

OS GINÁSIOS ESTADUAIS VOCACIONAIS (GVS) DE SÃO PAULO (1961-1969): o que uma experiência dos anos de 1960 pode nos ensinar sobre história pública?

São Paulo's Vocacional High Schools (GVs; 1961-1969): what lessons can be drawn about public history from a 1960's experience?

Caio Rodrigo Carvalho Lima³⁷

Resumo:

Neste trabalho, reflete-se acerca dos aprendizados possíveis a partir dos Ginásios Vocacionais (GVs) de São Paulo (1961-1969) em sua relação com a história pública e a teoria da história. Em primeiro lugar, aproximam-se os significados dessas duas áreas (Santhiago, 2016; Rüsen, 2007; 2010; 2015). Em seguida, analisam-se algumas práticas pedagógicas dessas escolas, tendo como base as definições previamente apresentadas (Rovai, 2005; Neves, 2010; Mascellani, 2010). Em terceiro lugar, associa-se o que era feito nos GVs à história pública, à função e ao sentido da história conforme a teoria da história. Conclui-se que as equipes dos GVs trabalharam com concepções bem-delimitadas de história e de sua função social, possibilitando-se aprender acerca da função pública da história na contemporaneidade.

Palavras-chaves: história pública; teoria da história; Ginásios Vocacionais (GVs); sentido da história.

Abstract:

This paper reflects on the possible lessons that can be drawn from the Vocacional High Schools (VHSs) of São Paulo (1961-1969) in their connection with public history and the theory of history. First, the meanings of these two fields are explored (Santhiago, 2016; Rüsen, 2007; 2010; 2015). Next, some pedagogical practices of these schools are analyzed based on the previously outlined definitions (Rovai, 2005; Neves, 2010; Mascellani, 2010). Finally, the activities carried out in the VHSs are linked to public history, as well as to the role and meaning of history according to the theory of history.

³⁷ Este e outros documentos elaborados posteriormente a 1967, no entanto, não receberam marcação de autoria, haja vista o crescimento do autoritarismo no Brasil. Isso é relevante para se entender, inclusive, por que há pouca documentação que trate especificamente dos fundamentos teóricos da experiência. A própria Mascellani fez questão de ressaltar o quanto isso se tornou delicado naquele contexto, e perigoso (Mascellani, 1988; 2010).



The conclusion reached is that the VHS teams worked with well-defined conceptions of history and its social function, offering insights into the public role of history in contemporary times.

Keywords: public history; theory of history; Vocational High Schools (VHSs); meaning of history.

Introdução

O objetivo central deste texto é responder à pergunta: o que uma experiência pedagógica dos anos de 1960 pode ensinar à contemporaneidade acerca de história pública? Entende-se que, não raramente, a história pública é tratada como algo que já estava inserido na prática das e dos profissionais da história, faltando-lhes somente a nomenclatura (Santhiago, 2016). Dessa forma, pretende-se responder à pergunta acima evitando-se afirmações semelhantes, isto é, sem que se chegue à conclusão de que as equipes dos Ginásios Vocacionais (GVs) de São Paulo estavam “à frente de seu tempo”.

A fim de se alcançar isso, este texto foi dividido em três partes. A primeira delas trata da aproximação entre o significado de história pública (Santhiago, 2016) e o de teoria da história como teoria da constituição histórica de sentido (Rüsen, 2010; 2015). Tal aproximação será possível devido ao reconhecimento do lugar que a história ocupa na vida humana, comum tanto ao entendimento de história pública, quanto ao da teoria da constituição histórica de sentido. A segunda parte deste texto corresponde à abordagem de cinco elementos da prática pedagógica dos GVs no que eles se aproximam do significado de história e de função social da história comum às duas áreas previamente abordadas: elaboração do currículo; formação de professoras e de professores; ações comunitárias; Estudos do Meio e cursos complementares.

As aproximações e análises realizadas na primeira e na segunda parte deste texto desembocam na terceira. Nesta, pretende-se associar os sentidos e os significados dados às práticas pedagógicas selecionadas ao que se chama de história pública hoje em dia. Conforme descrito no primeiro parágrafo, contudo, isso será feito evitando-se



a afirmação de que essas equipes estavam “à frente de seu tempo”, e sim buscando-se compreender aquilo que era feito (e os sentidos dados àquelas ações) como parte do entendimento maior do que era história e de sua função social.

