



History of Education in Latin America

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Educadores brasileiros e o despertar de aptidões: a escrita dos “Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente” (1969)

Brazilian educators and the awakening of skills: the writing of “Subsidies for the study of multipurpose gymnasium” (1969)

Francisco das Chagas Silva Souza

Professor titular do IFRN, Campus de Mossoró, Brasil, chagas.souza@ifrn.edu.br

Resumo

O presente trabalho resulta de reflexões acerca da História da Educação Profissional no Brasil, na segunda metade do século XX. Investigo os denominados Ginásios Orientados para o Trabalho, também conhecidos como Ginásios ou Escolas Polivalentes, planejados e implantados nas décadas de 1960 e 1970, portanto, no contexto da ditadura civil-militar brasileira e da Lei 5.692/1971. O projeto e execução dessas instituições contou com o financiamento dos Estados Unidos, mediante os acordos MEC-USAID. Neste artigo, realizamos a apresentação da obra “Subsídios para o Estudo do Ginásio Polivalente”, publicada em 1969, com a finalidade de subsidiar professores e técnicos brasileiros para o ensino nessas instituições, especialmente, para o despertar de aptidões em jovens que ingressariam no mercado de trabalho, com foco no contexto histórico em que foram criados esses Ginásios.

Palavras-chave: Ginásio Polivalente. Ensino Técnico. Acordos MEC-USAID.

Abstract

The present work results from reflections about the History of Professional Education in Brazil in the second half of the 20th century. I investigate so-called Work-Oriented Gymnasiums, also known as Gymnasiums or Polyvalent Schools, planned and implemented in the 1960s and 1970s, therefore, in the context of the Brazilian civil-military dictatorship and Law 5.692 / 1971. The design and execution of these institutions was financed by the United States under the MEC-USAID agreements. In this article, we present the book "Grants for the Study of the Polyvalent Gymnasium", published in 1969, in order to subsidize Brazilian teachers and technicians for teaching in these institutions, especially for the awakening of skills in young people who would enter the market of work, focusing on the historical context in which these Gymnasiums were created.

Keywords: Multipurpose Gymnasium. Technical education. MEC-USAID Agreements.

Introdução

No início da década de 1960, a articulação entre empresários brasileiros e militares intensifica-se com a criação do Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), em 29 de novembro de 1961, por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, unidos com dirigentes de multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG). Tal união foi um dos suportes para a condução ao golpe civil-militar, desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964 (Saviani, 2008).

No que tange ao aspecto educacional, as reformas do governo militar tiveram como meta a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional (Saviani, 2008).

Uma das ações voltadas para a profissionalização da educação, com vistas a atender as demandas do capital, era a descoberta das aptidões dos alunos, daí a implantação, no início dos anos 1970, dos Ginásios Orientados para o Trabalho (também chamadas de Ginásios ou Escolas Polivalentes), engendrados nos anos 1960, pelo governo militar e intelectuais brasileiros, com o apoio financeiro e orientação pedagógica dos Estados Unidos. Nessa direção, em 1969, o Ministério de Educação e Cultura, publicou a obra “Subsídios para o Estudo do Ginásio Polivalente”, na qual estavam reunidos quatro estudos relativos ao ensino médio, que, segundo o texto de sua apresentação, “trazem contribuições de grande interesse ao estudo do imperativo e dos fundamentos de sua renovação com vistas a harmonizá-lo com as mudanças sociais e econômicas do país”. Esses trabalhos foram selecionados pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), “para servirem de material de estudo e discussão em seminários e cursos de treinamento de professores, diretores e pessoal técnico para o Ginásio Polivalente ou Ginásio Orientado para o Trabalho” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 5).

Por ser uma obra de referência para os trabalhos a respeito das Escolas Polivalentes, ao publicar proposições de quatro intelectuais brasileiros, de renome nacional e internacional, servindo de esteio para a reforma na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e, também, por completar, em 2019, cinco décadas de sua publicação, é meu objetivo, neste artigo, apresentar e contextualizar historicamente a obra “Subsídios para o Estudo do Ginásio Polivalente”.

Baseado nisso, dividi este trabalho em duas seções. Na primeira, desenvolvo uma discussão, ainda que breve, sobre o cenário histórico e socioeconômico de criação dos chamados Ginásios Polivalentes; em seguida, exponho, em forma de síntese, os conteúdos dos textos dos quatro educadores brasileiros, com o intuito de evidenciar a relação entre a obra e os interesses da época.

A criação dos Ginásios Orientados para o Trabalho

Os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), conhecidos posteriormente como Escolas ou Ginásios Polivalentes, estes, criados em princípios dos anos de 1970, representam tema relevante de investigação no campo de pesquisa *Trabalho e Educação*, haja vista o contexto histórico em que foram planejados (auge da ditadura civil-militar no Brasil) e econômico (entrada maciça do capital externo e

intenso processo de industrialização), além da filosofia educacional impregnada dos ideários da pedagogia estadunidense, considerada referência por alguns intelectuais brasileiros à época.

