

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**O ENSINO VOCACIONAL PAULISTA NO COLÉGIO STELLA MARIS (1968 –  
1969)**



**SANTOS**

**2023**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**O ENSINO VOCACIONAL PAULISTA NO COLÉGIO STELLA MARIS (1968 –  
1969)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadoras: Profª Dra. Maria Aparecida Franco (*in memoriam*) - Profa Dra Ivanise Monfredini

Co-orientador: Prof. Dr. Augustin Escolano Benito (Universidade de Valladolid /CEINCE /Espanha).

**SANTOS  
2023**

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
Viviane Santos da Silva - CRB-8/6746

G635e Gonçalves, Lucas Henrique Silva  
O ensino vocacional paulista no colégio Stella Maris  
(1968-1969) / Lucas Henrique Silva Gonçalves; orientadora  
Ivanise Monfredini. -- 2023.  
333 f.

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,  
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,  
2023

1. Ensino vocacional paulista. 2. História da educação. 3.  
Cultura escolar. 4. Colégio Stella Maris. 5. História da educação  
em Santos. 6. Ensino personalista. I. Monfredini, Ivanise.  
II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao programa CAPES/PROSUC, que financiou esta investigação.

À Profa. D<sup>ra</sup>. Maria Aparecida Franco Pereira (*in memoriam*), pelo apoio incondicional que tornou possível minha trajetória como pesquisador.

Ao meu pai, por ter a coragem de apoiar esta pesquisa, e pelo seu esforço cotidiano e de dar a melhor instrução possível aos seus filhos.

À Prof<sup>a</sup> D<sup>ra</sup>. Marineide de Oliveira Gomes a quem devo bons conhecimentos, desde a graduação, e por me acolher no grupo de pesquisa que coordenava e assumir a orientação dessa pesquisa, durante alguns meses.

À Prof<sup>a</sup> D<sup>ra</sup>. Ivanise Monfredini, que orientou a etapa final dessa pesquisa.

A todas as irmãs da Congregação de Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho, que abriram as portas a este jovem pesquisador.

À Prof<sup>a</sup> Carmen Lydia Dias Carvalho Lima que teve a coragem de mudar, o cuidado de documentar e a paciência de coordenar o projeto de ensino vocacional do Colégio Stella Maris.

Ao Prof. Dr. Augustín Escolano Benito, por suas contribuições ao longo do estágio doutoral (doutorado sanduíche), no Centro Internacional de la Cultura Escolar (España).

## RESUMO

O presente texto descreve uma pesquisa que aborda a perspectiva vocacional do Colégio Stella Maris, uma instituição de ensino privada, feminina e católica, localizada no município de Santos-SP. O estudo situa-se no contexto das experiências do ensino vocacional no Brasil, com foco na presença desse modelo educacional no Estado de São Paulo durante a década de 1960, baseando-se no conceito de personalismo de Emmanuel Mounier (1937), o qual recebeu influências de autores franceses e espanhóis que inspiraram o ensino vocacional paulista. A pesquisa, de natureza qualitativa, emprega fontes documentais e concentra-se nos anos finais do ensino secundário (atualmente denominado ensino médio), mais especificamente no período de 1968 a 1969. Além do personalismo, a base teórica do ensino vocacional é fundamentada na Pedagogia de Pierre Faure (1972) com contribuições da Pedagogia Nova Francesa, de cunho laico/ateísta. Os conceitos centrais da análise estão ancorados na cultura escolar, conforme proposto por Escolano Benito (2017). Nessa perspectiva, são compreendidos três elementos fundamentais: a cultura empírica, que envolve o contexto escolar; a cultura política, que abrange as normas e leis que regem a educação; e a cultura acadêmica, que engloba o pensamento e a formação dos sujeitos envolvidos. A pesquisa examina as escolhas pedagógicas adotadas pela instituição de ensino em estudo em relação à breve e bem-sucedida experiência do ensino vocacional público em São Paulo, que se desenvolveu em meio às contradições da ditadura civil-militar (1964-1985). Os resultados indicam que a escola investigada desenvolveu uma cultura própria ao aderir à pedagogia vocacional paulista, enquanto o ensino vocacional público enfrentou pressões que levaram à sua extinção, devido à incompatibilidade e à ameaça que representava aos imperativos do cenário político autoritário da época. Em resumo, a pesquisa oferece uma valiosa contribuição para a compreensão de um período histórico e político importante no âmbito da educação brasileira. Esse tipo de pesquisa reveste-se de significativa importância, pois permite uma melhor compreensão da história e da dinâmica das escolas, além de auxiliar na identificação de possíveis problemas ou oportunidades de aprimoramento no sistema educacional.

**Palavras-chave:** ensino vocacional paulista; História da educação; cultura escolar; Colégio Stella Maris; História da educação em Santos.

## ABSTRACT

The text presents a study that investigates the vocational perspective of Stella Maris School, a private, all-girls, and Catholic school located in Santos, São Paulo, Brazil. It examines the context of vocational education experiences in Brazil, particularly in the State of São Paulo during the 1960s, based on the concept of personalism by Emmanuel Mounier (1937), influenced by French and Spanish authors, which inspired the vocational education in São Paulo's public and private schools in the 1960s, contributing to the understanding of a politically difficult period for the country. The research, of qualitative nature, utilizes documentary sources and focuses on the final years of secondary education at that time (now called high school), specifically the period from 1968 to 1969. Besides personalism, the theoretical foundation of vocational education is rooted in Pierre Faure's Pedagogy (1972) with contributions from the French New Pedagogy of a secular/atheistic nature. The central concepts of the analysis are anchored in the school culture, as proposed by Escolano Benito (2017), to comprehend the empirical, political, and academic cultures, which respectively encompass the context, norms, laws, thoughts, and formation of the individuals involved. The research examines the pedagogical choices of the studied school regarding the brief and successful experience of public vocational education in São Paulo, which emerged amidst the contradictions of the civil-military dictatorship (1964-1985). The results indicate that the investigated school developed its own culture by adopting São Paulo's vocational pedagogy, while public vocational education faced pressures that led to its extinction due to incompatibility and the threat it posed to the imperatives of the authoritarian political scenario of that time. In summary, the research provides a contribution to the understanding of an important historical and political period of Brazilian education. This type of research is significant as it allows for a better understanding of the history and dynamics of schools and can help identify potential issues or opportunities for improvement in the educational system.

**Keywords:** Brazilian vocational education; History of education; School Culture; Stella Maris College; History of education in Santos.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - ESTUDANTES DO COLÉGIO STELLA MARIS, EM 1971, EM VISITA AO DITADOR EMILIO GARRASTAZU MÉDICI.	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
FIGURA 2 - CULTURAS DA ESCOLA	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
FIGURA 3 – EMMANUEL MOUNIER	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
FIGURA 4 - JACQUES MARITAIN	26
FIGURA 5 - VICTOR GARCÍA HOZ FONTE: ACERVO WWW.OPUSDEI.ORG	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
FIGURA 6 - LIVRO EDUCAÇÃO PERSONALIZADA DE GARCÍA HOZ, TRADUZIDO PARA O PORTUGUÊS.	31
FIGURA 7 - CRIANÇAS CONFESSANDO FONTE: FAURE, 1972	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
FIGURA 8 - PADRE PIERRE FAURE FONTE: INSTITUTO MIGUEL DE CERVANTES	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<b>DEFINIDO.</b>	
<b>FIGURA 9 - HÉLÈNE LUBIENSKA DE LENVAL FONTE: LENVAL, 1950</b>	35
FIGURA 10 - ÉDOUARD CLAPARÈDE FONTE: CLAPARÈDE, 1958	36
<b>FIGURA 11 - CÉLESTIN FREINET</b>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
FIGURA 12 - ESQUEMA REFORMA CAPANEMA	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
FIGURA 13 - CÔNEGAS DE SANTO AGOSTINHO DÉCADA DE 1960 FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
FIGURA 14 - CÔNEGAS DE SANTO AGOSTINHO NA DÉCADA DE 1970 FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS	100
FIGURA 15 - DOCUMENTOS OFICIAIS DE UMA CÔNEGA FONTE: SECRETARIA DO COLÉGIO STELLA MARIS	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<b>INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>	
FIGURA 16 - VICE PREFEITO RENUNCIA FONTE_ JORNAL “A TRIBUNA” DE SANTOS, 29.03.1969	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<b>INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>	
FIGURA 17 - NOMEAÇÃO DE UM GENERAL COMO PREFEITO DE SANTOS FONTE: CIDADE DE SANTOS 11.04.1969	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<b>FIGURA 18 - ANUNCIO DA CRIAÇÃO DO COLÉGIO STELLA MARIS FONTE: JORNAL “A TRIBUNA DE SANTOS”, 12.01.1924</b>	107
FIGURA 19 - IRMÃS DA CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA NO DIA DA FUNDAÇÃO DO COLÉGIO STELLA MARIS FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS	108
FIGURA 20 - NOSSA SENHORA, ESTRELA DO MAR ESCULPIDO NA ESCOLA FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS	111
FIGURA 21 - PRIMEIRO PRÉDIO DO COLÉGIO STELLA MARIS (DÉCADA DE 1920) FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
FIGURA 22 - PRIMEIRO PRÉDIO DO COLÉGIO STELLA MARIS (DÉCADA DE 1920) FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
FIGURA 23 - CONSTRUÇÃO DA CAPELA ANEXA AO COLÉGIO FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<b>INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>	



- FIGURA 24 - SEGUNDO PRÉDIO DO COLÉGIO STELLA MARIS, DÉCADA DE 1930 FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 25 - CONJUNTO ATUAL COM O POLIESPORTIVO FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 26 - PRIMEIRAS TURMAS DO COLÉGIO STELLA MARIS (MARÇO DE 1924) FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 27 - PRIMEIRO UNIFORME DO COLÉGIO STELLA MARIS FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS. **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 28 - UNIFORME ESCOLAR DÉCADA DE 1940 FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 29 - ALUNAS DO EXTERNATO SANTA RITA EM 1934 FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 30 - UNIFORME DE INVERNO COLÉGIO STELLA MARIS FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 31 – ALUNAS DO COLÉGIO STELLA MARIS POR VOLTA DE 1960 FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 32 - ESTUDANTES DO COLÉGIO STELLA MARIS POR VOLTA DE 1970 FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 33 - FAIXAS COLORIDAS UNIFORMES FONTE: ACERVO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 34 - NÚNCIO NO JORNAL DO GRUPO TEATRAL DO STELLA MARIS FONTE: A TRIBUNA DE SANTOS, 10.06.1967, P.3 **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 35 - ALUNA DO COLÉGIO STELLA MARIS E DELEGADO DO DOPS FONTE: JORNAL “A TRIBUNA” DE SANTOS, 05.10.1970 **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 36 - ENTREVISTA “A TRIBUNA” DE SANTOS, AS IRMÃS DO COLÉGIO STELLA MARIS, SOBRE A ADOÇÃO DO VOCACIONAL. FONTE: JORNAL “A TRIBUNA”, DE SANTOS 25.12.1967 **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 37 - SEMINÁRIO DE BIOLOGIA 1968 FONTE: LINS, 1968. **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 38 - FICHA DE AVALIAÇÕES FONTE: LINS, 1968 **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 39 - GRÊMIO ESTUDANTIL **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 40 - CARTEIRA FUNCIONAL CARMEM LYDIA FONTE: ARQUIVO FUNCIONAL COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 41 - PROFESSORES DO VOCACIONAL FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
- FIGURA 42 - PROFESSORAS DO COLÉGIO STELLA MARIS EM 1969 FONTE: ACERVO DO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**

FIGURA 43 - HORÁRIO DAS AULAS 1969 FONTE: LINS, 1969, V.1

149

FIGURA 44 - SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS FINANCEIROS FONTE: LINS, 1969 V.2 **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**

FIGURA 45 - PLANO ENSINO RELIGIOSO FONTE: LINS, 1969, V.2 **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**

FIGURA 46 - PLANO DE ENSINO DE PSICOLOGIA FONTE: LINS, 1969, V.2 **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**

FIGURA 47 - PLANO DE ENSINO DE MÚSICA 1969 FONTE: LINS, 1969, V.2 **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**

FIGURA 48 - CENTRO DE CONVIVÊNCIA SANTA RITA FONTE: GOOGLE STREETVIEW **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**

FIGURA 49 - CARTAZ NA PORTA DO CENTRO DE CONVIVÊNCIA SANTA RITA FONTE: GOOGLE STREETVIEW **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**

FIGURA 50 - SALA DE AULA DO ENSINO INFANTIL DO COLÉGIO STELLA MARIS EM 2022 FONTE: REDES SOCIAIS DO COLÉGIO STELLA MARIS **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
Breve memorial .....	1
A investigação .....	3
A escola nova .....	8
A educação católica.....	9
CAPÍTULO 1 .....	24
AS VERTENTES PERSONALISTAS .....	24
1.1 - Mounier e o Personalismo.....	24
1.2 - A educação personalizada conservadora de García Hoz.....	29
1.3 - O Personalismo Católico de Pierre Faure .....	32
1.4 – Diferenças entre o personalismo e o vocacional paulista .....	39
CAPÍTULO 2 .....	46
O QUE FOI O ENSINO VOCACIONAL.....	46
2. 1 - O contexto: .....	46
2.1.1 - Breve histórico .....	47
2.1.2 - A legislação de 1961.....	54
2.1.3 – A reforma de 1971 .....	55
2.1.4 - Relação com o ensino experimental .....	58
2.1.5 - Influências de diversas pedagogias .....	60
2.1.6 - Educação em Santos na década de 1960 .....	61
2.1.7 - As escolas católicas brasileiras e suas mudanças ao longo da década de 1960.....	63
2.2 - O vocacional.....	65
2.2.1 – Oposição a Herbart .....	66
2.3 - Por que vocacional? .....	74

2.4 - Estrutura do Ensino Vocacional.....	77
2.4.1 - Estudo dirigido: .....	82
2.4.2 - Trabalho em grupo:.....	83
2.4.3 - Estudo do meio .....	85
2.4.4 - Exercício de síntese do conhecimento elaborado (Avaliação): .....	87
2.4.5 - Ação comunitária: .....	90
CAPÍTULO 3 .....	93
O VOCACIONAL DO STELLA MARIS .....	93
3.1 - A Congregação de Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho .....	93
3.1.1 - Informações sobre a história da congregação .....	93
3.1.2 - Informações sobre a história da congregação no Brasil ..	94
3.2 - O contexto da cidade de Santos.....	102
3.3 - O Colégio Stella Maris:.....	107
3.3.1 - Mudanças da estrutura física do Colégio Stella Maris: ..	113
3.3.2 - Modificações dos uniformes do Colégio Stella Maris:....	118
3.3.3 - As transformações da década de 1960: .....	124
3.3.4 - Sobre o teatro: .....	125
3.4- A adoção do vocacional. O primeiro ano da experiência.....	128
3.4.1 - Conclusão do primeiro ano da experiência .....	145
3.5 – O segundo ano .....	146
3.5.1 – Conclusão do segundo ano.....	152
Os relatos dos professores são analisados a seguir: .....	153
CONCLUSÃO .....	162

REFERÊNCIAS:.....	171
Fontes Primárias:.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Periódicos:.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Documentos Oficiais:.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Fontes secundárias: .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
ANEXO.....	183
1 - Guia de fontes sobre o Vocacional Paulista .....	184
Documentos oficiais da experiência do Vocacional do Colégio Stella Maris: .....	184
2 - Entrevistas:.....	196
Entrevista Ana Maria Gonçalves .....	196
Entrevista Carmen Lydia e sua irmã .....	223
3 – Exemplos de provas e atividades de 1969 .....	257
4 - ESTÁGIO DOUTORAL EM EDUCAÇÃO: .....	267
RESUMO .....	268
I - RELATO CIRCUNSTANCIADO DA EXPERIÊNCIA DA VIAGEM DE ESTUDOS.....	270
2.1. O material de estudos .....	278
2.2. Mounier e o Personalismo .....	279
2.3. A educação personalizada conservadora de García Hoz ..	284
2.4. O Personalismo Católico de Pierre Faure .....	286
2.5. Os autores estudados e as relações com o Ensino Vocacional Paulista.....	288
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	290
Parecer do supervisor do estágio Prof Dr Agustín Escolano ....	293

Benito..... 293

## INTRODUÇÃO

### Breve memorial

Após passar pela educação infantil, ensino fundamental e médio e ser “torturado”, pelas longas horas de palestra e cópias, cheguei finalmente à universidade, onde tive contato com a Pedagogia e a História, além da possibilidade de rever questões que me fazia ao longo do percurso escolar inicial e que passaram a fazer sentido durante a formação de professores que tive o privilégio de fazer. Logo no início do segundo ano do curso de graduação em História, assumi aulas em uma escola localizada em um território vulnerável e nessa escola de anos finais do ensino fundamental e ensino médio foi possível confrontar a prática pedagógica e os conceitos acerca da prática pedagógica, a partir das ideias que aprendia na Universidade.

Foi um período de reflexões sobre práticas pedagógicas e a “formação e a instrução” extraídas das teorias que recebia no curso de Licenciatura. Assistia a aulas-palestra em que se afirmava que eram erradas as aulas-palestra. Podia, em teoria, colocar em prática aquilo que me ensinavam. Ministrava aulas de história pela manhã, lia os livros à tarde e assistia às aulas à noite. O resultado dessas contradições: “Professor não anda em roda de aluno”, dizia-me a diretora; “Só mostre os dentes se for rosnar”, diziam-me os colegas; “Professor não utiliza a mesma linguagem dos alunos”, dizia-me a coordenação da escola; “Você é jovem, mude de profissão enquanto é tempo!”, afirmavam meus familiares e colegas de trabalho; “Nós só vamos conversar ou vamos ter aula?”, diziam-me os estudantes.

Ao longo do ano e depois de inúmeras advertências e temendo por perder o emprego, busquei modificar as práticas, para me aproximar de ações consideradas mais “tradicionais”. Troquei os diálogos e debates por aulas-palestra e por cópias. Mudei a linguagem para um tom formal e comecei a seguir a “cartilha da prática” a “gramática escolar”, sob orientação dos meus colegas de trabalho e da gestão da escola.

Essa “gramática escolar” ou “forma escolar” que para Pintassilgo (2019, p. 13) é

[...] a construção de um universo próprio e separado para a infância e para a juventude, uma organização racional e homogênea do tempo escolar, a delimitação de um espaço fechado e quadriculado para as atividades educativas, um conjunto seccionado de saberes a

transmitir, uma sequência ritualizada de atividades de ensino e aprendizagem envolvendo tanto alunos como professores ou um corpo de regras definindo os comportamentos esperados da parte dos diversos atores e circunscrevendo os lugares de poder.

Em poucas semanas, passei a receber elogios da gestão e dos colegas, tais como: “Veja como o professor aprendeu a dar suas aulas”, diziam-me meus colegas; “Olha como a lousa e os cadernos estão recheados. É assim que se faz!”, dizia-me a direção da escola.

Frustração era o que eu sentia, porque fui vítima dessa educação “tradicional” e agora vitimava meus alunos, sob o pretexto de me manter na profissão, mas a frustração foi potencializada. Sobre a educação tradicional António Nóvoa (2022, p. 10) escreve:

- Edifícios construídos especificamente para serem escolas, nos quais os alunos cumprem um horário escolar e, durante esse tempo, vivem numa instituição à parte da sociedade; - Estes edifícios têm diferentes arquitecturas, mas, no essencial, são concebidos em torno de salas de aula, de dimensões normalizadas e com idêntica disposição espacial (carteiras escolares organizadas em filas, viradas para um quadro negro); - Os alunos estão agrupados em turmas, regra geral entre 25 e 35 alunos, sentados em carteiras, e têm como actividade principal escutar, em silêncio, as aulas dadas pelos professores; - Os professores têm como obrigação principal dar as aulas previstas no programa, habitualmente com a duração de uma hora, a partir do “secundário” como professores de uma disciplina específica; - O currículo está organizado por disciplinas, sobretudo a partir do “secundário”, e os alunos devem ser avaliados em função do programa que foi leccionado.

O tempo passou e, ao finalizar o curso de graduação, dediquei-me à pesquisa científica, primeiro na Iniciação Científica, passando pelo Trabalho de Conclusão de Curso e culminando no inevitável Mestrado, mas alguns questionamentos seguiam: Como mudar a escola? Será que a inovação pedagógica pode ter lugar? Quem pode e como se pode mudar essa “gramática escolar”, nem que seja um pouco?

Por modelo pedagógico entende-se aqui o que diz Oliveira-Formosinho, (2007, p.34):

O conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. A gramática pedagógica dispõe, portanto,



de uma teoria e de uma base de conhecimentos, explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até o nível da consequente teoria da avaliação educacional. No âmbito mais geral do modelo pedagógico, definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objetivos; no âmbito mais específico do modelo curricular elaboram-se orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional.

A partir do conhecimento histórico e das teorias de pesquisa documental, procurei experiências reais de alternativas pedagógicas, que tenham tido algum reconhecimento, mas que, por razões alheias à vontade social e dos profissionais que viveram tais experiências, foram encerradas. E nesse contexto tive contato com leituras e informações sobre o Ensino Vocacional Paulista.

Tendo nascido e crescido em Santos e como estudante de uma universidade comunitária localizada no mesmo município, optei por aprofundar pesquisas educacionais alternativas na região da cidade de Santos.

Foi no período de construção do projeto de pesquisa de tese que tomei contato com a experiência do Colégio Stella Maris, uma escola católica santista, com o ensino vocacional, que funcionou até 1975, apesar de as escolas públicas vocacionais do Estado de São Paulo terem suas atividades encerradas em 1969, período áureo da ditadura civil-militar no país.

## A investigação

Iniciamos a pesquisa identificando as teorias que originaram o ensino personalizado e o vocacional paulista, analisando as origens no ensino personalizado europeu, no caminho até a criação da experiência brasileira (ver esquema da figura 1), desenvolvido no Colégio Stella Maris, em Santos, São Paulo (Brasil), no período do final da década de 1960 e início da década de 1970.

Figura 1 - Esquema com as raízes do Vocacional



O termo ensino vocacional refere-se a um ensino técnico no estilo das escolas vocacionais norte-americanas ou alemãs. Tem relação com os métodos pedagógicos de Kerschensteiner (1854-1932), idealizador da escola vocacional alemã. Teve seu modelo reconhecido internacionalmente como propulsor da economia alemã por meio dos trabalhadores técnicos especialmente em princípios do século XX. Seu modelo teve especial propagação no mundo anglo-saxônico. Escolano Benito (1985) afirma que o criador da escola vocacional alemã foi Kerschensteiner, ao buscar uma saída para a educação livresca, intentando uma escola conectada com a prática, a partir de aportes de Pestalozzi e Dewey. “Trabajo o actividad que debe tener en cuenta la individualidad peculiar de los alumnos para resolver problemas que hayan surgido de su propio vivir y que, al tiempo, debe desarrollarse en la forma de comunidad de trabajo.” (Benito, 1985, p.198-9). Uma educação contrária à escola industrial que via na escola um fim e não um meio pedagógico.

Por conta desse conflito conceitual, convencionamos chamar o Ensino Vocacional Paulista, sempre com o termo “paulista” ao final, para designar uma educação que pouco ou nada tem a ver com a pedagogia de Kerschenteiner. E por ter se limitado a experiências vividas no Estado de São Paulo, Brasil.

O que denominamos de vocacional paulista refere-se a experiências pedagógicas paulistas, vividas na década de 1960, por escolas públicas e privadas. Seu objetivo era oferecer, de forma experimental<sup>1</sup>, a formação cidadã e integral do estudante (Rovai, 2005). As escolas vocacionais utilizavam-se do estudo do meio e da realidade, como modo de construção do currículo e procuravam levar o estudante para o mundo empírico da vida, partindo de problemas práticos, pela contextualização, problematização e busca de solução de problemas.

Em tal processo, a intenção pedagógica era a de levar o educando a perceber suas potencialidades, chamada de vocação, com auxílio do campo da Psicologia e de técnicas de dinâmicas de grupo. Esta experiência teve início em 1959, a partir de uma prática escolanovista nas Classes Experimentais de Socorro (município do interior de

---

<sup>1</sup> No sentido de experiência científica

São Paulo, Brasil), coordenada pela Prof<sup>a</sup> Maria Nilde Mascellani (1931-1999). A proposta foi considerada tão profícua que se tornou uma política pública educacional assumida pelo governo do Estado de São Paulo, com a criação do Serviço de Ensino Vocacional (SEV), afirmada pelo Decreto Estadual nº38.643/61: “Regulamenta a Lei nº 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sôbre [sic] o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais”

Além do

**Artigo 5.º** Parágrafo único - Os cursos vocacionais de Iniciação, Básico ou Ginásial, de primeiro ciclo, atuarão, além de seus objetivos de educação geral, como recursos preparatórios para a formação profissional de grau médio e superior, prevista neste [sic] decreto ou na legislação vigente no Estado e no País.

E ainda o

**Artigo 302** - Os Ginásios Vocacionais, com unidades escolares distintas ou quando funcionarem junto a Centros Educacionais, serão subordinados ao Serviço de Ensino Vocacional, da Secretaria da Educação, por êste [sic] Orientados.

**Parágrafo único** - A Secretaria da Educação poderá determinar que a orientação técnica dos Cursos Vocacionais, que funcionarem nos estabelecimentos de ensino subordinados ao Departamento de Ensino Profissional, fique nos anos de 1962 e de 1963, a cargo de uma equipe especializada, subordinada a esse [sic] Departamento.

O SEV (Serviço de Ensino Vocacional) organizou algumas escolas públicas de ensino vocacional, no Estado de São Paulo, porém no final da década de 1960, com as pressões<sup>2</sup> do governo ditatorial da época, as atividades foram encerradas ou descaracterizadas, segundo Bizzocchi(2015, p. 97):

Com base no Decreto Federal nº 477, de fevereiro de 1969, as atividades escolares passaram a ser rigidamente controladas e a repressão autorizada em todas as instituições nos três níveis de ensino. Segundo Chiozzini (2010), em 12 de dezembro de 1969 todas

---

<sup>2</sup> As atividades das escolas vocacionais geravam certos embates políticos nos locais onde estavam sediadas. Essa pedagogia utilizava a aula passeio como forma de reconhecimento do terreno e conseqüente construção do currículo, realizada pelos discentes, para a solução e reivindicação de mudanças a nível local, o que gerava um mal-estar com políticos locais. (Rovai, 2005)

as unidades dos Ginásios Vocacionais foram invadidas pela polícia militar. A ação coordenada prendeu diretores, orientadores e professores, entre eles Maria Nilde Mascellani e indiciou alguns por subversão. As escolas seriam desativadas oficialmente pela Lei nº 5.692 de 1971.

Apesar do fim do Serviço de Ensino Vocacional nas escolas públicas que ofereciam esses cursos, em Santos, tal ensino permaneceria, em uma escola privada, até 1975 (Machado, 2007).

O Colégio Stella Maris fez-se presente na educação santista, desde 1924 até os dias atuais (2023). Mantido pelas Religiosas da Congregação de Nossa Senhora foi, durante anos, uma escola dedicada à educação feminina, filantrópica com a perspectiva de oferecer vagas a pessoas das variadas rendas, tendo um terço dos estudantes com bolsas de estudo integrais<sup>3</sup>.

Embora apresentasse caráter comunitário, essa instituição sempre foi frequentada por boa parte da elite da sociedade santista, como filhas de políticos, empresários etc. Com a presença de pessoas de renda média e alta, era possível manter o trabalho da congregação no município e ampliar o atendimento gratuito, seja dentro da escola por meio de bolsas de estudo, seja fora da escola, com a manutenção de instituições de ensino totalmente gratuitas<sup>4</sup>.

Buscar inovações educacionais já é considerado, como afirma Pintassilgo (2021) uma tradição. Grande parte das escolas tradicionais regulares<sup>5</sup>, seguia em 1959 e segue até os dias atuais o mesmo modelo criticado por Ferrière (1928, p. 12) no final da década de 1920: [...]imbuidos de unificación y de centralización. Se dice que hubo quien se enorgullecia una vez que, en todos los liceos de Francia, los alumnos estudiasen el mismo día, y a la misma hora, la misma página de Cicerón.

---

<sup>3</sup> Segundo dados do setor financeiro do Colégio Stella Maris.

<sup>4</sup> A Congregação de Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho mantém uma escola pública chamada “Externato Santa Rita”. Cabe citar, ainda, que a Associação de ex-alunos do Stella Maris mantém ainda hoje três instituições filantrópicas, sendo uma creche, um centro de convivência e um centro de formação profissional. Assunto que será melhor abordado em outro momento. (Disponível em: <http://www.redealix.org.br/congregacao-conegas-de-santo-agostinho/> Acesso em: 16 maio 2023)

<sup>5</sup> SAVIANI, 2021.

Adolphe Ferrière (1879-1960) foi um educador suíço, um dos pioneiros do movimento escolanovista e um dos principais propagadores desse pensamento. Ele foi um escritor e professor prolífico e suas ideias tiveram um impacto significativo no desenvolvimento da educação em todo o mundo. Ferrière acreditava que a educação tradicional era inadequada e desatualizada e que uma nova abordagem era necessária para atender às necessidades da sociedade moderna (Ferrière, 1928).

Ferrière foi fortemente influenciado pelas ideias de Jean-Jacques Rousseau. Este defendia que a educação deveria centrar-se nas necessidades do indivíduo, e não nas necessidades da sociedade ou do Estado. Ferrière acreditava que a educação deveria ser um processo de descoberta e exploração, ao invés de um processo de aprendizagem mecânica e memorização. Ele acreditava que as crianças deveriam ser encorajadas a fazer perguntas e pensar por si mesmas, em vez de simplesmente aceitar o que lhes foi dito (Ferrière 1928).

Para colocar suas ideias em prática, Ferrière fundou a *Ecole de l'Ermitage* na Suíça em 1924. Esta era uma escola experimental que visava fornecer uma educação mais progressiva e centrada na criança. A escola foi baseada nos princípios de liberdade, democracia e justiça social, e enfatizou a importância da colaboração, criatividade e pensamento crítico. (Ferrière, 1928)

Uma das principais características da abordagem de Ferrière foi o uso de "trabalho em grupo" ou "trabalho coletivo". Isso envolvia organizar os alunos em pequenos grupos e incentivá-los a trabalhar juntos em projetos e tarefas. Ferrière (1928) acreditava que essa abordagem ajudava a promover habilidades sociais, comunicação e trabalho em equipe, além de estimular a criatividade e a inovação.

O trabalho de Ferrière teve um impacto significativo no desenvolvimento da educação em todo o mundo, particularmente na Europa, nos Estados Unidos e na América do Sul. Suas ideias influenciaram muito outros educadores e seu legado pode ser visto no crescimento de movimento da escola nova e escolas experimentais. Hoje,

muitos educadores continuam a se basear nas ideias e abordagens de Ferrière para criar experiências educacionais mais centradas no aluno<sup>6</sup>.

É curioso observar que o assunto que inquieta tantos professores, atualmente, não é novidade e que diversos movimentos educacionais buscaram e ainda buscam modificar essa situação da educação dita “tradicional”. A chamada “escola nova” foi, talvez, o movimento recente mais conhecido e teve grande influência nesse processo por uma modificação no sistema educacional.

### **A escola nova**

A Escola Nova foi uma instituição educacional progressista fundada em 1919 na cidade de Nova Iorque por um grupo de intelectuais e educadores que buscavam transformar a educação tradicional promovendo o pensamento crítico, a criatividade e a justiça social (Lourenço Filho, 1963).

Em seu início, a Escola Nova foi um afastamento radical do modelo educacional tradicional, que enfatizava a memorização mecânica e a aquisição de conhecimento como um fim em si mesmo. Os fundadores da Escola Nova acreditavam que a educação deveria ser um processo interativo e colaborativo que promovesse a investigação intelectual e o engajamento social (Lourenço Filho, 1963).

Um dos pedagogos mais importantes associados à Escola Nova foi John Dewey, um filósofo e reformador educacional que acreditava que a educação deveria ser relevante para as necessidades e interesses dos alunos. Dewey argumentou que os alunos deveriam estar ativamente envolvidos no processo de aprendizagem e que a educação deveria prepará-los para uma participação ativa na sociedade (Lourenço Filho, 1963).

Outro pedagogo influente associado à Escola Nova foi Paulo Freire, um educador paulista que acreditava que a educação deveria ser libertadora e que os

---

<sup>6</sup> PINTASSILGO, 2016.

alunos deveriam ser capacitados para transformar suas próprias vidas e comunidades. A abordagem de Freire à educação, que ele chamou de "pedagogia crítica", enfatizou a importância do diálogo e da reflexão crítica no processo de aprendizagem (Giorgi, 1992).

A Escola Nova também se inspirou em outros educadores progressistas, como Maria Montessori, que enfatizou a importância do aprendizado centrado na criança e no desenvolvimento da autodisciplina, e A. S. Neill, que fundou a *Summerhill School* na Inglaterra, conhecida por sua abordagem radical à educação e ênfase na tomada de decisão democrática (Lourenço Filho, 1963).

Apesar de suas muitas contribuições para o campo da educação, a Escola Nova lutou para manter seu espírito inovador ao longo dos anos. Nas décadas de 1960 e 1970, a instituição tornou-se mais popular e acadêmica, e muitos de seus ideais originais foram perdidos. No entanto, a Escola Nova continua sendo uma instituição importante na história da educação e seu legado continua a inspirar educadores e alunos em todo o mundo (Giorgi, 1992).

## **A educação católica**

A educação católica tem uma história rica e extensa, que remete aos primórdios do cristianismo. As raízes da educação católica remontam às primeiras escolas católicas estabelecidas pela Igreja na Idade Média, que se concentravam na educação dos padres e na divulgação dos ensinamentos religiosos (Ghisoni, 2019).

Ao longo dos séculos, a educação católica passou por mudanças significativas, refletindo a evolução da Igreja e as necessidades da sociedade. Uma das mudanças mais notáveis ocorreu durante o Renascimento, quando a Igreja estabeleceu universidades e expandiu a educação para leigos. Essa expansão da educação católica levou ao surgimento de uma nova classe de intelectuais e estudiosos que contribuíram para o avanço do conhecimento e das artes (Azevedo, 2015).

Nos séculos 19 e 20, a educação católica passou por novas mudanças, principalmente nas áreas de currículo e da gestão escolar. A Igreja estabeleceu

escolas que combinavam educação religiosa e secular e muitas ordens religiosas, como os Jesuítas e os Irmãos Cristãos, surgiram para fornecer educação especializada em áreas como ciências, matemática e artes (Azevedo, 2015).

Um exemplo das mudanças na educação católica é o desenvolvimento de universidades católicas. Estas universidades ampliaram o alcance da educação católica para além do ensino religioso tradicional e tornaram-se centros de aprendizagem e pesquisa em uma ampla gama de campos (Ghisoni, 2019).

Outro exemplo é o desenvolvimento da educação católica nos países em desenvolvimento, onde a Igreja criou escolas para oferecer educação e serviços sociais a comunidades desfavorecidas. Em muitos casos, essas escolas desempenharam um papel crucial no acesso à educação e oportunidades de mobilidade social e econômica (Azevedo, 2015).

Em resumo, a história da educação católica foi moldada pelas necessidades mutáveis da Igreja e da sociedade e continua a evoluir para enfrentar os desafios do mundo moderno. Desde o seu início, como um meio de educar os padres até o seu papel atual como provedor global de educação e serviços sociais, a educação católica continua sendo uma parte importante e integrante da missão da Igreja (Azevedo, 2015).

As Escolas Católicas possuem um estigma de serem escolas tradicionais, pouco ou nada inovadoras. Isso se deve ao fato de que diversos pedagogos católicos consideram a educação como assimilação (García Hóz, 1960), mas foi justamente no seio da igreja católica que se gestaram as primeiras escolas modernas.

Foi na busca por superar esse estigma de escola conservadora e tradicional que, no final da década de 1960, professoras e a equipe gestora do Colégio Stella Maris buscaram inovações educacionais, novas perspectivas de ensino, em consonância com a Doutrina Social da Igreja (1964) e os movimentos escolanovistas da época e com as novas orientações pedagógicas (Dallabrida, 2018).

Cabe citar aqui que, nessa época (década de 1950 e 1960), surgiam os primeiros cursos de Pedagogia no município de Santos, sendo o curso da Universidade Católica de Santos, chamado, à época, de Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, o primeiro desses cursos. As primeiras estudantes formadas nesse curso (1961) tornaram-se logo professoras do Colégio Stella Maris e foram elas que



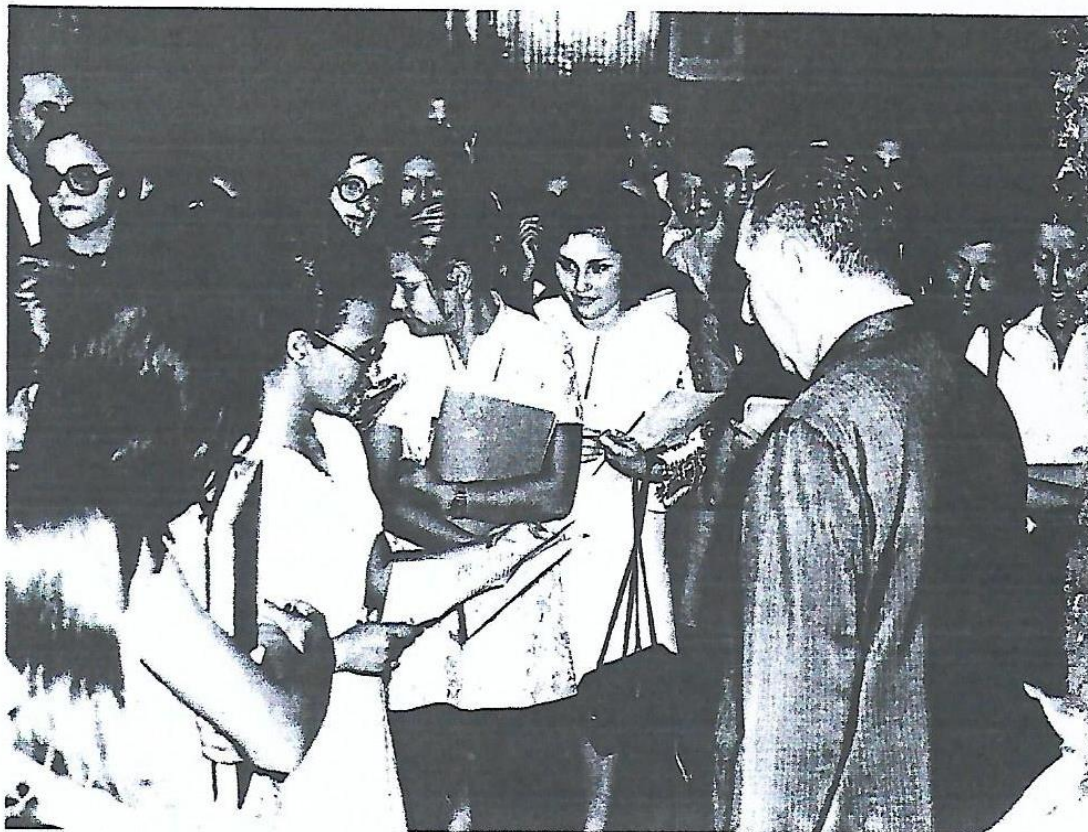
partiram em busca de transformar a realidade das escolas em que atuavam. Segundo Machado (2007, p. 29), “O Curso Vocacional foi um plano desenvolvido pelo Governo e que a Direção e os professores do Colégio “Stella Maris” se interessaram e foram a São Paulo para fazer um curso a fim de implantá-lo”.

Em 1967 a diretora e alguns professores do Colégio visitaram outras escolas experimentais como o Colégio Oswaldo Aranha, o Externato Madre Alix, o Colégio Nossa Senhora do Morumbi, ambos sediados em São Paulo (capital), o Colégio Progresso, de Campinas e o Colégio Vocacional de Americana (A Tribuna, de Santos, 25-12-1967).

Sobre o processo da presente pesquisa, a proposta inicial era tratar do ensino técnico, mas, após tomar contato com o tema do ensino técnico, foi possível perceber que muitos dos seus problemas atuais tinham raízes históricas. Nesse sentido, buscamos compreender a história do ensino profissional, constatando importantes experiências existentes no passado e, nesse aspecto, o ensino vocacional despertou especial interesse, devido ao fato de ter sido uma pedagogia diferenciada, para a época, e que foi abruptamente interrompida pela ditadura civil-militar (1964-1985), mesmo tendo sido uma experiência de sucesso, como afirmam diversos autores (Rovai, 2005).

Com o aprofundamento das leituras observamos que o Colégio Vocacional não tratava do ensino técnico em si, como nas Escolas Vocacionais Estadunidenses, mas de um ensino quase politécnico que se utilizou do termo vocacional, para desviar dos interesses políticos e para viabilizar a captação de verbas para sua adoção, principalmente vindas da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (US AID ).

**Figura 1** - Estudantes do Colégio Stella Maris, em 1971, em visita ao Ditador Emilio Garrastazu Médici



**Fonte:** Acervo do Colégio Stella Maris

O ano de 1971 marcou o fim oficial<sup>7</sup> do ensino vocacional público e, curiosamente, nesse mesmo ano, estudantes do Colégio Stella Maris foram recebidas em Brasília, pelo então Ditador General Emílio Garrastazu Médici, acompanhado do Ministro da Educação e do Embaixador de Israel, que elogiaram o ensino renovado utilizado na escola. Além disso, a experiência do Colégio Stella Maris tornou-se curiosa, tendo em vista que era uma escola católica, feminina e que se desenvolveu por meio do vocacional até 1975.

Entendemos a relevância social do tema de pesquisa, pois busca trazer à tona antigas perspectivas pedagógicas, bem como suas origens e influências, podendo

---

<sup>7</sup> O Vocacional já havia sido encerrado ou descaracterizado em 1969.

instigar reflexões acerca de problemas e limites educacionais que perduram até os dias de hoje, como a perspectiva de construção de um currículo coletivo, participativo e contextual, na forma de uma educação dialógica que de fato busque o reconhecimento da realidade com a finalidade de transformação e a tão sonhada mudança nas estruturas das aulas “expositivo-explicativas”, com vistas à superação da verdadeira “tortura pedagógica” a qual nós e boa parte da sociedade foi submetida, no contexto da educação assimilatória.

A experiência do ensino vocacional em uma escola católica é pouco conhecida, já que consta apenas em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de História, que foi realizado sobre o assunto (Machado, 2007). Identificamos outras investigações sobre o ensino vocacional, inclusive teses, no entanto nenhum aborda o tema da experiência dessa escola católica ou de qualquer outra escola privada<sup>8</sup>, o que não significa que não possam existir ou ter existido experiências dessa natureza no âmbito privado.