História pública e teoria da história

Desde que foi institucionalizada como ciência, a história recebeu diferentes concepções e diversos sentidos foram atribuídos à tarefa da historiadora e do historiador (Rüsen, 2010). No entanto, Jörn Rüsen desenvolveu, ao longo de toda sua obra, o entendimento de história e da função social do trabalho da e do profissional dessa área partindo de uma concepção antropológica e universal para o conhecimento histórico. Segundo o autor, a história “[...] é um elemento essencial de qualquer orientação cultural da vida humana prática, que aparece, com maior ou menor saliência, nos mais diversos formatos, em todas as culturas” (Rüsen, 2015, p. 33). Como tal, portanto, a própria teoria da história necessita de ser encarada diferentemente.

As implicações dessa outra forma de encarar a teoria da história foram articuladas em pormenor pelo historiador alemão em sua sistematização mais recente (Rüsen, 2015), mas as urgências por se entendê-la dessa forma e as repercussões disso para o trabalho das e dos historiadores já vinham sendo trabalhadas pelo autor em obras anteriores (Rüsen, 2007; 2010). Reconhecendo as ambivalências trazidas pelo termo “história” na virada do século XXI, Rüsen (2010) sublinhou a forte presença de temas históricos na mídia em geral, demonstrando, com isso, que, independentemente do que está acontecendo no campo da teoria da história, a sociedade se interessa por história e clama por respostas que só podem ser alcançadas recorrendo-se ao pensamento histórico.

A teoria da história, então, necessitaria de uma revisão, de uma renovação. Ela precisaria, além disso, deixar de servir, seja como uma “[...] subdisciplina reservada a

historiadores [...]” (Rüsen, 2010, p. 9, tradução nossa), seja como uma “[...] coleção sistemática de definições, ‘leis’ e regras universalmente válidas” (Rüsen, 2010, p. 9, tradução nossa). Em vez disso, Rüsen defendeu a necessidade de a teoria da história se transformar em um campo de estudo interdisciplinar e intercultural. Nesse sentido,

Enquanto nós falharmos em reconhecer a conexão fundamental entre a mais sofisticada teoria da história e o processo da memória histórica mais profundamente imersa na cultura e no dia a dia das pessoas, continuaremos presos na ideologia do progresso linear que enxerga formas culturais de memória simplesmente como objetos intrigantes de estudo em vez de reconhecê-las como exemplos de “como constituir sentido a partir da história” (Rüsen, 2010, p. 10, tradução nossa).

Por isso, a nova teoria da história para a qual Rüsen chamou atenção deveria ser uma teoria intercultural e interdisciplinar, porque ela trabalharia diretamente com a memória histórica cultural, a do dia a dia das pessoas, não podendo permanecer enclausurada nos gabinetes universitários e nem limitada às fronteiras nacionais. A chave para essa maneira de pensar a história e sua função na sociedade encontra-se na categoria de sentido histórico, entendida como central no esforço de Rüsen para a constituição de sua teoria da história (Lima, 2016). Em outras palavras, a história corresponde a uma conformação narrativa de sentido entre experiência do passado, interpretação desta no presente e orientação das ações humanas em direção ao futuro. A partir disso, entende-se por quê, para Rüsen, a necessidade de história é antropologicamente universal: todos os seres humanos, independentemente de tempo, de espaço e de cultura, necessitam de constituir sentido para as suas ações e fazem isso recorrendo às experiências do passado.

Seguindo-se essa linha de raciocínio, pode-se pensar que toda história, de uma forma ou de outra, é história pública, uma vez que toda narrativa histórica parte de um anseio por orientação temporal, do presente, com o intuito de constituir sentido para as



ações humanas, também no presente, mas visando ao futuro. Entretanto, Ricardo Santhiago (2016), ao tratar da história pública como área da história e campo de pesquisa, delineou uma cronologia específica para seu surgimento, a qual remonta à década de 1950 no Brasil e, oficialmente, à década de 1970 nos Estados Unidos (de onde fora exportada para o mundo).

