

AMERICANISMO E EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL: OS GINÁSIOS POLIVALENTES (1971–1974)

*Americanism and education for working in Brazil:
the Multipurpose Gymnasiums (1971–1974)*

PEDROSA, José Geraldo¹

BITTENCOURT JUNIOR, Nilton Ferreira²

RESUMO

O artigo traz à tona um objeto expressivo para a compreensão da presença de valores do *american way of life* na educação brasileira a partir da segunda metade do século XX. A abordagem resulta de pesquisa sobre a concepção, o projeto e os preparativos para implantação dos Ginásios Polivalentes (GPEs) no Brasil no período entre 1971 e 1974. Trata-se de um programa ambicioso, situado no contexto da reforma educacional de 1971 e no âmbito do acordo bilateral entre o Brasil e os Estados Unidos da América, conhecido como MEC/USAID. O projeto GPEs era de instituição de uma escola-modelo que trouxesse a oficina para dentro de si, dinamizasse o currículo e integrasse humanidades, ciências e trabalho. Os GPEs, juntamente com a lei 5.692/71, tinham como parâmetro básico a ampliação do ensino obrigatório em todo o território nacional. A meta do artigo é demonstrar como a presença americana se expressa num determinado modo de entendimento das relações entre trabalho e educação. A pesquisa foi documental e bibliográfica, e entre as fontes estão estruturas curriculares, programas de ensino, pareceres, projeto arquitetônico e distribuição de custos e responsabilidades, elaborações teóricas que formaram a base da filosofia dos GPEs e reportagens de jornais da época. O marco teórico da pesquisa vem da história das instituições educativas, e as considerações finais evidenciam aspectos da educação americana que deram suporte aos GPEs, entre as quais a pragmática educação para o trabalho.

Palavras-chave: Americanismo; Educação para o Trabalho; Ginásios Polivalentes.

ABSTRACT

The article brings up a substantial object for understanding the presence of values of the American way of life in Brazilian education from the second half of the twentieth century. The approach results of research on the conception, the project and the preparations for implementation of the Multipurpose Gymnasiums in Brazil in the period between 1971 and 1974. It is about an ambitious program, set in the context of educational reform of 1971 and under the bilateral agreement between Brazil and the United States, known as MEC/USAID. The Multipurpose Gymnasiums project was to institute a school model that brought a workshop into itself, energized the curriculum and integrated humanities, sciences and work. The Multipurpose Gymnasiums, along with the Law 5.692/71, had as a basic parameter the extension of compulsory education throughout the national territory. The goal of this paper is to demonstrate how the American presence is expressed in a particular way of understanding the relationship between work and education. It was a documental and bibliographic research and among the sources are curricular structures, educational programs, advice, architectural design and distribution of costs and responsibilities, theoretical elaborations that formed the basis of the philosophy of Multipurpose Gymnasiums and newspaper reports of the time. The theoretical framework of the study comes from the history of educational institutions and the final considerations show aspects of American education that provided assistance to the Multipurpose Gymnasiums, including the pragmatic education for work.

Keywords: Americanism; Education for work; The Multipurpose Gymnasiums.

¹ Pós-doutorado em Geografia Humana pela UFMG. Doutorado em Educação pela PUSCSP. Mestrado em Educação pela UFMG e Graduação em Ciências Sociais pela UEMG. Professor do Ensino Superior e do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. E-mail: <jgpedrosa@uol.com.br>.

² Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG; Graduação em Pedagogia pela UFMG. Professor Assistente da Universidade Federal do Amapá/Campus Binacional. E-mail: <niltonbittencourt@gmail.com>

INTRODUÇÃO

Os primeiros acordos entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA) são de meados do século XX, no ambiente da guerra, mas, desde a proclamação da República em 1889, a relação é amigável e foi desde então que os ianques começaram a figurar no imaginário de brasileiros de vanguarda como o modelo de vida bem-sucedida. Entre os pioneiros e notáveis entusiastas com a americanidade no Brasil estavam Rui Barbosa, Anísio Teixeira, Viana Moog, Monteiro Lobato, Roberto Simonsen e outros. A americanidade propagou-se em movimentos centrípeto e centrífugo. O movimento centrípeto é anterior. Antes de realizar intervenções na vida de países atrasados economicamente, os EUA já atraíam a curiosidade de intelectuais, industriais ou políticos que lá iam em busca de referências ou inspirações. É esse movimento centrípeto – os viajantes e seus relatos – que fertiliza o terreno e para a entrada dos EUA a partir da Segunda Guerra Mundial, por meio de capitais, indústrias, técnicas, modelos pedagógicos ou produtos industrializados, como automóveis, eletrodomésticos, gêneros alimentícios, músicas, filmes, ou seja, por meio do *way of life*.

O artigo resulta de pesquisa sobre o projeto de uma experiência cuja meta era constituir-se como referência para as demais escolas brasileiras. É a escola polivalente, aqui chamada de *Ginásios Polivalentes* (GPEs): interferência direta do americanismo na educação brasileira. As circunstâncias históricas dos GPEs eram as mesmas da Lei n. 5.692, de 1971. Era tempo de militares na política, do milagre econômico, do crescimento industrial e urbano; tempo da presença da *United States Agency for International Development* (USAID) na educação brasileira; tempo da doutrina do capital humano; tempo das manifestações estudantis. Os GPEs 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. Na cultura escolar brasileira é antiga e forte a distinção institucional, seguida de hierarquização, entre educação e trabalho. Essa dualidade é herança escravocrata e da presença da monarquia europeia. Tocqueville (2005) e outros autores, inclusive brasileiros, salientam que uma diferença entre a Europa e os EUA é a disposição individual para o trabalho. Se na Europa – herdeira da tradição dos bispos, reis, rainhas e princesas – o preconceito era contra o trabalho, no Novo Mundo – terra sem o fardo passado das monarquias, da plutocracia e dos privilégios, terra da mobilidade – o preconceito era a favor do trabalho. Nos EUA o trabalho adquiriu um valor em si, associou-se ao Calvinismo, ao consumo e ao dinamismo da vida social. No Brasil, os GPEs surgiram com a missão de difundir nova mentalidade para o trabalho, nova relação entre escola e trabalho. A escola polivalente, baseada no modelo americano, foi projetada como protótipo de educação para o trabalho, mas sem se confundir com educação profissional. Educação para o trabalho não se situava na dimensão dos ofícios e dos saberes profissionais ou dos saberes técnicos, mas, na formação de uma ética e de uma moral do trabalho, era estimuladora das vocações laborais e do gosto pelo trabalho, seja manual, industrial ou intelectual.