Embora a aproximação do Brasil ao modelo americano, num misto de admiração e submissão, remonte ainda ao século XIX (Warde, 2000), foi em meados do século XX que essa relação torna-se mais firme, com a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria. Em 1959, vinte dos países latino-americanos, dentre os quais o Brasil, assinaram a Carta de Punta Del Este, no Uruguai, oficializando-se a Aliança para o Progresso, um programa de ajuda externa patrocinado pelos Estados Unidos e voltado para a América Latina. O programa tinha várias metas, dentre as quais, no âmbito educacional, a eliminação do analfabetismo, por acreditar que a educação, além de proporcionar dignidade ao povo, também elevaria e redistribuiria a renda nacional.

Para assegurar o desenvolvimento econômico da América Latina, proposto pela Aliança para o Progresso, foi criada, em 1961, a *United States Agency for International Development* (USAID), agência de financiamento internacional, com sede nos EUA, que auxiliou na implantação de projetos nas mais diversas áreas, especialmente aqueles ligados ao incremento da industrialização, à erradicação da pobreza e ao treinamento de pessoal.

Os chamados “Acordos MEC-USAID” demonstraram a mudança de rumos que a educação brasileira tomou a partir ditadura civil-militar. Os financiamentos tornaram possível, por exemplo, a construção de dezenas de escolas técnicas, aumentaram expressivamente as matrículas na educação básica e no ensino superior, e impulsionaram a educação na área agrícola. Dessa maneira, a educação, percebida como uma alavanca para o desenvolvimento econômico, foi usada como pretexto para formar uma grande massa de trabalhadores que serviriam de mão de obra qualificada necessária para a ampliação do parque industrial, fato destacado por inúmeros estudiosos da história da educação, a exemplo de Arapiraca (1979), Cunha (2005), Germano (2005), Saviani (2008), Bordignon (2012), dentre outros.

Para Saviani (2008, p. 297), há a consolidação de uma concepção produtivista de educação, a qual “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’”.

O tecnicismo na educação também é ressaltado por Ferreira Júnior e Bittar (2008). Para eles, a questão educacional brasileira estava sob a direção dos tecnocratas e estes defendiam, como pressuposto básico, a aplicação da teoria do capital humano como fundamento teórico-metodológico instrumental para o aumento da produtividade econômica, ou seja, filiavam-se às ideias de Theodore W. Schultz. Para esse economista americano, a instrução e a educação eram, antes de tudo, valores sociais de caráter econômico, bens de consumo permanentes e de longa duração, e, por conseguinte, diferentes de outras mercadorias consumidas pelos indivíduos durante as suas vidas (Ferreira Júnior & Bittar, 2008). Partindo desse pressuposto, Schultz compreendia que:

Os investimentos na instrução não podem ser minimizados; muito ao contrário, são de tal magnitude que alteram, radicalmente, as estimativas, geralmente aceitas, do total das poupanças e da formação de capitais, que estão em curso. Deverão ser reformulados os conceitos estabelecidos com relação aos elementos de formação do pagamento e salários (renda

relativa), à distribuição da renda por pessoa e às fontes de crescimento econômico. (Schultz, 1973, p. 26 *apud* Ferreira Júnior & Bittar, 2008, p. 343).

Arapiraca (1979, p. 152) afirma que os valores do capital começaram a ser repetidos dentro do aparelho escolar, na medida em que se impunha “uma nova eficiência de ensino correspondente àquela observada no processo de produção industrial. Busca-se, com o concurso de novas metodologias, ditar medidas neutras, tomadas de empréstimo da economia, viabilizar um retorno, corrigido, dos investimentos em educação”. Assim, “A mística do capital humano passa a se constituir no passaporte da ascensão social possível, já que está ao alcance de todos a oportunidade de educar-se e daí aumentar o seu poder de barganhar maiores salários”. Por conseguinte, considerava-se que, se todos são iguais perante a lei, vence o mais apto. “Reifica-se o indivíduo em detrimento da classe. Minimiza-se a contradição social básica entre o capital e o trabalho” (1979, p. 152).

Nesse contexto, as ações do Estado brasileiro, com a assessoria dos Estados Unidos, voltam-se para a realização de mudanças no sistema educacional, com intervenções no ensino fundamental, secundário e superior, no ensino técnico profissionalizante e na alfabetização de adultos. Esses procedimentos incluíram a construção de prédios, a compra de mobiliários, o treinamento de professores e técnicos, a concessão de bolsas de estudo (Pedrosa; Bittencourt Júnior, 2015).

Um exemplo desses acordos de assessorias, entre o MEC e a USAID, foi a criação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), em 1965, com a finalidade de assistir os conselhos e secretarias estaduais de educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino. Mais tarde, em 1972, a EPEM foi integrada à estrutura do MEC, incorporando-se ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). (Arapiraca, 1979, Pedrosa & Bittencourt Júnior, 2015).