Para o autor, essa cronologia se justifica mediante o entendimento de que uma história não acadêmica teria se feito presente somente desde o surgimento e a popularização das mídias e, mais fortemente, “com o aguçamento de demandas sociais por história e memória, a disseminação de recursos tecnológicos e, por fim, a popularização da internet [...]” (Santhiago, 2016, p. 24). Isso abriria espaço para se lançar a questão sobre se história pública poderia, de fato, constituir um campo de pesquisa, haja vista as historiadoras e os historiadores (sobretudo as e os professores de história) já praticarem história com esse sentido, isto é, muito antes (e não necessitando) da constituição do campo. Santhiago (2016) resolveu esse problema apontando para o fato de existir uma comunidade internacional consolidada e que discute o tema, pensando-o como área e campo de pesquisa histórico. Por isso, seria importante que, também no Brasil, o campo fosse elaborado e fortalecido a fim de que a comunidade historiadora nacional participasse desses debates e fortalecesse os intercâmbios culturais e de conhecimentos.

Nesses termos, o autor apresentou quatro elementos dos quais o referido campo de pesquisa se ocuparia: da história feita para o público; com o público; pelo público, e da relação entre a história e o público (Santhiago, 2016). Em todos eles, a problematização da divulgação científica estaria presente, posto que ela é pensada não como mera tradução do conhecimento histórico científico, e sim como uma forma de a historiadora e o historiador se ocuparem da divulgação eficiente do conhecimento histórico, bem como das implicações que essa responsabilização traz para a profissionalização em si. Nesses termos,



[...] o que ilumina é o exercício autorreflexivo que essa prática de divulgação, de socialização do conhecimento, demanda. À ação de ‘traduzir’ para o grande público corresponderia um desejável efeito colateral: refletir seriamente sobre o que manter ou excluir, sobre o quanto de *background* acrescentar, sobre a explicitação dos pressupostos que dentro de uma comunidade científica são dados por certo – não se traduz apenas linguagem, mas todo um quadro de referências (Santhiago, 2016, p. 30).

Assim, observa-se que o historiador brasileiro está preocupado com uma definição de história pública que justifique a criação de um campo de pesquisa, ao passo que o historiador alemão se preocupa com a definição de uma teoria da história que tenha na narrativa histórica a pressuposição de história como algo antropológicamente universal. Dessa forma, pode-se afirmar que, sim, toda história é história pública na medida em que toda narrativa histórica parte do passado para interpretar o presente e orientar as ações humanas em direção ao futuro, mas isso não implica a constituição de um campo novo de pesquisa, de modo que esforços de historiadores como Santhiago (2016) se justificam.

No cerne de toda narrativa histórica, portanto, encontra-se o sentido que ela constitui para a vida humana, algo que recobre a história pública, área e campo de pesquisa, de uma importância singular, mas que, ao mesmo tempo, aponta para o que há de fundamental no trabalho das e dos historiadores desde a institucionalização da história no século XIX. Ou seja, antropológicamente universal, a necessidade de história faz com que os seres humanos procurem na narrativa que lhe é típica a orientação e o sentido para suas vidas.

Concepção e função de história nos Ginásios Vocacionais de São Paulo

Os GVs foram escolas experimentais que existiram no Estado de São Paulo entre 1961 e 1969. A princípio, em 1962, foram criadas três unidades de ensino



ginasial (atualmente, Ensino Fundamental II), uma na capital paulista – centro cosmopolita –, outra em Americana – polo industrial –, e outra em Batatais – polo agrícola. No ano seguinte, criaram-se mais duas unidades: uma em Barretos – ligada à pecuária – e outra em Rio Claro – ligada à cultura operária. Somente em 1968 seria criada a sexta e última unidade, a de São Caetano do Sul, localizada na zona metropolitana de São Paulo. Também em 1968, deu-se início ao 2º Ciclo, o chamado Colegial (atualmente, Ensino Médio). Porém, a 12 de dezembro de 1969, todas as unidades foram invadidas por tropas militares, impondo-se o fim à experiência (Chiozzini, 2003; 2010; Neves, 2010; Mascellani, 2010; Rovai, 2005; Tamberlini, 1998).