Afirmar que o foco do artigo é no projeto dos GPEs é enfatizar que não é na experiência vivida, na curta trajetória ou nos resultados alcançados. É estudo sobre o projeto de implantação dos GPEs, sobre a dimensão do prescrito, isso que envolve projetos arquitetônicos, bibliotecas e oficinas, currículos, seleção e capacitação de professores e técnicos. A pesquisa foi documental e em fontes primárias, realizada no arquivo morto da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em que se encontra em estado bruto o acervo dos GPEs, constituído por leis, resoluções, relatórios, livros, projetos arquitetônicos e outros. O acervo pesquisado foi o de Minas Gerais, mas o projeto não sofria variações nas unidades da federação. Havia previsão de adaptações regionais, mas o que estava para ser implantado era o básico, o comum. Nesse sentido, os documentos mineiros não são singulares, afinal, os GPEs eram projeto nacional.

A parte central do artigo tem dois tópicos. O primeiro tópico passa rapidamente pelo contexto educacional no qual emergem os GPEs. O foco é na relação dos GPEs com a reforma da educação nacional de 1971, com a *United States Agency for International Development* (USAID) e com o Programa de Extensão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). O segundo focaliza o projeto dos GPEs, destacando a filosofia da escola polivalente, o currículo, as oficinas, as áreas e as disciplinas, a seleção e capacitação de professores e a organização do espaço físico.

OS ACORDOS MEC-USAID NA DÉCADA DE 1960 E A ORIGEM DOS GINÁSIOS POLIVALENTES

As relações cordiais entre EUA e Brasil vêm desde os primórdios da República brasileira, mas até meados do século XX não há formalização de acordos, prevalecendo a *Entente Cordiale*. Nos primeiros acordos escritos entre os EUA e o Brasil estão os convênios da *Inter-American Education Foundation* (IAEF) com o Ministério da Educação e da Saúde, firmado em 1946, que contava com o financiamento misto e deu origem à Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI). Mas foi após a reunião da Aliança para o Progresso, em Punta del Este, que os EUA, por meio da USAID, intensificaram sua presença nos países da América Latina, entre eles, o Brasil. Vale lembrar que dois anos antes, ou seja, 1944, em Breton Woods, havia sido criado o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial e é de lá que vinha boa parte dos recursos. A formalização dos acordos no contexto da monetarização das relações não é mera coincidência.

De uma natureza tácita, no início da República, passando pela formalização dos acordos dos anos 1940 em diante, a presença americana no Brasil foi intensificada com o golpe civil-militar em 1964 e pelo processo de intervenção deslançado pela carta de Punta del Este (ARAPIRACA, 1982). Um dos fatores dessa intensificação foi a Guerra Fria. A tomada de poder pelos guerrilheiros de 1959 em Cuba abria uma fresta para a presença do comunismo na América Latina.

Entre 1960 e 1970 houve cerca de quinhentos acordos entre Brasil e EUA. Esses acordos eram firmados, ora entre a USAID e as unidades da federação brasileira, ora entre a USAID e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). A partir deles foram feitas mudanças no sistema educacional brasileiro, com intervenções no ensino fundamental,

secundário e superior, no ensino técnico profissionalizante e na alfabetização de adultos. Essas intervenções incluíram construção de prédios, compra de mobiliários, treinamento de professores e técnicos, concessão de bolsas de estudo e outros.

O convênio assinado em 1965, entre MEC e USAID, foi o primeiro dos que deram origem à reforma do ensino médio no Brasil. Foram esses convênios de reforma do ensino médio que deram origem ao projeto dos GPEs. Em 1966, num termo aditivo “[...] aparece pela primeira vez entre seus objetivos, o de elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior. Envolve, igualmente, assessoria americana e treinamento brasileiro” (ROMANELLI, 2003, p.213).

Essa assessoria aparece em vários aditivos, tornando-se permanente, como no caso da criação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). A EPEM inicial tinha oito pessoas, sendo quatro norte-americanos e quatro brasileiros, mas modificou-se e dela participaram outras pessoas, norte-americanas e brasileiras. Seus objetivos eram planificar o ensino primário e médio. Vários estados brasileiros foram assessorados pela EPEM durante dois anos. Nos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco, além do assessoramento, foram implantadas EPEMs locais.

Vários técnicos brasileiros em educação primária foram enviados para a *University of Wisconsin-Milwaukee* para treinamento, de modo a serem reprodutores desse sistema no Brasil, atuando na expansão do sistema escolar brasileiro (ARAPIRACA, 1982). Os cursos visavam aproximar os brasileiros da cultura norte-americana para que, quando retornassem, pudessem difundir-la.

A partir de 1972 a EPEM integrou-se à estrutura de planejamento do MEC, incorporando-se ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM). Arapiraca (1982), Nunes (1980) e Romanelli (2003) afirmam que os brasileiros que foram para os EUA para receber orientação técnica foram submetidos à internalização de valores da cultura norte-americana. Os autores denunciam o aspecto da ajuda humanitária da USAID, quando mobiliários, livros e demais equipamentos escolares financiados tinham sua compra vinculada a fornecedores norte-americanos.

Em 1968 foi firmado novo convênio entre o MEC e a USAID, para supervisionar a execução da parte estrutural e quantitativa e o aperfeiçoamento do programa da EPEM. Desse acordo foi constituído o PREMEM. Composto por seis membros, a esse grupo de técnicos coube a incumbência de planejar uma escola, referenciando-se na *high school* norte-americana, além de responsabilizar-se, pelo treinamento e aperfeiçoamento de professores para as disciplinas vocacionais desse novo modelo de escola que se planejava – os GPEs.

O PREMEM atuou da segunda metade da década de 1960 até 1972. A partir de 1972, o Decreto n. 70.067, de 26 de janeiro, designou-o como Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEM), mas nas duas situações tinha como função promover a aplicação dos recursos provenientes dos convênios MEC-USAID. Seu propósito era aperfeiçoar o sistema de ensino do primeiro e segundo graus, por meio do desenvolvimento quantitativo – transformação na estrutura –, com base na ampliação da oferta de matrículas. No aspecto qualitativo, o PREMEM

propôs alternativas de reformulação da estrutura da escola média, por meio da implantação em larga escala de um modelo de escola do primeiro grau – os GPEs –, na crença de que este produziria impacto renovador no quadro rotineiro e inadequado do ensino no nível em questão. Uma vez construídos os protótipos, em cidades-polo, esperava-se que a experiência se irradiasse, estendendo sua influência renovadora a toda a rede escolar.

A filosofia do PREMEM definia que, dando continuidade à experiência dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), os GPEs tinham a pretensão de harmonizar, nos currículos, o desenvolvimento intelectual e a vocação para o trabalho, com base no ensino de matemática, ciências e letras, e a prática vocacional de artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais e educação para o lar. O aluno iria da sala de aula ao laboratório e deste às oficinas, acumulando experiências de iniciação humanística, científica, artística e prática, exercitando aptidões, desvendando tendências e vocações, para, no ensino de segundo grau, definir-se pela sua habilitação profissional imediata.

Paralelamente aos acontecimentos e acordos internacionais, a partir de 1965, ocorreu a institucionalização das Conferências Nacionais de Educação, com o objetivo de organizar o sistema educativo para atender ao novo Projeto Histórico Nacional. A terceira Conferência realizada em 1967, em Salvador (BA), teve como tema a extensão da escolaridade. Para Arapiraca (1982), as discussões dessas conferências serviram de base para a implantação do novo modelo educativo e da Lei n. 5.692/71 de reforma do ensino médio.

