colégios de Aplicação abriam a oportunidade de testar novas metodologias de ensino, mesmo sendo regidos pelas diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Secundário, pois gozavam de certa autonomia por serem escolas que deveriam servir de campo de estágio para estudantes das licenciaturas, futuros professores secundaristas. Assim, na década de 50, o Inep implementou as classes secundárias experimentais a partir dos Colégios de Aplicação com o intuito de testar novas metodologias e conteúdos no Ensino Secundário. Aproximadamente 50 escolas, em sua maioria particulares, aderiram à inovação e abriram Classes Experimentais em suas unidades educacionais. Nas classes secundárias experimentais, as instituições de ensino tinham liberdade para inovar, tendo currículos, métodos e períodos escolares próprios (Brasil, 1961).

Em 1963, Jayme Abreu e Nádia Cunha realizaram, por meio do Inep, um balanço da experiência de implantação das Classes Secundárias Experimentais, que foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Na apresentação desse balanço, Anísio Teixeira remonta a origem das Classes a um esforço da administração escolar para renovar o ensino no Brasil, que vinha sendo padronizado em currículo e programa de ensino pela legislação brasileira. Nesse sentido, “[...] a escola secundária seria essencialmente uma escola de preparação intelectual ao exame de ingresso à escola superior” (Cunha e Abreu, 1963, p. 90). Apesar disso, a Lei Orgânica de 1942 valorizava que a educação se desse “por diferentes caminhos”, sendo necessário diversificar os cursos para proporcionar aos estudantes o “desenvolvimento da aptidão intelectual e da capacidade de estudar a aprender por si” (Cunha e Abreu, 1963, p. 90). É a partir disso que se torna possível um modelo experimental de educação secundária que veio a ser reconhecido legalmente em 1959, possibilitando a instalação de diversas classes experimentais em colégios de ensino secundário no país.

Segundo Cunha e Abreu (1963), em sua exposição de motivos ao Ministro da Educação e Cultura em fevereiro de 1958, Gildásio Amado fundamentou a necessidade da criação de Classes Secundárias Experimentais pelo propósito de testar novos métodos e processos didáticos, diferentes tipos de cursos e critérios para a verificação da aprendizagem nas escolas de ensino secundário. A exposição de motivos apresentava algumas das características básicas que deveriam pautar as classes experimentais, que se relacionavam à necessidade de avaliação, acompanhamento e verificação constantes da experiência para regular sua ampliação

e organização. Importante ressaltar que a implantação das classes secundárias experimentais se deu com cautela e limitações pois havia um receio por parte dos governantes de que ela autorizasse um experimentalismo descontrolado na educação brasileira.

Além das características básicas das classes experimentais, Gildásio Amado apresentou também normas de funcionamento gerais dessas classes. Dentre elas, era previsto que houvesse “articulação no ensino das várias disciplinas e coordenação das atividades escolares”; “reuniões periódicas dos professores de cada classe, para lhe apreciar os aspectos psicológicos e pedagógicos e dar melhor orientação” e “articulação estreita entre pais e professores” (Cunha e Abreu, 1963, p. 95). Após a aprovação do projeto pelo Ministério da Educação, foi concebido um documento de “Instruções e Normas” contendo treze itens a serem atendidos para a implantação das Classes Secundárias Experimentais. Dentre eles, previa-se o funcionamento de um Serviço de Orientação Educacional, que foi considerado indispensável e determinava-se a designação de educador, indicado pela Diretoria do Ensino Secundário, para acompanhar a experiência (Cunha e Abreu, 1963, p. 96-97).

Dallabrida (2014) salienta que a preocupação com o desenvolvimento individual dos alunos, contida nos objetivos das classes experimentais, tratava-se de uma perspectiva psicologizante escolanovista que se materializava na exigência do Serviço de Orientação Educacional nas experiências educacionais em andamento. Como indica Mello (2020), podemos encontrar indícios de que o Serviço de Orientação Educacional se configurava como uma “engrenagem responsável por integrar concepções sobre adolescência/juventude e recortes curriculares, por meio da investigação das características intelectuais e de personalidade dos/as alunos/as.” (Mello, 2020, p. 32). Além disso, o Serviço de Orientação Educacional – SOE tinha a proposta, também, de reunir professores e estudantes em torno de objetivos em comum, fortalecendo também as relações entre escola e família. A intersecção entre Psicologia e Educação está muito relacionada à importância que se deu no início do século XX à testagem psicológica para compreender e adequar os alunos à aprendizagem regular ou especial, visto que na França a escolarização passou a ser obrigatória dos 7 aos 14 anos a partir do final do século XIX (Silva, 2011). No Brasil, Mello (2020) explica que foi com Lourenço Filho e sua equipe que a Psicologia deixou de se ater apenas aos laboratórios e se inseriu na organização escolar, passando a ser Psicologia Aplicada à Educação. Foi em meados de 1920, a partir de seu contato

com estudos de Psicologia Educacional provenientes do Estados Unidos, que Lourenço Filho iniciou suas pesquisas com testes psicológicos no Brasil, montando um pequeno laboratório de psicologia na escola normal de Fortaleza (Mello, 2020). A partir dos testes que estudou e passou a aplicar, Lourenço Filho buscava a compreensão genética dos fenômenos e o conhecimento do comportamento humano. Entretanto, foi somente em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que as atividades de Orientação Educacional se tornaram prescrição curricular.

[...] a partir da década de 1930, Psicologia e Orientação Educacional foram constituindo seu campo de atuação na interface entre instituições formadoras de docentes (primeiro, nas escolas normais; depois, nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras), concomitantemente com a atuação profissional nas escolas e com os tratamentos nas psicoclinicas. Estas práticas de ensino e aplicação da Psicologia Educacional enfatizavam o processo de seleção e classificação como base da organização escolar, para que esta fosse o mais produtiva possível, contribuindo para a constituição de uma nação civilizada, urbana e industrializada. (Mello, 2020, p. 44-45).

No que concerne ao programa de ensino, em sua maioria, as Classes Experimentais paulistas tiveram programa elaborado pelos professores de cada matéria, tendo sido, em poucos casos, elaborado pelo conjunto de professores da classe. O processo de verificação de aprendizagem, por outro lado, deu-se de maneira heterogênea, tendo havido: verificação do rendimento escolar medido apenas nas matérias acadêmicas e práticas educativas; consideração para promoção, ao lado do rendimento acadêmico, também dos aspectos globais atingidos no desenvolvimento da personalidade do educando, como: atitudes, interesses, senso de responsabilidade, sociabilidade, comportamento etc.; e promoção à base dos critérios vigentes na Lei Orgânica. Além disso, verifica-se a prevalência da utilização de conceitos qualitativos para a promoção dos alunos, alteração nas técnicas de medida do desempenho, julgamento coletivo dos professores e abolição das provas parciais e orais.

Em relação ao currículo das Classes Experimentais paulistas, os autores afirmam que o currículo foi compreendido pelas instituições paulistas como sendo toda a gama de experiências vividas pelos alunos com direcionamento da escola, o que é uma compreensão mais abrangente do que se verificava nas classes secundárias tradicionais. As matérias de Ciências Naturais, Ciências Sociais, Estudos Sociais, Ciências Humanas, Iniciação Social e Científica, Artes Plásticas e Conhecimentos Gerais de Ciências são exemplos das que foram trabalhadas de forma integrada e,

dentre essas, as matérias de Ciências Sociais, Ciências Humanas e Estudos Sociais tiveram conteúdo novo ou nova designação no currículo das Classes Experimentais.

A tônica da experiência paulista foi a renovação dos métodos de ensino, buscando implantar as metodologias ativas. Isso significou um investimento em horários, programas e ajustes que permitissem ao professor uma postura ativa de pesquisa e busca do saber. A permanência dos alunos nas aulas era de um pouco mais de um turno e o estudo dirigido era organizado em periodicidades diferentes a depender da instituição, mantendo-se o objetivo de “desenvolver nos alunos atividades de auto iniciativa, pensamento crítico, reflexão, assimilação nos estudos sistemáticos” (Cunha e Abreu, 1963, p. 125).

Os Conselhos de Classe existiram na quase totalidade das classes paulistas e tinham o papel de integrar os trabalhos escolares, as decisões e discussões das situações que surgissem. Soma-se a isso o trabalho do Serviço de Orientação Educacional, que na maioria das classes paulistas exerceu importante papel na atenção e acompanhamento dos alunos, aplicação de testes de inteligência, personalidade e maturidade emocional, na articulação entre escola, família e aluno, na sondagem de aptidões e interesses profissionais e na formação de grupos com a aplicação da sociogramas.

Consoante os depoimentos existentes teria sido de utilidade o funcionamento desse serviço do ponto-de-vista de acompanhar o desenvolvimento da personalidade do discente, cooperando em sua integração social. (Cunha e Abreu, 1963, p. 126).

As turmas eram formadas por cerca de 25 alunos, que eram selecionados por provas de escolaridade e, em alguns casos, testes de personalidade e de nível mental. Os alunos das classes paulistas, assim como nos outros estados, eram de origem social elitizada, pertencentes a famílias de classe alta e de classe média alta, incluindo-se extratos da classe média apenas em se tratando de famílias de operariados altamente qualificados estrangeiros. Os professores eram licenciados, em sua maioria, e tiveram contato com os modelos pedagógicos franceses com a finalidade de trabalhar nas Classes Experimentais. A experiência paulista teve grande êxito na articulação com a comunidade, tendo inserido as discussões das disciplinas na vida social principalmente pelos Estudos do Meio, fazendo do “estudo sistemático e aprofundado da comunidade um laboratório de cidadania” (Cunha e Abreu, 1963, p.

128). Além disso, destacou-se o êxito também na valorização do trabalho em grupo e no estudo dirigido entre os alunos.

Em uma análise quantitativa dos quatro anos de existência das Classes Secundárias Experimentais, Cunha e Abreu (1963) apresentam o seguinte: no primeiro ano de funcionamento das Classes, em São Paulo, havia 302 alunos matriculados e cerca de 46 docentes em 9 diferentes estabelecimentos, a saber: Colégio das Cônegas de Santo Agostinho, Colégio Santana, Colégio Mackenzie, Colégio Notre Dame de Sion, Colégio Pio XII, Colégio Santa Cruz, Colégio Santa Maria, Colégio São Miguel Arcanjo e Colégio Narciso Pieroni (também designado Classes Experimentais de Socorro, que viria, mais tarde, a dar origem aos Ginásios Vocacionais). Neles, havia dez classes de 1º ciclo e duas de 2º ciclo.

Já no Brasil, havia cerca de 828 alunos matriculados e 181 docentes nos 25 estabelecimentos que implantaram as Classes Experimentais logo no primeiro ano. Desses, 17 eram estabelecimentos privados (sendo 11 confessionais) e a maioria das classes era mista, com alunos e alunas. Em 1960, mais três estados iniciaram a experiência, somando mais 12 colégios (desses, 5 em São Paulo). A maioria ainda se mantinha como colégios privados, confessionais, com classes mistas de 1º ciclo. Em 1961, soma-se mais 8 estabelecimentos de ensino, totalizando cerca de 45 estabelecimentos realizando a experiência das Classes Experimentais, sendo em sua maioria colégios privados, confessionais, com classes de 1º ciclo que agora eram majoritariamente femininas. O total de alunos matriculados beirava os 4 mil e o de docentes estava próximo dos 400. Em 1962 os números mantiveram-se semelhantes aos do ano anterior, com a diferença de que a maioria das classes era de educação mista. Os autores esclarecem a dificuldade de dimensionar os números exatos de docentes e discentes ao longo dos 4 anos estudados devido à preferência pelos dados qualitativos e não quantitativos nos documentos de avaliação da experiência.

É impraticável, à base dos documentos existentes na Diretoria do Ensino Secundário, uma quantificação precisa do universo abrangido pela experiência nos quatro anos de vigência aqui estudados, no que concerne ao número de docentes e de discentes. É interessante assinalar que numerosos relatórios, bons relatórios, procurando fugir a se esgotarem nos aspectos quantitativos para dar ênfase aos aspectos qualitativos, o que em termos seria certo, tenham ignorado totalmente os números abrangidos pela experiência, impossibilitando assim o dimensionamento preciso da sua extensão. (Cunha e Abreu, 1963, p. 107-108).

Os autores acrescentam ainda que o total de Classes Experimentais em funcionamento nos 4 anos da experiência expressaram 1,5% de todas as classes secundárias brasileiras, tendo apenas 8 estados aderido à experiência, o que a caracterizou como irrelevante quantitativamente. Cerca de 5 mil alunos dos 960 mil matriculados no ensino secundário viveram a experiência de estudar nas Classes Experimentais, sendo em sua maioria pertencentes a uma elite social, visto que a maioria dos estabelecimentos que aderiram à experiência eram privados e confessionais. Sendo assim, o temor das autoridades de que as classes experimentais inaugurariam um experimentalismo descontrolado na educação brasileira não se confirmou. Os autores indagam se essa irrelevância quantitativa se relacionaria aos anos de esterilização e padronização pedagógica compulsoriamente impostos à educação secundária que antecederam a experiência.

Em se tratando de uma análise qualitativa, vê-se no caso do Estado de São Paulo que as Classes Secundárias Experimentais tiveram um direcionamento pedagógico similar entre elas, tendo se baseado nos modelos franceses de Pierre Fraure e das *Classes Nouvelles*. Fraure teria estado em São Paulo diversas vezes por iniciativa de estabelecimentos de ensino católicos proferindo cursos e conferências aos educadores para debater o rumo das Classes Experimentais. Além disso, o contato de educadores paulistas com o *Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres* importou a pedagogia das *Classes Nouvelles* para a experiência brasileira. Foram poucos, mas existentes também, os estabelecimentos que se utilizaram de modelos pedagógicos norte-americanos como os de Morrison, Danton e Winnetcka para embasar a experiência das Classes Experimentais (Cunha e Abreu, 1963, p. 113).

Além do contexto de criação das Classes Secundárias Experimentais, outro processo que contribui para criação dos Ginásios Vocacionais foi que, em 1959, o então Secretário de Educação de São Paulo, Luciano de Carvalho (PDC - Partido Democrata Cristão) retornou da Europa, onde havia conhecido a Escola de Sèvres na França e a Escola Compreensiva Inglesa, que eram propostas educacionais preocupadas com a defesa dos direitos humanos. Carvalho visitou então as Classes Experimentais do Instituto de Educação Narciso Pieroni, na cidade de Socorro, e conheceu o trabalho que vinha sendo desenvolvido ali sob a direção de Lygia Furquim Sim, coordenação pedagógica de Maria Nilde Mascellani e orientação educacional de Olga Bechara (Nakamura, 2016, p. 2), o que, segundo Chiozzini (2003), o impulsionou

a criar um modelo de escola novo que poderia atender às reivindicações de uma sociedade considerada mais democrática. Carvalho inclui quatro artigos entre os noventa da Lei do Ensino Industrial que possibilitaram um novo sistema ginasial.

Ainda em 1959, Carvalho criou uma comissão de educadores e especialistas do Ensino Secundário e Industrial que tinham o propósito de elaborar um projeto de educação vocacional, presidida pelo prof. Oswaldo Barros Filho (técnico de Educação do Departamento de Ensino Técnico Profissional), e convidou Maria Nilde Mascellani a compor essa comissão. Maria Nilde Mascellani foi professora em diversas escolas paulistanas e, em 1957, iniciou sua carreira como professora efetiva do curso normal realizando a formação de professores primários, no Instituto Estadual de Educação Narciso Pieroni do município de Socorro. No mesmo ano, se especializou em “Planejamento de currículo” pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, órgão ligado ao Inep. No ano seguinte, realizou especialização sobre as “Bases Sociológicas da Educação” oferecida pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, vinculada à USP, tendo tido Florestan Fernandes e Antonio Cândido como professores (Fagionato, 2018, p. 241). Em 1959, passou a atuar como orientadora pedagógica e coordenadora na experiência das Classes Experimentais de Socorro - CES, implementada no Instituto Narciso Pieroni. A experiência contava com a influência das *classes nouvelles* francesas, como na maioria das experiências paulista, que haviam sido conhecidas pela diretora do Instituto, Lygia Furquim Sim, na ocasião de um estágio em que fizera na França e por seu contato com Luis Contier. (Fagionato, 2018, p. 242). O convite de Luciano de Carvalho à Mascellani gerou um clima de tensão, pois ao contrário de Lygia Furquim Sim, ela não tinha formação específica sobre as classes experimentais e nem grandes experiências no assunto. Fagionato (2018) e Vieira (2017) afirmam que esse convite seria atribuído à aproximação de Mascellani com figuras importantes do meio católico, que se relacionavam com o projeto político da democracia cristã do PDC.

É interessante, ainda, que Lygia Furquim não tenha sido sequer integrada ao SEV, uma vez que era a diretora em Socorro, havia feito curso da metodologia das *Classes Nouvelles* no Centre Internacional de *Études Pédagogiques* (Sèvres-França) e havia sido quem recebera de Contier o convite para se integrar à implantação das Classes Experimentais no Instituto de Socorro. [...]

Uma das hipóteses levantadas no presente estudo para explicar tal centralidade seria a de que a rede de relações – o capital social – de Maria Nilde Mascellani, sobretudo com figuras de destaque no campo católico, teriam favorecido, devido à imbricação desse último com o campo político, o protagonismo de suas ações (Vieira, 2017, p. 2738-2739).

Em 1961, por meio da inclusão de quatro artigos nos noventa da Lei do Ensino Industrial, Luciano de Carvalho instituiu a criação do SEV – Serviço de Ensino Vocacional, órgão especializado em ensino vocacional que teve o papel de implantar, coordenar e administrar os Ginásios Vocacionais. Mascellani fora coordenadora do SEV de 1961 a 1969, tendo sido afastada do cargo brevemente em 1965 por ter negado a entrada de um aluno que não havia passado na prova de admissão, mas era filho de um funcionário de confiança do Secretário da Educação. Sob forte manifestação dos pais de alunos dos Ginásios Vocacionais, retomou o cargo de coordenação do SEV em quarenta dias (Vieira, 2017, p. 2740).

TÍTULO IV

Dos Cursos Vocacionais

Artigo 21 - Os cursos vocacionais de 2 ou 4 anos de duração, de 1.º 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 1.º ciclo do ensino secundário vigente no país, correspondendo o Curso de Iniciação Vocacional às duas primeiras séries desse mesmo curso.

Artigo 24 - Além das disciplinas próprias do 1.º 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.

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 à direção administrativa dos mesmos estabelecimentos.

Parágrafo único - O Curso Básico Vocacional poderá, a critério do Poder Executivo, funcionar como unidade distinta ou integrada em Centro Educacional, diretamente subordinada e orientada por órgão especializado de educação secundária da Secretaria da Educação, passando a denominar-se Ginásio Vocacional. (Brasil, 1961, n.p. **grifo nosso**).

Dos quatro artigos inseridos na Lei do Ensino Industrial de que deram origem aos Ginásios Vocacionais, dois mostram claramente que era central a preocupação inicial de seus idealizadores para que esse projeto se relacionasse com o preparo profissional dos alunos por meio de experiências práticas e disciplinas desenvolvidas para lhes dar condições de se constituírem como trabalhadores capacitados. Isso ia de acordo com o que buscavam os deputados envolvidos no processo de tramitação da lei, que era reformular não só o ensino industrial, mas toda a rede educacional em vias de aproximá-la da industrialização e modernização da economia. Essa suposição também se confirma com o discurso do então deputado Fernando Pires da Rocha (PDC), na ocasião de apresentação do projeto dos Ginásios Vocacionais à Assembleia Legislativa. Abaixo um trecho do discurso destacado por Chiozzini (2003), que em sua dissertação de mestrado esclarece sobre os objetivos iniciais de criação dos Ginásios Vocacionais.

Reconhece-se que a formação profissional não poderia continuar a ser ministrada a jovens recém egressos do ensino primário, como até agora vem ocorrendo. Por essa razão será introduzido, com o caráter de curso básico, um tipo de ginásio vocacional, que visa colher o aluno concluinte de curso primário e encaminhá-lo, primeiro, a um ginásio. Não, porém, ao ginásio comum, excessivamente acadêmico e não adequado a despertar interesses para as carreiras técnicas e científicas, mas a um “ginásio moderno”, onde o jovem, além de fazer a sua educação secundária, de base, terá a oportunidade de entrar em contato com os grandes grupos de atividades profissionais, a fim de que possa orientar-se, mais adequadamente, na sua futura profissão. Tal curso básico, denominado Ginásio Vocacional, terá quatro anos de duração e conferirá os mesmos direitos hoje atribuídos a quem faz o ginásio comum. A vantagem principal desse novo curso é abrir novas perspectivas ao adolescente, contribuindo não só para auxiliá-lo na escolha de sua futura carreira como constituir base para recrutamento de futuros técnicos e cientistas. (Chiozzini, 2003, p. 21).

Os Ginásios Vocacionais foram então implantados em 1961 e configuravam “um sistema de ensino paralelo ao ensino público oficial que almejou desencadear um processo de renovação de toda rede do estado” de São Paulo e que ofereciam o então 1º ciclo do ensino secundário em quatro anos, em período integral (Chiozzini e Marques, 2018, p. 590). Durante sua existência, funcionaram em seis unidades em diferentes localidades: no Brooklin, o GV Oswaldo Aranha (1962); em Americana, o GV Papa João XXIII (1962); em Batatais, o GV Cândido Portinari (1962); em Rio Claro, o GV Chanceler Raul Fernandes (1963); em Barretos, o GV Embaixador Macedo Soares (1963); e, por fim, o GV de São Caetano do Sul, criado em 1968 (Nakamura, 2016).

Os GV marcaram profundamente a memória daqueles que participaram de seu desenvolvimento, dentre eles alunos, professores, gestores e famílias de alunos, e são referência para pensar práticas inovadoras em educação no Brasil. Há um conjunto de documentários³ que registram a memória desses sujeitos e expressam a relação afetiva que marcou a vida pessoal e profissional de cada um deles. Nesses vídeos, emergem narrativas que estabeleceram muitas práticas revisitadas até hoje, como por exemplo, a organização do currículo em torno da disciplina de Estudos Sociais, promovendo integração e interdisciplinaridade, tema ainda muito buscado pelas escolas brasileiras; ou os estudos do meio, em que os alunos visitavam diferentes localidades de sua região para não apenas compreender a funcionalidade e construção histórica dos lugares, como vivenciar as atividades ali desenvolvidas. As memórias dos entrevistados também apontam que o projeto pedagógico dos Ginásios Vocacionais era constantemente avaliado e reformulado, para dar conta dos objetivos educacionais de formação cidadã, desenvolvimentos de habilidades importantes para o mundo do trabalho e desenvolvimento da autonomia nos estudantes. Assim como nas classes experimentais paulistas, o trabalho da Orientação Educacional também

³ Há quatro documentários sobre os Ginásios Vocacionais que são facilmente acessados na internet e ilustram bem o impacto dessa experiência educacional nos ex-alunos e ex-professores. São eles:

1. SETE vidas eu tivesse... Direção: José Maurício de Oliveira. Produção: José Maurício de Oliveira. YouTube. 2011. 25 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QYyLVTHpF-s>>. Acesso em 18 de junho de 2023.

2. GINÁSIOS Vocacionais noturnos: uma escola para o trabalho. Direção: Antonio L. Assiz. Produção: Antonio L. Assiz. YouTube. 2022. 7 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-eeMf4Vkjw>. Acesso em 18 de junho de 2023.

3. ESCOLA viva. Direção: Marta de Aparecida. YouTube. 2022. 6 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xlt_n2cr2zM. Acesso em 18 de junho de 2023.

4. VOCACIONAL: uma aventura humana. Direção: Toni Venturi. Produção: Marc Dourdin, Sergio Kieling, Toni Venturi. São Paulo: Mamute Filmes e SescTv, Olhar Imaginário, 2011, 78 min.

teve papel determinante na pedagogia renovadora dos Ginásios Vocacionais. Para compreender esse papel, mais adiante será retomado um breve histórico dessa profissão no Brasil e, posteriormente, este trabalho apresentará as práticas desenvolvidas pela OE dos Ginásios Vocacionais.

É importante compreender que nesse contexto de perseguição política e ideológica, o trabalho que estava sendo desenvolvido nos Ginásios Vocacionais foi considerado subversivo e o posicionamento político de Maria Nilde Mascellani foi também se transformando. Chiozzini (2010) relata dois episódios que exemplificam essa transformação de posicionamento de Mascellani e os impactos disso na coordenação dos Ginásios Vocacionais. Em 1963, Mascellani demitiu 18 professores da unidade de Americana por terem aderido à greve por reajuste salarial em solidariedade aos demais professores da rede. Os professores demitidos dos Ginásios Vocacionais foram os únicos punidos, não tendo havido demissões nas escolas públicas. Outro episódio foi em 1968, quando a maioria dos supervisores dos Ginásios Vocacionais foram demitidos com justificativas pouco fundamentadas. Dois ex-funcionários, Newton Balzan e Olga Bechara, relataram que a demissão estava ligada à aproximação de Maria Nilde Mascellani com um grupo de educadores que teriam um posicionamento político mais crítico, defendendo práticas educativas mais “engajadas” (Chiozzini, 2010, p. 11) e críticas ao regime vigente⁴.

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. (Mascellani, 1999, p. 101).

Em 1969, com o recrudescimento da ditadura militar, os Ginásios Vocacionais foram denunciados como subversivos e invadidos. Diversos documentos foram apreendidos e destruídos. Foi o fim da experiência dos Ginásios Vocacionais. Nessa ocasião, Mascellani fora detida pelos militares juntamente com a diretora do Ginásio Vocacional de Americana. Mascellani fez um relato-reflexão sobre este acontecimento em sua dissertação de mestrado, com publicação póstuma. Mais tarde, em 1974,

⁴ Neste momento, o campo católico passava por mudanças no que concerne a seu posicionamento político, como Dom Paulo Evaristo Arns ter passado de apoiador a crítico da ditadura civil-militar a partir de 1966. Para saber mais, consultar os trabalhos *Brasil: Igreja contra Estado* (1979), de Roberto Romano, e *Diálogos na Sombra* (2001), de Kenneth p. Serbin.

Mascellani foi presa novamente pela ditadura militar por sua militância e engajamento educacional e seu envolvimento com a Igreja Católica Progressista. Fora solta após cerca de sessenta dias de cárcere com ajuda do D. Paulo Evaristo Arns. (Vieira, 2017, p. 2742).

O processo de repressão às liberdades democráticas culminou no Ensino Vocacional com a prisão de orientadores, professores e alunos, com a invasão policial-militar em ação conjugada para todos os Ginásios Vocacionais no dia 12 de dezembro de 1969. 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 Sigríst, ex-diretora do Vocacional de Americana, 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.

[...]

Com o pedido de demissão do primeiro interventor do SEV, Adolfo Pinheiro Machado, foi nomeada para a função de interventora Terezinha Fram, professora secundária e dirigente do Movimento de Bandeirantismo no Brasil. Sua posse foi acompanhada por dois capitães e dois maiores do IIº Exército. E daí por diante tudo foi desmantelado, sobrando apenas a experiência que cada um viveu. Suas primeiras medidas foram a extinção dos cursos complementares e a descaracterização dos demais cursos. Literalmente, as unidades foram transformadas em escolas normais (comuns) com a implantação do currículo-padrão. O SEV foi transformado numa Divisão de Ensino e seu prédio passou a abrigar uma repartição burocrática da Secretaria de Educação. (Mascellani, 2010, p. 101)

O papel de Mascellani na existência dos Ginásios Vocacionais não se limitou à coordenação do SEV. Durante a década de 60, realizou diversas publicações sobre os Ginásios Vocacionais em revistas científicas, principalmente as revistas Educação Hoje e Ciência e Cultura, focalizando outras frentes, como o ensino da Matemática, da Língua Portuguesa, o currículo do Ensino Vocacional, mas não focavam no trabalho da Orientação Educacional. Algumas publicações de que participou foram feitas em nome do SEV ou *Equipe do SEV*. Na ocasião do I Simpósio de Ensino Vocacional, Mascellani também produziu textos científicos sobre a experiência dos Ginásios Vocacionais. Após findada a experiência dos Ginásios Vocacionais, Mascellani conseguiu reunir uma quantidade significativa de materiais relativos à experiência por meio de doações de acervos pessoais de diversos ex-participantes, quando assumiu a direção do Escritório de Relações Educacionais e do Trabalho – RENOV – e posteriormente, a partir de 1986, por meio da Associação Pró-Ensino Vocacional – APROEV. Nas décadas de 80 e 90, suas principais publicações foram nas revistas *Revés do Averso* e *Revista Ideias*, sobre os projetos educativos dos quais

participou, como o de educação noturna para trabalhadores, especialmente trabalhadores metalúrgicos, como o *Programa Integrar* e o *Construindo o Saber*. Nesses projetos, Mascellani buscou aplicar o ensino vocacional à proposta de educação profissional para trabalhadores.