Para se garantir a aproximação entre o ensino de primeiro e de segundo graus foram criados os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), implantados sob a coordenação da Diretoria do Ensino Secundário. De acordo com Pedrosa e Bittencourt Júnior (2008, p. 12), “Os GPEs [*Ginásios Polivalentes*] e a Lei n. 5.692/71 tinham uma relação orgânica: a escola polivalente seria o embrião da reforma da educação brasileira, cuja meta era promover integração entre educação e trabalho”. Segundo esses autores, o projeto dos Ginásios Polivalentes tinha por base o modelo de escola vocacional, que ofereceria o ensino geral concomitante às disciplinas voltadas para o trabalho. Esses ginásios buscavam uma escola que contemplasse às expectativas quanto a uma formação mais eficiente.

A superação do modelo dualista teria que ser feita por uma escola que contemplasse as expectativas da população quanto à formação geral e a expectativa dos setores produtivos quanto à formação para o trabalho. O argumento principal era o de oferecer uma escola moderna, que focalizasse o conhecimento geral e tratasse o profissionalismo e o trabalho como parte da cultura. A justificativa das humanidades era que o conhecimento geral – baseado nas ciências – e as práticas de sondagens de vocação, como introdução ao mundo do trabalho, eram as formas que a escola tinha de educar os jovens nas humanidades modernas. foram apresentados modelos e comparações com outros países para justificar a mudança (Pedrosa & Bittencourt Júnior, 2008, p. 16).

Deveria ser uma escola com uma estrutura de continuidade que atendesse aos propósitos do governo em estender e popularizar o ensino e que inserisse, na formação básica, a cultura do trabalho. Pretendia-se “Uma educação escolar sintonizada com as mobilidades individuais e sociais, isso que, no Brasil dos anos 1960 e 1970, ganhou o nome de *capital humano*” (Pedrosa & Bittencourt Júnior, 2008, p. 16, grifo dos autores).

A implantação dos Ginásios ou Escolas Polivalentes deu-se a partir da Lei nº 5.692/71, que determinava a profissionalização do 2º grau. Porém, antes disso, já se pensava em como formar os professores, os diretores e o pessoal técnico para atuar nas 300 unidades que o MEC previa construir, com estrutura para salas de aula, biblioteca e laboratório. A obra “Subsídios para o Estudo do Ginásio Polivalente” tinha essa finalidade.

Um guia para o ensino no Ginásio Polivalente

Composta por 96 páginas, e publicada pelo MEC, há cinquenta anos, “Subsídios para o Estudo do Ginásio Polivalente” se tornou um guia para estudos e formação de docentes. A obra está dividida em quatro capítulos, cada um deles escritos por intelectuais brasileiros, de renome nacional e internacional à época, além de uma “Pequena bibliografia para estudo do ensino médio”, na qual encontram-se algumas sugestões de referências acerca do tema, indicadas como leituras suplementares, caso os leitores desejassem um aprofundamento da discussão.

Quanto aos capítulos, são estes:

- 1º - “A escola secundária em transformação”, redigido por Anísio Teixeira;
- 2º - “Princípios da educação de grau médio na Lei de Diretrizes e Bases”, escrito por Newton Sucupira;
- 3º - “Articulação da escola média com a superior”, de autoria de Valnir Chagas;
- 4º - “Ginásio Orientado para o Trabalho (Ginásio Polivalente)”, escrito por Gildásio Amado.

Esses capítulos são precedidos por uma apresentação anônima, datada de maio de 1969, na qual é exposta a finalidade da obra: “o material se destina ao treinamento de pessoal para os ginásios a serem criados pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio a ser financiado com recursos conjuntos de um empréstimo americano, do Governo federal e de quatro Estados” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 5). Na página seguinte, o(a) apresentador(a) observa que “seu conteúdo deve ser utilizado não como se constituísse uma doutrina a ser passivamente aceita, mas como um estímulo à reflexão e à discussão”.

O primeiro capítulo, escrito por Anísio Teixeira¹, é fruto de uma conferência pronunciada por este educador, em 1953, por ocasião de um estágio para inspetores de ensino secundário. Nesse texto, Teixeira discorre sobre os tipos de educação, que, para ele, ocorrem na escola: literária, científica ou técnica. Caracteriza essa tipologia e destaca a supervalorização das duas primeiras, em detrimento da terceira, até o fim do século XIX:

Ao findar o século XIX, é que surge uma certa inquietação e se começa a perceber que tal educação já não atendia aos problemas contemporâneos. Cultura, sobretudo do século XIX até os nossos dias, não podia ser apenas o conhecimento de coisas existentes em livros de uma cultura passada. A cultura da época, a cultura contemporânea, predominantemente científica e técnica, e, quando literária, constituída por grandes documentos literários da fase histórica em curso, tem de ser o objetivo da escola, pois agora já temos a nossa própria civilização com a sua literatura, a sua ciência e as suas técnicas (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 9).

Ressalta, em seguida, que “seja a educação predominantemente literária, seja a científica ou a técnica, todas elas, em rigor, participam dos três aspectos da educação” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 9). No que tange ao ensino secundário, o educador baiano compreende que este “[...] deve ter em vista habilitar os seus alunos à posse de um instrumental de trabalho, seja no campo técnico, seja no campo científico, seja no campo literário” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 10).