A FILOSOFIA DOS GINÁSIOS POLIVALENTES

O projeto dos GPEs era baseado num modelo de escola vocacional, que ofereceria o ensino geral ao lado de disciplinas de cunho laboral. Era vocacional por introduzir o aluno ao mundo do trabalho, sem buscar uma profissionalização final e, ao mesmo tempo, permitir uma continuidade dos estudos. Mas o viés vocacional não era prerrogativa das disciplinas específicas e estava também nas disciplinas de cunho geral.

O 1º Seminário sobre o Ginásio Polivalente no Contexto da Educação Fundamental, realizado em Brasília, em junho de 1970, visava promover o intercâmbio de experiências e estudos sobre a implantação dos GPEs no Brasil e envolveu integrantes dos Conselhos e das Secretarias Estaduais de Educação. No relatório do Seminário consta o discurso de abertura feito pelo então secretário-geral do MEC, coronel Mauro da Costa Rodrigues. O discurso foi significativo para o entendimento do sentido estratégico dos GPEs no terceiro governo do golpe civil-militar de 1964: “Criar as bases para uma década de desenvolvimento, capazes de possibilitar ao Brasil, no fim do século, formar entre as sociedades desenvolvidas, sem perda de sua identidade sociocultural” (BRASIL, 1970, p.19). O coronel Rodrigues enfatizou a educação ideal como aquela que permitiria ao jovem o seu desenvolvimento integral. Também foram destacados os eixos da política educacional do MEC: mão de obra para a produtividade e o pleno emprego; educação como fator de produção; interação entre educação, recursos humanos,

segurança e desenvolvimento. O coronel também anunciou que o ginásio acadêmico progressivamente daria lugar ao ensino polivalente.

A caça aos documentos possibilitou o acesso a um texto do ano de 1972, intitulado “Fundamentação da Escola Polivalente”, que é parte do livro escrito por Barros (1980). O documento encontrado é um relatório sobre os GPEs, apresentado pelo PREMEM/MG. Nele está escrito:

O objetivo da Escola Polivalente é oferecer experiência de iniciação humanística, científica e prática, destinada a constituir a base para estudos ulteriores de preparação para a universidade ou para o ingresso imediato em carreiras ou ocupações não universitárias. [...] nas “condições da vida moderna”, em uma sociedade democrática, deve-se pensar numa educação humanística que [...] supere a oposição clássica entre o mundo da cultura intelectual e o mundo do trabalho (BARROS, 1980, p.195).

O que se buscava com os GPEs era uma escola que contemplasse as 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. A referência desse modelo vinha dos EUA:

O que de mais novo, mais diferente da tradição europeia, continha o sistema dos Estados Unidos era a escola secundária geral, ao mesmo tempo única e múltipla, idêntica em seu núcleo, responsável pela formação geral, e variada em seus desdobramentos na medida das diversidades individuais. 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 (SUCUPIRA, 1969, p.90-91).

Em 1953, Anísio Teixeira, numa conferência, por ocasião de um estágio para inspetores de ensino secundário, advertiu para a necessidade de extensão dos moldes da escola primária para o ensino secundário. Teixeira entendia que a escola secundária para aquele tempo – já na década de 1950 – deveria assumir esse caráter *popularesco*:

[...] se todos não serão intelectuais, todos deverão ser instruídos e formados para participar de uma civilização [...] 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 (BRASIL, 1969, p.12).

No projeto dos GPEs, esse aspecto reaparece com a sondagem de vocações,

como filosofia estruturante de uma escola moderna e democrática. O discurso de Teixeira, em 1953, foi publicado no livro *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente*. Buscava-se criar uma escola com uma estrutura de continuidade que atendesse aos propósitos do governo de estender e popularizar o ensino, como já havia acontecido em outros países, ou seja, a cultura do trabalho inserida na formação básica. Por outro lado, pretendiam também uma escola que atendesse aos anseios da população quanto às suas expectativas educacionais e a uma melhor preparação para os níveis superiores de educação numa escola com direitos iguais. 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*.

O projeto GPEs teve a incumbência de ser o modelo de escola que atendesse às demandas sociais e aos propósitos governamentais naquele tempo. Essa modalidade de escola tinha a recomendação do ministro da Educação:

É, pois, dentro do conceito de ensino fundamental que se deverá inserir o ginásio polivalente. [...] O ensino fundamental terá como grande objetivo a preparação do jovem para a vida, tendo assim muito mais do que o sentido meramente propedêutico que tanto deformava nossa sistemática educacional. [...] Através de ensinamentos e práticas, fazer com que a criança incorpore progressivamente conhecimentos, hábitos e aptidões que lhe assegure as condições fundamentais para viver como ser humano e como parte de um todo é a nova tarefa (BRASIL, 1970, p.21).

A filosofia dos GPEs pode ser sintetizada em três objetivos: sondagem de vocação orientada, com educação geral, caracterizando o ensino humanista moderno; continuidade de estudo como segundo ciclo do ensino de 1º grau; favorecimento de estudos posteriores, democratizando o acesso ao ensino superior.

UNIDADES CURRICULARES, ÁREAS DE ESTUDO E DISCIPLINAS

O currículo dos GPEs contemplava disciplinas que objetivavam harmonizar o desenvolvimento intelectual e o potencial para o trabalho. A Resolução ALMG 925/1970 determinava como diretriz que o currículo dos GPEs devesse estar sempre atualizado e ter real significado para a vida presente e futura do estudante. Cada unidade escolar deveria indicar os objetivos, os métodos e o material necessário a cada área do currículo e deveria providenciar revisão contínua desse plano curricular e, se necessário, sua reorganização. Essa adequação seria avaliada a partir das mudanças dos alunos, resultante da aprendizagem, e começaria após o primeiro ano de funcionamento das escolas. As atividades previstas no currículo deveriam ter valor prático para o estudante, dentro e fora da sala de aula, pois deveriam prepará-lo para assumir o papel de um adulto responsável. As disciplinas de caráter prático-vocacional eram obrigatórias nas duas primeiras séries e tinham o objetivo de sondagem geral de vocações. Todos deveriam passar, no mínimo, quatro horas semanais por variadas áreas, entre as quais as práticas de artes industriais, técnicas agrárias, técnicas comerciais, economia doméstica ou administração do lar. O aluno deveria passar por cada

uma dessas disciplinas durante, no mínimo, um semestre letivo. A terceira série prolongaria o processo de sondagem vocacional, quando o aluno optaria por uma das quatro disciplinas mencionadas. Na quarta série, os alunos escolheriam entre as disciplinas, fossem elas práticas, técnicas, vocacionais ou para o aprendizado mais desenvolvido nas ciências experimentais da Matemática, de uma língua estrangeira ou das artes plásticas, destinando-se um mínimo de quatro horas semanais para a disciplina da opção individual.