Vê-se que, apesar de a breve existência dos Ginásios Vocacionais, tudo que embasou sua implantação e a marca que a experiência deixou na memória daqueles que fizeram parte perdurou e gerou novas possibilidades de educação. Até hoje, os Ginásios Vocacionais são revisitados e servem de fonte de pesquisa sobre história e renovação educacional. Esta pesquisa também revisita os Ginásios Vocacionais e sua história com o objetivo de compreender especificamente o papel da Orientação Educacional na renovação em educação. Sabe-se, por meio dos documentos analisados, que as áreas OP e OE tinham importância crucial para o funcionamento da proposta pedagógica dos GV. Desta forma, esta pesquisa elenca as práticas realizadas por essas áreas e as relaciona com aquilo que era discutido em âmbito nacional sobre a profissão do orientador educacional, buscando identificar aspectos de renovação educacional no fazer cotidiano da profissão. Nos próximos capítulos, aprofundarei a compreensão sobre a história da Orientação Educacional no Brasil e sua correlação com as propostas de renovação educacional.

Compreender se a Orientação Educacional desenvolvida nos Ginásios Vocacionais pode ser caracterizada como uma de suas propostas renovadoras envolve o conhecimento do desenvolvimento e das transformações dessa profissão no tempo, além, é claro, de ser necessário revisitar os documentos dos Ginásios Vocacionais para poder descrever com riqueza de informações como se deu o trabalho da OE na prática.

Capítulo 1: A Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais

Uma das características mais marcantes dos documentos que restaram sobre os Ginásios Vocacionais é a ênfase nas funções da Orientação Educacional e Orientação Pedagógica, restando nas poucas documentações que sobreviveram ao tempo dois documentos que descrevem as especificidades destas funções no cotidiano dos GV. São eles: o relatório interno Orientação Educacional (Pimentel, 1967) e o livro Orientação Educacional (Pimentel e Sigrist, 1971). Conforme explicado anteriormente neste trabalho, o livro é resultado da reescrita para o público daquilo que fora elencado por Maria da Glória Pimentel sobre a atuação da OE após findada a experiência educacional. Ambos os documentos apresentam as mesmas informações, sendo o primeiro mais detalhado no que tange aos exemplos das aplicações de técnicas e o segundo mais bem estruturado, facilitando a compreensão do trabalho desenvolvido e escrito em conjunto com a ex-orientadora dos Ginásios Vocacionais, Aurea Candida Sigrist Piza. Por meio desses documentos é possível apresentar aquilo que era desenvolvido pela OE nos Ginásios Vocacionais e clarificar suas semelhanças e diferenças com aquilo que será apresentado no segundo capítulo deste trabalho sobre a atuação da profissão no Brasil.

O livro Orientação Educacional (Pimentel e Sigrist, 1971), que teve o objetivo de sintetizar o trabalho desenvolvido durante os primeiros cinco anos de existência dos Ginásios Vocacionais, é uma fonte bastante emblemática pois, como dito anteriormente, é um dos poucos documentos que resta sobre essa prática nos GV e contém detalhes da atuação dos orientadores, apresentando as intervenções desenvolvidas com ou para os alunos, como a avaliação por meio das Folhas de Observação de Alunos (FOA), as Sessões de Orientação em Grupo sobre Educação Sexual, a aplicação do teste sociométrico e os encontros de Orientação Vocacional. O livro se estrutura em uma apresentação e seis capítulos, ao longo dos quais a atuação e metodologias da orientação educacional vão sendo aprofundadas. Logo na apresentação, Maria Nilde Mascellani, ex-coordenadora do SEV durante toda sua existência, explica que o livro faz parte de uma série de publicações chamada *Fundamentos e Prática do Ensino Vocacional*, que teria surgido em decorrência das exigências do momento educacional da época e do compromisso do Ensino Vocacional com o desenvolvimento brasileiro. As publicações sobre os primeiros cinco anos da experiência educacional vieram tardiamente, após findada a experiência,

pois, como afirma Mascellani, “naquele tempo não se pensava em publicar livros. Pensava-se em dar sequência ao planejamento de educação renovada que se implantaria em escolas da capital e do interior do Estado” (Mascellani in Pimentel e Sigrist, 1971, p.13). A série ofereceu uma amostra da forma como os Ginásios Vocacionais fizeram a renovação do ensino secundário, abordando as teorias e filosofias que fundamentaram a experiência. Mascellani inicia o primeiro livro da série enaltecendo o trabalho integrador da Orientação Educacional no processo educativo se desdobrando na estrutura pedagógica e administrativa dos Ginásios, unindo professores, alunos, famílias e comunidade em torno do objetivo comum de renovação da educação brasileira. Nos itens que se seguem, será mantida a mesma estrutura didática do livro, inclusive os títulos dos capítulos, a fim de discutir as cinco frentes em que se desenvolvia o trabalho da Orientação Educacional, apesar de ficar claro, pela quantidade de detalhes e exemplos, que o trabalho mais discutido da Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais fora o trabalho de formação de grupos com uso da técnica sociométrica.

1.1 Proposição de Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais

No primeiro capítulo, *Proposição de Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais*, as autoras explicam que a orientação educacional cumpria papel eminentemente coordenador no plano pedagógico dos Ginásios Vocacionais, buscando levar os adolescentes a “opções conscientes” que seriam conquistadas a partir do “conhecimento racional dos fatos e situações” bem como na “avaliação objetiva de seu próprio potencial, num processo de conscientização *versus* manipulação social, caminhando gradativamente para a maturidade individual e social” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 17). O Serviço de Orientação Educacional – SOE dos Ginásios Vocacionais trabalhava em duas diferentes frentes: na *Ação Integrada* e na *Ação Direta*.

Na *Ação Integrada*, havia uma conexão entre orientadores (educacionais e pedagógicos), professores e demais técnicos componentes da equipe, na qual planejavam, avaliavam e executavam ações educativas. Essa integração entre os profissionais proporcionava atitudes comportamentais e valores sociais dos profissionais que correspondiam às atitudes e valores que se buscava desenvolver

nos alunos. Por meio da Ação Integrada, a OE e os professores trocavam informações sobre os alunos, podendo tanto a OE auxiliar os professores a compreender cada aluno em sua ação social e características individuais, quanto os professores compartilharem observações importantes para a OE traçar o perfil psicológico dos alunos e planejar atuação adequada individual e em grupo para seu desenvolvimento. Seu trabalho se desenvolvia em conjunto com o do serviço de orientação pedagógica, com professores, as famílias de alunos, com a comunidade onde o Ginásio se inseria e com os alunos.

Já na Ação Direta, o orientador educacional atuava com cada aluno, satisfazendo a necessidade de uma ação educativa individualizada e podendo conhecê-lo como um indivíduo concreto, ou, nas palavras das autoras, como “uma personalidade única em desenvolvimento, dotado de determinado potencial, que se expressa de certa forma e que desempenha nos grupos sociais vários papéis, fruto das relações estabelecidas” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 19). Além disso, na Ação Direta, os orientadores educacionais mantinham contato direto com as famílias dos alunos, buscando levá-las a uma compreensão sobre a adolescência, sobre seu filho em particular, sobre o sistema de ensino vocacional e outras reflexões acerca da educação, formando uma ação conjunta lar-escola. Por fim, na Ação Direta, os orientadores educacionais mantinham relação próxima com a comunidade, ampliando a ação educativa para fora da escola. Os métodos utilizados pela OE para a ação educativa integrada ou direta eram os trabalhos em grupo e os estudos de caso.

A síntese do trabalho desenvolvido nos quatro anos ginasiais era o momento da Orientação Vocacional. Esta, por sua vez, acontecia em etapas, aprofundando-se de diferentes formas em cada série ginasial, respeitando as diferenças individuais e de desenvolvimento de cada série.

Na 1ª série ginasial, o orientador apresentava aos alunos a estrutura e organização dos Ginásios Vocacionais. Nesse primeiro momento, era esperado que os alunos desenvolvessem segurança em suas ações no que concerne a: horários, calendários, distribuição de salas e ambientes, locomoção, uso de dependências, conhecimento e uso de termos técnicos próprios do sistema, tais como: plataforma, área de conhecimento, estudo do meio etc. Além disso, deveria notar-se, ao fim da primeira série ginasial, uma redução dos conflitos nos grupos de trabalho, menor procura do professor ou orientador, aumento de liderança dos alunos, valorização da pesquisa e da contribuição individual de cada um para o grupo. Os alunos tinham a

possibilidade de se autoavaliarem com relativa objetividade a partir dos papéis que desempenharam. Notava-se também uma gradativa independência em relação à autoridade externa, por meio do exercício da técnica de autodisciplina. Os alunos da primeira série participavam de algumas instituições didático-pedagógicas⁵, como os projetos, mas ainda não participavam do governo estudantil, banco nem cooperativa.

Pimentel e Sigrist elencaram as atividades realizadas pela OE em todas as séries ginasiais. A partir dessa lista, é possível perceber que suas práticas permeavam toda a ação educativa desenvolvida pelo Ginásios Vocacionais, tornando mais evidente porque a Orientação Educacional destaca-se como uma das áreas mais importantes no campo educativo, justificando o fato, inclusive, de ter recebido um livro dedicado especificamente a esse trabalho na série Fundamentos e Práticas do Ensino Vocacional.

Especificamente, com relação às atividades, podemos enumerar as seguintes:

- Organização de classe de 1ª a 4ª série;
- Organização de equipes de estudo, de projetos, de acampamento, de “estudo do meio” e de atividades diversas;
- Aplicação da técnica sociométrica de 1ª a 4ª série;
- Configuração dos mapas sociométricos com levantamento dos problemas evidenciados para se programarem abordagens didáticas mais eficientes e socialização dos alunos de 1ª a 4ª série;
- Observação e avaliação constante da dinâmica dos grupos, a fim de levar os alunos a assumirem atividades socialmente desejáveis da 1ª à 4ª série;
- Preparo dos alunos e professores para o uso das técnicas psicopedagógicas adotadas e das instituições didático-pedagógicas criadas de 1ª a 4ª série;
- Atuação com alunos e professores no planejamento, execução e avaliação da educação sexual e educação social, de 1ª a 4ª série;
- Preparo dos pais para a compreensão da adolescência e dos Ginásios Vocacionais, possibilitando-lhes o acompanhamento da evolução de seus filhos na escola e sua participação comunitária dentro da mesma, de 1ª a 4ª série;
- Supervisão de “grupos de atividades” quanto à sua participação na resolução dos problemas surgidos na classe, série, escola, ou comunidade de 1ª a 4ª série;
- Conhecimento de cada aluno, com coleta de informações socioeconômicas familiares, escolares, psicológicas, médicas de 1ª a 4ª série;
- Estudo das observações registradas pelos professores nas fichas de observação de alunos;
- Preparo e aperfeiçoamento dos professores na técnica de observação de 1ª a 4ª série;
- Aplicação de provas de nível mental, aptidões especiais, interesses, questionários optativos, com vistas à organização de classes, opções e orientação vocacional de 1ª a 4ª série;

⁴ As instituições didático-pedagógicas eram instituições criadas com a finalidade de proporcionar aos alunos a vivência de conceitos elaborados nas diferentes áreas do conhecimento, além de possibilitar a participação social e vivência grupal. Algumas instituições didático-pedagógicas eram: cantina, banco escolar e escritório contábil, ligadas à área de Práticas Comerciais, governo estudantil e cooperativas.

- Registro da ficha adequada dos dados obtidos sobre cada aluno de 1ª a 4ª série;
- Síntese parcial da evolução apresentada pelo aluno (aptidões, interesses e traços de personalidade evidenciados), para organização das classes de 3ª série e dos grupos de opções – 3ª e 4ª séries;
- Acompanhamento do rendimento escolar do aluno, através dos resultados obtidos bimestralmente e registrados em gráficos – autoavaliação dos alunos –, estudos e interpretação dos gráficos com alunos, pais e professores de 1ª a 4ª série;
- Participação da organização, execução e avaliação de acampamentos, acantonamentos, “estudo do meio”, sínteses gerais das unidades pedagógicas em desenvolvimento de 1ª a 4ª série;
- Discussão em grupo de 1ª a 4ª série;
- Entrevista individual de 1ª a 4ª série;
- Estudo de casos, planejamento e acompanhamento de alunos que apresentam dificuldades de ajustamento à vida escolar. Encaminhamento a especialistas dos casos que escapam à ação psicopedagógica da escola e reclamam tratamento especial, de 1ª a 4ª série;
- Síntese final do aluno de 4ª série com evolução apresentada nos quatro anos de ginásio, aptidões e interesses demonstrados, aproveitamento escolar obtido e traços de personalidade revelados;
- Aconselhamento de Orientação Vocacional, tendo em vista as informações sobre oportunidades ocupacionais coletadas nos quatro anos de ginásio e as sínteses individuais realizadas (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 24 e 25).

As autoras pontuam também que o trabalho educativo em geral e as ações específicas da OE eram planejados em rede entre todas as unidades dos GV duas vezes por ano, em fevereiro e em julho. Nesses encontros para planejamento, eram discutidas as programações de atuação para toda a equipe de educadores, o desenvolvimento das unidades pedagógicas, a aplicação de técnicas psicopedagógicas e a criação e desenvolvimento das instituições didático-pedagógicas, além do estudo da aplicação de técnicas específicas de atuação junto ao aluno.

Reitera-se, com isso, que as atividades desenvolvidas pela OE e OP nunca foram ações independentes dentro do processo de educação planejada e em evolução dos Ginásios Vocacionais, conservando-se em todas as unidades a mesma fundamentação teórica. Grande parte da atuação dos orientadores era em função da organização e acompanhamento dos grupos de alunos, sendo outro tanto dedicado aos estudos de caso individualizados. De fato, as autoras afirmam que o trabalho em grupo e os estudos de caso eram os métodos específicos da Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais. O princípio norteador dos Ginásios Vocacionais era que fosse uma escola capaz de preparar o adolescente para viver em uma sociedade em constante movimento, o que significa abarcar não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também seu desenvolvimento social.

No trabalho escolar os jovens podem aprender muito no que se refere às relações humanas e podem ser levados a adquirir a maturidade social desejada: saber conviver com os outros, saber dar e receber, saber falar e ouvir, sentir sua responsabilidade perante o grupo (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 29).

Havia, nos Ginásios Vocacionais, um interesse em desenvolver nos adolescentes a maturidade social por meio da vivência grupal. Daí a importância para os orientadores educacionais em utilizar a técnica sociométrica: uma ferramenta capaz de proporcionar conhecimento objetivo sobre a dinâmica de inter-relacionamento do grupo e observações sobre seus integrantes individualmente.

1.2 Trabalho em Grupo no Processo de Orientação Educacional

A formação de jovens capazes não apenas de viver em sociedade, mas de colaborar ativamente com uma sociedade em constante transformação, foi um objetivo estabelecido no plano pedagógico dos Ginásios Vocacionais. Esse objetivo ultrapassou a simples preparação para a escolha de uma ocupação futura, buscando também desenvolver habilidades sociais e comportamentais. Embora algumas afirmações contidas no relatório interno (Pimentel, 1967) possam sugerir uma intenção de moldar comportamentos e promover habilidades importantes para a escolha de uma ocupação, já se considerava a formação social dos adolescentes como um aspecto relevante.

Para dar conta de cumprir com os objetivos educativos formulados pelos Ginásios Vocacionais, os jovens deveriam estar preparados para se autoavaliar, percebendo a si mesmos e aos outros como componentes interdependentes dessa sociedade, tomando consciência de suas habilidades e desafios, conhecendo sua própria personalidade. Os agrupamentos entre os alunos eram, portanto, de grande importância, pois pautavam a organização do currículo e satisfaziam o objetivo educacional de promover nos estudantes autonomia, cidadania e a capacidade de saber fazer escolhas conscientes, visando ao sucesso dos projetos a serem executados, portanto, escolhas baseadas em princípios sociais e não individuais apenas. Nesse sentido, o Serviço de Orientação Educacional cumpria o papel de orientar os jovens nesse árduo trabalho para dentro de si e para o mundo.

Uma das formas pelas quais essa formação dos grupos de trabalho era realizada ocorria utilizando a técnica sociométrica, a qual consistia em uma análise complexa dos indivíduos que compunham um grupo, permitindo à equipe formá-los para que estimulassem o desenvolvimento de habilidades sociais, de acordo com as necessidades identificadas em cada adolescente. A equipe justificou o uso dessa técnica, afirmando a necessidade de ter um método para formar os grupos, em vez de trabalhar com os grupos naturais, uma vez que o controle das interações existentes no grupo era considerado benéfico e dificilmente seria possível obter esse controle nos grupos naturais (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 30).

Conforme dito em pesquisa anterior (Mannini, Compadre e Chiozzini, 2023), os indícios apontam para a utilização da técnica sociométrica pelos Ginásios Vocacionais ter sido fundamentada no teste sociométrico desenvolvido pelo psicodramatista Jacob L. Moreno e publicado em 1934 na obra intitulada "Quem sobreviverá?". A pesquisa revelou que a metodologia, os procedimentos e os objetivos dessa prática nos GV são similares aos descritos por Moreno em sua obra.

Inicialmente, o teste sociométrico de Moreno foi concebido como uma ferramenta com propósitos psicoterapêuticos, uma vez que o autor acreditava que as ações grupais seriam mais eficazes do que as ações individuais no tratamento de psicopatologias. O teste, combinado com o arcabouço teórico e metodológico do psicodrama, também desenvolvido por Moreno, possibilitava compreender os indivíduos a partir de suas relações grupais.

Entretanto, ao longo do tempo, o teste sociométrico foi apropriado por empresas e escolas para análises de grupos, com o objetivo de aumentar o rendimento individual. A própria mudança na nomenclatura de *teste* para *técnica* indica a transformação dessa metodologia, originalmente inserida em um contexto psicoterapêutico, para uma técnica de aplicação. A técnica sociométrica também foi adotada pelo SOE dos Ginásios Vocacionais, com o propósito de organizar grupos de trabalho para os alunos, visando ao aprimoramento individual de cada membro.

Essa técnica era realizada nos Ginásios Vocacionais da seguinte forma: pedia-se que os alunos escolhessem dentre os colegas de sua sala três com os quais gostariam de formar um grupo de trabalho e, caso quisessem, também aqueles com os quais não gostariam de trabalhar (rejeições). A coordenação garantia o atendimento de, ao menos, uma das escolhas. Essa consulta aos alunos era realizada por meio de fichas preparadas exclusivamente para esse fim. Além disso, havia outras

regras a serem obedecidas: a técnica só seria aplicada após algumas semanas de convivência entre os estudantes, possibilitando assim que pudessem se conhecer antes das escolhas; a técnica deveria ser aplicada apenas em situações naturais de trabalho, com tempo suficiente para que os alunos pudessem pensar em suas escolhas; a realização partiria de uma questão objetiva como “com quem você gostaria de trabalhar?” (Pimentel, 1967, p. 13).

Tendo posse dos cartões de escolhas dos alunos, o orientador se preparava para montar o mapa sociométrico. As escolhas eram trabalhadas levando em conta: ordem de incidência (quantas 1ª escolhas, quantas 2ª e quantas 3ª), quais foram os alunos isolados e rejeitados, e quais tiveram escolhas recíprocas. A ordem de incidência de escolhas por aluno era disposta em uma tabela chamada de “matriz” (Figura 1). Nela, estão indicados com os números 1, 2 e 3 se o aluno fora primeira, segunda ou terceira escolha de outro aluno e com aqueles que foram rejeitados por seus colegas no levantamento sociométrico.

Figura 1 - Exemplo de matriz de um sociograma realizado em uma turma de 1ª série em 1963

1ª SÉRIE — 1º SOCIOGRAMA — MATRIZ I

(FIGURA 1)

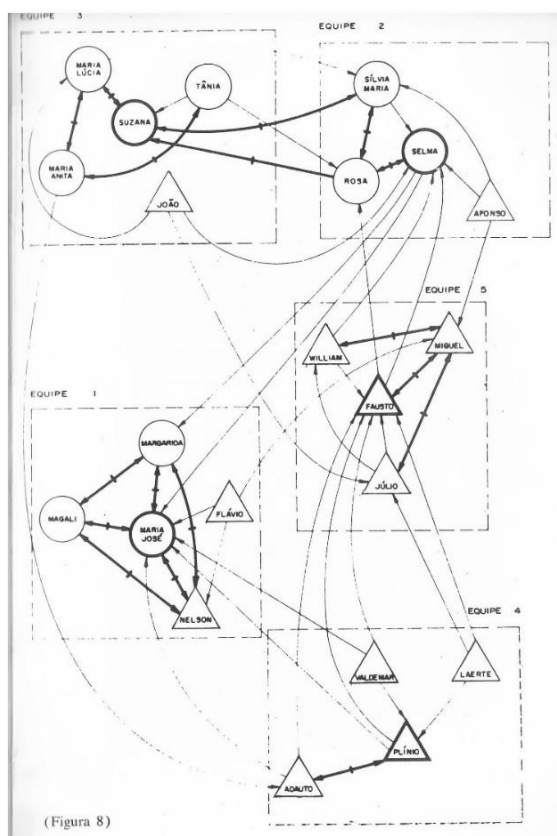
	ADAUTO	AFONSO	CÍCERO	FAUSTO	FLÁVIO	HÉLIO	JOÃO	JONAS	JÚLIO	LAERTE	LUIZ CARLOS	LÚCIO	MAGALI	MARGARIDA	M. ANITA	M. JOSÉ	M. LÚCIA	M. TEREZA	MARTA	MIGUEL	NELSON	PLÍNIO	ROBERTO	ROSA	SELMA	SÍLVIA MARIA	SUZANA	TÂNIA	WILLIAM	SÔNIA REGINA
ADAUTO						R	R	R															R							
AFONSO			2						1						R										3					2
CÍCERO						R					1	3																		
FAUSTO																														
FLÁVIO									2				3													2	1			
HÉLIO		2	3																											
JOÃO	1																													
JONAS						3																								
JÚLIO				1																										
LAERTE			2																											
LUIZ CARLOS			2					3											R		R									
LÚCIO			2					3		1																				
MAGALI																		2							3	1				
MARGARIDA				3				2							R	1														
M. ANITA					2																						1	3		
M. JOSÉ																			2											
M. LÚCIA				3													2										1			
M. TEREZA																							R	2		1	3			
MARTA				1						R							2	3					R						R	
MIGUEL								2				3																		
NELSON				1																										
PLÍNIO																														
ROBERTO																														
ROSA																														
SELMA																														
SÍLVIA MARIA																														
SUZANA																														
TÂNIA																														
WILLIAM																														
SÔNIA REGINA				3													2						R		1					
1ª ESCOLHAS	1		5					1	1	1	2	1	1	1	3			3			3		1	1	8	1				
2ª ESCOLHAS		1	3	1	1			1	3		1	1		1	3	1	1	1							4	5	1	1	1	
3ª ESCOLHAS			1	3		1		2				4	3		3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1		
TOTAL	1	1	4	9	1	1	0	4	4	1	3	6	0	4	1	8	3	1	2	4	0	1	1	5	8	9	5	1	2	0
REJEIÇÕES						2	1	1		2	1		1		2								8					1	1	

NA VERTICAL — TOTAL DE ESCOLHAS DE CADA ALUNO
NA HORIZONTAL — 1ª, 2ª, 3ª ESCOLHAS DE CADA ALUNO

Fonte: Pimentel e Sigrist (1971, p. 43)

O estudo da matriz possibilitava chegar a dados estatísticos sobre as dinâmicas relacionais presentes na classe e desenhar propriamente os mapas sociométricos. Os líderes eram identificados, sendo eles aqueles alunos com maior número de primeiras escolhas; em cada equipe era colocado um elemento forte, dois médios e um isolado; fazia-se um esforço para que as escolhas mútuas fossem atendidas, para que as primeiras escolhas dos alunos isolados ou rejeitados fossem atendidas e para que todos estivessem em equipes com pelo menos um dos três alunos escolhidos. Tomava-se o cuidado também para que grupos fechados tivessem novos elementos. Era construído então um quadro com círculos concêntricos ao meio. Nele os meninos eram representados por triângulos, as meninas por circunferências e dentro das figuras era escrito o primeiro nome de cada aluno. As figuras eram ligadas umas às outras de acordo com as escolhas, aproximando-se do centro quanto mais tivessem sido escolhidos. As linhas simples com uma seta indicam a escolha de cada aluno; as linhas grossas com duas setas e um risco ao meio indicam escolhas mútuas; as figuras - círculos ou triângulos - mais escuros indicam o líder de cada equipe; os retângulos delimitam as diferentes equipes (Figura 2).

Figura 2 - Exemplo de mapa sociométrico realizado em 1963.



Fonte: Pimentel e Sigríst (1971, p. 45).

As autoras do livro aqui em análise oferecem um exemplo de como era feito o acompanhamento de uma equipe de trabalho desde sua formação com o levantamento sociométrico na 1ª série ginásial da turma de 1963 no GV de Barretos até o final da 2ª série, em 1964, apresentando as transformações por que a equipe passou.

De início, houve um rodízio dos alunos pelas turmas para que todos tivessem a oportunidade de conhecer uns aos outros em situações de sala de aula. Em seguida, as turmas foram distribuídas definitivamente em três, A, B e C, a partir de critérios de agrupamento homogêneo, levando-se em conta principalmente o desenvolvimento físico dos alunos. Os irmãos foram separados para evitar atitudes de disputa ou protecionismo. Deu-se início às discussões sobre a necessidade de criar equipes fixas de trabalho dentro das turmas, diferentes dos agrupamentos espontâneos que estavam fazendo até então para realizar atividades. Esse tema foi trabalhado com os alunos nas sessões de orientação em grupo. Dois meses depois do início das aulas foi realizado então o primeiro levantamento sociométrico.

Na classe A, constituída pelos alunos menores e mais irrequietos, durante o levantamento sociométrico, os alunos se comunicaram durante todo o tempo, o que os levou a escolhas fechadas, impossibilitando a entrada de alguns alunos no grupo. Na classe B, o levantamento sociométrico foi feito em um dia em que os alunos estavam sob influência de um problema acontecido no dia anterior, o que os levou a rejeitar um aluno em especial, impossibilitando sua entrada em qualquer grupo. Na classe C, o levantamento fora mais bem sucedido. Os alunos realizaram o levantamento com muita seriedade, sendo poucos os alunos que já haviam combinado antecipadamente suas escolhas. Visto que o levantamento sociométrico das classes A e B sofreu interferências que prejudicaram a formação das equipes, os alunos foram melhor preparados para tal fim e novo levantamento fora realizado, anulando-se as escolhas anteriores. Desta vez, foi possível formar as equipes inserindo todos os alunos.

O tipo de liderança assumido pelo líder era um dos pilares que orientava a estrutura da equipe de trabalho. O líder poderia ser do tipo democrático, autocrático ou frouxo. Um líder democrático distribuiria o trabalho levando em conta as possibilidades de cada pessoa, dando a oportunidade para que cada um contribuísse e participasse. Isso gerava um clima de franqueza, esforço e interesse entre os integrantes, o que estimulava o trabalho. Um líder autocrático seria aquele que

impunha o trabalho ao grupo, diminuindo a possibilidade de ação individual de cada integrante. Geralmente, mantinha o grupo unido sob ameaças e surgia um mal-estar progressivo dentre os membros da equipe, que resultava numa formação diferente no próximo levantamento sociométrico. Já a liderança frouxa não poderia contar com as orientações de seu líder e cada membro se via lançado à própria sorte. Esses eram os casos de líderes que foram colocados nessa posição não por suas qualidades de trabalho, mas por sua simpatia. O trabalho da OE com os líderes dos grupos era orientá-los no intuito que se encaminhassem para uma liderança democrática.