Na tese de doutorado de Chiozzini (2010), o autor apresenta os vínculos e influências da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Ação Católica Brasileira (ACB) na fundação dos colégios vocacionais, como formas de resistência política. O autor cita ainda que em entrevista à revista *Jornal O Liberal – Americana – SP*, a principal idealizadora das escolas vocacionais, Prof<sup>a</sup> Maria Nilde Mascellani, quando perguntada sobre as influências do catolicismo no colégio vocacional, afirmou:

Mas aí não é assim um vínculo orgânico. O [...] era um pai de aluno que era Secretário do Conselho para a América Latina. E o Conselho Mundial de Igrejas, assim como as organizações católicas na Europa, tem programas de ajuda ao terceiro mundo. Então, quando nós íamos instalar o colegial, porque havia aquela dificuldade muito grande de se conseguir as coisas, etc., ele se propôs pedir uma ajuda. E realmente pediu e nós recebemos. E foi uma coisa incrível, não é, porque precisava da assinatura do Governador, que o Abreu Sodré assinou, não só assinou como declarou que a experiência era suprema, linda, maravilhosa (Chiozzini, 2010, p. 329).

---

<sup>8</sup> No anexo 1, encontra-se o levantamento bibliográfico.

A experiência do Colégio “Stella Maris” com o ensino vocacional é, portanto, um problema de pesquisa, por ser um ponto fora da curva e uma experiência com o ensino vocacional privado/comunitário.

Os objetivos foram delineados à medida que nos aproximamos das questões em estudo e de sua problematização. A partir das ponderações apresentadas, o **objetivo geral** foi analisar a experiência educacional do ensino vocacional no Colégio Stella Maris (Santos-SP), no contexto da ditadura civil-militar no país (1968-1969) como forma de resistência social e política.

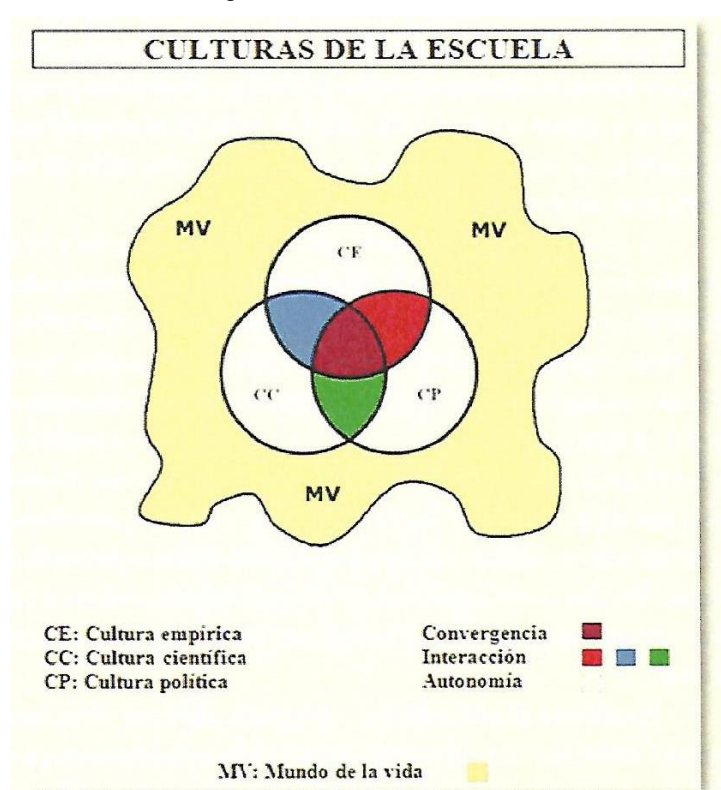
### **Objetivos Específicos:**

- a) Estabelecer conexões entre o ensino vocacional, a pedagogia personalista e as influências que levaram o Colégio Stella Maris a adotar a pedagogia Vocacional Paulista;
- b) Compreender as razões da adoção do ensino vocacional de nível colegial no Colégio Stella Maris no período da ditadura civil-militar no país e na interface (ou não) com os colégios vocacionais públicos em São Paulo;
- c) Identificar como foi realizado o processo de adaptação de uma escola privada católica e feminina às perspectivas de um colégio vocacional, buscando explicitar as culturas escolares, especialmente as rotinas e a forma como estudantes e professores receberam e reagiram às mudanças pedagógicas.

Os objetivos delineados foram relevantes para compreender a experiência educacional do ensino vocacional no Colégio Stella Maris, situando-a no contexto da ditadura civil-militar e buscando analisar as razões da adoção desse modelo educacional, suas conexões com a pedagogia personalista e sua relação com os colégios vocacionais públicos em São Paulo. Além disso, é importante investigar como foi o processo de adaptação da escola privada católica e feminina às perspectivas de um colégio vocacional, bem como as relações estabelecidas entre a instituição e os órgãos reguladores da educação escolar na época. Esses objetivos específicos permitiram uma análise mais aprofundada e abrangente sobre o tema, possibilitando uma compreensão mais completa da experiência educacional do ensino vocacional no Colégio Stella Maris.

Para tanto, utiliza-se como categoria de análise o conceito de cultura escolar que, para Escolano Benito (2017), é parte do mundo da vida e uma reprodutora desse. Para compreender a cultura escolar, é necessário refletir que ela é composta por outras três culturas: as culturas política, acadêmica e empírica, como mostra o esquema a seguir. Essas culturas são ora autônomas, ora interagem entre si, de forma que a união dessas culturas gera a sala de aula, em um dia comum de aula, algo como se fosse possível observar pelo buraco da fechadura da sala de aula o que ocorre lá.

Figura 2 - Culturas da Escola



Fonte: BENITO (2017, p. 121).

A Cultura Política, na perspectiva de Escolano Benito (2017), é responsável pelas ideias, intenções, estruturas de ensino, fiscalização, seleção de professores, funcionários e gestores. No caso do Colégio Stella Maris haviam algumas particularidades: era uma escola brasileira e por isso deveria seguir as orientações legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN) da época, Lei Federal nº 4.024-1961; como escola católica, portanto, deveria seguir as leis

maiores da igreja; como escola da Congregação de Nossa Senhora, logo, estava sujeita às diretrizes da Congregação; como escola privada, tinha compromisso, até certo ponto, com a vontade daqueles que estavam dispostos a pagar pelo serviço educacional ofertado pela escola; como se propunha a seguir o ensino vocacional, então deveria orientar-se pelo Serviço de Ensino Vocacional. Essas influências eram o motivo das preocupações diárias da gestão da escola que deveria traduzir e seguir as normas vindas dessas instituições.

Segundo Escolano Benito (2017), a cultura escolar está relacionada a outras culturas como a acadêmica, que se refere ao pensamento e a formação de estudantes, professores e gestores e suas concepções acerca do que é uma escola. No caso do Colégio Stella Maris, a gestão era feita por Cônegas que faziam seus processos formativos nas próprias comunidades<sup>9</sup>. Os professores eram selecionados, com base em seus currículos, mas sobretudo em sua afinidade pelo catolicismo. Um professor que desrespeitasse o pensamento cristão poderia ser demitido ou nem mesmo contratado, porém, deve-se ter em conta que os pais também eram partícipes do dia a dia da escola, sendo, estes, em grande parte, católicos. É importante ressaltar que nesse período o catolicismo era praticamente hegemônico no país. A consulta aos prontuários dos professores evidencia, ainda, que a grande maioria dos docentes eram formados ou pela Universidade Católica de Santos<sup>10</sup> ou pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Portanto, o catolicismo e os processos formativos oferecidos pela igreja católica eram, do ponto de vista da cultura acadêmica, no contexto do Colégio Stella Maris, a principal influência. Saber disso é importante para o estabelecimento de conexões e para entender como funcionava o Colégio Vocacional Stella Maris, na prática.

---

<sup>9</sup>Por comunidade, entende-se comunidade católica. Quando uma congregação católica estabelece-se em um espaço, o conjunto da escola (no caso dessa congregação) e da moradia das Cônegas chama-se comunidade. A comunidade também faz referência ao grupo católico que frequenta determinada igreja. No caso do Stella Maris, existe uma igreja dentro da escola, aberta aos fins de semana; os membros dessa igreja são considerados membros da comunidade do Stella.

<sup>10</sup>Na época, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

A cultura empírica faz referência à escola em si: onde ela estava localizada? Quem eram os estudantes e professores que frequentavam a escola? Quais eram os temas e as influências da época? Como era a interação e os conflitos entre as gerações dentro da escola? Como era o dia a dia? Essas questões são uma das mais difíceis e importantes de serem estudadas, pois a reconstrução do cotidiano é mais difícil de ser feita do que encontrar relatórios com normas e leis e é também das mais relevantes a serem estudadas, pois só verificando o cotidiano de uma prática é possível verificar se determinada perspectiva educacional é profícua ou não (Benito, 2017).

Segundo o autor (2017, p. 120), [...] “a nova história cultural recriou a imagem da escola como centro de produção de cultura, e não como uma instituição gregária e reprodutora das formas culturais estabelecidas [...]”. Esse era o caso dos Colégios Vocacionais, que buscava romper com uma cultura estabelecida sobre a escola, desconstruindo concepções estereotipadas.

No caso do Colégio Stella Maris, por ser uma escola católica, e na década de 1970, com mais de 50 anos de funcionamento, era conhecida na cidade (como afirma a coordenadora na época, no Relatório da Escola datado de 1968), como uma escola tradicional, rígida e “puxada”<sup>11</sup>. No entanto, como mostra a ampla documentação disponível e em conversas informais com ex-alunos e professores da escola, é possível perceber que, nessa escola, nesse período, o que pareceria normal - como as aulas copiadas em quadro negro e as atividades e conteúdo fora de contexto - foram de alguma maneira práticas minimizadas ou modificadas.

Nessa perspectiva é possível afirmar que o Colégio Stella Maris cria sua própria cultura, quando adapta uma mistura de ideias das pedagogias experimentais e novas com o seu próprio contexto. Essa produção cultural própria é um dos enfoques desta investigação.

---

<sup>11</sup> O termo “educação puxada” faz referência a uma educação em que os professores cobram dos alunos atividades, geralmente de cópias, frequentes, além de deveres de casa e atividades extraclasse quase que diárias. A palavra “puxado” é bastante usada no senso comum e até hoje, como afirma a atual Diretora do Colégio Stella Maris (Irmã Lindaci), é uma das principais cobranças dos pais que procuram a escola.

Na esteira do que pensa Escolano Benito (2017), o modelo de escola tradicional associa-se à ideia já constituída e consolidada do que é uma escola. Quando um modelo inovador de ensino surge rompendo o que se entende por escola, decorre, então, um processo que pode trazer anomia à escola, ou seja, ao observar uma escola sem alunos enfileirados ou lousa, ou aulas em recintos tradicionais ou até mesmo aulas, a maioria dos profissionais que trabalham em escolas, alunos, pais, podem ter seus conceitos rompidos do que é uma escola, não enxergando naquele espaço uma “Escola de Fato”. O rompimento que o colégio vocacional Stella Maris propôs não era uma simples tentativa de mudar um ou outro aspecto dentro dessa “Escola”, com base no senso comum, mas trazer uma total remodelação do estereótipo de escola, uma mudança conceitual, no sentido da superfície no que tange a cultura comum, que entende a escola por essa ou aquela característica visual. Para Escolano Benito (2017, p. 111) “[...] cultura é o resultado dos consensos coletivos estabelecidos pelos atores que vivem em um contexto determinado”, nessa lógica torna-se cultural pelo consenso coletivo essa visão da Escola.

Para uma mudança do conceito de escola em si (pelo menos no que concerne ao senso comum), é necessária reeducação e anos de transformação e aceitação gradativa de um novo modelo. Afinal, essa compreensão vai além da ideia de que a Escola é um grupo de salas de aula com lousa e uma pessoa falando para um grupo de pessoas enfileiradas. A escola é, sim, um centro de produção cultural complexa, em que a proposta é levar o estudante a construir seus conhecimentos em diversos assuntos, de maneira a tornar-se um adulto são, capaz de pensar e modificar o mundo à sua volta. O problema aqui é, portanto, não o problema da adaptação em si, de uma mudança na estrutura da escola, mas de uma mudança de mentalidades, de modo que se possa conceber uma escola sem salas de aula. Uma escola itinerante que ensina e aprende fora dos muros, que aprende sem enfileiramentos, que aprende assuntos não tradicionais, que estuda com liberdade aquilo que se deseja.

O Vocacional do Stella Maris propunha não apenas uma mudança superficial, mas uma remodelação completa do estereótipo de escola. Essa mudança conceitual ia além das características visuais ou superficiais, buscando uma transformação cultural no modo como a escola era compreendida. Segundo Escolano Benito (2017), a cultura é resultado dos consensos coletivos estabelecidos pelos atores que vivem



em determinado contexto. Nesse sentido, a concepção tradicional de escola era culturalmente enraizada por meio do consenso coletivo.

No entanto, modificar o conceito de escola em si, especialmente no senso comum, requer um processo de reeducação e transformação gradual que demanda tempo. A compreensão da escola vai além da ideia de salas de aula com lousa, onde um professor fala para um grupo de alunos enfileirados. A escola é vista como um centro de produção cultural complexo, na qual a proposta é levar o estudante a construir seus conhecimentos em diversas áreas, tornando-se um adulto capaz de pensar e transformar o mundo ao seu redor.

O desafio, portanto, não se limita à adaptação a uma mudança estrutural na escola, mas envolve uma transformação de mentalidades, a fim de conceber uma escola que vai além das salas de aula convencionais. Trata-se de uma escola itinerante que ensina e aprende fora dos muros, que explora temas não tradicionais, que valoriza a liberdade de estudo e a autonomia do aluno em sua busca pelo conhecimento.

Segundo Julia (2001), não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem a escola devido à facilidade de encontrar fontes que subsidiem essa pesquisa. Procura-se, portanto, adentrar ao empírico e compreender não só as políticas e os regimentos, mas o cotidiano escolar. As documentações disponíveis<sup>12</sup> permitiram essa investigação, afinal, a experiência do colégio vocacional seguia o modelo de escola experimental que documentava cada passo dado pela escola. Nesse sentido, a coordenadora à época, Carmen Lydia de Dias Carvalho Lima, teve papel relevante, preservando farta documentação, inclusive documentando atividades de estudantes e professores.

Nessa pesquisa buscou-se articular as dimensões pessoais, políticas e simbólicas do ambiente escolar, tentando não diminuir a investigação e a ação educativa a visões técnicas de eficácia ou gestão, considerando que a escola goza de relativa autonomia. Nesse sentido, busca-se integrar todas as instâncias de análise

---

<sup>12</sup> Ver anexo 1.

das organizações, que para Nóvoa (1995) são: mítica, social-histórica, institucional, organizacional, estrutural, grupal, individual e emocional.

A respeito de autonomia, é importante ressaltar que, segundo Azanha (1998, p. 35),

[...] desde o Manifesto dos Pioneiros, sempre mereceu escassa atenção e quando havia alguma, ela não ultrapassava o nível da uma reivindicação de maior liberdade regimental. No máximo, reivindicava-se maior liberdade dos professores com relação ao diretor e da escola com relação a outras instâncias administrativas.

Diferente do que o autor afirma, na década de 1960, havia, de certa forma, alguma autonomia na organização interna das escolas, devido não à legislação, mas, sim, à transgressão. Prova disso é a própria organização das escolas experimentais relatada por uma série de autores, já citados aqui.

No contexto do Colégio Stella Maris, uma escola frequentada por meninas da elite católica santista, o nível de inspeção e fiscalização por parte do governo federal era pífio ou nulo, prova disso é a liberdade que a escola tinha de transgredir, por exemplo, na estrutura curricular. Apesar do fim das disciplinas de História, Sociologia ou Geografia, as estudantes dessa instituição realizavam atividades específicas e possuíam docentes específicos para cada um dos já citados componentes curriculares. Para “burlar” os problemas legais, a escola informava nos diplomas e certificados uma disciplina chamada “Estudos Sociais”, que, na realidade, era a soma das notas nas três disciplinas citadas dividida por três. Uma aluna relata em um relatório, guardado no Livro de recortes da escola, sua confusão pessoal com relação a isso: “[...] não entendo a disciplina de estudos sociais, porque nossa nota é uma, mas temos três aulas diferentes[...]” (LIVRO 1, 1968).

Para compreender o Colégio Stella Maris e sua adaptação como colégio vocacional, foi necessário ter em conta que a escola abrigava uma proposta pedagógica quantitativa e qualitativa e com isso uma forma de explicitação de suas funções numa dimensão prospectiva. A memória institucional não é apenas a memória de seus agentes e demais instituições educativas com quem teve relacionamento, mas é a memória da cidade (Werle, 2004). Por isso, considera-se também o contexto em que estava inserida essa instituição.

A abordagem utilizada na pesquisa foi o histórico-documental que emprega fontes primárias como documentos oficiais e registros para resgatar a história. A pesquisa histórica não se restringe ao documento escrito, mas considera também a troca de experiências em congresso e outras formas de documentos como entrevistas, fotos, objetos e outros (Samara; Tupy, 2007).

Para dar sentido a uma investigação histórica e cultural, foi necessário relacioná-la com a Sociologia da Cultura. Procurou-se, portanto, analisar de forma construtiva, bem como construir o método de forma analítica, tendo em vista o caminhar imprevisível da pesquisa (Willians, 1992). Podemos citar, a respeito da imprevisibilidade, a pandemia do Covid 19, a partir do ano de 2020, que tornou complexo o acesso a documentos armazenados na Casa de Repouso São Pedro Fourier, além das entrevistas interrompidas devido ao isolamento das religiosas idosas.

Algumas fontes utilizadas<sup>13</sup> foram:

#### **1) Sobre o Colégio:**

- A dissertação de mestrado, realizada na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC – SP), de Maria Aparecida Monteiro Del Rio, tratando do Curso Colegial do Stella Maris de 1928 a 1938 – o que auxiliou na compreensão dos primeiros anos dessa escola e na organização do curso técnico comercial.
- O livro de recorte organizado pela ex-coordenadora do Colégio, Professora Carmen Lydia Dias Carvalho Lima, chamado Memória do Colégio Stella Maris, publicado em 2000 - o livro traz importantes informações, fotos, recortes de jornais e listas de estudantes. Essas informações subsidiaram dados para localizar ex-discentes e professores, para possíveis entrevistas e/ou obtenção de mais fontes como cadernos, fotos ou anotações diversas.
- O trabalho de conclusão de curso de história, da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), de Nayara Cristina Huard Mendes Machado, chamado

---

<sup>13</sup> A tabela completa está no Anexo 1

O Curso Vocacional do Colégio “Stella Maris”. Nela a autora levantou dados sobre esse curso.

- Quando o Colégio completou seus 80 anos, um grupo de ex-estudantes e professores escreveram um pequeno texto chamado “Stella Maris: 80 anos de histórias inesquecíveis” (Lima *et al.*, 2004), que apresenta o histórico da escola, apontando importantes pistas para a compreensão do período do colégio vocacional.

Como o Ensino Vocacional era uma experiência pedagógica baseada nas classes experimentais, todo o processo de adaptação, reelaboração de currículos, estudos do meio, reuniões, relatórios de professores e alunos, atividades como provas e avaliações, textos e publicações da época, além de inúmeras fotos, foram materiais organizados e catalogados em livros da experiência ano a ano dividido entre os cursos ginásial e colegial da época. Devido a grande quantidade de conteúdo disponível e a impossibilidade prática de uma pesquisa apurada por toda a documentação, optou-se por analisar os documentos referentes ao curso colegial, tendo em vista que esse foi o primeiro a organizar ensino vocacional e foi nesse nível que se obteve maior êxito, segundo Carmen Lydia, coordenadora à época e uma das principais incentivadoras da experiência.

## **2) Sobre o Colégio Vocacional:**

- O livro “Vocacional: uma Pedagogia atual” de autoria de Rovai (2005) - em que se propõe a volta do ensino vocacional. Junto com outros autores procurou reconstruir a trajetória desse ensino e propor sua introdução nos dias atuais e é de relevante contribuição para a pesquisa, pois nos dá pistas a respeito do desenvolvimento da pedagogia vocacional e de sua estrutura.
- A experiência de outros colégios vocacionais também é relevante para essa compreensão, cabendo citar o texto de Ary Meirelles Jacobucci (2002) “Revolucionou e acabou?”, no qual o autor mostra como começou e terminou o curso vocacional no Ginásio Estadual de Americana (interior de São Paulo), como um dos primeiros no país a adotar essa perspectiva educacional.
- A tese de Daniel Ferraz Chiozzini (2010) que apresenta o processo político de adaptação do ensino vocacional e fornece um importante histórico e relação entre a igreja católica e o colégio vocacional.

- A professora Mascellani, principal responsável pelo desenvolvimento do vocacional público, também deixou registros sobre este ensino, por meio de entrevistas em jornais, publicações científicas e até uma dissertação de mestrado, constituindo, assim, importante fonte para essa pesquisa.

Esses e outros textos foram usados nesta investigação, dando destaque às fontes primárias do Colégio Stella Maris e às fontes que podem ser obtidas no Centro de Memória do Ensino Vocacional, que é parte do Centro de Memória da Educação (CME), da Faculdade de Educação da USP.

### **O texto está organizado em três capítulos:**

O personalismo e o ensino personalizado, as influências que confluem no ensino vocacional. Nesse primeiro capítulo são exploradas as raízes do ensino Vocacional Paulista ou a Cultura Acadêmica.

No segundo capítulo são discutidos o Ensino Vocacional Paulista e sua estrutura, mostrando um breve histórico da experiência no ensino público. Nesse capítulo são explorados os processos históricos e a constituição do Vocacional Público, na convergência entre as Culturas Acadêmica e Política.

No terceiro capítulo o Vocacional Paulista do Colégio Stella Maris é abordado, mostrando o contexto da cidade, da Congregação mantenedora, o processo de adaptação ao Vocacional, a recepção por parte de alunos e professores, Fazendo um histórico da experiência e explorando os documentos organizados pela coordenação. Nesse último capítulo convergiu-se às Culturas Acadêmica, Política e Empírica.

Concluimos, relacionando os objetivos propostos com os dados obtidos e organizando a análise qualitativa como proposto.

## CAPÍTULO 1

### AS VERTENTES PERSONALISTAS

#### 1.1 - Mounier e o Personalismo

O personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950) nasce como uma alternativa ao individualismo capitalista e ao coletivismo marxista. O ser é mais que um indivíduo, ele é uma pessoa que pensa e trabalha em comunidade. Em sua concepção, as pessoas são medidas não por suas palavras, mas sim pelos seus atos. São cinco os atos que compõem o ser pessoa: 1) Sair de si mesmo (contrário ao ego); 2) Compreender (empatia); 3) Assumir as consequências; 4) Doação e desinteresse (o perdão); 5) Ser fiel. Segundo Heredia Soriano (1979, p. 309),

En primer lugar, la civilización burguesa es individualista. En ella el 'desorden' está más arraigado que en ninguna otra civilización. Contra ella nacieron el marxismo y el fascismo. Mounier caracteriza la civilización burguesa e individualista en tres notas: decadencia del individuo, (del héroe al burgués) espíritu desencarnado y dislocación de la comunidad.

A comunidade é constituída por pessoas, cada uma com sua personalidade, cada pessoa tem suas características que integram essa comunidade. A interpretação de Mascellani (2010, p. 77) vai adiante e propõe que Mounier aproximava-se do socialismo:

O personalismo de Mounier, fundado no primado da pessoa, está assentado no pressuposto da imanência e, simultaneamente, da transcendência do ser humano. Aliás, sua filosofia, que recusava o individualismo e o coletivismo como formas de esmagamento e opressão da pessoa humana, buscava o nascimento de um novo socialismo que, para ele, seria a realização do "humanismo integral". Por este termo, ele designa uma filosofia que busca uma síntese entre concepções que se opunham: homem predominantemente espírito ou predominantemente matéria.

Essa aproximação do personalismo ao socialismo é bastante discutida. Segundo Heredia Soriano (1979), existem diferentes formas de personalismo como o

crítico panteísta, o ateu, o relativista, o idealista, entre outros. De fato, o personalismo mais conhecido e influente é o de Mounier e Maritain.

Figura 3 – Emmanuel Mounier

Mounier pode ser considerado um revolucionário cristão, oposto a toda despersonalização e inimigo tanto do conservadorismo reacionário como do fascismo. Divulgou suas ideias a partir de uma revista chamada *Espirit* (1932) e acreditava na doutrina de renovação da alma. (Ferrater Mora, 1980). Sobre as propostas do personalismo e sua relação com o cristianismo, afirma Alcoberro (s.d., p. 1):



Fonte: Acervo revista *Espirit*

El «personalismo» no propugna una filosofía de la historia, ni una antropología, ni una teoría política, sino que se tiene a sí mismo por un movimiento de acción social de tipo cristiano que une fuertes elementos comunitarios con la reflexión conceptual de raíz teológica sobre el sentido trascendente de la vida. De ahí que a los personalistas no les guste considerarse como militantes de un sistema o de una “ideología”, sino que asumen el personalismo como una “orientación” de la vida en sentido comunitario

A questão social para Mounier é muito importante, tendo em vista suas denúncias ao individualismo e a valorização do dinheiro (Alcoberro, s.d., p. 9):

Para Mounier no será posible establecer jamás una comunidad si no se asume que lo gratuito, lo simbólico y en general el ámbito de “la comunicación” han de mantenerse al margen del dinero, que por su propia esencia lleva a romper la cohesión social.

Sobre Emmanuel Mounier, Escolano Benito (1985) escreve que sua obra não era focada em questões pedagógicas, mas que fazia sugestões e assumia um pensamento combativo em busca de soluções para sua época. A construção de uma comunidade personalista era seu ideal, sendo a tradicional que ele afirmava ignorar a pessoa humana, os sentimentos, a democracia. A meta da educação, segundo ele, não é preparar para o trabalho ou para o conformismo familiar ou estatal, mas, sim, suscitar a pessoa e formar o caráter.

Curiosamente, Escolano Benito (1985, p. 251) afirma que Mounier criticava as propostas da escola nova, no entanto, a pedagogia personalista está recheada de propostas escolanovistas.

La educacion queda implicada, en esta obra de afirmación del universo personal. Mounier está contra la educación tradicional que ignoraba la persona del niño y era irremediavelmente adultista, intelectualista, autoritaria, antidemocrática. Pero también está contra el activismo de la escuela nueva, desviado, según su criterio del optimismo liberal y de la imagen estrecha y naturalista del hombre.

Isso se dá pois o personalismo de Mounier é uma coisa distinta da educação personalista, que é uma adaptação da filosofia para uma pedagogia e quando se faz pedagogia se passa a conversar com investigadores da educação, que na década de 1950-1960 eram os da Escola Nova.

Em geral, a educação personalizada tem sua origem na crise de identidade do sujeito da educação que se produz como consequência dos totalitarismos europeus; surge na França e se espalha pela Europa Católica e América Latina. (Romero *et al.* 2020, p. 112).

Figura 4 - Jacques Maritain



Fonte: Maritan (1968)

Jacques Maritain (1882 -1973), filósofo francês de orientação católica, foi aluno e depois professor da Universidade Católica de Paris, chegando a ser embaixador da França no Vaticano. Defendia o pensamento tomista e o personalismo como filosofia, que, sem negar a subsistência do homem, sua independência frente às coisas, não equivale a fazê-lo fundamento último das coisas. Para ele, o homem é uma pessoa, não só um indivíduo ilhado ou servo de qualquer falsa crença puramente terrestre (Ferrater Mora, 1980).

Maritain acreditava que a educação deveria ser fundamentada no desenvolvimento da pessoa como um todo, em vez de simplesmente transmitir informações ou habilidades. Maritain enfatizou a importância de promover o crescimento moral, intelectual e espiritual do aluno e defendeu uma educação que estimule o pensamento crítico e a criatividade (Ferrater Mora, 1980).



Maritain também acreditava que a educação deveria estar enraizada no respeito pela dignidade humana e no reconhecimento do valor único de cada indivíduo. Ele enfatizou a importância da educação na formação da sociedade e na promoção do bem comum. Acreditava que os educadores têm a responsabilidade de ajudar os alunos a desenvolver um senso de responsabilidade social e um compromisso com a justiça (Maritain, 1968).

No geral, a abordagem de Maritain à pedagogia enfatiza o desenvolvimento da pessoa como um todo, o compromisso com a responsabilidade social e o respeito pela dignidade humana e pelo valor individual (Maritain, 1968).

O personalismo ganha projeção dentro da igreja católica, de maneira que no texto "A doutrina social da igreja" (QUINTANA *et al*, 1964) os autores afirmam que os males da sociedade são o excessivo individualismo, o realismo e o positivismo como geradores dos problemas sociais atuais (década de 1960). A partir disso, o texto propõe como solução a valorização da pessoa, pois quanto mais perfeita forem as pessoas, mais perfeita será a ordem social. Dessa forma, o texto defende a questão social como a prioridade para a cristandade. Essa guinada ao movimento social cristão está totalmente relacionada a esses pensadores personalistas. Sem caminhar para um pensamento "excessivamente marxista", a luta de classes é relatada no texto, sendo que os autores consideram apenas duas classes: os burgueses e os pobres. A questão nesse caso é que a exploração é resultado da falta de humanização e dos processos de republicanização da sociedade. A diferença aqui é que o pensamento Marxista defende a luta de classes como meio para a construção de uma sociedade sem classes, agora o pensamento católico defende a ideia de solidariedade e caridade como caminho para uma sociedade mais humana.

Cabe citar aqui o depoimento de Frei Beto descrito por Chiozzini (2003, p. 58) em que fala da influência do personalismo no Brasil dos anos 1950 e 1960:

Nós, cristãos, bebíamos sobretudo a filosofia de caráter personalista como a de Bergson, do Gabriel Marcel, do Maritain e a do Emmanuel Mounier. Todos nós, nessa geração, fomos muito tocados por isso. E o Padre Vaz, pela ótica hegeliana, situa essa vertente dentro do contexto brasileiro, coincidindo com todo um esforço de repensar o projeto brasileiro através do ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros - onde as tendências marxistas também faziam o esforço de uma releitura brasileira do marxismo, como Roland Corbisier.

Isso mostra como esses autores constituíram os alicerces do socialismo cristão no Brasil que, posteriormente, influíram no Ensino Vocacional.

Essas influências do personalismo de Mounier (Benito, 1985) têm resultados em diversas partes do mundo, em especial na Espanha, onde o catolicismo formava a base da ditadura franquista (1939-1975).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a queda do fascismo na Europa, Francisco Franco permaneceu no governo espanhol sem apoios externos. Para manter-se no poder, aproximou-se de grupos católicos e, posteriormente, dos Estados Unidos da América (EUA). Nesse contexto, a educação franquista foi se construindo seguindo a estrutura da educação católica, isso fez com que escolas católicas privadas passassem a ser mantidas com recursos do Estado Espanhol. (Benito, 1985)

Nesse contexto, o personalismo, que ganhava grande público entre os católicos, influenciou escolas espanholas, como foi o caso das escolas mantidas pela Companhia Santa Teresa de Jesus, popularmente conhecidas como Irmãs Teresianas, uma congregação católica feminina (Romero; Zamora, 2022).

La corriente personalista que se desarrolla en Francia en este periodo con Mounier y Maritain, implementada por el padre jesuita Pierre Faure en un proyecto pedagógico, se convertirán en las bases del modelo educativo desarrollado por la IT<sup>14</sup>. No obstante, queremos señalar la paradoja de que este movimiento surge en contextos democráticos, como en Francia e Italia, mientras que en España se introduce durante la dictadura franquista, si bien es cierto, que es en la etapa reformista del desarrollo tecnocrático, cuando se produce una apertura hacia el exterior. (Romero *et al* 2020, p. 112).

Em 1960, após algumas visitas a cursos formativos sobre “enseñanza personalizada que organizaba Faure en París, en el Centro de Formación Pedagógica (CFP)” (Romero; Zamora, 2022, p. 6), as Irmãs Teresianas resolveram -construir, em um bairro residencial de luxo de Madrid, chamado Somossaguas, uma escola chamada Colégio Veritas, de educação feminina, voltada à elite econômica madrilenha.

---

<sup>14</sup> Instituição Teresiana faz referência à Companhia Santa Teresa de Jesus.

O paralelo aqui é interessante visto que o Brasil dos anos 1960 também sofre com um governo autoritário, pelo menos a partir de 1964. Todavia, é importante destacar que, assim como a Escola das Teresianas, o Colégio Stella Maris era uma escola feminina, dedicada a pessoas com alto poder aquisitivo. Ambos os espaços estavam dispostos a adotar o personalismo católico em contextos muito parecidos e ambos os espaços tiveram êxito e o reconhecimento desse trabalho inclusive por membros desse governo autoritário. No caso do Colégio Stella Maris, por meio dos elogios que recebeu do ditador, o então governador. No caso da escola das Teresianas, por meio de García Hoz (1971), o primeiro Doutor em Educação da Espanha, membro da Opus Dei, e principal ideólogo das reformas educacionais do período franquista, um ideólogo do personalismo conservador. Hoz (1971, p. 147) conta em seu livro sobre a experiência do personalismo no colégio mantido pelas Irmãs Teresianas chamando de “El sistema Somosaguas”:

Recientemente se ha iniciado en Madrid, en el Colegio ‘Somosaguas’, de Madrid, un sistema que pretende hacer realidad la educación personalizada.

Los principales instrumentos utilizados en el sistema Somosaguas para solucionar el problema de dirigir el trabajo personal, siendo así que los alumnos están agrupados en una clase o en diversas aulas especializadas, según los casos, son: el plan de trabajo y las fichas directivas o guías.

García Hoz não fala sobre as influências de Mounier, Faure ou Maritain. Mas trabalha com conceitos desses autores em seus livros. Cita experiências baseadas nessas visões, porém sem se aprofundar muito.

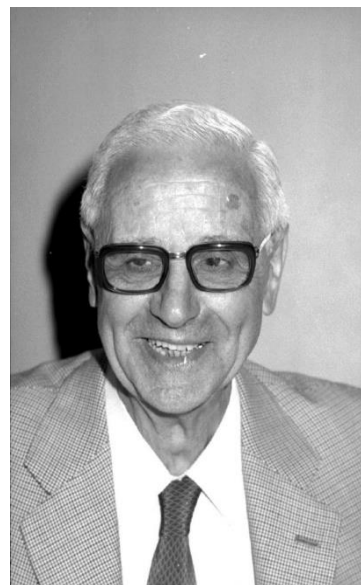
## **1.2 A educação personalizada conservadora de García Hoz**

Victor García Hoz foi um importante pedagogo espanhol. O primeiro doutor em pedagogia da Espanha; concluiu sua tese em 1940, pouco tempo após o golpe de estado fascista de Francisco Franco. Teve importante papel na educação espanhola,

no pensamento educacional, nas reformas do regime e escreveu uma grande quantidade de livros a respeito da educação personalizada.

Membro da Opus Dei<sup>15</sup> e um dos seus principais ideólogos, foi amigo pessoal do fundador deste grupo, São Josémaria. Escreveu sua tese sobre a pedagogia da Luta Ascética (García Hoz, 1942), uma filosofia que acredita que o homem briga constantemente contra os prazeres da carne e nesse contexto deve autoflagelar-se e renunciar a prazeres terrenos na busca por Deus. Defendeu essa perspectiva até princípios da década de 1960, quando teve contato com a pedagogia personalista (Romero; Zamora, 2022).

Figura 5 - Victor García Hoz



Fonte: Acervo [www.opusdei.org](http://www.opusdei.org)

Desenvolveu ao longo das décadas de 1960 e 1990 suas teorias sobre a pedagogia personalizada, publicando inclusive uma coleção de trinta livros sobre o assunto.

García Hoz defendia que a educação era um processo que mudava aos poucos a sociedade. Esse processo era assimilatório, ou seja, buscava assimilar os educandos à cultura socialmente aceita. Em suas palavras,

La asimilación cultural y la separación individual pueden considerarse como manifestaciones de los dos objetivos que corrientemente se señalan a la educación de hoy: socialización e individualización. Pero si estos dos objetivos se tomaran separadamente, originarían una dicotomización del proceso educativo que es único. En realidad, socialización e individualización son dos elementos que se sintetizan en la personalización educativa (GARCÍA HOZ, 1960, p. 25).

---

<sup>15</sup> A Opus Dei é uma organização católica controversa que tem sido objeto de muitas críticas e estudos ao longo dos anos. Uma das principais críticas a Opus Dei são as suas supostas práticas de culto, incluindo a prática da autoflagelação. A Opus Dei também é excessivamente conservadora e promove uma visão dogmática do catolicismo. Apesar dessas críticas, a Opus Dei continua a ser uma organização influente dentro da Igreja Católica (Fernandes, 2006).

Nesse trecho, García Hoz conceitua sua visão do que é a educação personalizada, que, nesse caso, é uma junção do processo de assimilação cultural e social com a individualização. Pouco social, seu texto atende aos interesses do governo fascista, que entende a educação como processo de assimilação.

O autor entende que educar para a liberdade é educar para escolher. A educação personalizada ensina a fazer boas escolhas e, para ensinar isso, é necessário ensinar a escolher. Hoz (1960) chama isso de objetivo chave da educação personalizada.

Agora, se o aluno é assimilado no sentido quase que doutrinário, não se trata efetivamente de ensinar para a liberdade como Paulo Freire ou Pierre Faure indicam, mas ensinar para escolher aquilo que o legislador quer que seja. Portanto, determinar as possibilidades e a melhor escolha, através da assimilação, é no mínimo contraditório.

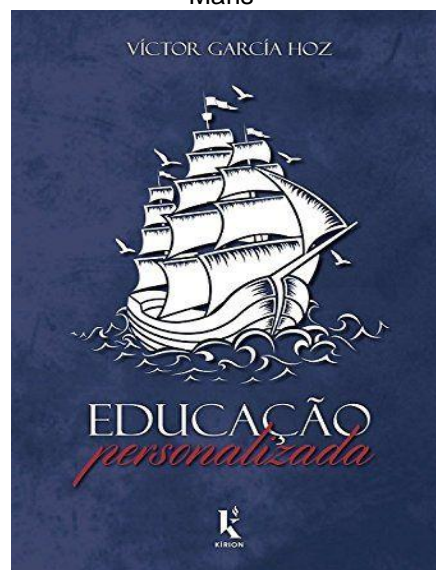
García Hoz (1960) chega a defender a liberdade de iniciativa, liberdade de escolha e liberdade de aceitação como constituintes dos objetivos fundamentais da sua educação personalizada. Porém, o que o autor entende por liberdade é o domínio do conhecimento que leva a ação: “Solo el hombre puede acercarse a las cosas y ser capaz de modificarlas de acuerdo con ideas que previamente ha concebido” (García Hoz, 1971, p. 27).

Para García Hoz a construção da autonomia é o que dá dignidade ao ser. Para ele o sujeito é superior aos objetos, pois tem a capacidade de manejá-los. No entanto, é necessário conhecer as técnicas de ação que envolvem o manejo desses objetos. “La libertad es la manifestación más clara de la dignidad humana” (GARCÍA HOZ, 1960, p. 27)

García Hoz (1960, p. 32) cita, em seu livro, a dignidade da pessoa humana, a defesa da democracia e comenta sobre o concílio vaticano segundo:

[...] La dignidad de la persona humana se hace cada vez más clara en la conciencia de los hombres de nuestro tiempo y aumenta el

Figura 6 - Livro Educação Personalizada de García Hoz, traduzido para o português.  
Fonte: Biblioteca do Colégio Stella Maris



número de quienes exigen que los hombres en su actuación gocen y usen de su propio criterio y de una libertad responsable, no movidos por coacción, sino guiados por la conciencia del deber.

García Hoz defendia um conceito chave, que compõe não só sua pedagogia, mas também a ideologia da Opus Dei, que é o “Trabalho bem-feito”. Para Hoz (1971), o trabalho bem feito é a forma de honrar a missão divina do trabalho, "o trabalho é um mandato de Deus" e do homem, que foi criado para trabalhar. Se o significado de qualquer profissão ou ofício inclui por sua obrigação fazer um trabalho bem feito, este é enriquecido de um significado (García Hoz, 1971).

### **1.3 O Personalismo Católico de Pierre Faure**

Pierre Faure foi um francês, padre e professor jesuíta que desenvolveu uma pedagogia conhecida como "educação personalizada". A ideia central é a de que a educação deve ser adaptada às necessidades, interesses e habilidades individuais de cada aluno, em vez de ser padronizada para todos. Ele acreditava que cada estudante é único e demanda uma experiência única de aprendizado (Faure, 1981).

A pedagogia de Faure enfatiza a importância da aprendizagem autodirigida, na qual os estudantes são estimulados a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem e tornam-se participantes ativos no processo de aprendizagem. Essa abordagem é projetada para promover independência, criatividade e habilidades de pensamento crítico, que são essenciais para o sucesso no mundo moderno (Faure, 1972).

Outra questão fundamental da pedagogia de Faure é o uso de "planos de trabalho" ou planos de aprendizagem individualizados, que, organizados por fichas individuais, são adaptados aos interesses de cada aluno. Esses planos são projetados para ajudar os estudantes a progredir em seu próprio ritmo e concentrar-se nas áreas em que precisam de mais apoio. Eles também ajudam a garantir que os alunos estejam motivados, permitindo que eles explorem temas de seu interesse particular (Faure, 1972).

A pedagogia de Faure também dá destaque à importância do “feedback” e das avaliações regulares, usados para ajudar os estudantes a entender seus pontos fortes e fracos e a construir metas de melhoria. Esse “feedback” é fornecido de maneira construtiva e de apoio, com ênfase no progresso e não na realização. Geralmente sobre a supervisão de um padre, que ao mesmo tempo que acompanha o estudante, também recebe sua confissão (Faure, 1972).

A confissão, também conhecida como Sacramento da Penitência ou Reconciliação, é um rito sacramental na Igreja Católica por meio do qual uma pessoa confessa seus pecados a um padre e recebe a absolvição por esses pecados. O sacramento envolve arrependimento, ou sincera tristeza pelos pecados cometidos, e um propósito de correção, ou a intenção de evitar cometer esses pecados futuramente. A confissão é um aspecto fundamental do catolicismo, pois permite que os indivíduos reconciliem-se com Deus e com a Igreja, recebam cura espiritual e graça e cresçam em seu relacionamento com Deus. Recomenda-se que os católicos recebam o sacramento da Confissão pelo menos uma vez por ano, e com mais frequência se necessário (Quintana *et al*, 1964). Sendo assim, na pedagogia de Faure o religioso que ouve as confissões dos estudantes também é responsável por seu acompanhamento individual, tendo papel fundamental no processo de avaliação do estudante (Faure,1972).

Figura 7 - Crianças confessando



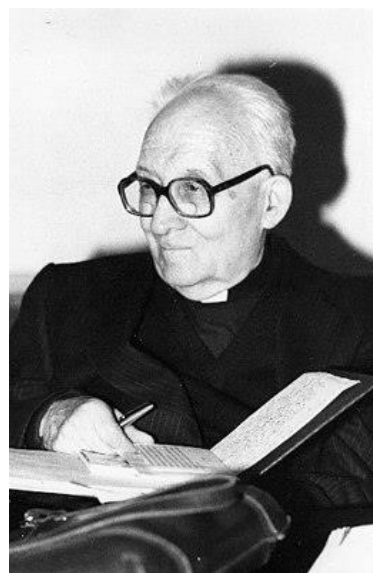
Fonte: Faure (1972)

Um dos principais aspectos da pedagogia personalizada de Faure é que ela pode abarcar uma ampla variedade de estilos e necessidades de aprendizagem. Os alunos que aprendem de forma diferente ou que têm diferentes pontos fortes e fracos podem receber instrução personalizada e recursos adaptados às suas necessidades. Isso pode ajudar a evitar que os estudantes fiquem para trás ou se desinteressem e pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e de apoio (Faure, 1981).