Durante os dois primeiros anos do novo ginásio, o estudo obrigatório das disciplinas gerais e das artes práticas constituirá a base para a exploração das aptidões do aluno relativamente à escolha da disciplina ou prática optativa, na terceira e quarta séries. O processo de opção far-se-á gradualmente; na terceira série exclusivamente na área das práticas vocacionais; na quarta série, no conjunto das matérias opcionais, gerais ou práticas (MINAS GERAIS, 1970, p.9).

Para que isso ocorresse, a escola ofereceria um elenco de matérias opcionais. A escolha seria feita com uma orientação educacional que assegurasse o atendimento de preferências individuais. O estudante, no início do segundo biênio, deveria indicar duas ou três opções. No tocante às artes práticas vocacionais, nas regiões de economia rural, deveria ser reservado tempo suficiente (dois ou mais semestres) para a iniciação em técnicas agrícolas. Durante os dois anos introdutórios, tanto nas regiões de economia agrícola como nas áreas urbanas, os professores das quatro principais artes práticas deveriam trabalhar em estreita cooperação (troca de aulas e demonstrações, ensino por equipe, não duplicação de atividades etc.), de modo a permitir que o ensino nessas áreas tivesse a maior unidade possível. A economia doméstica não era exclusividade das alunas. “Quando destinado a meninos deve atender à sua condição e às suas funções no futuro lar, abrangendo não só problemas de administração do lar, como, na medida do possível e desejável, atividade de economia doméstica” (MINAS GERAIS, 1970, p.9). A adequação curricular das artes práticas seria feita pela redução da carga horária das disciplinas tradicionais, mantendo-se uma carga horária total compatível com a disponibilidade do estudante. No Anexo II, Diretriz 4, da Resolução ALMG 925/1970, havia essa recomendação: disciplinas afins devem ser combinadas ou integradas às novas disciplinas. Assim, as

[...] áreas de flexibilidades admitidas da reforma e experimentação do novo currículo são: 1 – as disciplinas optativas; 2 – os cursos experimentais permitidos pela LDB; 3 – a flexibilidade de carga horária para as disciplinas obrigatórias estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação (MINAS GERAIS, 1970, p.9).

Essas disciplinas deveriam ser dosadas para evitar a exclusão total das áreas necessárias para uma educação completa. Atividades artísticas e educação física deveriam constituir parte do currículo pelas quatro séries. Além disso, atividades externas, como recreação e clube, para atender a interesses especiais deveriam ser encorajadas.

Outra indicação era a modernização dos métodos de ensino. Recomendava-se que essa modernização fosse constante e realizada com apoio de literatura atualizada,

recursos audiovisuais ou outros meios e convênios com universidades e empresas. No Anexo II, Diretriz 5, da Resolução n. 925/1970, reforçava-se que na escola “[...] deve ser estimulado um clima que favoreça o estudo e a pesquisa, a experimentação e a inovação. Atenção especial será dada ao aperfeiçoamento e atualização do ensino e do currículo no tocante as ciências e a matemática” (MINAS GERAIS, 1970, s/p).

No repertório dos GPEs, um dos termos é educação geral, entendida como “o acervo de conhecimentos, cuidadosamente selecionado no vasto campo do conhecimento humano, a ser dado ao educando de 1º grau e que constitui base indispensável de sobrevivência dentro de nossa cultura” (MINAS GERAIS, 1972, s/p). Outra definição era referente ao significado de formação especial que fazia alusão ao mesmo processo, orientando-se “[...] em diferente direção da aprendizagem e pretendendo introduzir o aluno em seu meio social através do conhecimento, da análise e da valorização das diversas ocupações do homem em seu contexto socioeconômico”. Quanto aos conteúdos, o conceito de *matérias* era equivalente a *atividades* ou experiências vividas pelo próprio aluno, a serem desenvolvidas nas quatro primeiras séries do 1º grau. O significado de *áreas de estudo* compreendia os “[...] conteúdos afins, onde as situações de experiências se equilibrarão com os conhecimentos sistemáticos para configurar a aprendizagem, ministradas a partir da 5ª série” (MINAS GERAIS, 1972, p.3).

Na Resolução 138/1972, essa conceituação era apresentada, esclarecendo o seu sentido educativo. No artigo 4º, parágrafo 1º, estava escrito:

Nas atividades, a aprendizagem se fará, principalmente, mediante experiências vividas pelo próprio educando de modo a atingir, gradativamente, a sistematização dos conhecimentos, sob as formas de comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências, incluindo Matemática (MINAS GERAIS, 1972, p.4).

No mesmo artigo estava a definição das quatro últimas séries, nas quais as áreas de estudo seriam “[...] formadas por conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrarem-se com o conhecimento sistemático, para a configuração da aprendizagem, sob a forma de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Ciências” (MINAS GERAIS, 1972, p.5).

Já os setores do núcleo comum e da parte diversificada foram estruturados na íntegra. Segundo a Resolução CEE-MG 138/1972, o núcleo comum teria a seguinte composição:

a) *Comunicação e expressão*: língua portuguesa e educação artística – visando ao cultivo da linguagem que possibilitasse ao aluno o contato coerente com os semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando a língua portuguesa como expressão da cultura brasileira;

b) *Estudos sociais*: geografia, história, educação moral e cívica e organização social e política do Brasil – visando ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, mas conviver, dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva de seu desenvolvimento;

c) *Ciências*: matemática, ciências e programa de saúde – visando ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações.

O parágrafo 1º do artigo 5º da Resolução CEE-MG n. 138/1972 definia que o ensino dessas matérias mencionadas deveria atingir o desenvolvimento das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamentos, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo.

Quanto aos princípios da organização do currículo, a mesma Resolução CEE-MG n. 138/1972 orientava para a conjugação entre os conteúdos específicos, os obrigatórios e os diversificados, assegurando a unidade em todas as fases de seu desenvolvimento. Recomendava ainda a dosagem progressiva dos conteúdos por meio do escalonamento de conhecimentos compatíveis com o desenvolvimento dos alunos e a orientação da aprendizagem: do mais para o menos geral, e do menos geral para o mais específico.

A Resolução CEE-MG n. 138/1972 também tratava das questões relativas à formação, especificando seu objetivo como a sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho. Em seguida a resolução apresentava os quatro setores de ensino, que deveriam estar em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional e os interesses dos estudantes.

Conforme o Parecer n. 02/1972, o CEE-MG utilizou a Resolução n. 74/1970 do CFE, definindo os mesmos setores para as matérias práticas do estado de Minas Gerais: práticas industriais, práticas comerciais, práticas agrícolas e educação para o lar. Os conteúdos específicos desses setores estavam num catálogo, anexo à Resolução n. 138/1972. Cada escola escolhia no mínimo dois setores de formação especial e, a partir deles, os conteúdos respectivos apresentados no catálogo. Também a critério da escola, era facultado o oferecimento dessas matérias nas 5^{as} e 6^{as} séries. Entretanto, nas 7^{as} e 8^{as} séries, essa oferta era obrigatória.