Os demais integrantes do grupo também recebiam orientações para tornarem-se capazes de deixar de lado individualismos em pró do bem coletivo. Um dos recursos utilizados pela OE para esse fim eram as autoavaliações periódicas com as equipes de trabalho. Nessas autoavaliações, realizadas inicialmente com os professores e orientadores, os integrantes podiam observar suas próprias falhas, participação e colaboração com a equipe, esforço para superar suas falhas individuais, seu interesse etc. Nesses momentos, os integrantes podiam conversar entre si e compartilhar seus sentimentos em relação ao grupo, sendo levados a buscar soluções em conjunto para os problemas que poderiam surgir. Após algumas autoavaliações guiadas, os alunos já poderiam implementar esse recurso como um processo rotineiro do grupo, que seria realizado pela própria equipe com seu líder.

Havia diferentes formações de grupos nos Ginásios Vocacionais, cada qual com seus objetivos e tempo de duração. As equipes com menor duração eram aquelas formadas para resolver problemas pontuais ou planejar festas e eventos. As equipes com maior duração eram as equipes de classe, mas ainda assim, as primeiras equipes formadas tendiam a se enfraquecer logo devido à falta de experiência dos alunos na formação de equipes de trabalho.

Sempre que necessário, o levantamento sociométrico era refeito para que os grupos não se desgastassem e para que fosse possível identificar a transformação de papéis de alguns elementos (como rejeitados e isolados). Aos orientadores educacionais era interessante observar também a influência do grupo sobre o comportamento dos demais elementos além dos líderes.

Poderiam ser identificados nos grupos elementos que participavam, ouviam, cediam suas ideias para melhorar o grupo, desempenhavam seu trabalho com seriedade. Havia também, por outro lado, elementos que nunca davam opiniões, ou tentavam sempre impor a sua, que se negavam a prosseguir o trabalho caso o grupo

não concordasse com suas sugestões e não assumiam responsabilidades. A todos esses comportamentos, era observado que o grupo gerava uma influência, podendo dar apoio aos mais inseguros e exercendo pressão sobre os irresponsáveis e excessivamente brincalhões, refreando os dominadores. A intenção dos orientadores e professores era que os grupos se estruturassem de tal forma que pudessem atingir esse nível de influência sobre seus elementos.

O papel dos professores, nesse sentido, era o de proporcionar situações em que o trabalho em grupo fosse necessário e fosse guiando as equipes, colocando problemas para serem discutidos de forma clara e objetiva, observando a participação de cada elemento, assistindo àqueles que precisavam de maior auxílio. Avaliavam as equipes periodicamente, levando-as a perceber seus problemas e dando sugestões de soluções. Essa vivência grupal permitia aos adolescentes um avanço na socialização que extrapolava o contexto escolar e poderia ser transferido para demais contextos sociais da vida. Era também a partir desse acompanhamento próximo que os professores poderiam identificar nos alunos dificuldades individuais que poderiam ser trabalhadas diretamente com o aluno e sua família pela Orientação Educacional, que recebia essas observações para desenvolver uma ação direta com alunos. A Orientação Educacional também se utilizava das observações feitas pelos professores para analisar o mapa sociométrico e configurar novas equipes.

Segundo Pimentel, a utilização da técnica sociométrica nos Ginásios Vocacionais tinha o objetivo de conhecer como se formam os grupos nas classes, “se existem ou não subgrupos ou grupinhos fechados, como se relacionam os sexos, como se escolhem os elementos e em função de que são feitas as escolhas” (Pimentel, 1967, p. 13), o que revela a intenção de conhecer a socialização entre os alunos e as variabilidades de suas relações.

Esse objetivo está de acordo com aquilo que Moreno dedicou ao teste que idealizou. Como descreve o autor, “o teste sociométrico é instrumento que examina estruturas sociais através da medição das correntes de atração e repulsa que existem entre os indivíduos em um grupo” (Moreno, 1994, p. 194). Essa técnica era utilizada principalmente nas primeiras séries de Ensino Vocacional, pois acreditava-se que os alunos da 4ª série já seriam capazes de decidir a formação da equipe a partir de “discussão franca e aberta sobre as necessidades de um grupo” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 34), não sendo necessária a interferência da equipe para garantir que o grupo fosse propiciador dos objetivos educacionais.

A descrição minuciosa apresentada pelo livro de Pimentel e Sigrist evidencia a complexidade do processo de formação das equipes de trabalho e os esforços dispensados por toda a equipe técnica e pedagógica dos GV para que o processo fosse bem-sucedido. Preparar os alunos com antecedência para a vivência grupal, sensibilizá-los à necessidade de um grupamento fixo para atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos nas aulas, levar em conta as variáveis presentes no dia do levantamento sociométrico são demonstrações do trabalho intensivo entorno da formação das equipes.

1.3 Sessões de Orientação em Grupos – Técnicas

As sessões de orientação em grupos foram uma forma didático-pedagógica com que os Ginásios Vocacionais trabalhavam com os adolescentes o treino de escolhas conscientes. Aconteciam em Ação Direta com alunos, em grupos com cerca de 15 adolescentes de 1ª a 4ª séries, além do orientador educacional e, quando necessário, algum professor de disciplina específica. Nessas sessões, os adolescentes levavam à orientadora questões ou temas que gostariam de discutir e o faziam, às vezes solicitando uma participação maior da orientadora, às vezes discutindo entre eles mesmos soluções ou pensamentos sobre determinado assunto, sempre relacionando as discussões às unidades didático-pedagógicas, atualidades, uso das técnicas psicopedagógicas e participação nas instituições didático-pedagógicas, educação social e cívica ou educação sexual.

Os temas tratados eram frequentemente dúvidas sobre o que é ser adolescente, o problema da falta de carteiras nas salas de aula, as brigas entre dois componentes do grupo, a dificuldade de lidar com os pais, entre outros, e abarcavam questões importantes para o desenvolvimento da boa cidadania, como, por exemplo, no tema “Comunidade de São Paulo” que discutiu a participação social, a vida em comum e a compreensão mútua. Esteve presente também, nos objetivos propostos para alguns temas, o desenvolvimento de habilidade previstas nos objetivos gerais da pedagogia renovadora dos Ginásios Vocacionais que dizem respeito ao treino de opções e ao pensamento objetivo e científico, mais do que objetivos relativos ao conteúdo do currículo formal, ou específico de disciplinas. Vê-se, portanto, mais uma

atuação da Orientação Educacional direta com os alunos com a função de guiá-los na conquista de sua autonomia.

Os objetivos específicos de cada série do ensino ginasial dos GV podem ser resumidos em: 1ª série, desenvolver autonomia e autopercepção; 2ª série, praticar o método científico aprendido na primeira série e desenvolver liderança; 3ª série, desenvolver participação e responsabilização social; e 4ª série, ter postura cidadã e possibilidade de escolher uma ocupação. Dessa forma, vemos que há, desde o início, uma preocupação em desenvolver no adolescente a habilidade de tomar decisões por conta própria, de forma racional e objetiva, uma intenção declarada em modular padrões de comportamento. De 1ª a 4ª série, as dificuldades iam crescendo progressivamente, mas sempre colocadas em correspondência ao nível de maturidade atingido pelo aluno. “Maturidade é tomada aqui no sentido amplo e significando maturidade intelectual, física, psicológica e social.” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 109).

Nas sessões de orientação em grupo os alunos discutiam, junto com os orientadores educacionais, temas que propiciavam a formação de conceitos que iam então sendo abordados e aprofundados nas unidades pedagógicas seguintes. O orientador educacional tinha o papel de levar os alunos a desenvolverem valores e atitudes a partir dos conceitos surgidos nos grupos, mas não apenas por meio da discussão é que se poderia atingi-los. Havia a necessidade de vivenciar os conceitos e isso era feito por meio das instituições didático pedagógicas: banco, cantina, cooperativa, projetos de cada área, acampamentos. Os orientadores educacionais guiavam os alunos para a compreensão dessa vivência, para a conscientização de seus objetivos e princípios, evitando o intelectualismo e tecnicismo. Isso se relacionava às “tarefas evolutivas” teorizadas por Havighurst – e que serão melhor explicitadas no próximo capítulo –, em que as necessidades dos adolescentes seriam satisfeitas por meio da realização de “lições” que os seres humanos têm a serem aprendidas para que a vida se desenvolva de modo satisfatório (Pimentel e Sigrist, 1971, p.98).

As autoras explicam que o planejamento dos assuntos discutidos em cada sessão e em cada série variavam de acordo com as unidades pedagógicas de cada unidade dos Ginásios Vocacionais. Esse planejamento era realizado semestralmente no encontro de estudos semestrais, em que toda a equipe de educadores dos seis Ginásios Vocacionais se encontrava para planejar a atividade educacional. A fim de

exemplificar como aconteciam discussões relacionadas às unidades pedagógicas nas sessões de orientação em grupo e os assuntos e objetivos abordados, as autoras nos apresentam o planejamento de um dos Ginásios Vocacionais do ano de 1966.

A primeira unidade pedagógica desenvolvida foi “O Ginásio Vocacional” com um grupo de 1ª série, em que os assuntos discutidos levavam os alunos a conhecer melhor a organização escolar, sua estrutura, as técnicas de autodisciplina utilizadas pelos GV, os objetivos do sistema de ensino vocacional, as funções desempenhadas por cada membro da escola, a vida em equipe, o treino de responsabilidades, a aquisição de hábitos de ordem e limpeza na equipe e na classe, papéis do grupo, divisão de trabalho, dentre outros. A discussão dos temas descritos também satisfazia a necessidade de segurança e adaptação dos alunos novos. Adentrou-se também com esse grupo na unidade “A comunidade de São Paulo”, em que foram focalizados os conceitos de participação, responsabilidade e organização. Os objetivos que se buscava com as unidades pedagógicas discutidas eram: vida em comum, auxílio e compreensão mútuos.

Na 2ª série, abordou-se a unidade pedagógica “O Estado de São Paulo”, em que foram discutidos assuntos como: o conhecimento de si, conscientização do papel de líder e liderado e suas responsabilidades, valorização do outro dentro de sua realidade e compreensão dos condicionamentos a que cada um está sujeito. Focalizava-se nos conceitos de hierarquia, responsabilidade, independência e interdependência, unidade, democracia e liderança. O objetivo da discussão dessa unidade pedagógica era levar os alunos a perceberem a realidade do outro e a interdependência externa e interna do indivíduo, além de formar atitude de responsabilidade.

Na 3ª série, abordou-se a unidade pedagógica “Unidade e Diversidade Nacional”, em que se aprofundou a percepção de si mesmo por meio do conhecimento de suas qualidades e limitações. Abordou-se também a diversidade humana e a importância dessa diversidade para o desenvolvimento do bem comum. Outros assuntos discutidos foram: visão social das profissões, ação individual para o crescimento do todo, trabalho como condição da realização humana, importância da ação conjunta planejada, diferenças de papéis que devem ser exercidos, lideranças, necessidade de independência individual para uma interdependência grupal. Buscava-se abordar os conceitos de evolução, desenvolvimento, autoafirmação, unidade e coerência, além de participação, direitos, deveres, liderança e aculturação.

Os objetivos visados eram que os alunos atingissem a objetividade de julgamento em relação a si mesmos e pudessem perceber seu potencial desenvolvido e a desenvolver. Pretendia-se que os alunos desenvolvessem uma mentalidade de trabalho voltado para a participação social, valorizando as pessoas “pelo ser e não pelo ter” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 100). Além disso, visava-se o preparo dos alunos para a participação no governo estudantil.

Nessa unidade, para discutir a autoafirmação pessoal, utilizou-se como técnica a leitura e discussão de um texto, sobre o qual foram lançados três problemas: O adolescente gosta de ser livre e independente?; É difícil ao adolescente conhecer-se? Por quê? De que maneira é possível esse conhecimento?; Há alguma relação entre o conhecimento de si e o relacionamento com os outros? Qual será essa relação, se houver?. A partir do debate em torno dessas questões, verificou-se a necessidade de reformular alguns conceitos que precisavam de maior profundidade: o homem junto a outros homens (que adentrava nos conceitos de unidade, diversidade e aceitação) e consequências para o bem comum.

Na 4ª série, a unidade pedagógica abordada foi “O Homem e a Era Espacial”, em que foram discutidos temas como: o significado da Orientação Vocacional na atualidade e no Ginásio Vocacional, como é feita a Orientação Vocacional e sua importância diante do desenvolvimento tecnológico e das necessidades sociais do mundo contemporâneo, como escolher (abordando o conhecimento de si, suas aptidões e interesses, características de sua própria personalidade) e o conhecimento das possibilidades educacionais e profissionais. Focalizava-se nos conceitos de tecnicismo, massificação, automação, mudança e participação social e tinha-se como objetivo levar o adolescente a adotar uma posição crítica diante dos fatos; optar por uma ocupação ou campo de estudos; assumir a responsabilidade de um papel social condizente com sua formação democrática.

Ao longo do relato do exemplo apresentado pelas autoras, fica evidente que a orientação sexual era promovida durante as discussões das sessões de orientação em grupo nos Ginásios Vocacionais. Nessas sessões, havia uma interação mútua entre meninos e meninas, proporcionando o treinamento de atitudes consideradas apropriadas entre os dois sexos. Além disso, outras temáticas pedagógicas, como família e comunidade, eram abordadas durante essas sessões de orientação em grupo, o que favorecia a compreensão mútua e a adoção de atitudes adequadas entre os sexos, pois permitia a exploração de diferentes papéis desempenhados na vida

familiar, mesmo que inicialmente alguns conflitos surgissem de experiências negativas anteriores (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 98).

Em relação às sessões de orientação em grupo em que os temas abordados se relacionavam ao tópico “atualidades”, as autoras explicam que o objetivo era levar os adolescentes à leitura de jornais e revistas, à crítica ao rádio, televisão, cinema, teatro e outras formas de comunicação. A intenção era que os alunos pudessem tomar uma posição crítica e objetiva em face dos acontecimentos, podendo planejar ação, dentro de suas possibilidades, podendo atingir a formação de uma mentalidade social desenvolvida. Um exemplo exposto no documento foi a discussão de um filme com a 4ª série de uma das unidades do GV. A proposição de discutir esse filme partiu do interesse dos alunos e relacionava-se aos objetivos da área de Teatro e Estudos Sociais de proporcionar aos alunos contato direto com o mundo das áreas de expressão, podendo realizar uma análise da realidade a partir de seus elementos. Para que a discussão pudesse acontecer, foi necessário encaminhar ao Juiz de Menores um requerimento para autorizar os alunos a assistirem ao filme, visto que a censura o restringia a menores de 18 anos de idade. O trabalho sobre o filme consistiu no planejamento conjunto do Orientador Educacional, professores de Teatro e de Estudos Sociais.

Primeiro, os professores fizeram o levantamento geral da problemática colocada no filme, com cada uma das classes. Em seguida, os alunos em equipe discutiram os problemas levantados e o relator de cada equipe era responsável pela comunicação das conclusões de sua equipe para a classe. Do trabalho das equipes chegou-se às conclusões gerais sobre a problemática suscitada pelo filme. Foram, então, propostas seis questões para os alunos: Qual o objetivo do filme? O que ele mostra? Quais os interesses sociais que criam um ídolo? Quais os meios que esses interesses utilizam para atingir seus objetivos? Qual o papel da moça na vida do ídolo? O que representa? Qual a contradição religiosa que o filme apresenta? De tudo que você já viu, qual o maior problema da juventude de hoje?. Os alunos discutiram essas questões e formularam suas respostas aprofundando na compreensão do filme e adentrando nos conceitos de participação social, conscientização e pessoa humana.

Outro tema abordado em “atualidades” nas sessões de orientação em grupo foi “A posição da juventude no mundo de hoje”, o qual foi discutido com uma turma de 4ª série em 1967. Para a discussão, a Orientadora Educacional utilizou-se de um artigo

publicado no mesmo ano na Folha de São Paulo. O artigo foi lido em conjunto e debatido, estimulando os alunos a formularem conclusões sobre a posição da juventude no mundo naquela época.

As sessões de orientação em grupo relacionadas à vivência das técnicas pedagógicas visavam o preparo dos alunos para utilizar técnicas psicopedagógicas em sua vivência grupal e para poder avaliar sua atuação nas instituições didático-pedagógicas. Esse preparo cabia a todos os educadores, mas à Orientação Educacional cabia a coordenação das atividades num plano mais geral de organização e de preparo para a subsequente atuação dos professores, além de atuar na formação de atitudes comportamentais, orientando os alunos na sua autoavaliação.

Assim, na 1ª série ginasial, o Orientador Educacional preparava os alunos para o estudo em grupo, discutindo as técnicas que esse método exige: a atuação de líderes e liderados; a elaboração de normas e princípios gerais para cada área de estudo; o preparo para a escolha das equipes com a técnica sociométrica. Discutia-se com os alunos o significado e objetivos dos projetos, como escolhê-los e integrá-los, além de estudar e fixar os requisitos necessários para participar das instituições didático-pedagógicas nas séries seguintes. Discutia-se também a formação de equipes para os estudos do meio e as escolhas de líderes para essas atividades.

Na 2ª série, a Orientação Educacional trabalhava com os alunos em duas frentes: o preparo para os estudos do meio e o preparo para a participação nas instituições didático-pedagógicas. Em relação ao preparo para os estudos do meio, a OE realizava sessões de orientação em grupo em que eram discutidos os objetivos, o levantamento das atividades e tarefas para a organização de um acampamento, a escolha dos professores supervisores de cada equipe, a constituição das equipes de trabalho e recreação, as atividades realizadas no acampamento com cronogramas de tarefas e horários, a avaliação da experiência após a realização do acampamento.

A OE preparava o aluno para liderar suas atividades sem o auxílio constante de um adulto. Assim, a partir das discussões com a Orientação Educacional sobre a organização das equipes, as responsabilidades assumidas, os objetivos da divisão de trabalho, os alunos já eram capazes de organizar seus estudos do meio podendo estabelecer orçamento das despesas e arrecadar os fundos necessários, organizar os equipamentos, material didático e transporte necessários. Essa atividade era supervisionada pelos professores das áreas relacionadas.

Em relação ao preparo dos alunos para integrar uma instituição didático-pedagógica, nas discussões em grupo, o OE levava os alunos a escolherem seus representantes dentro de cada instituição, a assumir responsabilidades e perceber os objetivos de sua participação nesse local. O OE trabalhava com os alunos também as técnicas de autoavaliação, que eram utilizadas para avaliar sua participação em cada atividade realizada, proporcionando a eles a tomada de consciência de seu potencial, seu modo de pensar, aprender e executar uma tarefa. Isso se relacionada ao preparo dos alunos para integrar uma das classes de “teóricos”, “práticos” ou “teórico-práticos”, assunto que será detalhado mais adiante neste trabalho. Discutia-se com os alunos os critérios para integrar cada classe e as diferentes contribuições de cada tipo.

Na 3ª série, os alunos já tinham condições de participação e responsabilidade para assumir o Governo Estudantil, assumindo também uma posição perante a comunidade escolar. O Governo Estudantil era entendido pelos Ginásios Vocacionais não como uma miniatura de governo que vai preparar e familiarizar o adolescente para a engrenagem democrática, mas como o instrumento que servia para aprimorar a mentalidade que se vinha proporcionando desde a 1ª série ginasial.

Como prática de educação, o Governo Estudantil era uma fase de ricas experiências humanas, sociais e intelectuais no processo de crescimento social e de politização dos alunos. Como técnica educacional, a estrutura do Governo Estudantil garantia o crescimento do adolescente, significando à Orientação Educacional um meio de conhecer o aluno em toda sua potencialidade, aptidões e interesses, configurando como um importante campo de observação. Como campo de realização, o Governo Estudantil configurava-se como uma situação criada especialmente para efetivar a autoafirmação dos adolescentes, possibilitando realizações e aplicações práticas de conhecimentos adquiridos anteriormente, servindo ao mesmo tempo como fonte para novas indagações e novos conhecimentos. Os alunos recorriam aos professores e orientadores sempre que achavam necessário, mas já tinham condições de participar dessa instituição didático-pedagógica de maneira mais autônoma.

Toda essa colocação do Governo Estudantil, que é uma decorrência dos objetivos de educação do Ensino Vocacional, está em função de que o homem político do nosso futuro próximo é um participante da juventude atual. Está neste mesmo momento vivendo uma realidade histórica de violentas crises morais, políticas, econômicas, sociais e religiosas. Se, diante dessa crise geral, sua atitude é de fuga, de abandono de suas responsabilidades, a sua futura participação na história do país será, certamente, desastrosa. (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 110).

Na 4ª série, os alunos desenvolviam a ação comunitária, que era discutida com o Orientador Educacional quanto a seus objetivos, a ideia sobre participação social, os valores assumidos e o treino para realizar opções. Buscava-se informar e levar os alunos a julgarem e agirem objetivamente, podendo relacionar sua ação comunitária com a orientação vocacional e analisar o sentido social das profissões e ocupações.

Pode-se identificar alguns objetivos contidos no trabalho desenvolvido nas sessões de orientação em grupo, a saber: integração e ajustamento dos alunos nos grupos que participavam; objetividade no julgamento de sua atuação nos grupos; participação nas responsabilidades comuns da classe, da série, da escola e por fim da comunidade; o treino progressivo do uso da liberdade; e a aplicação de conhecimentos básicos e conceitos formados na atuação social. O objetivo fim de desenvolver essas habilidades nos alunos a partir do processo educativo é descrito, no relatório interno de 1967, da forma a seguir.

Poderíamos dizer, que no seu conceito mais amplo, a Orientação Educacional, dentro do sistema, se propõe a levar o adolescente a opções conscientes, baseadas no conhecimento racional dos fatos e situações, bem como a avaliação objetiva de seu próprio potencial, num processo de conscientização versus manipulação social, caminhando gradativamente para a maturidade, individual e social, assim compreendida. (Pimentel, 1967, p. 1.)

Sigrist (1980), nesse sentido, definiu o trabalho de orientação educacional como propiciador do desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas e sua função de aconselhamento na tomada de consciência e libertação pessoal do orientando. Tais noções, “conscientização”, “liberdade” e “fazer escolhas”, surgem com frequência nos documentos sobre orientação educacional dos Ginásios Vocacionais, colocados como objetivos fins do próprio currículo formulado para a experiência. Para a autora, a perda da caracterização de orientação como campo da Psicologia Aplicada implica no desaparecimento da função de aconselhamento na escolha de opções, que seria tarefa do orientador educacional para com o orientando. Para ela, qualquer que fosse a sua formação, o Orientador Educacional deveria ser o profissional que desempenha a função de aconselhamento aos alunos nas escolas, visando capacitá-los para optar ao longo da vida (Sigrist, 1980, p. 73).

Com efeito, o treino de opções que o processo de Orientação Educacional propicia, enquanto exige do orientando a consideração de possíveis alternativas de solução para os seus sucessivos problemas, não só dota-o de

uma metodologia para enfrentar racionalmente situações existenciais futuras, mas também desenvolve-lhe uma acuidade cada vez maior para perceber os motivos patentes ou subjacentes que lhe servem de entraves à opção. Obviamente, isto constitui um contínuo exercício de desmistificação da realidade, um processo de conscientização e de libertação pessoal muito eficiente porque buscado não através de reflexões teóricas geralmente estéreis, mas por meio de uma práxis vivida e sofrida que amadurece o educando e lhe dá a oportunidade de formar convicções profundas (Sigrist, 1980, p. 71).

1.4 Educação Sexual Integrada no Processo Educativo

As sessões de orientação em grupo abordavam também a Educação Sexual como incumbência não apenas da Orientação Educacional, mas estando relacionada a todas as Unidades Pedagógicas de alguma forma, surgindo em sessões de orientação sobre outros temas, como já ficou esclarecido na descrição do terceiro capítulo. A Educação Sexual nos Ginásios Vocacionais não se constituía de momentos específicos de informações, mas sim de possibilidades de formação de conceitos e valores a respeito do ser humano em sociedade que eram dadas aos adolescentes ao longo de sua formação, levando-o a assumir posição diante de todos os problemas relacionados a ser humano.

Havia duas diferentes organizações dos assuntos tratados pela educação sexual. O primeiro por série, em que temas diferentes eram tratados nas diferentes séries ginasiais na ocasião das sessões de orientação em grupo; o segundo por área de conhecimento, em que dentro do tema determinado pela Unidade Pedagógica aprofundava-se em cada disciplina o que poderia se relacionar a educação sexual.

Ao Orientador Educacional cabia, então, planejar as sessões de orientação em grupo, momento esse em que surgiam as discussões a respeito dos problemas existenciais dos adolescentes, suas dúvidas e o desenvolvimento de valores, responsabilidade e consciência. Era também papel do Orientador Educacional criar na escola um ambiente de confiança e segurança entre a equipe de educadores e os alunos, podendo levar todos à maturidade emocional, condição base para que todo o trabalho educacional se desenvolvesse. Dentre os assuntos de interesse dos alunos, a sexualidade surgia de diversas formas, tornando-se, em algumas sessões de orientação em grupo, seu tema principal a partir de dúvidas e problemas apresentados pelos próprios alunos.

Os documentos descrevem diversos exemplos de como acontecia na prática a educação sexual. Na 1ª série, os temas tratados eram “relacionamento entre meninos e meninas”, “namoro”, “o que é ser homem e ser mulher”, “modificações fisiológicas na adolescência”, dentre outros. Na 2ª série, os questionamentos trazidos pelos alunos eram referentes ao ato sexual, à homossexualidade, inseminação artificial e semelhantes. Na 3ª série, perguntava-se sobre desvios sexuais, doenças venéreas, pornografia etc. Na 4ª série, pensava-se nas diferenças de gênero na sociedade, na luta das mulheres por libertação, questões genéticas etc.

Em relação aos temas retratados por área de conhecimento, alguns exemplos que surgem são: em Estudos Sociais, na 1ª série, o papel da mulher na transformação da sociedade; em Artes Plásticas, na 2ª série, nus femininos; na 3ª série, em Ciências, características sexuais secundárias; e na 4ª série, em Português, exame de textos para analisar o problema da solidão do homem e sua necessidade de comunicação. Vemos que o viés moralista também surge quando, na sessão de grupo da 3ª série, os temas da homossexualidade e da prostituição são tratados lado a lado, como se representassem o mesmo problema social.

Nas sessões de orientação em grupo desenvolveu-se o seguinte programa: (a) Relações heterossexuais; (b) Sentido de sexualidade; (c) A pessoa humana tomada como objeto no sexualismo e na prostituição; (d) O amor humano e a realização pessoal (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 117).

Apesar de serem temas levados à discussão pelos alunos, encontra-se nos documentos relatos que condenavam aspectos afeminados vistos em adolescentes do sexo masculino, como o Caso X. Este caso foi descrito no livro *Orientação Educacional* (1971) como um exemplo de como eram tratados casos semelhantes de desajustamento, em que dados familiares do jovem foram investigados para serem tomadas medidas pelos orientadores e educadores com o intuito de reverter a situação. No Caso X, os comportamentos do aluno X considerados afeminados eram condenados e vistos como um "problema sério" para seu desenvolvimento (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 76). Uma das medidas tomadas foi relativa à formação de grupos de trabalho, em que apesar de X escolher alunas nas aplicações da sociometria, o aluno fora colocado em um grupo exclusivamente masculino, liderado por dois outros alunos do sexo masculino, considerados mais viris e seguros, em vias de oferecer-lhe referências masculinas e afastá-lo das meninas. As autoras explicam que essa

decisão foi questionada pelo aluno, mas que não foi explicitado pelas orientadoras a intenção de suas intervenções, o que gerou uma crise emocional em X, que se estendeu para seu âmbito familiar e se expressou no desejo de pôr fim à sua vida. Elas detalham os contatos que foram realizados com a família do aluno, em que orientaram a família a não buscar ajuda médica e nem de amigos.