No entanto, também existem alguns desafios associados à adoção da pedagogia de Faure. Pode ser difícil para os professores fornecer instrução individualizada a um grande grupo de alunos e pode exigir planejamento e uma grande quantidade de recursos para organizá-lo. Há, também, o potencial de os alunos se tornarem excessivamente dependentes de apoio externo, em vez de desenvolverem habilidades de aprendizagem autodirigidas (Dallabrida, 2018). Apesar desses desafios, a abordagem de educação personalizada desenvolvida por Pierre Faure continua sendo uma importante área de desenvolvimento na educação moderna. À medida que a tecnologia e a pedagogia continuam a evoluir, a educação personalizada tem o potencial de revolucionar a maneira como abordamos o aprendizado e de garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de obter sucesso.

Figura 8 - Padre Pierre Faure

Pierre Faure (1904-1988), padre católico nascido em Gironda, entrou para a Companhia de Jesus em 1921. Teve contato com os pensamentos personalistas católicos durante a década de 1930 e adaptou as pedagogias católicas a esse novo ramo da filosofia. Suas ideias eram um mix de pedagogias “escolanovistas”. Era amigo pessoal de Lubienska de Lenval (1895 -1972), uma freira católica, uma das maiores promotoras do ensino montessoriano em escolas católicas. Faure unia métodos da Pedagogia Claparede, Freinèt e da Pedagogia de Lubienska à perspectiva personalista.



Fonte: Instituto Miguel de Cervantes



Lubienska de Lenval foi uma educadora francesa e sua pedagogia foi influenciada por sua fé católica e sua crença na importância da liberdade e responsabilidade individual. (Lenval, 1950)

Lubienska acreditava que a educação deveria ser centrada no aluno, com os professores atuando como facilitadores da aprendizagem, em vez de simplesmente transmitir conhecimento a seus alunos. Ela enfatizou a importância de os alunos serem participantes ativos em seu próprio aprendizado, incentivando-os a pensar criticamente e refletir sobre suas próprias experiências. Ela também acreditava na importância do aprendizado experimental e sua escola oferecia uma ampla gama de atividades práticas e projetos práticos elaborados para envolver os alunos e estimular sua criatividade (Lenval, 1950).

Um aspecto fundamental da pedagogia de Lubienska de Lenval era sua ênfase na educação do caráter, que ela acreditava ser essencial para preparar os jovens para se tornarem membros responsáveis e éticos da sociedade. Ela acreditava que a educação deveria ter como objetivo desenvolver a pessoa como um todo, incluindo suas dimensões morais e espirituais, bem como suas habilidades intelectuais e físicas. Sua escola enfatizou a importância da comunidade e da responsabilidade social, e os alunos foram incentivados a trabalhar juntos em projetos que beneficiaram suas comunidades locais e globais (Lenval, 1950).

No geral, a pedagogia de Lubienska de Lenval foi caracterizada por seu foco no desenvolvimento da pessoa como um todo, a importância da aprendizagem experiencial e a promoção da liberdade e responsabilidade individual. Seu trabalho teve uma influência duradoura no campo da educação e sua ênfase na educação do caráter e no envolvimento da comunidade permanece relevante para os debates contemporâneos sobre o propósito da educação (Lenval, 1950).

**Figura 9** - Hélène Lubienska de Lenval



Na Pedagogia Personalista de Faure, os alunos são avaliados individualmente por meio de fichas. Perspectiva educacional diretamente ligada à pedagogia funcional de Édouard Claparède (1873-1940), um neurologista suíço que dedicou sua vida ao estudo do desenvolvimento mental de crianças (Claparède, 1958).

Claparède foi um defensor da aprendizagem ativa, enfatizando a importância de envolver as crianças em atividades práticas que lhes permitissem

explorar e descobrir o mundo ao seu redor. Ele acreditava que a educação deveria ser adaptada às necessidades e interesses individuais de cada criança e que os professores deveriam ser treinados para observar e compreender as características únicas de cada aluno (Claparède, 1958).

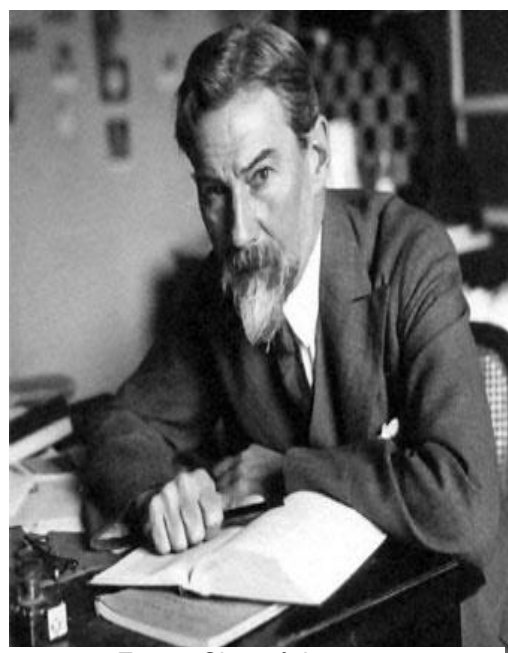
Uma das obras mais influentes de Claparède é seu livro "Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale" (A psicologia da criança e a pedagogia experimental), publicado em 1905. Nesse livro, Claparède discutiu suas ideias sobre como as crianças aprendem, o papel do professor e a importância de criar um ambiente de aprendizagem positivo e de apoio (Claparède, 1958).

Claparède também fundou o Institut Jean-Jacques Rousseau em Genebra, que se tornou um importante centro de pesquisa e treinamento em educação e desenvolvimento infantil. Seu trabalho continua a influenciar a teoria e a prática educacional hoje, particularmente nas áreas de aprendizagem centrada na criança e educação experiencial (Claparède, 1958).

Claparède defende que a educação funcional é oposta à perspectiva da educação atraente de John Locke (1632 – 1704), considerando que o conhecimento tem um chamado "valor educativo". Sobre isso afirma:

Verificamos, com efeito, que muitas coisas que atraem nossa atenção, e chegam mesmo a prendê-la por alguns instantes, não suscitam, em

Figura 10 - Édouard Claparède



Fonte: Claparède, 1958

nós, desejo de saber algo mais a seu respeito. Somos constituídos de maneira a ser momentaneamente atraídos por tudo que é novo ou insólito. Há, entretanto, uma seleção entre o que, nessas coisas novas, corresponde a um interesse profundo, isto é, a uma necessidade de ação de nosso ser, e o que, ao contrário, não se liga a nenhum de nossos sistemas de pensamento ou de ação. Longe de serem assimilados, os estimulantes desta segunda categoria apenas deslizam na superfície de nosso espírito, sem fecundá-lo nem o enriquecer (Claparède, 1958, p. 3)

Podemos perceber que Claparède viu, então, a necessidade da escola útil e prática, na qual as crianças assimilassem mais facilmente o conhecimento com funções legítimas. Achava que a inteligência deveria ser cultivada, e que ela poderia ser aumentada, quando alimentada em pequenas doses. Jamais deveríamos exigir a memorização dos alunos (Claparède, 1958)

Claparède acha que o hábito de ler é um erro e explica que não devemos “sugar” o pensamento alheio, o certo é pesquisar e formar ideias próprias. Condenando a memorização, afirma que jamais deveríamos “enfiar” fórmulas na cabeça dos alunos fazendo com que haja comparações. A criança deve por seus próprios esforços, pesquisar e assimilar (Claparède, 1958).

A escola procura, portanto, levá-los a conhecer o mundo, saindo da escola e conhecendo o contexto em que estão inseridos. A partir desse conhecimento da realidade, os jovens podem começar a enfrentá-la, que, do ponto de vista católico, é por meio da caridade. Sobre Freinet, Faure (1981, p. 32) escreve:

Es interesante constatar que C. Freinet aceptaba para la edad preescolar el método Montessori y que llegó a ser un admirador de Teilhar de Cahrdin. Defendió siempre lo que desarrollaba la conciencia y la libertad. Supo llevar a cabo una educación a la vez personalizada y muy comunitaria, a pesar de sus opiniones marxistas sobre la sociedad. Proclamaba la prioridad de las técnicas y de los instrumentos de trabajo, pero sabía darlos un alma.

Celestin Freinet foi um educador francês que desenvolveu uma pedagogia que enfatiza a participação ativa do aluno, a aprendizagem cooperativa e o uso de experiências da vida real no processo de aprendizagem. A abordagem de Freinet reforça a importância da aprendizagem centrada no aluno, por meio da qual os alunos participam ativamente de sua própria educação e trabalham em colaboração com seus colegas (Freinet, 1976).

Um dos aspectos-chave da pedagogia de Freinet é o uso de experiências da vida real como base para a aprendizagem. Freinet acreditava que os alunos deveriam estar envolvidos em experiências de aprendizagem significativas e relevantes que se relacionam com suas vidas e interesses. Ele desenvolveu várias ferramentas e técnicas, como o "texto livre", em que os alunos eram encorajados a escrever sobre suas próprias experiências, e a "imprensa", que permitia aos alunos publicar seus próprios trabalhos e compartilhá-los com outros (Freinet, 1976)

Figura 11 - Célestin Freinet



Fonte: Freinet (1976)

Outra característica importante da abordagem de Freinet é a ênfase na aprendizagem cooperativa. Freinet acreditava que os alunos deveriam trabalhar em colaboração com seus colegas para aprender uns com os outros e apoiar o aprendizado uns dos outros. Ele desenvolveu várias técnicas de aprendizado cooperativo, como o "conselho de sala de aula", em que os alunos trabalhavam juntos para tomar decisões sobre seu aprendizado e o ambiente da sala de aula (Freinet, 1976).

No geral, a pedagogia de Freinet enfatiza o envolvimento do aluno, a participação ativa e o uso de experiências da vida real no processo de aprendizagem. Sua abordagem teve um impacto significativo na educação moderna e muitas de suas ideias e técnicas ainda são usadas nas salas de aula hoje (Freinet, 1976).

Segundo Faure, o Centro de Estudos Pedagógicos de Paris realizava encontros de formação e informação sobre a necessidade de renovação pedagógica, após 1945. O Centro foi se convertendo em uma Escola de Educadores: "Fue el punto de partida de iniciativas semejantes em Francia, en el Brasil, en España, en el Líbano, en Túnez, en Méjico" (Faure, 1981, p. 33).

As experiências foram crescendo a tal ponto que em 1970 organizou-se uma associação internacional chamada Association Internationale de Recherche et

d'Animation Pédagogique (AIRAP), que propagava o ensino personalista em diversos países, entre eles o Brasil.

É importante destacar que Faure veio a São Paulo e visitou o Colégio Nossa Senhora do Morumbi, uma escola católica mantida pela Congregação de Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho, a mesma que administra o Colégio Stella Maris.

O próprio Faure relata em seu livro “Ideas y métodos en la educación” (1972) a experiência do que ele chama “Una escuela en los bosques de Morumbi”:

Isabelle Sophia, antigua alumna del Centro de Estudios Pedagógicos, dirige en Brasil un nuevo colegio, en las afueras de São Paulo. Sobriedad arquitectónica y simplicidad en la forma de vida, cordialidad y autenticidad en las relaciones, estrecha colaboración entre profesores y alumnos, esto junto a la solidez en la formación recibida, son testimonio de los estudios y de la vida posterior. Esto es algo que se consigue con un enorme y constante trabajo pedagógico. Se percibe allí algo más que un trabajo, una vida. El visitante puede comprobarlo, como a diario lo comprueban las alumnas (Faure, 1972, p. 157).

Posteriormente, a Escola seria usada como um modelo e seriam organizados cursos de formação de diretores, promovidos pela Associação de Educação Cristã de São Paulo.

A pedagogia de Faure foi o princípio e o fim do Ensino Vocacional Paulista no Colégio Stella Maris. Princípio porque a escola adotou o modelo de Faure muito antes de 1968 e acabou por retomar a pedagogia personalista em 1975, extinguindo a experiência vocacional.

#### **1.4 – Diferenças entre o personalismo e o vocacional paulista**

O personalismo conservador de Garcia Hoz e o social de Pierre Faure terminam por ser incorporados no Colégio Stella Maris de forma afunilada, como se significassem a mesma coisa. Nos **arquivos do Colégio Stella Maris**, é possível perceber que tanto livros de Hoz como de Faure estão presentes. E ambos são citados inúmeras vezes nos **Relatos da Experiência do Colégio Stella Maris**.

Sobre o a pedagogia de Faure, Mascellani (2-10, p. 83-40 relata:

No Instituto de Educação de Socorro, contamos, desde o início do planejamento, com o interesse da diretora, a Sra. Lygia Furquim Sim que, tal como Luiz Contier, diretor do Instituto de Educação da capital, fora estagiária de Sèvres, defendendo, portanto, este modelo para as Classes Experimentais. Outros educadores vinham da experiência do Instituto de Estudos Pedagógicos de Paris, cujo diretor era o **Pe. Faure**, o qual defendia uma linha pedagógica distinta da orientação de Sèvres. Os educadores católicos, por sua vez, optaram pela proposta Montessori-Lubienska. A nosso ver, as inovações pedagógicas trazidas desses modelos estrangeiros se limitavam às metodologias. E no campo metodológico, para os brasileiros, não havia novidades. Eram ideias que estavam contidas no debate intelectual daquele período. Ademais, para os pedagogos e educadores comprometidos com a transformação da educação brasileira, metodologias, por si mesmas, não bastavam. Defendíamos a elaboração de propostas pedagógicas voltadas para valores humanos e sociais e para a formação do cidadão. As metodologias sozinhas não alcançam este nível. Era necessário, pois, situar a base filosófica das experiências.

Como relatado, Mascellani buscou construir uma pedagogia própria a partir dos conhecimentos que já havia sobre o personalismo, dessa forma, constituindo ou tentando constituir uma nova pedagogia.

Na verdade, o que se fez em Sèvres, em Paris e em outros centros de estudos foi usar a liberdade oferecida pela legislação para ensaiar práticas pedagógicas de há muito consagradas na pedagogia contemporânea. É na ideia de currículo integrado e de ensino conceitual que as Classes Experimentais de Socorro se distinguem das demais experiências de Classes Experimentais. A experiência de Socorro incluiu a definição clara de objetivos, o desenho de um currículo que incorpora as grandes noções da cultura geral, as práticas de reconhecimento da realidade local no seu cotidiano, a seleção de conteúdos com destaque de conceitos, considerados elementos mediadores de todo o currículo, o trabalho em grupos, o estudo dirigido, o estudo do meio, as práticas de avaliação. (MASCCELLANI, 2010, p. 84)

Na prática, o personalismo trazia métodos e formas escolares já prontas frente à liberdade de construção curricular e pedagógica que o vocacional oferecia.

Apesar de considerar sua pedagogia uma evolução do ensino experimental. Mascellani afirma que tampouco o ensino escolanovista conseguia ter êxito frente ao controle estatal sobre a educação.

Entretanto, mesmo sob a perspectiva relativamente vaga das ideias da Escola Nova, as propostas pedagógicas relativas às Classes Experimentais eram vistas como anárquicas e radicais por alguns educadores e tecnocratas da educação, os quais tinham, no Ministério

da Educação, a incumbência de analisar os projetos apresentados. (MASCELLANI, 2010, p. 84).

Apesar disso, o personalismo de Mounier, principal influência na pedagogia personalizada, tanto em Faure como em Hoz, está igualmente presente no ensino vocacional, como é possível observar na tese de Mascellani (2010, p. 77-8):

Nessa luta contra a despersonalização, Mounier vê a pessoa como “integração”, diferentemente da noção de indivíduo, entendida como “dispersão”, que traz em si um “princípio espiritual de vida”. Isto é o que ele designa como a sua “vocaçã”, a vocaçã de ser homem e, portanto, de personalizar o mundo, isto é, conferir-lhe sentido através da descoberta contínua da finalidade que lhe é inerente, uma vez que é ‘perseguição ininterrupta dessa vocaçã’ É esta vocaçã de ser homem que mobiliza na contínua superaçã de suas próprias condições e faz dele um ser que experimenta a liberdade. No personalismo, a liberdade é entendida como algo que não existe, mas que se realiza pela existência pessoal, na tomada de consciênciã dos determinismos: ‘não se conquista a liberdade contra os determinismos naturais, mas sobre eles e com eles’, diz Mounier. Portanto, segundo o personalismo, é na tensã do enfrentamento dos fatores de determinaçã, ao dar se conta de que é um ser condicionado e limitado pela sua situaçã concreta, que o homem se realiza como ser livre. A liberdade absoluta não existe. Para Mounier, ‘a liberdade absoluta é um mito’. Por isso, ‘a liberdade da pessoa é a liberdade de descobrir por si mesma a sua vocaçã e de adotar livremente os meios de realizá-la. Não é uma liberdade de abstençã, mas uma liberdade de assunçã’.

Nesse contexto, é possível perceber que Mascellani ressignifica o termo “vocacional” e “vocaçã”, associando-o à perspectiva de Mounier.

Apesar disso, a estrutura curricular de uma escola vocacional era completamente diferente da estrutura curricular de uma escola personalista. As escolas personalistas não são, nem no caso de Faure nem no caso de Hoz, escolas laicas e suas estruturas curriculares são centralizadas, não abolindo as disciplinas tradicionais, mas buscando modificá-las. Pintassilgo Franco e Pinho (2022, p.34) que fizeram um estudo de caso das escolas personalistas portuguesas escrevem que

No que diz respeito à sua organizaçã pedagógica, podemos recensear várias outras experiências desenvolvidas pelo colégio e que contribuem para a imagem de escola inovadora que dele se procura construir: a importância do trabalho em equipa tanto entre os alunos como entre os professores; a realizaçã de assembleias, designadamente as chamadas APPA's - Assembleias de Pais, professores, Alunos e Antigos Alunos -, ou seja, a comunidade tal

como o colégio a entende; a publicação de jornais como a Voz de S. Miguel ou a Espiral; a realização regular de caminhadas, designadas “Quem como Deus”; o cicloturismo; a importância assumida por atividades culturais como os concertos e as exposições. Merecem ainda destaque as tentativas de reorganização curricular (com a lecionação de menos disciplinas por ano e a sua concentração em anos específicos), a defesa que é feita da interdisciplinaridade, da avaliação contínua ou da coeducação no projeto educativo e, ainda, a importância que é atribuída, no âmbito da sua oferta educativa, aos cursos de formação profissional de que são exemplo os desenvolvidos nas áreas da contabilidade e da administração e do design, cerâmica e escultura.

As escolas vocacionais, por outro lado, eram completamente abertas, as disciplinas tradicionais praticamente não existiam e seu currículo beirava à ilegalidade, pois não seguia as diretrizes nacionais (LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961). A coordenação em conjunto com professores e estudantes construía o currículo escolar baseado nas necessidades daquele momento, seguindo a estrutura da aula plataforma<sup>16</sup>. Segundo Mascellani (2010, p. 105-6),

No campo das áreas curriculares definiam-se os objetivos específicos e os principais conceitos com os quais se deveria trabalhar. No Ensino Vocacional, não se trabalhava com conteúdo pré-fixados, nem com livros didáticos. Assim, o grande número de áreas curriculares poderia exigir um esforço maior dos alunos, se não fosse o trabalho de integração curricular. A integração curricular ou integração de áreas se assentava sobre a concepção de currículo pela qual nos orientamos. Se o currículo é uma sequência de experiências vividas pelo aluno, experiências programadas pelo professor, as quais devem ter objetivos muito claros, isto significa que os alunos poderão estudar/trabalhar na escola e fora dela, com os colegas regulares ou com pessoas da comunidade.

A própria organização da escola em disciplinas era algo contestado pela estrutura curricular proposta por Mascellani (2010, p. 106), como ela mesma descreve:

Nessa compreensão de currículo situamos o conceito de core-curriculum como uma ideia central e mobilizadora, para a qual convergem conceitos das áreas em geral. O core-curriculum que nos vocacionais era formulado como uma questão ou pergunta, ou, ainda, como um problema – situava-se na área de Estudos Sociais, com a qual se integravam outras áreas. Entendemos que a integração

---

<sup>16</sup> O assunto será melhor abordado no próximo capítulo.



conceitual no nível das áreas, tal como proposta nos Vocacionais, exige maior grau de elaboração do que os atuais projetos de ensino com base na interdisciplinaridade ou outras denominações hoje correntes. De fato, desta perspectiva, podem-se obter várias combinações de conteúdos e conceitos, atingindo áreas diferenciadas, as quais devem convergir, pela via da intersecção, para um núcleo comum – representado, no caso dos Vocacionais, pela área de Estudos Sociais. O modo pelo qual os conceitos vão se formando, ampliando e aprofundando se dá na sequência da apresentação dos conteúdos de ensino, elaborados, nos Vocacionais, no interior do que era chamada de Unidades Pedagógicas, cada uma com, aproximadamente, dois meses de duração.

O curioso aqui é que, em ambas as pedagogias, o que está presente são ideias de inovação escolar, defendidas há muito tempo. Como Nóvoa (2022, p. 15) escreve,

Talvez valha a pena voltar, por um instante, ao famoso texto de John Dewey, O meu credo pedagógico. Como se sabe, é um dos primeiros apontamentos, logo em 1897, de um movimento que, na Europa, ficará conhecido como Educação Nova. Neste credo já estão presentes alguns elementos que se tornarão populares na literatura pedagógica do século XX: a autonomia dos educandos, nomeadamente na sua relação com o estudo e as aprendizagens; a valorização da comunicação, do diálogo e da cooperação entre os alunos; uma escola activa, isto é, baseada numa lógica de trabalho, de investigação e de criação; uma concepção aberta de comunidade educativa, ligando a escola à sociedade.

Os objetivos da escola acabam se cruzando quando se procura o que Nóvoa (2022) chama de colocar em contato com realidades e culturas, dispondo os estudantes para pensar, propulsando o esforço analítico, a criação e a capacidade de ler e escrever.

### **Por fim:**

Parece haver uma mistura de diferentes abordagens pedagógicas e influências no Colégio Stella Maris, incluindo o personalismo conservador de Garcia Hoz e o enfoque social de Pierre Faure. Essas abordagens, embora distintas, podem ter sido incorporadas de forma afunilada no colégio, como se significassem a mesma coisa. É interessante notar que os livros de ambos os autores estão presentes nos arquivos do Colégio e são citados nos Relatos da Experiência.

Mascellani, ao construir sua própria pedagogia, busca ressignificar o termo "vocacional" e associá-lo à perspectiva de Mounier. Mascellani vê a pessoa como uma integração e entende a liberdade como algo que se realiza pela existência pessoal e pela tomada de consciência dos determinismos. A liberdade, segundo o personalismo, não é conquistada contra os determinismos naturais, mas sobre eles e com eles. Nessa visão, a liberdade é a liberdade de descobrir por si mesma a própria vocação e adotar livremente os meios de realizá-la.

No entanto, as estruturas curriculares das escolas personalistas e das escolas vocacionais são diferentes. Enquanto as escolas personalistas mantêm uma estrutura curricular centralizada e não aboliram as disciplinas tradicionais, buscando modificá-las, as escolas vocacionais são mais abertas, com um currículo construído com base nas necessidades específicas do momento, seguindo a estrutura da aula plataforma.

As escolas personalistas, como descritas por Pintassilgo, Franco e Pinho (2022) em seu estudo de caso das escolas personalistas portuguesas, enfatizam o trabalho em equipe, a realização de assembleias, a publicação de jornais, atividades culturais e a interdisciplinaridade. Já as escolas vocacionais não trabalham com conteúdo pré-fixado nem com livros didáticos, e a integração curricular é essencial. As áreas curriculares têm objetivos específicos e conceitos principais e a integração ocorre por meio da intersecção dessas áreas em torno de um núcleo comum, como a área de Estudos Sociais.

Embora existam diferenças entre as abordagens personalista e vocacional, ambas buscam inovação educacional e têm como objetivo desenvolver nos alunos habilidades de pensamento crítico, criatividade e capacidade de ler e escrever, além de colocá-los em contato com diferentes realidades e culturas.

Neste capítulo, exploramos a relação entre o personalismo conservador de Garcia Hoz e o viés social de Pierre Faure, ambos incorporados no Colégio Stella Maris, no qual a pedagogia de Mascellani foi desenvolvida. Embora os princípios do personalismo e da pedagogia personalizada tenham influenciado Mascellani, é importante ressaltar que sua abordagem diferia das escolas personalistas tradicionais.

Mascellani buscou construir uma pedagogia própria, ressignificando conceitos como "vocacional" e "vocação" à luz das perspectivas de Mounier. No entanto, a estrutura curricular das escolas vocacionais era completamente diferente das escolas

personalistas. Enquanto as escolas personalistas mantinham uma estrutura curricular centralizada, embora modificassem as disciplinas tradicionais, as escolas vocacionais eram abertas e sua estrutura curricular era construída de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Nas escolas vocacionais, o currículo não era pré-definido e não havia livros didáticos. Em vez disso, os alunos trabalhavam com objetivos específicos e conceitos fundamentais, desenvolvendo sequências de experiências vividas que eram programadas pelos professores. A integração curricular desempenhava um papel fundamental, unindo diferentes áreas de estudo e permitindo que os alunos explorassem uma variedade de conteúdos e conceitos.

Enquanto as escolas personalistas buscavam reformar as disciplinas tradicionais e enfatizavam a formação integral do aluno, as escolas vocacionais propunham uma reorganização curricular mais radical, com ênfase na interdisciplinaridade, avaliação contínua e coeducação. Essas escolas valorizavam a autonomia dos alunos, a cooperação entre pares e a conexão entre a escola e a comunidade.

No próximo capítulo, aprofundaremos a estrutura do ensino vocacional de Mascellani, detalhando as diferentes áreas curriculares, a concepção de core-curriculum, as unidades pedagógicas e os princípios que guiavam a sua implementação. Exploraremos como a pedagogia vocacional paulista proporcionava uma abordagem inovadora à educação, buscando desenvolver nos alunos a capacidade de pensar criticamente, promovendo a criatividade, a leitura e a escrita, além de conectá-los com as realidades e culturas ao seu redor.

## CAPÍTULO 2

### O QUE FOI O ENSINO VOCACIONAL

#### 2. 1 O contexto:

A política brasileira, durante o período que vai do fim do governo Vargas até a consolidação da ditadura militar, foi marcada por instabilidade política, crises econômicas e agitação social. Este período durou de 1954 a 1964 e viu o surgimento de vários movimentos e líderes políticos diferentes.

Após o suicídio do presidente Getúlio Vargas em 1954, o Brasil entrou em um período de transição política. Vargas foi um líder populista que esteve no poder durante grande parte dos 15 anos anteriores e sua morte deixou um vácuo de poder no país. Seu sucessor, João Café Filho, era um conservador que não conseguiu o apoio dos poderosos militares do país, que desempenharam um papel significativo no governo Vargas (Fausto, 2019).

Em 1955, Juscelino Kubitschek foi eleito presidente. Kubitschek era um político centrista que prometia modernizar o país e promover o desenvolvimento econômico. Durante sua presidência, o Brasil experimentou um período de rápido crescimento econômico, impulsionado por um programa de industrialização e desenvolvimento de infraestrutura conhecido como o "Milagre Brasileiro".

No entanto, a presidência de Kubitschek também foi marcada por agitação política. Sua administração foi acusada de corrupção e fraude eleitoral e enfrentou inúmeros protestos e greves. Em 1961, Kubitschek foi sucedido por Jânio Quadros, um populista que havia feito campanha em uma plataforma anticorrupção. A presidência de Quadros durou pouco, entretanto, pois ele renunciou apenas sete meses após o início do mandato, citando a pressão das forças conservadoras (Fausto, 2019).

O vice-presidente de Quadros, João Goulart, assumiu a presidência em seu lugar. Goulart era um político de esquerda visto como uma ameaça pelas forças conservadoras do Brasil, incluindo os militares. Em 1964, os militares lançaram um golpe e depuseram Goulart, instalando uma ditadura militar que durou 21 anos.

Segundo Fausto (2019), durante a ditadura militar, o sistema político do Brasil foi caracterizado pela repressão, censura e violações aos direitos humanos. Os partidos políticos foram banidos e os líderes da oposição foram presos, torturados ou forçados ao exílio. O governo militar implementou um programa de liberalização econômica e privatização, mas isso levou a um aumento da diferença de renda e da desigualdade social.

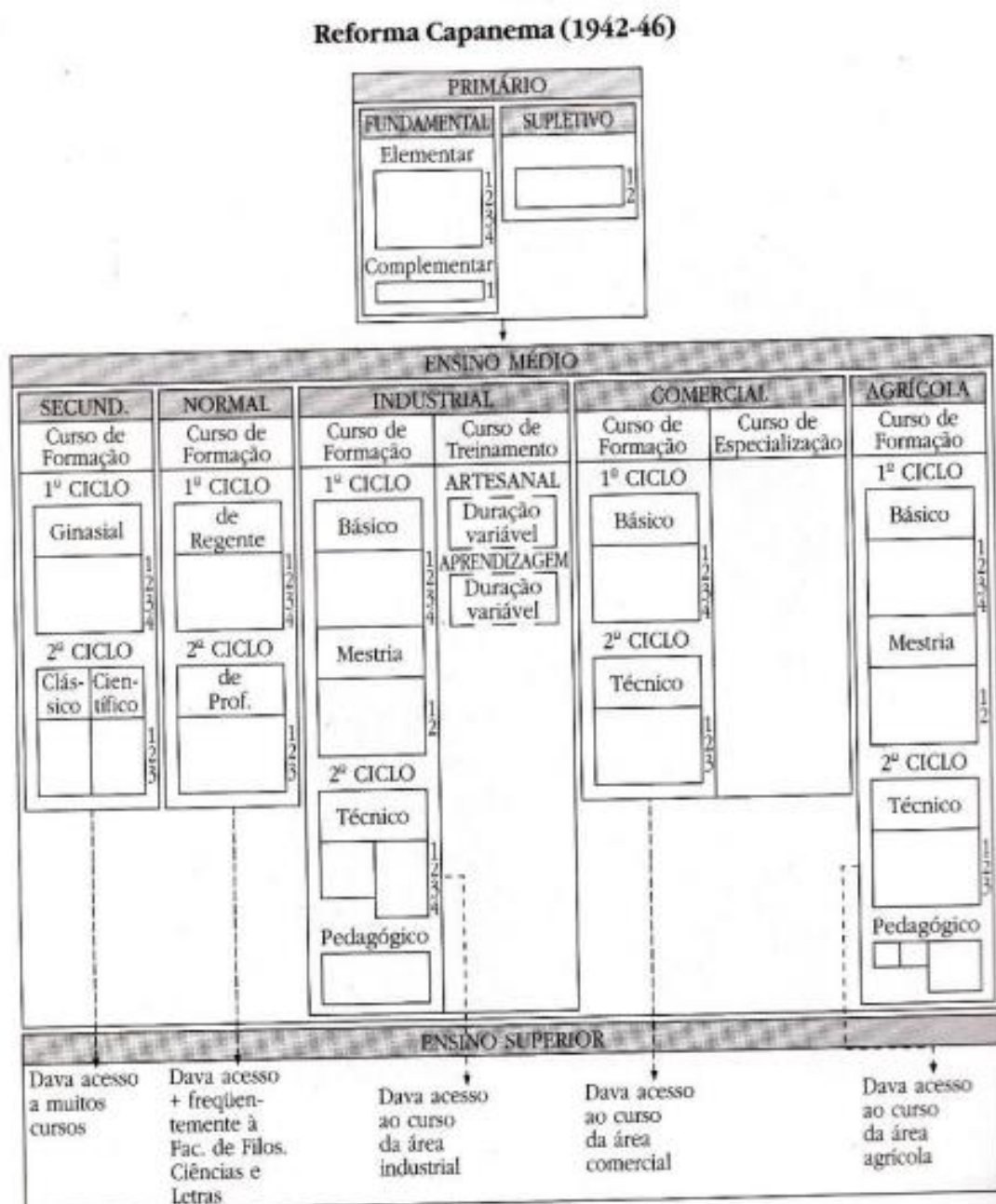
O governo militar finalmente terminou em 1985, após anos de protestos populares e pressão internacional. O Brasil voltou à democracia e uma nova constituição foi escrita em 1988, garantindo liberdades civis, eleições livres e um sistema multipartidário. Desde então, o país experimentou várias transições pacíficas de poder e tornou-se uma das maiores e mais diversas democracias em construção do mundo.

### **2.1.1 Breve histórico**

Na década de 1950, o sistema educacional do Brasil era amplamente limitado a uma pequena classe de elite. O país acabava de sair de um período de ditadura e o governo estava empenhado em melhorar os índices de alfabetização e aumentar o acesso à educação (Romanelli, 2014).

Para tanto, o governo brasileiro lançou uma série de iniciativas na década de 1950, incluindo a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP), o estabelecimento de um currículo nacional e a construção de escolas e universidades (Romanelli, 2014).

Figura 12 - Esquema Reforma Capanema



(Gráfico elaborado a partir das informações obtidas no livro de ROMANELLI, Otaiza de O. *História da educação no Brasil*. 14. ed. Petrópolis, Vozes, p. 153-165.)

A legislação educacional era a chamada **Reforma Capanema** (Schwartzman, 2010), que oferecia: um curso primário de quatro, seguido por um 5º ano, chamado preparatório e por mais quatro anos de nível ginásial, complementados por mais três anos de nível colegial, podendo os últimos dois serem cursos técnicos, conforme figura 12.

No entanto, o progresso foi lento e, no final da década de 1950, apenas cerca de 30% da população brasileira era alfabetizada. O governo respondeu lançando uma campanha de alfabetização em massa, na qual milhares de professores voluntários foram às áreas rurais para ensinar leitura e escrita (Saviani, 2013).

Apesar desses esforços, a década de 1960 viu um aumento significativo na agitação social e política no Brasil. Muitos estudantes e intelectuais estavam insatisfeitos com as políticas educacionais do governo, que consideravam elitistas e insuficientes. Eles clamavam por um sistema educacional mais democrático e inclusivo que oferecesse oportunidades para todos os brasileiros (Saviani, 2013).

Em resposta a essas críticas, o governo lançou uma série de reformas no início dos anos 1960. A mais significativa delas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB 4.024/1961), que estabeleceu a base para um sistema educacional novo e mais abrangente (Romanelli, 2014).

A Lei da Educação previa a criação de um sistema nacional de educação, desde a escola primária até à universidade. Também procurou descentralizar a educação, dando mais poder às autoridades e às comunidades locais (Ghiraldelli Jr., 2019).

<b>ESTRUTURA DA Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961</b>			
<b>Nível de Ensino (atual 2023)</b>	<b>Nomenclatura da Época</b>	<b>Idade Aproximada</b>	<b>Objetivos</b>
Infantil	Pré-primário	4 a 6 anos	Preparar as crianças para a entrada no ensino primário

Fundamental 1	Ensino Primário	7 a 10 anos	Fornecer educação básica em disciplinas fundamentais
Fundamental 2	Ensino Ginásial	11 a 14 anos	Oferecer educação mais avançada e preparar para o colegial
Ensino Médio	Ensino Colegial	15 a 17 anos	Proporcionar educação secundária ampla e especializada
Técnico	Ensino Técnico de nível colegial	15 a 17 anos	Preparar para profissões técnicas e habilidades específicas
Extinto	Ensino Normal	15 a 17 anos	Formar professores para o ensino primário e ginásial

### **Exame de Admissão ao Ginásial:**

O exame de admissão ao ginásial era uma avaliação realizada ao final do ensino primário para determinar a elegibilidade dos alunos para ingressar no ensino ginásial. Os estudantes precisavam passar nesse exame para avançar para o próximo nível de ensino.

Diferenças entre as Modalidades de Ensino Colegial e Ginásial:

**Ensino Ginásial:** Era voltado para estudantes que concluíam o ensino primário. Seu objetivo principal era oferecer uma formação mais aprofundada em



disciplinas acadêmicas, preparando os alunos para o ensino colegial. O ensino ginasial tinha um currículo mais geral e abrangente.

**Ensino Colegial:** Era uma etapa subsequente ao ginasial e destinava-se a estudantes que haviam concluído o ensino ginasial. O ensino colegial tinha como objetivo proporcionar uma educação secundária mais especializada, permitindo que os alunos aprofundassem-se em áreas específicas de interesse. Além das disciplinas acadêmicas, o ensino colegial também oferecia opções de cursos técnicos ou normais para aqueles que pretendiam seguir carreiras técnicas ou tornar-se professores.

Outro grande desenvolvimento na década de 1960 foi a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi responsável por desenvolver políticas e padrões educacionais. O CNE era formado por especialistas e representantes de diversos setores da sociedade e tinha como objetivo democratizar a formulação de políticas educacionais (Ghiraldelli Jr., 2019).

Apesar dessas reformas, o progresso foi lento e, no final da década de 1960, apenas cerca de 50% da população brasileira era alfabetizada. O governo respondeu com outras iniciativas, incluindo a criação do Programa Nacional de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PNEISE) e do Programa Nacional de Expansão e Melhoria do Ensino Fundamental (PNIEE) (Saviani, 2013).

A década de 1970, no contexto da Ditadura Cívico militar, viu-se uma maior expansão da educação no Brasil, com o governo lançando uma série de novos programas destinados a aumentar o acesso à educação e melhorar sua qualidade. Entre eles, o Programa de Democratização da Educação (PDE), que buscava aumentar a participação e o envolvimento na educação de alunos, pais e professores (Saviani, 2013).

Outro grande desenvolvimento da década de 1970 foi a expansão do ensino superior no Brasil. O número de universidades aumentou significativamente e o governo lançou uma série de iniciativas para incentivar a pesquisa e o desenvolvimento no ensino superior, principalmente no setor privado, o que gerou muitas críticas (Ghiraldelli Jr., 2019).

No entanto, a expansão da educação no Brasil durante a década de 1970 não foi isenta de problemas. O foco do governo na quantidade em detrimento da qualidade levou a um declínio nos padrões em algumas áreas da educação e havia a

preocupação de que muitos alunos não estivessem recebendo a educação de que precisavam para ter sucesso na vida (Romanelli, 2014).

O país era governado por uma ditadura cívico-militar. Muitos intelectuais, estudantes e ativistas viram a educação como uma ferramenta para a mudança social e envolveram-se em movimentos políticos que clamavam por reformas democráticas e maior igualdade social (Saviani, 2013).

Um dos movimentos mais influentes da década de 1970 foi a Escola Nova brasileira, que surgiu como uma resposta ao autoritarismo e conservadorismo das políticas educacionais do governo. O movimento pedia uma abordagem mais participativa e democrática da educação, com ênfase na aprendizagem centrada no aluno e no pensamento crítico (Saviani, 2013).

Apesar desses desafios, a expansão da educação no Brasil durante as décadas de 1950, 1960 e 1970 foi uma conquista significativa. Os esforços do governo para aumentar o acesso à educação tiveram um impacto profundo na sociedade brasileira e, no final da década de 1970, a taxa de alfabetização havia subido para mais de 70% (Romanelli, 2014).

Um dos legados mais significativos desse período foi a criação da Universidade Federal de São Carlos, criada em 1968 como parte de uma iniciativa governamental mais ampla para expandir o ensino superior no Brasil. A universidade tornou-se um centro de excelência em pesquisa e ensino e hoje é reconhecida como uma das melhores universidades do país (Romanelli, 2014).

Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil também começou a desenvolver sua própria abordagem única para a educação, que ficou conhecida como método Paulo Freire. Essa abordagem enfatizou a importância do pensamento crítico e do diálogo na educação e tornou-se um modelo para reformadores educacionais em todo o mundo (Saviani, 2013).

Apesar dos avanços na expansão da educação no Brasil nesse período, ainda havia grandes disparidades no acesso à educação entre diferentes regiões e classes sociais. Muitas áreas rurais e comunidades marginalizadas continuaram a ter acesso limitado a oportunidades educacionais (Saviani, 2013).

Segundo Piletti (1990), na década de 1970, o governo lançou uma série de iniciativas destinadas a melhorar o acesso à educação para as comunidades

marginalizadas. Estes incluíam o Programa de Educação do Campo, que visava oferecer educação e treinamento para trabalhadores rurais, e o Programa Nacional de Educação de Surdos, que visava oferecer educação especializada para alunos surdos.

Durante a década de 1970, o Brasil também viu um aumento no número de escolas e universidades privadas, pois o governo começou a incentivar o investimento privado em educação. Isso levou a uma expansão significativa do setor de educação privada, que hoje responde por uma proporção significativa do sistema educacional do país (Saviani, 2013).

Segundo Saviani (2013), apesar do crescimento do ensino privado, no entanto, o sistema de ensino público permaneceu como o principal provedor de educação no Brasil durante esse período. Isso se deveu em parte ao compromisso do governo de fornecer educação gratuita para todos os cidadãos brasileiros, consagrado na Lei de Educação de 1961.

Um dos principais desafios enfrentados pelo sistema público de educação no Brasil durante esse período foi a falta de recursos. Os esforços do governo para expandir a educação sobrecarregaram o sistema e muitas escolas e universidades lutavam para fornecer os recursos e as instalações necessárias para oferecer educação de alta qualidade (Piletti, 1990).

Apesar desses esforços, muitos dos desafios enfrentados pelo sistema educacional no Brasil durante as décadas de 1950, 1960 e 1970 persistem até hoje. Ainda existem disparidades significativas no acesso à educação entre diferentes regiões e classes sociais e a qualidade da educação continua sendo uma grande preocupação para muitos brasileiros (Saviani, 2013).

As décadas de 1950, 1960 e 1970 foram um período de mudanças e transformações significativas no Brasil e a educação desempenhou um papel central na formação do futuro do país. A expansão da educação nesse período ajudou a criar uma população mais alfabetizada e instruída e forneceu a base para o desenvolvimento econômico e social do Brasil nas décadas seguintes (Saviani, 2013).

### 2.1.2 A legislação de 1961

A Lei das Diretrizes e Bases de 1961, ou Lei 4.024/61, foi uma legislação significativa na história da educação brasileira. A lei estabeleceu as diretrizes e princípios básicos para o sistema educacional do país e forneceu uma estrutura para a organização e administração da educação pública. Foi uma reforma abrangente que visava democratizar e modernizar a educação no Brasil (Romanelli, 2014).

A lei foi aprovada durante um período de agitação política e social no Brasil. O país estava passando por turbulências políticas<sup>17</sup>, e o governo estava implementando uma série de reformas para modernizar as instituições e a infraestrutura do país. A educação era uma área crítica de reforma, pois o Brasil enfrentava desafios significativos para fornecer acesso universal à educação e melhorar a qualidade de suas escolas (Saviani, 2013).

A lei tornou obrigatório para todos os estados e municípios oferecer educação primária e estabeleceu um sistema de apoio financeiro para escolas e professores. Essa disposição foi um passo significativo para garantir que todas as crianças brasileiras tivessem acesso à educação, independentemente de sua origem social ou econômica (Romanelli, 2014).

A lei também estabeleceu um currículo nacional para o ensino fundamental e médio, que visa proporcionar aos alunos uma educação ampla e completa. O currículo incluía disciplinas como história, geografia, matemática e ciências, bem como educação física e artes. A lei também enfatizou a importância da formação, desenvolvimento profissional de professores, estabeleceu um sistema de avaliação e a acreditação de instituições de formação de professores (Romanelli, 2014).