A SERIAÇÃO E OS TEMPOS ESCOLARES

O período letivo dos GPEs era semestral, pelo menos para as artes práticas. Com isso, buscava-se flexibilidade na organização do conteúdo dos cursos, visando a facilitar ajustamentos no programa dos alunos em conexão com a orientação dos professores. Outro ponto favorável era a distribuição do tempo, pois esse sistema semestral permitiria a inclusão de oportunidades de recuperação ou atualização da aprendizagem pelos estudantes, o que sinalizava para a melhoria do fluxo desses alunos nas séries sequenciais. No Anexo II, Diretriz 6, da Resolução n. 925 (MINAS GERAIS, 1970), constava a recomendação para que o sistema semestral fosse gradualmente estendido às outras disciplinas, até que todas estivessem em ciclos semestrais.

A escola funcionaria em dois turnos de atividades, matutino e vespertino, com duração entre 4h30min e 5 h por turno, incluindo o intervalo. Nos dois primeiros anos, a carga horária total seria no mínimo de 26 horas e no máximo de 28 horas

por semana, evitando a sobrecarga e garantindo a adequação dos alunos. Nos dois últimos anos, a carga horária total seria no mínimo de 28 horas e no máximo de trinta horas semanais. No turno da noite, as escolas ficariam disponíveis para as *turmas de recuperação*, para as classes especiais e para alunos com idade acima das convenções; para turnos de colégios e classes de educação de adultos.

As reprovações deveriam ser reduzidas e o problema seria enfrentado com a manutenção de classes especiais de recuperação durante as férias. Alunos que fossem reprovados em uma ou duas disciplinas deveriam ser promovidos à série seguinte e continuar os estudos com a condição de que a recuperação devesse ser feita em turno noturno ou em horário normal, apenas nas disciplinas em que fossem reprovados.

A escola terá a liberdade de imaginar outras formas de tratar este problema, mas em hipótese alguma deve-se obrigar o aluno a repetir toda a série, não somente porque isso retarda seu progresso escolar por todo o ano, como também o força a ocupar um lugar de outra turma que deveria ser preenchido por um aluno novo (MINAS GERAIS, 1970, Anexo II, Diretriz 13).

A seleção dos alunos seria feita numa “[...] apropriada razoável avaliação de aptidão para o trabalho escolar equilibrado com outros critérios como: interesse e aptidões, idade, proximidade com a escola e necessidade econômica” (MINAS GERAIS, 1970, Resolução 925/1970, Anexo II, Diretriz 15). A meta era selecionar um corpo discente que atendesse aos seguintes requisitos: a) Pedagogicamente capaz de realizar, com razoável êxito, os quatro anos do curso ginásial. b) Adequado homogeneamente às idades estabelecidas. c) Realmente representativo da comunidade local, dando especial atenção a crianças educacionalmente capazes, originárias de famílias de baixa renda (MINAS GERAIS, 1970, Resolução 925/1970, Anexo II, Diretriz 15).

O limite de idade por turma deveria ser de, no máximo, 12 anos para a 5ª série; 13 anos para a 6ª série; 14 anos para a 7ª série e 15 anos para a 8ª série. O objetivo era alcançar uma distribuição etária mais homogênea dos alunos, ressaltando-se os ajustamentos temporários de um a dois anos acima desses limites em escolas situadas em áreas menos populosas. Ao fim de dois anos de funcionamento, todas as escolas polivalentes deveriam ter esses limites. Também, nesses casos, os alunos em idade adequada teriam prioridade de matrícula sobre aqueles com idades acima dos limites estabelecidos. Os alunos que não se enquadrassem nessas idades deveriam formar turmas especiais no horário noturno ou ser encaminhados a outras escolas públicas que não pertencessem à rede de GPEs (MINAS GERAIS, 1970, Resolução 925/1970, Anexo II, Diretriz 14).

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS PARA A ESCOLA POLIVALENTE

O Edital 01/1970 do PREMEM abriu vagas para candidatos aos cursos de licenciatura com curta duração. As inscrições foram de 20 de julho a 15 de agosto de 1970 e feitas na capital mineira e nos postos instalados nas cidades do interior mineiro que receberiam GPEs da primeira fase do projeto: Divinópolis, Juiz de Fora, Montes Claros, Patos de Minas, Teófilo Otoni, Uberaba e Uberlândia.

Os cursos de licenciatura oferecidos eram nas áreas de português, matemática, história, geografia, ciências, inglês e francês, e foram ministrados na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Também foram oferecidos os cursos de artes industriais, técnicas agrícolas, educação para o lar e técnicas comerciais, ministrados no Centro de Treinamento de Professores de Betim. Os concluintes do curso receberiam o diploma de licenciatura, para o exercício do magistério, no 1º ciclo do ensino médio.

Os documentos e os requisitos para os candidatos eram os seguintes: fotocópia do certificado de conclusão de curso de 2º ciclo médio para áreas de português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, francês. Para os cursos de artes práticas eram exigidos os seguintes requisitos, conforme a área: a) *Técnicas comerciais*: diploma de curso superior de ciências contábeis, economia, administração, ciências atuariais, ou certificado de conclusão de curso técnico comercial ou ser portador de registro de professor de ensino comercial. b) *Técnicas agrícolas*: diploma de curso superior relacionado com as atividades agropecuárias, ou certificado de conclusão de curso técnico agrícola ou ser portador de registro de professor de ensino agrícola. c) *Educação para o lar*: diploma de curso superior de ciências domésticas ou educação familiar, certificado de conclusão de curso técnico de economia doméstica ou curso de magistério de economia doméstica ao nível de 2º ciclo, ou ser portador de registro de professor de economia doméstica.

Além dessas exigências, os candidatos deveriam ter idade mínima de 21 anos. Com exceção feita aos que fossem dos quadros do estado de Minas Gerais, candidatos com idade acima de 30 anos não eram aceitos. Também era restrito o acesso a mulheres solteiras, pois havia a exigência de certidão de casamento apenas para os candidatos de sexo feminino.

Os candidatos aprovados faziam cursos de formação em regime de tempo integral, com oito horas-aula diárias por período de cinco meses ou 800 horas para os cursos de educação para o lar, técnicas agrícolas e técnicas comerciais e 10 meses ou 1.600 horas para os demais cursos.

Os candidatos para os cursos de licenciatura nas áreas de português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, francês, que se realizou na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fizeram as seguintes provas comuns a todos: português, conhecimentos gerais, testes psicológicos. Para os exames de português, matemática, ciências, geografia, história, inglês e francês, houve, além das provas básicas, uma prova em nível médio, específica da licenciatura para a qual se inscreveu o candidato. Ou seja, o candidato à licenciatura em matemática fez uma prova de português, uma de conhecimentos gerais e uma de conhecimento de matemática. A vida escolar dos candidatos também foi levada em consideração na seleção.