As autoras finalizaram a explicitação do caso afirmando que na ocasião da síntese de observações na 4ª série ginásial, as observações dos professores foram de que houve mudanças em relação aos comportamentos considerados problemáticos anteriormente, afirmando que os gestos feminilizados diminuíram e que ampliou seu círculo de amizades, incluindo também meninos. Apontam, entretanto, que uma análise crítica deste caso entre as Orientadoras Educacional e Pedagógica evidenciou a falta de apoio psicológico ao aluno, o que teria dado mais segurança e amplitude diagnóstica e prognóstica. Não fora questionado, entretanto, o fato de ser considerado problemático haver características afeminadas na personalidade do aluno. Para compreender este caso, devemos retomar o contexto histórico em que a experiência educacional estava sendo desenvolvida. Àquele momento, discussões acerca da homossexualidade ainda não eram tão presentes nas discussões escolares, as manifestações da contracultura eram recentes e mesmo uma proposta educacional que previa o desenvolvimento de um cidadão apto a viver na sociedade atual não se viu livre de pré-conceitos sobre aspectos da sociedade atual. Percebe-se, em contrapartida, uma preocupação em incluir o tema da mulher na sociedade brasileira, aparecendo em todas as séries, em alguma discussão, as questões de gênero vividas pelas mulheres até então.

As autoras apresentaram também um exemplo de sessões de orientação em grupo de 1ª a 4ª série em que fora desenvolvido o conceito “todo relacionamento humano entre os sexos”. Na primeira série, o assunto fora abordado a partir do relacionamento de meninos e meninas dentro e fora do contexto escolar, podendo analisar a diferença entre os sexos e seus diferentes papéis. A partir disso, foram discutidas as mudanças fisiológicas ocorridas na adolescência e sua repercussão no comportamento, como no namoro, na necessidade de pertencer a um grupo, nos conflitos familiares, na necessidade de tomar atitudes objetivas. Alguns grupos aprofundaram a discussão entrando em temas como prostituição e divórcio. Em geral, os problemas levantados pela primeira série relacionavam-se ao desconhecimento do vocabulário científico para tratar sobre sexualidade, a fisiologia sexual masculina e

feminina, os caracteres sexuais secundários, reprodução, masturbação e fecundação, gestação e parto.

Na segunda série, os alunos já faziam melhor uso do vocabulário científico para tratar sobre o tema e suas questões surgiam de forma mais espontânea. Suas questões relacionadas à sexualidade diziam respeito ao ato sexual, homossexualidade, inseminação artificial e uso de anticoncepcionais. As meninas apresentavam mais questões relacionadas à liberdade no namoro e virgindade e os meninos à fisiologia sexual feminina e masturbação. O Orientador Educacional buscava levar os alunos a formularem críticas objetivas frente aos preconceitos, focalizando na responsabilidade pessoal e tomada de posição frente aos problemas relacionados à sexualidade. Abordava os assuntos pelos aspectos biológico, social e psicológico e utilizava-se de livros e revistas como recurso para as discussões. As questões eram discutidas nas sessões de orientação em grupo, mas eram também levadas para os professores e aprofundadas em cada área de conhecimento. Em algumas situações, era necessário o atendimento individual, que poderia ser buscado pelos próprios alunos ou solicitado pelo Orientador.

Na terceira série, ainda surgiam dúvidas em relação à fisiologia sexual feminina e masculina e doenças venéreas. As perguntas iam aos poucos tomando caráter mais científico e indicavam mais temores e indagações do que informações desejadas pelos alunos. Um dos exemplos dessa mudança é quando um aluno levou à sessão de orientação em grupo a questão “gostaria de saber se meus espermatozoides são capazes de ter um filho” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 116), o que foi interpretado pela Orientação Educacional como uma demonstração de uma insegurança do aluno, que foi trabalhada em sessões individuais para esclarecer seus temores e fantasias. A partir das questões dos alunos, nessa ocasião, o grupo de 3ª série teve como programa das sessões de orientação em grupo os seguintes temas de discussão: a) relações heterossexuais; b) sentido de sexualidade; c) a pessoa humana tomada como objeto no homossexualismo e na prostituição; d) o amor humano e a realização pessoal (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 117).

Na 4ª série, as questões já não se relacionavam tanto à fisiologia sexual e sim às posições tomadas por homens e mulheres na sociedade. Assim, a Orientação Educacional propôs que fosse assistido um documentário chamado *Lês femmes parmi-nous - Le Conteur* para discutir o mundo de hoje, a luta das mulheres por liberdade, o conceito de liberdade, a passagem da mulher de objeto a sujeito, dentre

outros relacionados. Foi proposta a indagação: “Como irá a mulher utilizar sua liberdade?” o que serviu de tema para outra sessão de orientação em grupo.

As autoras apresentam também como era abordada a educação sexual na globalidade do currículo: na 1ª série, na Unidade Pedagógica “A Cidade de São Paulo”, discutiu-se em Estudos Sociais o papel da mulher na formação da sociedade paulistana, a família no bandeirantismo e o matriarcado; em Educação Musical, ao se estudar sobre o folclore, pesquisou-se a ausência de figuras femininas nas danças; em Artes Industriais, focalizou-se no trabalho da mulher paulista nas indústrias; nos textos da área de Português, analisou-se a figura do homem e da mulher; em Ciências, foram desenvolvidos estudos sobre a reprodução desde seres unicelulares até os seres humanos; em Educação Física, tratou-se de aspectos de higiene sexual; em Educação Doméstica, tratou-se do amadurecimento sexual nas meninas, menstruação e desenvolvimento de caracteres sexuais secundários. Nas outras séries a abordagem da educação sexual em cada área se fez de forma semelhante, modificando-se o assunto abordado de acordo com a maturidade dos adolescentes em cada série, tendo-se estudado desde as obras com nus femininos de Gauguin nas aulas de Artes Plásticas de uma turma de 2ª série, até problemas relacionados à explosão demográfica em Estudos Sociais na 4ª série.

As autoras finalizaram a descrição afirmando que acreditam que ainda havia muito que se poderia fazer em relação ao trabalho de educação sexual no sistema de ensino vocacional, mas que até então procuraram trabalhar com os jovens de forma a respeitar seu processo, auxiliando-os na busca pela verdade de forma autêntica, podendo tê-los auxiliado a reduzir conflitos e resolver dúvidas a partir de um clima de relacionamento franco e realista, de respeito e consideração mútua. “Nós os percebemos sempre mais confiantes, espontâneos, em busca de uma moral sexual em bases racionais” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 121).

1.5 O Processo de Orientação Vocacional

O processo de orientação vocacional era a síntese de todo o processo educacional desenvolvido nos Ginásios Vocacionais (Pimentel e Sigrist, 1971). Após diversas observações e avaliações realizadas durante as quatro séries ginasiais, a equipe de orientação educacional, integrada à equipe de orientação pedagógica e

professores, elaborava uma síntese que proporcionava uma análise sobre o desenvolvimento de cada aluno. Essa análise era feita em conjunto com o aluno em reuniões individuais, em que o sentido mais estrito da palavra vocação era retomado e o aluno poderia se ver próximo de alguma ocupação ou lugar social de forma consciente. Para chegar nisso, a principal ferramenta utilizada eram as Fichas de Observação de Alunos – FOA (Figura 3).

Dispostos em quadros, os dados de observação dos alunos eram utilizados como instrumento de avaliação das unidades pedagógicas. Vistos na horizontal, os quadros mostravam o processo individualizado de cada aluno em seu desenvolvimento motor, social, intelectual e emocional. Na vertical, o mapa mostra a média do grupo e é possível analisar-se o que foi atingido por cada grupo em termos de comportamento social, intelectual, motor e emocional. Esses quadros eram colocados em reuniões do Conselho Pedagógico, em que eram discutidos os problemas dos alunos e planejadas as ações conjuntas com as famílias, oferecendo, por meio do trabalho da OE, os encaminhamentos aconselháveis a cada caso. Assim, a equipe de educadores tinha à disposição um material concreto e objetivo que possibilitava a avaliação da consecução total ou parcial dos objetivos pretendidos por cada Unidade Pedagógica. Tendo-se feita essa análise, era possível planejar a Unidade Pedagógica seguinte, sendo recolocados os objetivos não alcançados e feitas as reformulações necessárias. Nos Ginásios Vocacionais, cada Unidade Pedagógica era, então, planejada com base na avaliação da Unidade anterior, o que só era possível devido aos dados de observação registrados nas Fichas de Observação de Alunos e estudados pela Orientação Educacional

Figura 3 - Exemplo de Ficha de Observação de Alunos

(Fig. 18-A)

GINÁSIO VOCACIONAL _____				
Mapa geral de observação dos alunos da _____ série _____, na _____ Unidade Pedagógica _____				
Aluno	Físico-motor	Intelectual	Social	Emocional

Fonte: Pimentel e Sigrist (1971, p. 138).

De início, em 1962, as FOA foram desenvolvidas de tal forma que a observação dos alunos e registro do que fora observado pelos professores deveria ser diária e categorizada em comportamentos pré-estabelecidos. Após muitas reelaborações, o modelo final foi estabelecido em 1967 e previa que, apesar de a observação ser diária, o registro deveria ser trimestral e livre de qualquer conceito pré-estabelecido. A OP, então, seria responsável por categorizar e tabular as informações geradas pelas fichas, chegando a um conceito que poderia ser inferior, abaixo da média, médio, acima da média e superior. Em 1965, os gráficos da ficha de observação do aluno foram construídos apenas no setor de orientação pedagógica, onde se encontram dados de avaliação expressos em conceitos. A parte descritiva dos comportamentos, registrados nos selos, deveria fornecer elementos que explicassem os conceitos dados na ficha de avaliação do aproveitamento, que estavam sob controle de orientação pedagógica. (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 127). Fazendo parte deste trabalho conjunto, a orientação educacional teria o papel de justificar o conceito que fora aplicado a partir dos registros de observação, que incluía aspectos motores, sociais, intelectuais e emocionais. Os professores de todas as disciplinas registravam o que haviam observado sem interpretar e entregavam à orientação educacional, que por sua vez juntava todas as observações e as interpretava.

É perceptível, a partir das modificações que as fichas de observação do aluno sofreram ao longo dos anos, que de início, em 1962, a forma como era registrado o comportamento do aluno se aproximava de um objetivo de modular comportamentos, já que os conceitos eram fixos e pré-estabelecidos de acordo com aquilo que se esperava observar dos alunos de cada idade em cada área do conhecimento. Conforme foram acontecendo as modificações, o objetivo das FOA se distanciou de uma modelação de comportamentos para se aproximar da intenção em desenvolver a personalidade global de cada adolescente, sendo, nesta etapa, importante que não houvesse interpretação prévia dos comportamentos observados, e sim uma análise geral a partir de tudo que fora observado.

Essas fichas eram principalmente importantes em dois momentos do curso ginásial: na passagem da fase exploratória (1ª e 2ª séries) para a faixa de aprofundamento (3ª e 4ª séries) e para a síntese de todo o curso ginásial, no fim da 4ª série. Em relação à passagem da faixa exploratória para a faixa de aprofundamento, havia uma divisão das turmas em teóricos, práticos e teórico-práticos. Essa divisão era feita a partir da análise do que fora observado até então nas fichas de observação. É preciso esclarecer que o critério para a organização das classes se apoiou na predominância de certas características psicológicas apresentadas, não existindo tipos puros que apresentassem em si todas as características observadas no grupo dos “teóricos”, dos “teórico-práticos” ou dos “práticos”. (Pimentel, 1967, p.191).

Parece óbvio que cada pessoa, como totalidade, estrutura de modo absolutamente original uma pluralidade de predicados comuns a outras pessoas. Por isso, as categorias aqui empregadas para agrupar as características constatadas são modelos operatórios flexíveis e corrigíveis e não constituem afirmações categóricas a propósito da essência da pessoa. (Pimentel, 1971, p. 154).

Quanto à síntese geral, o trabalho realizado era do orientador educacional com o aluno, que juntos sintetizavam toda a evolução do educando no curso ginásial. As técnicas utilizadas para tanto eram orientação em grupo e entrevistas individuais. Além disso, era feita também uma síntese de informações coletadas na comunidade sobre oportunidades educacionais e ocupacionais para que o aluno pudesse dar continuidade ao seu processo formativo. A OE integrava os trabalhos mais importantes realizados nos quatro anos ginásiais, que eram os momentos de síntese

das observações de alunos, ressaltando mais uma vez seu lugar de importância para execução do currículo.

As fases da síntese geral eram divididas de forma similar nos dois documentos consultados. Previa uma fase de formação com pais e alunos, uma fase de coleta de informações ocupacionais e educacionais da comunidade¹, uma fase de síntese geral da evolução da personalidade do aluno e, por fim, uma fase de entrevista de aconselhamento com alunos e seus pais, totalizando quatro fases da síntese geral.

As autoras explicam que o Serviço de Orientação Educacional dos Ginásios Vocacionais trabalhava com todos os alunos da escola, podendo, sim, em algumas situações, realizar estudos de caso individualizados, mas não se resumindo a isso seu trabalho. A individualização do trabalho da Orientação Educacional se fazia sobretudo no conhecimento aprofundado sobre cada aluno a partir da coleta de dados e informações ao longo de todo seu curso ginasial, a fim de conhecê-lo e orientá-lo. Isso era atingido por meio de técnicas, como: entrevistas com alunos, pais/responsáveis, médicos e outros especialistas; consultas a fichas de aproveitamento escolar e exame biométrico; apreciação dos trabalhos escolares apresentados pelos alunos; registros de observações dos professores; aplicação de provas de nível mental, questionários de aptidões e interesses etc. Sendo assim, este capítulo se aprofunda nas técnicas utilizadas pelos Orientadores Educacionais para conhecer os alunos e poder, ao fim do curso ginasial, orientá-los à escolha de uma ocupação profissional ou curso superior.

A FOA inicialmente foi desenvolvida como um instrumento para identificar alunos “com qualidades especiais” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 124), possibilitando o registro principalmente de formas específicas e características de comportamentos dos alunos, registrando sem interpretá-los. O registro deveria ser feito diariamente, sendo mensalmente traçada uma média que permitia a comparação entre o grupo. Entretanto, logo essa forma de registro fora considerada deficiente: muitas características consideradas essenciais para cada área não foram registradas e as diferenças de observações foram muito grandes, pondo em dúvida a validade das observações.

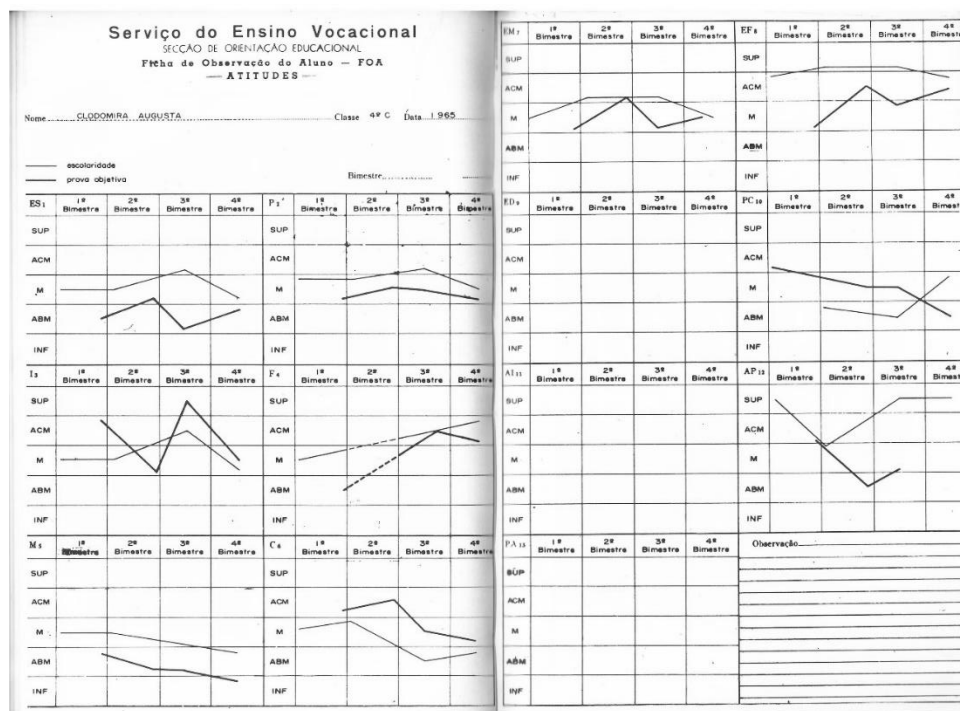
Já no 2º semestre de 1962, a observação dos alunos era registrada semanalmente em forma de conceitos, tendo-se ao fim de cada mês um conceito global atingido por média aritmética. Esses conceitos foram formulados a partir dos objetivos específicos de cada área. Mesmo assim, os Orientadores Educacionais e

Pedagógicos concluíram que essa forma de registro em que se assinalava um comportamento prefixado e o expressava em forma de conceito, não levava o professor a perceber o adolescente como um todo concreto, nem a considerar as dinâmicas pessoal e de grupos, desconsiderando a expressão de personalidades originais e únicas em cada aluno. Revestir o adolescente de características estáticas, inclusive, prejudicava a aplicação de técnicas psicopedagógicas e a chegada aos objetivos propostos pelo Sistema de Ensino Vocacional.

Em 1963, a ficha fora completamente reformulada e os professores foram preparados para relatar os comportamentos dos alunos. Na nova ficha, deveriam registrar apenas atitudes observadas em cada categoria de comportamento, sem interpretá-las, mas atribuindo-lhes um conceito dentre ótimo, bom, médio, fraco e péssimo. A observação seria diária e anotada em seus apontamentos particulares, mas o registro na ficha seria feito bimestralmente. O treino dos professores resultou em grande avanço na compreensão psicológica dos alunos e demonstrou dificuldades em separar atitudes observadas, categorias comportamentais e atribuição de conceitos.

Em 1965, foi realizada a última mudança nas Fichas de Observação de Alunos, em que a divisão das observações em categorias comportamentais fora abolida e os professores passaram a ser treinados a observar a personalidade global dos alunos nos aspectos social, intelectual, emocional e motor. O treino dos professores incluía aperfeiçoar a técnica de percepção dos alunos, levando-os à precisão e objetividade nos relatos. A conceituação do aluno ficou a cargo do Orientador Educacional, que recebia as observações dos professores nos quatro bimestres e montava um mapa bimestral de todas as áreas. Nesses mapas, além das observações entregues pelos professores, eram também registradas as sínteses parcial e geral feitas pelo Orientador. Cada aluno tinha quatro mapas anuais com as observações realizadas, que eram anexados a seu prontuário. O setor de Orientação Pedagógica também construía gráficos com informações das FOA, nas quais encontravam dados das avaliações expressos em conceitos. A explicação para os conceitos atingidos estava nas fichas de avaliação do aproveitamento, sob responsabilidade do Orientador Pedagógico. Tais gráficos, ao mesmo tempo, afirmavam a síntese dos dados descritivos coletados pelos professores e levantavam questões para reflexão e pesquisa (Figura 4).

Figura 4: Exemplo de gráficos realizados com os dados das Fichas de Observação de Alunos



Fonte: Pimentel e Sigrist (1971, p. 45).

Os dados contidos nas Fichas de Observação de Alunos configuraram importante informação para a Orientação Educacional, possibilitando que se sistematizasse as informações colhidas a partir das categorias comportamentais: social, intelectual, emocional e motor. Quanto à categoria de comportamento social, as informações abordaram relacionamento pessoal, participação, respeito à pessoa humana e responsabilidade. Quanto ao comportamento intelectual, compreendia-se se o aluno poderia formar conceitos básicos e seu uso das técnicas que o levaria ao pensamento racional e conscientização do valor da pesquisa; a categoria de comportamento motor abrangia informações sobre movimentos, postura, equilíbrio e coordenação motora, além da expressão corporal, enquanto no comportamento emocional compreendia-se o autocontrole, a autoconsciência, a capacidade de tomar decisões e os traços psicológicos e de desenvolvimento positivo da personalidade (Figuras 5, 6, 7 e 8). Diferentemente do que se encontrava nas primeiras Fichas de Observação de Alunos, tais categorias comportamentais foram utilizadas como guias para observações compreendidas de maneira global, possibilitando um

aperfeiçoamento na compreensão do adolescente em geral e de cada aluno em particular.

As autoras discutem que, considerando que o objetivo educativo do Sistema de Ensino Vocacional é o desenvolvimento total da personalidade, a observação surge como o instrumento mais eficaz e adequado de avaliação. Assim, o processo educativo apresenta momentos de síntese em que as observações são apresentadas e servem como instrumento de avaliação: o encerramento de cada Unidade Pedagógica, o fim do ano escolar, o término da faixa exploratória que abrange 1ª e 2ª séries; e a síntese do curso por ocasião da formatura ao fim da 4ª série.

Assim, na escola acadêmica, cujo objetivo praticamente se reduz à aprendizagem de uma soma de conhecimentos, a avaliação incide sobre o conteúdo: o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu “da matéria” dada pelo professor. O instrumento de avaliação, neste caso, sofre também do mal do intelectualismo - são provas, arguições e trabalhos de ordem exclusiva ou predominantemente intelectualista.

Nas escolas de ensino renovado, onde o desenvolvimento total da personalidade é a meta, não há sentido para a supervalorização do conteúdo. O que importa são as atitudes, o comportamento do aluno considerado não só do ponto de vista intelectual, mas motor, social e emocional, na unidade dinâmica da personalidade “em situação”. (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 136).

Figura 5 - Exemplo de Ficha do Acompanhamento do Desenvolvimento Motor

(Fig. 10-11)

GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL “JOÃO XXIII”				
ALUNO	FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO			MOTOR
Características	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Potencial revelado				
Expressão corporal condizente com o sexo				
Cuidados com o corpo (Saúde e Higiene)				
	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.

Fonte: Pimentel e Sigrist (1971, p. 146)

Figura 6 - Exemplo de Ficha do Acompanhamento do Desenvolvimento Intelectual

(Fig. 18-C)

GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL "JOÃO XXIII"				
ALUNO	FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL			
Características	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Potencial revelado				
Formação de conceitos básicos				
Domínio das técnicas que levem ao pensamento racional e valorização da pesquisa				
	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.

Fonte: Pimentel e Sigrist (1971, p. 147)

Figura 7 - Exemplo de Ficha do Acompanhamento do Desenvolvimento Social

(Fig. 18-D)

GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL "JOÃO XXIII"				
ALUNO	FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL			
Características	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Condições ambientais				
Relacionamento pessoal				
Participação				
Respeito à pessoa humana				
Responsabilidade				
Autodisciplina				
	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.

Fonte: Pimentel e Sigrist (1971, p. 148)

Figura 8 - Exemplo de Ficha do Acompanhamento do Desenvolvimento Emocional

(Fig. 18-E)

GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL "JOÃO XXIII"				
ALUNO	FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL			
Características	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Traços psicológicos predominantes				
Reações adequadas às situações				
Autocontrole				
Consciência objetiva de si				
Capacidade de decisões livres coerentes com a escala de valores				
Desenvolvimento da personalidade na linha positiva das qualidades com modificações dos traços negativos				
	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.	—/—/— DATA O.E.

Fonte: Pimentel e Sigrist (1971, p. 149)

Ao final de cada ano escolar, o OE dispunha de quatro mapas bimestrais que revelavam o estágio de desenvolvimento alcançado, o que era analisado pelo Conselho Pedagógico para caracterizar a turma e planejar a série seguinte. As autoras exemplificam, a partir dos dados de uma turma de 1ª série ao fim do ano escolar, que percebeu-se, a partir da análise das categorias de comportamento, que: do ponto de vista físico, a turma ainda precisava ser trabalhada quanto à postura, movimentação e expressão corporal; do ponto de vista intelectual, precisaria trabalhar aspectos de organização mental, reflexão e treino de espírito crítico, levar cada um a descobrir seus interesses no que se refere à Orientação Vocacional, dentre outros; do ponto de vista social, a turma ainda precisaria de outras atividades em grupo que propiciassem a descoberta e valorização do outro com maior profundidade, além de buscar a autodisciplina dos alunos quanto às responsabilidades assumidas; e por fim, do ponto de vista emocional, a turma precisava conhecer a si e suas reações, visando o autocontrole e a formação de atitudes racionais.

A partir disso, foram traçados os objetivos da 2ª série para aquela turma, que consistiam em: conseguir dos alunos uma boa postura e desenvolver a coordenação motora; levá-los a valorizar o corpo como instrumento de expressão da personalidade;

levá-los à capacidade de pesquisar objetiva e organizadamente; desenvolver espírito crítico ao nível da capacidade dos alunos; levá-los à consciência objetiva de si face aos diferentes campos da atividades humana; promover a “descoberta do outro” e o relacionamento entre alunos; levar os alunos à aquisição de atitudes racionais; dentre outros (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 144-145).

Além disso, a partir desses quadros, era possível que o Orientador Educacional realizasse a síntese anual de desenvolvimento de cada aluno que era disposta nas Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento Motor, Intelectual, Social e Emocional. Tais fichas serviam de dado para decidir pela retenção ou promoção de cada aluno para a série seguinte, considerando toda a globalidade de sua vida: “sua história, sua família, seus problemas do momento, seu esforço e os resultados da ação educativa face aos objetivos visados e definidos para aquela turma no início do curso e do ano.” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 145).

Convém assinalar que essa organicidade do sistema de educação permite, à Orientação Educacional, a consecução de seus objetivos, o que não acontece quando não há planejamento geral da educação, com definição de objetivos e de técnicas para alcançá-los.
Se a Orientação Educacional, nos Ginásios Vocacionais, se propõe a levar os adolescentes a opções conscientes baseadas no conhecimento racional dos fatos e situações, é porque todo o sistema propicia ao educando a vivência de oportunidade de opções racionais. (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 150).

Após passar pela oportunidade de escolher seus companheiros de trabalho de forma crítica e racional e participar dos estudos do meio – 1ª série; e após adentrar às instituições didático-pedagógicas e acampamentos – 2ª série; o aluno da 3ª série tinha a oportunidade não apenas de integrar o Governo Estudantil, já mencionado, mas também de optar por uma área de iniciação técnica. Entendia-se que, tendo passado pelas experiências proporcionadas pelas séries anteriores, na 3ª série o aluno já teria condições de perceber as habilidades que ampliou e desenvolveu, seus interesses e optar por duas áreas técnicas, que poderiam ser: Artes Industriais, Artes Plásticas, Economia Doméstica, Práticas Comerciais e Práticas Agrícolas.

O aluno deveria realizar essa escolha tendo antes analisado os motivos que o inclinaram a escolher e sabendo que cursaria a área por um ano, sendo sua responsabilidade envolver-se nas aprendizagens técnicas oferecidas. Para auxiliar essa reflexão, ao final do questionário optativo havia três perguntas: 1) Você acha vantajosa a possibilidade de escolher, dentre as cinco áreas técnicas, duas para

desenvolver na 3ª série? Por quê?; 2) Dê sua opinião a respeito do plano que será desenvolvido na opção escolhida. Apresente sugestões; 3) Em que a escola poderá auxiliá-lo para maior desenvolvimento cultural?” (p. 151). Naquele momento, o papel do Orientador Educacional era de realizar a síntese parcial dos alunos, construída a partir de dados coletados nas duas séries anteriores, e proceder com entrevistas de aconselhamento em que se procurava concretizar a escolha do aluno sobre a área técnica a ser estudada.

A síntese parcial, no momento em questão, levava em conta: a entrevista inicial na ocasião do exame de admissão⁶, a autobiografia aplicada no início da 1ª série, os mapas sociométricos e as posições do aluno na classe, projetos que integrou, atividades que desempenhou nas instituições-didático pedagógicas, sua escolaridade nas duas séries anteriores, resultados de provas de nível mental, aptidões e interesses, observações de professores registrados nas FOA e o questionário optativo (p. 151). Em alguns casos, explicam as autoras, os alunos já tinham maturidade e autoconhecimento o suficiente para chegar a uma decisão pertinente sozinhos. Em outros, entretanto, era necessária maior intervenção dos orientadores e professores, que consistiam em mais entrevistas em que suas realizações anteriores, aptidões e possibilidades de realização eram apresentadas ao aluno.