Segundo Saviani (2013), outro aspecto crítico da Lei das Diretrizes e Bases de 1961 foi seu foco na descentralização da educação. A lei reconheceu a importância do controle local sobre a educação e permitiu maior autonomia para estados e municípios na administração de suas escolas. Essa provisão era importante em um

---

<sup>17</sup> Crise do governo Jânio Quadros (Fausto, 2019).

país tão vasto e diverso como o Brasil, onde as condições e necessidades locais variavam muito.

A Lei das Diretrizes e Bases de 1961 não deixou de apresentar desafios e críticas. Uma das críticas mais significativas foi que a lei não foi longe o suficiente para enfrentar as desigualdades estruturais e sistêmicas existentes no sistema educacional do país. Embora a lei visasse proporcionar acesso universal à educação, ela não abordava a qualidade da educação ou as disparidades existentes entre diferentes regiões e grupos sociais.

Segundo Romanelli (2014), apesar de suas limitações, a Lei das Diretrizes e Bases de 1961 foi um passo crucial no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. A lei estabeleceu uma base para a modernização e democratização da educação no país e forneceu uma estrutura para futuras reformas. A legislação posterior baseou-se nos princípios e diretrizes estabelecidos pela lei de 1961 e hoje o Brasil possui um dos maiores e mais complexos sistemas educacionais do mundo. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 continua sendo um marco essencial na história educacional do país e uma prova do poder das reformas democráticas para transformar instituições e sociedades.

### **2.1.3 A reforma de 1971**

A Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, também conhecida como Reforma da Lei de Novas Diretrizes e Bases da Educação, foi uma alteração significativa da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. A lei visava implantar as bases da educação ditatorial no sistema educacional do país, levando em consideração as mudanças ocorridas no golpe de 1964 (Saviani, 2013).

Uma das mudanças mais significativas introduzidas pela lei de 1971 foi a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos. Essa alteração garantia que todas as crianças brasileiras tivessem acesso à educação por um período mais prolongado, na intenção de prepará-los para o mercado de trabalho e a atenção à alta demanda, consequência da expansão da indústria nacional. A lei

também estabeleceu um novo modelo para o ensino médio, que visava proporcionar aos alunos uma formação técnica (Saviani, 2013).

A lei de 1971 introduziu o conceito de educação "profissionalizante", que buscava dotar os alunos das habilidades e conhecimentos necessários para o ingresso no mercado de trabalho. Ela reconheceu a importância da formação profissional e estabeleceu um sistema de educação profissional que visava preparar os alunos para profissões específicas, como mecânico, eletricitista e enfermeiro. Essa provisão foi significativa em um país com uma economia em crescimento e uma necessidade de mão de obra qualificada (Saviani, 2013).

A Reforma na Nova Lei de Diretrizes e Bases não deixou de apresentar desafios e críticas. Uma das críticas mais significativas foi a de que a lei não abordava adequadamente a qualidade da educação ou as disparidades existentes entre diferentes regiões e grupos sociais. A lei também não previa financiamento adequado para a educação, o que limitava a capacidade do governo de implementar algumas das reformas propostas pela lei (Saviani, 2013).

As mudanças introduzidas pelas leis de 1961 e 1971 tiveram efeitos significativos no sistema educacional brasileiro. Embora as leis visassem modernizar e melhorar a educação, seu impacto não foi uniforme, e algumas das mudanças introduzidas tiveram consequências não intencionais que continuam a afetar a educação no Brasil hoje (Saviani, 2013).

Um dos efeitos mais significativos da lei de 1961 foi a centralização da educação sob controle federal. Embora a lei visasse proporcionar maior acesso à educação, ela também limitava a autonomia dos estados e municípios na implementação de políticas educacionais. Isso levou a uma abordagem de tamanho único para a educação, que não levou em conta a diversidade do país e as diferentes necessidades de diferentes regiões. A falta de controle local também limitou a capacidade das comunidades de participar do processo de tomada de decisão, o que contribuiu para um sentimento de distanciamento entre as escolas e as comunidades a que serviam (Romanelli, 2014).

A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos introduzida pela lei de 1971 foi um passo positivo para garantir que todas as crianças brasileiras tivessem acesso à educação por um período mais prolongado. No entanto, a lei não

abordou adequadamente a qualidade da educação, que continuou a ser um desafio significativo. Além de ter propagado as bases ideológicas da Ditadura Cívico militar, que perduram até os dias atuais. Muitas escolas careciam de recursos e a formação de professores era inadequada, o que gerava uma disparidade significativa na qualidade da educação entre diferentes regiões e grupos sociais. Essa disparidade continua a ser um problema significativo na educação brasileira atualmente (Romanelli, 2014).

Para Saviani (2013), a ênfase da lei de 1971 na formação e profissionalização foi uma resposta à crescente demanda por trabalhadores qualificados no país. A ênfase na formação profissional levou a uma desvalorização das ciências humanas e sociais, tidas como menos relevantes para o mercado de trabalho. Isso contribuiu para uma visão estreita da educação, que não levava em conta a importância do pensamento crítico, da criatividade e da consciência cultural. Isso teve um efeito duradouro na educação no Brasil, com muitos alunos não sendo expostos a uma ampla gama de assuntos e ideias.

Em conclusão, as mudanças introduzidas pelas leis de 1961 e 1971 tiveram efeitos positivos e negativos no sistema educacional brasileiro. Embora as leis visassem modernizar e melhorar a educação, seu impacto não foi uniforme, e algumas das mudanças introduzidas tiveram consequências não intencionais que continuam a afetar a educação no Brasil hoje. O golpe militar, a disparidade na qualidade da educação, a desvalorização das humanidades e a falta de uniformidade tiveram efeitos duradouros na educação no Brasil.

Segundo Saviani (2013), entre as principais mudanças introduzidas pela LDB de 1971, podemos destacar:

<b>Extinção do Exame de Admissão ao Ginásio</b>	A partir da reforma, o exame de admissão ao ginásio deixou de ser obrigatório, facilitando o acesso dos estudantes ao ensino médio.
<b>Ciclos de Formação</b>	A nova legislação estabeleceu uma nova estrutura para o ensino fundamental, dividindo-o em ciclos de formação. Foram definidos três ciclos, cada um com duração de dois anos, totalizando seis anos de ensino fundamental.
<b>Unificação do Ensino Médio</b>	A LDB de 1971 unificou o ensino colegial e o ensino ginásial em uma única etapa, denominada ensino de 2º grau. Essa unificação visava proporcionar uma formação

	mais ampla aos estudantes e permitir uma transição mais fluida para o ensino superior.
<b>Foco na Educação Profissionalizante</b>	A reforma de 1971 valorizou a formação profissionalizante, buscando preparar os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para o ensino superior. Foram criadas escolas técnicas e profissionalizantes em todo o país, oferecendo cursos voltados para diversas áreas profissionais.

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Duração</b>	<b>Descrição</b>
Ensino de 1º Grau	7 a 14 anos	8 anos (8 séries)	Correspondeu ao antigo Ensino Primário. Compreendia a educação básica obrigatória e contemplava o Ensino Fundamental atualmente.
Ensino de 2º Grau	15 a 17 anos	3 anos (3 séries)	Correspondeu ao antigo Ensino Colegial. Era a etapa posterior ao Ensino de 1º Grau e preparava os estudantes para o Ensino Superior.

#### **2.1.4 Relação com o ensino experimental**

O ensino experimental é uma abordagem de ensino que enfatiza o aprendizado por meio de experiências práticas. É uma abordagem que promove a aprendizagem centrada no aluno, sendo os alunos incentivados a assumir um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, ao invés de simplesmente receber informações do professor. Essa abordagem está intimamente relacionada às leis educacionais brasileiras de 1961 e 1971, que inicialmente permitiram e posteriormente proibiram a autonomia da escola (Fusari, 1988).



A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 centralizou a educação sob controle federal e visava proporcionar maior acesso à educação para todas as crianças brasileiras. Também introduziu o conceito de "educação progressiva", que incentivou a experimentação e a inovação nos métodos de ensino. Essa abordagem estava intimamente relacionada ao ensino experimental, que enfatiza a importância das experiências práticas e do aprendizado ativo. A lei objetivava também promover o pensamento crítico e a criatividade, elementos essenciais do ensino experimental (Fusari, 1988).

A Lei nº 5.692, de 1971, foi resultado de uma política ditatorial introduzidas pós 1964, na intenção de reformar e controlar a educação, nos moldes ideológicos dos líderes militares e civis envolvidos no sistema ditatorial a época (Saviani, 2013).

Segundo Fusari (1988), o desenvolvimento do ensino experimental não foi uniforme em todo o país. Algumas escolas tiveram mais sucesso do que outras no desenvolvimento dessa abordagem, e havia muitos desafios que precisavam ser enfrentados. Um dos maiores deles foi a falta de recursos e apoio para os professores que adotavam os métodos experimentais de ensino. Muitos professores não tiveram acesso ao treinamento e ao apoio de que necessitavam para desenvolver estratégias de ensino eficazes e avaliar o impacto de seu ensino na aprendizagem dos alunos.

Outra questão é que a ênfase na formação profissional e na profissionalização introduzida pela lei de 1971 pode ter contribuído para uma desvalorização das humanidades e das ciências sociais, componentes essenciais do ensino experimental. Além, é claro, do nítido conflito ideológico entre a educação experimental e as bases de um estado ditatorial.

Em conclusão, o ensino experimental está intimamente relacionado com as leis educacionais brasileiras introduzidas em 1961 e 1971. A primeira incentivou a inovação e a experimentação nos métodos de ensino, que são elementos-chave do ensino experimental. No entanto, a reforma de 1971 tornou impraticável, principalmente no sistema público de ensino a organização de escolas experimentais, devido ao controle político ideológico implantados pelo governo. Para realizar plenamente o potencial do ensino experimental, é importante fornecer aos professores os recursos e o apoio de que precisam para desenvolver estratégias de ensino eficazes e promover a autonomia escolar no sistema educacional.

### 2.1.5 Influências de diversas pedagogias

Segundo Saviani (2013), durante a década de 1960, o Brasil foi influenciado por abordagens pedagógicas de vários países europeus, incluindo Espanha e França. Essas abordagens tiveram um impacto significativo no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e ajudaram a moldar a direção da política educacional durante esse período.

Para Pasquarelli (2014), que escreveu a biografia de Luís Damasco Penna. A pedagogia no litoral paulista teve forte influência do pensamento desse homem que por sua vez teve contato com inúmeros títulos franceses e espanhóis, tendo inclusive traduzido esses. Penna foi Delegado Regional de Ensino de Santos entre os anos 1937 e 1957, tendo criado e influenciado a organização de inúmeras escolas nessa região. Em especial o movimento da "escola nova", que enfatizava a importância do aprendizado ativo e da experimentação em sala de aula. Essa abordagem enfatizou a importância de ensinar aos alunos habilidades que seriam úteis em situações da vida real e incentivou os professores a criar experiências de aprendizado interativas e envolventes. Essa abordagem foi influente no Brasil, particularmente no campo da educação técnica e profissional. A ênfase no treinamento prático e no desenvolvimento de habilidades na abordagem espanhola estava intimamente relacionada à ênfase na educação técnica e profissional na legislação brasileira da época.

Sobre Penna Pasquarelli (2014, p.22) escreve:

João Batista Damasco Penna, nascido em 1909, é o nome mais conhecido da família na História da Educação. Professor, formado pela Escola Normal da Praça, onde integra, como aluno, o grupo de Fernando de Azevedo. Desde a adolescência trabalha em redações de jornais, conhece Lourenço Filho que mais tarde vai tornar-se seu cunhado, pois casa-se com Leontina, a irmã de Lourenço Filho, que logo falece. Com esse educador conhece a psicologia, desenvolve testes do ABC que ficam famosos, ingressa na escola preparatória da USP, leciona no Colégio Rio Branco em São Paulo

É nomeado por Lourenço Filho para ser chefe de Gabinete da Diretoria Geral de Instrução e em 1946 é convidado a assumir a direção da Coleção Atualidades Pedagógicas (substituindo Fernando de Azevedo), que traduz e publica obras de autores franceses, espanhóis na Editora Nacional, onde fica até os anos 80. Em 1990, falece, deixando a segunda mulher Egli Pietro Damasco Penna, professora, e dois filhos.”

Lourenço Filho ficou conhecido na história da educação, como alguém dedicado a escrita e pesquisa do movimento da escola nova. E de diversas formas influenciou Penna. Esse último, organizou escolas e propagou esses pensamentos, seja por meio de traduções, seja por meio de seu trabalho como delegado de ensino.

Algumas pedagogias francesas também tiveram uma influência significativa na educação brasileira durante a década de 1960. A abordagem de Freinet ou de outros pedagogos caracterizada pelo conceito de "pedagogia ativa" enfatizou a importância de criar um ambiente de aprendizado positivo que encorajasse os alunos a assumir um papel ativo em seu próprio aprendizado. Essa abordagem concentrava-se no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e na promoção do aprendizado independente, o que era um afastamento dos modelos tradicionais de educação que enfatizavam o aprendizado mecânico e a memorização. (Saviani, 2013).

Os legados dessas abordagens ainda são visíveis no sistema educacional brasileiro, particularmente na ênfase na educação técnica e profissional, aprendizagem interdisciplinar e habilidades de pensamento crítico (Romanelli, 2014).

### **2.1.6 Educação em Santos na década de 1960**

Durante a década de 1960, a cidade de Santos, localizada no estado de São Paulo, no Brasil, experimentou significativo crescimento e desenvolvimento econômico. Esse crescimento teve reflexos diretos no contexto educacional da cidade, pois aumentou a demanda por mão de obra qualificada e ampliou a necessidade de ensino técnico e profissionalizante (Gonçalves, 2018).

Na época, o sistema educacional em Santos estava focado principalmente em fornecer aos alunos uma educação geral que enfatizasse disciplinas acadêmicas

como matemática, ciências e artes da linguagem. No entanto, à medida que aumentava a demanda por trabalhadores qualificados, havia uma ênfase crescente na educação técnica e profissional, que era vista como um meio de fornecer aos alunos as habilidades necessárias para ingressar no mercado de trabalho (Gonçalves, 2018).

Um dos principais desdobramentos do contexto educacional santista na década de 1960 foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O SENAI foi fundado em 1961 e oferecia educação técnica e profissionalizante a alunos em diversas áreas, incluindo mecânica, eletrônica e metalurgia. A escola tinha como objetivo fornecer aos alunos as habilidades necessárias para entrar no mercado de trabalho e contribuir para o crescimento econômico da região (Santos; Lichti, 1996).

Além do SENAI, havia várias outras escolas técnicas e profissionais em Santos durante a década de 1960, incluindo a Escola Técnica de Santos (Etec) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Essas escolas concentravam-se em fornecer aos alunos as habilidades necessárias para trabalhar em áreas como negócios, finanças e administração (Santos; Lichti, 1996),

A ênfase na educação técnica e profissional em Santos durante a década de 1960 estava intimamente relacionada às mudanças mais amplas na política educacional que ocorriam em todo o Brasil na época. Como mencionado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Lei nº 5.692 de 1971 enfatizaram a importância da educação técnica e profissional, e essa ênfase refletiu-se no contexto educacional de Santos. (Santos; Lichti, 1996).

Em conclusão, o contexto educacional em Santos - São Paulo - Brasil durante a década de 1960 foi moldado pela crescente demanda por trabalhadores qualificados e pela necessidade de educação técnica e profissional. A criação da Escola de Aprendizagem Industrial de Santos e de outras escolas técnicas e profissionalizantes refletiu essa ênfase nas habilidades práticas e no treinamento, que estava intimamente relacionada às mudanças mais amplas na política educacional que ocorriam no Brasil à época. Hoje, os legados desses desenvolvimentos ainda podem ser vistos no cenário educacional de Santos e na ênfase dada à educação técnica e profissional como forma de preparar os alunos para o mercado de trabalho (Santos; Lichti, 1996).

### **2.1.7 As escolas católicas brasileiras e suas mudanças ao longo da década de 1960**

Ao longo da década de 1960, as escolas católicas brasileiras passaram por mudanças significativas em resposta às reformas educacionais mais amplas que ocorriam no país. Antes desse período, as escolas católicas eram uma força dominante na educação brasileira, oferecendo educação tanto para a elite quanto para os pobres. Essas escolas eram muitas vezes altamente tradicionais e focadas em uma educação clássica que enfatizava latim, filosofia e teologia (Azzi, 1997).

Uma das principais mudanças na educação católica no Brasil durante a década de 1960 foi o direcionamento para um currículo mais moderno e pragmático. Essa mudança foi impulsionada em parte pelo Concílio Vaticano II, que ocorreu de 1962 a 1965 e pediu um maior envolvimento entre a Igreja Católica e o mundo moderno (Azzi, 1997).

Como resultado dessa mudança, as escolas católicas começaram a dar maior ênfase às habilidades práticas e às necessidades da sociedade em geral. Isso levou à incorporação de disciplinas técnicas e profissionalizantes ao currículo e a um foco na preparação dos alunos para carreiras em áreas como medicina, engenharia e direito. Além disso, as escolas católicas começaram a dar maior destaque à justiça social e ao serviço comunitário, refletindo o compromisso da Igreja Católica em abordar questões como pobreza e desigualdade (Azzi, 1997).

Um exemplo dessa mudança é a Associação das Escolas Católicas de São Paulo, que foi fundada em 1960 e tornou-se uma força importante na educação católica no Brasil. A associação destacou a importância de uma educação moderna e pragmática que enfatizou tanto assuntos acadêmicos quanto vocacionais. Também ressaltou a relevância de uma educação socialmente responsável que preparasse os alunos para serem membros ativos da sociedade e fazer uma contribuição positiva para suas comunidades (Azzi, 1997).

Outro desenvolvimento importante na educação católica durante a década de 1960 foi a criação da Associação Nacional de Educação Católica, em 1964. Essa

organização reuniu educadores católicos de todo o Brasil e evidenciou a importância de uma educação moderna e socialmente responsável que refletia os valores da Igreja Católica (Azzi, 1997).

No geral, as mudanças que ocorreram na educação católica no Brasil durante a década de 1960 refletiram uma mudança mais ampla em direção a um sistema educacional mais moderno e socialmente responsável. Embora as escolas católicas continuassem sendo uma força importante na educação brasileira, elas tornaram-se mais focadas em preparar os alunos para as necessidades da sociedade em geral e enfatizar a justiça social e o serviço comunitário. Essas mudanças continuam a moldar a educação católica no Brasil atualmente (Azzi, 1997).

As escolas católicas têm desempenhado um papel significativo na educação brasileira por muitas décadas, particularmente nos anos que antecederam a década de 1960. Muitas dessas escolas foram fundadas no final do século 19 e início do século 20 e forneciam educação tanto para os ricos quanto para os pobres. Em muitos casos, as escolas católicas forneciam a única educação disponível para crianças da classe trabalhadora, principalmente nas áreas rurais (Romanelli, 2013).

Segundo Azzi (1997), no entanto, o cenário educacional no Brasil começou a mudar na década de 1960. Em 1961, o governo brasileiro aprovou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu um marco para a reforma educacional em todo o país. Essa lei exigia um foco maior na educação técnica, bem como uma abordagem mais prática da educação que enfatizasse habilidades e conhecimentos do mundo real.

As mudanças preconizadas pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional tiveram um impacto significativo nas escolas católicas no Brasil. A nova ênfase na educação técnica e profissional fez com que as escolas católicas tivessem de adaptar seus currículos para atender às novas necessidades da sociedade brasileira.

Um exemplo de escola católica que se adaptou a essas mudanças é o Colégio Marista de Brasília. A escola foi fundada em 1962 e rapidamente se tornou uma das escolas de maior prestígio da cidade. O currículo da escola enfatizou assuntos acadêmicos e vocacionais, com foco particular em ciência e tecnologia. A escola também focalizou a importância do serviço comunitário, com os alunos sendo incentivados a participar de atividades voluntárias na comunidade local.

Outro exemplo de escola católica que se adaptou às mudanças no cenário educacional brasileiro é o Colégio Santo Agostinho, em Belo Horizonte. A escola foi fundada em 1931 e tem uma longa história de educação para os filhos da elite brasileira. Na década de 1960, a escola começou a mudar seu foco para uma educação mais prática e socialmente responsável. A escola estabeleceu um programa vocacional que preparava os alunos para carreiras em áreas como mecânica, eletrônica e carpintaria. Além disso, a escola focou na justiça social e no serviço comunitário, com os alunos sendo incentivados a participar de atividades voluntárias e programas comunitários.

Segundo Azzi (1997), as mudanças na educação católica durante a década de 1960 não se limitaram a escolas ou regiões específicas. O Concílio Vaticano II, que ocorreu de 1962 a 1965, teve um impacto significativo na educação católica em todo o mundo. O Concílio reforçou a importância de se envolver com o mundo moderno e abordar questões sociais e políticas contemporâneas. Essa mensagem foi particularmente ressonante no Brasil, onde as escolas católicas tradicionalmente desempenhavam um papel de destaque na educação dos pobres.

Em resposta às mudanças na educação católica, várias organizações foram fundadas no Brasil para promover uma abordagem educacional mais moderna e socialmente responsável. A Associação Nacional de Educação Católica foi criada em 1964. A organização enfatizou uma educação que preparasse os alunos para as necessidades da sociedade em geral. Também apontou a justiça social e o serviço comunitário, refletindo o compromisso da Igreja Católica em abordar questões como pobreza e desigualdade.

Essas mudanças continuam a moldar a educação católica no Brasil hoje, com muitas escolas católicas evidenciando a importância de uma educação prática e socialmente responsável (Azzi, 1997).

## **2.2 O vocacional**

O assim chamado Ensino vocacional foi uma experiência pedagógica inovadora, vivida durante a década de 1960 e 1970. Essa experiência foi assim

denominada vocacional devido às ideias de que cada ser humano nasce com suas potencialidades, dotado de contextos e expressões pessoais, além de vontades e interesses particulares. E nesse modelo de ensino a escola deve incentivar as habilidades de cada aluno estimulando nele não um currículo centralizador e colonizador, mas um currículo amplo voltado para os interesses e potencialidades desse estudante que procura conhecimentos avançados em seus temas de interesse.

Deve-se ter em conta a questão política relativa ao nome vocacional. Segundo Mascellani (1999) o nome estaria relacionado ao ensino técnico e fora escolhido por uma questão de obtenção de recursos do Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Apesar de a princípio ter um nome de ensino profissional, a própria autora e incentivadora da experiência afirma que sua proposta não era a de um ensino técnico diferenciado, porém, a de um ensino secundário regular inovador. Em suas palavras:

De fato, o termo VOCACIONAL tem sido interpretado de maneira ambígua. Em nosso país, durante décadas os cursos vocacionais foram da competência das Escolas Artesanais e de Ofício, das Escolas Técnicas Industriais e dos Cursos Profissionalizantes Livres. Tratava-se de preparar o jovem para o trabalho, no campo das habilidades manuais e mecânicas. Aí o termo vocacional era tido como uma direção de trabalho para os menos favorecidos socialmente (Mascellani, 2010, p.102).

Nesse trecho, Mascellani faz referência à pedagogia de Georg Kerschensteiner (1854-1932), que teve grande influência na educação alemã e, posteriormente, propagou-se pelo Brasil, como parte de um dos movimentos da Escola Nova.

A educação vocacional Kerschensteiner é uma abordagem educacional que enfatiza as habilidades práticas e o conhecimento necessário para o emprego em ofícios ou profissões específicas. A abordagem foi desenvolvida por Georg Kerschensteiner, um educador alemão, no início do século XX, e baseia-se na ideia de que a educação deve ser diretamente relevante para as necessidades da força de trabalho (Kerschensteiner, 1934).

### **2.2.1 Oposição a Herbart**



O ensino tradicional refere-se aos métodos de ensino que têm sido usados há séculos em muitas culturas ao redor do mundo, provenientes da educação católica. Esses métodos geralmente se concentram em uma abordagem centrada no professor, na qual o professor é a principal fonte de conhecimento e espera-se que os alunos ouçam, façam anotações e memorizem as informações. O ensino tradicional também enfatiza frequentemente a transmissão de conhecimento e concentra-se no ensino de matérias específicas (Saviani, 2013).

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um filósofo e educador alemão que desenvolveu uma teoria pedagógica que se concentrava na integração do conhecimento, da moralidade e da estética na educação. Herbart acreditava que o ensino deveria ser centrado no aluno e que o objetivo da educação deveria ser desenvolver o caráter e os valores morais dos alunos, bem como suas habilidades intelectuais (Herbart, 2003).

A pedagogia de Herbart destacou a importância do aluno individual e seus interesses, experiências e necessidades. Ele acreditava que o ensino deveria ser organizado em torno dos conhecimentos e experiências anteriores do aluno, e que o aprendizado deveria ser estruturado de forma sistemática. Herbart também cria que o ensino deveria ser reunido em torno de um conjunto claro de objetivos de aprendizagem e que a avaliação deveria ser usada para medir o progresso em direção a esses objetivos (Herbart, 2003).

Em termos de sua relação com o ensino tradicional, a pedagogia de Herbart representa um afastamento significativo dela. A ênfase de Herbart na importância do aluno individual e suas necessidades, bem como seu foco nos objetivos de aprendizagem e avaliação, influenciou as práticas educacionais modernas e ajudou a moldar o desenvolvimento de abordagens de ensino e aprendizagem centradas no aluno. No entanto, sua perspectiva moral é uma das bases do ensino mútuo<sup>18</sup> e,

---

<sup>18</sup> Ensino mútuo ou método Lancaster foi uma pedagogia laica introduzida no Brasil no início do século XIX na intenção de educar o maior número de pessoas da maneira mais barata possível (Saviani, 2013).

segundo Saviani (2013), forma a base “ideológica” da educação tradicional, utilizada no Brasil, atualmente.

Existem algumas diferenças fundamentais entre a pedagogia de Herbart e a pedagogia de Kerschensteiner, que podem ser vistas como uma oposição em alguns aspectos.

Kerschensteiner (1854-1932) foi um educador alemão conhecido por seu trabalho na educação profissional e no desenvolvimento do conceito de "escola de trabalho". Kerschensteiner acreditava que a educação deveria estar intimamente ligada às necessidades da sociedade e da economia e que a educação vocacional era um componente essencial disso. Além disso, para ele a educação deveria ser prática e voltada para o desenvolvimento de habilidades que seriam úteis no local de trabalho.

Em contraste com a ênfase de Herbart no aluno individual, Kerschensteiner colocou maior ênfase no contexto social e econômico da educação, devendo estar intimamente ligada às necessidades da sociedade, sendo o propósito da educação produzir indivíduos que pudessem contribuir para a economia e para a sociedade de forma mais ampla.

Outra diferença fundamental entre Herbart e Kerschensteiner é a abordagem do currículo. A pedagogia de Herbart enfatizou a integração de conhecimento, moralidade e estética e sua abordagem do currículo foi baseada em um conjunto claro de objetivos de aprendizagem (Herbart, 2003) Em contraste, a abordagem de Kerschensteiner ao currículo enfatizava a educação vocacional e as habilidades práticas, devendo aquele ser projetado para atender às necessidades do local de trabalho e a educação voltada para a produção de indivíduos com habilidades práticas que pudessem ser aplicadas no mundo real (Kerschensteiner, 1934).

No geral, enquanto a pedagogia de Herbart ressalta o aluno individual e a integração de conhecimento, moralidade e estética, a pedagogia de Kerschensteiner coloca maior ênfase no contexto social e econômico da educação e nas habilidades práticas necessárias para o sucesso no local de trabalho.

Um dos princípios fundamentais do vocacional de Kerschensteiner é a integração da aprendizagem em sala de aula e treinamento prático. Essa abordagem fornece aos alunos experiência prática em seu campo escolhido e os ajuda a

desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários para ter sucesso no local de trabalho. O foco está na construção de uma base sólida de habilidades e conhecimentos práticos, que podem ser aplicados a uma variedade de oportunidades de emprego (Kerschensteiner, 1934).

A educação vocacional de Kerschensteiner também enfatiza a importância da estreita colaboração entre escolas, empregadores e a comunidade. Essa colaboração ajuda a garantir que as habilidades e conhecimentos ensinados em sala de aula sejam diretamente relevantes para as necessidades dos empregadores locais e que os alunos estejam preparados para os tipos de empregos disponíveis em sua comunidade.

Outro princípio fundamental da educação vocacional de Kerschensteiner é a importância de criar um ambiente de aprendizado que seja desafiador e de suporte. Os alunos são incentivados a assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado e a trabalhar em colaboração com seus colegas e professores (Kerschensteiner, 1934).

Kerschensteiner foi bastante utilizado na constituição<sup>19</sup> das escolas técnicas do “Sistema S” como SENAC<sup>20</sup> e SENAI<sup>21</sup> e alguns dos seus livros foram traduzidos para o português na década de 1930, como “A educação cívica (1926)” e “A teoria da educação (1912)”.

Portanto, “Escola Vocacional” ainda hoje é entendida como escola para pobres, onde o nível de ensino sempre deixa muito a desejar. Por outro lado, na legislação brasileira sobre o Ensino Industrial, os “Cursos Vocacionais” passaram mais recentemente a encampar as ideias de “interesse” e de “aptidão”, o que é, sem dúvida, um avanço. Todavia, no contexto histórico em que se deu a implantação da experiência do Ensino Vocacional, é preciso lembrar que, no plano da legislação federal, os Ginásios Vocacionais eram apresentados como conjuntos de Classes Experimentais, com base na portaria específica que autorizava a introdução desse tipo de experiência na rede pública de ensino. Por outro lado, em nível estadual, a lei e o decreto que, num primeiro momento, serviram de base legal para a instalação dos

---

<sup>19</sup> Segundo a Conferência Nacional das Classes Produtoras de 1945.

<sup>20</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

<sup>21</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

Ginásios Vocacionais identificava-os como Cursos Profissionalizantes. O fato de a implantação dos Ginásios Vocacionais decorrer de uma legislação sobre o Ensino Industrial trouxe muitos problemas, no sentido de confundir com algum tipo de inovação nessa área uma proposta de formação ampla, que envolvia áreas de cultura geral e também áreas de cultura técnica, mas fazendo convergir ambas para a formação de um espírito crítico no homem e no cidadão. Assim, o artifício usado na elaboração da lei nos levou a carregar esta contradição durante muito tempo, o que exigiu muito esforço para divulgar o sentido que atribuíamos ao termo. (Mascellani, 2010, p.102).

Mascellani refere-se ao período da constituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que regulava uma série de decretos e organizava a educação no Brasil. Nessa época, o ensino da “elite dirigente” e da “classe trabalhadora” era classificado abertamente e os próprios legisladores e dirigentes políticos utilizavam esses termos (Schwartzman, 2010).

Sobre a orientação vocacional é possível observar que tanto na Reforma Capanema (1942) quanto da LDB<sup>22</sup> de 1961 a tal “orientação” é citada como parte do ensino técnico. Sobre isso Mascellani (2010, p. 103) afirma que

Também no campo da Orientação Educacional se falava, à época, em “orientação vocacional” como orientação para o trabalho. Na década de 60, muitos orientadores ainda se pautavam pelas obras do psicólogo industrial Mira y Lopez, o qual desenvolveu uma linha de pensamento taylorista aplicada à educação. A crítica a esta postura a partir de 1960 reorientou esta concepção. O termo vocacional é encontrado também nos Estados Unidos para designar um tipo específico de escolas, as Vocational Schools. São escolas onde os jovens, além da aprendizagem da cultura geral, cultivam aptidões. Na Inglaterra, as Comprehensive Schools possibilitam ao aluno fazer escolhas segundo suas aptidões, entendendo-se aqui aptidão como a capacidade de trabalhar melhor num determinado campo. Em Cuba, vocacional é o nome com que se designa a escola de melhor nível de ensino do país, destinada aos alunos bem classificados nas escolas comuns do sistema escolar. Trata-se da Escola Vocacional Lênin, uma escola de elite, cujo objetivo é a formação de lideranças políticas.

Apesar da polissemia do termo, no Brasil, Mira y Lopez (1954), um conhecido psiquiatra, que teve grande influência, como citado por Mascellani, principalmente nas

---

<sup>22</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

escolas SENAI, com respeito a orientação vocacional vai dar visibilidade e propagação à educação vocacional no ensino técnico. Tendo sido, ele, em 1946, convocado para assumir a direção do Instituto de Seleção e Orientação Profissional - ISOP (Fundação Getúlio Vargas). Mira y Lopez foi, ainda, um grande influenciador da psicotécnica.

O que significa, então, face a essa multiplicidade de sentidos, a denominação de vocacional dada aos Ginásios que pretendiam desenvolver uma nova proposta pedagógica no Brasil da década de 60? Como esperamos haver evidenciado, o termo está associado à filosofia que norteou a experiência e que defende o primado da pessoa sobre todas as coisas. Trata-se da pessoa que se realiza no mundo com os outros homens, tendo o trabalho como mediação. Implica na noção de trabalho humano, condição de realização pessoal e transformação social. O trabalho, por sua vez, é um fazer e um fazer-se. Na experiência do Ensino Vocacional, o que se pretendia era abrir um grande leque de possibilidades, tanto no plano da cultura geral como da cultura técnica, campo onde o jovem é levado a fazer opções. É desse pensamento que tiramos o entendimento de “orientação vocacional”, ou seja, a atitude permanente de acompanhar o jovem, ajudá-lo nas dúvidas e oferecer suporte às suas opções. Assim, uma “pedagogia vocacional” ou um “ensino vocacional” é aquele que leva o educando a se descobrir, descobrindo o campo de atuação no qual pode identificar a possibilidade de um projeto para a construção de seu próprio futuro. Nosso entendimento é de que essa descoberta ocorre processualmente no percurso educativo, a partir de situações criadas ou incentivadas pelos educadores. Descobrir sua vocação é situar-se no mundo, identificando seu papel transformador (Mascellani, 2010, p. 103).

É possível perceber como Mascellani tenta ressignificar o termo vocacional para adaptar ao conceito expresso por sua pedagogia. Mas, ela mesma reconhece que o vocacional “tradicionalmente” se refere a uma pedagogia que contribui para a desigualdade social.

O ensino vocacional foi construído pela necessidade de inovação escolar brasileira, vindo das perspectivas escolanovistas que, segundo Mascellani (1999, p.68),

Inspirado nos princípios da Escola Nova, surgem, em 58, as “classes experimentais” que, mesmo sendo transposição ou adaptação de experiências europeias ou americanas, trazem a conotação positiva de possibilitarem o debate sobre a Educação.

Desde o final da década de 1940, difundiam-se no horizonte educacional experimentações que foram se tornando mais numerosas ao longo da década de 1950, no entanto, essas experiências eram reproduções explícitas de propostas educacionais estrangeiras, verdadeiras mimeses antropofágicas<sup>23</sup> de experimentações europeias e norte-americanas. Sentia-se falta, no contexto brasileiro, de uma pedagogia nacional que trabalhasse com os problemas regionais, aplicada a esse aluno que não era europeu ou norte-americano, mas, sim, brasileiro. Essa era a tônica que bradavam os criadores do ensino vocacional.

Sobre o ensino experimental, Dallabrida (2018, p.104) afirma que

A partir de 1952, no sistema público de ensino de São Paulo, começou a se implantar uma experiência pioneira, realizada pelo professor Luiz Contier no Instituto Alberto Conte e inspirada nas classes nouvelles francesas.

Eram as chamadas classes experimentais. Essa experiência chegou ao então diretor do Ensino Secundário do MEC, Gildásio Amado, no final de 1957, que deu autorização para o funcionamento dessas classes. A proposta enfatizava a necessidade de se construírem novas pedagogias e processos didáticos, classes diferenciadas, bem como novos critérios de avaliação educacional (Mascellani, 1999, p. 82).

As escolas experimentais foram sendo aos poucos ampliadas. Segundo Dallabrida (2017, p. 199), “Em 1962, ano de conclusão do curso ginásial das turmas iniciantes em 1959, havia no Brasil 172 classes secundárias experimentais, das quais 112 eram no curso ginásial e 60, no curso colegial – segundo ciclo do ensino secundário”.

Cabe destaque que a maior parte das experiências educacionais deram-se não no campo das escolas públicas, mas sim, nas escolas privadas, principalmente católicas, que buscavam no final da década de 1950 uma renovação cultural. É importante destacar, entre as escolas confessionais, que a grande maioria era formada por escolas vinculadas a congregações católicas de ascendência francesa,

---

<sup>23</sup> Na perspectiva descrita por Oswald de Andrade em seu Manifesto Antropofágico (1928).

que passaram a ser animadas e modernizadas pela pedagogia renovadora do padre Pierre Faure (Dallabrida, 2018).

<b>Histórico das escolas católicas francófonas que aderiram ao sistema experimental de Pierre Faure, em São Paulo</b>	
1958 - dezembro	Dias de estudo intensivo e preparação do material para a primeira sessão. Participantes: professores dos colégios: “Santa Cruz”, “Nossa Senhora do Sion”, “Cônegas de Santo Agostinho”, destinados a iniciar a experiência no ano escolar seguinte.
1959 - janeiro	1ª Sessão Pedagógica constando de demonstração prática, com uma classe de 25 crianças e exposições da teoria do método, durante 15 dias. Participantes: diretores e professores dos colégios acima citados.
1959 - dezembro	Sessões para preparação dos professores do curso primário, no “Externato Madre Alix” (teoria e prática). Participantes: professores do Externato Madre Alix “Colégio Nossa Senhora do Sion” e outras pessoas interessadas.
1960 – janeiro	Sessão promovida pela A.E.C, com a colaboração da Inspeção Seccional de do Serviço de Coordenação da Inspeção Seccional e do Serviço de Coordenação de Classes Experimentais do Estado, no Colégio “Nossa Senhora do Sion”, como objetivo de divulgar os métodos ativos. Os professores do Colégio “Conegas de Santo Agostinho” encarregaram-se da parte prática, com alunos.

Fonte: DALLABRIDA (2018)

O ensino experimental foi uma série de tentativas de construir caminhos alternativos de metodologias educacionais que fossem diferentes da metodologia tradicional. A perspectiva educacional do padre Faure teve longa vida nas escolas católicas, mas no ensino público sofreu profundas modificações, como no caso do vocacional.

A primeira experiência do ensino vocacional, segundo Mascellani (1999), ocorreria nas Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni de Socorro, com a proposta de modificar o currículo para algo mais contextual. Foram considerados elementos mediadores do currículo que devessem partir do entorno da escola, além disso, foram modificados os métodos de avaliação e trabalho que passaram a ser em grupos e com extensivo uso do estudo do meio. A escola deveria, em planejamento,

definir não só os objetivos de um projeto escolar, mas toda a formação curricular dos alunos, sendo que cada disciplina deveria partir do estudo regional e dos estudos do meio e esse deveria ser o caminho para a construção do conhecimento.

As classes experimentais estavam frontalmente contrárias à escola tradicional, com uma construção de um currículo contextual e o incentivo a métodos ativos, na elaboração de uma identidade regional e social. Entender a cultura local, que na época era ignorada pelos currículos nacionais, trazia um forte diferencial, claramente contrário à construção de nação a que se propunham os parâmetros nacionais.

Apesar da audaciosa transformação pedagógica, que foi feita, ser contrária à ideia de estado centralizador da época, o clima educacional no início dos anos 1960 inspirava uma vontade de modificação nas estruturas educacionais, tendo em vista os debates em torno da Liberdade de Ensino (Martins, 1976) e as discussões da LDB de 1961. Valendo-se disso, em 1961, o então secretário de educação do Estado de São Paulo, Dr. Luciano Vasconcellos Carvalho, convidou Maria Nilde Mascellani, que foi coordenadora pedagógica das classes experimentais de Socorro de 1957 a 1961, para participar de um grupo que buscava inovações no ensino secundário e técnico. Esse grupo daria origem, posteriormente, ao que ficou conhecido como Ensino Vocacional (Mascellani, 1999).

Essas classes experimentais vinham de uma experiência francesa, a chamada escola de Sèvres. A proposta era adaptar essa experiência para a realidade brasileira e traçar sua própria trajetória de desenvolvimento, fato que ocorreu com sucesso, segundo Maria da Glória Pimentel, Coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional, Paulista, que, em visita à escola de Sèvres, anos após o fim do vocacional, afirma que a experiência brasileira superou problemas que a escola francesa ainda possuía. O ensino vocacional foi uma prática à brasileira (Tamberlini, 2001).

### **2.3 Por que vocacional?**

O grande problema para a instalação do vocacional era a legislação que engessava as escolas regulares, com relação ao currículo e à organização das classes. Para contornar tal situação, o grupo de trabalho e o então secretário de



educação resolveram inserir na legislação do ensino técnico industrial, o ensino vocacional.

Isso, pois, por ensino vocacional entendia-se uma escola voltada a compreender a vocação dos alunos e destiná-los a trabalhos manuais ou operação de máquinas (Mascellani, 1999).

O decreto nº 38.643, de 27 de junho de 1961, não regulava o ensino vocacional para o segundo ciclo do curso secundário ou para o ensino normal, como foi o caso das classes de Socorro. Mas, apenas se referia aos cursos básico e ginásial, que ficaram sob a regulação de uma complexa legislação que pouco dizia sobre as diretrizes do ensino, como se pode ler:

## PARTE II

### Dos Cursos Vocacionais

#### TÍTULO I

##### Dos objectivos dos cursos

Artigo 272 - os Cursos Vocacionais, de dois ou quatro anos de duração, de primeiro ciclo do ensino de grau [sic] médio, terão o carácter de curso básico destinado a proporcionar cultura geral, explorar as aptidões dos educandos e desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e para estudos posteriores.

Artigo 273 - Os cursos vocacionais poderão funcionar em duas etapas:

- 1) - Iniciação Vocacional;
- 2) - Básico Vocacional ou Ginásio Vocacional.

Artigo 274 - O Curso Básico Vocacional, ou Ginásio Vocacional, de quatro anos de duração, terá sua organização e funcionamento nos moldes fixados pela legislação que regula o primeiro ciclo do ensino secundário vigente no país<sup>24</sup>, correspondendo o Curso de Iniciação Vocacional às duas primeiras séries desse mesmo curso.

Artigo 275 - Além de disciplinas próprias do primeiro ciclo do ensino secundário vigente no país, o Curso Básico Vocacional Ginásio Vocacional, bem como o Curso de Iniciação Vocacional, terão seus respectivos currículos acrescidos de matérias de iniciação técnica.

Ou seja, a partir de uma experiência bem-sucedida no ensino normal, foi introduzido no ensino básico e ginásial industrial; esse modelo pedagógico, que nada tinha a ver com isso. Incoerências à parte, seja como for, essa foi a forma encontrada

---

<sup>24</sup> LDB de 1961.

de tornar o projeto mais do que uma experiência, uma realidade em diversas escolas pelo estado.

O Decreto nº 38.643/1961, em seu artigo 302, criava o Serviço de Ensino Vocacional ou, como diz a legislação, “Os Ginásios Vocacionais, com unidades escolares distintas ou quando funcionarem junto a Centros Educacionais, serão subordinados ao Serviço de Ensino Vocacional, da Secretaria da Educação, por este Orientados.” O SEV, como ficaria conhecido, teria o papel de organizar as novas experiências com o ensino vocacional. Segundo Mascellani (1988), o órgão ficou instalado precariamente ao lado do gabinete do secretário, depois nas dependências do departamento de ensino profissional até que, em 1962, foi instalado no Ginásio Vocacional do Brooklin em São Paulo.