Naquele tempo, o ensino secundário passava por intensas disputas acerca do sentido que lhe seria dado, se o de uma educação pública, gratuita e universal, ou o de articulação desse tipo de ensino ao da escola particular, promovendo-se, assim, o crescimento das iniciativas privadas na educação (Nunes, 1979). Aliado a isso, o desenvolvimento urbano e a industrialização sobretudo de São Paulo demandaram, por parte de uma burguesia industrial, a modificação da legislação estadual a fim de remodelar o ensino que cabia a essa esfera da federação com vistas à formação de mão de obra qualificada. Dessa forma, discutia-se a reforma do ensino industrial, o que culminaria na Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, e no Decreto nº 38.643, de 27 de junho de 1961, que a regulamentou (São Paulo, 1961a; 1961b).

Paralelamente, na década anterior, desenvolviam-se as classes experimentais. Possibilitadas mediante a Portaria nº 1 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 1959, essas classes compreenderam tentativas, espalhadas em diversos estados do país, de aplicar novas metodologias que visavam à melhoria do ensino secundário (Mascellani, 2010). Em Socorro, no interior paulista, desenvolveu-se a classe experimental do Instituto de Educação “Narciso Pieroni”, da qual participaram Maria Nilde Mascellani e Olga Bechara.

Nesse ínterim, Luciano de Carvalho, secretário da educação do Estado de São Paulo, tomou conhecimento dessa experiência e a visitou, ficando entusiasmado com a possibilidade de estendê-la para toda rede pública de ensino (Mascellani, 2010). Dessa forma, Mascellani fora convidada a compor a equipe que discutia a reforma do ensino industrial e, assim, incluíram-se os Cursos Vocacionais no texto da lei. Além desses cursos, fora criado o Serviço de Ensino Vocacional (SEV), órgão autônomo que respondia à Secretaria de Educação e era responsável por organizar e promover a criação e o funcionamento dos, então chamados, Ginásios Vocacionais. Sua coordenação ficou a cargo de Maria Nilde Mascellani.

A autonomia do SEV permitiu que se promovesse um ensino diferenciado, experimental, nessas escolas. Segundo Chiozzini (2003; 2010), esta foi uma brecha que possibilitou a criatividade e a singularidade com que ficaram conhecidos os GVs. O problema legal que impedia a expansão da classe de Socorro para toda rede pública do Estado de São Paulo fora superado por meio da Lei de Reforma do Ensino Industrial, processo coroado no Artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases, promulgada no final de 1961, que dava vazão à existência de escolas experimentais (Brasil, 1961). A partir de então, abriu-se espaço para a existência de escolas que fizeram muito mais do que “[...] 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” (São Paulo, 1961a, p. 1).

Por serem escolas experimentais, os GVs ensaiaram a criação de currículos únicos para cada unidade. Tudo partia das pesquisas de comunidade que tinham como objetivo “[...] conhecer melhor a comunidade, a população potencial de famílias cujos filhos seriam candidatos dos Vocacionais” (Mascellani, 2010, p. 91). A partir disso, as equipes formulavam os objetivos gerais e específicos de cada currículo, o que desaguava no estabelecimento do *core curriculum*, como era chamada a problemática central que deveria ser respondida por todas as treze (13) áreas curriculares de maneira integrada e constantemente discutida pelas equipes pedagógica e técnica (Mascellani,



2010). Além disso, a área de Estudos Sociais, da qual fazia parte, pelo menos até 1968, História e Geografia, era a responsável por tal integração e pela coordenação dos debates que desencadeavam no *core curriculum*. Isso se dava, pois os problemas da comunidade precisavam ser respondidos pelas ciências tendo-se como fundamento os parâmetros de tempo e de espaço.

Conforme se observa, o corpo docente que atuaria nessas escolas necessitava de uma capacitação específica. Sendo assim, ao longo de todo período de existência, o SEV promoveu cursos de capacitação, sempre no segundo semestre do ano, que duravam cerca de quatro (4) meses e que proporcionavam a seus participantes estudos de textos teóricos e pedagógicos concernentes às práticas dos GVs, mas também ao projeto de ensino que se queria com essa experiência, além de aulas e de participação nas pesquisas de comunidade. Ao fim desses cursos, as candidatas e os candidatos faziam estágios nas unidades dos GVs, embora no primeiro curso de capacitação os estágios tenham ocorrido na classe experimental de Socorro (Mascellani, 2010).