Aos candidatos aprovados na seleção, matriculados e frequentes aos cursos, foi concedida uma bolsa de estudos de Cr\$ 240,00 (duzentos e quarenta cruzeiros) mensais, vinculada a um contrato que definia os seguintes compromissos: a) Dedicar-se exclusivamente e em tempo integral ao curso. b) Aceitar, após a conclusão, sua designação para qualquer uma das escolas estaduais nas condições

de trabalho e remuneração fixadas pela Secretaria de Estado da Educação, por um período mínimo de dois anos. c) Cumprir uma frequência mínima de 90% das aulas dadas. d) Restituir o valor gasto com seu treinamento em caso do não cumprimento de qualquer dos compromissos já citados.

Aos matriculados, frequentes e aprovados, estava garantido contrato para lecionar em estabelecimento oficial do Estado a partir da data da conclusão do curso, certificado de licenciamento em nível superior e registro do MEC como professor de ensino médio, 1º ciclo.

O edital ainda previa que os aprovados e matriculados nos cursos poderiam ser desligados do curso por proposta do coordenador-geral, quando não satisfizessem às condições mínimas de aproveitamento exigidas pelo curso, não tivessem uma frequência mínima de 90% ao curso e quando não se ajustassem ao grupo, por falta de sociabilidade ou responsabilidade, por atitudes morais e comportamentos incompatíveis com a posição de mestre.

Segundo Barros (1972), havia três modalidades de curso de formação para professores dos GPEs: a) Os cursos de curta duração, que tinham o objetivo de suprir rapidamente o quadro de professores licenciados com curso, com carga horária de 1.600 horas-aula para as disciplinas acadêmicas e artes industriais, e de 800 horas para as demais técnicas. b) Os cursos de reciclagem, exclusivos para os professores já licenciados, que tinham como objetivo rever técnicas de orientação da aprendizagem e preparar o professorado para uma vivência eficaz na filosofia da escola polivalente. Esses cursos tinham uma carga horária de 320 horas-aula. c) Os cursos de treinamento de pessoal técnico administrativo, que objetivavam treinar diretores, coordenadores, orientadores pedagógicos e educacionais e pessoal administrativo-escolar para as escolas polivalentes, tinham também a carga horária de 320 horas-aula.

A diretriz n. 9, Anexo II, da Resolução ALMG n. 925/1970 estipulava que a carga horária do professor era de 20 a 24 horas semanais, por turno. Em situações críticas, podiam ser admitidos professores de tempo parcial, desde que nunca ultrapassassem 20% do número de professores em tempo integral. Deste período, deveria ser reservado o tempo de quatro a seis horas para a preparação das aulas, reuniões, aconselhamentos de alunos, orientação educacional e outras tarefas fora de classe. As atividades de aconselhamento e orientação educacional, destacadas como responsabilidade do professor, constituíam um processo contínuo e tinham a finalidade de auxiliar na escolha da modalidade de currículo que lhe fosse mais adequado quanto ao ajustamento e adequação ao ambiente social (MINAS GERAIS, 1970, Resolução 925/1970, Anexo II, Diretriz 9).

Ainda no Anexo II consta que deveria ser incentivado aos professores que compusessem o quadro de forma integral, ou seja, em dois turnos numa mesma escola. Esse incentivo poderia ser por remoção das restrições legais e incentivos salariais especiais.

Um exemplo de como esse objetivo pode ser alcançado será oferecer 8% de acréscimo salarial para todas as horas até 12 horas num segundo turno, 16% de acréscimo para além das doze, até a carga horária total de 48 horas para dois

turnos completos, das quais 9-12 horas deverão ser dedicadas à tarefas regulares na escola, fora da classe. Incentivos semelhantes devem ser dados para o ensino em classes de recuperação durante as férias ou em classes especiais noturnas, exceto, neste caso, para aqueles professores que já lecionam em dois turnos diurnos (MINAS GERAIS, 1970, Resolução ALMG 925/1970, Anexo II, Diretriz 10).

ARQUITETURA DOS GINÁSIOS POLIVALENTES

Havia também diretrizes fixando referências para o espaço físico e para o projeto arquitetônico dos GPEs. Essas diretrizes contemplavam as seguintes recomendações para uma unidade padrão dos GPEs: terreno de 25.000 metros quadrados, doados pela municipalidade; oito salas de aula; salas de serviço técnico-administrativo; oficina de artes industriais; oficina de técnicas agrícolas; oficina de técnicas comerciais; sala ambiente de educação para o lar; laboratório de ciências; cantina; área para a prática de educação física e desportos; sala para biblioteca, com capacidade para 5.000 volumes; capacidade de lotação de 800 alunos: 40 alunos em cada turma para as disciplinas intelectuais e 20 alunos para as artes práticas e prática de laboratório; cada escola teria um quadro de 35 professores; funcionamento em dois turnos; instalações disponíveis para atividades e iniciativas de cunho comunitário no período noturno, tais como educação de adultos, conferências etc.

O planejamento, a contratação e o acompanhamento das obras de construção, assim como o equipamento das escolas, seriam de responsabilidade do PREMEM.

A definição de *ginásios modulares* referia-se a uma escola com a quantidade de, no mínimo, oito salas de aulas comuns, além dos espaços e áreas para serviços técnicos e administrativos e recreação, oficinas de artes práticas e outras instalações. Cada escola modular deveria ter quatro oficinas em padrões diferenciados, conforme sua clientela. Os centros urbanos em regiões de economia predominantemente agrária teriam uma oficina de técnicas agrícolas, uma de artes industriais, uma de técnicas comerciais e uma de educação para o lar. Os centros urbanos de economia predominante não agrária teriam duas oficinas de artes industriais, uma de técnicas comerciais e uma de educação para o lar. Se houvesse necessidade, a escola poderia ampliar sua capacidade, respeitando o conjunto modular, ou seja, ela poderia ampliar seu espaço de um para dois ou três módulos.

A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E RELAÇÕES COMUNITÁRIAS

Os GPEs deveriam graduar em quatro anos todos os alunos que nele ingressassem. Deveria ainda manter e melhorar, ao mesmo tempo, os padrões da ação educativa. Em dois anos os índices de reprovação deveriam ser comparados com índices de anos anteriores, mostrando significativa queda no nível de repetência.

Todos os diretores, vice-diretores ou coordenadores de curso e supervisores dos GPEs deveriam ter comprovada qualificação e experiência e terem recebido treinamento especial na filosofia dos Ginásios. Quanto aos docentes, dois terços, no mínimo, deveriam enquadrar-se nessas exigências. “As novas escolas

não devem ter, de modo algum, seu corpo docente composto principalmente através da transferência de antigos professores das escolas já existentes” (MINAS GERAIS, 1970, Resolução ALMG 925/1970, Anexo II, Diretriz 12).