O Serviço de Ensino Vocacional funcionou até 1969, quando, em decorrência do Ato Institucional Nº 5, o órgão foi fechado e seus organizadores foram afastados. Por ter sido considerado, segundo Mascellani (1988, p. 94), uma “pedagogia esquerdizante e ideologia nefasta à formação da juventude brasileira”. Estranhamente, apenas as escolas públicas que ofereciam esse ensino foram fechadas. Para o Colégio Stella Maris (Escola Católica), de Santos, por exemplo, 1969 foi a consolidação do curso vocacional e o início de um processo de inovação pedagógica que duraria até 1975.

No quadro a seguir consta um breve histórico desde a criação até o encerramento, da experiência do Ensino Vocacional Paulista público.

<b>Histórico do Ensino Público Vocacional, no Estado de São Paulo</b>
<b>1961</b> Instalação do Serviço do Ensino Vocacional, ligado à Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo; 1º Curso de treinamento para professores;
<b>1962</b> Instalação dos ginásios vocacionais: <ul style="list-style-type: none"><li>● Brooklin, São Paulo;</li><li>● Americana;</li><li>● Batatais;</li></ul>
<b>1963</b> Instalação dos ginásios vocacionais:

Barretos Rio Claro
<b>1964</b> Reestruturações nos processos de admissão; Criação dos Ginásios Orientados para o Trabalho;
<b>1965</b> Intervenção do governo estadual, paralisação por 2 meses;
<b>1966</b> Criação de um Setor de acompanhamento pós-escolar no Serviço do Ensino Vocacional; Elaboração dos cursos noturnos e colegiais vocacionais;
<b>1967</b> Criação do Ginásio Vocacional em São Caetano do Sul; Implantação do Colégio Vocacional no Ginásio Oswaldo Aranha, São Paulo;
<b>1968</b> Pressões de diversos setores do governo para o fechamento do Serviço; Participação na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência;
<b>1969</b> Fim do Serviço de Ensino Vocacional (Público);

**Fonte:** Autoria do autor, baseado em Mascellani (1999).

## 2.4 Estrutura do Ensino Vocacional

É complexo estudar o Ensino Vocacional Paulista já que se trata de uma experiência, com diversas modificações, dependendo da escola e do ano que estamos tratando. Segundo Tamberlini (2001, p.69),

Não é possível avaliar e analisar o Ensino Vocacional como algo estático, monolítico e uniforme: sua tônica advém da inserção na história de seu tempo, coerente com a sua própria filosofia e norte teórico; portanto, para avaliá-lo há de se levar em conta sua permanente transformação e “engajamento” em uma tentativa de aperfeiçoamento constante, em uma caminhada em direção progressiva para as propostas mais socializantes, sobretudo no final da experiência.

O ensino vocacional nasceu da experimentação educacional, logo, foi pensado para ser uma experiência em constante mudança. Essas transformações começavam na própria escola, tendo em vista que o primeiro item a se pensar quando da adoção desse ensino é o contexto da escola, ou seja: onde se localiza? A quem se dirige?

Quem são os professores e os alunos? O que se tem disponível em relação a equipamentos? Qual a realidade do bairro, do município, da região, do estado, do país? Esses eram os primeiros temas a serem tratados. Seguiu-se a isso uma proposta de reconhecimento dessa realidade, que deveria ser realizada pelos alunos com o auxílio dos docentes pelo estudo do meio (Mascellani, 1999).

Algumas visões antropológicas da educação influenciaram o Ensino Vocacional, como a obra de Educação Permanente. Segundo Tamberlini (2001, p. 39-40), “Os textos de Furter eram lidos nos seminários que se dedicavam a formar e aperfeiçoar professores do Ensino Vocacional”. Pierre Furter acreditava que o ser nasce inacabado e morrerá inacabado. Seu conceito de educação permanente “[...] fundamenta-se na interpretação da educação como um processo que deve prolongar-se durante a vida adulta” (Furter, 1974, p. 112). Para que o aluno pudesse desenvolver-se, o professor deveria dar a ele as condições para buscar o conhecimento de forma autônoma, afinal, o desenvolvimento econômico e tecnológico pode levar o que se aprendeu na escola à obsolescência, sendo necessário compreender que não existe um tempo de aprendizagem e um tempo de maturação, mas uma maturação contínua (Furter, 1973).

Conhecer o entorno da escola e estudar a sociedade que a rodeia era o ponto inicial de uma proposta de modificação da realidade. Os alunos deveriam não só conhecer, mas buscar soluções para a sociedade em geral. Tornando a escola “centro irradiador de transformação social” (Tamberlini, 2001, p.41). É claro, sem esquecer-se dos limites dessas mudanças, pois a escola é reflexo da sociedade em que está e não o contrário.

A partir do primeiro estudo sobre o contexto escolar, passa-se à formação da unidade pedagógica ou do chamado projeto, esse que deveria alavancar o currículo. Sobre isso, temos a chamada plataforma, como explica Mascellani (1999, p. 106):

Na Unidade Pedagógica sempre se recolhem dados de campo; aliás, a própria unidade pedagógica pode decorrer de um estudo do meio. Há também a situação em que se debatem temas cujo aprofundamento se dará através de palestras de professores ou especialistas com satisfatório domínio dos assuntos em questão. Logo após, a equipe de professores e orientadores deverá apresentar os conceitos, abordagens e trabalhos práticos envolvidos naquela unidade pedagógica. À preparação inicial para montagem de uma

unidade pedagógica pelos alunos e professores dá-se o nome de Plataforma.

O Vocacional utilizava o Estudo Dirigido como prática, a partir de um plano de estudo que deveria ser elaborado pelos alunos em grupo; os grupos necessitariam ser separados seguindo os critérios de formação de grupo. Os conteúdos sobre o assunto precisariam ser discutidos e sintetizados. E organizar-se-ia um Estudo do meio, segundo Mascellani (1999, p. 136),

[...] planejar um estudo do meio relacionado ao tema, por exemplo, visitar bairros da periferia, conversar com crianças e jovens que estão em escolas públicas. Visitar creches e instituições que cuidam de crianças carentes.

E ainda,

As observações e as informações constatadas in loco, qualquer que seja o tema tratado, tem sempre uma força muito grande. Elas tocam profundamente as pessoas. Nesse momento deve-se prosseguir no estudo, assimilando os dados novos e encaminhando as equipes para a elaboração de textos que respondam, senão totalmente, pelo menos em parte as perguntas desencadeadoras.

A avaliação era constante nessa proposta de ensino, o que gerava bastante trabalho aos professores e à coordenação que deveriam formalizar isso por meio de um documento. Nesses documentos estariam escritos as realidades escolares e os planos para conhecê-la. Os processos de reconhecimento da vizinhança até a formulação e reformulação do currículo escolar que deveria ser personalizado para cada instituição de ensino de acordo com as suas demandas e necessidades, sendo modificado constantemente. Sobre os objetivos do vocacional, Mascellani (1999, p. 86) afirma que seriam “• desenvolver atitude crítica em relação à realidade econômica, política e cultural do país e da comunidade. • Desenvolver entre os alunos o compromisso social com a comunidade”.

A fragmentação das disciplinas no ensino tradicional contradiz a ideia de um conhecimento ligado à vida real, que é plural. Essa divisão em caixas como: aula de matemática, aula de história ou aula de geografia etc., condiciona o aluno a entender as disciplinas como algo separado da realidade. O ensino vocacional estava frontalmente contrário a essa divisão. Propunha uma inovação, em consonância com

os movimentos escolanovistas. Pensava-se o ser humano como produtor e reproduzidor de cultura, situado em um contexto histórico, comprometido com seu tempo. Traços que trazem à tona teorias existencialistas (Tamberlini, 2001).

A integração do currículo ou integração conceitual era pedra angular do sistema vocacional. Para isso, os conteúdos tratados deveriam ser amplos e perpassarem pelas disciplinas e não as disciplinas imporem conteúdo. Por exemplo: ao se estudar o bairro onde está localizada a escola, a professora de português pode trabalhar com os jornais e os documentos locais, o professor de história com a história local, a professora de matemática pode calcular a estrutura dos prédios ou cálculos financeiros dos comércios ou fábricas próximas. O professor de geografia pode tratar da geografia local, o professor de ciências pode tratar da fauna local e assim por diante (Mascellani, 1999).

Para apoiar esse planejamento e avaliação constante, eram realizadas reuniões semanais do corpo docente com estudantes. Esses últimos deveriam formar plenárias para debates. Plenárias integradas por alunos eleitos como representantes, além de um governador. Essa prática era voltada para a formação do cidadão e o ensino de democracia.

Além das disciplinas tradicionais como português, matemática, ciências, história, geografia, educação física e artes, foi acrescido ao currículo psicologia, técnicas comerciais, técnicas industriais, além de música e teatro. Essas disciplinas, como dito anteriormente, não tinham conteúdos formalizados globalmente, mas eram construídos de acordo com o contexto escolar (Mascellani, 2010).

A avaliação vocacional era realizada pela orientadora vocacional em parceria com a professora de psicologia, que utilizava o psicodrama como forma de avaliação e autoavaliação dos alunos na busca por superar seus problemas pessoais e comportamentais (Mascellani, 1999).

Mascellani (1999, p. 119) cita um depoimento de um ex-aluno que posteriormente se tornaria um pesquisador da área da educação:

[Havia] toda uma preocupação com o desenvolvimento da consciência do aluno enquanto um sujeito histórico. Ou seja, todo o procedimento pedagógico da escola era voltado no sentido de criar a consciência, em cada um de nós, de que éramos sujeitos daquele processo histórico, portanto, responsáveis por aquela realidade que a gente

estudava, reconhecia, e responsáveis por sua transformação.” “Devo-lhe muito. Eu detestava a escola e aprendi a gostar dela. O senso de responsabilidade e independência que me inculcaram foi decisivo para a formação de minha personalidade. Quando terminei o Ginásio, como não havia o segundo ciclo, tive de ingressar num colégio acadêmico. Mas não encontrei dificuldades. O hábito da reflexão e da pesquisa, a experiência do trabalho em grupo e o exercício do pensamento crítico preparam o aluno do Vocacional para todas as situações que vai encontrar.

O trecho apresentado destaca a importância da pedagogia do Ensino Vocacional na formação dos alunos como sujeitos históricos, conscientes e responsáveis pela transformação da realidade em que vivem. A abordagem pedagógica tinha como objetivo central criar uma consciência crítica e reflexiva nos alunos, estimulando a participação ativa deles no processo educacional e na construção de sua própria história e da sociedade em que vivem.

Por meio do trabalho em grupo, os alunos desenvolviam habilidades como a capacidade de ouvir e falar para o outro, discordar sem criar antagonismo e pensar de forma coerente e lógica. Além disso, o trabalho em grupo permitia a sistematização do pensamento e a implantação da grande mobilidade operatória que caracteriza o pensamento vivo, capaz de generalizações e transferências.

Por fim, o texto destaca que a sociabilidade do adolescente é uma força de tal amplitude que não pode ser deixada de lado. A escola, portanto, tem a responsabilidade de satisfazer a necessidade de sociabilidade do jovem, fazendo dela um fator positivo de construção. Para isso, é necessário que o aluno tenha uma visão de si como pessoa e experiência de participação, percebendo que é a partir de sua organização grupal que ele se torna agente de construção social.

No quadro abaixo, listamos as metodologias utilizadas pelo Vocacional Paulista.

<b>Metodologia do ensino vocacional:</b>
estudo dirigido
trabalho em grupo
estudo do meio
exercício de síntese do conhecimento elaborado

formulação e execução de projetos e de ações sociais na comunidade mais próxima
prática de opções
experiências de interlocução social
avaliação qualitativa e cumulativa

Fonte: Mascellani (1999, p. 133)

### **2.4.1 Estudo dirigido**

No Ensino Vocacional, o Estudo Dirigido era uma prática pedagógica fundamental, que tinha como objetivo ensinar aos alunos a desenvolver um método de estudo. Essa metodologia consistia em lançar questões e problemas aos alunos, cuja análise começava pelo conhecimento prévio dos estudantes. Os professores orientavam os alunos na busca de informações, livros, jornais e dados da comunidade, com a finalidade de aprofundar o estudo do tema proposto ou escolhido. O trabalho em grupo era essencial, pois permitia a socialização do conhecimento e o debate de ideias, além de ser uma prática permanente de treinamento de cidadania. Ao final do estudo de um tema, os alunos eram solicitados a elaborar e apresentar uma síntese por escrito e oralmente. O Estudo Dirigido também promovia a integração conceitual entre as diversas áreas do conhecimento, além de incentivar a interdisciplinaridade. Essa prática pedagógica era altamente valorizada pelos ex-alunos do Ensino Vocacional, que acreditavam que ela contribuiu significativamente para a formação acadêmica e pessoal deles.

Durante o Estudo Dirigido, os alunos eram organizados em grupos ou equipes e cada um assumia uma responsabilidade específica na busca por informações, livros, jornais e outros materiais que pudessem ajudar na compreensão do problema proposto.

Para o Estudo Dirigido, eram utilizados diversos recursos didáticos, como textos, vídeos, imagens, visitas a campo, entrevistas com especialistas, entre outros. Esses recursos permitiam aos alunos terem uma visão mais ampla e completa do tema estudado, integrando conceitos de várias áreas do conhecimento.



Ao final do estudo de um tema, questão ou problema, os alunos eram solicitados a elaborar e apresentar uma síntese por escrito e oralmente. Essa síntese deveria conter as principais informações e conclusões sobre o tema estudado, bem como as reflexões e aprendizados obtidos durante o processo.

O Estudo Dirigido era uma prática muito valorizada no Ensino Vocacional, pois contribuía para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, análise crítica, comunicação oral e escrita, trabalho em equipe, além de incentivar a autonomia dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem.

Mascellani (1999) relata a experiência do vocacional de Socorro com o “estudo dirigido”: Durante o processo de estudo dirigido, os alunos foram incentivados a utilizar diversas técnicas e práticas de aprendizagem, como consultar dicionários, atlas, livros de referência, jornais e revistas, e a coletar depoimentos e documentos para compreender a realidade local. Eles também foram orientados a fazer recortes históricos e a montar uma frisa histórica que incluía informações sobre a Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), a Idade Média, o Renascimento, os Grandes Descobrimentos e as Revoluções. Além disso, os alunos foram instigados a comparar e analisar a realidade local de Socorro com outras estâncias hidrominerais próximas, como Águas de Lindóia e Serra Negra, a fim de entender a questão central do desenvolvimento econômico e social do município e por que Socorro não era considerada uma estância equipada. Em resumo, o estudo dirigido é uma metodologia de ensino que incentiva os alunos a aprender de forma independente, desenvolvendo habilidades e técnicas de pesquisa e análise crítica.

#### **2.4.2 Trabalho em grupo:**

Em relação ao trabalho em grupo, Mascellani (1999) destaca sua importância no desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, a colaboração e a liderança. O trabalho em equipe pode ajudar os alunos a aprenderem a trabalhar com pessoas diferentes e a desenvolver habilidades interpessoais, que são valiosas em muitas carreiras.

Além disso, o trabalho em grupo permite que os alunos aprendam a dividir tarefas e responsabilidades, a resolver conflitos e a trabalhar em prol de objetivos comuns. Isso é particularmente importante no ensino vocacional, no qual os alunos frequentemente trabalham em ambientes colaborativos em suas futuras carreiras.

Há muitos exemplos de como o trabalho em grupo pode ser usado no ensino vocacional. Por exemplo, em cursos de culinária, os alunos podem trabalhar juntos para planejar e preparar um jantar. Em cursos de design gráfico, os alunos podem colaborar para criar um logotipo para uma empresa fictícia. Em cursos de enfermagem, os alunos podem trabalhar em equipes para simular situações de emergência médica.

Portanto, o trabalho em grupo é uma parte importante do ensino vocacional, pois ajuda os alunos a desenvolver habilidades sociais e interpessoais necessárias para o sucesso em suas carreiras futuras. Tendo por base projetos colaborativos, os alunos podem aprender a trabalhar em equipe, dividir tarefas e alcançar objetivos comuns, tornando-se profissionais mais bem preparados e capacitados para atuar em suas áreas de atuação (Mascellani, 1999).

O trabalho em grupo é uma parte essencial do currículo do ensino vocacional, pois prepara os alunos para o mundo do trabalho, no qual trabalho em equipe é uma habilidade altamente valorizada. A partir do trabalho em grupo, os alunos aprendem a colaborar com outras pessoas, desenvolver suas habilidades de comunicação, liderança, resolução de conflitos e pensamento crítico. Além disso, o trabalho em grupo ajuda a promover a responsabilidade individual e a responsabilidade compartilhada, pois os alunos precisam trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns.

Para implementar o trabalho em grupo no currículo do ensino vocacional, os professores devem estruturar atividades de grupo que promovam a cooperação e a interação entre os alunos. As atividades podem incluir projetos de pesquisa, discussões em grupo, simulações de negócios, jogos de equipe, entre outros. É importante que os professores definam claramente os objetivos da atividade de grupo, bem como os papéis e responsabilidades de cada aluno, para que todos tenham um papel ativo e significativo na atividade.

Um exemplo de atividade de grupo no ensino vocacional pode ser um projeto de empreendedorismo, por meio do qual os alunos trabalham em equipes para criar um plano de negócios para uma empresa fictícia. Cada aluno tem uma função específica, como gerente de marketing, gerente financeiro, gerente de recursos humanos, entre outros. Eles precisam trabalhar juntos para desenvolver um plano de negócios abrangente que inclua estratégias de marketing, orçamento, contratação de funcionários, plano de operações e assim por diante. Essa atividade permite que os alunos desenvolvam habilidades de liderança, comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico, além de entender o processo de criação de uma empresa do início ao fim (Rovai, 2005).

### **2.4.3 Estudo do meio**

O estudo do meio é uma técnica pedagógica amplamente utilizada no ensino vocacional, com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências concretas e vivenciais que vão além do ambiente escolar. Mascellani (1999) compreende o estudo do meio como uma oportunidade para os alunos saírem do espaço tradicional da sala de aula e entrarem em contato direto com a realidade, permitindo-lhes uma aprendizagem significativa e não apenas baseada em livros.

Quando afirmamos que a metodologia geral se traduz pela crítica permanente estamos sinalizando as exigências que esta pedagogia faz à formação do professor. Atitudes como o diálogo, observação, orientação, acompanhamento e avaliação, constituem o perfil deste educador. O trabalho em grupo e o estudo do meio (ou da realidade social) são a pedra de toque desta metodologia. Eles sustentam o debate permanente, a pesquisa, o sentimento de pertencimento ao grupo e à comunidade, o estímulo à interlocução social, fundamentada e planejada (MASCELLANI, 1999, p. 133).

No ensino vocacional, o estudo do meio é cuidadosamente planejado e não deve ser confundido com um simples passeio ou excursão. Ele é realizado de forma intencional e integrado ao processo educativo proposto. Os estudos do meio no ensino vocacional refletem os objetivos contidos no Regimento Interno, tais como promover o desenvolvimento pleno da maturidade intelectual dos alunos, integrá-los

socialmente ao meio em que vivem, valorizar os recursos humanos e materiais da comunidade e formar a consciência de ação sobre o meio, incentivando sua descoberta e transformação.

O estudo do meio no ensino vocacional abrange uma ampla gama de possibilidades. Por exemplo, em uma primeira série, o professor pode realizar diversas observações *in loco*, uma vez que tem acesso fácil aos locais de pesquisa próximos à escola. Para uma unidade pedagógica, relacionado à comunidade em que vivem, podem ser propostos estudos do meio que visem compreender sua população, tradições, religiões, vida econômica, organização político-administrativa e problemas, explorando suas instituições culturais.

Cada série do ensino vocacional pode realizar estudos do meio específicos, de acordo com as propostas pedagógicas. Por exemplo, na segunda série, os estudos do meio podem ser voltados para uma zona de grande concentração de indústrias ou para uma área rural, dependendo do tema da unidade pedagógica. É importante que todos os professores da equipe participem desses estudos, alinhando seus objetivos e conceitos.

Os estudos do meio anteriores não são esquecidos nas séries subsequentes. Na quarta série, por exemplo, é necessário retomar alguns estudos do meio realizados para o desenvolvimento do estudo do meio atual. Nessa etapa, os alunos direcionam seu olhar para a própria comunidade, estudando, por exemplo, as políticas públicas do município. Dessa forma, o estudo do meio torna-se um exercício de cidadania no qual os alunos compreendem e atuam de forma consciente em relação ao meio em que vivem.

Mascellani (1999) destaca que o estudo do meio é apenas uma das técnicas e procedimentos pedagógicos utilizados no ensino vocacional. Além dele, existem as chamadas "instituições didático-pedagógicas", que foram coletivamente criadas pelos alunos e envolvem diferentes áreas de atuação. Exemplos dessas instituições são a Cantina Escolar, a Galeria de Arte.

Sucediam-se as situações de síntese dos dados discutidos, primeira experiência, para todos de organização de ideias e informações. O primeiro grande trabalho dos alunos foi reconstituir a vida na fábrica e no bairro onde moravam. Este trabalho foi elaborado através do estudo do meio e do estudo dirigido. No curso noturno adotou-se como

proposta de estudo do meio, o trabalho na casa, na fábrica, na empresa comercial, no setor público, etc.- é o espaço social onde o aluno trabalha e produz riqueza. Os alunos ficavam surpresos com as descobertas dentro do próprio local de trabalho e se interessavam em buscar explicações sobre como as coisas aconteciam. O outro espaço de estudo do meio era o bairro em que moravam. Em algumas situações, os alunos descobriam que outros colegas moravam por ali. O trabalho do estudo do meio prosseguia com o mapeamento de todos os bairros de origem dos 90 alunos, de suas casas, do transporte usado, das condições de vida e de sobrevivência de muitos trabalhadores. Na articulação que se fazia para explicar a relação entre o trabalhar e o morar surgiram questões relativas às favelas, aos loteamentos clandestinos, às invasões na área de mananciais (Mascellani, 1999, p. 146).

No contexto do ensino vocacional, o estudo do meio também pode ser utilizado como uma ferramenta para o desenvolvimento de projetos e ações sociais na comunidade mais próxima. Os alunos podem formular e executar projetos que visem resolver problemas ou contribuir para o bem-estar da comunidade em que estão inseridos. Essas experiências proporcionam aos alunos um senso de responsabilidade social e cidadania ativa, além de promoverem a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Portanto, o estudo do meio no contexto do ensino vocacional paulista é uma abordagem pedagógica enriquecedora que visa proporcionar aos estudantes experiências concretas e significativas fora do ambiente escolar tradicional. Ele permite a integração de diferentes áreas do conhecimento, estimula o pensamento crítico, promove a interação com a comunidade e incentiva a cidadania ativa. Por meio do estudo do meio, os alunos têm a oportunidade de expandir seus horizontes, desenvolver habilidades práticas e compreender de forma mais profunda a realidade em que vivem.

#### **2.4.4 Exercício de síntese do conhecimento elaborado (Avaliação)**

As sínteses sequenciais e a síntese final eram momentos importantes de avaliação e reflexão sobre o aprendizado dos estudantes, permitindo que eles se envolvessem ativamente no processo de avaliação e autoavaliação. Além disso, as

práticas de estudo dirigido, estudo supervisionado e livre, bem como os projetos de livre escolha e ações comunitárias, incentivavam a autonomia e a participação dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento.

No plano pedagógico, são contemplados diversos procedimentos, como o trabalho em grupo e a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A integração conceitual a partir dos conteúdos é enfatizada, buscando relacionar diferentes áreas de conhecimento e promover uma compreensão mais abrangente e contextualizada.

Um aspecto relevante é o permanente estudo da realidade política, econômica e cultural brasileira e internacional, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essa abordagem visa conectar as observações diretas, realizadas *in loco*, com os dados provenientes da literatura acadêmica e jornalística, proporcionando uma análise crítica e fundamentada da realidade.

No que diz respeito à avaliação, Mascellani (1999) concebe esse processo como contínuo e cumulativo. Isso significa que a avaliação não é vista apenas como um momento isolado de verificação de conhecimentos, mas sim como uma prática constante ao longo do processo educativo. Nessa abordagem, valoriza-se o acompanhamento e registro do progresso dos alunos ao longo do tempo, levando em consideração o acúmulo de aprendizagens e a evolução individual.

Essa concepção de avaliação contínua e cumulativa está alinhada com a perspectiva de desenvolvimento humano proposta por Mascellani (1999), na qual a ênfase não está apenas nos resultados, mas também no processo de aprendizagem e no crescimento individual dos alunos. A avaliação é entendida como uma ferramenta que auxilia no direcionamento das práticas pedagógicas e no aprimoramento do ensino, permitindo o acompanhamento do progresso dos alunos e fornecendo subsídios para intervenções pedagógicas mais adequadas.

As unidades pedagógicas incorporam, em sua dinâmica, estudos do meio, trabalho em equipe, estudo dirigido e, progressivamente, estudo supervisionado e livre, experiências variadas de avaliação e autoavaliação, trabalho nas instituições didático-pedagógicas da escola, de que se falara a seguir, nos projetos de livre escolha e na prática de ação comunitária. As sínteses sequenciais se encerram com a síntese final de 4a série. Esta prática e o corolário de nossa pedagogia – trata-se do exercício de intervenção na realidade

estudada. O importante é que este processo contínuo de experiências, de aprendizagem em diversos campos do conhecimento, possibilita autoconhecimento. É neste sentido que se fala em Orientação Vocacional. Daí a denominação de Ginásio Vocacional dada a esta escola secundária. No entanto, é preciso entender também como se produz essa dialética de conhecimento e autoconhecimento, e quais são os procedimentos pedagógicos relacionados a unidade pedagógica que permitem estabelecer esse circuito (Mascellani, 1999, p. 107).

No trecho mencionado, Mascellani (1999) destaca que as unidades pedagógicas do Ginásio Vocacional incorporam diversas práticas e metodologias, visando promover experiências de aprendizagem em diferentes campos do conhecimento. Entre essas práticas, estão os estudos do meio, o trabalho em equipe, o estudo dirigido, o estudo supervisionado e livre, as experiências variadas de avaliação e autoavaliação, o trabalho nas instituições didático-pedagógicas da escola, os projetos de livre escolha e a prática de ação comunitária.

Essas práticas têm como objetivo proporcionar aos alunos um processo contínuo de experiências de aprendizagem, que abrange diferentes áreas do conhecimento. Essas experiências permitem o desenvolvimento do autoconhecimento dos alunos, o que está intimamente ligado à orientação vocacional.

É importante compreender como ocorre a dialética entre conhecimento e autoconhecimento, ou seja, como esses dois aspectos relacionam-se e influenciam-se mutuamente. Além disso, é necessário identificar os procedimentos pedagógicos relacionados à unidade pedagógica que permitem estabelecer esse circuito de aprendizagem e autoconhecimento. A partir desses procedimentos, os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes áreas de conhecimento, realizar atividades práticas, participar de projetos de livre escolha e engajar-se em ações comunitárias, promovendo a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de habilidades e competências e a construção de uma consciência crítica e cidadã.

A avaliação, no contexto do Ginásio Vocacional, conforme descrito por Mascellani (1999), é concebida como um processo contínuo e cumulativo. Ela está intrinsecamente ligada às práticas pedagógicas adotadas na escola, que visam promover a aprendizagem significativa dos alunos. A avaliação não é vista apenas como uma medida de desempenho ou classificação dos estudantes, mas sim como

uma ferramenta para compreender o progresso individual de cada aluno, identificar suas potencialidades e dificuldades e orientar o processo educativo.

Dentro desse contexto, a avaliação engloba diferentes tipos de experiências, tanto formais quanto informais. Ela vai além das provas e testes tradicionais e inclui a observação contínua dos alunos em suas atividades individuais e em grupo, a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, a autoavaliação e a avaliação entre pares. Essa abordagem avaliativa busca valorizar não apenas o conhecimento adquirido, mas também as habilidades, atitudes e competências desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua trajetória educacional.

Além disso, a avaliação está intrinsecamente relacionada às unidades pedagógicas e aos projetos desenvolvidos pelos alunos. Por meio de sínteses sequenciais e da síntese final de 4ª série, os estudantes têm a oportunidade de demonstrar sua compreensão e intervenção na realidade estudada. Essas sínteses não se limitam apenas à apresentação de conteúdos aprendidos, mas também englobam a reflexão crítica, a análise de dados e informações coletadas, a elaboração de projetos e a realização de ações concretas na comunidade.

Assim, a avaliação no Ginásio Vocacional assume um caráter formativo e emancipatório, buscando não apenas verificar o conhecimento adquirido, mas também promover a autonomia, a participação ativa e a responsabilidade dos alunos em relação ao seu processo de aprendizagem. Ela proporciona *feedbacks* e orientações para os estudantes, visando ao aprimoramento contínuo e ao desenvolvimento integral de suas habilidades, valores e competências, em consonância com os objetivos e princípios da pedagogia adotada nessa abordagem educacional (Ronai, 2005).

#### **2.4.5 Ação comunitária**

A ação comunitária como uma estratégia para o desenvolvimento da comunidade, em que as instituições de educação e cultura, como as escolas, desempenham um papel fundamental. O texto de Mascellani (1999) destaca que o Ensino Vocacional busca despertar nos alunos a importância da participação social consciente desde as séries iniciais até a organização mais ampla na 4ª série.



Os Ginásios Vocacionais são descritos como escolas comunitárias, que formam jovens capazes de promover o bem comum e buscar soluções para os problemas de sua comunidade. Essas escolas trabalham com ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população, como na área da saúde e do lazer. Além disso, os alunos são incentivados a se envolver em questões sociais, como a sindicalização dos operários têxteis e a organização dos moradores de favelas.

O texto de Mascellani (1999) também destaca a importância do trabalho em grupo no Ensino Vocacional, que permite aos alunos experimentar uma liberdade individual cada vez maior e exigir deles um grau crescente de responsabilidade individual e coletiva. Dessa forma, os alunos desenvolvem-se no sentido do "eu socializado" da pessoa, em que a sua atuação nos grupos proporciona-lhes um sentimento de pertencimento e prepara-os para serem cidadãos conscientes e atuantes em sua comunidade. A ação comunitária nos Ginásios Vocacionais como forma de testar a consciência e responsabilidade social dos alunos, bem como para avaliar suas aptidões e interesses para a Orientação Vocacional. O texto apresenta um exemplo concreto de como essa ação comunitária pode ser implementada pelos alunos, por meio de um trabalho de pesquisa em que questionários foram aplicados na comunidade para levantar problemas e possíveis soluções. O trabalho foi liderado pelos alunos, com a participação do professor apenas quando necessário.

As culturas escolares, conforme citado, referem-se às culturas política, acadêmica e empírica. Essas culturas são parte integrante do contexto educacional e influenciam a forma como a escola é concebida, organizada e vivenciada.

Ao relacionar as culturas escolares (Benito, 2014) ao pensamento de Mascellani (1999), podemos perceber algumas interseções. Mascellani enfatiza a importância da metodologia geral no campo da pedagogia, que abrange práticas pedagógicas como integração conceitual das áreas curriculares, trabalho em grupo, estudo do meio, exercícios de síntese do conhecimento, formulação e execução de projetos, entre outros. Essas práticas são fundamentais para a construção de uma cultura acadêmica enriquecedora, em que os estudantes e educadores engajam-se em processos de aprendizagem significativos.

Além disso, a metodologia geral de Mascellani (1999) também valoriza a interação social, o diálogo, a observação, a orientação e a avaliação qualitativa e

cumulativa. Esses elementos estão alinhados à cultura empírica, que se refere às experiências concretas vivenciadas no contexto escolar. A cultura empírica abrange aspectos como a localização da escola, as interações entre estudantes e professores, os temas e influências presentes, bem como o cotidiano escolar. A valorização desses aspectos pela metodologia geral de Mascellani contribui para a compreensão e reconstrução da cultura escolar no contexto específico.

Quanto à cultura política, Mascellani destaca a importância das orientações e diretrizes institucionais, bem como o papel dos gestores e das políticas educacionais na condução do processo educativo. Nesse sentido, a cultura política influencia a forma como a escola é estruturada e as decisões são tomadas em relação aos objetivos, currículo, avaliação e outros aspectos educacionais.

Assim, ao analisar as culturas escolares à luz do pensamento de Mascellani, podemos identificar uma convergência em relação à importância da metodologia geral e de uma postura filosófica pedagógica comprometida com o desenvolvimento humano. Ambos os enfoques valorizam a interdisciplinaridade, o trabalho em grupo, o estudo do meio, a interação social, a avaliação qualitativa e a consideração do contexto empírico. Essas abordagens contribuem para a construção de uma cultura escolar enriquecedora, que promove a formação integral dos estudantes.

## **CAPÍTULO 3**

### **O VOCACIONAL DO STELLA MARIS**

O texto a seguir inicia-se pelo histórico da congregação de Nossa Senhora - Cônegas de Santo Agostinho, entidade mantenedora do Colégio Stella Maris, explorando em seguida o contexto do município adentrando para os bairros, evidenciando a existência de escolas vocacionais e apresentando informações relevantes sobre a educação na região e um breve histórico do Colégio Stella Maris.

Posteriormente, exploraram-se os primeiros anos da adoção do Vocacional e suas nuances, dando destaque para as dificuldades e impressões dos atores que participaram desse processo.

#### **3.1 A Congregação de Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho**

##### **3.1.1 Informações sobre a história da congregação**

A congregação de Nossa Senhora teve início com Pedro Fourier, um Padre de Lorena, França, educado em um colégio jesuíta e grande estudioso do Direito Canônico e do Direito Civil (Del Rio, 1998).

Fourier juntou-se, no século XVI, com Madre Alix e fundou duas congregações dedicadas à educação, uma feminina e outra masculina. As de educação feminina espalharam-se pela Europa com a proposta de difundir o catolicismo; era chamada Congregação de Nossa Senhora (Del Rio, 1998).

Com o processo de expansão do protestantismo europeu, as escolas da congregação foram se organizando de forma a barrar esses movimentos (Del Rio, 1998).

A congregação cresceu inicialmente na França e alcançou outros países francófonos ao longo do processo de colonização francesa. Algumas escolas foram abertas no Quebec, Canadá e outras na África francófona, por exemplo.

Atualmente, estão em diversos países e realizam atividade em locais de guerra como na República Democrática do Congo (Del Rio, 1998).

Chegaram ao Brasil no começo do século XX, após o fim do Império do Brasil e o início da República. Nesse período o governo republicano iniciou a construção de escolas laicas o que gerou um movimento interno da Igreja Católica no Brasil na intenção de barrar a laicização do estado (Del Rio, 1998).

As cónegas chegaram inicialmente em São Paulo, no começo da década de 1920. São Paulo era a principal cidade do país e polo econômico (Del Rio, 1998).

### **3.1.2 Informações sobre a história da congregação no Brasil**

Após estabelecerem sua primeira escola em São Paulo, Capital, vieram a Santos e construíram sua segunda escola, o colégio “Stella Maris”.

As escolas da congregação sempre foram motivo de orgulho e símbolos de inovação para a educação católica. Suas instituições sempre procuraram experimentações educacionais e, nessa perspectiva, a busca da construção dos valores cristãos inerentes à instituição educacional que se propõe a construção de uma sociedade com valores cristãos (Limongi, 1997).

Nessa perspectiva, percebeu-se a necessidade de aplicação de metodologias ativas, no sentido de construir a autonomia do aluno. É o caso do Colégio Nossa Senhora do Morumbi, que optou por incorporar a Pedagogia Personalizada e Comunitária de Pierre Faure (Dallabrida, 2018). Segundo o próprio Pierre Faure (1971, p. 165), que visitou a escola no final da década de 1969,

Cuando se recorren las clases, cuando se circula en médio de los grupos de alumnas, uno queda sorprendido por la simplicidade de las relaciones y de las actitudes, por la cordialidade de los rostros y por la acogida, por la actitud natural en el trabajo, en los juegos y en las diversas actividades. Esto implica todo un espíritu muy pensado y deseado por parte la misma enseñaza y de las atividades. Todo favorece a que las alumnas se hagan cargo de su própria formacion, comenzando por la misma enseñaza. Existe una formación de las

maestras que de benponer a punto los médios y las directrices del trabajo, asi como preverlo todo.<sup>25</sup>

A proposta de ação comunitária fica evidente na fala de Faure que trata ainda sobre o trabalho externo da escola, na época, de alfabetização de menores enfermos, por meio do trabalho voluntário de alunas do ginásio (Faure, 1971).

As irmãs estiveram sempre dispostas a modificar suas perspectivas educacionais, por isso possuem seus próprios institutos de pesquisa.<sup>26</sup>

Na década de 1960, foi um grande período para a Congregação, quando muitas irmãs fizeram história resistindo ao sistema ditatorial que se estabelecia naquela época. Foi o caso de Madre Cristina Sodré Dória que possuía uma visão de educação diferenciada para a época. Em seu livro “Educando nossos filhos” (1968), a irmã propõe formas de cuidar da criança, de forma a incentivar o humanismo em detrimento de uma vida de ostentação. Seu livro dirigia-se aos pais de alunos que, segundo ela, deveriam ter formação para cuidar de seus filhos.

Em entrevista a esse autor, a antiga aluna e posteriormente professora do ensino vocacional do “Stella Maris”, Ana Maria Gonçalves<sup>27</sup>, afirma que Madre Cristina foi uma das principais incentivadoras das experiências pedagógicas na Congregação.

As relações entre Irmã Cristina e Maria Nilde Mascellani são confirmadas por Mascellani (1996) em um artigo no qual afirma que após o fim do vocacional foi convidada por Madre Cristina a trabalhar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

---

<sup>25</sup>Tradução livre do autor: Quando se percorre as classes, quando se circula pelos grupos de alunas, surpreende a simplicidade das relações e atitudes, a simpatia dos rostos e a acolhida, a atitude natural no trabalho, em jogos e em várias atividades. Isso implica todo um pensamento desejado da parte dos professores e uma organização dos horários de estudos e das atividades. Tudo favorece para que os alunos se encarreguem de sua própria formação, começando com o mesmo ensino. Existe uma formação dos professores que devem desenvolver os meios e diretrizes do trabalho, bem como antecipar tudo.

<sup>26</sup> Como o Instituto Sedes Sapientiae importante local onde se realizam cursos e pesquisas acerca da psicologia.

<sup>27</sup> Ver apêndice (entrevista Ana Maria Gonçalves).

Na tese de Mascellani (1999), em sua primeira parte, nos agradecimentos, consta a seguinte frase: “A Florestan Fernandes e Madre Cristina Sodré Dória, meus mestres na ciência, na solidariedade e na coragem política.”

Madre Cristina ficaria conhecida por suas pesquisas no campo da psicologia, mas teve alguma participação na educação, afinal, sua congregação tinha como foco principal o ensino.

A Igreja Católica tem uma tradição de promoção da educação e estabeleceu uma sólida doutrina social sobre a educação católica, na década de 1960. Ela acredita que a educação é um direito humano fundamental e um aspecto essencial do desenvolvimento individual e social.

A Igreja Católica considera a educação como um meio para cumprir o desígnio divino para cada pessoa e, portanto, deve ser acessível a todos, independentemente de condição social, raça ou sexo. A Igreja Católica também enfatiza a importância de oferecer uma educação completa que integre os aspectos intelectuais e espirituais de uma pessoa (Quintana *et al.*,1964).

A Igreja Católica também enfatiza o papel da família na educação dos filhos. A família é vista como a principal educadora das crianças e os pais são incentivados a assumir um papel ativo na educação de seus filhos. As escolas católicas, por outro lado, são consideradas uma extensão da família e, portanto, devem se esforçar para manter um ambiente familiar (Quintana *et al.*,1964).

A Igreja Católica também destaca a importância das escolas católicas como meio de transmissão da fé católica e preservação do patrimônio cultural católico. Espera-se que as escolas católicas ofereçam uma sólida educação moral e ética, baseada nos ensinamentos da Igreja, e que cultivem um senso de identidade católica em seus alunos. Além disso, promove a ideia de uma opção preferencial pelos pobres, o que significa que as escolas católicas devem se esforçar para servir os pobres e marginalizados da sociedade. Isso envolve proporcionar acesso à educação para crianças de meios desfavorecidos e promover uma cultura de justiça e paz no mundo (Quintana *et al.*,1964).

Por fim, a doutrina social da Igreja Católica sobre a educação católica enfatiza a importância de oferecer uma educação de qualidade para todos, promovendo a

integração da fé e da razão e o senso de identidade católica nos alunos (Quintana *et al.*, 1964).

A década de 1960 marca mudanças profundas na estrutura da Igreja Católica e os efeitos das transformações do chamado Concílio Vaticano II foram sentidos por todo o mundo.

Segundo Martins (2019), o Concílio Vaticano II, realizado entre 1962 e 1965, foi um importante evento para a Igreja Católica e teve um impacto significativo em várias áreas, incluindo a educação católica e a estrutura das congregações católicas. Vamos explorar algumas das mudanças ocorridas nesses aspectos após o Concílio.

- Educação Católica mais aberta e inclusiva: O Concílio Vaticano II enfatizou a importância de uma educação católica que fosse acessível a todos e que promovesse uma maior abertura ao diálogo com outras religiões e com o mundo em geral. Isso resultou em uma mudança na abordagem da educação católica, tornando-a mais inclusiva e encorajando a interação com pessoas de diferentes crenças e culturas.
- Enfoque na formação integral dos estudantes: Após o Concílio Vaticano II, houve uma maior ênfase na formação integral dos estudantes, não apenas no aspecto intelectual, mas também no desenvolvimento de sua espiritualidade, moralidade e engajamento social. As escolas católicas passaram a dar importância ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento de habilidades para a vida, além do ensino acadêmico.
- Colaboração com leigos: O Concílio Vaticano II enfatizou a participação ativa dos leigos na vida da Igreja, incluindo na educação católica. Isso levou a um aumento da colaboração entre leigos e religiosos nas escolas católicas, com mais leigos assumindo papéis de liderança na administração e no ensino. Essa mudança trouxe uma diversidade de perspectivas e experiências para o ambiente escolar católico.
- Atualização dos currículos e métodos de ensino: O Concílio Vaticano II incentivou a revisão dos currículos e métodos de ensino nas escolas católicas, a fim de torná-los mais relevantes para as necessidades dos estudantes e do mundo contemporâneo. Houve uma ênfase na incorporação de disciplinas

secularmente orientadas, como ciências e humanidades, ao lado dos ensinamentos religiosos tradicionais.

- Renovação das congregações religiosas: Após o Concílio Vaticano II, muitas congregações religiosas católicas passaram por um processo de renovação interna. Isso incluiu a adaptação de suas regras e práticas à nova ênfase no engajamento com o mundo, a revisão de seus objetivos e atividades e uma maior abertura à colaboração com outras congregações e organizações leigas.

Essas são apenas algumas das mudanças que ocorreram na educação católica e na estrutura das congregações católicas após o Concílio Vaticano II. O objetivo geral dessas transformações foi tornar a educação católica mais relevante, aberta e engajada com as necessidades da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que manteve seus valores e ensinamentos fundamentais.

No contexto específico do Colégio Stella Maris, administrado pela Congregação de Nossa Senhora - Cônegas de Santo Agostinho, é importante notar que as mudanças ocorridas após o Concílio Vaticano II foram influenciadas pela renovação interna da congregação e por sua interpretação do espírito conciliar. Algumas das mudanças como a retirada das antigas indumentárias pelas irmãs e o fim da clausura podem ser vistas como reflexo dessa renovação.