Para Anísio Teixeira, o trabalho e a produção não deveriam estar fora da escola, haja vista que a civilização tecnológica está “[...] criando condições novas para a nossa própria evolução pessoal”, e, assim, “[...] passou a exigir, para todos os indivíduos, não um mínimo de educação escolar, mas uma educação escolar suficientemente desenvolvida para nos permitir viver e compreender as novas complexidades da vida” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 11).

Baseado nesse ponto de vista, Teixeira argumenta a necessidade de mudanças no ensino secundário, face às demandas da sociedade e aos avanços científicos. Por conseguinte, a escola secundária deixa de ser “para a elite”, pois, a “nova clientela” é,

[...] mais de pessoas que, julgando o ensino primário insuficiente para a sua formação, desejam de qualquer modo continuar, prolongar a sua educação. Buscam, então, a secundária, porque esta educação secundária, dentre os diversos ramos da educação média, é a de mais prestígio e, além disto, a única que até pouco tempo atrás permitia a continuação indefinida da educação, até os níveis mais altos. O sistema paralelo “popular” de escolas médias – escolas normais e profissionais – não assegurava a possibilidade de continuação da educação. Daí não merecerem tais escolas a preferência das camadas populares em ascensão e com um novo senso dos seus direitos (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 13).

Nesse sentido, a escola secundária torna-se, de acordo com o autor em tela, a escola para os adolescentes. Ela está,

[...] destinada a prolongar a educação humana além do período primário, oferecendo aos seus alunos a mais variada gama de oportunidades educativas, capazes de formá-los de acordo com as suas aptidões e as suas capacidades. Em vez de ser uma escola exclusivamente de elite, [...] será uma escola para todos, a todos educando e orientando, segundo suas aptidões, para o trabalho, hoje sempre técnico, seja no campo do comércio, da indústria, das letras ou das ciências. Está claro que tal escola, visando à educação de muitos, senão de todos, não pode ter a pretensão de fazê-los todos “intelectuais”, no velho e costumeiro sentido da prestigiosa palavra. Mas se todos não serão intelectuais, todos deverão ser instruídos e formados para participar de uma civilização que não é simplesmente

empírica, mas racional e científica, intencionalmente construída pelo homem e toda construída sobre tecnologias e técnicas cada vez mais dependentes da inteligência compreensiva, informada e orientada, socialmente ajustada e individualmente cooperante, na medida dos próprios meios. (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 14-15)

Dando continuidade à sua conferência, Teixeira defende que “A regra de ouro é ensinar pouco e bem, pois, se fôr bem, o pouco permitirá que, depois, o aluno se auto-eduque. A particularidade do homem é ser êle autodidata”. Logo, “o homem não é ‘ensinado’, mas aprende por si. E a finalidade da escola é torná-lo capaz de fazê-lo ampla e abundantemente, poupando-lhe desperdícios e descaminhos evitáveis” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 15).

A título de conclusão do seu raciocínio, Anísio Teixeira ressalta a necessidade, não apenas do ensino secundário para todos, mas também que essa educação seja diversificada, a fim de atender às capacidades e aptidões individuais dos alunos. Destaca que não se opõe ao humanismo, porém, afirma que o estudo das técnicas e da ciência, é o conhecimento mais importante para a época (meados do século XX). Contudo, reconhece que são necessárias melhorias nas escolas, no tocante aos professores, aos livros didáticos, aos equipamentos, aos prédios, e, sobretudo, no financiamento da educação, dando recursos às escolas para que elas elevem os seus padrões e as suas ambições.

No segundo capítulo da obra aqui apresentada, Newton Sucupira² inicia suas considerações ressaltando a importância da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual, segundo o educador, prevê autonomia para a escola: “Esta é, sem dúvida, uma das grandes conquistas da nova lei e representa algo de revolucionário em nossa tradição de ensino, se considerarmos o rígido controle legal a que estava submetida a escola”. (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 27). Pondera, a seguir, que “[...] uma revolução pedagógica não se faz apenas no texto legal”. Dessa forma, dirige aos docentes (reiteradas vezes no texto) a possibilidade ou não dos avanços trazidos pela Lei: “[...] a fecundidade prática do novo diploma legal está a depender largamente dos próprios educadores, de sua iniciativa criadora na exploração das múltiplas virtualidades que a lei encerra” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 28).

Esclarece ao leitor que o texto visa atender a uma solicitação do professor Gildásio Amado, que, à frente da Diretoria do Ensino Secundário (DES), idealizou um curso sobre “Teoria e Prática da Escola Secundária”, especialmente destinado aos diretores deste tipo de escola e visando familiarizar os educadores com a doutrina da Lei, daí o porquê do capítulo que escreveu estar centrado em apresentar os avanços da LDB da década de 1960. Um exemplo disso é que, ao analisar a articulação de graus e ramos, vê como um progresso o fato dessa Lei ter diminuído consideravelmente “a segregação até agora existente entre os diversos ramos e procurou suprimir a tradicional distância hierárquica que separava o secundário dos outros tipos de ensino médio” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 29).