Contudo, a capacitação não se esgotava aí. Durante todo o tempo de atuação dos Ginásios Vocacionais, os docentes eram acompanhados pelos Orientadores Pedagógicos, os quais realizavam encontros semanais, as reuniões do Conselho Pedagógico. Além disso, os professores eram orientados em entrevistas individuais ou de pequeno grupo para discutir o encaminhamento de problemas específicos de sua área. Outra exigência para o professor era o trabalho em equipe. Os professores não trabalhavam isoladamente sua área, mas deveriam articular-se com os colegas com vistas à integração do currículo. Desde o primeiro ano de funcionamento, o SEV instituiu um programa de avaliação dos docentes e técnicos (Mascellani, 2010, p. 96).

Uma vez parte do corpo docente, as e os professores admitidos trabalhariam conjuntamente uns com os outros, com as equipes técnicas e com alunas e alunos. De acordo com o Regimento Interno (Secretaria [...], 1966), o projeto de escola ao qual se

propunham os GVs previa sua transformação em verdadeiros centros comunitários. Como tais, as escolas deveriam representar o núcleo para o qual convergiam as necessidades das comunidades e do qual partiam propostas de resolução para seus problemas. Dessa forma, ganhavam todos: as equipes docentes e técnicas aprendiam, na prática, os sentidos de uma educação que não se resumia ao aprendizado de conteúdos; alunas e alunos aprendiam a conviver uns com os outros, com suas diferenças, e a praticar os conhecimentos adquiridos nas escolas com vistas à resolução de problemas comuns, e as comunidades, enfim, ganhavam a chance de terem suas necessidades atendidas pelas escolas.

Uma das formas de atuação dessas equipes diretamente nas comunidades foram as ações comunitárias. Mascellani (2010) apresentou como exemplo a ação aplicada no GV de Batatais, a qual previa a promoção social da trabalhadora e do trabalhador rural. Os grupos de estudantes identificaram, assim, temas que precisariam ser atravessados, sendo estes: a sobrevivência desses trabalhadores no campo; os problemas educacionais de suas filhas e de seus filhos; problemas sanitários; condições de trabalho; dignidade salarial e seu uso eficaz, bem como as questões relacionadas à sindicalização. Tais medidas atingiam também o proprietário da fazenda, para o qual as ações visavam: à utilização econômica da terra; de técnicas de cultivo, e aos problemas relacionados à mão de obra (Mascellani, 2010).

Como resultados dessa ação, a autora apresentou a criação de uma Casa da Agricultura, de uma Unidade Rural Piloto, de um Clube Agrícola e de um Sindicato Rural. Nesses espaços, os temas identificados como problemáticos eram debatidos, tentando-se encontrar soluções com base nos conhecimentos científicos adquiridos nas escolas. Por exemplo, na Unidade Rural Piloto discutiam-se as condições sanitárias da comunidade, as doenças mais comuns, como evitá-las e como cuidar delas, a mortalidade infantil, a disponibilidade de recursos, dentre outros (Mascellani, 2010). Ou seja, as e os estudantes praticavam conteúdos fundamentais de biologia, química,



história, geografia, compreendendo que o conhecimento somente fazia sentido se tivesse serventia à comunidade, e assumindo o protagonismo.

As ações comunitárias correspondiam a apenas uma das técnicas e dos projetos aplicados pelas equipes dos GVs com a finalidade de integrar a escola à comunidade. Outra técnica muito referenciada pela historiografia e, segundo Joana Neves (2010), a que distinguiu os GVs dos demais projetos experimentais do período era o Estudo do Meio. A autora, ex-professora de Estudos Sociais da unidade de Barretos, descreveu detalhadamente como essa técnica funcionava, iniciando-se desde o primeiro dia em que alunas e alunos começavam a estudar nos GVs. Da primeira à quarta série do ginásial, portanto, os Estudos do Meio ampliavam o escopo de análise: da escola para comunidade, na primeira série; da comunidade para outras cidades, na segunda; das cidades próximas para outro estado, na terceira, e, por fim, o que compreendia o ponto alto dessa técnica, o retorno das reflexões das turmas de quarta série para a comunidade.