Ao diretor da escola cabia supervisionar os vice-diretores ou coordenadores de turno – dois ou três dependendo dos turnos –, assim como todo o pessoal docente. O diretor também seria responsável pelo período noturno, colocando a escola à disposição da comunidade, desde que não interferisse nos turnos diurnos. O vice-diretor ou coordenador de turno teria horários de trabalho coincidentes entre os turnos, para coordenar as ofertas curriculares, horários de aulas, regime de trabalho etc. Para cada conjunto de cinco escolas estava previsto um supervisor para auxiliar os professores na modernização e melhoria dos métodos de ensino e conteúdos dos cursos (MINAS GERAIS, 1970, Resolução ALMG 925/1970, Anexo II, Diretriz 11).

Recomendava-se que a escola deveria ser parte vital da comunidade em que estivesse situada. As Diretrizes 16 e 17 explicitam como deveria ser estabelecida esta relação:

O ginásio deverá esforçar-se para desenvolver estreitas relações com a comunidade, promover comunicações entre professores e pais, oferecer cursos apropriados de educação de adultos destinados aos pais, organizar projetos destinados ao aperfeiçoamento da comunidade e promover o apoio comunitário à escola (MINAS GERAIS, 1970, Resolução ALMG 925/1970, Anexo II, Diretriz 16).

A Diretriz 17 definia que cada ginásio deveria desenvolver atividades e cooperações com outras instituições, visando ao aperfeiçoamento dos professores, tais como reuniões regulares de supervisores e professores de diversas escolas, para estudos dos programas de ensino, métodos didáticos e orientação educacional. Deveria também incentivar a participação do corpo docente a fazer parte, como membros, em comissões destinadas a formular e implementar planos da própria escola para sua melhoria pedagógica. Além disso, caso existissem universidades na região da escola, o diretor deveria estabelecer estreitas relações com estas, facilitando o estágio de alunos-mestres nessas universidades.

ALGUNS RESULTADOS DO PROJETO GINÁSIOS POLIVALENTES EM MINAS GERAIS

Um relatório encontrado no arquivo morto da SEE-MG acerca da situação dos GPEs no estado de Minas Gerais, em junho de 1972, revela que já havia sido concluída a implantação da primeira etapa do total das quatro do projeto: a) Construção de oito escolas polivalentes nas cidades de Belo Horizonte,³ Divinópolis, Juiz de Fora, Montes Claros, Teófilo Otoni, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia, todas em funcionamento. b) Duas transformações efetivadas por meio de programa especial com a Secretaria da Educação do Estado: uma em Pirapora e outra em Caeté, ambas em funcionamento. c) Todas essas escolas polivalentes da primeira etapa, inclusive as duas transformações, receberam equipamento completo, incluindo mobiliário, máquinas e ferramentas. d) Visando ao perfeito desempenho de suas funções nos GPEs, o PREMEM-MG abriu concurso de seleção para o pessoal técnico e administrativo.

³A Unidade do Horto foi a primeira unidade inaugurada no Brasil, em 13 de setembro de 1971.

Na segunda etapa foram construídas mais 24 escolas nas cidades de Alfenas, Araguari, Barbacena, Belo Horizonte (Unidade Barreiro e Unidade Ressaca), Caratinga, Cataguases, Coronel Fabriciano, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ipatinga, João Monlevade, Lavras, Manhuaçu, Nanuque, Ouro Preto, Passos, Ponte Nova, Pouso Alegre, Sete Lagoas, Timóteo, Ubá e Varginha. No mesmo sistema da primeira etapa, foram treinados mais 66 professores nos cursos de reciclagem e mais 696 professores nos cursos de licenciatura de curta duração.

Em fevereiro de 1975, foi assinado o Termo de Entrega de todos os GPEs instalados em Minas Gerais, com 58 novos prédios construídos e dois GOTs transformados em GPEs, totalizando 60 unidades em Minas Gerais, conforme consta no documento. Na terceira etapa foram construídas 10 unidades escolares nas cidades de Araxá, Itabira, Itajubá, Ituiutaba, Oliveira, Poços de Caldas (2 unidades), Sabará, Santos Dumont e Três Corações. Na quarta etapa houve a construção de 17 escolas nas cidades de Juiz de Fora (Unidade Teixeiras), São João Del-Rei, Itaúna, Conselheiro Pena, Muriaé, Curvelo, Nova Lima, Campo Belo, São João Nepomuceno, Frutal, Paracatu, Caxambu, Guaxupé, Corinto, Monte Carmelo, Mantena e Diamantina. No relatório do Prof. Barros de previsão da etapa 4 para o termo de entrega de construção não constam as cidades de Além Paraíba e São Lourenço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais o que há a ser enfatizado é que o exame dos documentos com os fundamentos filosóficos da proposta, o projeto, registros das reuniões e seminários realizados como preparativos para implantação demonstram que os GPEs foram uma tentativa de americanização da escola pública brasileira.

Um dos aspectos americanistas presentes é referente à garantia do direito à escolarização universal, como direito social de todos os membros da sociedade de receber uma herança cultural. Esse é um aspecto que evidencia uma inspiração americanista, na medida em que os EUA foram um dos pioneiros, no início do século XX, na implantação de um sistema primário e secundário de escolarização universal como projeto de nação e direito do cidadão.

Os documentos que definiam a filosofia dos GPEs sinalizavam para a estruturação de uma escola baseada em eixos da escola americanista, tal qual delineada nas primeiras décadas do século XX sob inspiração do pragmatismo: sondagem de vocação orientada para o trabalho, com educação geral, caracterizando o ensino humanista moderno; favorecimento de estudos posteriores, democratizando o acesso ao ensino superior; e escola única, ou seja, sem estruturas específicas para determinadas classes ou setores sociais.

Entre as referências dos GPEs identificadas com a educação norte-americana podem ser citadas a valorização do professor e a construção de prédios escolares modernos e equipados com salas ambientadas e vasta biblioteca. Esses dois aspectos foram enfatizados por Teixeira em seu relato de 1927 acerca da estrutura escolar, quando ele descreveu a visita a várias escolas americanas.

Outro aspecto é referente ao currículo dos GPEs: dinâmico e avaliado anualmente com base nos resultados da aprendizagem. Cada unidade escolar deveria indicar os objetivos, os métodos de ensino e o material necessário a cada área curricular e deveria providenciar, também, uma revisão anual para cada área curricular e, se necessária, sua atualização. As atividades previstas no currículo deveriam ser de alto valor prático para o estudante, dentro e fora da sala de aula, de modo a prepará-lo, de maneira adequada, para assumir o papel de um adulto responsável. Durante os dois anos introdutórios, tanto nas regiões de economia agrícola como nas áreas urbanas, os professores das quatro principais artes práticas deveriam trabalhar em estreita cooperação (troca de aulas e demonstrações, ensino por equipe, não duplicação de atividades etc.) de modo a permitir que o ensino nessas áreas tivesse a maior integração possível. Esse aspecto é referente ao caráter dinâmico que o currículo escolar norte-americano adquiriu no início do século XX. Este também foi aspecto enfatizado por Anísio Teixeira em seu relato sobre a educação escolar nos EUA, quando se referiu aos inquéritos escolares, às comissões e aos *bureaux* de investigações sobre o currículo, que auxiliaram a organização das escolas americanas em 1923.