Sucupira salienta a importância da flexibilização do currículo trazida pela nova Lei. Compreende que há um rompimento com a tradicional “[...] uniformidade e rigidez curricular que entravava seriamente a dinâmica de nosso ensino, tornando-o incapaz de atender às múltiplas solicitações de uma sociedade em acelerado processo de diversificação e de ajustar-se às diferenças de vocações e aptidões dos alunos” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 33).

Além de trazer para a discussão a articulação de graus e ramos, o educador alagoano apresenta outros tópicos de análise da LDB de 1961, a saber: a variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos, a autonomia da escola, a liberdade de julgamento do professor e, por fim, o atendimento das aptidões individuais. É nesse último elemento que pretendo me deter.

Para Sucupira, a escola deveria ser estruturada de modo que o aluno fosse valorizado em sua individualidade e não reduzido ao denominador comum de um “aluno-tipo”, o que, para ele, rompe com a um modelo de escola que oferecia “[...] o espetáculo antipedagógico de professores-tipo ensinando alunos-tipo” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 47). Ou seja, a escola deveria conceder maior atenção às aptidões dos alunos:

A Lei de Diretrizes e Bases, por seus princípios e seu espírito, por sua preocupação em flexibilizar e diversificar currículos e cursos, tende a estimular métodos e processos educativos mais adaptados a uma individualização do ensino. Pelo menos, conferindo ampla liberdade à escola na organização de seu regime didático, oferece condições para que se possa fazer emergir a individualidade do educando dentro da vida escolar. Dá oportunidade para que se crie uma educação mais atenta à originalidade de cada adolescente, mais sensível às singularidades de seu comportamento, mais apta a fazer desabrochar suas virtualidades. Isto é, uma educação capaz de atender às diferenças individuais, permitindo aos alunos melhor utilização de suas aptidões e assim evitando os desajustamentos e o desinteresse pelos estudos, que, muitas vezes, se devem mais à escola do que mesmo aos alunos. (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 47).

Todavia, é válido realçar que Sucupira não restringe a escola à descoberta de aptidões. Embora defenda, com veemência, que a escola deva oferecer oportunidades e situações que permitam a manifestações dessas vocações, ele enfatiza a necessidade de uma formação geral:

O que se exige da escola é não fazer tábua rasa das diferenças de capacidade intelectual, inclinações e interesses, a fim de encaminhar o aluno para o tipo de estudos mais em conformidade com sua vocação sem prejuízo de uma imprescindível formação geral. Poderia dizer-se, não sem fundamento, que toda formação é necessariamente individual. Mas, quando falamos de formação geral, queremos referir-nos àquele conteúdo mínimo de valores fundamentais que são estritamente indispensáveis a toda formação humana como tal; àquela formação intelectual básica de que todo homem necessita para compreender o seu mundo, a sua cultura e a si mesmo, com anterioridade a toda especialização ulterior. E esta exigência de formação geral não é incompatível com o atendimento às aptidões individuais. (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 49).

Sucupira finaliza o artigo manifestando o seu desejo por uma educação como um bem social e não um “privilégio das classes dominantes”. Prega uma democratização da educação de modo que esta não seja mais “um bem individual apenas acessível a uns poucos privilegiados e destinada a capacitar esses poucos para o exercício de certas funções dentro da sociedade”. Para ele, era imperativo que se criasse uma educação ajustada à nossa realidade cultural, a uma sociedade em transformação e ao projeto de desenvolvimento nacional, portanto, um modelo

de educação que denominou de *paideia* brasileira (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 51).

O terceiro capítulo da obra em análise foi escrito por Valnir Chagas³. A articulação dos graus escolares é o elemento central na discussão, particularmente do segundo com o terceiro grau da escada de escolarização, para ele, provavelmente o problema mais discutido na educação brasileira à sua época. No seu entender, “[...] tal articulação ainda não existe entre nós; nem existirá enquanto formos levados, como temos sido até agora, a encará-la de um ponto de vista estrito que a situa em termos de ‘passagens especiais’ da escola primária para a escola média e desta para a superior”, passagens que o autor considera como “*momentos* artificiais [...] simples mecanismo, através do qual persiste o modelo de uma estrutura social em mudança e, em alguns casos, já substancialmente transformada” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, pp. 53-54, grifo do autor).

Assim, para o autor em tela:

Não nos parece demais repetir o lugar-comum de que a Educação é um processo de amadurecimento que se faz num *continuum*, e não espasmódicamente, abrangendo em maior ou menor escala a tríplice dimensão reflexiva, conativa e afetiva da personalidade. Varia não pela ausência ou presença desses componentes, que são constantes, mas pela sua direção e intensidade segundo a capacidade do estudante e os dados de sua experiência colhida assim na escola como no meio em geral. De certo modo, ela é uma *corrida* (e não sem propriedade se usa a palavra *curso*) na qual o ideal será que não existam limitações externas à plena expansão das potencialidades de cada um nessa competição, consigo próprio, em busca de ajustamento social e superação individual. Muitos, porém, ficam ao longo do caminho, que se vai progressivamente estreitando à medida que a Educação resulta, em última análise, num processo dinâmico de seleção dos mais capazes (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 54, grifos do autor).