De certa forma, as ações comunitárias faziam parte da conclusão dos Estudos do Meio, da mesma forma que o *core curriculum* de cada série deveria responder a questões mais próximas à comunidade, crescendo em amplitude até retornar a ela com uma solução mais apropriada para seus problemas. Ou seja, o currículo de cada série dos GVs deveria responder gradativamente a questões de importância social de modo que alunas e alunos entendessem para que serviam os conhecimentos adquiridos na escola. Não foi por acaso que, com o fechamento do cerco autoritário a partir de 1968, os Estudos do Meio se tornaram mais difíceis de serem executados até, enfim, no Inquérito Policial-Militar (IPM) implantado posteriormente às invasões de dezembro de 1969, serem taxados de técnicas que promoviam a revolta, em vez da pacificação, de adolescentes contra o país (Brasil, 1971).

Não obstante o fechamento do cerco autoritário, entre 1967 e 1968, as equipes dos GVs ampliaram a abrangência de atuação e os grupos alcançados pelas atividades escolares. Além da criação do Colegial em 1968, criaram-se os cursos



complementares, voltados exclusivamente para atender às necessidades formativas de membros das comunidades, e os cursos noturnos, direcionados a trabalhadoras e trabalhadores. Estes, por sua vez, fruto de demandas dos membros da comunidade, “[...] pessoas analfabetas ou com curso primário incompleto, ocupadas em grande parte com o trabalho braçal” (Mascellani, 2010, p. 98).

No entanto, conforme descreveu Mascellani (2010), essas modalidades funcionaram somente na unidade da capital e por pouco tempo, haja vista o encerramento abrupto da experiência. De qualquer forma, o histórico das práticas pedagógicas promovidas pelas equipes dos GVs, desde a construção do currículo até a formação de profissionais aptos a executarem os objetivos visados nas ações comunitárias, nos Estudos do Meio e nos cursos complementares, demonstra o interesse daquelas equipes em continuar executando um projeto de escola comunitária que fosse além do ensino de conteúdos relevantes para o prosseguimento dos estudos.

GVs: uma experiência de história pública?

À primeira vista, é fácil afirmar que as equipes dos GVs se adiantaram no tempo, aplicando técnicas e disputando um projeto de escola com o qual, hoje em dia, é permitido apenas sonhar. Em certa medida, é fácil até mesmo afirmar que o ideal de história com o qual se trabalhou nessas escolas, haja vista a centralidade dos Estudos Sociais, foi um ideal muito próximo daquele defendido por Rüsen ou pelos intelectuais da história pública. Entretanto, esses caminhos são enganosos, pois incorrem em anacronismos dos quais a profissional e o profissional da história devem se esquivar a fim de identificar a singularidade do passado e constituir um sentido promissor para o futuro.

Interrompido pelas invasões dos agentes do Estado Militar (Germano, 2011) em 1969, o futuro pleiteado por aquelas equipes, hoje, parece distante. Aprofundar-se na documentação que sobreviveu às reiteradas devassas sofridas, principalmente, por

Maria Nilde Mascellani em seus trabalhos de retomada e organização da documentação dos GVs e do SEV demonstra, porém, que todas as práticas pedagógicas dos GVs e, até mesmo, o sentido dado à formação docente nos cursos de capacitação, partiam de um entendimento muito bem-definido do que viria a ser história e de sua função na sociedade. Aliás, tratava-se de um entendimento filosófico profundo acerca da existência humana e dos impulsos que dão forma à pessoa que se deseja para o futuro do Brasil.

Dentre os pensadores relevantes para o entendimento da proposta filosófica dessas escolas, dois se destacam: Emmanuel Mounier e o Padre Henrique Cláudio de Lima Vaz. Mounier, filósofo do existencialismo cristão francês, foi responsável por cunhar o personalismo tipicamente cristão, fortemente referenciado por filósofos da época, sobretudo pelo Pe. Lima Vaz. Este, por sua vez, foi referenciado diretamente por Mascellani, Maria da Glória Pimentel, Sebastiana Guimarães e Yara Boulos em um documento datado de 1967 e transscrito integralmente por Mascellani em sua tese (Mascellani, 2010) para fundamentar o conceito de “Homem brasileiro” com o qual aquelas equipes trabalharam em suas formações³⁸.