Tendo em vista que ao longo das duas primeiras séries ginasiais os alunos tiveram diversas oportunidades de revelar suas aptidões, interesses e características de sua personalidade, por meio da participação nas instituições didático-pedagógicas e aplicação das técnicas psicopedagógicas, diferentemente do que se fazia na formação de turmas da 1ª série, na 3ª série os alunos já não eram mais alocados em cada classe por critérios de homogeneidade de desenvolvimento físico, e sim a partir de seu perfil psicológico, traçado pelo setor de Orientação Educacional, visando contribuir para o desenvolvimento pleno da personalidade de cada aluno.

Parece óbvio que cada pessoa, como uma totalidade, estrutura de modo absolutamente original uma pluralidade de predicados comuns a outras

⁶ As autoras explicam que houve dois momentos de coleta de dados subjetivos do aluno e sua família na ocasião do exame de admissão: um questionário e entrevista realizados durante o exame com fins seletivos e classificatórios e, posteriormente, uma entrevista realizada após a aprovação do aluno. Os dados coletados durante o exame não eram utilizados em contextos em que era necessário um conhecimento maior de cada aluno, pois eram considerados “comprometidos pela situação ‘exame’ e viciados por certos conceitos que a criança traz de experiências escolares anteriores” (Pimentel e Sigríst, 1971, p. 152-153). Já as entrevistas realizadas após a aprovação no exame de admissão ofereciam dados com menor interferência, tendo servido como dado para a síntese parcial dos alunos na 3ª série.

peças. Por isso, as categorias aqui empregadas para agrupar as características constatadas são modelos operatórios flexíveis e corrigíveis e não constituem afirmações categóricas a propósito da essência da pessoa. (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 154)

Assim, os alunos eram divididos em grupos considerados como teóricos, teórico-práticos e práticos, de acordo com a predominância de características individuais reveladas nos dados de cada um. As autoras, então, explicam o que significa cada uma dessas categorias.

Os grupos teóricos seriam aqueles em que há uma acentuada facilidade de planejar em contraste com um desinteresse em executar. Envolve facilidade para compreender aspectos abstratos e dominar conceitos e a relação entre eles. Seriam aqueles persistentes na pesquisa, com capacidade de penetrar nos símbolos matemáticos, na argumentação lógica e têm o desejo de compreender o porquê das coisas. Não se interessaram por atividades manuais.

Já os teórico-práticos seriam aqueles grupos em que os alunos estão interessados nas soluções práticas para os problemas, conseguindo relacionar planejamento e realização, aplicando com facilidade o que foi aprendido teoricamente. Não apresentam aptidões manuais tão bem desenvolvidas, mas teriam mais facilidade que o grupo dos teóricos. Precisariam de fatos e exemplos concretos para ajudar na abstração do raciocínio.

Os práticos, por sua vez, seriam aqueles com facilidade no domínio das técnicas em contrapartida ao desinteresse pelo planejamento pelo desenvolvimento de ideias. Teriam preferência por atividades mais mecânicas, com boa memorização. Teriam dificuldade em tratar os dados de forma sistemática e aprofundar conclusões.

Tendo as características próprias de cada grupo definidas, as autoras insistem que a classificação dos alunos em cada grupo se relaciona com a predominância de certos aspectos em cada um e o interesse em alocá-los em grupos que os ajudarão a atingir seu potencial pleno de desenvolvimento. Afirmam, ainda, que essa divisão encontrou desafios, tais como a dificuldade dos professores de compreender as diferenças entre os grupos, criando falsos conceitos sobre cada um. Outro desafio foi a dificuldade de alocá-los em determinado grupo quando alguma fase de observação dos alunos era inexistente, não havendo os dados completos sobre eles.

Finalizada a 3ª série, dava-se início pelo setor de Orientação Educacional, às sínteses gerais dos alunos, marcando o início do processo de Orientação Vocacional.

A 4ª série seria, então, o momento em que o aluno, junto ao orientador, professores e sua família, sintetizaria, por meio de sessões de orientação em grupo e entrevistas individuais, toda sua evolução ao longo dos quatro anos ginasiais, avaliando-se e compreendendo suas próprias características. Este momento de construção da síntese geral do aluno e Orientação Vocacional era realizado em algumas etapas.

Primeiro, a Orientação Educacional realizava formação com a família e os alunos sobre uma mentalidade científica baseada na Orientação Vocacional. Isso significava compreender que o conhecimento sobre o indivíduo, o meio social, as determinações de cada ocupação, ocorreria por meio de diferentes ciências. Posteriormente, o aluno, sua família e seus professores ficavam incumbidos de coletar informações a respeito das oportunidades ocupacionais e educacionais que o meio poderia oferecer. Em terceiro lugar, acontecia a construção de síntese geral de evolução da personalidade do aluno. E, por fim, ocorriam as entrevistas de aconselhamento com pais e alunos, com o fim de discutir assuntos relacionados ao fato de a Orientação Vocacional ser um processo científico objetivo; à necessidade de conhecimento do indivíduo por meio das fontes de informações sobre os alunos; à importância de conhecer o meio, sua realidade e suas exigências; ao papel de cada um no processo de Orientação Vocacional e sua responsabilidade sobre essa escolha.

Não só o Orientador Educacional e os professores têm necessidade de conhecer o aluno. Principalmente ele, gradativamente, deve se perceber como uma pessoa diferente das demais, com aptidões, interesses e personalidade própria, com qualidades positivas e certas limitações. A técnica de autoavaliação usada pelos professores e Orientadores com os alunos, individualmente ou em grupo, torna-os capazes de uma reflexão objetiva sobre suas próprias características.

Se o aluno, ao terminar o primeiro ciclo, deve se decidir por uma ocupação e por um curso em prosseguimento ao ginásio, tal atitude não poderá ser improvisada. Opções conscientes e racionais não se fazem sem treino. (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 173).

Nessa etapa, o trabalho da OE com os professores era de reunir-se para discutir em grupo ou individualmente os objetivos desse sistema de avaliação, o grau de desenvolvimento que cada aluno atingiu, como se desenvolve a Orientação Vocacional nos GV, as deficiências e limitações encontradas ao longo do processo, a elaboração de um plano integrado com as famílias dos alunos sobre as oportunidades educacionais e de trabalho e o planejamento da ação comunitária entre os alunos da 4ª série de todos os Ginásios.

O trabalho da OE com os pais se dava a partir de amplas reuniões em que discutiam sobre a Orientação Vocacional como processo científico e síntese de todo o processo educativo, o plano geral de coleta de informações educacionais e de trabalho (levantamento das profissões dos pais de alunos, que davam palestras e entrevistas sobre suas ocupações; levantamento das oportunidades entre as firmas da região, coordenação do Conselho Deliberativo e Fiscal da Associação de Pais - CODEFI - nesse processo).

Diretamente com os alunos, a OE realizava a Orientação Vocacional em 4 momentos: primeiro, discussões em grupos em que todo o passo a passo do processo de Orientação Vocacional era explicado, debatido e ensinado; posteriormente, havia todo um trabalho em conjunto dedicado à coleta de informações ocupacionais e educacionais oferecidas pela comunidade. Naquele momento, o trabalho da OE tinha o objetivo mais de habituar o adolescente a coletar esses dados e realizar essa pesquisa do que informá-los, pois os Estudos do Meio já serviram como fonte de informação. Desta forma, em cada área do currículo era realizado um levantamento das profissões a ela ligadas e os professores de cada área ficavam responsáveis por planejar visitas, estágios e coletar materiais informativos em escolas, fábricas, escritórios e oficinas, além de promover palestras com esses profissionais, que fossem, de preferência, pais de alunos. Todo o material informativo impresso era catalogado em fichários que poderiam ser consultados pelos alunos contendo informações sobre o que se faz em cada profissão, os cursos que as habilitam, as qualidades pessoais exigidas para seu exercício, as contraindicações que poderia haver, a remuneração aproximada e as oportunidades de especialização.

Em seguida, o terceiro momento desse processo era a realização, junto ao aluno, da síntese geral de sua evolução registrada em uma ficha síntese (Figura 9), que contava com os dados colhidos pelas FOA e pelas autoavaliações dos alunos. Ao mesmo tempo que o OE fazia a síntese da Orientação Vocacional com base nos dados de observação dos quatro anos ginasiais dos alunos, cada aluno também analisava os dados registrados e sintetizava seu próprio perfil.

Por fim, a última etapa da Orientação Vocacional era propriamente a entrevista com os alunos e seus pais por meio de técnica não diretiva, em que, após todas as discussões, pesquisas e conclusões que os alunos chegam, eles têm a capacidade de escolher por um curso ou profissão ou ambos. Naquele momento, eram poucos os

casos em que os alunos se encontravam indecisos para escolher suas ocupações futuras.

Focalizamos sempre a necessidade de todo um trabalho anterior, no uso das técnicas psicopedagógicas e participação nas instituições didático-pedagógicas, para que o aluno chegue ao grau de maturidade que lhe permita fazer opções livres e racionais. (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 175).

Figura 9: Exemplo de ficha síntese de Orientação Vocacional, frente e verso.

SETOR DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

GINÁSIO ESTADUAL VOCACIONAL _____

Síntese de 4ª série — 19 _____

Nome: Tito		Sexo: Masc.		Idade: 15 anos	
GRUPO		PROJETOS		OPÇÃO	
Teórico- prático	— Arqueologia; Taxidermia; Teatro; Arte Folclórica		1ª AI 2ª AP		
	— Pósto Meteorológico; Dança Folclórica; Galeria de Arte; Propaganda — Departamento de EF; Clube de Ciências				
ÁREAS		SUP—ACM	M	ABM	INF
1ª Série		AP M-I-ED P-C-ES-AI EM-PC-EF			
2ª Série		AP P-M-C I-EM-ES EF-PC-AI-ED			
3ª Série		AI-ED P-M-C-I-F EM-ES-AP EF-PC			
4ª Série		AP-AI-F M-ES-EM EF-C			
Observ.		Da terceira para a quarta, ficou comprometido em ES; I; P.			

ESCOLARIDADE

T I P O	DATA	RESULTADOS
Cat. Livros	—	IV = Fantasia; Esporte; Vida Interior IP = Trab. Técnico; Física-Química; Ciências Biológicas
Thurstone	—	Campos Altos: Arte; Ciências Físicas Campos Baixos: Humanidades; Cálculos
Quest. Optativo	—	Tem dificuldade em PC, EM e C. Acha fácil e aprecia AP, AI e P. Escolhe AP e AI, prefere planejar.

PROVAS APLICADAS

C I A	—	TV = 123 TG = 133	TNV = 131 (MUITO BOM)
-------	---	----------------------	--------------------------

CONDIÇÕES DE SAÚDE

D A T		Num.	Abc.	Esp.	Mec.	R. Ext.	Otor.	Sentença	Verbal
perc.		5	80	65	80	70	20	20	35

Goza de boa saúde, sem antecedentes dignos de nota.

Dados familiares	Profissão do Pai: Alfaiate — Da Mãe: Prendas Domésticas — Nível socioeconômico médio 6 filhos — aluno é o último — Grande diferença entre ele e o penúltimo — Dependente da Mãe (superprotetora), em conflito com os irmãos — O pai é "ausente".
Evolução de atitudes, aptidões e interesses de 1ª a 4ª série	Revelou fraca escolaridade nas provas de Admissão ao Ginásio. Nota-se que o aluno tem possibilidades intelectuais, mas sua produção, nesse aspecto, fica sempre aquém das expectativas. Muito inseguro, não enfrenta os problemas para resolvê-los. Torna-se ansioso, não se comunica, esperando auxílio dos colegas da equipe. Apresenta dificuldades de comunicação verbal. A medida que pôde se perceber como alguém capaz, em Artes Plásticas e Artes Industriais, melhorou nas atitudes de estudo. Tornou-se mais responsável, cresceu em segurança e no aspecto pessoal. Sua evolução foi acentuada em todos os aspectos de sua personalidade, intelectual, social, emocional e motor. Apresenta melhor relacionamento com os colegas de equipe, procurando participar de todos os trabalhos. Prefere ainda trabalhos individuais. Revelou interesses e aptidões em Artes Plásticas e Artes Industriais. Desde a 1ª série, revelou nessas áreas: observação, criatividade e imaginação. Rendimento bom em trabalho técnico-artístico. Executa o que planeja nesse setor. Possui habilidade manual e apresenta relações prontas e precisas nesse campo de atividade. Bom aproveitamento nas atividades de tipografia e em Artes Industriais.
Síntese dos dados	O aluno encontra-se em face de acentuada evolução, vencendo as limitações que as vivências anteriores lhe impunham. É capaz de auto-avaliações objetivas. Seus interesses, aptidões, rendimento escolar, configuração geral de personalidade, aspectos esses confirmados pelos testes, mostram que o aluno revela, no momento, possibilidades de realizar-se no campo de atividades técnico-artísticas.
Aconselhamento de Orientação Vocacional (entrevista e pais)	Com o aluno: Sua auto-avaliação demonstrou conhecimento objetivo de suas possibilidades e limitações. Suas aspirações coincidem com suas possibilidades. Com o pai: Inicialmente insistiu para que o filho fizesse o curso normal, alegando razões de ordem econômica e por achar que o curso normal seria mais "seguro". Após duas entrevistas em que foram examinadas, objetivamente, "suas razões", convencido pelo próprio filho ao verificar sua auto-avaliação, concordou em deixar a Tito a decisão sobre o curso a fazer.
Decisão do aluno	Curso de Técnico em Edificações (2º Ciclo Vocacional) Emprego: Auxiliar de agência de propaganda ou auxiliar de tipografia.

P ||| Português

M ||| Matemática

ES ||| Estudos Sociais

I ||| Inglês

F ||| Francês

T ||| Teatro

IV ||| Interesses Vitais

TV ||| Total Verbal

TG ||| Total Geral

AI ||| Artes Industriais

PC ||| Práticas Comerciais

ED ||| Economia Doméstica

AP ||| Artes Plásticas

EM ||| Educação Musical

EF ||| Educação Física

IP ||| Interesses Profissionais

TNV ||| Total Não Verbal

Perc. ||| Percentil

Fonte: Pimentel e Sigrist (1971, p. 134 e 135)

1.6 Professores e pais como participantes da Orientação Educacional

Nota-se que era no trabalho da orientação educacional de auxiliar os professores a tornarem-se educadores que surgia mais claramente o caráter psicológico da orientação educacional. Apesar da formação que os professores

tinham pela faculdade que cursaram e do curso preparatório que muitos realizaram antes de entrarem como docentes nos Ginásios Vocacionais, esses precisariam de auxílio para compreender seu papel como educador, visando atingir os objetivos educacionais propostos pelos Ginásios Vocacionais e compreender seus alunos, por meio de técnicas de observação, registro e síntese.

O papel da orientação educacional, então, seria de treinar o professor para utilizar as técnicas mencionadas, discutir com eles sobre as atuações que deveriam ter com os alunos e auxiliá-los na elaboração da síntese parcial e geral, que eram utilizadas na Orientação Vocacional ao fim do curso ginasial. Exigia-se, assim, do professor especialista, um conhecimento da psicologia do adolescente e das melhores técnicas que poderiam utilizar para torná-los atuantes no conhecimento ensinado e, para atingir esse objetivo, o trabalho próximo do Orientador com a equipe de professores era imprescindível. Esses encontros entre professores e Orientadores Educacionais aconteciam em reuniões individuais ou em grupo por área de conhecimento, além das reuniões semanais do Conselho Pedagógico.

Os professores encontravam na figura do OE o técnico a quem recorrer para resolver questões e dificuldades disciplinares surgidas em aula que estivessem os impedindo de prosseguir com o desenvolvimento do conteúdo. Notava-se que, de início, os professores entendiam que o OE seria a pessoa que resolveria todos os problemas com alunos, afastando empecilhos que poderiam surgir, uma perspectiva que se alterava à medida que o professor ia se identificando com seu papel de educador dentro do sistema de ensino dos Ginásios Vocacionais. A OE levava a equipe de professores a conhecer de forma teórica e prática o “elemento humano” com o qual trabalhava, a familiarizar-se com os termos e métodos psicológicos e a treinar e utilizar técnicas psicopedagógicas com seus alunos (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 184).

Para tanto, era importante também o trabalho do OE com os professores no treino da observação dos alunos, levando-os a perceber os adolescentes como pessoas com características e reações próprias, bem como quais seriam as melhores técnicas para lidar com aqueles alunos que tivessem condutas discrepantes das comuns do grupo. Nos momentos de síntese parcial e geral do processo de ensino vocacional, os Orientadores levavam aos professores o conhecimento que foi obtido sobre cada aluno a partir de suas observações registradas nas FOA e, juntos, discutiam os encaminhamentos para as classes e para cada aluno individualmente.

Nesse ponto, é retomada a importância da Ação Integrada na prática do desenvolvimento do currículo, unindo a atuação do orientador educacional com a do orientador pedagógico na tarefa de planejar junto aos professores as Unidades Pedagógicas que seriam desenvolvidas, bem como a aplicação das técnicas psicopedagógicas que serviriam para atingir os objetivos propostos. Esse trabalho integrado era encontrado também no planejamento e execução das instituições didático-pedagógicas, como o banco, a cantina e o governo estudantil, em que os profissionais discutiam juntos os objetivos a serem atingidos com cada iniciativa e os princípios filosóficos, psicológicos e sociológicos que as embasariam.

Em sua tese de doutorado, escrita em 1999, o ex-professor Moacyr da Silva retoma a formação continuada de professores nos Ginásios Vocacionais e discute o caráter renovador da forma como era realizada, ajudando-nos a elucidar como era compreendida essa prática.

Para exemplificar, Silva analisou a experiência de formação continuada dos professores do Ginásio Vocacional de Americana, o *João XXIII*, utilizando-se de entrevistas com ex-professores e orientadores educacionais e pedagógicos para apreender o evento da formação de professores nos Ginásios Vocacionais, pois buscava uma visão mais global da experiência. A opção pelas entrevistas se fez devido ao fato de restarem poucos documentos oficiais, tendo em vista a perseguição política da Ditadura Militar que extinguiu esses registros. Com base em Ecléa Bosi, Silva toma a lembrança dos sujeitos como meio de reconstrução do objeto de pesquisa (Silva, 1999, p. 34). Ao analisar as relações e interações que ocorriam no interior da escola, o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho coletivo e o contexto sociopolítico. O autor utilizou-se de contribuições de várias ciências localizadas no campo da Psicologia da Educação.

Silva afirma que o processo de formação continuada dos Ginásios Vocacionais estava voltado para a construção da identidade profissional e pessoal dos professores, que por sua vez precisavam estar abertos e motivados para as mudanças que aconteciam no processo. Nos Ginásios Vocacionais, defendia-se a proposta de que a formação continuada deveria acontecer com base na realidade da própria escola, de suas reais necessidades e de seu projeto pedagógico, assumindo-se que não é possível construir uma escola renovada sem uma adequada formação de seus professores.

Os professores tinham como contribuição o estudo exaustivo do livro *Educação como Prática de Liberdade*, de Paulo Freire (1982). Uma demonstração da contribuição desse intelectual para a didática dos GV era a progressiva tomada de consciência crítica feita pelos alunos. Como afirma Silva (1999)

os alunos iam se situando como cidadãos críticos, refletindo sobre os problemas da escola, da comunidade mais próxima, dos problemas nacionais e universais. Era o próprio processo de transformação da consciência ingênua em consciência crítica, conforme apregoa Paulo Freire. (Silva, 1999, p. 194).

Na experiência do Ginásio Vocacional, destaca-se a ênfase na dimensão social como uma de suas diretrizes fundamentais. Dessa forma, os professores não se limitavam a refletir individualmente sobre sua prática em sala de aula. O trabalho solitário, individualista e isolado, típico do ensino tradicional, não existia nessa instituição.

Uma das práticas imbricadas no processo de formação continuada dos professores eram os Conselhos Pedagógicos semanais, espaço que criava condições favoráveis para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois todos os professores, juntamente com os orientadores educacionais e pedagógicos, tinham que atuar como sujeitos reflexivos, levando suas dúvidas e inquietações para os demais, num processo conjunto de troca, comunicação e relação dinâmica e igualitária em busca de soluções para as questões de ensino-aprendizagem.

Nos Conselhos, surgia também o espaço de reflexão, conceito essencial do processo de ensino-aprendizagem e da formação do professor, sobre os objetivos gerais dos Ginásios Vocacionais e propostas para seu encaminhamento prático. Assim como os alunos, os professores também realizavam autoavaliações com seus pares nos Conselhos Pedagógicos semanais, em que nada era aceito naturalmente e nenhuma decisão era acatada sem que fosse resultante de análise aprofundada, fruto do diálogo amadurecido.

Para a ex-orientadora pedagógica Louvercy Lima Olival, embora a formação inicial dos professores fosse relevante e a maioria deles tivesse recebido uma boa formação devido ao processo de seleção, a formação como educadores comprometidos realmente ocorria dentro da escola. Essa formação era promovida por meio da reflexão sobre a prática, na qual os professores discutiam com os orientadores e, posteriormente, a fundamentação teórica era trabalhada, havendo,

portanto, uma relação dialética constante entre a prática e a teoria. Eles explicavam seu crescimento pessoal como resultado de serem membros coparticipantes, comprometidos com o crescimento mútuo, tanto de seus colegas como dos alunos.

Nos encontros dos Conselhos Pedagógicos, era marcada a discussão de casos concretos do dia a dia da sala de aula, com todas suas contradições e desafios. As contradições, entretanto, não enfraqueciam o processo de formação dos professores e alunos. Pelo contrário, essa vivência reforçava um processo de mudança de mentalidade em que professores e alunos formavam suas identidades, continuamente trocando interpretações e práticas sobre a realidade da escola e da sociedade. Essa construção de uma identidade profissional que acompanha o antigo professor do Vocacional é um relato que surge em diversas entrevistas realizadas com ex-professores, como está presente nas entrevistas realizadas por Moacyr Silva (1999). A prática dos Conselhos Pedagógicos seria uma das que caracterizam os Ginásios Vocacionais como escolas de vanguarda.

Assim, todos os objetivos traçados para os educandos, eram também vivenciados, anteriormente, pelos educadores nos Conselhos Pedagógicos, como, por exemplo: desenvolver atitudes de transparência, de autenticidade, de autoconfiança e confiança no outro, de segurança, de equilíbrio, de abertura, de disponibilidade, de participação, de compromisso, de reflexão, de diálogo, de compreensão e vivência dos direitos e deveres de um cidadão democrata. Observava-se que os alunos alcançavam esses objetivos através, principalmente, da postura de seus formadores. (Silva, 1999, p. 42).

Verifica-se que a ênfase na formação continuada dos professores já poderia ser identificada também no próprio processo de ingresso nos Ginásios Vocacionais, pois antes mesmo da contratação definitiva dos professores, havia um período de treinamento, em que o candidato a professor acompanhava todas as atividades pedagógicas da escola (inclusive as reuniões dos Conselhos Pedagógicos, reuniões com pais e atividades de sala de aula) e acompanhava mais de perto o professor que ministrava as disciplinas específicas que ele pretendia lecionar. Essa participação não era observacional: o professor em treinamento poderia sugerir, criticar, julgar, como um membro da equipe.

Ao término desse período de treinamento, os professores candidatos passavam por entrevistas em que aspectos profissionais e pessoais eram considerados conjuntamente. Todas as observações sobre sua atuação no período de teste feitas pelos professores de área e pela Equipe Pedagógica eram compartilhadas com o

candidato e dialogadas com ele, procurando levar em consideração sua atitude-crítico reflexiva, seu conhecimento em cultura geral e capacidade de análise crítica dos problemas nacionais e internacionais da época; traços de sua identidade pessoal que mais se adequavam ao trabalho, como criatividade, autonomia etc.; além de seu conhecimento sobre os conteúdos da disciplina a qual pretendia lecionar (Silva, 1999, p. 36-37).

Alguns desafios no trabalho com os professores eram relacionados à dificuldade em ultrapassar os hábitos de autoritarismo e imposição comuns nas escolas em geral, como bem afirma Silva:

Às vezes, tínhamos excelentes profissionais com vasto domínio dos conteúdos, mas com sérias dificuldades pessoais, como rigidez em relação aos valores e atitudes, bem como concepções tradicionais de ensino-aprendizagem e dificuldade de abertura para diálogo com os pares. (Silva, 1999, p. 37).

Em relação ao trabalho com os pais, realizado pela Orientação Educacional, este recebeu atenção especial por toda a equipe que compunha os GV, pois acreditava-se que era preciso pensar juntos para desenvolver o trabalho de uma escola renovada, podendo capacitar as famílias a compreenderem a adolescência em geral, seus filhos, a realidade em que viviam e as mudanças no mundo.

O objetivo do trabalho da OE com as famílias era incluí-las no processo educativo explicando, e em alguns momentos até ensinando, sobre temas relacionados à adolescência, às características do currículo dos Ginásios Vocacionais, às características da sociedade da época, dentre outros temas pertinentes. Essa atuação se dava em forma de reuniões gerais de todas as séries para discussões de temas que afetavam toda a escola; reuniões por séries, em geral bimestrais, para discussões sobre questões didático-pedagógicas, a evolução dos alunos no processo educativo e o planejamento dos Estudos do Meio; grupos de estudos, coordenados pelos próprios pais, em que eram discutidos problemas de educação gerais; assembleias gerais de classes, geralmente mensalmente, com apresentações dos grupos de estudo; e, por fim, reuniões de pais coordenadores de grupos, assessorados pela OE e OP, para o preparo dos grupos de estudo.

Esses grupos de estudo eram compostos por pais e tinham como objetivo ampliar seu conhecimento sobre o sistema de ensino Vocacional, aprofundar sua compreensão sobre as Unidades Pedagógicas e proporcionar-lhes uma melhor

compreensão da juventude para auxiliá-los na criação de seus filhos. Por exemplo, eram discutidos temas como: O Ensino Vocacional e a sociedade atual, O problema da liberdade, Autoridade e disciplina, dentre outros. Em alguns momentos, eram organizados cursos para os pais se atualizarem em alguns assuntos, como curso de Matemática Moderna e a Semana de Expressão, que foi organizada pelos professores de Português, Artes Plásticas e Teatro. Os pais também estavam presentes em algumas sessões de orientação em grupo e planejamentos de acampamentos e Estudos do Meio, assumindo responsabilidades que os competiam. Em alguns casos, havia também o acompanhamento individual com pais cujos filhos estavam sendo orientados individualmente, como nos casos mencionados anteriormente.

Vê-se, com isso, que os pais dos Ginásios Vocacionais não eram meros telespectadores do processo educativo que ali se desenvolvia, eram, efetivamente, participantes assíduos do processo educativo e dos assuntos administrativos pertinentes. As autoras enfatizam a importância do trabalho realizado pela Associação de Pais, que, segundo elas, mereceria uma publicação à parte, pois teria dado grandes contribuições ao trabalho da Orientação Educacional, tendo sido esboçado um trabalho conjunto em alguns Ginásios Vocacionais. A forma como a participação dos pais era compreendida fica clara no trecho a seguir, em que as autoras os inserem no contexto de uma escola renovada.

O que lhes pedimos numa escola renovada, considerando-se as mudanças sociais e a ruptura com os padrões tradicionais de conduta, quando as respostas prontas e as soluções experimentadas não correspondem mais às necessidades sentidas, quando se luta para escapar ao poder massificador das modernas técnicas de comunicação?

Pedimo-lhes que sejam capazes de pensar juntos sobre aquilo que acreditam ser verdadeiro, que se mantenham informados sobre os acontecimentos do momento em que vivem e tenham objetividade e crítica suficientes para analisá-los, que reflitam sobre os valores em que assentam suas decisões, que juntem à sua experiência uma atitude crítica e renovadora que lhes permita viver em estado de educação permanente. (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 185).

1.7 Considerações Gerais

A análise dos dois documentos que detalham a prática da Orientação Educacional nos Ginásios vocacionais mostra quais eram as principais frentes de trabalho da OE, permeando todo o processo educativo em experimentação.