Observa o autor que existe apenas uma passagem (ou deveria existir) entre o grau primário até o superior: “a passagem da escola para a vida, assinalando o instante em que o aluno, individualmente considerado, interrompe as atividades escolares por havê-las concluído em algum nível ou por já não ter condições pessoais de nelas prosseguir” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 54).

Em seguida, Valnir Chagas faz um comparativo entre o número de brasileiros a entrar na educação superior, comparando com dados de três países: Estados Unidos, Grã-Bretanha e União Soviética. A grande diferença entre o nosso país e os demais, leva o autor a concluir que “a Educação brasileira ainda não constitui um sistema, sendo talvez possível falar de três sistemas – os de escolas primárias, médias e superiores – ainda estanques entre si, apesar das tentativas de equivalência, e de tal modo desproporcionais que não se completam para formar um todo” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 59). Diante do exposto, o autor assinala a necessidade de eliminar dos planos globais as divisões estanques dos graus escolares:

O fato concreto, diante do que aí fica, é um número cada vez maior de cidadãos que não têm possibilidade de levar adiante os seus estudos, nem possuem habilitação para o trabalho. Resta, pois, saber qual o destino desses que não se incluem entre os escolhidos, os quais de nenhuma forma

podem simplesmente ser postos à margem. Em nosso entender, a resposta terá de ser encontrada na dinâmica do próprio sistema. Para tanto, o que desde logo se recomenda é atribuir, desde os graus mais elementares, um cunho de progressiva terminalidade aos estudos de cada ano, de cada semestre e de cada disciplina a fim de que, interrompendo *normalmente* a sua vida escolar, não tenha o aluno – e a própria sociedade que o educa – o prejuízo da sua inutilidade. Afinal, os jovens que chegam ao fim da escola média constituem “recursos humanos” que a essa altura já se fizeram bastante custosos; e desperdiçá-los, como sói ocorrer, implica uma atitude tão desastrosa quanto a de uma empresa, certamente condenada à falência, que declarasse imprestável a metade da matéria-prima adquirida para a sua produção industrial (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 62, grifos do autor).

Como proposição, Valnir Chagas defende que “os atuais cursos secundário e técnicos de grau médio terão, portanto, de resolver-se num esquema unificado que se organize – sobre um ginásio comum, onde as preocupações de ordem vocacional se expressem por atividades de caráter exploratório”. Esse colégio deve superar o dualismo entre a “escola para os nossos filhos e escola para os filhos dos outros”, incluindo, no seu currículo, um núcleo geral de ciências e humanidades e uma parte profissionalizante, estruturada por meio de opções de acordo com exigências do mercado de trabalho (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 65).

Diante dessa realidade, para o educador cearense, urgia a criação de um programa de unificação e integração dos estabelecimentos de ensino médio, não apenas por razões de ordem psicopedagógica, e do emprego racional de recursos materiais e humanos, mas também às demandas socioeconômicas da época:

Numa hora em que a idéia de racionalização se impõe em indústrias que se aglutinam, em bancos que se fundem, na Previdência que se unifica e em universidades que se “concentram”, não é possível manter e multiplicar a “pequena escola média” [...] Entendemos que, para alcançar esse objetivo, se deverá começar pelos centros maiores e atuar em dois planos: o dos novos estabelecimentos, a surgirem desde logo reorientados, e o dos preexistentes, que serão estimulados a consolidar-se ou estabelecer programas comuns de que resulte uma final integração. (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 66).

No quarto e último capítulo, Gildásio Amado⁴ trata, em específico, das características dos Ginásio Orientados para o Trabalho ou Ginásios Polivalentes. Estes, na parte geral, não seriam diferentes dos ginásios secundários comuns. A distinção estaria na parte técnica, que deveria compreender o ensino de Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais complementados pela Educação para o Lar.

A busca pelas aptidões dos discentes é uma meta clara nos Ginásios Polivalentes: “os alunos, nas primeira e segunda séries, são observados sobre tendências que revelem para um trabalho futuro não só na indústria ou na agricultura como no comércio”. Era necessário “perceber a inclinação dos alunos para uma atividade técnico-profissional a ser exercida logo depois do curso ginásial, ou mesmo nenhuma inclinação para esse tipo de atividade”. Descobertas essas vocações, nas terceira e quarta séries, seriam ofertadas algumas opções para os alunos: por uma das técnicas (industrial, agrícola, comercial) ou pelo ensino geral sem nenhuma dessas técnicas (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 84).

Gildásio Amado também se preocupou com a formação dos professores que atuariam nessas instituições. Esses docentes receberiam uma preparação para ministrar os cursos, cujas cargas horárias variavam de acordo com estes. Salienta, entretanto, que:

Uma das características do ensino técnico nos ginásios orientados para o trabalho é a de que o ensino não é monotécnico. Não o deve ser, para não favorecer a especialização prematura. É um ensino politécnico e assim deve ser também o professor. O professor de artes industriais prepara-se em cinco técnicas, o de técnicas comerciais em todas as que exige o trabalho no escritório e na loja, e o de técnicas agrícolas em técnicas de oficinas e variadas técnicas de campo. Nenhum deles é especializado em uma técnica. Em classe, um professor atende a todos os alunos; nas artes industriais, por exemplo, realizando, ao mesmo tempo, uns trabalhos de metal, outros de madeira, eletricidade, cerâmica, artes gráficas (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 86-87).