A partir do personalismo cristão, o “Homem brasileiro” era entendido como condicionado pela cultura, mas portador da capacidade de criticá-la e de transcendê-la, bem como de superar seus condicionamentos. Nesses termos, a educação adquiria o sentido de libertação e o “Homem” era entendido como livre para superar “[...] os determinismos da Natureza e criar novas formas de existência” (Mascellani, 2010, p. 69). Tal superação somente seria possível mediante o reconhecimento do trabalho como produto e produtor de cultura, de modo que o “Homem” superasse os determinismos naturais e se comunicasse com os outros, participando, assim, da “[...] criação universal” (Mascellani, 2010, p. 69).

³⁸ O Papa João XXIII foi responsável pela convocação do Concílio Vaticano II, alterando profundamente a Igreja Católica e sua liturgia. Acerca de sua “Doutrina Social”, o Pe. Lima Vaz também escreveu (Vaz, 1963), reconhecendo a importância de os católicos de seu tempo assumirem a dianteira na construção de um mundo melhor, menos desigual e mais justo.



Nada disso seria possível, no entanto, sem um entendimento do que é história e de sua função na sociedade, conforme se observa na documentação elaborada pelas autoras. A historicidade humana, a herança cultural que forma, informa e, ao mesmo tempo, condiciona, se tornariam elementos da formação do sujeito que se entende comprometido com o mundo do qual faz parte, um mundo histórico, dotado de passado, presente e cheio de possibilidades de futuro. Dessa forma, “não é escolha comprometer-se ou não, o Homem já é comprometido pelo simples fato de ser” (Mascellani, 2010, p. 69).

Essas e outras concepções de “Homem”, cultura, trabalho e história que aparecem no documento referenciado por Mascellani (2010) estão presentes na obra principal de Emmanuel Mounier, “O personalismo” (Mounier, 1960), e em, pelo menos, dois textos do Pe. Lima Vaz (Vaz, 1961; 1968). O Padre, inclusive, foi um dos principais responsáveis pela divulgação da obra de Mounier nos círculos intelectuais católicos da década de 1960 dos quais Maria Nilde Mascellani fizera parte. Do pensamento do filósofo católico brasileiro, as equipes dos GVs retiraram sua definição de consciência histórica, a qual figurava como um dos objetivos de formação dos GVs no Regimento Interno (SEV, 1965).

Para Vaz (1968), a consciência histórica correspondia à consciência de que havia algo chamado história e que, por meio disso, o ser humano seria capaz de refletir sobre o passado e de projetar o futuro tendo como horizonte um sentido. Tal projeção de futuro, no entanto, dependia do entendimento de que a modernidade e sua crença no progresso dotaram o pensamento humano não apenas dessa possibilidade, mas de uma responsabilidade para com a construção do futuro. O Padre, portanto, lançava sobre os cristãos a incumbência de assumirem as rédeas do sentido da história, algo que estava em consonância com as exigências do Papa João XXIII³⁹.

³⁹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), na Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do CUME – Grupo de Pesquisa Cultura é Memória (UNIFESP-SP). <http://lattes.cnpq.br/8184135669262432>. Pesquisa financiada pelo Programa Mobilidade Internacional Santander de Internacionalização com Inclusão: Mulheres na Pós-Graduação (Edital 1770). Email: helenrose@usp.br



Definitivamente, os GVs não foram escolas confessionais. O entendimento de consciência histórica do Padre Lima Vaz, por sua vez, deve ser visto como fundamento para a prática naquelas escolas no que dizia respeito à compreensão da relação entre os tempos históricos e, principalmente, à responsabilização dos seres humanos contemporâneos pelas mudanças que se desejavam ver no mundo. Ademais, o personalismo cristão de Mounier, embora tivesse seu fim no reencontro do ser humano com Deus por meio da transcendência e da descoberta de sua vocação, também serviu àquelas equipes no sentido de dotá-las de um entendimento amplo de história e de sua função na sociedade. Isto é, como seres humanos localizados no tempo e no espaço, todos teriam o direito de descobrirem suas vocações como meios de autorrealização e de comprometimento com a realidade e com o futuro.