- Vestimenta informal das irmãs: A mudança na vestimenta das irmãs, adotando uma aparência mais informal, foi uma prática comum em muitas congregações religiosas após o Concílio Vaticano II. Essa alteração buscava uma maior proximidade e identificação com as pessoas com as quais as irmãs interagem no ambiente educacional. A adoção de uma vestimenta mais simples e contemporânea refletia uma abertura à cultura e à sociedade moderna, rompendo com a tradição de vestimentas religiosas mais formais e distintas.
- Fim da clausura: A clausura era uma prática comum em muitas congregações religiosas, na qual as irmãs viviam isoladas do mundo exterior. No entanto, após o Concílio Vaticano II, houve uma ênfase na abertura e no engajamento com o mundo, especialmente na educação católica. Muitas congregações optaram por encerrar a clausura, permitindo que as irmãs tivessem uma maior interação com a comunidade educacional e com a sociedade em geral.



Essas mudanças tiveram efeitos culturais significativos no Colégio Stella Maris e nas escolas católicas em geral. Alguns efeitos culturais incluem:

- **Maior proximidade com a comunidade:** Ao adotar uma vestimenta mais informal e romper com a clausura, as irmãs aproximaram-se da comunidade educacional, estabelecendo relações mais próximas com alunos, pais e funcionários. Isso contribuiu para uma maior interação e diálogo entre a escola e a sociedade.
- **Promoção da igualdade e inclusão:** A adoção de uma vestimenta mais simples e menos distintiva ajudou a diminuir as barreiras entre as irmãs e os demais membros da comunidade escolar. Isso promoveu uma maior sensação de igualdade e inclusão, demonstrando que todos são parte da mesma comunidade educacional, independentemente de sua posição religiosa.
- **Atualização da imagem da escola:** As mudanças na vestimenta das irmãs e no estilo de vida da congregação refletiram uma abordagem mais contemporânea e aberta da escola católica. Isso contribuiu para a renovação da imagem da instituição, transmitindo uma mensagem de relevância e adaptação aos tempos modernos.

É importante ressaltar que as mudanças específicas em cada escola católica podem variar de acordo com a interpretação e implementação das diretrizes conciliares por parte das congregações e lideranças locais. Cada congregação religiosa teve a liberdade de adotar as mudanças que considerasse adequadas ao seu carisma e missão.

No Colégio Stella Maris, as antigas vestes das cónegas foram substituídas por roupas comuns como mostra as fotos a seguir:

Figura 13 - Cónegas de Santo Agostinho década de 1960



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

Até mesmo nos documentos oficiais as irmãs usavam suas roupas religiosas como mostra a imagem abaixo:

Figura 15 - Documentos oficiais de uma Cônego



Fonte: Secretaria do Colégio Stella Maris

Segundo Davies (1988), assim como qualquer mudança significativa, as transformações ocorridas na educação católica e na estrutura das congregações após o Concílio Vaticano II também geraram críticas e debates dentro da Igreja Católica. Alguns dos principais pontos de crítica levantados incluem:

- **Perda de identidade:** Alguns críticos argumentaram que as mudanças pós-Concílio Vaticano II resultaram em uma perda da identidade católica das instituições educacionais. Eles expressaram preocupação de que a ênfase na abertura ao diálogo inter-religioso e a adoção de métodos e currículos mais seculares pudessem diluir a mensagem e os ensinamentos distintamente católicos.
- **Secularização excessiva:** Algumas pessoas criticaram a adoção de práticas e estratégias educacionais mais seculares nas escolas católicas, argumentando que isso poderia levar a uma secularização excessiva e à diminuição da ênfase nos valores e ensinamentos religiosos.
- **Ambiguidade doutrinal:** Outra crítica levantada é a preocupação de que a abertura ao diálogo inter-religioso e a busca por uma educação mais inclusiva possam resultar em ambiguidade doutrinal, levando a uma diminuição da clareza e fidelidade aos ensinamentos tradicionais da Igreja Católica.
- **Declínio na identificação vocacional:** Alguns críticos argumentaram que as mudanças ocorridas após o Concílio Vaticano II, como a vestimenta informal das religiosas e o fim da clausura, podem ter contribuído para um declínio nas vocações religiosas. Eles sugerem que a falta de distinção visual e a maior proximidade com o mundo secular podem ter diminuído o apelo e o sentido de identidade religiosa para os jovens.

É importante destacar que essas críticas não são compartilhadas por todos e não representam uma visão unânime dentro da Igreja Católica (Davies, 1988). Há diversos pontos de vista e interpretações sobre as mudanças pós-Concílio Vaticano II, e o debate continua até hoje. A Igreja está constantemente buscando equilibrar a tradição com a necessidade de adaptação ao contexto e aos desafios atuais.

### 3.2 O contexto da cidade de Santos

Santos é uma cidade portuária localizada a poucos quilômetros da capital do Estado de São Paulo. Em 1960, a cidade possuía 725 km<sup>2</sup>, divididos em área insular e continental. Apesar do tamanho, a maior parte da população da cidade vivia na parte insular que compreendia apenas 68km<sup>2</sup>. A população da cidade vinha em uma rápida expansão de 1960 para 1970, período em que cresceu de 265.753 para 342.055 (IBGE, 1970).

Santos era em 1960 a principal cidade da Baixada Santista, sua localização foi estratégica durante o ciclo do café, importante ciclo econômico brasileiro que propiciou rápido desenvolvimento da cidade no início dos anos 1900 (Santos,1937).

Foi nos primeiros anos de 1900 que se desenvolveu na cidade uma vocação para a educação, devido às demandas do comércio cafeeiro e depois industrial, que se instalaria nas proximidades da cidade (Santos,1937).

Após o fim do ciclo do café e a crise de 1929, a cidade passou por transformações com a industrialização. A década de 1930 e 1940 marcaram um rápido crescimento da indústria e a necessidade de formar mão de obra para essa área (Santos; Lichti, 1996).

Santos, em 1960, era de um lado indústrias, muito próximas do polo industrial de Cubatão e da Grande São Paulo, e do outro o comércio desenvolvido pela sua posição central na Baixada Santista (Santos; Lichti, 1996).

A cidade vinha em um clima de progresso nos primeiros anos da década de 1960, com a organização de uma empresa municipal, a chamada PRODESAN (Progresso e desenvolvimento de Santos), que fabricava asfalto e construiu prédios de escolas, um teatro municipal e uma rodoviária (Santos; Lichti, 1996).

Contava ainda com uma multiplicidade de religiões e culturas, devido aos fortes movimentos migratórios das primeiras décadas de 1900. Um exemplo disso era a presença de grupos Anglicanos, Espíritas, Luteranos, Muçulmanos, Evangélicos, Religiões Africanas e outros. (Santos; Lichti, 1996).

Santos tinha ainda com boa infraestrutura de transportes com um sistema de bondes relativamente moderno, que conectava toda a cidade.

A década de 1960 foi bastante conturbada para a cidade de Santos, devido ao fato de que após o golpe de 1964 e as medidas de segurança nacional subsequentes, Santos foi considerada área de segurança nacional, tendo seu poder executivo substituído por um militar nomeado (CIDADE DE SANTOS, 14.03.1969).

Figura 16 – Vice-prefeito renuncia

Guilherme Santos  
Diretor

Roberto Alina Santos  
Gerente-Geral

# A TRIBUNA

M. NASCIMENTO JUNIOR (Dono), 1959-1991

Santos - Sábado, 29 de março de 1969

75 ANOS 1894 1969

---

Ano LXXVI

Santos - Sábado, 29 de março de 1969

N.º 4

## Justo renuncia: vem intervenção

### Ike: o descanso de um guerreiro

"Uma morte tranquila e sem sofrimento" foi como o Hospital Walter Reed, de Washington, anunciou ontem o falecimento do ex-presidente Dwight Eisenhower, que chefeu os Estados Unidos de 1953 a 1960, e comandou as operações aliadas ao fim do 2.º Guerra Mundial. Sua mulher Mamie estava ao seu lado, juntamente com a neto David. O presidente Richard Nixon dirigiu-se imediatamente para o hospital a fim de apressar suas condolências. A filha de Nixon, Patricia, é casada com um neto de Eisenhower. Ao mesmo tempo, o presidente dos Estados Unidos decretou luto em todo o país, e enviou uma mensagem ao Congresso comunicando o falecimento do general. O sepultamento será efetuado na cidade de Abilene, Kansas, onde Eisenhower nasceu. Todas as bandeiras hasteadas no selo da Organização das Nações Unidas foram arriadas em homenagem ao general, e o hino da ONU está se tocando. O presidente De Gaulle anunciou que irá a Washington a fim de assistir aos funerais. Em Londres, o visconde Montgomery declarou estar muito sensibilizado com a morte de Eisenhower, sob cujas ordens serviu durante a 2.ª Guerra Mundial. A Agência TASS divulgou o morte de Ike num telegrama de 19 palavras, sem comentários oficiais. Em Belgrado, o marechal Tito enviou telegrama ao presidente Richard Nixon, lembrando a colaboração pessoal de Eisenhower no melhoramento das relações entre os Estados Unidos e a Jugoslávia. — (Pág. 2 - 1.ª col.)



**BANHA DE SALVAMENTO**

Até agora, resuscitaram injetando-se no sangue para livrar os corpos dos quatro vítimas do acidente de quinta-feira, no está — (Policia)

O vice-prefeito eleito de Santos, Oswaldo Justo, renunciou ontem ao seu mandato, pouco dias antes de ser empossado, de acordo com a Lei Orgânica do Município, no cargo de prefeito, vaga com a suspensão dos direitos políticos do sr. Emivaldo Tarquinio pelo presidente da República, e que havia sido o vencedor das eleições de 15 de novembro de 1968. A carta de renúncia foi encaminhada ao presidente da Câmara e tornada pública ao início de sessão da Legislativo municipal pelos vereadores Nél de Carvalho e Emílio Justo, irmão do vice-prefeito. Com a término do mandato do prefeito Sílvio Fernandes Lopes no período dia 15 de abril, a renúncia do sr. Emivaldo Tarquinio e a renúncia agora do sr. Oswaldo Justo, Santos deverá ser substituída a intervenção federal, decisão da que determina o Ato Institucional n. 7. Os setores políticos da cidade ficaram entusiasmados já comentando as chances apostadas como a futura intervenção no Município, que será nomeado pelo presidente da República. A renúncia de Oswaldo Justo ao cargo já fora ventilada em alguns círculos políticos, mas não tiveram confirmação, e o seu gesto acabou surpreendendo até a bancada do MDB. Antes de ser eleito vice-prefeito, Justo exerceu o mandato de vereador durante 16 anos na Câmara, sendo escolhido várias vezes como o "Vereador da Ano". Em conversa com amigos e jornalistas, informou que agora vai escrever um livro.

(Pág. 4 - 1.ª coluna e última página)

Fonte: Jornal "A Tribuna" de Santos, 29.03.1969

Figura 17 - Nomeação de um general como prefeito de Santos



# CIDADE DE SANTOS



Diretor-Presidente: Octavio Frias de Oliveira      Santos, sexta-feira, 11 de abril de 1969 — Ano II — N.º 437      DIAS ÚTEIS NCRS 6,25 — DOMINGO NCRS 8,30

---

## NOMEADO NOSSO INTERVENTOR, É O GENERAL BANDEIRA BRASIL

### REFORMA AGRÁRIA, NOVO PASSO

O projeto de reforma agrária dos meios de produção e produção florestal de Santos, com o professor Gomes e Silva, que é o presidente da Comissão de Reforma Agrária. Agora a nota foi depositada apenas de uma comissão fiscal, que deve sair na semana que vem, e depois passar em Alta Institucional para que a reforma entre em vigor.



Santos já tem seu interventor. É o general Clóvis Bandeira Brasil (foto), que em 1964 já comandou aqui a Artilharia de Costa e a Artilharia Antiaérea. O general foi nomeado por decreto presidencial de ontem, mas não vem já. Disse ele, em Brasília, que antes passará pelo Rio, para visitar filhos e netos. O prefeito Sílvio Fernandes Lopes, cujo mandato expira segunda-feira, não sabe como ficará a situação entre esse dia e a posse do general Bandeira Brasil. Por isso já mandou estudar o problema pelo Departamento Jurídico, e hoje de manhã deve receber o parecer. O general Bandeira Brasil teve atuação destacada na crise de renúncia de Janio e na preparação da Revolução de 64. — LEIA NA PAGINA 4 DO 1.º CADERNO.

### É A NOVA ENTRADA DA CIDADE

Acolhimento ao governador de São Paulo e ao governador para chegar ao sul de Santos. O prefeito inaugura amanhã de manhã a nova entrada da cidade, em encampamento de pinos, com caminhos e calçadas, formado pelo sr. Alfredo dos Neves, Largo de São João e ao longo da Avenida da República. Vão no próximo 3 de maio chegar ao sul de Santos.

### ENGENHEIRO NA PREFEITURA DE CUBATÃO, POSSE HOJE À TARDE



Cubatão também já tem seu prefeito, o primeiro nomeado pelo governador desde que o município foi declarado área de segurança nacional. É o engenheiro Aurelio Araujo (na foto, com Sodré), que antes também já exerceu outros cargos no Estado. Foi engenheiro da COSIPA e participou da fiscalização do Serviço de Águas de Santos - Cubatão (SASC). Aurelio Araujo assume hoje, às 17 horas, depois de ter tomado posse, às 9 horas, na Secretaria da Justiça, em São Paulo. Fica assim solucionado o problema criado em Cubatão pelo prefeito Luis Camargo da Fonseca e Silva, cujo mandato terminou anteriormente e que nomeou Luis Fróis "guarda dos bens e valores do município". — LEIA NA PAGINA QUATRO DO 1.º CADERNO.

### 10% DA COSIPA SÃO DE SANTOS

Se 10 por cento da COSIPA pertencem a Santos. É o resultado dos levantamentos interfuncionários feitos pela Engenharia e Geologia de São Paulo e os mesmos funcionários responsáveis por trabalhos semelhantes em outras cidades. São Paulo de Santos tem 10 por cento de Santos para o município. O resultado de levantamento, no próximo 3 de maio.

### PRESIDENTE INAUGURA TERMINAL

Acompanhado de ministros de Estado e do governador Abreu Sodré, o presidente Costa e Silva estará hoje em São Sebastião para inaugurar, às 11 horas, o Terminal Marítimo Almirante Barroso, construído pela Petrobrás. O chefe de Nação visitará também Capuaçu, onde lançará a pedra fundamental do complexo petroquímico União. — PAGINA 5 — 1.º CADERNO

### NO PALMEIRAS DE BOM SÓ A LUZ, BOCA 2x0

Orem à noite no Parque Antártica, o público ficou encantado com duas coisas — com a luz da Boca e com a nova iluminação de apoio de memória. Os Palmeiras, não se conseguia ver nada. O Boca mostrou um futebol com anos no fronte do Palmeiras. O argentino, um jogador muito mais esclarecido que o brasileiro, assistiu muito bem o novo conceito tático de Di Stéfano — a formação de um trió em todos os lugares do campo, contra um adversário. O Palmeiras de Figueira, muito quadrado na defesa, passou com os argentinos que sabem tocar a bola, passar e driblar. O Boca fez dois gols com todos os facilidades — Nach aos 20 e Pieretti aos 25 e depois realizou regularidade sobre os 20. Primeiro Baitin, na frente dos argentinos. O Palmeiras colou, teve que atacar com Adami e não teve tempo e não espaço para pensar na defesa argentina. PALMEIRAS — Chico, Eriksen, Baitin, Nelson e Zeca Duda (Di Carlos) e Joaze (Léo Amari), Capoa Casolani, Adami, Artim e Sérgio (Marco Antonio). BOCA — Rume Surle, Melendo, Rogel e Nazario; Rattin e Nivaldo (Gato) Koch, Medina, Rogel (Biondi) e Pieretti. Fica para ir ao Parque Antártica ver a nova iluminação, a noite pelas tribunas dos NCRS SCS. Mas como vai ocorrer no dia 24, pela lateral um Walk, uma motocicleta e dois refrigeradores, mais dinheiro vai entrar. No Parque São Jorge, como se previa Vadi Nelso ganhou as eleições disparado. Tem 500 votos contra 11 de José de Castro Bigli. O empacotamento de conselheiros foi muito grande.

### PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS

O PREFEITO MUNICIPAL DE SANTOS tem a honra de convidar as dignas autoridades civis, militares e eclesásticas, os clubes de serviço, as entidades de filantropia e assistência social e o nobre povo de Santos, para assistirem, HOJE, dia 11, às 18,30 horas, no Salão Nobre do Palácio "José Beneditino", a solenidade de entrega, ao dr. SAMUEL AUGUSTO LEAO DE MOURA, da Medalha de Honra ao Mérito instituída pelo Lei n.º 2.400, de 15/9/61, em razão dos serviços prestados pelo ilustre cidadão no campo da assistência social.

Santos, 11 de abril de 1969.  
ENG. SÍLVIO FERNANDES LOPES  
Prefeito Municipal

Fonte: Cidade de Santos 11.04.1969

Durante a ditadura cívico-militar, o governo centralizou o poder em Brasília, passando a ter o poder de intervir nas decisões políticas e administrativas dos

municípios. Com o objetivo de fortalecer o controle do governo central, algumas cidades brasileiras, incluindo Santos, perderam parte de sua autonomia política.

Esmeraldo Tarquínio de Campos Filho, um político negro e de esquerda, foi eleito prefeito de Santos nas eleições realizadas em 15 de novembro de 1968. No entanto, antes mesmo de assumir o cargo, Esmeraldo foi cassado em março de 1969, poucos dias antes de sua posse. A cassação ocorreu devido à suspensão dos direitos políticos de Esmeraldo Tarquínio pelo presidente da República na época, conforme previsto pelo Ato Institucional nº 7, uma lei que concedia amplos poderes ao governo militar.

Após a cassação de Esmeraldo, seu vice-prefeito eleito, Oswaldo Justo, renunciou ao mandato. Com a renúncia de Oswaldo Justo e o término do mandato do prefeito anterior, Sílvio Fernandes Lopes, a cidade de Santos ficou sem prefeito. De acordo com o Ato Institucional nº 7, quando uma prefeitura ficava vaga, a solução era a intervenção federal no município.

Nesse contexto, foi nomeado como interventor federal em Santos, o General Clóvis Bandeira Brasil, a partir de um decreto presidencial. O General Bandeira Brasil já havia comandado a Artilharia de Costa e a Artilharia Antiaérea na cidade de Santos em 1964, durante a crise da renúncia de Jânio Quadros e a preparação da Revolução de 1964.

A situação política conturbada descrita nas reportagens<sup>28</sup> anteriores refletem o período de forte repressão política durante a Ditadura Militar no Brasil, em que diversos políticos eleitos foram cassados e as intervenções federais foram usadas como meio de controle político em diferentes municípios do país.

Essa perda de autonomia política resultou na diminuição da capacidade do município de tomar decisões locais e gerir seus próprios assuntos. Decisões que antes eram tomadas pelos representantes eleitos localmente passaram a ser determinadas pelo governo central ou por representantes nomeados pelo regime militar.

---

<sup>28</sup> Jornal “A Tribuna” de Santos, 29.03.1969 e Cidade de Santos 11.04.1969.

A perda da autonomia política teve impactos significativos na cidade de Santos. Com menos poder de decisão local, as demandas e necessidades específicas da comunidade santista muitas vezes não eram atendidas adequadamente. Isso afetou a capacidade de planejamento urbano, desenvolvimento econômico e políticas sociais que poderiam ter sido implementadas de acordo com as demandas locais. Isso ocorreu, pois Santos era considerada por muitos como a Moscou brasileira ou Cidade Vermelha, isso devido aos movimentos sindicais e a diversos grupos marxistas, que se organizavam na cidade, desde a década de 1930 (Tavares, 2007).

Em meio a tudo isso estava a Igreja Católica que vinha em processo de modernização com o Concílio Vaticano Segundo (1962) e, conseqüentemente, suas escolas.

Era comum, em Santos, a realização de eventos escolares, culturais e esportivos. Isso porque a cidade conseguiu a façanha de alfabetizar boa parte de sua população, já no início do século XX (Pereira, 1996). Portanto, era comum a realização de grandes eventos escolares, tendo em vista que a escola republicana era um "templo da civilização" (Souza, 1998) e sendo Santos uma cidade dotada de grandes escolas desde o início do século.

O conceito da escola como "templo da civilização" remete à ideia de que a educação desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento de uma sociedade. Essa expressão destaca a importância da escola como um local sagrado ou central onde os indivíduos adquirem conhecimento, valores e habilidades necessários para se tornarem cidadãos informados, responsáveis e ativos.

O termo "templo da civilização" sugere que a escola é um espaço onde a cultura, o conhecimento e as tradições são transmitidos e preservados. Assim como os templos religiosos, a escola é considerada um local de reverência, aprendizado e crescimento espiritual e intelectual.

Nesse contexto, a escola assim como as igrejas promovem suas procissões e chamamentos públicos, por meio dos eventos culturais. É nesse contexto que as escolas da cidade desenvolviam uma série de situações e envolvimento com a comunidade.

O Colégio Stella Maris marcava presença com seus alunos, desde concursos literários até jogos de futebol e xadrez. Um exemplo disso foi no dia 8 de novembro



de 1968, quando a equipe de “Volibol” (como se escrevia na época), do colégio, foi vitoriosa, em competição realizada pela Liga Santista de Volibol. Nesta competição disputaram escolas e clubes da cidade (A TRIBUNA, 08.11.1968).

Um movimento que tinha importante papel no Colégio Stella Maris e na Sociedade Santista era o do Bandeirantismo ou Movimento Bandeirante, que veio para Santos em 1942, com ajuda da Irmã Santo Anselmo e de Evangelina Leão de Moura (A TRIBUNA, 17.01.1968).

Em 1967, o bairro onde se localizava o Colégio Stella Maris abrigava outras instituições de ensino e cultura como o Colégio Monte Serrate (Colégio Santa Cecília), o Instituto Braz Cubas, o Colégio Canadá, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito e o Instituto Histórico e Geográfico. O bairro abrigava ainda dois hospitais: a Casa de Saúde de Santos e o Hospital Guilherme Álvaro. Havia dois clubes no Boqueirão, o Clube XV e o Tênis Clube. O próprio Pelé, jogador de futebol, morava nesse bairro (A TRIBUNA, 25.10.1967).

### 3.3 O Colégio Stella Maris

Figura 18 - Anuncio da criação do Colégio Stella Maris

O colégio Stella Maris foi fundado em 1924, na cidade de Santos, São Paulo, Brasil, pela Congregação de Nossa Senhora. A escola teria sido fundada após um chamado de Dom Duarte Leopoldo e Silva, Arcebispo Metropolitano de São Paulo, para que congregações viessem à cidade para construir escolas católicas (Limongi, 1997).

Na imagem ao lado, é possível observar um primeiro convite, publicado no jornal da cidade, convidando os estudantes para realizarem suas matrículas no Colégio Stella Maris, que



Fonte: Jornal "A Tribuna de Santos", 12.01.1924

acabava de ser inaugurado. A data do início das aulas foi 18 de fevereiro e constavam apenas turmas dos quatro anos de ensino primário.

A princípio, as aulas eram ministradas das 8 horas da manhã às 16h30, sendo que as turmas de primeiro e segundo ano saíam às 11h da manhã.

Figura 19 - Irmãs da Congregação de Nossa Senhora no dia da fundação do Colégio Stella Maris



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

A escola também oferecia aulas particulares de nível secundário, que iniciaram no dia 1 de fevereiro (Jornal “A Tribuna de Santos”, 12.01.1924).

A administração e boa parte das aulas eram ministradas pelas irmãs da Congregação de Nossa Senhora, que se utilizavam das vestes “tradicionais” de freiras como mostra a imagem anterior.

O nome “Stella Maris” significa estrela do mar e tem especial relação com o fato de a escola estar em Santos, próxima à praia. O termo também faz referência a um antigo hino católico que coloca Nossa Senhora como Estrela do Mar ou Estrela Polar, a estrela que auxilia os viajantes do mar em meio à penumbra da noite (Limongi, 1997). Esse tipo de “mitologia católica” é bastante comum em instituições religiosas, que consideram “milagres” e “eventos sobrenaturais” como coisas comuns.

Segundo Campbel (1991), os mitos criadores têm um papel fundamental nas tradições religiosas, pois geralmente são usados para explicar a origem do universo, da vida e de todos os aspectos da existência. Na verdade, eles formam a base para muitas das crenças e práticas dessas tradições. No caso da Igreja Católica, o mito criador é uma parte central da doutrina da igreja.

Em segundo lugar, o mito criador da Igreja Católica tem implicações morais e éticas. Por exemplo, o conceito de que todos os seres humanos descendem de Adão e Eva é usado para reforçar a ideia de que todos os humanos são iguais aos olhos de Deus e merecem respeito e dignidade.

Nas escolas católicas, a história da criação é ensinada não apenas como uma história religiosa, mas também como uma maneira de inculcar valores e princípios católicos nas crianças. Isso inclui a ideia de que Deus é o criador e sustentador de todas as coisas, e que os seres humanos, sendo criados à imagem de Deus, têm um papel especial e responsabilidades no mundo.

Os mitos, símbolos e metáforas desempenham um papel fundamental na criação de identidades coletivas, seja em instituições religiosas, escolas ou comunidades. O uso de tais símbolos pode ajudar a forjar uma sensação de unidade, propósito e conexão (Campbel, 1991).

No caso do Colégio Stella Maris, o nome "Stella Maris", que significa "Estrela do Mar" em latim, é um dos títulos dados à Virgem Maria na tradição católica. De acordo com essa tradição, assim como uma estrela do mar pode guiar os marinheiros em tempos de tempestade, Maria serve como um guia espiritual para os fiéis, especialmente em tempos de dificuldades.

Essa metáfora é particularmente apropriada para uma escola localizada em uma cidade costeira, onde o mar é uma presença constante e significativa. Para os alunos, professores e administradores da escola, o nome "Stella Maris" pode servir como um lembrete constante do papel da escola como um guia na jornada educacional dos alunos.

Além disso, o uso deste título mariano também pode ajudar a inculcar nos estudantes uma forte identidade católica. Maria é venerada na tradição católica como um exemplo de obediência a Deus e amor altruísta aos outros, e estes são valores que muitas escolas católicas procuram incutir em seus alunos.

Por fim, o uso de símbolos como o "Stella Maris" pode ajudar a criar uma atmosfera de unidade e propósito em uma escola ou instituição. Ao se identificar com um símbolo tão poderoso, os membros da escola podem sentir uma maior conexão uns com os outros e com a missão da escola.

<b><i>Ave maris stella</i></b>	
1. Ave maris stella, Dei Mater alma, Atque semper Virgo, Felix cæli porta.	1. Ave, estrela do mar, Fecunda Mãe de Deus, Que permanecestes Virgem, Ó doce porta dos Céus
2. Sumens illud Ave Gabrielis ore, Fundanos in pace, Mutans Hevænomen.	2. Vós, que ouvistes aquele Ave Da boca de Gabriel, Estabelecei-nos na paz, Mudando o nome de Eva.
3. Solve vincla reis, Profer lumen cæcis, Mala mostra pelle, Bona cuncta posce.	3. Libertai dos grilhões os pecadores, Mandai luz aos cegos, Afastai de nós todos os males E obtende-nos todos os bens.
4. Monstra te esse matrem, Sumat per te preces, Qui pro nobis natus Tulit esse tuus.	4. Mostraí que sois nossa mãe: Por Vós ouça as nossas preces Aquele que, para nos salvar, Quis ser Vosso Filho
5. Virgo singularis, Inter omnes mitis, Nos, culpis solutos, Mites fac et castos.	5. Ó Virgem sem igual, A mais doce de todas, Libertando-nos das nossas culpas, Fazei-nos mansos e puros.
6. Vitam præstapuram Iter para tutum, Ut, videntes Jesum, Semper collætémur.	6. Concedei-nos uma vida pura, Fazei seguros os nossos caminhos: Para que, na posse de Jesus, Exultemos eternamente.
7. Sit laus Deo Patri,	7. Seja louvado e glorificado

Summo Christo decus, Spiritus Sancto, Tribus honor unus.	Deus Pai, Filho e Espírito Santo; Às três Pessoas divinas Seja prestada honra igual.
Amen.	Amen.

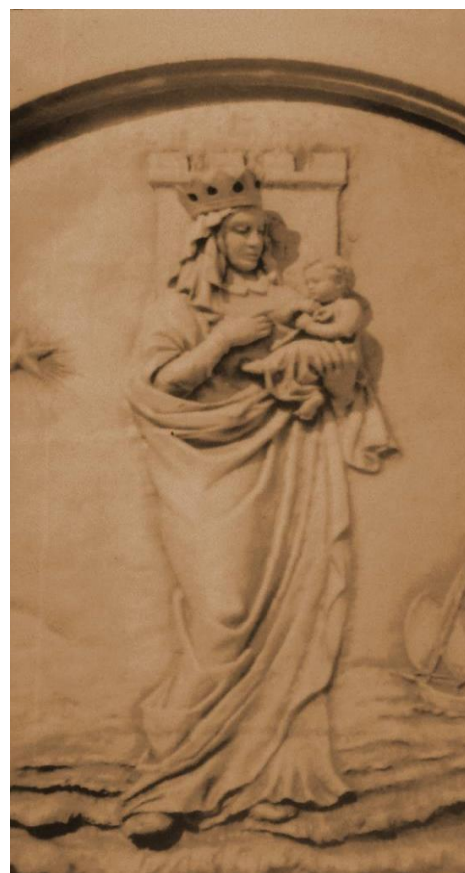
Fonte: Castagna (2018)

Figura 20 - Nossa Senhora, Estrela do Mar esculpido na escola

A escola instalou-se em um local próximo à praia, longe do centro econômico da cidade, mas próximo aos casarões, chalés e chácaras. A proposta era atender parte da juventude feminina da cidade e, com o valor das mensalidades, manter o trabalho da congregação no local (Limongi, 1997).

E tinha o objetivo de formar meninas e nos seus primeiros anos oferecia cursos técnicos (Rio, 1998). A escola funcionou como semi-internato e depois como internato, até 1945.

A instituição sempre atendeu desde sua fundação o Jardim de Infância, Ensino Primário e Secundário. Apesar das pressões, a escola nunca renunciou ao ensino religioso nos moldes dos fundadores da congregação Pedro Fourier e Alix Le Clerc (Rio, 1998, p. 40).



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

Junto da escola foi fundada a Associação Instrutora da Juventude Feminina, criada como mantenedora das escolas. O Colégio Stella Maris foi o segundo da Congregação no Brasil. O primeiro foi o antigo Colégio Des Oiseaux, fundado um ano antes. Esses últimos seriam fechados e transformados em outras duas escolas na década de 1960, o Colégio Madre Alix e o Colégio Nossa Senhora do Morumbi. (Limongi, 1997). O Colégio Stella Maris, atendeu durante anos uma série de cursos e

níveis de formação como mostra a imagem a seguir, feita, em 1994, por Carmen Lydia Dias Carvalho Lins, antiga coordenadora da escola.

Além das atividades regulares da escola, as irmãs dedicavam horas do seu dia e recursos em apoio a outras escolas ou comunidades. Carmen Lydia Dias Carvalho Lins organizou um interessante gráfico sobre essas atividades.

Cursos	Anos								
	1924-1933	1934-1943	1944-1953	1954-1963	1964-1973	1974-1983	1984-1993	1994 - ...	
Maternal I - 2 a 3 anos	1928 1929 1930 1932	1938 1940	1945 1946 1949		1965 1966 1972 1973	1975		1994	
Maternal II - 3 a 4 anos									
Maternal III - 4 a 5 anos									
Jardim de Infância		[Green bar]							
Pré-primário		[Purple bar]							
Primário	[Yellow bar]								
Curso de Admissão		[Blue bar]							
Ginásio - 1º grau 1ª a 8ª séries		[Pink bar]				[Hatched bar] MISTO			
Estudos Completos	[Orange bar]								
Cursos de Aperfeiçoamento			[Hatched bar]						
Curso Comercial e de Secretariado	[Dark Blue bar]								
Curso Colegial			[Hatched bar]		[Hatched bar] Lei 5692/71				
Curso Normal				[Yellow bar]					

### HISTÓRICO DOS CURSOS Educação Popular e Rural

Cursos	Anos							
	1924-1933	1934-1943	1944-1953	1954-1963	1964-1973	1974-1983	1984-1993	1994 - ...
Externato "Sta. Tereza"	1927	[Yellow bar]						
Curso Primário e/ SESI					1968	[Green bar]		
Curso Supletivo						[Pink bar]		
ALA - Formação de Líderes Rurais			[Yellow bar] Ubatuba Apiai e Santos		[Hatched bar]			

### 3.3.1 Mudanças da estrutura física do Colégio Stella Maris

O primeiro prédio do Colégio Stella Maris resumia-se à antiga casa com uma torre lateral. Esse prédio passou por duas grandes expansões: a primeira foi a construção para a direita da Capela, com um grande jardim e parque e à esquerda um grande prédio que abriga as salas de aula nos primeiros dois andares e no terceiro andar a clausura, ou, como se diz atualmente, a comunidade.

A escola passou por uma última expansão nos anos 2000, com a construção de um prédio poliesportivo e salas de ensino médio adicionais.

Junto da criação do Stella foi organizado uma escola pública, gratuita para atendimento da comunidade anexa ao Colégio o chamado Externato Santa Tereza, mantido pelos recursos arrecadados pela escola particular (Del Rio, 1998).

O Colégio Stella Maris de Santos é, sem dúvida, um exemplo interessante de como a arquitetura escolar pode evoluir ao longo do tempo para atender às necessidades em constante mudança de uma comunidade educacional.

**A casa original e a torre lateral:** A escola começou em um prédio modesto, mas distintamente caracterizado por uma torre lateral. Este poderia ter sido um recurso arquitetônico importante que ajudou a estabelecer a identidade visual da escola e proporcionou um senso de história e tradição.

**Primeira expansão** - Capela, jardim, parque e edifício de aulas: Esta expansão reflete um foco na criação de espaços que apoiam tanto a aprendizagem quanto o bem-estar dos alunos. A inclusão da capela indica a importância da dimensão religiosa na educação oferecida pela escola, enquanto o jardim e o parque proporcionam espaços ao ar livre para recreação e aprendizagem experiencial. O edifício das salas de aula fica nos dois primeiros andares além da clausura.

**Segunda expansão** - Prédio poliesportivo e salas de aula adicionais: Esta expansão indica um reconhecimento da importância do esporte e da atividade física na educação integral dos alunos. Além disso, as salas de aula adicionais foram necessárias para acomodar um número crescente de alunos, refletindo o aumento de estudantes da escola.

**Externato Santa Tereza:** A inclusão de uma escola pública gratuita anexa ao colégio mostra um compromisso com a comunidade mais ampla e a importância de

oferecer oportunidades educacionais para todos. Esta é uma prática comum em outras escolas religiosas que demonstra responsabilidade social.

Portanto, a evolução da arquitetura do Colégio Stella Maris de Santos reflete não apenas mudanças práticas na educação, mas também a evolução dos valores e princípios que orientam a missão educacional da escola. A arquitetura da escola, assim, torna-se um testemunho físico da história e do desenvolvimento da instituição.

A identidade católica do Colégio Stella Maris é, sem dúvida, um aspecto fundamental da sua missão e cultura. Mantido pela Congregação de Nossa Senhora - Cônegas de Santo Agostinho, uma ordem religiosa francesa, a escola enraíza-se em uma longa tradição de educação católica.

A influência dessa tradição pode ser vista não apenas na presença física de uma capela, mas também em como os valores católicos e a filosofia de Santo Agostinho são incorporados na abordagem educacional da escola. Isso inclui um foco na formação moral e ética, na promoção da justiça social e na valorização da comunidade e do serviço ao próximo.

Essa ligação com uma ordem religiosa influenciou a decisão de incluir o Externato Santa Tereza, a escola religiosa gratuita, como parte da missão educacional do colégio. Isso reflete a ênfase católica na educação como um meio de promover a justiça social e o bem comum.

A arquitetura do Colégio Stella Maris, portanto, não apenas atende às necessidades práticas de uma instituição educacional, mas também reflete e incorpora a identidade católica e os valores da escola. Isso destaca como a arquitetura escolar pode ser uma expressão tangível da missão e dos valores de uma instituição.

Silvino (2004, p. 1) em um artigo sobre a arquitetura do Colégio Stella Maris escreve:

Definir o estilo do imóvel em sua totalidade é um pouco complicado. Ele não se enquadra em uma única característica, mas nitidamente tem o enfoque italiano, onde a influência greco-romana é percebida. A inspiração se concretiza nas citações de elementos antigos. Com referência à torre, pode ser classificada como neo-românica [*sic*], uma releitura do românico, onde ela é sempre grande, sólida e, na grande maioria, redonda. As paredes espessas com janelas estreitas e, motivos decorativos em arcada também o definem. Como já foi dito, o imóvel, lembra um castelo europeu e sua torre parece ter sido feita para se exercer constante vigilância sobre possíveis ataques inimigos



e, conseqüentemente [sic], dar proteção aos moradores. Isso complementa a análise de enquadrar o imóvel na arquitetura românica, onde a expressão estética do feudalismo reflete o medo que dominava as populações. Reafirmando o estilo, nota-se muita semelhança entre a torre do colégio e as da Colegiada del Toro em Zamora, na Espanha, exemplo típico de estilo românico. Ambas são redondas, possuem na base pouquíssimas janelas espaçadas entre si e a quantidade delas vai aumentando, à medida que as torres vão subindo. Assim, teremos várias janelas no terceiro pavimento, com pouca distância entre elas.

A comparação da torre do colégio com as da Colegiada del Toro em Zamora, Espanha, oferece um ponto de referência concreto para entender o *design* da torre. Como o arquiteto menciona, ambas as torres têm várias características em comum, incluindo sua forma redonda, a escassez de janelas na base e a presença de mais janelas no terceiro pavimento, mais próximas umas das outras. Esses são elementos comuns na arquitetura românica e sugerem uma intenção deliberada de evocar esse estilo específico no *design* do colégio.

É interessante também notar a descrição do edifício como lembrando um castelo europeu, um elemento que pode contribuir para a sensação de tradição e história que a escola busca transmitir. Isso reafirma a ideia de que a arquitetura escolar é muito mais do que apenas um espaço funcional para a educação. Ela também é uma forma de expressar a identidade da escola e os valores que ela representa.

Portanto, a descrição do arquiteto nos ajuda a apreciar o quão intrincadamente o design do Colégio Stella Maris foi pensado, e como cada aspecto de sua arquitetura reflete a missão e a identidade da escola.

Figura 21 - Primeiro prédio do Colégio Stella Maris (Década de 1920)



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

Figura 22 - Primeiro prédio do Colégio Stella Maris (Década de 1920)



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

Figura 23 - Construção da Capela Anexa ao Colégio



Fonte: Acervo do Colégio Stela Maris

Figura 24 - Segundo prédio do Colégio Stella Maris, década de 1930



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

Figura 25 - Conjunto atual com o Poliesportivo



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

### 3.3.2 Modificações dos uniformes do Colégio Stella Maris

Os primeiros uniformes do colégio Stella Maris consistiam em:

[...] (Vestido) com duas pregas paralelas correndo sobre o peito, uma pala imensa caindo sobre os ombros e mangas largas descendo até os cotovelos; a saia, sem cintura, alongava-se um palmo abaixo dos joelhos; meias brancas e sapatos pretos, rasos de pulseira. Essa elegância toda se completava com a faixa colorida, amarrada à altura dos quadris, e o vistoso chapéu, de grandes abas, enterrado até as orelhas (Lima; Gonçalves; Cavalieri, 2004, p. 70).

O exemplo do uniforme pode ser visto na imagem a seguir:

Figura 26 - Primeiras turmas do Colégio Stella Maris (março de 1924)



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

Figura 27 - Primeiro uniforme do Colégio Stella Maris



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

Figura 28 - Uniforme Escolar década de 1940



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

É possível observar que os uniformes das estudantes do externato eram mais simples.

Figura 29 - Alunas do Externato Santa Rita em 1934



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

Durante o inverno as estudantes possuíam um uniforme um pouco diferente, com saias mais longas e de cor cinza.

Figura 30 - Uniforme de Inverno Colégio Stella Maris



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

Na década de 1960, as saias passaram a ser mais curtas e possuíam um calção por baixo, além de uma blusa de malha. (Lima; Gonçalves; Cavalieri, 2004).

Figura 31 – Alunas do Colégio Stella Maris por volta de 1960



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

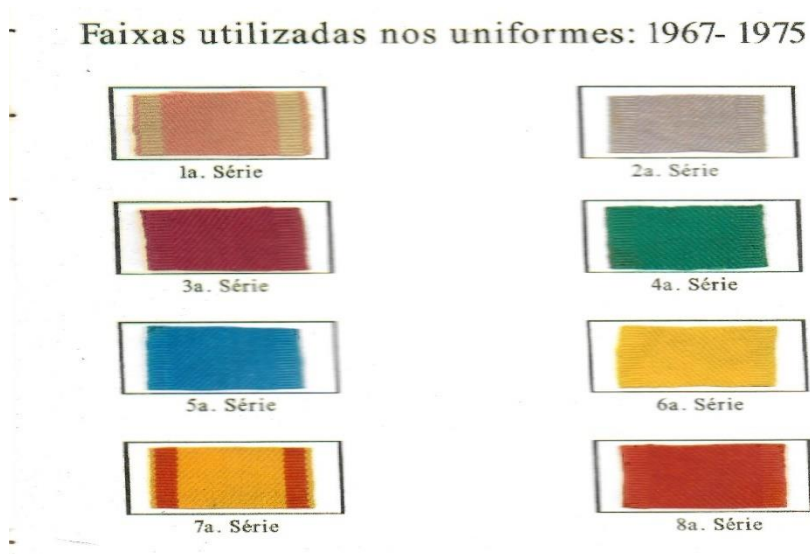
Na década de 1970, as saias se tornam mais curtas, mantendo-se as tradicionais faixas coloridas.

Figura 32 - Estudantes do Colégio Stella Maris por volta de 1970



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

Figura 33 - Faixas Coloridas uniformes



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

Segundo Nóvoa (1995), os uniformes escolares desempenham um papel importante na manifestação visual de uma escola e na representação de sua cultura. Eles são uma parte tangível da identidade da escola e podem refletir os valores, tradições e normas da comunidade escolar.

Em termos de manifestações visuais, os uniformes escolares fornecem uma aparência unificada para os estudantes. Eles ajudam a criar um senso de pertencimento e identidade entre eles, bem como uma imagem consistente para a escola como um todo. Os uniformes podem incluir cores, logotipos, brasões ou outros elementos visuais que são específicos da escola, o que permite uma fácil identificação e associação com a instituição.

No caso específico do Colégio Stella Maris de Santos, em que são utilizadas faixas coloridas nos uniformes para marcar a turma ou série dos alunos, essa prática relaciona-se diretamente com as manifestações visuais da escola e com a cultura escolar, sendo parte constituinte da “formação das almas” (Carvalho, 1990).