Conforme o autor escreveu, em fins da década de 1960, havia grande interesse pela criação desse modelo de ginásios, embora, nem sempre a sua ideia fosse compreendida. Esclarece que essas instituições não tinham o objetivo de profissionalizar, mas de assegurar uma iniciação para uma futura ocupação profissional a uma grande parcela de jovens que precisa trabalhar logo após ter concluído o curso ginásial. Esses ginásios “levam os egressos desse tipo de ensino um nível de formação geral que o ginásio tipicamente profissional não permite atingir, proporcionando essa formação, inclusive, condições favoráveis à rápida ascensão na carreira profissional”. Essa distinção é ressaltada a seguir:

[...] um ginásio pode ter ricas oficinas e salas ambiente para o aprendizado técnico e não ser um ginásio orientado para o trabalho, se deixar de atender a certas normas, das quais a mais importante é o acompanhamento do aluno para poder orientá-lo no sentido de suas reais aptidões. O que caracteriza essencialmente o novo tipo de ginásio, polivalente, oferecendo algumas direções diferentes à opção dos alunos, é exatamente essa possibilidade de opção (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 87).

Em seguida, Gildásio Amado faz uma reflexão a respeito do dualismo presente na educação, a qual atingiu horizontalmente o ensino de segundo grau: o ensino humanístico, para a elite, e o ensino vernáculo e vocacional, para as camadas populares, logo, “diferentes pela natureza dos estudos, pela condição social da clientela, pelo grau de prestígio”. Exalta os Estados Unidos, pois, por perceberem que “a sorte de uma sociedade democrática depende da livre e igual oportunidade de todas as crianças se desenvolverem na plenitude de suas capacidades”, antecederam-se às maiores nações da Europa, pois “assumia a liderança da reconstrução da educação, erguendo um novo sistema escolar, que, dando dimensão e sentidos sociais às novas idéias pedagógicas, se inspirava no princípio da igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 89). Na “grande nação da América”, “Em vez de escolas separadas para o ensino secundário e para os outros ramos do segundo grau, uma escola comum polivalente, que permitisse a gradual observação das capacidades dos alunos e os pudesse orientar para os estudos ulteriores ou para as ocupações mais afins com as suas aptidões (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 90).

Salienta o autor em tela que, no Brasil, “o movimento se corporificou com o plano de ginásio moderno, que depois passou a se chamar ginásio orientado para o trabalho, do Ministério da Educação e Cultura” (Ministério da Educação e Cultura, 1969, p. 91). Todavia, não deixa de destacar iniciativas que ocorreram quase simultaneamente com as do MEC: o projeto de ginásios únicos e pluricurriculares do Estado de São Paulo, e um parecer do Conselho Estadual de Educação da Guanabara, que apresenta o problema de modo semelhante.

Por fim, sintetiza as características dos ginásios orientados para o trabalho:

- 1- Apresenta um ensino geral que orienta também para o trabalho;
- 2- Extingue as diferenças entre os ginásios secundários e os ginásios profissionais;
- 3- Asseguram uma formação maior, ampliando a vivência de uma maior quantidade de disciplinas;
- 4- Contribui para além da formação humana, preocupando-se com a formação profissional;
- 5- Oferece possibilidade de opção menos prematura que os ginásios secundários e profissionais, facilitando o estudo e a orientação das aptidões individuais;
- 6- Retarda o momento da especialização, como recomenda a pedagogia e é do interesse do próprio preparo profissional;
- 7- Oportuniza, aos jovens, estudos amplos e diversificados, como o requer o desenvolvimento econômico, assegurando o aproveitamento máximo de todas as capacidades.
- 8- Contribui para a mais estreita convivência dos educandos, sem diferenciação social e econômica, promovendo a unidade e a solidariedade social.

Considerações finais

Este artigo representa uma tentativa, ainda inicial, de compreender a propositura e a implantação dos Ginásios Polivalentes, nas décadas de 1960 e 1970, considerando as ideias de alguns dos mais importantes educadores brasileiros dessa época, em uma obra cinquentenária.

Considerando que as políticas educacionais não são isentas de influências ideológicas e socioeconômicas, as reformas voltadas à educação, implementadas pelos governos brasileiros durante a ditadura civil-militar, foram marcadas tanto pelo modelo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro, quanto pela teoria econômica do “capital humano”. As orientações pedagógicas, trazidas dos Estados Unidos, foram um traço característico desse período, inclusive, apoiadas e defendidas por intelectuais brasileiros admiradores da “grande nação americana”, símbolo de democracia.