Inicialmente, não se delineava claramente nos Ginásios Vocacionais a intenção de transformar a educação em um processo político, no qual o indivíduo se transforma para, conseqüentemente, transformar o mundo ao seu redor (Equipe Do SEV, 1968), entretanto, mais tarde, o projeto-político pedagógico dos GV foi tomando esse tom e tornando-se uma ameaça ao sistema político vigente, o que culminou com sua perseguição e total interrupção da experiência educativa em 1970.

Pode-se perceber que o objetivo final daquilo que era realizado pela OE era a formação integral do aluno, no que tange às suas possibilidades futuras e à consciência do seu momento atual, perpassando pelo conhecimento da comunidade em que está inserido, das características do mundo do trabalho e de suas próprias aptidões e habilidades. Isso se fazia a partir do trabalho direto com os estudantes e do trabalho de formação continuada dos professores, bem como a promoção de encontros formativos entre os pais dos alunos também, para discutir o Ensino Vocacional, a adolescência e outros temas relevantes. Foram diversas as técnicas e métodos utilizados para compreender e registrar as observações acerca dos alunos e, como visto, tais ferramentas foram sendo modificadas pela equipe de educadores e orientadores conforme entendia-se a necessidade de adaptá-la a seus próprios objetivos, num movimento de apropriação de saberes de outras ciências e experiências, transformando, por exemplo, a sociometria em uma técnica sociométrica adaptada aos fins de formação de grupos de trabalho nos Ginásios Vocacionais.

É interessante notar que, apesar do grande empenho da equipe do SEV em formar os educadores que participam da construção da experiência dos Vocacionais, propondo estudos na área da Educação, debates e vivências em campo a fim de formar integralmente também o educador, como pode ser verificado no trabalho de Silva (1990), os documentos produzidos a fim de registrar e levar a público o trabalho específico da Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais não apresentam referência alguma a autores ou teorias que podem ter embasado a experiência, com a única exceção da citação do autor Havighurst, contudo, ocultando referências formais a qualquer trabalho escrito pelo autor, surgindo seu nome apenas ao esclarecer que é cedida a ele a autoria da teoria das tarefas do desenvolvimento, “lições que o ser humano deve necessariamente aprender, dentro do período relativamente restrito de sua existência, para que a vida se desenvolva de modo satisfatório” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 98). A ocultação das referências pode ser atribuída a duas possibilidades: ou ao fato de que os documentos foram produzidos

com a intenção de registrar a prática e não se ocuparam de apresentar as bases teóricas onde tais práticas se consolidaram; ou que foi um ato intencional na busca por não relacionar aquilo que estava sendo desenvolvido nos Ginásios Vocacionais com modelos estrangeiros que aconteciam concomitantemente, como bem afirma Maria Nilde Mascellani na apresentação do livro escrito por Pimentel e Sigrist (1971): “Procuramos fugir às formas tradicionalistas de discutir os assuntos de educação e a qualquer vinculação com modelos estrangeiros – imitação indesejável para o nosso desenvolvimento educacional” (Mascellani in Pimentel e Sigrist, 1971, p. 15). Sendo ou não um ocultamento intencional das referências, uma análise mais aprofundada dos trabalhos realizados por ex-professores e orientadores pode revelar, a partir da memória de seus autores, algumas dessas referências, como ficará claro no segundo capítulo deste trabalho. No próximo capítulo, serão abordados os percursos da Orientação Educacional no Brasil e de que forma a experiência dos Ginásios Vocacionais se aproxima de experiências nacionais e estrangeiras de meados do século XX.

Capítulo 2: Percursos da Orientação Educacional

Os autores que discutem a história da Orientação Educacional remetem sua origem à última década do século XIX, tendo como base os movimentos da Orientação Vocacional de Frank Parsons (Piza, 1980, Lusvarghi, 1984; Pascoal *et al*, 2008). Frank Parsons, nascido em Boston, nos Estados Unidos (1854–1908), foi um professor norte-americano, autor do livro *Choosing a Vocation* (Parsons, 1909), publicado no ano seguinte a sua morte, e é considerado o pai da Orientação Vocacional.

As principais ideias desse autor estão presentes no livro citado, que funciona como um manual para auxiliar profissionais da área, apresentando os princípios básicos da orientação vocacional e cerca de 17 casos que o autor atendeu em seu escritório de orientação (Ribeiro e Uvaldo, 2007, p. 23). A obra de Parsons é considerada um marco que assinala o início histórico da psicologia vocacional, pois se apresenta nela o primeiro modelo de orientação profissional fundamentada na questão: como se escolhe uma profissão? O trabalho de Parsons alinhava-se às preocupações dos norte-americanos em preparar o estudante a escolher bem sua profissão e tornar-se apto a exercê-la e nela progredir.

Ao mesmo tempo que surgira o primeiro escritório de Orientação Profissional no Estados Unidos, outros países também começaram a criar seus próprios serviços preocupados com a falta de conhecimento dos jovens a respeito das profissões no início do século XX. Segundo Piza (1980), a expressão Orientação Educacional surgiu pela primeira vez em 1912, nos EUA, usada por Kelley, autor do livro *Educational Guidance* (1914). Sua ideia básica e originária era que o aluno deveria ser formado em sua personalidade para adaptar-se perante as exigências da vida pós-escolar.

Segundo Caeiro (1979), Parsons entendia que os sujeitos se diferem em relação a suas características psicológicas e físicas assim como as profissões variam em relação às tarefas e responsabilidades que as compõem. Isso levaria o momento de escolha da profissão a envolver um conhecimento sobre si mesmo, suas aptidões, habilidades e interesses, bem como conhecer o mundo do trabalho, em geral, e as peculiaridades de cada profissão, as oportunidades do momento e outros aspectos objetivos relacionados ao mercado de trabalho. A combinação entre os fatores pessoais subjetivos e os profissionais objetivos levaria à escolha de uma profissão cujas exigências se harmonizam com as características pessoais.

Esse modelo define que o orientador, ou conselheiro, cumpre papel de ajudar o sujeito a conhecer a si mesmo, além de informá-lo sobre os dados objetivos relacionados às profissões, levando a uma tomada de decisão. O modelo parsoniano de orientação profissional foi influente por mais de 40 anos, surgindo inclusive análises fatoriais e testes no estudo dos critérios de sucesso desse modelo. Entretanto, a compreensão desse modelo, tomando-se por base um ponto de vista crítico, pode elucidar o seguinte: o papel do conselheiro se reduz a uma ajuda para optar por uma profissão, como se a escolha vocacional fosse um problema que pode ser resolvido com informações (sobre si mesmo e sobre o mercado de trabalho); captura a escolha vocacional em um momento determinado, que seria logo antes da entrada em um emprego ou formação profissional, tornando a intervenção do conselheiro uma atuação pontual; não considera que há um processo de maturação intelectual e socioafetiva pelas quais passam os jovens no momento de decisão e que esse é um fator de interferência na escolha; e, por fim, entende o conceito profissão de forma estática, como um conjunto de tarefas a serem executadas e que não se alteram ao longo da vida de trabalho. Em contrapartida, surge uma abordagem diferencial da orientação profissional que se baseia na psicanálise e leva em consideração os conceitos de impulso, compensação e sublimação, dando margem para entender a motivação e a dinâmica intrapsíquica como influentes no processo de escolha da e ajustamento à profissão. É o início de uma abordagem predominantemente clínica na psicologia vocacional que, só em 1951, sedimentou-se, propondo uma teoria desenvolvimentista da escolha.

Segundo Caeiro (1979), coube ao livro de Eliz Ginzberg, *Occupational Choice, an Approach to a General Theory* (1951) a mudança mais profunda no modelo de orientação profissional, defendendo a tese de que “a escolha vocacional não corresponde a uma decisão tomada num determinado momento do tempo, mas constitui um processo de desenvolvimento que se prolonga desde a infância até ao início da idade adulta” (Caeiro, 1979, p. 48). A tese de Ginzberg enaltece a irreversibilidade do processo de desenvolvimento de escolha, afirmando que quanto mais uma pessoa progride no processo de tomada de decisões, menor a chance de retroceder e passar a tomar decisões incoerentes. Entretanto, as responsabilidades envolvidas em tomar uma decisão tenderiam a contribuir para a cristalização precoce de decisões, devido ao investimento material e afetivo dispensado a elas. Outra característica do processo de tomada de decisões, enumerada por Ginzberg, é que o

processo de escolha terminaria com um compromisso entre os fatores internos e externos do indivíduo, sendo os fatores internos aqueles que levaram a determinada escolha e, os fatores externos, aqueles a partir dos quais o sujeito espera obter o maior nível de satisfação pessoal e social.

O autor ainda elenca períodos que cada sujeito passaria no processo de desenvolvimento da tomada de escolha de uma profissão, a saber: período de fantasia, vivenciado entre os 10 e 12 anos de idade, em que as escolhas teriam por base desejos e objetivos espelhados no que se vê dos adultos, sem bases realistas ou condições objetivas; em seguida, entre os 12 e 17 anos, se iniciaria o período de tentativas, em que o jovem já tem consciência da complexidade envolvida na opção por uma profissão, mas ainda tende a fundamentar suas escolhas em interesses, aptidões e valores pessoais, com pouca consciência de determinantes objetivos.

Nesse período, o autor explica que existiria um estágio de transição, em que o jovem começa a tomar consciência de alguns determinantes objetivos para a escolha de uma profissão. O autor comenta, ainda, que é nesse estágio de transição que as escolhas dos meninos e das meninas começariam a se diferenciar, pois as meninas começariam a interiorizar papéis relativos ao casamento, e os meninos se manteriam orientados para o trabalho. A partir dos 18 anos de idade se iniciaria o período realístico e o estágio de exploração, em que há um esforço para levar condicionantes realistas e objetivas em consideração, mas ainda tenta-se satisfazer interesses e valores pessoais. Segue-se o estágio de cristalização, em que o jovem conseguiria diferenciar claramente alternativas vocacionais e rejeitar definitivamente algumas. O último estágio desse período é o da especificação, em que a escolha por uma profissão é concretizada e dá-se início aos planos para a entrada em um emprego.

Essa análise exaustiva dos processos internos e objetivos que o sujeito passa desde sua infância para a escolha de uma profissão mostra como o autor e seus colaboradores atribuíam esse processo ao desenvolvimento da personalidade, com especial atenção a fatores emocionais. Isso se assemelha ao processo de Orientação Vocacional desenvolvido pelos Ginásios Vocacionais que, como foi mencionado no capítulo anterior, levava em consideração diversos aspectos do desenvolvimento dos jovens ao longo dos quatro anos ginasiais para atingir uma síntese a qual, junto a uma pesquisa objetiva sobre as oportunidades de mercado na comunidade e outras ações para compreender as exigências de cada profissão, levavam à entrevista de orientação vocacional, que culminaria com a escolha de uma profissão ou curso

profissional. Esse entendimento da escolha vocacional como processo inserido na maturação do jovem se aproxima fortemente das abordagens psicológicas discutidas por Parsons e Ginzberg no início do século XX.

Ginzberg, na ótica de Caeiro (1979), colocava ainda como um dos principais desafios dos jovens no processo de tomada de decisão, controlar a pressão para satisfação imediata de seus impulsos, sobretudo do impulso sexual, sendo esse o fator que se constituiria como o maior problema para a escolha vocacional. Isso seria reduzido ao passo que o jovem conseguisse relacionar suas atividades presentes com planos futuros e obtivesse satisfação em suas atividades atuais. À dificuldade em controlar seus impulsos, somar-se-ia ainda a pressão do sistema educativo, que não consideraria o grau de maturidade individual para determinar o momento da decisão vocacional. Surgiria, assim, a necessidade da figura de um apoiador com quem o jovem se identificaria e que poderia prover conselhos esclarecedores.

O contributo teórico de Ginzberg e colaboradores pode sintetizar-se no seguinte: a escolha vocacional não é uma decisão tomada em uma momento determinado, mas sim um processo em desenvolvimento, de certo modo irreversível, em que pode-se identificar períodos e estádios; existe uma relação estreita entre o desenvolvimento da personalidade e o processo de escolha; os fatores emocionais são decisivos nas variações dos padrões de escolhas; e os fatores pessoais e situacionais interagem em ordem a um compromisso final (Caeiro, 1979, p. 51).

Em 1953, o autor Donald Super tece críticas à abordagem de Ginzberg e fala em desenvolvimento vocacional, ao invés de escolha, levando em consideração que durante o período de ajustamento ao mercado de trabalho o indivíduo voltará a confrontar-se com problemas relacionados à escolha da profissão e que *escolha* sempre se relaciona com preferência, o que significa que ao longo da vida um indivíduo apresentará comportamentos diferentes em relação à profissão, tendo que novamente preparar-se, escolher e ajustar-se ao trabalho. Super também define estádios envolvidos no desenvolvimento vocacional, acrescentando momentos relacionados ao ajustamento à profissão para toda a vida adulta.

Paralelamente, outros autores começaram a tecer teses sobre o processo de escolha, dentre eles Havighurst (1964), o único autor que aparece citado diretamente no livro *Orientação Educacional* (1971), o que pode justificar a semelhança do processo de orientação vocacional desenvolvido pelos Ginásios Vocacionais e as teorias da psicologia vocacional da década de 60. A principal contribuição do autor

para as teorias do desenvolvimento vocacional foi a introdução do conceito de tarefas de desenvolvimento, ou *developmental tasks*. Super inclusive incorporou esse conceito à sua tese, definindo-o como conceito-chave de suas investigações, pois considerava que elas seriam

as tarefas com que a pessoa se defronta num determinado período da vida, as quais têm origem nas expectativas de que membros dum grupo social manifestem uma sequência comportamental relativamente ordenada, ao prepararem-se e ao participarem nas actividades do trabalho (Super e Col., 1957, p. 132 *apud* Caeiro, 1979, p. 53).

Essas expectativas sociais, para Caeiro, teriam por um lado uma expressão objetiva, estruturada na sociedade, a partir do sistema escolar e do mundo do trabalho, propondo aos indivíduos decisões a serem tomadas e atitudes a serem assumidas. Por outro lado, teriam uma forma subjetiva, interiorizada no indivíduo por meio de metas e objetivos a atingir da forma mais satisfatória possível. Essa dinâmica levaria o indivíduo a querer agir da forma como deve agir.

As tarefas de desenvolvimento seriam interdependentes, ou seja, o indivíduo não consegue cumprir a tarefa seguinte sem antes ter resolvido satisfatoriamente a tarefa anterior. Nesse sentido, Super determinou que as duas tarefas mais importantes a serem resolvidas pelos jovens estariam nos estádios de exploração e estabelecimento. As tarefas do estágio de exploração seriam: a tarefa de cristalização da escolha vocacional, em que o jovem define o tipo de trabalho mais adequado para ele, rejeitando algumas opções, o que exige do jovem o conhecimento sobre o conjunto de fatores objetivos e subjetivos a considerar para cristalizar essa escolha. Em seguida, a tarefa da especificação, a qual exige do jovem que concretize sua escolha e adote os meios necessários para implementá-la, o que significa se empenhar numa formação ou profissão diretamente dirigida para a escolha vocacional realizada. Posteriormente, a tarefa de implementação viria na conclusão da preparação escolar ou profissional especificada na tarefa anterior, que exige agora planejamento e execução dos planos que levem à entrada em um primeiro emprego. Daí, teria início o estágio do estabelecimento, com as tarefas de fixação do indivíduo no emprego, confrontando-se com a realidade dessa ocupação e se foram acertadas as escolhas anteriores que o encaminharam para essa decisão vocacional. Essa tarefa envolve planejar-se no sentido de obter um emprego estável, ou obter empregos temporários visando uma futura estabilização. Em seguida, viria a tarefa de

consolidação e avanço, em que se espera que o indivíduo se fixe definitivamente em um emprego, reforce uma posição profissional e progrida na carreira. Pode-se perceber que as cinco tarefas elencadas por Super como as mais importantes a serem cumpridas pelos indivíduos têm a intenção de perdurar por grande parte da vida adulta, sendo a última tarefa cumprida por indivíduos com cerca de 45 anos de idade.

A psicologia vocacional de Super, Havighurst e demais autores bebem da fonte do behaviorismo quando considera que para cumprir as diferentes tarefas envolvidas no desenvolvimento da escolha vocacional o indivíduo utiliza-se de seu repertório comportamental, refletindo seu nível de maturidade geral. Assim, os autores definiram seis respostas comportamentais que poderiam surgir no cumprimento de cada tarefa do desenvolvimento: comportamento de estabilização, em que o jovem se fixaria em um tipo de profissão considerada adequada do ponto de vista social e pessoal; comportamento de instrumentação, em que o jovem desenvolveria comportamentos que poderiam ser vistos como inadequados por si próprios, mas contribuiriam para a obtenção de um objetivo futuro; comportamento de ensaio, que consistia em experimentar diferentes atividades profissionais, avaliando o nível de interesse pessoal que cada uma desperta em si; comportamento de estagnação, que consiste na ausência de fatores dinâmicos que levariam ao progresso na carreira profissional; o comportamento de deambulação, que seria quando o jovem não tem claro nem seu objetivo a atingir nem os meios para consegui-lo e move-se ao acaso pelas possibilidades vocacionais; e, por fim, o comportamento de flutuação, em que o jovem se movimenta no sentido das exigências exteriores, não tendo claro para si seus objetivos e os meios para atingi-lo.

Os padrões comportamentais envolvidos no processo de escolha movimentaram diversos estudos, dentre eles um de Super, com início em 1951, que teve como objetivo definir e medir a maturidade vocacional dos jovens desde o início da adolescência até a idade adulta, estabelecendo critérios de sucesso para o processo de entrada e estabelecimento em uma profissão. Esse estudo dirigido por Super e colaboradores teve duração de cerca de 20 anos, sendo finalizado em 1972, quando os sujeitos, que tinham seus 14, 15 anos de idade no início da pesquisa, atingiram os 35 anos de idade. A partir desse estudo, os autores puderam clarificar o conceito de tarefas do desenvolvimento vocacional e as dimensões da maturidade envolvidas no processo. Chegaram à conclusão que “ao enfrentar as tarefas vocacionais que a sociedade propõe, e ao tentar resolvê-las, a pessoa desenvolve

comportamentos mais ou menos adequados, de acordo com as expectativas sociais” (Caeiro, 1979, p. 57), sendo a maturidade vocacional considerada o grau em que o indivíduo está apto a resolver as tarefas vocacionais de forma adequada.

Caeiro descreve outros trabalhos que foram desenvolvidos por volta da década de 1960 com o intuito de compreender melhor as tarefas do desenvolvimento vocacional, a maturidade vocacional e outros aspectos desse processo. Um desses, desenvolvido em 1969 (Minor, Mayers e Super, 1969, *apud* Caeiro, 1979), buscava medir os efeitos de um programa de orientação vocacional assistida por computador em estudantes do ensino secundário de uma escola de Nova Jersey, nos Estados Unidos. Esse programa buscava proporcionar aos estudantes maior consciência do papel do trabalho na vida social do homem e da mulher, familiarizá-los com recursos para exploração de oportunidade, desenvolver aptidões, interesses, valores e autoconhecimento, ensinar a tomar decisões e treinar esse comportamento. Esse estudo se desdobrou em outras etapas e resultou em um questionário chamado *Inventário de Desenvolvimento Vocacional*, que deu base para estudos semelhantes em diversos países e culminou num Simpósio sobre *A Maturidade Vocacional na Adolescência e na Idade Adulta*, em 1978, no XIX Congresso da Associação Internacional da Psicologia Aplicada, em Munique.

Isso nos ajuda a compreender a dimensão que esses estudos tomaram na área da psicologia e seu interesse em adentrar as escolas, principalmente na etapa do ensino secundário, acessando os jovens no momento de preparo para a vida adulta com o objetivo de transformar seus estudos em prática. Para Caeiro, as tentativas de traduzir em prática as perspectivas desenvolvimentistas dos comportamentos vocacionais teria conduzido os pesquisadores a dois erros: o primeiro, que frequentemente confundiu-se vocação e carreira com informação profissional; e o segundo, entender o aconselhamento vocacional como uma resposta à necessidade de informação, aproximando essa prática de uma forma tradicional de orientação profissional.

O autor reafirma que é preciso compreender a pessoa como um sistema integrado em desenvolvimento e que os problemas vocacionais não estão isolados da dinâmica da personalidade individual, sendo necessário considerar suas necessidades, conflitos e relações com os outros na ajuda para a escolha vocacional. Esses casos, para o autor, não são satisfeitos apenas com informações e carecem de um aconselhamento de perspectiva psicológica que, mais do que informar,

desenvolva uma experiência de aprendizagem significativa, que vise a autorrealização e a autodeterminação.

O processo de desenvolvimento vocacional não pode ser isolado do processo de crescimento global da personalidade, que se traduz por uma mais clara consciência de si e do mundo, por atitudes mais positivas em relação aos outros, maior capacidade de definição, planeamento e empenhamento nos objetivos pessoais, diminuição das respostas defensivas e maior maturidade emocional. Deste modo, o aconselhamento vocacional desenvolvimentista terá por objectivo ajudar a pessoa a elevar a sua maturidade vocacional como dimensão integrada no processo de crescimento pessoal e prepará-la para enfrentar de forma mais satisfatória os problemas vocacionais presentes e futuros. (Caeiro, 1979, p. 62-63).

Caeiro também aponta para a utilização dos testes psicológicos no processo de aconselhamento vocacional ter surgido como uma resposta à necessidade de informação sobre si mesmo, pois permitiriam a compreensão e integração do indivíduo na experiência pessoal. Entretanto, a ênfase não recai sobre os testes. Eles são entendidos como um recurso dentro do processo de orientação vocacional e não a fonte de todas as respostas.

2.1 Orientação Educacional no Brasil

No Brasil, a discussão sobre a Orientação Educacional foi incorporada na década de 1940, na ocasião da Reforma Capanema, com a intenção de incluir nas escolas uma ajuda às escolhas profissionais dos adolescentes, apesar de a Orientação Profissional já ter sido introduzida no Liceu de Artes e Ofícios desde a década de 1920 por Roberto Mange (Piza, 1980, p. 3). A Lei Orgânica do Ensino Secundário estabeleceu em seus artigos 80 a 83 disposições sobre ter de haver a função de Orientação Educacional nos estabelecimentos de ensino secundário, com o objetivo de ajudar os alunos a se encaminharem satisfatoriamente em seus estudos e escolherem suas profissões, a partir de esclarecimentos e conselhos concedidos pelos orientadores.

Art. 80. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundária, a orientação educacional.

Art. 81. É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, **ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família.**

Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica.

Art. 83. São aplicáveis aos orientadores educacionais os preceitos do artigo 79 desta lei, relativos aos professores. (Brasil, 1942, s.p, **grifo nosso**).

Para Lusvarghi (1984), a associação da chamada Orientação Profissional ao ambiente educacional, e sua posterior transformação em OE, deu-se por conta de seu público de interesse ser composto de estudantes, que ainda não seriam trabalhadores, mas que viriam a ser. A autora afirma que a instalação dessa profissão na área da educação ocorreu quando se relacionou o movimento da Orientação Vocacional com os interesses industriais, almejando-se ter mão-de-obra especializada, avaliada e desenvolvida pelos instrumentos psicométricos. Lusvarghi (1987) postula três tipos de atuação da profissão de OE: 1) Psicologista (concepção de homem como ser psicológico); 2) Conservador (papel da OE ser o de adaptar o aluno à escola; 3) Crítico-social (homem como ser social e sujeito histórico).

Ora, a quem seria destinada a Orientação Vocacional se não àqueles que não estivessem engajados no mercado de trabalho?

Que segmento da sociedade agrupava um contingente significativo de não-trabalhadores e, ao mesmo tempo, de futuros trabalhadores?

Fica claro, pelo caráter da proposta, que a escola é o habitat natural do Orientador Vocacional (Lusvarghi, 1987, p. 8).

Outro marco importante foi a primeira menção ao cargo de Orientação Educacional em escolas estaduais, em 1947, no Decreto 17.698/47 referente às Escolas Técnicas e Industriais. No artigo 936 da seção IV presente no Capítulo II, que trata do pessoal docente, há “Os cargos de Orientador Educacional (268), padrões ‘L’ e ‘K’, das Escolas Técnica e Industriais, são isolados e de provimento efetivo, somente podendo ser providos por candidatos do sexo masculino” (São Paulo, 1947, n.p). Ainda nos anos 40, as Leis Orgânicas de Ensino mencionavam o cargo de Orientação Educacional, mas ainda não havia uma formação específica para esse profissional, sendo o cargo muitas vezes preenchido por “técnicos de educação”. Mais tarde, essa profissão se constituiu no Brasil a partir dos cursos de Pedagogia, ao passo que era uma das profissões circunscritas na gestão escolar (Pascoal et al, 2008).

Art. 432 - A orientação educacional a ser feita nos ginásios e colégios, de conformidade com o que prescrevem os artigos 80 a 83 do decreto-lei federal

n.º 4.244, de 9-4-1942 [Lei Orgânica do Ensino Secundário], (90) incumbirá a ocupantes de cargos da carreira de técnicos de educação (91). (São Paulo, 1947, n.p).

Em 1958, o MEC, por meio da Portaria nº 105, regulamentou provisoriamente a profissão de Orientador Educacional (Brasil, 1958). A Portaria diz sobre a obrigatoriedade de registro do profissional junto à Diretoria de Ensino Secundário, detalha provas de capacitação profissional e condições pessoais exigidas para a concessão do registro profissional. A formação dos orientadores educacionais acontecia, até 1958, em cinco escolas superiores, sendo a primeira delas a oferecer o curso a PUC-Campinas, em 1945. Pouco depois, também em 1958, aprovou a instrução normativa intitulada “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais” (Brasil, 1958), que abria a possibilidade de escolas alterarem o currículo prescrito pela Reforma Capanema, por meio de uma série de práticas de integração curricular. Vieira (2015) destaca que dentre as várias condições exigidas para funcionamento das classes experimentais, havia a exigência de uma coordenação sistemática das atividades escolares e introdução obrigatória da orientação educacional.

Em seguida, em 1961, surge a LDB 4.024/61, que, dentre outras atribuições, regulamenta a formação do Orientador Educacional. No Título VIII “Da Orientação Educativa e da Inspeção”, a LDB apresenta os locais de formação do orientador, marcando uma diferença característica da época entre ensino primário e secundário. Para atuar no ensino secundário, o profissional licenciado em outras áreas (pedagogia, psicologia, filosofia, ciências sociais e educação física) poderia obter título de formação em Orientação Educacional em cursos especiais oferecidos pelas faculdades de Filosofia. Já para atuar no ensino primário, bastava ser diplomado em escolas normais ou institutos de educação (Brasil, 1961). Revah e Toledo, ao investigarem a Revista Educação Hoje, periódico voltado para divulgação das práticas desenvolvidas em escolas experimentais de 1950 a 1970, afirmam que a diferença era acentuada porque a escola primária era a única amplamente frequentada pelos brasileiros, enquanto a escola secundária era destinada ao ensino de uma cultura intermediária e às elites, com objetivo de prepará-las ao ensino superior (Revah e Toledo, 2016).

Ainda em 1961, avançou a tramitação da Lei nº 6.052/61, conhecida como Lei Industrial, que reestruturou o Ensino Industrial e o de Economia Doméstica do estado

de São Paulo. Nesta ocasião, o então Secretário da Educação, Luciano de Carvalho, inseriu quatro artigos no referido projeto de lei e deu início oficialmente aos Ginásios Vocacionais. Alguns meses mais tarde é criado o SEV – Serviço de Ensino Vocacional – responsável por coordenar e implantar as unidades dos Ginásios Vocacionais, sob coordenação da professora Maria Nilde Mascellani. O SEV era diretamente subordinado ao gabinete do Secretário Estadual da Educação, o que possibilitou maior autonomia administrativa e pedagógica (Nakamura, 2016).