As faixas coloridas nos uniformes são uma maneira visualmente distintiva de identificar as turmas ou séries dos estudantes. Essa prática pode ter várias finalidades e benefícios, tais como:

1. Identificação rápida: As faixas coloridas facilitam a identificação dos alunos e sua associação a uma turma ou série específica. Isso pode ser especialmente útil para os professores, funcionários e até mesmo para os próprios estudantes, permitindo uma rápida identificação e organização.
2. Senso de pertencimento: As faixas coloridas criam uma identidade e senso de pertencimento para cada turma ou série. Os alunos podem se sentir parte de um grupo específico, com suas próprias tradições, história e espírito de equipe.
3. Tradição e continuidade: O uso das faixas coloridas pode se tornar uma tradição na escola ao longo do tempo. Essa prática visualmente distintiva pode ser transmitida de geração em geração, criando uma conexão com a história e cultura da escola.
4. Espírito escolar: As faixas coloridas nos uniformes podem incentivar o espírito escolar e a camaradagem entre os alunos. Eles podem se unir em torno de suas cores representativas, participar de atividades competitivas ou colaborativas e sentir-se parte de uma comunidade escolar unida.



5. Reconhecimento externo: O uso de faixas coloridas nos uniformes pode se tornar uma marca registrada da escola e ser reconhecido externamente pela comunidade local. Isso pode ajudar a fortalecer a reputação e a identidade da instituição de ensino<sup>29</sup>.

Em suma, o Colégio Stella Maris de Santos adotou a prática de usar faixas coloridas nos uniformes como uma manifestação visual distintiva para identificar as turmas de estudantes. Essa prática não apenas contribui para a identificação rápida e organização, mas também fortalece o senso de pertencimento, tradição e espírito escolar entre os estudantes, além de criar um elemento visual reconhecível associado à cultura e à identidade da escola.

Além disso, os uniformes escolares também refletem a cultura de uma época. Eles podem ser influenciados por tendências de moda, ideais estéticos e normas sociais que estão presentes na sociedade em determinado período. Por exemplo, ao longo dos anos, os uniformes passaram por mudanças no estilo, comprimento de saias, corte de calças, cores e acessórios, refletindo as transformações culturais e de moda ao longo do tempo.

Os uniformes escolares também são um reflexo da cultura escolar. Eles podem transmitir valores como disciplina, respeito, igualdade e senso de comunidade (Nóvoa, 1995). No caso do Stella Maris, os uniformes enfatizam a formalidade e a aparência arrumada e refletem a ênfase da escola na disciplina e na apresentação pessoal.

Em suma, os uniformes escolares estão intrinsecamente relacionados às manifestações visuais da escola, representando tanto a cultura de uma época quanto a cultura escolar. Eles são símbolos visíveis da identidade escolar e podem transmitir uma série de valores, tradições e normas da comunidade educacional.

---

<sup>29</sup> No caso de uma instituição privada, isso pode ser peça de propaganda.

### 3.3.3 As transformações da década de 1960

A escola possuía uma série de cursos desde o comercial até o curso normal de nível secundário, oferecidos até a década de 1960 (Del Rio, 1998).

Com a organização de uma pedagogia nova em outras escolas da congregação no início da década de 1960, o Colégio Stella Maris seguiu pelo mesmo caminho e passou a procurar novas formas de ensino (Del Rio, 1998).

O colégio Stella Maris possuía regras sobre uniformes e maquiagens, as alunas não poderiam pintar as unhas ou os cabelos, muito menos usar saias curtas. A roupa escolar padrão era uma saia marrom pregueada com uma blusa branca e fitas coloridas de acordo com a série da aluna. Por exemplo: primeiro ano era azul; segundo ano, amarelo; terceiro ano, verde e por aí vai. Eram exigências comuns entre as escolas da cidade, como mostrou o Jornal “A Tribuna” de Santos (01.03.1970, p. 8), em matéria sobre o uso de minissaias intituladas “Começam as aulas termina mini-saia [sic]”.

O colégio era uma escola da elite santista. Para se ter uma noção, a Coluna Social do Jornal “A Tribuna” de Santos anunciava eventos do Colégio “Stella Maris” como o do dia 27 de maio que comemorava o “Dia das antigas alunas do Stella Maris” (A TRIBUNA 05.05.1967, p.9) ou o Bazar de mães e ex-alunas em prol da Assistência Litoral de Anchieta, realizado no dia 10 de maio de 1967 (A TRIBUNA, 10.05.1967, p.13).

Em 1967, duas alunas da escola apareciam no Jornal “A Tribuna” de Santos, como os “Brotos da Orla-67”, uma espécie de concurso de beleza para alunas da classe alta. O jornal mostrava as duas alunas e uma breve biografia:

Sandra Lima Morel – “É irmã da glamurosa Martha e faz seus estudos no Stella Maris. Frequentadora assídua do Tênis. Nas suas férias, hospeda-se com sua amiga Mary Copenhague em Campos.”

E ainda:

Paula Maria Motta Lara – “Com seu tipo Iracema nativa. Paula é garota inteiramente dedicada aos estudos. Está concluindo o ginásio no Stella Maris. Estuda francês em curso particular. Na Associação dos Advogados dedica-se ao Italiano, e no Centro Cultural Brasil-Estados Unidos estuda inglês. Com Guiomar Fagundes tem lições de pintura e

estuda também piano. Fez etiqueta com Valentina Leonel Vieira. Participou recentemente do campeonato interno do Tênis Clube.

Em Carta do Leitor enviada ao Jornal “A Tribuna”, em 2 de setembro de 1969 (p.3), uma aluna reclama dos altos custos que a escola lhe trazia, dando o exemplo da exigência do uniforme escolar e os custos com esse. A escola respondeu informando que era comum nas escolas da época a exigência do uniforme escolar e que os altos custos eram resultados dos problemas econômicos do país.

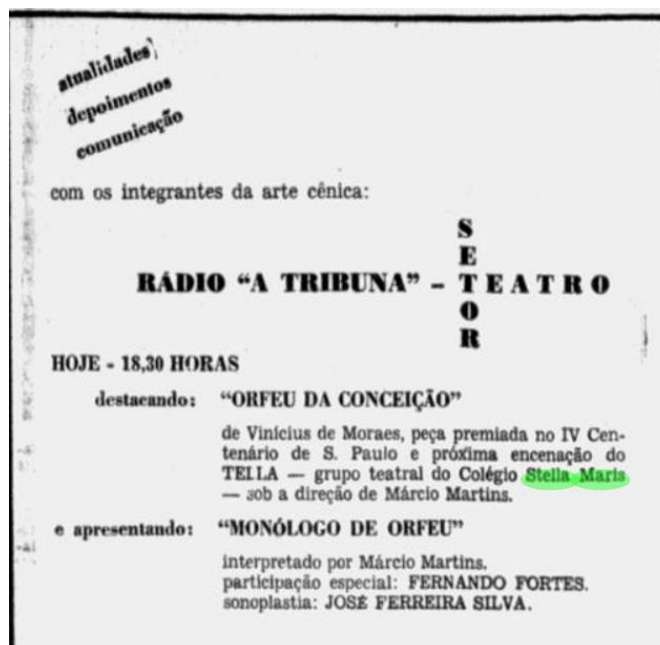
Para se ter uma noção, no final de 1969, a Superintendência Nacional do Abastecimento (SUNAB) autorizou um aumento de 55% do valor das mensalidades do Colégio Stella Maris. Na época o preço das mensalidades escolares era tabelado pelo governo e só poderiam ser aumentados com autorização da SUNAB. Segundo o Jornal A Tribuna (11.11.1969), o colégio foi o que teve o maior aumento de um ano para o outro.

#### **3.3.4 Sobre o teatro**

A escola já contava em 1967 com um grupo de teatro chamado Tella 2 e Tella 1, o segundo grupo foi criado nesse mesmo ano pelas alunas do quarto ano ginásial (A TRIBUNA, 14.05.1967, p.12), que no ano seguinte se tornariam parte do ensino vocacional do Stella Maris. Os espetáculos do grupo eram apresentados no principal jornal da cidade com destaque, ao lado de peças profissionais (A TRIBUNA, 21.05.1967, p.8)

Outro exemplo do destaque que tinha o grupo teatral da Escola é o da imagem a seguir convidando o público a assistir mais uma peça da escola. É mais uma demonstração do profissionalismo que havia na escola e da tradição teatral (A TRIBUNA 10.06.1967).

Figura 34 - núncio no jornal do grupo teatral do Stella Maris



Fonte: A Tribuna de Santos, 10.06.1967, p. 3

A escola fazia parceria com grandes grupos teatrais, como o Teatro de Arena de São Paulo e o Teatro Oficina, além de outras escolas católicas como o Colégio do Carmo, quando precisava de meninos para atuarem, afinal era uma escola feminina. (A TRIBUNA, 16.06.1967)

A escola também convidava outros grupos teatrais para vir ao colégio realizar apresentações, antes mesmo do vocacional. Foi o caso, por exemplo, de um grupo de teatro da Aliança Francesa de Curitiba que em agosto de 1967 foi convidado a realizar uma peça intitulada "Antigone" (A TRIBUNA, 04.08.1967).

Mesmo antes do Vocacional, o diretório estudantil tinha importante participação na cidade organizando eventos beneficentes e competições, como, por exemplo, a Gincana Stella Maris. Realizada em outubro de 1967, a Gincana Automobilística contou com escuderias do Litoral e da Capital e foi transmitida ao vivo pela Rádio Atlântica, importante rádio da cidade. Diversas escolas entraram na competição, cada uma com um carro e tarefas que foram realizadas com o uso deste. As tarefas foram transmitidas ao vivo pelo rádio. O evento tornou-se tão grande que o prefeito de Santos, à época, Silvio Fernandes Lopes deu o sinal para largada. Empresas do setor automobilístico e lojas de automóveis doaram troféus e medalhas (A TRIBUNA, 22.09.1967, A TRIBUNA, 26.09.1967).

Paralelo a isso o Colégio Canadá, escola mantida pelo governo do Estado de São Paulo, possuía igualmente um grupo de teatro e que, segundo Evagelidis (2011, p.70),

A peça “O Santo Inquérito”, de autoria de Dias Gomes, seria encenada em Santos por um grupo formado só por alunos do Grêmio Estudantil Vicente de Carvalho. No entanto, segundo o documento, a peça não recebeu a aprovação do Departamento Federal de Segurança Pública, e não foi encenada pelo grupo. Como podemos perceber, na sua observação cotidiana os agentes do DEOPS/SP dedicavam-se a relatar também os eventos que eram censurados e não aconteciam, sem esquecer de fornecer todos os detalhes sobre o evento cancelado, como o nome de todos os envolvidos

Enquanto o jornal local divulgava o grupo teatral do Colégio Stella Maris, grupos teatrais de outras escolas, como o caso do Colégio Canadá, eram perseguidos. O medo de movimentos culturais revolucionários é latente no panorama social das escolas santistas do final da década de 1960 (Evagelidis, 2011).

No entanto, no Colégio Stella Maris, o clima de liberdade é paralelamente contraditório, como mostra o recorte a seguir, divulgado pela coluna social do Jornal “A Tribuna” de Santos, em princípios da década de 1970. Uma das alunas/atrizes do grupo de teatro do Colégio Stella Maris, ao lado do Delegado da Ordem Política e Social.

Figura 35 - Aluna do Colégio Stella Maris e Delegado do DOPS



Fonte: Jornal “A Tribuna” de Santos, 05.10.1970

Enquanto os alunos do Colégio Canadá eram perseguidos por protestarem contra o governador Abreu Sodré, o vocacional do Stella Maris era promovido por Madre Cristina Sodré Dória, irmã do governador.

O documento 50-Z-81-14047 é um Termo de Declarações, preenchido na Delegacia de Ordem Política e Social e datado de 12 de novembro de 1968. Relata o depoimento de um aluno do Colégio Canadá, sobre passeata do Centro dos Estudantes de Santos contra o governador Abreu Sodré

‘Que, o declarante é estudante da segunda série ginásial do Instituto Educacional Canadá, na Rua Mato Grosso; que, há questão de uns quatro meses o declarante ficou conhecendo seu colega José Paulo Mattos, com o qual foi conduzido hoje até esta Delegacia de Polícia’.

Desde 1966, quando os estudantes foram à rua para pedir mais verbas para a Educação e o fim do acordo MEC-USAID, até 1968, quando se tornaram habituais os choques com a polícia, as passeatas pareciam incorporadas à paisagem urbana daquela época (Evangelidis, 2011, p. 71-2).

O citado MEC-USAID é o mesmo que financiou durante algum tempo as propostas do ensino público vocacional. Esse cenário destaca a complexidade e as contradições das práticas e experiências educacionais durante a ditadura militar no Brasil, com instituições particulares como o Stella Maris tendo a liberdade de explorar o teatro e a arte, enquanto instituições públicas enfrentavam maior controle e censura.

### **3.4 A adoção do vocacional: O primeiro ano da experiência**

Segundo Carmen Lydia, coordenadora do Colégio Stella Maris em 1967, o grupo de professores e gestores do Colégio viam alguns problemas no ensino e buscavam uma mudança nas metodologias educacionais. Passaram, como consta no Jornal “A tribuna” de Santos (25.12.1967), a visitar escolas com metodologias diferenciadas especialmente de nível colegial.

Figura 36 - Entrevista “A Tribuna” de Santos, as irmãs do Colégio Stella Maris, sobre a adoção do Vocacional



Fonte: Jornal “A tribuna”, de Santos 25.12.1967

Já eram conhecidas dentro da Congregação de Nossa Senhora, como dito anteriormente, experiências educacionais inovadoras. O mais famoso é o caso do colégio Nossa Senhora do Morumbi em São Paulo, capital, que serviria de exemplo para outras escolas católicas na década de 1975.

Segundo documento da própria escola,

Em agosto de 1967 se fez sentir entre as professoras do Curso Colegial e das últimas séries do Ginásio do Colégio ‘Stela Maris’, a necessidade de um trabalho em equipe em vista de um maior entrosamento e eficiência no trabalho educacional (Livro 1, 1968, p.1).

O documento reafirma ainda o compromisso humanista da educação católica, citando a Constituição Conciliar “Gaudium et Spes”. Já na esteira das transformações realizadas pelo Concílio Vaticano II.

Carmen Lydia, afirma, ainda, que percebia certa “falta de humanidade<sup>30</sup>” nas alunas e um total desconhecimento da realidade que cercava a escola, tendo em vista que o Colégio Stella Maris era uma escola de elevado prestígio na cidade e que

---

<sup>30</sup> Com relação aos valores humanos.

atendia filhos de médicos, políticos da cidade, empresários e militares. Essa fala é reafirmada por Madre Maria Júlia (1967), que em palestra no Colégio Stella Maris, reafirma o compromisso com a educação contextual que uma escola católica deve ter: “O colégio religioso não se define pelas aulas de religião que ministra mas porque leva o aluno a se personalizar amplamente”(LIVRO 1, 1968, p. 3) Por personalizar, a irmã faz referência a Mounier e o personalismo, e a necessidade de formar “[...] o espírito de observação dos outros, do mundo e das coisas, salientando o lado positivo e negativo; Levá-las à compreensão dos outros e dar realidade pela análise das atitudes, problemas e etc.”(LIVRO 1, 1968, p. 3) É nessa perspectiva que se procuraram inovações em educação e acabaram por encontrar o vocacional, um ensino que contemplava justamente isso.

Após visitar as escolas Vocacional de Americana, São Paulo e o Oswaldo Aranha, em São Paulo capital, além das escolas Externato Madre Alix o Colégio Nossa Senhora do Morumbi e o Colégio Progresso de Campinas (Livro 1, 1968), perceberam que poderiam atender às necessidades do Curso Colegial e, pelo fato de haver menos alunas, seria mais fácil a adoção. O correto, se fosse seguir o que dizia Mascellani (1999), seria ter iniciado o processo pelo ginásial, algo que preferiram fazer posteriormente, segundo documento oficial, pois os professores do colegial (e não do ginásio) mostraram-se mais dispostos a adequar-se aquele novo tipo de ensino. Foi solicitada a ajuda de Madre Maria Julia, e do próprio pessoal do Serviço de Ensino Vocacional. Segundo Carmen Lydia, ela e a irmã Ana Thereza passaram uma semana no Colégio Oswaldo Aranha, entendendo e estudando o dia a dia da escola.

No mês de dezembro de 1967 segundo consta no Livro 1 do Colégio “Stella Maris”, a escola passou a realizar levantamentos sobre o alunado, o corpo docente e os objetivos do Colégio, seguindo o guia que a própria Mascellani havia elaborado.

Foi convidada Dona Olga Thereza Bechara, que foi ao colégio Stella Maris falar sobre sua experiência com o vocacional e como desenvolvê-lo em Santos. Olga participou da formação das primeiras classes experimentais em Socorro. Além de ser uma das fundadoras do ensino vocacional, trabalhava, à época, com Maria Nilde



Mascellani, no Serviço de Ensino Vocacional em sua palestra realizada no dia 15<sup>31</sup>, Olga explica como funcionam as matérias transversais e como levar o aluno a compreender sua realidade e a criticá-la:

Em todas as áreas deve predominar a atividade do aluno a fim de que ele descubra a realidade ao mesmo tempo, se descubra. É evidente que não será possível que ele atue sobre toda a realidade, mas poderá aprender a manusear todas as fontes de informação. Assim todo trabalho de aluno deverá ser de participação ativa e atuante (Livro 1, 1968, p. 5).

Esse caráter contextual e coerente, que procura não esconder a realidade dos jovens, mas sim confrontá-los para que eles possam, por si mesmos enfrenta-la, era uma das principais características do ensino vocacional. Olga afirma ainda que, para isso ser possível, o ensino comum<sup>32</sup>, até então conhecido na escola tradicional, deveria ser aglutinado em áreas, para trazer mais sentido e reduzir a descontextualização e o isolamento das disciplinas tradicionais, apresentando o seguinte esquema:

Cultura geral – Matemática; Português; Estudos Sociais; Ciências; Francês; Inglês.

Iniciação Técnica – Práticas Comerciais; Artes Industriais; Artes Plásticas; Educação Familiar.

Técnicas Práticas Educativas – Educação Musical; Educação Física; Teatro (Livro 1, 1968, p.10).

Esse aglutinamento não significava o fim das disciplinas ou a demissão de professores, mas sim a realização de atividades pedagógicas em conjunto em que os alunos deveriam pesquisar e realizar estudos sobre as disciplinas de forma transversal e não isoladamente.

---

<sup>31</sup> Não consta data exata na documentação, mas sabe-se que no dia 14 houve a palestra de Maria Julia e no dia 18 do Prof. Nilton César Balzan. Sendo dia 14 uma quinta feira e o dia 18 uma segunda. Acreditamos que a palestra tenha ocorrido dia 15, uma sexta-feira.

<sup>32</sup> Por ensino comum aqui se entende aquela aula descontextualizada tradicional, na qual o conteúdo é apresentado de forma impositiva, longe da resolução de problemas e de forma isolada, muitas vezes longe da realidade ou pelo menos distante o suficiente para se entender a sua utilidade prática.

Outro professor que veio a Santos para ensinar sobre o Vocacional foi Newton Cesar Balzan, que trabalhou com a primeira turma do Ginásio Vocacional, de 1962, como professor de Estudos Sociais. Três anos depois, virou coordenador geral da disciplina no colégio (Ferreira, 2007). Em sua palestra realizada no dia 18 de dezembro de 1967, contou um pouco como trabalhar com o estudo da sociedade que rodeia a escola.

Figura 37 - Seminário de Biologia 1968



Fonte: LINS (1968).

Em outubro de 1968, foram convidados à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santos<sup>33</sup> (Atualmente UNISANTOS), os principais nomes do Ensino Vocacional. O ciclo de palestras com o tema: “Necessidade de renovação da escola secundária”, ocorreu entre os dias 14 e 18 e foi promovido pela secretária estadual de educação. Os principais nomes do Vocacional estiveram presentes como Maria Nilde Mascellani, Newton Balzan, Olga Bechara, Maria da Gloria Pimentel e não só falaram sobre o vocacional como também sobre a adoção da proposta pelo Colégio Stella

---

<sup>33</sup> Faculdade na qual boa parte dos professores do Curso Colegial do Stella haviam se formado.

Maris, que foi usado de exemplo. Sendo organizadas, inclusive palestras na própria escola, como foi, no caso a de Newton Balzan, última palestra proferida, sobre estudos sociais (Cidade de Santos, 12.10.1968, p. 8).

Nesse evento, Maria Nilde analisou a proposta do Stella Maris e deu sugestões para melhor organização curricular (Cidade de Santos, 12.10.1968, p. 8).

O Colegial foi reformulado, foram adicionadas as aulas de psicologia, teatro (psicodrama), inglês, francês e as tradicionais aulas de latim (que já era costume em escolas católicas) e a coordenação passou a organizar reuniões de duas horas por semana, para debate sobre o andamento dos trabalhos letivos. As reuniões são confirmadas pela documentação encontrada na escola onde existe a transcrição delas, que serão melhor estudadas mais à frente. A orientação educacional também passou a funcionar e uma ficha para avaliação do desempenho dos alunos e professores foi elaborada, de forma a avaliar os alunos e o trabalho dos professores de forma individual. Ainda sobre a avaliação, os professores, na confecção de seus currículos bimestrais, informavam seus critérios.

Figura 36 – Ficha individual do aluno

	Aspecto Pessoal	Engajamento	Clima de Estudos	Trabalho em Equipe	Estudo dirigido e superv.	Desenv. do Raciocínio	Estudo de Meio e Pesquisa	Exercícios Práticos	Documentação	Conceito Global
Estudos	1.º b									
Sociais	2.º b									
	3.º b									
	4.º b									

Fonte: Lins (1968)

O sistema de notas também foi substituído, ao invés de números foram propostas a colocação de menções.

Figura 38 - Ficha de avaliações

GRÁFICO

Conceitos . . . . .												
Excelente . . . . .												
Muito bom . . . . .												
Bom . . . . .												
Regular . . . . .												
Frac . . . . .												
Ineficiente . . . . .												
Áreas	Estudos Sociais	Ciências - Físicas Quim. - Biológicas	Latim e Português	Inglês	Francês	Psicologia	Matemática	Educação Artística	Educação Religiosa	Educação Física		

M. 19300

Fonte: Lins (1968)

As alunas foram distribuídas em cinco grupos; cada um elaborou seus relatórios de avaliação sobre a proposta do vocacional. A coordenadora escreve:

Várias vezes foi pedido às alunas que fizessem sua auto-avaliação [sic] como também que avaliassem as companheiras, ao curso e aos professores. No início, sentimos que tinham muita dificuldade em fazer crítica construtiva quando dizia respeito aos outros, principalmente aos professores. Quase que se conseguiam ver-lhes os pontos negativos. Com o correr dos meses foram melhorando sensivelmente nesse sentido (Livro 1, 1968).

As alunas organizaram também um grêmio estudantil, que abrangeu trabalhos sociais, da biblioteca e dos esportes. Realizando alguns eventos ao longo do ano.

Figura 39 - Grêmio estudantil



Fonte: Lins (1968)

A escola iniciou o vocacional apenas no primeiro ano colegial em 1968, permitindo assim que aos poucos o antigo sistema fosse substituído. Já os segundos e terceiros anos conviveram de forma superficial com as transformações, devido ao fato de que os professores mudavam suas mentalidades. Os documentos que a escola guarda informam em detalhes como foi adotado o vocacional no primeiro ano do ensino colegial, mas também trazem atividades dos segundos e terceiros anos, sem dar detalhes sobre a adoção nesses níveis, o que nos leva à conclusão de que se optou por estabelecer o sistema aos poucos.

Os professores passaram, então, a organizar seus conteúdos de forma a conversar com o tema transversal. Em 1968, o tema escolhido foi o estudo do bairro em que a escola estava inserida. Nas aulas de história, os alunos deveriam estudar os aspectos do povoamento, as primeiras comunidades, o estudo das diversas esferas de poder: nacional, estadual e municipal. Na aula de geografia, os conteúdos selecionados foram os aspectos físicos, hidrográficos, o clima entre outros da região, da baixada, assim como aspectos políticos como a população, seus níveis sociais, sua distribuição em moradias e os tipos de moradias, além das questões econômicas que envolvem a região, bem diversa. A sociologia também entrou nessa área e estudava as condições humanas, a comunicação social, os processos de acomodação, o distanciamento social, normas e valores sociais (LIVRO 1, 1968).

Os assuntos giravam em torno do tema central, que, no caso, era “População permanente e flutuante de Santos”. Para tanto, foram organizados estudos do meio todas as semanas, a fim de que as alunas conhecessem melhor a cidade. Na primeira semana, por exemplo, as alunas visitaram o Clube dos Ingleses (tradicional clube da cidade de Santos), lá observaram aspectos históricos, os objetivos da organização, a situação da época, os ambientes sociais, os tipos de esporte desenvolvidos, e o relacionamento com a comunidade. A análise do percurso também era parte da proposta, as alunas deveriam observar, por exemplo, a distância entre a escola e o clube, os monumentos observados ao longo do percurso, as diferentes classes sociais, os passageiros dos transportes públicos, entre outros (LIVRO 1, 1968).

Nas semanas seguintes, as alunas foram conhecer o Asilo dos Inválidos (local onde atualmente está localizado o Liceu Santista); A estação de Saneamento do José menino; A escola americana; O orquidário; A gruta (Local religioso onde existe uma

imagem de uma santa); A Cultura Inglesa (Escola de Inglês); A Igreja Anglicana; Pensões e Cabines; A Faculdade de Filosofia (Euclides da Cunha, 247); Morro Santa Terezinha; Residência do Bispo (Euclides da Cunha, 241); Paróquia da Pompeia (LIVRO 1, 1968).

O documento da escola (Lins, 1968) apresenta um “X” ao lado da estação de saneamento, do Asilo dos Inválidos e da análise do percurso. O documento não contém informações, se foram realizadas semanalmente, como em outras escolas vocacionais, ou se as visitas eram bimestrais ou mensais. Consta apenas a data 03/04/1968. Com relação à Estação de Saneamento, acreditamos que não tenha sido visitada ou que tenha sido substituída por conhecer a Cultura Inglesa, devido ao fato de que existe uma rasura no documento dizendo assim: Calcular a distância entre o Colégio e a Cultura Inglesa. (LINS 1, 1968) Para se entender melhor, a cultura inglesa fica na direção da escola na mesma avenida, apenas alguns metros à frente. Talvez a substituição tenha sido feita por uma questão de facilitar os cálculos, tendo em vista que a estação de saneamento fica a uma distância bem maior, com curvas pelo caminho, ou seja, mais complexa de ser analisada.

A coordenadora destacou (LINS, 1968) os objetivos do estudo do meio que foram: Conhecer o bairro do José Menino, como bairro representativo de Santos; desenvolver nas alunas a capacidade de iniciativa; levá-las ao conhecimento e a participação ativa nos problemas e realidade em que vivem; desenvolver o espírito de equipe e o trabalho em grupo; oportunidade para maior entrosamento entre as áreas. As alunas foram analisadas com relação a sua disciplina, respeito aos regulamentos da escola; respeito aos horários; respeito ao professor responsável pelo estudo do meio.

Naquele primeiro bimestre de 1968, as alunas do primeiro ano entrevistaram algumas pessoas importantes da cidade como: D. David Picão (Bispo diocesano na época), o Prefeito e religiosos locais.

Ao final do primeiro bimestre, as alunas foram divididas em grupos e realizaram uma “ação comunitária” em formato de propaganda de televisão para angariar fundos para a Faculdade de Filosofia de Santos, instituição filantrópica. A turma foi dividida em três grupos; O grupo S.O.S que realizou um jogral homenageando os negros; O

grupo Liberdade que fez um coral com música composta por uma das integrantes e o grupo Manifesto que também optou por compor e cantar uma canção (Lins, 1968).

O Jornal “A Tribuna” de Santos, de 21 de abril de 1968, anunciava a criação de uma Escola de Pais no colégio Stella Maris toda segunda-feira, no entanto, não foi encontrado qualquer documento na escola sobre isso, nem mesmo relato nas reuniões de professores do colégio.

No bimestre seguinte, o tema foi Santos e a Industrialização da baixada, quando o professor de história resolveu abordar a evolução da indústria nacional em seus diversos períodos, conversando, com isso, a professora de geografia que apresentou a importância da indústria, os aspectos físicos e econômicos e a evolução da população urbana. Nas aulas de sociologia, os alunos estudaram a valorização da pessoa humana, a comunidade, o meio social, as interações e os processos de acomodação e assimilação (Lins, 1968).

As provas e os testes, diferentemente de outras escolas vocacionais, não foram abolidos; as provas se repetem no resto do ano letivo. Fato curioso é que a disciplina de Estudos Sociais, que na prática eram três disciplinas, documentalmente aparece como uma só, como consta em currículos, diplomas e até no referido teste anterior. Ao final dos currículos bimestrais consta as técnicas para estudo que, no caso do segundo bimestre, foram (Lins, 1968):

- 1) História: pesquisa bibliográfica, jornal mural, estudo do meio.
- 2) Geografia: organização de gráficos, leitura de cartas, estudo do meio, pesquisa bibliográfica.
- 3) Sociologia: pesquisa bibliográfica e observação do meio.
- 4) Psicologia: pesquisa bibliográfica, trabalho em grupo e debate.
- 5) Português: textos, redações, estudo do meio e pesquisa bibliográfica
- 6) Latim: estudo do meio, pesquisa, observação de inserções latinas em monumentos e Igrejas (Lins, 1968).

Para o segundo bimestre de 1968, os locais escolhidos para estudo do meio foram as indústrias do polo Industrial de Cubatão<sup>34</sup>, a escola SENAI de Santos e o Moinho Santista.

O primeiro local visitado foi a antiga Companhia Siderúrgica Paulista (COSIPA), no dia 21 de maio de 1968 e as alunas tiveram de analisar a importância daquela para comunidade no entorno e para a nação. Estudaram quais as qualificações necessárias para se trabalhar naquele espaço. Como no estudo do meio anterior, as alunas teriam de analisar o trajeto até a COSIPA também. As alunas realizaram cálculos matemáticos e destacaram a importância da matemática dentro de uma fábrica. Debateram as condições de trabalho e dos trabalhadores, onde viviam e como se comportavam. A hierarquia dentro da empresa também foi debatida, além da importância do porto de Santos, com relação à localização da fábrica.

As alunas conheceram também a comunidade da Vila Parisi, que ficava ao lado da COSIPA. Essa favela ficaria famosa na década de 1980 por problemas de saúde gerados pela poluição relacionada à proximidade com a fábrica. Foram estudadas as condições de vida dos cidadãos, a forma como as casas foram construídas, os níveis salariais, as condições de higiene e vestuário, o trabalho infantil, as formas de assistência religiosa da região e a presença de grupos religiosos no local (LIVRO 1, 1968).

No dia 24 de maio de 1968, as alunas foram conhecer a Refinaria de Cubatão (PETROBRAS), onde analisaram as mesmas questões indicadas para a visita à COSIPA, como condições de trabalho, localização, hierarquia, maquinário etc., mas aplicado às funções de uma refinaria de petróleo.

O semestre foi encerrado em 29 de junho com uma missa preparada pelas alunas.

O terceiro bimestre teve início em agosto, e o tema escolhido foi como a pesca influi na vida da população paulista e reflete-se na do país. As alunas deveriam estudar

---

<sup>34</sup> Cidade vizinha a Santos, que concentra uma grande quantidade de indústrias. Na década de 1980, ficaria conhecida no mundo inteiro por ser considerada a cidade mais poluída do mundo.



temas relacionados, que era fonte de renda para algumas cidades da Baixada Santista (LIVRO 1, 1968).

Uma das propostas do ensino vocacional paulista era a orientação sexual. O colégio Stella Maris emitiu uma circular de número 2/1968 (26 de agosto de 1968) por meio da qual informa como os pais deveriam orientar as filhas nesse sentido, propondo leituras e informando que as professoras de biologia e psicologia tratariam do assunto em suas aulas. Foram selecionadas as seguintes bibliografias: “É natural”, de Sabá Cervásio; “É tempo de Saber”, de Gladys Dennys Shultz e “Vida Sexual de Solteiros e Casados”, de João Mohama. Esse último escrito por um médico e padre. A circular informa ainda que a leitura do último é facultativa devendo os pais autorizarem, se desejassem que suas filhas fizessem essa leitura. Deve-se ter em conta que, por ser uma escola privada confessional, a instituição sofre pressões tanto da igreja quanto dos pais que pagam suas mensalidades. Também é importante ressaltar que a proposta estava em seu estágio inicial, então a cautela era a regra (Lins, 1968).

Algumas disciplinas não se adequavam à temática central, isso fica evidente nos currículos do 3º bimestre de Português, Inglês, Física, Matemática e Química.

O sistema de estudos do meio ocorreu normalmente, mesmo com alguns professores querendo impor os conteúdos tradicionais. Acreditamos que nessa situação seria necessária alguma formação para estes professores, no sentido de entenderem as finalidades da educação, do currículo e da formação. A escola guardou atividades de Física e Matemática que mostram de forma clara a total falta de conexão com a realidade das perguntas a serem respondidas (Lins, 1968).

Havia, certa ausência de conhecimento específico, relacionada principalmente à área das disciplinas de exatas. É possível perceber isso, a partir da leitura dos prontuários dos professores, que eram em sua maioria pedagogas ou profissionais de outras áreas que ministravam as aulas.

Não é incomum encontrar documentos como o seguinte em que a professora possui formação em pedagogia, mas pode ministrar aulas de diversos assuntos. É possível perceber que era uma constante nesse período que as formações dos professores não fossem exatamente a da área em que atuavam. Esse é o caso da

coordenadora que possuía formação em pedagogia, mas estava habilitada a dar aulas de diversas disciplinas, como mostra o documento:

Figura 40 - Carteira funcional Carmem Lydia



Fonte: Arquivo funcional Colégio Stella Maris

Ainda no 3º bimestre, as alunas visitaram o Navio Oceanográfico “Presidente W. Besnard”; O Instituto Oceanográfico; O Entrepasto Federal de Pesca, em Santos; O Instituto e Museu de Pesca; A Escola de Pesca anexa ao Instituto e Museu de Pesca; A Fábrica de barcos; A Fábrica de gelo “Guarujá Frio Pesca & Cia. Ltda; A Fábrica de sardinhas “Aleyen”; O Oceanarium. Nesses locais, aprenderam sobre a pesca e sistemas relacionados (Lins, 1968).

Apesar de os lugares visitados serem bastante interessantes, muitos professores continuavam criticando as visitas como pouco relevantes para suas matérias, como é o caso da professora de física, que afirmava “[...] não consigo passar meus conteúdos, pois os passeios tomam muito tempo e muitas vezes nada tem a ver com os conteúdos das aulas” (Lins, 1968). Algo semelhante relata a professora de química que afirma: “Esses passeios nada tem de relação com o conteúdo desse nível e após os passeios as alunas ficam indisciplinadas querendo discutir sobre como foi, ao invés de se aterem ao ponto” (Lins, 1968).

Alguns professores não souberam aproveitar a oportunidade para ensinar coisas úteis e contextuais. Foi difícil para os professores compreenderem que são não apenas reprodutores de conteúdo, mas, sim, críticos. E nessa crítica o professor pode selecionar os conteúdos que julgar úteis em detrimento de diretrizes nacionais fora de contexto. Obviamente é mais fácil o trabalho do professor que reproduz informações. Agora, avaliar, entender, criticar e selecionar os conteúdos diante do contexto dos alunos é tarefa árdua.

No dia 15 de agosto de 1968, as alunas foram matéria de primeira página do Jornal da Pesca, de Santos. O jornal acompanhou a visita das alunas pelo Entrepasto de Pesca e a Fábrica de Gelo. Cabe dar destaque que isso é algo muito importante para uma instituição privada que necessita divulgar seu trabalho.

O tema escolhido para o quarto bimestre foi “Educação no Brasil”, as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Psicologia (essa disciplina será melhor tratada mais à frente) tentaram entrosar-se no assunto. As outras disciplinas distanciaram-se do tema central e buscaram conteúdos desconexos que julgaram ser importantes em detrimento do tema e dos objetivos centrais do curso.

O estudo do meio do quarto bimestre foram visitas a: Câmara Municipal; Santa Casa de Misericórdia de Santos; Outeiro de Santa Catarina; Igreja do Carmo; Bolsa Oficial do Café; Pantheon dos Andradas; Morro da Nova Cintra- Engenho dos Erasmos; Local da antiga Matriz de Santos; Mosteiro de São Bento; Estátua de Brás Cubas; Local de Nascimento de José Bonifácio; Gota de Leite; Jornal “A tribuna” de Santos; Jornal Cidade de Santos; Casa do Trem Bélico; Secretaria de Turismo; Instituto Histórico e Geográfico; Museu Santista; Academia Santista de Letras (Lins, 1968).

As alunas também entrevistaram algumas pessoas importantes da época, com destaque ao secretário de educação do município Alencastro Guimarães (LIVRO 1, 1968).

Com exceção da entrevista ao secretário de educação do município, as visitas foram em sua maioria desconexas com o tema do bimestre, além disso os professores não souberam trabalhar tamanha a gama e variedade de lugares visitados. Obviamente que visitar esses locais era importante, mas poderiam ter sido estudados

em outro momento mais oportuno, ou o tema do bimestre poderia ter sido outro dando sentido a esse bimestre que aos olhos deste pesquisador pareceu desconexo.

Para seguir o tema proposto, a escola deveria ter ido conhecer outras escolas ou universidades, poderiam ter ido conhecer a secretaria de educação do estado de São Paulo que tem uma sede regional em Santos, por exemplo. Poderiam ter visitado creches e abrigos de menores, o que teria mais conexão com o tema do bimestre.

Seja como for, a visita aos jornais da cidade rendeu matéria nos mesmos, além de uma interessante reação das alunas que publicaram reivindicações com relação aos cuidados com o patrimônio histórico da cidade (“A TRIBUNA” DE SANTOS 04 12 1968- Carta do Leitor). Não era a conclusão que se esperava para um bimestre em que não se estudou patrimônio, em um bimestre em que se estuda educação. O manifesto publicado no jornal deveria conter algo sobre o assunto. Isso mostra como para as alunas o que ficou marcado foram as visitas, mais do que as tradicionais aulas em sala, que não foram abolidas, como mostra as autoavaliações dos professores.

Ao final do ano, os professores escreveram textos resumindo sua experiência ao longo do ano com o ensino vocacional, chamando-os de autoavaliação (Lins,1968).

A professora de História, Maria Salete Vasconcellos Queiroz, informou que o esquema de deixar as alunas em grupo atrapalhava a realização de atividades em sala e que incentivava as alunas a conversarem ao invés de copiar as lições. A professora destacou ainda a importância dos estudos do meio e as dificuldades que enfrentou para estudar e reestruturar os conteúdos ao longo do ano, como, por exemplo, a história de Santos que ela pouco conhecia. Também criticou as reuniões de professores dizendo que foram insuficientes (Lins,1968).

A professora de Geografia, Isa Fava de Oliveira, informou sobre a importância do projeto e destacou que pôde desempenhar um papel muito diferente do que geralmente ocorre no ensino tradicional. Destacou ainda que, como não tinha experiência no ensino vocacional, não conseguiu atingir todos os objetivos propostos, mas destacou que, mesmo assim, foi muito melhor sucedido do que no ensino tradicional (Lins,1968).

A professora de Sociologia, Maria Aparecida Martins Rollo, informou que a princípio houve grande dificuldade, tanto dela quanto das alunas, para entenderem as modificações apresentadas. A professora cita, ainda a dificuldade em dar conta das

avaliações individuais, da reelaboração do currículo bimestral e da preparação das aulas em si. Apesar das dificuldades, a professora acredita que conseguiu atingir alguns dos objetivos propostos inicialmente (Lins,1968).

Um grupo de alunas do primeiro colegial também fez uma avaliação sobre a aula de Psicologia da Irmã Ana Teresa, na qual destacaram a importância da disciplina e dos conteúdos estudados. Mas citaram problemas como: número reduzido de aulas; faltas das professoras; falta de interesse de algumas alunas. As alunas ressaltaram que tiveram alguns atritos dentro dos grupos e isso dificultou alguns debates (Lins,1968).

Quanto aos atritos e a falta de interesse, acreditamos que isso tenha ocorrido devido ao fato de que os professores tiveram dificuldades de mudar suas concepções diante do novo sistema de aulas. Como mostram os relatórios finais dos professores: os docentes dispndiam tempo revisitando ou aprendendo sobre os conteúdos. Muitos dos estudos do meio eram realizados previamente pelos professores e a reorganização curricular bimestral acabava por gerar mais trabalho aos professores (Lins,1968).

Já a professora de Física, Maria do Carmo Augusto Coelho, destacou a falta de entrosamento dos professores e dos conteúdos, algo que ficou nítido pelos currículos e atividades que a professora aplicou. A professora não compreendeu o propósito do ensino vocacional e teve dificuldades em quebrar os antigos paradigmas do ensino. Em seu relatório final, afirma não ter conseguido “transmitir seus conteúdos” e critica o comportamento das estudantes (Lins,1968).

A professora de Química, Gilda Rodrigues de Freitas, destacou que nunca tinha lecionado neste novo sistema, mas que os estudos do meio proporcionaram um interesse maior das alunas pela disciplina, isso tornou a aula um pouco mais interessante. A professora afirmou, ainda, que a experiência naquele ano letivo poderia servir no ano seguinte para uma melhoria da qualidade do curso (Lins,1968).

A professora de Biologia, Marilene da Silva Navas, que escreveu bastante sobre a experiência, afirma que, apesar de ter tido dificuldades com a professora de Física, conseguiu utilizar as técnicas propostas, destacando o espírito de pesquisa que as alunas desenvolveram por meio do estudo do meio. Declara, ainda, que o único problema foi com o painel integrado e com a quantidade de conteúdos frente à

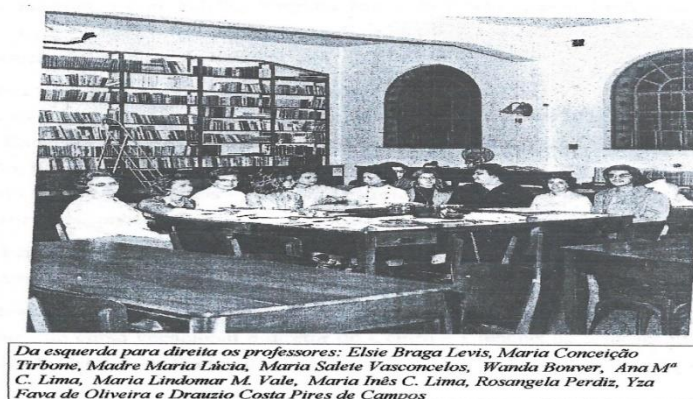
quantidade de aulas, já que as visitas consumiam tempo regular das aulas. Essa crítica era algo natural devido ao fato de que não se concebia a ideia de que os alunos aprendiam com os estudos do meio, assim como nas salas de aula. Acreditamos que os professores estivessem tão acostumados com o ensino tradicional que estranharam o novo sistema (Lins,1968).

A professora de Educação Física, Wanda Paes de Barros, também deu sua contribuição, reclamando do fato de que sua disciplina teve pouca participação. Isso é um fato, visto que essa disciplina não documentou seus conteúdos. A professora afirma também que muitas alunas pediram dispensa médica da aula, que houve muitos dias sem aula durante o ano letivo. É possível que, na época, a disciplina de educação física não tivesse o valor que tem na atualidade (2020), mas o fato é que a professora e a disciplina praticamente só aparecem no livro da experiência ao final com um pequeno parágrafo (Lins,1968).