No projeto dos GPEs, as disciplinas de caráter prático-vocacional eram obrigatórias nas duas primeiras séries, que tinham o objetivo de uma sondagem geral de aptidões vocacionais. Para que isso ocorresse, a escola ofereceria um elenco de matérias opcionais. A escolha seria feita com o apoio de uma orientação educacional que assegurasse o atendimento de preferências individuais. Esse ponto era uma inovação básica no projeto vocacional e inspiração direta da pedagogia americanista. O estudante, no início do segundo biênio, deveria indicar duas ou três opções em ordem decrescente de prioridade. Nas regiões de economia rural, deveria ser reservado tempo suficiente (dois ou mais semestres) para a iniciação em técnicas agrícolas. A sondagem vocacional para o trabalho é um aspecto básico da pedagogia norte-americana. Este é outro aspecto que foi enfatizado por Teixeira como traço distintivo da escola pragmática norte-americana. Trata-se da formação da ética do trabalho, da consciência acerca do valor social do trabalho e da valorização das habilidades manuais. Essa relação entre educação e trabalho é um dos traços distintivos do *modus vivendi* americano. Segundo Tocqueville (2005), o lugar do trabalho na cultura americana é um dos traços que demarcavam a diferença com a aristocrática Europa. Enquanto na Europa havia preconceito contra o trabalho, na América do Norte o preconceito era favorável ao trabalho. Toda essa valorização do trabalho estava presente nas práticas escolares americanas. Nesse sentido, os GPEs, ao trazerem a oficina e as atividades manuais para dentro da escola, eram uma iniciativa de transposição para o Brasil não apenas da educação escolar norte-americana, mas de um traço estruturante do caráter americano.

No citado Anexo II, da Diretriz 5, da Resolução ALMG n. 925/1970, estava enfatizado que na escola deveriam ser incentivados o estudo e a pesquisa, a experimentação e a inovação. Assim, disciplinas como ciências e matemática também tinham caráter vocacional para o trabalho. O também citado Parecer n. 853/1971, do Conselho Federal de Educação,⁴ definia que no núcleo comum a conceituação de

⁴ Nome da época.

educação geral, entendida como conhecimento humano, constituía base para viver adaptado da melhor forma à nossa cultura. Quanto ao significado de formação especial, a outra dimensão do processo educativo, a conceituação de educação geral aplicava-se, acrescentando a análise e a valorização das diversas ocupações do homem, no auxílio do aluno na sua sondagem vocacional. A referência no cuidado com os interesses vocacionais, descritos por Teixeira em 1927, mais uma vez se encontram presentes na proposta. A diferença destacada aqui é que a sondagem vocacional não era apenas para as disciplinas da formação especial, mas, para todas as disciplinas, ou seja, educação para a vida.

Outro aspecto que demonstra presença da teoria do interesse de Dewey, inspirando a proposta dos GPEs, é relativo aos conteúdos a serem ensinados. Também no Parecer CFE n. 853/1971, o conceito de *matérias* era equivalente ao de *atividades*, valorizando as experiências vividas pelo aluno, nas quatro primeiras séries do que era definido na época como primeiro grau. O significado de *áreas de estudo* compreendia os aspectos que visavam equilibrar as experiências com os conhecimentos sistemáticos para configurar a aprendizagem. As *áreas de estudo* organizavam os conteúdos a serem ministrados a partir da 5ª série. As *matérias* básicas para os oito anos do ensino de primeiro grau diferenciavam-se nas quatro primeiras séries em seu tratamento como *atividades* e nas quatro últimas como *áreas de estudo*. Esses conceitos coadunam-se com os princípios definidos por John Dewey e foram identificados por Anísio Teixeira no terceiro capítulo de seu livro já mencionado.

Também há sinais da inspiração americanista no projeto arquitetônico dos GPEs. A definição de *ginásios modulares* referia-se a uma escola com a quantidade de, no mínimo, oito salas de aulas, além de espaços e áreas para serviços técnicos e administrativos e recreação, oficinas de artes práticas e outras instalações. Se houvesse necessidade, a escola poderia ampliar sua capacidade, respeitando o conjunto modular, ou seja, poderia ampliar seu espaço de um para dois ou três módulos. Teixeira, em 1927, visitou várias escolas norte-americanas e fez descrições referentes aos aspectos de imponência, da estética e do caráter de escola em construção, em que os prédios eram apresentados com a possibilidade de transformação e modificação de sua estrutura, dentro do conceito de escola dinâmica.

O fim prematuro dos GPEs não foi objeto de estudo nesta dissertação, mas foram encontrados muitos recortes de jornal no Arquivo Morto da SEE-MG que apontam alguns motivos. Um dos indícios é que havia uma diferenciação salarial entre o professor da rede pública e o professor da rede de GPEs, que, ao passar dos anos, foi nivelando-se por baixo, com o aumento do salário do professor da rede comum e o congelamento do salário dos professores da rede de GPEs, não havendo aumento salarial real para nenhum dos professores. A falta de investimentos em material de consumo das oficinas e manutenção de equipamentos também influenciou. A dinâmica da escola viva perdeu para a prática de escola, tendo seu fim em si mesma.

REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Cortez, 1982.

BARROS, Samuel Rocha. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

NUNES, Clarice. **Escola & dependência**: o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930–1973)**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SUCUPIRA, Newton. Princípios da educação de grau médio na Lei de Diretrizes e Bases. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). Diretoria do Ensino Secundário. **Subsídios para o estudo do ginásio polivalente**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1969. p.27–52.

TEIXEIRA, Anísio S. **Aspectos americanos de educação**; anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**: leis e costumes de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Livro I.

DOCUMENTOS

BARROS, Samuel Rocha. **Dados e informes referentes ao PREMEM**. Belo Horizonte: Arquivo Morto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 1972a. Caixa box PREMEM. Não publicado.

BARROS, Samuel Rocha. **Fundamentação da escola polivalente**. Belo Horizonte: Arquivo Morto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 1972b. Caixa box PREMEM. Não publicado.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). Diretoria do Ensino Secundário. **Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1969.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Seminário sobre o Ginásio Polivalente no Contexto da Educação Fundamental, 1., 1970, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: MEC, 1970. 92 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria-Geral. **Desenvolvimento da educação no Brasil**. 1971. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000645.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer 853/1971**. Arquivo Morto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 1972a. Caixa box PREMEM.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). **Resolução 138/1972**. Arquivo Morto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 1972b. Caixa box PREMEM.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria-Geral. **Planejamento setorial:** Projetos prioritários. 1970/1973. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=18114>. Acesso em: 5 ago. 2013.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG). Resolução 952/1970. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 4 jun. 1970, Caderno Diário do Legislativo. p.5-11.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG). **Parecer 02/1972**. Arquivo Morto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 1972. Caixa box PREMEM.

Data da submissão: 15/01/2014

Data da aprovação: 13/08/2014