Os Ginásios Polivalentes, uma tentativa de americanização da educação pública brasileira, tinham três finalidades básicas: a sondagem de vocações orientadas, em concomitância com a educação geral, caracterizando o ensino humanista; a continuidade de estudo como segundo ciclo do ensino de 1º grau; a possibilidade de estudos posteriores, democratizando o acesso ao ensino superior.

Como afirmei anteriormente, esse artigo nasce com o objetivo de melhor compreender o surgimento dessas escolas. Embora a discussão que trago aqui seja inicial, as leituras e as pesquisas que realizei foram suficientes para concluir a pouca produção acadêmica acerca dessas escolas que se destacaram em várias cidades brasileiras e que carregam, no seu nome, um adjetivo que é polêmico e: *polivalente*. Considero que esses Ginásios compreendem um filão que precisa ser mais explorado pelos pesquisadores do campo de estudos em Trabalho e educação, e pelos estudiosos da História da educação no Brasil.

Referências

- Arapiraca, J. O (1979). *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano*. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro..
- Bomeny, H. (2001). *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*. Brasília: Paralelo 15, CAPES, 2001. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6751>.
- Bordignon, T. F. (2012). *As ações do estado brasileiro para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil (1946-1971)*. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- Ministério da Educação e Cultura. (1969). *Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002618.pdf> .
- Cunha, L. A. (2005). *O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO.
- Ferreira Júnior, A., & Bittar, M. (2008). Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura Militar. *Caderno Cedes*, 28(76),333-355.
- Germano, J. W. (2005). *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- NUNES, C. (2010). *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Recuperado de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf> .
- Pedrosa, J. G., & Bittencourt Junior, N. F. (2015). Americanismo e educação para o trabalho no Brasil: os Ginásios Polivalentes (1971–1974). *Trabalho & Educação*, 24 (1), 11-30.
- Pinto, A. G. T. (2010) *Valnir Chagas*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4717.pdf>.
- SAVIANI, D. (2008). O legado educacional do Regime Militar. *Cadernos Cedes*, 28(76), 291-312.
- União De Educação e Cultura Gildasio Amado (s. d.). *Gildasio Amado: Há 30 anos nossa razão de existir*. Recuperado de <http://www.fga.br/>.
- Warde, M. J. (2000) Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 37-43.

Notas

¹ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), diplomou-se em Direito, em 1922 e, em 1924, ocupou a função de Inspetor Geral do Ensino, na Bahia. Entre os anos 1931 e 1936, atuou como Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro. Em 1932, participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1935, criou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, perseguido pelo governo Vargas, mudou-se para a Bahia, onde tornou-se, em 1947, Secretário da Educação. Em 1951 assumiu a função de Secretário Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e, em 1952, a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em fins dos anos 1950, Anísio Teixeira participou dos debates para a implantação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases. Ao lado de Darcy Ribeiro, foi um dos fundadores da Universidade de Brasília, da qual tornou-se reitor, em 1963. No ano seguinte, com o golpe militar, afastou-se do cargo e foi para os Estados Unidos, lecionando nas Universidades de Colúmbia e da Califórnia. De volta ao Brasil, em 1966, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas. Maiores informações sobre esse educador, recomendo a leitura da obra organizada por Nunes (2010), da Coleção Educadores.

² Newton Lins Buarque Sucupira (1920-2007) foi professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Secretário de Educação Superior do MEC e membro do Conselho Nacional de Educação. Foi o relator do Parecer CFE nº 977, de 3 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Sucupira, documento que conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes atuais. Maiores informações sobre esse educador, recomendo a leitura da obra “Newton Sucupira e os rumos da educação superior” (Bomeny, 2001).

³ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação, quando da sua atuação no Conselho Federal de Educação, no período de 1962 a 1976, com a idealização da Lei n.º 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Foi um dos principais autores da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB). Recomendo a leitura da obra de Pinto (2010), da Coleção Educadores, para os leitores interessados em conhecer detalhes acerca da vida acadêmica do professor Valnir Chagas.

⁴ Gildasio Amado (1906-1976) foi professor do Colégio Pedro II, do ensino médio do Estado da Guanabara, e na ex-Universidade do Brasil. Exerceu funções no MEC e representou o Brasil no Seminário sobre Educação Média na América Latina, no Equador, em 1968. Em 1970 e 1971, participou dos grupos de trabalho para a reforma do ensino de 1º e 2º graus, e, em 1972, foi membro do grupo de trabalho encarregado de definir a política do Ensino Supletivo. Sua passagem pela Diretoria do Ensino Secundário foi marcada por uma série de iniciativas, dentre as quais a instituição, em 1957, das “classes experimentais” no ensino secundário. Suas propostas no sentido da formação de um núcleo comum no ensino médio e da inclusão de matérias técnicas no ginásio acadêmico foram acolhidas na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Sua atuação naquela Diretoria fez-se notar ainda pela conceituação e aplicação prática do ginásio orientado para o trabalho ou ginásio polivalente, para o qual criou os Centros de Treinamento de Professores de Práticas de Trabalho (industrial, comercial e agrícola). (União De Educação E Cultura Gildasio Amado, *on line*)