A legislação educacional brasileira também vai contemplar a Orientação Educacional em 1968, por ocasião da Lei 5.540/68, referente à reforma do Ensino Superior, que propôs a divisão dos cursos de graduação em 1º e 2º ciclos, sendo o 1º o ciclo básico, que teria a função de recuperar falhas no ensino médio e orientar os estudantes para a escolha de uma carreira, a ser desenvolvida no 2º ciclo, chamado de profissional (Lira, 2010). No mesmo ano, surge a Lei nº 5.564, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional e cita a Orientação Educacional como visando o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade dos adolescentes de ensino primário e médio, preparando-os para o exercício das opções básicas.

Em 1968, os Ginásios Vocacionais começaram a ser considerados uma ameaça para o Regime Militar vigente e, após denúncias de ex-professores sobre um suposto caráter subversivo de seu ensino, todas as unidades dos GV foram violentamente invadidas pelos militares em 1969. Documentos foram queimados, professores foram presos (inclusive a Profª Maria Nilde Mascellani) e, entre 1969 e 1970, as unidades funcionaram sob gestão e coordenação de profissionais colocados pelos militares. O fim “oficial” dos Ginásios Vocacionais aconteceu em 1970, com a promulgação do decreto nº 52.460, que integra o Ginásio Pluricurricular Experimental da Lapa e os Ginásios Vocacionais à rede municipal de ensino regular.

Artigo 1.º - O Ginásio Pluricurricular Experimental da Lapa e os Ginásios Vocacionais da Capital, de São Caetano do Sul, de Americana, de Rio Claro, de Batatais e de Barretos passam a denominar-se ginásios estaduais, integrantes da rede comum de estabelecimentos estaduais de ensino secundário e normal, subordinando-se ao Departamento Regional de Educação da Grande São Paulo e as correspondentes Divisões Regionais de Educação, através das respectivas Delegacias de Ensino Secundário e Normal. (São Paulo, 1970, n.p).

Em 1971, a Lei 5.692/71, referente à reforma do 1º e 2º graus, institui a obrigatoriedade do cargo de Orientação Educacional nas escolas com o papel de aconselhamento vocacional. É o período tecnicista da educação brasileira, que teve como principal objetivo a formação para o mercado de trabalho. Em seu artigo 10 está estabelecido que “Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade” (Brasil, 1971, n.p).

Mello (2020) evidencia que antes mesmo da obrigatoriedade de um Serviço de Orientação Educacional, instituído pela legislação das classes secundárias experimentais, o CAP da UFRGS já possuía um SOE, sobre o qual Flávia Sant’Anna (1962), uma das precursoras de sua implantação, escrevera na ocasião de uma publicação na revista *Correio do CRPE*. Sant’Anna destacou que a comunicação era a principal atividade do orientador educacional, pois fazia constatações acerca dos alunos utilizando-se de estudos científicos e tinha a tarefa de comunicar suas observações aos educadores e famílias.

Estes estudos científicos eram realizados com práticas de entrevistas (estudantes, familiares e professores/as), técnicas projetivas, testes de inteligência, exames de hábitos e métodos de estudos, histórico escolar e rendimento atual, observações de comportamento e técnicas sociométricas.” (Sant’Anna, 1962, p. 112).

Sant’Anna enfatizou, ainda, a importância de que a comunicação fosse útil e bem fundamentada, pois quem a recebe deveria estar preparado, e não se deveria comunicar tudo a todos; a comunicação realizada pelo orientador educacional deveria estar alinhada aos objetivos de conhecer os alunos, seus problemas e suas possibilidades de crescimento. Essa comunicação era realizada em três frentes: com os professores acerca do desenvolvimento psicopedagógico-social dos alunos; com as famílias acerca de situações específicas de sua individualidade; e com os alunos relacionada à orientação profissional pré-universitária.

A partir dessas primeiras investigações, percebe-se que, pelo menos oficialmente, a Orientação Educacional teve, entre os anos 1940 e 1970, um papel majoritariamente profissionalizante, de orientar os adolescentes na inserção no mercado de trabalho. Entretanto, um relato encontrado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, escrito em 1958 pela professora Maria Junqueira Schmidt na ocasião do II Simpósio de Orientação Educacional, realizado no Rio Grande do Sul,

atribuía à Orientação Educacional o poder transformador da educação, competindo com as forças massificadoras do rádio, televisão e cinema, capaz de formar cidadãos autossuficientes, capazes e equilibrados.

Ela [a OE] que, através de suas técnicas, poderá erguer barreiras a influências dissolventes das forças competidoras da formação escolar, do cinema e do rádio, comercializados, das leituras sensacionalistas e dos exemplos corruptores. Ela que poderá auxiliar a família a cumprir com sua missão de dotar a sociedade de cidadãos autossuficientes, capazes e equilibrados. (Schmidt, 1958, p. 89).

Ainda nesse relato, a professora Schmidt distancia o papel da Orientação Educacional de uma atuação profissionalizante. Para ela, mais do que orientar os adolescentes sobre suas vocações e aptidões para o mercado de trabalho, a OE deveria ter sempre em mente a formação do homem total, levando o aluno ao mundo dos valores, sua atuação na sociedade e à disponibilidade para a descoberta de Deus.

Não basta que o educando passe a ser amplamente conhecido e auxiliado nas suas dificuldades. Não basta estudar o mercado do trabalho para coordenar vocações e oportunidades profissionais. É preciso ir além. É preciso ter sempre em mente a formação do homem total. O orientador deve transmitir, antes de mais nada, o dom da força. A coragem daqueles esforços e daquela renúncia que levam o adolescente ao estado de disponibilidade para a descoberta de Deus, descoberta essa que não é jamais nem definitiva nem completa. (Schmidt, 1958, p. 91).

Assim, temos uma primeira evidência de que as discussões em torno da atuação da Orientação Educacional no Brasil, à época em que surgiram os Ginásios Vocacionais, propunham uma atuação que se distanciasse daquilo que propunham as agências oficiais e que se comprometesse com uma formação integral do aluno. Será por isso que experiências de renovação educacional, como os Ginásios Vocacionais, utilizavam-se da Orientação Educacional como ponto organizador de seus currículos? E, nesse sentido, será que o trabalho da OE para a formação do “homem total” se constituiu como uma atuação comum em diversos colégios, ou apenas propostas de educação como os GV adotavam uma perspectiva renovadora de Orientação Educacional?

Muitas eram as tarefas de ambos os orientadores e a especificidade de cada um foi tema de pesquisa anterior. Pudemos inferir que o trabalho de Orientação Educacional possuía um caráter mais relacional e próximo dos alunos. Porém, não há

menção à Orientação Pedagógica sem a referência à Orientação Educacional, o que tornou a investigação de suas ações particulares muito limitada. Os documentos também expõem que a Orientação Educacional, juntamente com a Orientação Pedagógica, teria uma ação coordenadora, atuando no planejamento, execução e avaliação da ação educativa, o que envolve os professores e todos os funcionários e técnicos educadores. Com os alunos, atuava diretamente na formação de atitudes e comportamentos a partir de técnicas próprias da OE. E, por fim, executava uma ação com pais de alunos, proporcionando uma discussão sobre a adolescência, a compreensão de seus filhos, do ensino dos Ginásios Vocacionais, realizando uma ação conjunta “lar-escola” (Pimentel, 1967, p. 3).

Conforme destacam os documentos, para poder definir os objetivos da OE nos Ginásios Vocacionais seria necessário tomar os objetivos da educação em si, pois apesar de ambas não se confundirem, elas mantêm entre si uma identidade de fins. Principalmente, a Orientação Educacional teria como papel “levar o adolescente a opções conscientes, baseadas no conhecimento racional dos fatos e situações [...] caminhando gradativamente para a maturidade, individual e social” (Pimentel, 1967, p. 1).

Segundo a equipe dos GV, baseando-se em Piaget, para garantir que o indivíduo aprenda deve acontecer não apenas uma transformação da conduta exterior, mas também, e primeiramente, da conduta interior, o que é chamado por Piaget de assimilação. Para a equipe dos Ginásios Vocacionais, se o objetivo da educação era gerar o desenvolvimento da personalidade e a autoconsciência, de forma que o indivíduo fosse capaz de transformar criticamente sua realidade, acreditava-se que a pedagogia deveria suscitar nos adolescentes o conhecimento da realidade por meio de questões-problema, o que possibilitaria que a assimilação desse conteúdo os tornasse indivíduos ativos em sua própria educação. A isso soma-se a decisão de manter os alunos a par de que estavam sendo parte de um processo educacional com objetivos definidos, o que evitava que fossem manipulados pela educação.

Importante salientar também que a abordagem didática adotada nos Ginásios Vocacionais, denominada *core curriculum*, concebia a educação como um processo de transformação individual. Nesse contexto, a transformação do indivíduo era vista como um meio para impactar sua realidade circundante, que compreendia várias estruturas sociais. Para alcançar esse objetivo, a definição dos objetivos curriculares

era precedida por uma Pesquisa de Comunidade, cujo propósito era adquirir uma compreensão da realidade social dos estudantes atendidos pela instituição de ensino. Essa pesquisa incluía a análise do nível socioeconômico dos estudantes, suas posições no mercado de trabalho, seus ideais em relação à escola e suas expectativas e aspirações educacionais. A partir dos dados obtidos nessa pesquisa de comunidade, eram estabelecidos os objetivos de curto e longo prazo que estivessem alinhados com as necessidades da comunidade local. Esses objetivos eram então sintetizados em unidades didáticas, que consistiam em questões-problema relacionadas à cultura, sendo essas questões atuais e interconectadas entre si. As unidades didáticas eram desenvolvidas de forma integrada em todas as disciplinas, com cada área do conhecimento adaptando a abordagem da questão-problema de acordo com suas especificidades. A área de Estudos Sociais desempenhava um papel central nesse processo, sendo responsável por interpretar a contribuição das demais áreas e promover a síntese de conceitos fundamentais. Além disso, a avaliação de todas as etapas era considerada parte essencial da estratégia educacional, o que possibilitava que fossem analisadas, por exemplo, a pertinência das questões problemas, a coerência dos objetivos educacionais com as necessidades da comunidade etc. A avaliação também permitia verificar se foi possível e quanto atingir o objetivo inicialmente proposto, possibilitando reformulações. A equipe dos Ginásios Vocacionais considerou que desta forma a educação seria um processo estruturado em bases científicas.

Aurea Cândida Sigrist de Toledo Piza⁷, ex-orientadora educacional dos Ginásios Vocacionais, foi autora de um dos trabalhos que aborda a descaracterização da profissão (Piza, 1980). Em sua dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, Piza afirma que a descaracterização da profissão se relaciona com alguns fatores, a saber: uma falta de unidade na concepção de orientação educacional, dificuldade na formulação de um padrão de orientação adaptável a qualquer instituição escolar, literatura sobre o tema pouco precisa, atribuição de tarefas pedagógicas ao orientador educacional, dentre outros. Para a autora, a prática difusa distancia a profissão de sua natureza psicológica, intrínseca a qualquer processo de orientação.

⁷ Aurea Cândida Sigrist de Toledo Piza foi autora de dois trabalhos utilizados como referência nesta pesquisa, tendo os assinado cada uma com diferentes sobrenomes. As obras assinadas pela autora foram: Pimentel e Sigrist (1971) e Piza (1980).

A função do profissional orientador educacional seria de capacitar o orientando a fazer escolhas, tomar decisões. Afirmo que “qualquer que seja a sua formação, [que] o Orientador Educacional seja o profissional que desempenhe basicamente em nossas escolas a função de aconselhamento aos alunos, visando capacitá-los para optar ao longo da vida” (Piza, 1980, p. 73). O fato de a autora escolher esse tema para sua dissertação, cerca de onze anos após findada a experiência educacional dos Ginásios Vocacionais – no qual exerceu a profissão de orientadora educacional – expressa a inquietação de quem realizou uma prática diferente desta profissão e investigou como essas práticas se desenvolvem entre outros orientadores. Apesar de sua dissertação não abordar os Ginásios Vocacionais, a intenção do trabalho foi compreender por que há práticas tão diferentes umas das outras numa mesma profissão, profissão esta que desempenhou nos GV.

Mais atualmente, Wouters (2019) escreveu sobre as contribuições do orientador educacional para o ensino e aprendizagem escolar. Afirmo que o orientador educacional é um mediador das demandas escolares. Seu trabalho contribui no processo de ensino e aprendizagem, em que ele trabalha para o desenvolvimento da formação integral (cognitivo e socioafetivo) do orientando. Entretanto, também aponta para uma formação frágil e automática dentre os profissionais, tendo eles que buscar, a partir de seu interesse e necessidades, fundamentações para suas práticas. Isso, como afirma Ferreira (2013), contribui para que o profissional fique à mercê do que chama de demandas historicamente delineadas, sem grande potencial de crítica à instituição, realizando uma prática datada de concepções tradicionalistas, em que qualquer dificuldade de aprendizagem é pensada de forma individualizada na figura do aluno.

Em se tratando de concepções que norteiam a prática, Lusvarghi (1987) apresenta importantes subsídios teóricos. Afirmo em sua dissertação que há três vieses na orientação educacional: 1) Psicologista (concepção de homem como ser psicológico); 2) Conservador (papel da OE ser o de adaptar o aluno à escola); 3) Crítico-social (homem como ser social e sujeito histórico). Pensar as concepções de educação que adotam os profissionais, as bases teórico-filosóficas que os acompanham e seu envolvimento com crítica às estruturas sociais desiguais que se apresentam, dá subsídios para pensar na relação dessa profissão com projetos/experiências educacionais inovadoras.

Loureiro (1982) assume essa reflexão em sua pesquisa, que teve como objetivo discutir o papel político da Orientação Educacional diante das tensões entre um objetivo educacional de desenvolvimento das potencialidades humanas e um modo de produção capitalista. Em sua tese “A Difícil Relação Teoria e Prática – A Orientação Educacional na Escola”, discute sob um ponto de vista crítico e num contexto macro, aquilo que é abordado nas demais pesquisas sobre o tema: a relação da Orientação Educacional com o objetivo de transformação social delegado à educação.

Mais recentemente, o trabalho de Silva (2018) relacionou a orientação profissional à inovação em pesquisa-ação, que investigou o processo de Orientação Profissional com um grupo de alunos de uma escola de Ensino Médio de Piracicaba. Para a autora, a entrada competente do jovem para o mundo em constante alteração, requer cada vez mais uma atuação segura e ampliada dos Orientadores Profissionais. Os objetivos da pesquisa foram capacitar alunas do curso de Psicologia estagiárias do Programa de Orientação Profissional e aplicar a metodologia da OP com um grupo de adolescentes do Ensino Médio, tendo como resultado o indício de que a prática de OP favorece o processo de escolha do adolescente.

Essa característica da OP, de facilitar um processo de escolha assemelha-se a um dos aspectos da OE nos Ginásios Vocacionais, que, como vocacionais, possuíam um objetivo de guiar os alunos na entrada ao mundo profissional. Será interessante compreender mais profundamente a relação entre as profissões *Orientação Educacional* e *Orientação Profissional*, mas pode-se inferir inicialmente, a partir do trabalho de Silva (1999) que a primeira é uma prática especializada e específica da Psicologia.

2.2 Propostas de Renovação e a Orientação Educacional

Considerando que o setor de OE teve papel importante para o desenvolvimento da experiência educacional a que se propunham os Ginásios Vocacionais, buscou-se elucidar de que forma o trabalho da Orientação Educacional praticada pelos GV pode ser parâmetro de inovação em educação, ou seja, quais elementos da OE podem identificados como inovadores. Seriam inovadoras as práticas da OE nos GV? Ou somente o fato de possuir um setor de Orientação Educacional já poderia ser considerada uma ação educacional inovadora? A Orientação Educacional também

tinha papel de destaque em outras escolas? Essas são algumas questões que dão base para esta investigação. Sabe-se que a história e as práticas, em geral, dos Ginásios Vocacionais, fazem com que sejam até hoje revisitados para servir de referência a projetos de inovação em educação. Entretanto, não há registros de que a especificidade do trabalho ali desenvolvido tenha sido analisada em termos de inovação.

Para compreender o sentido de inovação presente na experiência dos Ginásios Vocacionais, foi importante a contribuição de Moacyr da Silva, ex-orientador pedagógico do GV João XXIII de Americana. O ex-orientador concentrou sua tese de doutorado em Psicologia da Educação em visitar os Ginásios Vocacionais com o intuito de compreender as dimensões do que foi a experiência dos Vocacionais, sobretudo a experiência de formação continuada dos professores. A partir da entrevista com ex-professores, Silva (1999) analisou as características inovadoras da formação continuada de professores - “estávamos no século XXI e não sabíamos” –, relacionando-a às propostas da reforma do ensino francês. Silva fez um paralelo entre o plano Langevin-Wallon de reforma do ensino francês e a experiência dos Ginásios Vocacionais. Entretanto, deixa claro que não foi intenção dos educadores envolvidos nos GV replicar a experiência, não havendo naquele momento inclusive conhecimento aprofundado sobre o plano e sobre a obra de Wallon.

O plano Langevin-Wallon foi um projeto submetido à Assembleia Nacional francesa em 1947 com o intuito de realizar uma renovação pedagógica no país. O plano nunca foi aprovado, mas durante sua elaboração, o governo francês criou cerca de duzentas classes experimentais, que ficaram conhecidas como *sixièmes nouvelles*, no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, criado para este fim (Silva, 1999, p. 75). A intenção das classes novas na França era de adaptar os métodos e princípios educacionais à mentalidade e condições do povo francês, levando em consideração o cenário pós-guerra, o atendimento a uma clientela mais numerosa e heterogênea no ensino secundário, a intenção de melhorar o aproveitamento dos alunos a partir da pesquisa e criação de novos métodos (Silva, 1999, p.75).

Com o intuito de garantir a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, o plano dividia o ensino em dois ciclos sucessivos: 1º grau obrigatório para todas as crianças dos 3 aos 18 anos, composto por três outros ciclos, a saber: 1º, dos 3 aos 11 anos, sendo obrigatório a partir dos 6 anos; 2º ciclo dos 11 aos 15 anos de idade,

considerado como o período de orientação; e o 3º ciclo, dos 15 aos 18 anos de idade, considerado o período de formação do cidadão e trabalhador. O 2º grau seria reservado para aqueles alunos que conseguiram atingir o aproveitamento necessário e consistiria em estudos superiores técnicos, orientando os estudantes para a especialização. Essa preocupação com a divisão dos estudos em ciclos era também uma preocupação dos GV, a fim de evitar a evasão e garantir a permanência dos alunos (Silva, 1999, p. 76).

Pode-se destacar três grandes princípios norteadores do Plano Langevin-Wallon: a justiça, a orientação e o aperfeiçoamento contínuo do cidadão e do trabalhador, sendo o princípio da orientação estabelecido por meio da valorização das aptidões individuais, com a intenção de encaminhar os estudantes para uma utilização mais exata de suas competências pessoais, podendo garantir a cada um a função mais favorável a seu rendimento e mais bem adaptada às suas possibilidades. Silva aponta que mesmo sem conhecer o Plano, a equipe de educadores dos GV trabalhava segundo esses princípios, sobretudo o da orientação, buscando unir a dimensão vocacional – descoberta de aptidões e habilidades – com a formação cidadã (Silva, 1999, p. 7-77). A equipe dos Ginásios Vocacionais se preocupava não só em transmitir informações e saberes, mas também em favorecer a produção do conhecimento duradouro, despertar de aptidões e habilidades e desenvolver práticas de cidadania, o que se fazia com reflexão crítica, criatividade e participação ativa na vida escolar e social. Assim como no Plano Langevin-Wallon, havia uma preocupação em formar indivíduos “autônomos, pensantes e atuantes” (Silva, 1999, p. 78). Outro ponto de inovação é o fato de os Ginásios Vocacionais terem trabalhado com classes mistas de meninos e meninas, buscando desenvolver com os alunos atitudes e valores relacionados aos papéis de cada gênero na sociedade, o respeito mútuo. Na França, as classes mistas só começaram a funcionar a partir da década de 1970. O Plano também se assemelhava aos Ginásios Vocacionais no que tange à importância dada aos professores e sua formação.

Silva esclarece que as bases teóricas para a pedagogia renovada que esteve em desenvolvimento nos Ginásios Vocacionais baseou-se mais nos escolanovistas Wallon, Decroly e Makarenko do que nas pedagogias ativas de Montessori, Dewey e Freinet, por exemplo. Isso porque, tanto para os autores quanto para os Ginásios Vocacionais, a escola deveria funcionar como uma coletividade para formar um aluno cidadão. Entretanto, reitera que não se pode considerar a experiência dos GV como

escolanovista, o que já ficou claro no trabalho de Rovai (1996). A intenção dos GV não era se configurar como escolas ativas que valorizavam a iniciativa individual dos alunos (Silva, 1999, p. 78).

Da mesma forma, rejeitamos as antinomias do indivíduo e sociedade, do professor e aluno, dos pais abdicarem dos seus direitos em relação aos filhos, tão marcantes nas “escolas ativas”. Em função dessas críticas é que também Wallon, assim como nós, atribui importância diferenciada aos sistemas de ensino de Decroly e Makarenko, principalmente pela atitude dialética em relação à educação. (Silva, 1999, p. 83).

A escola vivida como coletividade é expressa, por exemplo, nos Estudos do Meio promovidos pelos Ginásios Vocacionais, em que os alunos viviam dimensões sociais e políticas da educação ao indagar questões sobre o meio e o explorar em busca das respostas. Essa experiência, como nos mostra Silva, se aproximou da francesa desenvolvida em Sèvres, com a diferença do teor político envolvido nessas vivências, em que o aluno não só conhecia o meio, mas planejava toda a ida, o trajeto, as passagens, as entrevistas e, depois, apresentava aquilo que fora constatado aos pais, respondendo, em primeiro lugar, às questões que os levaram a estudar aquele meio. A relação possível entre os Ginásios Vocacionais e o plano Langevin-Wallon está em considerar o aluno um cidadão em formação, em processo de desenvolvimento de sua consciência crítica e aprendizagem da liberdade e da responsabilidade. Além disso, a escola surge de um intercâmbio dialético com a realidade, a partir dos dados extraídos da comunidade (Silva, 1999, p. 88).

Tendo por eixo o processo de ensino-aprendizagem, em que os alunos e professores eram seus atores principais, trabalhamos coletivamente a questões apresentadas pelos professores: o que significa aprender? Para quê o aluno aprende? Qual é a finalidade do nosso trabalho? (Silva, 1999, p. 88).

Wallon entendia que a Psicologia aplicada à educação pretendia adaptar o ensino ao espírito e à natureza da criança. Era interessante que o professor tivesse noção de métodos psicológicos, mas isso não significava colocá-los em prática, necessariamente, pois os alunos não eram objetos de estudo e sim sujeitos de sua própria aprendizagem. Era importante que os professores conhecessem sobre o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, emocional-afetivo e social das crianças e adolescentes, o que se dava a partir de conhecimentos da psicologia, mas também na participação no mundo histórico e social, tendo presente a crítica à educação que

pretendia levar o aluno a adaptar-se, ajustar-se ou padronizar-se em relação ao mundo.

A relação teoria-prática na formação dos adolescentes também é um ponto em comum entre o plano Langevin-Wallon e os Ginásios Vocacionais. Ambos entendiam que a formação global do aluno se dava a partir da descoberta de cada um sobre si e sobre o mundo, tornando-se o trabalho uma concepção mais ampla, a de trabalho social, que se torna instrumento de realização pessoal, forma de sobrevivência humana e promoção do outro. No plano Langevin-Wallon, os autores ressaltam a importância da formação da cidadania e a preparação para a vida na cidade, o contato direto com a realidade social, tal como ofereciam os Estudos do Meio, momentos vivenciados por alunos e professores do GV em que iam à comunidade em seu entorno para aprender sobre ela.

Com a instalação da Ditadura Militar no Brasil, todas as escolas públicas foram obrigadas a incluir em seus currículos a disciplina de Educação Moral e Cívica, o que vinha com o objetivo de doutrinar os alunos em prol do regime ditatorial. Os Ginásios Vocacionais não incluíram essa disciplina e mantiveram a formação cidadã relacionada ao desenvolvimento do pensamento crítico, lúcido, engajado e consciente de seus direitos e deveres na sociedade democrática (Silva, 1999, p. 100). Isso se aproxima também ao plano Langevin-Wallon, pois os autores afirmavam que a educação moral e cívica que a escola deve dar não poderia se limitar ao estudo de um programa pré-determinado e em determinado horário, e sim ir sendo desenvolvida ao longo do processo educativo a partir das vivências e experiências de investigação, pelo gosto pela ciência e pela busca de fundamentos. Nesse sentido, o professor tinha o papel de orientar o trabalho de pesquisa.

O Plano Langevin-Wallon também enfatizava a importância de delegar responsabilidades aos alunos por meio de serviços escolares, como cooperativas, algo que também se desenvolveu nos Ginásios Vocacionais com as Unidades Pedagógicas, como a cantina, o banco, o governo estudantil e os acampamentos. Essas iniciativas visavam o desenvolvimento da autonomia nos alunos, o que era um dos objetivos fundamentais dos Ginásios Vocacionais (Silva, 1999, p.103). Nessas atividades, os professores participavam como supervisores, mas as responsabilidades eram assumidas pelos alunos no planejamento, resolução de problemas, divisão de tarefas. Importante salientar que essas atividades não surgiam de forma espontânea pelos alunos. Havia todo um trabalho de construção de uma

nova visão de mundo, de homem, de sociedade e afetividade que tornava possível esse tipo de vivência.

Para Silva, os conceitos de trabalho e cultura eram entendidos nos Ginásios Vocacionais à luz da concepção marxista, afirmando que as atividades curriculares poderiam ser vivenciadas de maneira mais profunda devido à preocupação em aprofundar o conhecimento sobre as relações entre o Homem e a Natureza em sociedade, considerando a trajetória histórica dessa relação.

Wallon também tinha esse entendimento, pois enfatizava que a pesquisa científica deveria estar comprometida com a História e suas concepções são determinadas pelo sistema geral de ideias de sua época.

Ao se observar o percurso histórico dos modelos pedagógicos da Escola Nova na educação brasileira, notamos que sua entrada aconteceu principalmente a partir da década de 1920, com a reforma dos cursos normais que, conseqüentemente, convergiram numa modificação da cultura escolar dos cursos primários, que se configuraram como cursos primários experimentais.

Para os escolanovistas, a escola deveria se centrar no conhecimento da criança e, para atingir esse objetivo de maneira eficaz, consideravam ser necessário identificar o desenvolvimento de cada aluno para, então, notar desenvolvimentos desiguais e selecionar aqueles que correspondiam à escolarização oferecida pelo curso primário e encaminhar aqueles que necessitavam de escolarização específica para seu desenvolvimento. Era um movimento de seleção e classificação de alunos a partir da constatação sobre seu desenvolvimento.

Nesse sentido, tornou-se imprescindível o trabalho de psicólogos e orientadores educacionais que pudessem aplicar testagens para selecionar e classificar os alunos (Mello, 2020, p. 103). Os cursos primários experimentais possuíam gabinetes de psicologia, clínicas psicológicas e serviços de orientação educacional (que poderiam estar associados às escolas normais) que, na prática, eram incumbidos de: organizar turmas e grupos dentro das turmas; selecionar conteúdos e informações que compunham a avaliação escolar; e realizar constantes pesquisas com as crianças a fim de ampliar o conhecimento da psicologia sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. Além disso, nos gabinetes de psicologia era oferecido tratamento para crianças que apresentassem índice de aprendizagem insatisfatório ou fosse identificado nelas algum desajuste social. O serviço de orientação educacional, propriamente dito, ficava incumbido também da tarefa de

orientar as famílias e os professores o que julgavam ser o percurso escolar mais adequado para cada estudante. “Era a Psicologia Aplicada à Educação, interferindo diretamente na organização escolar e na vida dos/as que frequentavam a instituição escolar” (Mello, 2020, p. 103).