A pessoa, portanto, era um processo constante de criação do qual fazia parte, indubitavelmente, a educação. Tratava-se, para o filósofo francês, de “[...] uma atividade vivida de autocriação, de comunicação e de adesão, que em ato, *como movimento de personalização*, alcançamos e conhecemos” (Mounier, 1960, p. 17, grifos no original). Dessa forma, a história não poderia ser estática, muito menos focada nos acontecimentos do passado e sem função de transformação social no presente. Formadoras da pessoa, a história e a educação que tem na consciência histórica a sua base, deveria ser o foco do entendimento do que é ser humano e do porquê de formá-lo na contemporaneidade.

Conclusões

A história e sua função social são constantemente retomadas nos debates teóricos contemporâneos das diversas áreas e dos variados campos de pesquisa acadêmicos. A teoria da história de Rüsen, bem como a história pública como campo de pesquisa são exemplos de possibilidades para, nos dias atuais, dotar a profissionalização da e do historiador de um sentido de ação no presente que



ultrapasse os limites da produção científica (e da divulgação irrefletida do conhecimento histórico).

Partindo dos pressupostos apresentados neste texto, pode-se pensar que uma experiência como a dos GVs era singular, única, excepcional a ponto de destacar-se de seu tempo e servir para nós somente como exemplo de um projeto pitoresco de escola que, não obstante, foi derrotado pelos agentes do Estado Militar. Porém, observando-se as profundas discussões filosóficas das décadas de 1950 e 1960, percebe-se que temas caros à contemporaneidade como a própria definição de história, de sua função social e de consciência histórica estavam presentes nos círculos intelectuais e de educadores desde muito antes. Portanto, longe de ter sido uma experiência “à frente de seu tempo”, os GVs foram escolas cujo projeto estava, pelo contrário, muito intelectualizado com o que havia de mais atual no período.

Dessa forma, cabe à comunidade historiadora contemporânea questionar o que aconteceu entre a década de 1960 e os dias atuais para que debates como esses fossem “perdidos”, de modo que temas comuns cinquenta, sessenta anos no passado hoje em dia nos sejam apresentados com um verniz de novidade. Assim, em resposta à pergunta que originou este texto, os GVs têm muito a ensinar sobre história pública, não somente ao campo de pesquisa, mas também à comunidade historiadora no que diz respeito a um entendimento de história que tinha, em seu centro, o comprometimento com o presente e com a transformação do futuro; o engajamento, tema comum tanto à teoria da história de Rüsen quanto à história pública, como meio para a constituição de narrativas cujos sentidos apontem para um mundo melhor, menos desigual e mais adequado ao bem-comum.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério do Exército. **Relatório de Inquérito Policial Militar**. Brasília, DF: Ministério do Exército, 1971.



BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.**
Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

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

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História e memória da inovação educacional no Brasil:** o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

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

LIMA, Caio Rodrigo Carvalho. **Além dos muros da academia:** sentido da história e trauma histórico na obra de Jörn Rüsen (1983 - 2013). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MASCELLANI, Maria Nilde. O Sistema Público de Ensino no Ensino Vocacional de São Paulo. **Revista Idéias**, São Paulo, n. 1, p. 84-95, 1988.

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

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo.** Lisboa: Livraria Morais Editora, 1960.



NEVES, Joana. **O Ensino Público Vocacional em São Paulo:** renovação educacional como desafio político (1961-1970). 2010. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NUNES, Z. Clarice R. M. **A modernização do ginásio e a manutenção da ordem.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Filosofia e Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1979.

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

RÜSEN, Jörn. Preface to the Series. In: STRAUB, Jürgen; RÜSEN, Jörn (Orgs.). **Dark traces of the past:** psychoanalysis and historical thinking. New York: Berghahn Books, v. 14, 2010, p. 9-14.

RÜSEN, Jörn. **História viva.** Teoria da História: fundamentos da ciência histórica III. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História pública no Brasil:** Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, p. 23-37, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. **Lei nº 6.052 de 3/2/1961.** São Paulo, SP: SENE, 1961a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. **Decreto nº 38.643 de**



27 de junho de 1961. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1961b.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO (São Paulo).

Serviço de Ensino Vocacional. **Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais.** São Paulo, SP: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1966.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. **Os Ginásios Vocacionais:** a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

VAZ, Henrique C. de Lima. A grande mensagem de S. João XXIII. **Síntese Política, Econômica e Social**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 18, p. 8-33, abr./jun. 1963.