Interessante notar que, apesar de serem essas características de um ensino primário experimental, pode-se perceber semelhanças com o ensino secundário experimental que fora mais tarde instituído. A cultura escolar baseada em modelos pedagógicos escolanovistas mantinha o interesse em identificar nos alunos e os classificar a partir de suas capacidades e aptidões para a aprendizagem. Isso pode ser notado nos Ginásios Vocacionais, quando se fala sobre a divisão dos alunos em práticos, teóricos e teórico-práticos, por exemplo. Esse tipo de classificação pode ser encontrado com outros formatos em demais classes experimentais de ensino secundário, como é apontado por Mello sobre o Colégio da Aplicação da UFRGS em sua tese de doutorado, que subdividia o ensino ginásial em Plano A e Plano B, a depender daquilo que fora constatado nos dois primeiros anos a respeito da aptidão dos alunos (Mello, 2020).

Observando os caminhos da Escola Nova no Brasil, percebe-se que esta começou a circular nacionalmente por meio das reformas dos cursos normais, modificando, conseqüentemente, a cultura escolar dos cursos primários. Este processo criou no Brasil as escolas primárias experimentais. Instituições que possuíam gabinetes de psicologia, clínicas psicológicas e serviços de orientação educacional e que, muitas vezes, estavam vinculadas a escolas normais. (Monarcha, 2009^a e Louro, 1986 *apud* Mello, 2020, p. 103)

2.3 Considerações Gerais

Após a tomada de conhecimento sobre aquilo que se produzia de documentos oficiais sobre a profissão da Orientação Educacional no Brasil, em formato de legislações, e aquilo que estava sendo discutido no Brasil, na Europa e na América do Norte sobre como deveria ser sua prática dentro das escolas e a qual objetivo deveria servir, é possível notar uma disparidade entre aquilo que é oficialmente declarado e as diversas atuações encontrada. Nota-se que as legislações a respeito da profissão da Orientação Educacional no Brasil postulavam uma atuação voltada para a entrada do jovem no mercado de trabalho, considerando a importância da formação de sua personalidade, mas sob uma ótica elitista a respeito de como deveria

ser a personalidade dessa juventude que conduziria o País no futuro. As legislações abordaram também a formação do Orientador Educacional, que foi definida como uma formação pedagógica e com tratativas semelhantes às que deveriam ser dadas aos professores. Contudo, trabalhos sobre a atuação dos orientadores na prática, em contrapartida ao que era teorizado nas legislações, revelaram que o ofício de orientação tomou proporções mais profundas, considerando “ter sempre em mente a formação do homem total” (Schmidt, 1958).

Piza (1980), contribui com o entendimento da descaracterização da profissão de orientador educacional. Analisando vinte autores brasileiros especializados no assunto, constatou que são atribuídos objetivos tão diversos e amplos à OE que a especialidade faz a especificidade própria da profissão desaparecer no conjunto Educação. A atribuição de funções pedagógicas ao profissional significa a descaracterização da natureza psicológica intrínseca ao processo de Orientação (Piza, 1980, p. 6-7). Apesar de ser admissível que a OE apresente divergências e mudanças, espera-se que toda orientação seja um processo de natureza psicológica, mantendo essa característica essencial e pertencendo ao campo da Psicologia Aplicada, permanecendo sua função básica de aconselhar tanto individualmente quanto em grupo. Surgem diversos matizes no trabalho da Orientação Educacional, questão relacionada às diferentes concepções de orientação, aos diferentes objetivos exigidos da profissão em cada país e, sobretudo, ao fato de que como auxiliar do processo educativo global, a OE ajusta-se às normas, procedimentos e currículos específicos de cada escola, assumindo diferentes funções em diferentes unidades escolares (Piza, 1980, p. 5).

Considerações Finais

Como mencionado anteriormente, o estudo aqui apresentado foi um desdobramento do trabalho de Iniciação Científica realizado por mim e Natália C. Compadre com orientação do Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini, em 2019 durante a graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada "História da Renovação Educacional no Brasil: conexões entre educação e psicologia nos Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo (1961-1970)". A pesquisa se debruçou sobre as especificidades do trabalho da Orientação Pedagógica e Educacional nos Ginásios Vocacionais, apontando as diferenças encontradas nos dois tipos de orientação e nos documentos consultados, o relatório interno chamado "Orientação Educacional" (Pimentel, 1967) e o livro com o mesmo título, derivado dessa obra e publicado em 1971 por Pimentel e Sigrist, documentos que também foram principal fonte para este estudo. A pesquisa de Iniciação Científica pôde identificar a especificidade do trabalho de Orientação Educacional e como ele foi se desenvolvendo ao longo do tempo, mas a natureza do trabalho da Orientação Pedagógica permanece um assunto a ser aprofundado, restando a hipótese de que ela teria se pautado por um trabalho pedagógico no sentido estrito, buscando integrar os conteúdos das diferentes disciplinas e promover a comunicação entre os professores que as ministravam. Entretanto, ainda se fazia importante compreender de que forma a Orientação Educacional dos Ginásios Vocacionais se relacionava com o projeto de renovação em educação que estava sendo desenvolvido ali. Era clara a influência deste trabalho na pedagogia dos Ginásios Vocacionais, mas cabia compreender se o trabalho da OE poderia ser identificado como uma evidência de renovação educacional.

Importante pontuar que os Ginásios Vocacionais foram uma das respostas à pauta que estava em foco desde o século XX sobre a transição entre ensino primário e secundário, trazendo aproximações da educação com a profissionalização, especialmente por estar associado a um projeto de reforma do Ensino Industrial paulista. No entanto, o desenvolvimento do currículo explicitou mudanças significativas que ocorreram no decorrer do período de existência das escolas (Chiozzini, 2010), entre as quais estava a área de Orientação Pedagógica e Educacional. O Serviço de Orientação Educacional, instituído nos GV desde sua criação, desempenhava função “eminentemente coordenadora” na ação educativa

(Pimentel e Sigrist, 1971, p.18), trabalhando em duas frentes: na Ação Integrada e na Ação Direta. Na Ação Integrada havia uma conexão entre orientadores (educacionais e pedagógicos), professores e demais técnicos componentes da equipe, em que planejavam, avaliavam e executavam ações educativas. Essa integração entre os profissionais proporcionava atitudes comportamentais e valores sociais que correspondiam às atitudes e valores que se buscava desenvolver nos alunos. Por meio da Ação Integrada, a OE e os professores trocavam informações sobre os alunos, podendo tanto a OE auxiliar os professores a compreenderem cada aluno em sua ação social e características individuais, quanto os professores compartilharem observações importantes para a OE traçar o perfil psicológico dos alunos e planejar atuação adequada individual e em grupo para seu desenvolvimento.

Já na Ação Direta, o orientador educacional atuava individualmente com cada aluno, podendo conhecê-lo como um indivíduo concreto, “uma personalidade única em desenvolvimento, dotado de determinado potencial, que se expressa de certa forma e que desempenha nos grupos sociais vários papéis, fruto das relações estabelecidas” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 19). Para além disso, na Ação Direta, os orientadores educacionais mantinham contato com as famílias dos alunos, buscando levar a elas uma compreensão sobre a adolescência, sobre seu filho em particular, sobre o sistema de ensino vocacional e outras reflexões acerca da educação, formando uma ação conjunta lar-escola. Por fim, na Ação Direta os orientadores educacionais mantinham relação próxima com a comunidade, ampliando a ação educativa para fora da escola.

Os métodos utilizados pela OE para a ação educativa Integrada ou Direta eram os trabalhos em grupo e os estudos de caso, com destaque para a aplicação da *técnica sociométrica*, estratégia que era utilizada para formar os grupos de trabalho, em que se estruturava o trabalho coletivo que era o grande direcionador, o objetivo final do trabalho desenvolvido nos GV, a transformação da sociedade a partir da preparação dos jovens para um bom desempenho do trabalho coletivo. A Teoria Psicodramática de J. L. Moreno, que engloba o método da Sociometria (1934), foi identificada como prática frequente e importante da Orientação Educacional dos GV, surgindo como *técnica sociométrica*. As explicações detalhadas sobre a elaboração dos Sociogramas para a formação de grupos de trabalho entre os alunos têm o mesmo nome da teoria do autor, no entanto, é possível identificar indícios da influência de correntes psicológicas e filosóficas na educação, como, por exemplo, a importância

da autonomia na adolescência, assim como a integração entre áreas, um tema frequentemente abordado por Jean Piaget (Silva, 1999). O conceito de educação presente nos documentos muitas vezes retratava-a como uma educação cidadã, que não apenas ensinava aos alunos sobre o mundo em que viviam, mas também os preparava, inclusive tecnicamente, para transformar esse mundo. Percebe-se que, apesar de os documentos consultados despenderem grandes esforços em detalhar a aplicação da técnica sociométrica para a formação de grupos de trabalho, o trabalho que os orientadores educacionais dedicavam mais tempo e esforço era o de orientação vocacional. É claro que, como um trabalho integrado, as demais tarefas do orientador não estavam descoladas da orientação vocacional, contribuindo constantemente para o conhecimento de cada aluno e a possibilidade, enfim, dessa orientação. Entretanto, vê-se que todas as práticas tinham o sentido de desenvolver nos jovens habilidades e autoconhecimento, que eram essenciais para a síntese final, que era o processo de escolha vocacional. Esse processo permeava todas as séries do ensino ginásial, estando presente no sentido da existência das FOA, da formação de grupos por meio da técnica sociométrica, das sessões de orientação em grupo e, sem dúvidas, na formação continuada de pais e professores para atender satisfatoriamente jovens em transformação.

Outras experiências de renovação do ensino secundário colaboram com o entendimento da especificidade do trabalho de Orientação Educacional desenvolvido nos Ginásios Vocacionais, como é o caso das Classes Experimentais do CAp da UFRGS, analisadas por Mello (2020). Ao contrário do que Mello encontrou nos documentos sobre o Colégio, nos Ginásios Vocacionais, os documentos sobre o Serviço de Orientação Educacional não apresentam a utilização de testes psicológicos nos estudantes como uma das atividades do orientador, nem no momento do exame de admissão, nem ao longo dos anos letivos para traçar perfis psicológicos. É certo que no livro *Orientação Educacional* (1971) as autoras afirmam que o SOE se utilizava da “aplicação de técnicas específicas de atuação junto ao aluno” (Pimentel e Sigrist, 1971, p. 27) mas não especificam ao longo de todo o documento outras técnicas psicológicas, a não ser o que chamam de técnica sociométrica, que também é encontrada no CAp como *teste sociométrico*. As demais técnicas citadas são técnicas pedagógicas para discussão de assuntos didático-pedagógicos com os alunos, como é o caso das sessões de orientação em grupo que consistiam em um grupo de estudos, com cerca de 15 alunos, que tinham horário reservado com o orientador

educacional. Nas sessões, discutiam temas ligados às unidades pedagógicas, que variavam de acordo com a série do aluno e sua maturidade para discutir determinados assuntos. As sessões de orientação em grupo incluíam também a educação sexual, deixando claro que o assunto era abordado sempre que se considerasse necessário a partir daquilo que os adolescentes levassem às sessões com os orientadores. Aprofundar no caráter renovador da forma como se fazia educação sexual nos Ginásios Vocacionais não coube nos limites desta pesquisa, mas é tema que merece atenção em trabalhos futuros.

Apesar do discurso emancipatório de ajudar o aluno a compreender o significado do corpo e da sexualidade humana, capacitando-o a refletir de forma objetiva e tomar decisões conscientes e responsáveis, alguns exemplos práticos, como a descrição do Caso X, apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, revelaram um discurso de conteúdo moral. Isso reafirma a importância de compreender os documentos em circulação circunscritos em seu tempo e local histórico, sendo, inclusive, utilizada a palavra *homossexualismo* para se referir aos comportamentos tidos como afeminados, com o sufixo *ismo* que desde 1990 caiu em desuso no Brasil. Naquele momento, as discussões sobre masculinidade e homossexualidade ainda não eram amplamente debatidas nas escolas, a homossexualidade ainda poderia ser encontrada nos manuais médicos indicando transtorno ou doença, as manifestações da contracultura eram recentes e até mesmo propostas educacionais que visavam formar cidadãos aptos a viver na sociedade contemporânea não estavam livres de preconceitos em relação a certos aspectos da sociedade atual. Os gêneros já tinham lugar na divisão econômica do trabalho e nos GV essas normas também existiam, convivendo aspectos renovadores – como o fato de meninos e meninas frequentarem as mesmas disciplinas numa escola mista – e aspectos conservadores, como os descritos, tornando possível afirmar que uma proposta educacional não é por si só conservadora ou progressista.

Mello (2020) também apresenta pontos de convivência entre ideais renovadores e conservadores no CAP da UFRGS, como é o caso do exame de admissão para ingresso no Colégio. Apesar de o exame do CAP ter se utilizado de diversas metodologias para aferir o desenvolvimento biopsicológico de cada candidato a estudante secundarista, a análise de sua situação global considerava ideal uma formação de família baseada na moral e nos bons costumes, com pai e mãe casados, sendo o pai o provedor da família, dentre outros aspectos. Isso contradiz, entretanto,

um dos princípios escolanovistas que embasou a renovação do ensino secundário, que era a ampliação do acesso ao ensino para a população geral e não apenas para as consideradas elites condutoras do país. Pode-se dizer que o acesso foi ampliado no sentido de possibilitar a diferentes camadas sociais a tentativa de ingresso no ensino secundário, entretanto, a seleção de um perfil específico de estudante promoveu a manutenção da elitização dessa fase do ensino a partir de outros critérios. Somente aqueles que fossem considerados aptos biopsicosocialmente, com uma estrutura familiar ideal, poderiam ser selecionados. Além disso, observou a convivência entre esses impulsos renovadores e conservadores no CAP da UFRGS quando analisou que havia uma rigidez em relação a comportamentos moralmente esperados, como mulheres precisarem vestir saias abaixo da altura dos joelhos e não usar calças, enquanto homens e meninos deveriam estar sempre com cabelo curto e barba aparada. Isso se estendia, inclusive, aos conteúdos que eram permitidos aos alunos acessarem e relata a lembrança de um ex-aluno sobre sua mãe ter sido chamada à escola para orientá-lo pois não era permitido ler obras do autor Jorge Amado (Mello, 2022, p. 111).

As condições ideais eram que pai e mãe fossem casados, convivendo na mesma casa, com o pai como provedor da família, como o que estabelece as regras, e a mãe, como a que proporciona o afeto à criança, cuida da casa, dos/as filhos/as, incluindo seu aproveitamento escolar. O relacionamento entre irmãos e irmãs deveria ser de cooperação. A falta de algum destes elementos poderia prejudicar o desenvolvimento emocional, comprometendo também o desenvolvimento cognitivo e a escolarização da criança. (Mello, 2020, p. 175).

Por fim, pode-se assumir que a prática da Orientação Educacional nos Ginásios Vocacionais se aproxima de uma prática de renovação em educação, o que pode ser justificado a partir de algumas informações apresentadas neste trabalho. Em primeiro lugar, o fato de as legislações sobre as Classes Secundárias Experimentais terem exigido a presença de um Serviço de Orientação Educacional mostra como essa era uma função tida como coparticipante do processo de renovação em educação, seja pela sua proximidade com o encaminhamento dos alunos para o mundo do trabalho, seja pelo entendimento de que seria necessário guiar os estudantes ao longo de seu processo de autoconhecimento e tomada de consciência. Entretanto, a função da OE estava sendo amplamente discutida e revisada, visto que assumia papel ora eminentemente profissionalizante, ora socializante, no sentido de levar o estudante a

tornar-se membro ativo da sociedade a partir do conhecimento sobre si e sobre o mundo. Esse foi o papel assumido pela OE dos Ginásios Vocacionais e pelos conselheiros previstos no Plano Longevin-Wallon, outro fato que corrobora com o entendimento de que essa foi uma profissão importante nos planos de renovação em educação. Em concordância também com a psicologia vocacional da década de 1960, nos nomes de Super e Havighurst, os Ginásios Vocacionais compreendiam o processo de escolha vocacional como contínuo e alinhado ao processo de maturação dos jovens, dando especial atenção ao desenvolvimento sexual presente nesta etapa da vida. Pode-se perceber, ao fim deste trabalho, que aquilo que Parsons (1909) definiu como o papel do conselheiro na orientação vocacional se aproxima muito do papel do orientador educacional nos GV. Interessante notar que Sigrist (1971 e 1980), coautora do documento Orientação Educacional aqui em análise, mais tarde, dedicou sua dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação ao tema da descaracterização da profissão de Orientação Educacional. Isso, somado ao fato que o trabalho desenvolvido por ela e colegas nos Ginásios Vocacionais décadas antes foi um trabalho de cunho renovador, diferindo grandemente dos objetivos e propostas de Orientação Educacional oficiais da época, mostra que a dificuldade em definir este trabalho em termos claros não é um caso isolado desta pesquisa, e sim uma característica da profissão no Brasil. Para Sigrist, a descaracterização da OE deve-se também ao fato de as legislações que a consagram a considerarem pertencente ao campo pedagógico e que, para alcançarmos um trabalho uno e coeso na definição das tarefas do Orientador Educacional, é necessário que desenvolvamos literaturas específicas sobre o tema, que possam ser abordadas por orientadores em formação ou já atuantes, a fim de questionar e ajustar sua prática, diferenciando-a das tarefas pedagógicas e reaproximando a profissão de sua essência psicológica, retomando sua função de colaborar na individualização do processo educativo.

Ainda, outro desdobramento possível deste trabalho seria a compreensão da transformação do papel do orientador educacional em coordenador pedagógico dentro das escolas brasileiras, algo que fora previsto pela autora Aurea Cândida Sigrist ao afirmar que “à medida em que o Orientador Educacional assume tarefas não relativas à sua função de aconselhamento, ele contribui para o desaparecimento de sua profissão” (Piza, 1980, p. 71). Apesar de a autora considerar que há sim a transformação de profissões no tempo e o conseqüente desaparecimento de algumas no ciclo natural das transformações sociais, pontua que é importante se reaproximar

das bases constituintes da profissão de Orientação Educacional para que, qualquer que seja sua formação, o orientador educacional seja o profissional que desempenha nas escolas o papel de aconselhamento dos alunos, com o objetivo de capacitá-los a optar ao longo da vida. Além disso, não coube nos limites desta pesquisa compreenderem as transformações sofridas pela profissão de Orientação Educacional no Brasil após 1971, considerando que a Lei 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, tornou obrigatória a presença de um orientador educacional em todos os estabelecimentos de ensino do País. A quais objetivos servira esta OE que foi instituída obrigatória em meio ao regime ditatorial que o Brasil vivia naquele momento e de que forma essa profissão se desdobrou na prática nos diversos colégio torna-se assunto a ser ainda aprofundado e investigado.

Referências Bibliográficas

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural E A Contribuição De Roger Chartier. Maringá: *Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História* – Universidade Estadual de Maringá, n. 1, vol. 9, p. 125-141, 2005.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Fixa a *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm>. Acesso em 28 de junho de 2023.

BRASIL. Portaria nº 105, de 12 de março de 1958. Provê sobre o exercício da função de orientador educacional de estabelecimento de ensino secundário. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 19, n. 70, abril-junho, 1958.

BRASIL. Lei nº 6.052/61, 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*. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1961/lei-6052-03.02.1961.html>>. Acesso em 28 de junho de 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 28 de junho de 2023.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 28 de junho de 2023.

BRASIL. Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. *Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5564.htm>. Acesso em 28 de junho de 2023.

BRASIL. Lei nº 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 em 28 de junho de 2023.

CAEIRO, Luís A. Princípios para um aconselhamento vocacional desenvolvimentista. *Revista Portuguesa de Psicologia*, v. 14-16, p. 45-71, 1977-1979.

CERCATO, Schana Castilho. *Em busca de um novo olhar na educação a distância: o papel do orientador acadêmico*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Diefenthaler Krahe. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHIOZZINI, Daniel F. *Os Ginásios Vocacionais: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961 - 69)*. Orientadora: Prof^a Dr^a Ernesta Zamboni. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2003.

CHIOZZINI, Daniel F. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69)*. 2010. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CHIOZZINI, Daniel F. As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da 'integração social' ao 'engajamento pela transformação'. *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, v.14, n. 3 (36), p. 23-53, set./dez. 2014.

CHIOZZINI, Daniel F.; MARQUES, Sandra M. L. O Movimento da Escola Nova, Classes Experimentais e Ginásios Vocacionais (1958-1970). *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.2, p. 582-598, maio-ago. 2016.

CHIOZZINI, Daniel F.; MANNINI, Bartira; COMPADRE, Natália C. Orientação pedagógica e educacional nos Ginásios Vocacionais: interfaces entre pedagogia e psicologia (1961-1970). *Acta Scientiarum. Education*, v. 45, n. 1, p. e57965, 29 nov. 2022.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto Histórias*. São Paulo, n. 35, p. 255-272, dezembro, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o Grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014.

CUNHA, Nadia; ABREU, Jayme. Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. 40, n.91, p. 90-151, jul./set.1963.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DALLABRIDA, Norberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. *Revista brasileira de história da educação*, Maringá, v. 17, n. 3 (46), p. 196-218, jul/set. 2017.

DE LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: *PINSK, Carla Bassanezi (Org.)*. Fontes históricas. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008, p. 111-154.

FAGIONATO, Yomara. F. C. *Classes secundárias experimentais: reflexões sobre o currículo do “Instituto Estadual Narciso Pieroni”*, cidade de Socorro (SP, 1959/1962). XV Encontro Regional de História. Curitiba, 2016.

FAGIONATO, Yomara. F. C. de O. Maria Nilde Mascellani and the Social Catholicism in Vocational (São Paulo, 1960). *Revista Educação E Emancipação*, 11(2), p.238–263, 2018a.

FAGIONATO, Yomara. F. C. de O. Por uma memória vocacional renovada. *Cadernos De História Da Educação*, 16(3), p. 859–862, 2018b.

FÁVERO, M. L. de A; Britto, J. de M. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-Inep, 1999.

FERREIRA, Thaiane. *Orientação educacional na atualidade: possibilidades de atuação*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

GRISPUN, Mírian p. S. Zippin (Org.). *A prática dos orientadores educacionais*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003

HINCKEL, Nágila Cristina. *Educação, inovação e empreendedorismo: implicações pedagógicas da orientação empreendedora educacional*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Araci Hack Catapan. 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

LIMA, Alcimar Alves de Souza; ROVAL, Esméria. *Escola como desejo e movimento*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

LIRA, Alexandre T. do Nascimento. *A Legislação de Educação no Brasil Durante a Ditadura Militar (1964-1985): Um Espaço de Disputas*. Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Soares. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LOUREIRO, Marcos C. da Silva. *A difícil relação teoria e prática – A orientação educacional na escola*. 1982. 103 f. Tese (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1982.

LUSVARGHI, Maria Isabel N. *Orientação educacional e educação transformadora*. Orientador: Prof. Sérgio Goldenberg. 1987. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1987.

MASCELLANI, M. N. *Uma pedagogia para o trabalhador: o Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (programa integrar CNM/CUT)*. Dissertação (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 1999.

MELLO, Juliana T. dos S. de. *Herdeiros da escola: Trajetórias sociais de egressos do colégio catarinense (1951-1960)*. Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, 2012.

MELLO, Juliana T. dos S. de. *Estudantes sob medida: usos da avaliação psicológica no colégio de aplicação da UFRGS (1959 – 1968)*. Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida. 2020. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – área de Pós-Graduação em História da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, 2020.

MILET, Rosa Maria L. *A orientação educacional que ultrapassa os muros da escola*. Orientador: Prof. Carlos Minayo Gomez. 1990. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Administração dos Sistemas Educacionais, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1990.

NAKAMURA, Maria Eliza. Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. In: *Encontro Nacional de História Oral*, 13., 2016, Rio Grande do Sul. Anais eletrônicos [...] Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016, p. 1 – 10. Disponível em:

https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_TRABALHOSUBMETIDO_XIIIENTRONACIONALDEHISTORIAORAL_2016.pdf. Acesso em 10 de abril de 2022.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 35-60, mai/jun/jul/ago. 2000.

PARSONS, Frank. *Choosing a Vocation*. Londres: Gay e Hancock, 1909.

PASCOAL, Mirian.; HONORATO, Eliane Costa.; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, n. 47, p. 101-120, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

PIMENTEL, Maria da Glória. *Relato da experiência educacional*. São Paulo: Serviço de documentação e Publicações. São Paulo, 1967.

PIMENTEL, Maria da Glória; SIGRIST, Aurea Cândida. *Orientação Educacional*. In. Coleção Fundamentos e Prática do Ensino Vocacional. São Paulo, Livraria Pioneira, 1971.

PIZA, Aurea Cândida S. de Toledo. *A descaracterização da orientação educacional no Brasil*. Orientadora: Prof.^a Dra.^a Maria Regina Maluf. 1980. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1980.

PORTARIA de 12 de março de 1958 (Brasil). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1958.

REVAH, Daniel; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Educação Hoje: uma revista para o ensino secundário no Brasil da década de 1960. Maringá: *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, n. 1 (40), p. 51-78, jan./abr. 2016.

REVISTA Brasileira de Estudos Pedagógicos. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Debates e Propostas. Brasília, n. 65 (150), p. 407-425, maio/ago, 1984.

RIBEIRO, Marcelo Afonso; UVALDO, Maria da Conceição Coropos. Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Ribeirão Preto, SP, v. 8, n. 1, p. 19-31, 2007.

SANTOS, Theresa Beatriz Figueiredo. *Orientação profissional: a consolidação de uma experiência num contexto de ensino*. Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Inês Fini. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

SANT'ANNA, Flávia. *O problema da comunicação em um Serviço de Orientação educacional*. Correio do CRPE. n. 27, v. 3, p. 24– 4. Porto Alegre, RS 1962.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947. *Dispõe sobre a consolidação das leis e demais normas relativas ao ensino*, elaboradas pela Comissão constituída pelo Decreto nº 17.211 de 13 de maio 1947. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html>. Acesso em 28 de junho de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 52.460, de 5 De junho de 1970. *Dispõe sobre integração de ginásios na rede comum de estabelecimentos de ensino oficial e dá providências correlatas*. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1970/decreto-52460-05.06.1970.html>>. Acesso em 28 de junho de 2023.

SCHMIDT, M. J. II Simpósio de Orientação Educacional. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Ministério da Educação e Cultura. Vol. 30, Nº 70, outubro-dezembro, 1958.

SILVA, João Roberto de Souza. *Formação e atuação do orientador educacional: perspectivas interdisciplinares*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Ramos de Andrade. 2018. 149 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2018.

SILVA, Moacyr da. *Revisitando o Ginásio Vocacional – Um “locus” de formação continuada*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Guedes. 1999. 296 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

TEIXEIRA, Rita Amelia. *Para uma análise crítica da orientação educacional: subsídios para compreensão e definição de sua prática no Brasil*. Orientadora: Prof.^a Angela

Valadares Dutra. 1979. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) - Instituto de Seleção e Orientação Profissional, Fundação Getúlio Vargas – FGV. Rio de Janeiro, 1979.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs.). *Catolicismo plural: dinâmicas contemporâneas* Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

VIEIRA, Letícia. *Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1961)*. Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

VIEIRA, Letícia. *Maria Nilde Mascellani e as Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni: uma intelectual no espaço de intersecção entre os campos educacionais laico e católico (Socorro - São Paulo, déc. 1950-1970)*. Anais da XXI Semana de História, VIII Fórum de Pós-Graduação em História e III Fórum de Licenciatura em História Universidade Estadual de Maringá, setembro, 2017.

VIEIRA, Letícia. *Bricolagem entre o prescrito e o efetivado: cultura escolar das Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni De Socorro (1959-1962)*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE. 3., Florianópolis. Apresentações e autores [...] Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/schedConf/presentations>. Acesso em 22 de outubro de 2022.

VIEIRA, Letícia. CHIOZZINI, Daniel F. Luis Contier como catalisador de redes: Classes Experimentais e renovação do Ensino Secundário em São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. *Revista de História da Educação* (Online), Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 61-80, maio/ago. 2018.

VIEIRA, Letícia. O surgimento das Classes Experimentais Secundárias em instituições públicas de ensino do Estado De São Paulo (1951-1962). *Revista Iberoamericana Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas (SP), v. 7, p. 1-28, e021040, 2021.

WOUTERS, Janete A. D. *O orientador educacional e suas contribuições para o ensino e aprendizagem escolar*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Aparecida Galvão dos Santos. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2019.