A professora de Artes, Yolanda Amadeu, escreveu que sua disciplina esteve fora dos planejamentos do início do ano e que ela mesma desconhecia totalmente o ensino vocacional. Mas, tentou trazer aulas práticas nas quais as alunas tiveram boa participação, relatando dificuldades apenas em aulas teóricas, referindo-se à falta de atenção das alunas. Essa disciplina também não registrou seus conteúdos ao longo do ano, pelo menos não documentalmente (Lins,1968).

Diante do problema da formação dos professores, a coordenadora convidou professores do Vocacional “Oswaldo Aranha”, para realizarem cursos para os professores do Stella Maris. Além desse curso, foi convidado o professor Celso Antunes para ensinar sobre dinâmica de grupo.

Figura 41 - Professores do Vocacional



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

### 3.4.1 Conclusão do primeiro ano da experiência

Em resumo, o primeiro ano foi uma colcha de retalhos, do que seria a experiência do Vocacional público. A tentativa de adotar o ensino vocacional no Stella Maris provou-se deficitária, isso porque houve pouco tempo de formação para os professores e direção. Além disso, havia alguma instabilidade com relação ao quadro de professores. Mas, só o fato de tentarem realizar algo diferente já demonstrou o empenho e o compromisso com a educação. Essa dedicação mostrou-se na organização de estudos do meio, que eram constantes, para muitos professores, fez grande diferença na formação daquelas alunas. A organização desses estudos do meio deveria estar em consonância com o currículo e os objetivos das disciplinas individualmente, essa falta de conexão, que acreditamos ser resultado da falta de formação que receberam os docentes, foi o lado ruim da experiência, nesse primeiro ano de adaptação.

A experiência descrita pela coordenadora Carmen Lidya<sup>35</sup> no Colégio Stella Maris de Santos mostra como a implantação do ensino vocacional trouxe transformações significativas, principalmente para o corpo docente. Segundo a coordenadora, os alunos receberam as mudanças com mais facilidade do que os professores, e ela mesma relata ter aprendido muito mais do que os alunos ao longo desse processo.

É interessante notar que Carmen Lidya ressaltou o papel da atuação da escola na sociedade e nas comunidades carentes, levando em consideração a diversidade socioeconômica dos alunos. Para garantir a participação de todos os estudantes nos estudos do meio, a escola decidiu que eles só poderiam participar se todos estivessem envolvidos. Isso levou a situações em que as alunas mais privilegiadas levantaram recursos para ajudar colegas bolsistas que não tinham condições de arcar com os custos dessas atividades.

---

<sup>35</sup> Ver apêndice – Entrevista Carmem Lydia e sua Irmã.

A coordenadora mencionou que houve poucos conflitos com a igreja, mas os pais apresentaram mais desconfiança e reclamações em relação aos livros utilizados e às mudanças implementadas. Alguns professores também optaram por deixar a escola devido à discordância com as mudanças propostas. No entanto, a quantidade de alunos que deixaram a escola foi pequena, exceto por alguns que acreditavam que o ensino vocacional não os prepararia adequadamente para entrar em cursos específicos, como medicina.

Essa experiência destaca os desafios e resistências que podem surgir durante a implantação de um novo modelo de ensino, especialmente quando há mudanças significativas na abordagem pedagógica e nas expectativas dos pais e alunos.

Figura 42 - Professoras do Colégio Stella Maris em 1969



Fonte: Acervo do Colégio Stella Maris

### **3.5 O segundo ano**

O segundo ano de adoção foi muito mais detalhado que o primeiro. O primeiro sinal disso é o tamanho do livro com os relatórios do ano. Diferente da experiência do primeiro ano, o segundo ano está descrito em dois grandes livros de mais de mil páginas. Boa parte das informações citadas a seguir foram obtidas por meio desse



documento, no qual estão fotos, relatos, atividades de alunos e professores, além de uma série de relatórios e atividades feitos pelos estudantes.

Em reunião realizada em 12 de dezembro de 1968, preparando as atividades para o ano letivo seguinte, os professores definiram os objetivos gerais do curso colegial:

1. Educação da fé como ponto máximo da realização da pessoa humana.
2. Conhecimento dos valores e limitações próprias.
3. Consciência da responsabilidade social.
4. Definição de valores pessoais e sociais no espaço e no tempo.
5. Tomada de consciência de uma realidade problematizante.
6. Engajamento na comunidade.
7. Descoberta e formação de líderes.
8. Desenvolvimento do espírito de pesquisa científica.
9. Vivência do respeito pela pessoa humana e da fraternidade do testemunho de uma Igreja pobre e fraterna.
10. Colaboração atuante na classe, colégio e meio estudantil.
11. Integração das alunas nas próprias famílias e destas na comunidade colegial.
12. Consciência de que são formadoras de cultura.
13. Consciência de que a mulher deve assumir uma participação de caráter profissional na comunidade.
14. Preparação para o ingresso em Faculdade e adaptação as mesmas.
15. Educação para a vida presente (educar a adolescente para viver bem a adolescência e aproveitar ao máximo seus valores característicos).

(Livro I – 1969, Relatório da Experiência Colégio “Stella Maris”).

O caráter católico não estava presente em nenhuma outra escola vocacional. Podemos afirmar que essa característica torna a experiência do Stella Maris um diferencial. É interessante como as professoras (pois eram em sua maioria mulheres), defendem um certo “protagonismo feminino”, algo pouco comum para a época.

Em uma das primeiras reuniões pedagógicas, a do dia 20.03.1969, a então professora de psicologia e ensino religioso, Irmã Ana Tereza, ministrou uma palestra sobre a disciplina em sala. Na sua fala, transcrita em ata da reunião docente (Lins, 1969, V.1), a irmã enfatiza a questão da educação do homem consciente e livre, termo que remete a Lubienska de Lenval, igualmente uma freira católica, que adapta as

técnicas de ensino montessoriano para o ensino católico. Nas palavras da Ir. Ana Tereza:

Os professores precisam usar de atitudes opostas a estas (fazendo referência às atitudes dos adolescentes); procurar por exemplo, grande segurança de nossa parte, firmeza, constantes no nosso modo de agir. Preocupação de auto-críticas [*sic*]; exemplos de responsabilidade desde as coisas mínimas (pontualidade, preparação de aulas, firmeza, etc.).

A escola resolveu organizar de forma diferente o ensino no ano de 1969. Como descrito no relatório da coordenação, a ideia era adotar mais um ano do Colegial do Primeiro ao Segundo ano, o terceiro ano ficou excluído, apesar de receber influências do vocacional. Aparentemente, foi muito profícua a experiência do ano anterior, pelo menos para o quadro de alunas que aumentou consideravelmente. A turma de primeiro ano colegial, que era única, passou a ter três salas no segundo ano: o 2A, com 14 alunas, o 2B, com 8 alunas e o 2C com 14 alunas. A nova turma de primeiro ano passou a contar com duas turmas: A com 37 alunas e B com 39 alunas. O terceiro ano continuou com uma única sala com 27 alunas. O interessante aqui era que as alunas a partir do segundo ano poderiam escolher uma área do conhecimento para se aprofundarem (Lins, 1969, V.1).

O Segundo ano A ficou dedicado às exatas tendo aulas de Matemática, Física, Química, Desenho e Biologia, além das “aulas comuns”, em que as três turmas assistiam a aulas juntas: Artes, Português, Filosofia, Estudos Sociais, Geografia, Educação Física e Estudo Religioso. Com exceção das aulas de Psicologia que eram exclusivas da turma B e C (Lins, 1969, V.1).

O Segundo ano B ficou dedicado às Línguas, tendo aulas de Latim, Extras de Português, Orientação Religiosa, Inglês, Psicologia, além das já citadas “aulas comuns” (Lins, 1969, V.1).

O Segundo ano C ficou dedicado às Ciências Humanas tendo aulas de História da Filosofia, Biologia e aulas extras de História, Sociologia e Geografia (Lins, 1969, V.1).

O ano teve início já com alguns planos prontos. Os professores puderam adquirir experiência do ano anterior e programar-se melhor, inclusive a coordenadora,

prova disso é que os documentos a partir desse ano aparecem muito mais claros e muito mais detalhados que os do ano anterior (Lins, 1969, V.1).

Com a adoção do ensino vocacional nos 2 níveis do Colegial, isso gerou acúmulo de trabalho para a coordenação. As reuniões passaram a ser dedicadas à organização dos estudos do meio, que eram frequentes e diferentes em cada nível. Todo esse tempo dedicado à organização de estudos do meio fez com que questões pedagógicas ficassem em segundo plano nas reuniões (Lins, 1969, V.1).

Apesar das modificações, a escola seguia o antigo padrão de aulas com tempos preestabelecidos, como mostra o esquema a seguir:

Figura 43 - Horário das aulas 1969

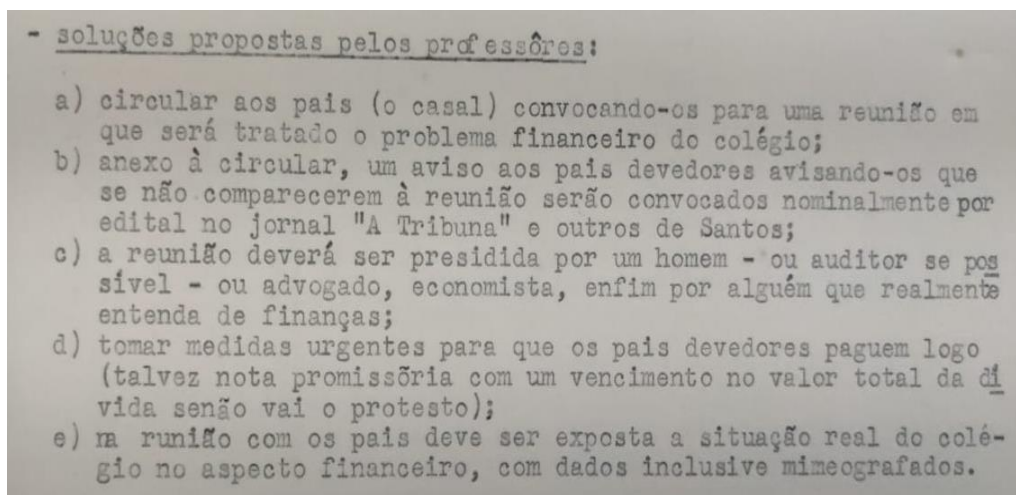
HORÁRIO DO CURSO COLEGIAL - 1969													
HORAS	DIAS	1ª A	1ª B	2ª A	2ª B	2ª C	3ª ANO	TAJDE	1ª A	1ª B	2ª A	2ª B	2ª C
7,30		Português	Matemática	G E O G R A F I A			História	14,00		--	Biologia		
8,20		Matemática	Português	E S T U D O S S O C I A I S			O. Religiosa	14,50		--	Biologia		
9,10	2ª F	História	Sociologia	P O R T U G U Ê S			Matemática	16,00		Biologia	--	Biologia	
10,20		Ingl./Ingl.	História	Matemática	Latim	H. Filosofia	Sociologia	16,50		Biologia	--	--	
11,10		O.P.	Ingl./Ingl.	Física	Latim	Biologia	-		--	--	--		
7,30		Matemática	Ingl./Ingl.	Inglês	Português	Inglês	Filosofia						
8,20		Ingl./Ingl.	Matemática	Inglês	Português	Inglês	Português						
9,10	3ª F	O. Religiosa	Português	Matemática	Inglês	O. Religiosa	História						
10,20		Português	Física	Matemática	Inglês	História	Inglês						
11,10		Física	O. Religiosa	F I L O S O F I A									
7,30		Ed. Física	Sociologia	P O R T U G U Ê S			Inglês						
8,20		Sociologia	Ed. Física	P O R T U G U Ê S			Português						
9,10	4ª F	Sociologia	Geografia	E D U C A Ç ã O F I S I C A			Português						
10,20		Geografia	Química	E D U C A Ç ã O F I S I C A			Sociologia						
11,10		Química	O.P.	Física	P S I C O L O G I A			Sociologia					
7,30		Artes	História	P O R T U G U Ê S			Matemática	14,00		--	A R T E S		
8,20		História	Latim	Química	M A T E M Á T I C A			O. Educacional	14,50		Artes	Física	Biologia
9,10	5ª F	Latim	Matemática	H I S T O R I A			Francês	16,00		Artes	Biologia	Física	Biologia
10,20		Matemática	Artes	Biologia	Latim	Hist. Filos.	Francês	16,50		--	Biologia	--	--
11,10		Artes	-	O. Religiosa	O. Religiosa	Biologia	--						
7,30		Português	Artes	Desenho	P S I C O L O G I A			Filosofia					
8,20		Português	Ed. Física	F I L O S O F I A			Matemática						
9,10	6ª F	Ed. Física	Português	F I L O S O F I A			Matemática						
10,20		Psicologia	Português	Química	M A T E M Á T I C A			Francês					
11,10		Psicologia	Química	Inglês	O.P.	Inglês	Francês						
7,30		Ingl./Ingl.	Física	Matemática	Inglês	Geografia	Filosofia						
8,20		Física	Ingl./Ingl.	Matemática	Inglês	Sociologia	Português						
9,10	Sábado	Química	Psicologia	S O C I O L O G I A			Português						
10,20		-	Psicologia	Química	-	-	-						
11,10		-	-	Química	-	-	-						

Fonte: Lins (1969, V.1)

As aulas de Arte eram divididas entre Expressão Corporal e Música, já as aulas de língua eram divididas entre as chamadas “alunas fortes” e alunas fracas”.

No meio do ano de 1969, o colégio Stella Maris tinha aproximadamente um terço dos estudantes bolsistas e um terço de inadimplentes, o que tornou a situação financeira da escola difícil. Os professores deixaram de receber pelas reuniões. Houve uma cobrança dos inadimplentes, inclusive com ameaças de publicar no jornal local os nomes dos pais que deviam a escola, como consta em ata da reunião pedagógica 29-05-1969 (Lins, 1969, v.2).

Figura 44 - Soluções para os problemas financeiros



Fonte: Lins (1969 v.2)

No estudo do meio de Minas Gerais, no meio do ano de 1969, houve alguns problemas com alunas que furtaram e outras que tomaram bebidas, brigas entre as colegas entre outras. Para reparar os problemas após o retorno, os pais foram convocados para uma reunião na qual foram tratados os problemas. Apesar disso, os estudos do meio não foram cancelados. A própria Coordenadora, na época, faz referência a isso, em entrevista<sup>36</sup> dada a essa pesquisa, dizendo que algumas alunas quiseram levar "lembranças" dos passeios, mas que foram obrigadas a devolver.

No final de outubro, a escola recuperou recursos e voltou a pagar pelas reuniões pedagógicas aos professores. Ou seja, os professores ficaram de junho a outubro sem receber pelas reuniões, segundo dados das reuniões pedagógicas (Lins, 1969, v.2).

---

<sup>36</sup> Ver entrevista Carmem Lydia e sua irmã

Nos períodos de recesso, a Coordenação organizou palestras formativas para os professores, de forma a debater as práticas e melhorar o dia a dia em sala de aula. É o caso da semana de recesso de 5 a 11 de outubro de 1969, quando os professores puderam debater sobre dinâmica de grupo com o Prof. Samuel Franco, então diretor do Colégio “Santa Cruz” em São Paulo. E da semana de 24 a 26 de fevereiro de 1969, quando o Prof. Dr. Waldemar Vale Martins realizou, junto aos professores, formação relacionando o estudo da realidade com uso da filosofia social, que era parte de todo ano letivo e tema central do vocacional. Aparentemente, a escolha da palestra do começo do ano tinha o propósito de orientar os professores nas suas aulas ao longo do ano com relação à problemática do dia a dia e o estudo da realidade que era tema central dos cursos. A outra formação que se deu mais próxima do final do ano, ocorreu no sentido de trazer luz aos professores que procuravam ao longo do ano modificar suas práticas de ensino com o uso mais frequente de dinâmicas de grupo (Lins, 1969, v.2).

Durante o ano de 1969, foram organizadas reuniões com pais, alunas e professores, no intuito de debater o que vinha sendo feito. No entanto, ficou evidente pelos registros, a baixa participação dos pais-na primeira reunião. Por exemplo, dos 73 alunos apenas 34 pais compareceram. Essas reuniões eram muito importantes para os pais que deveriam acompanhar o desenvolvimento de seus filhos. Na primeira reunião, por exemplo, foram tratadas questões relativas à orientação vocacional, aos objetivos do ensino colegial e as modificações que o ensino vocacional realizava (Lins, 1969, v.2).

No mês de setembro, em concordância com as aulas de artes, um grupo de mímica chamado Lavignac, ao som de xilofone, veio à escola para realizar um espetáculo para as alunas (A TRIBUNA, 12.09.1969).

Do dia 13 a 18 de outubro a Científica Ordem de Estudos e Pesquisas Sociais (COEPS) veio a Santos, para um ciclo de uma semana, no Colégio Stella Maris, com a projeção de filmes, conferências, palestras e pesquisa com uso de telescópios e microscópios (A TRIBUNA, 23.09.1969).

### 3.5.1 Conclusão do segundo ano

O final do segundo ano da experiência é reproduzido por Lins (1968, v.2). Nesse documento constam os relatos dos professores, além dos planos educacionais e atividades desenvolvidas. Os textos trabalhados a seguir fazem referência a esse documento que não tem páginas numeradas por se um livro de recortes. Alguns desses recortes foram anexados a essa tese e podem ser vistos no anexo 3. É possível verificar e, a seguir trataremos de forma mais profunda, que os planos pedagógicos das áreas de humanas foram os primeiros a se adaptarem à pedagogia vocacional e que os professores de exatas tiveram as maiores dificuldades para compreenderem a proposta do curricular.

As alunas escreveram uma carta para os professores, que foi anexada ao livro de recortes, a qual aparece transcrita a seguir:

Santos, 12 de maio de 1969

Amigos:

Até então, a relação professor-aluno era formal e distante. Havia uma barreira entre os dois, de tal modo que o aluno não se interessava pelo estudo.

Atualmente, para nós, esse obstáculo desapareceu com o vocacional. A pesquisa e a observação são os métodos de maior eficácia nesse curso.

No estudo do meio, conseguimos atingir esses objetivos graças a sua ajuda.

Vocês nos auxiliavam a 'abrir os olhos' para coisas que nos rodeiam e para os quais não dávamos a devida importância. Nessa descoberta, vocês nos acompanharam, deram explicações, cederam suas aulas. Sua boa vontade e paciência nos impressionavam. Por tudo isso, obrigada.

Pelo 1 ano colegial A

Lia Salles

Maria Helena Valeriano

Nely Cunha (Lins, 1969, v.2).

Esse é um exemplo de uma das cartas escritas pelas alunas que experimentaram a adoção do vocacional. Na conclusão do ano de 1969, os estudantes escreveram seus relatórios elogiando e levantando algumas críticas, como, por exemplo, a acusação de que alguns professores caçoavam das alunas quando essas não conseguiam dar as respostas corretas ou de que eram utilizadas provas em excesso. O tema chegou a ser tratado em reunião dos professores no dia

13 de novembro de 1969, mas o documento não mostra uma conclusão, apenas o tema: “Excesso de provas e valorização excessiva dessas provas por alguns professores” (Lins, 1969, v.2).

Os relatos dos professores são analisados a seguir:

Professora de Matemática:

Apesar de termos pensando e melhorado em relação ao ano passado, nosso conteúdo deixou muito a desejar. Ainda dividimos de uma forma bem tradicional e que não é a melhor.

Mesmo assim, conseguimos fazer com que as alunas entendessem a matemática não como número, mas sim com conceito.

E, ainda,

Enfim, no colegial em geral, estive bem preocupada com o conteúdo, descuidando-me das atitudes e das técnicas. Não nos preocupamos muito com isto, sendo uma falha bem grande nossa.

Fizemos, apenas, um estudo dirigido e o forte mesmo foram os exercícios individuais.

Temos muito a reformular para o próximo ano. Ainda estivemos bem prêsas [*sic*] à “matéria” começamos a mudar no final do ano, por causa de uma crítica feita pelas meninas, onde tomamos consciência do nosso erro.

Quanto ao relacionamento com elas, foi bom, com exceção do final do ano, quando perdemos a paciência algumas vezes e talvez pudéssemos ter nos controlado (Lins, 1969, v.2).

O relato do professor de matemática, após o segundo ano de adoção ao ensino vocacional paulista, reflete uma honesta avaliação de suas práticas pedagógicas e uma vontade de melhorar. Ele reconhece que, apesar de alguns progressos em relação ao ano anterior, ainda há muito a ser aprimorado.

Em termos de conteúdo, o professor identifica que a estrutura ainda é bastante tradicional e que, embora tenham conseguido fazer com que os alunos compreendessem a matemática como um conceito em vez de apenas números, há uma preocupação excessiva com o conteúdo, em detrimento das atitudes e técnicas de ensino.

A reflexão do professor também aponta para a necessidade de uma maior variedade de abordagens pedagógicas, já que se notou uma predominância de exercícios individuais e pouca ênfase em estudos dirigidos. Isso é reconhecido como uma área para reformulação no próximo ano.

Houve uma tomada de consciência sobre essas questões em relação à metodologia de ensino no final do ano, apontada por uma crítica feita pelos alunos. Esta crítica é vista como um alerta para os professores que estavam muito focados na "matéria".

O relacionamento com os alunos é considerado geralmente bom, embora o professor reconheça que a paciência foi perdida algumas vezes no final do ano, indicando a necessidade de melhor controle emocional no futuro.

Este relato demonstra um envolvimento profundo com o ensino reflexivo, que é uma prática valiosa para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. É um exemplo do esforço e do compromisso com a melhoria da qualidade do ensino durante o período de adaptação ao ensino vocacional paulista.

Na sequência, a professora de física fornece um *feedback* sincero sobre sua experiência durante o segundo ano de adaptação ao ensino vocacional paulista. Ela reconhece que o curso não foi capaz de interessar a toda a classe, conseguindo atrair apenas um pequeno grupo de estudantes.

Ela menciona que não conseguiu abordar todo o conteúdo programado para o ano, embora a parte que foi dada tenha sido minuciosa. No entanto, ela questiona se essa abordagem de estudo aprofundado era a mais adequada para o primeiro ano do curso.

A professora de física também indica que, como consequência de deixar os alunos trabalharem juntos nas aulas, nem sempre o rendimento esperado foi alcançado, devido ao clima de agitação.

Assim como o professor de matemática, ela reconhece que o trabalho durante este ano letivo não foi bom e que há muito a melhorar.

O depoimento da professora de química do Colégio Stella Maris revela algumas dificuldades em relação à integração da abordagem interdisciplinar, que é uma das bases do ensino vocacional paulista (Lins, 1969, v.2).

A professora relata que conseguiu cumprir integralmente o programa do segundo ano, mas que o conteúdo dos primeiros anos não foi devidamente desenvolvido devido à coincidência de feriados e estudos do meio com suas aulas. Essa situação demonstra uma tensão entre a estrutura curricular tradicional e as novas abordagens pedagógicas.



Ela também menciona que, apesar de algumas aulas serem agitadas, obteve melhores resultados de estudo e aprofundamento da matéria com um grupo de alunos do que com outro. Além disso, ela observa que os estudos dirigidos foram mais eficazes para atingir os conceitos e os pontos principais em uma turma do que em outra.

Em relação à interdisciplinaridade, a professora relata um bom relacionamento com a área de biologia, enquanto se relacionava com física e matemática "na medida do possível". Isso pode indicar uma resistência ou dificuldade em integrar conteúdos de diferentes áreas de estudo.

Ela reconhece que, em várias ocasiões, perdeu de vista os objetivos do curso. No entanto, sempre que possível, tentou se relacionar com o tema proposto e, na maioria das vezes, conseguiu estabelecer conexões entre sua área e os estudos sociais por meio de exemplos.

A professora de Biologia destacou (Lins, 1969, v.2) alguns pontos em seu depoimento sobre a implementação do ensino vocacional paulista. Ela mencionou que o conteúdo para o primeiro ano não foi suficientemente abordado devido à delicadeza da matéria, a falta de motivação e sua inexperiência em lidar com turmas grandes. Ela também citou que as técnicas pedagógicas renovadas foram empregadas de maneira inadequada, resultando em poucos avanços.

No entanto, a professora notou um progresso maior no segundo ano, especialmente na turma "B". A apresentação mais lenta do material permitiu que as alunas se familiarizassem com os novos assuntos e a classe reduzida foi um ponto positivo.

Apesar desses progressos, a professora identificou algumas falhas em todas as turmas: a falta de aulas práticas, a predominância de métodos de ensino tradicionais e a falta de conhecimento prévio das alunas. Esses pontos levantados mostram que, apesar de alguns avanços, ainda havia desafios a serem enfrentados na implementação do ensino vocacional paulista na escola.

A professora de biologia conseguiu fazer alguma aproximação com relação a um dos estudos do meio, apesar do seu depoimento, como é possível verificar nas atividades anexadas (ver anexo 3).

O depoimento dessas professoras revela as dificuldades inerentes à implementação de uma pedagogia baseada na interdisciplinaridade e no estudo do meio, especialmente em um contexto em que os professores podem não ter tido formação ou preparação adequada para essa abordagem. Ao mesmo tempo, mostra uma vontade de se adaptar a essas novas estratégias pedagógicas e uma consciência da importância de fazer conexões entre diferentes áreas de estudo.

É interessante notar que os estudos do meio realizados pelo Colégio Stella Maris em 1969 incluíam uma variedade de lugares, desde roteiros históricos da cidade de Santos, empresas de energia como a Companhia de Luz e Força (Light), estações de tratamento de água, a Companhia Siderúrgica Paulista (COSIPA), refinarias, moinhos, empresas de alimentos, escolas de pesca e entrepostos de pesca.

A interdisciplinaridade, que é uma das características principais do ensino vocacional paulista, encoraja a conexão do conteúdo das disciplinas com a realidade do aluno, permitindo que o aprendizado ocorra de maneira mais significativa. Os estudos do meio, visitas a lugares relevantes fora do ambiente escolar, são uma estratégia pedagógica importante para alcançar essa conexão.

No entanto, os depoimentos das professoras de exatas sugerem que essa conexão não estava sendo feita de maneira efetiva. Se os conteúdos das disciplinas não estavam sendo relacionados com essas visitas, isso pode indicar que havia dificuldades na implementação dessa abordagem interdisciplinar.

Por exemplo, uma visita a uma estação de tratamento de água poderia ser relacionada com a química, física, biologia, enquanto uma visita à Companhia Siderúrgica Paulista poderia ser integrada aos estudos de física, química.

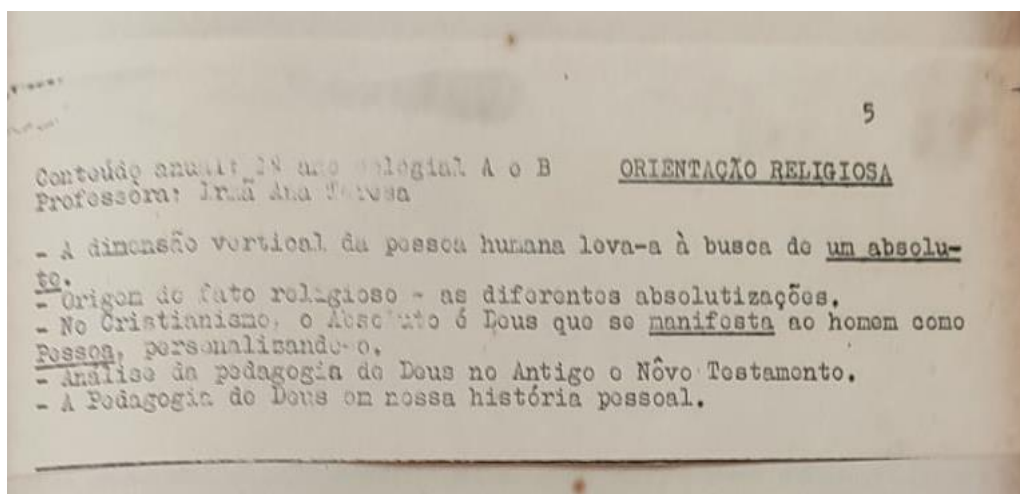
Essa aparente desconexão entre o conteúdo das disciplinas e os estudos do meio poderia ser devido a uma série de fatores, incluindo uma falta de formação adequada dos professores, resistência à mudança, ou dificuldades na organização e planejamento dessas atividades. Essas são questões importantes a serem consideradas ao avaliar a eficácia de um currículo interdisciplinar.

Os depoimentos dos professores de matemática, física, química ou biologia revelam a complexidade do processo de implementação do ensino vocacional paulista, especialmente para os professores de exatas. Essas avaliações honestas

dos professores mostram uma disposição para aprender com erros, adaptar métodos de ensino e continuar a melhorar a qualidade da educação oferecida.

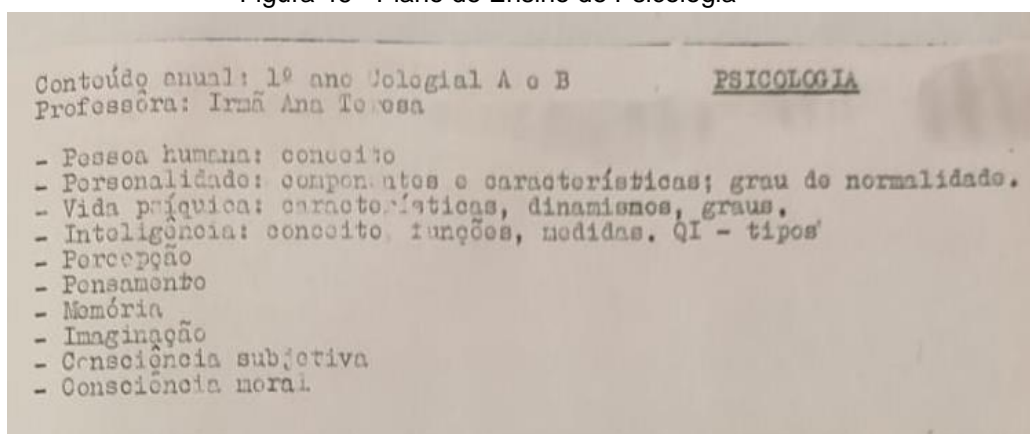
Não consta nos documentos os relatos da professora de psicologia e ensino religioso, apenas suas atividades realizadas estão anexadas, levantando uma série de questionamentos do porquê da falta desse relato, talvez falta de tempo ou talvez algum privilegio concedido, tendo em vista que a professora dessas disciplinas era uma freira da congregação de Nossa Senhora. Seja como for, são essas apenas especulações. Porém, os conteúdos tratados e as atividades anexadas (Lins, 1969, v.2) indicam pouca ou nenhuma conexão com a “plataforma de lançamento”, como mostra figura a seguir:

Figura 45 - Plano Ensino Religioso



Fonte: Lins (1969, v.2)

Figura 46 - Plano de Ensino de Psicologia



Fonte: Lins (1969, v.2)

A professora de artes escreveu seu depoimento:

Considero a experiencia [sic] deste ano muito positiva, tendo obtido bons resultados no sentido de interessar as alunas da área. Houve, porém, pequena possibilidade de aprofundar a parte de improvisação e criatividade, devido ao pouco tempo de duração das aulas. O tempo ideal de duração para obter bons resultados em relação a criatividade, seria de hora e meia, ou mais, de aula. Numa aula de 50 minutos, descontando o tempo para a troca de roupa, chamada, explicação do tema etc. sobram mais ou menos 30 minutos aproveitáveis, dos aqui uns 5 ou 10 são necessários a concentração ou ao esquentamento muscular. Como esse problema de duração das aulas é praticamente insolúvel, devido a coordenação geral dos horários, vejo apenas as seguintes possibilidades: - continuar como está, objetivando a área apenas um despertar, uma abertura de caminho não trilhado. - Dependendo do número de alunas em relação ao espaço disponível, melhor em vez de 4 turmas as duas já existentes, com horário duplo. Alguma outra divisão possível de turmas, tendo em vista sempre um máximo de 20 alunas. Colocação das aulas num horário de fim de período, podendo alongar um pouco (uns 15 minutos, ao menos) sua duração. Em relação ao 1 ano, em 1969, creio ter atingido, dentro da medida do possível, os objetivos que propus e ter conseguido um bom entrosamento com a classe (Lins, 1969, v.2).

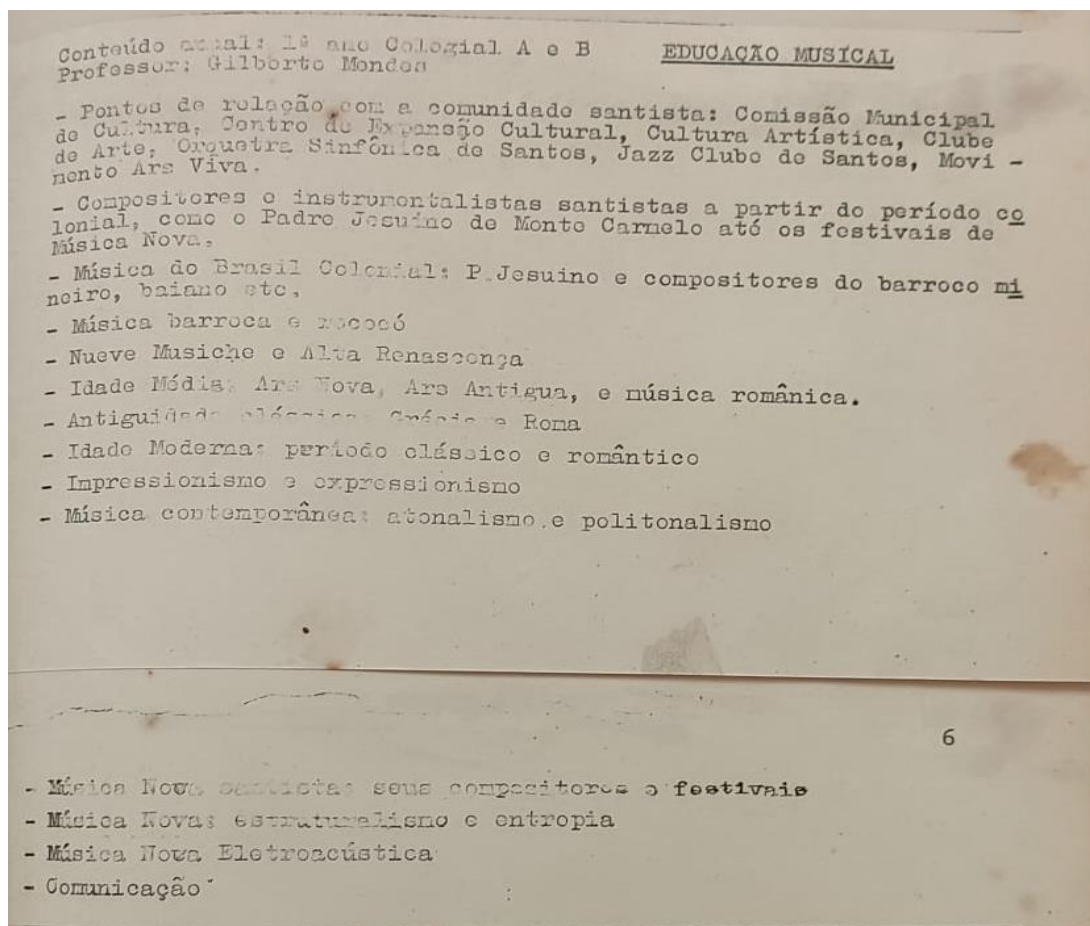
A professora de Artes, ao contrário de alguns de seus colegas, viu resultados mais positivos na implementação do ensino vocacional paulista. Ela menciona que o programa foi bem-sucedido em interessar os alunos na área de arte.

No entanto, ela levanta um problema relevante: a falta de tempo suficiente para aprofundar a improvisação e a criatividade. Segundo ela, uma aula de arte ideal teria uma duração de uma hora e meia ou mais, mas o tempo disponível de 50 minutos (dos quais cerca de 30 minutos eram efetivamente aproveitados, depois de descontar o tempo para troca de roupa, chamada, explicação do tema e preparação dos alunos) era insuficiente. Ela sugere que este problema é praticamente insolúvel devido à necessidade de coordenar os horários gerais, mas oferece algumas soluções possíveis, como manter o atual formato visando despertar o interesse dos alunos, ou reestruturar as turmas para ter um máximo de 20 alunos e aulas mais longas.

A professora conclui seu relato afirmando que, apesar dos desafios, ela acredita ter atingido seus objetivos e ter conseguido uma boa interação com a classe no primeiro ano de 1969. Este depoimento fornece uma visão interessante de como a implementação do ensino vocacional paulista pode variar entre as diferentes áreas do currículo.

Não consta no documento os relatos do professor de música, apenas os planos de ensino, mas é possível perceber algo interessante: o professor de música faz muitas relações com a musicalidade local e com músicos santistas, indicando uma busca por um ensino contextual.

Figura 47 - Plano de ensino de Música 1969



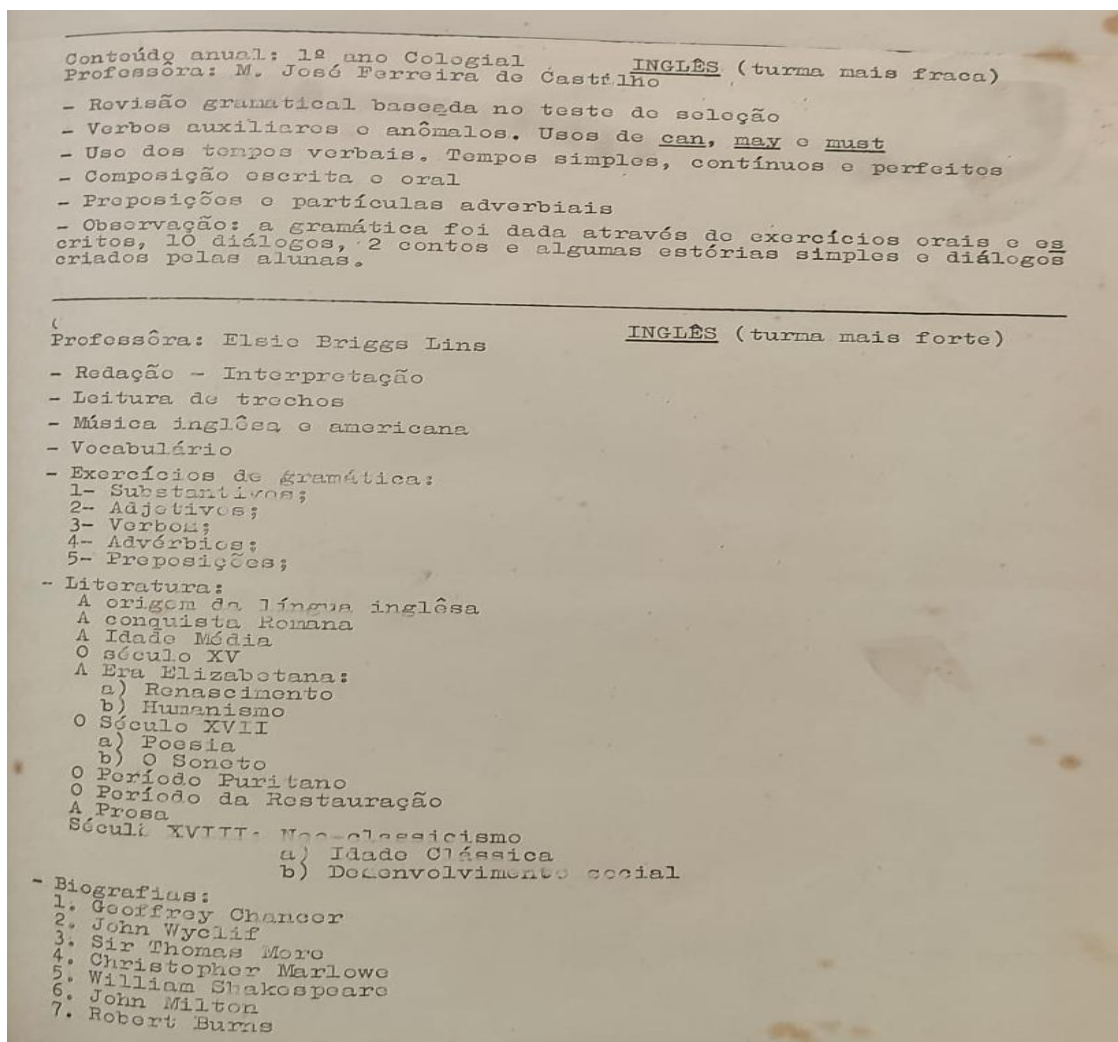
Fonte: Lins (1969, v.2)

A estratégia do professor de música de integrar a cultura local no currículo é um ótimo exemplo de contextualização do ensino. A contextualização tem o potencial de tornar o aprendizado mais relevante e significativo para os alunos, uma vez que liga o conteúdo da sala de aula ao mundo real dos estudantes. Isso pode aumentar o engajamento dos alunos e aprofundar sua compreensão dos conceitos ensinados.

Por outro lado, o relatório da professora de inglês indica que nessa disciplina as turmas eram divididas entre “turma mais fraca e turma mais forte”; essa separação parece ocorrer apenas nessa disciplina, exemplo de uma continuidade no ensino tradicional. Essa prática de separar as turmas por alunos mais fortes e mais fracos foi

prática constante durante anos na educação. O vocacional mostrava-se totalmente contrário a essa prática, mas era comum infelizmente.

Figura



Fonte:

A estratégia de separar as turmas de inglês em "mais fracas" e "mais fortes" é um exemplo de "tracking" ou agrupamento por habilidade, uma prática que tem sido muito debatida no campo da educação (Alves; Soares, 2007). Embora essa prática possa permitir que o ensino seja adaptado ao nível de habilidade dos alunos, ela também pode ter consequências negativas, como reforçar as desigualdades de aprendizado e baixar as expectativas para os alunos do grupo "mais fraco". Essa prática contrasta com a filosofia da educação vocacional que é contrária à segregação por habilidades (Mascellani, 1999).

O relato da professora de inglês (Lins, 1969, v.2) mostra uma série de desafios e reflexões importantes na implementação da pedagogia do vocacional paulista.

**Relacionamento e comunicação entre professores:** A professora menciona que ela e seus colegas de inglês não constituíram uma equipe de verdade. A falta de reuniões e discussões contínuas sobre os métodos de ensino, conteúdo e a integração do currículo com os estudos do meio parece ter criado uma falta de coesão e alinhamento em suas abordagens de ensino.

**Relação com os alunos:** A professora expressa sentimentos mistos em relação a sua relação com os alunos. Ela parece confortável e confiante ao dar aulas, mas também expressa sentimento de frustração durante as excursões de estudo do meio.

**Conteúdo e técnicas de ensino:** A professora conseguiu entregar o conteúdo que planejou e usou várias técnicas de ensino, incluindo estudo dirigido, trabalho em grupo e pesquisa bibliográfica. No entanto, ela expressa uma necessidade de conhecer mais técnicas de ensino.

**Avaliação dos alunos:** A professora admite que sua avaliação dos alunos pode não ter sido eficaz e válida. Aprender a avaliar adequadamente os alunos parece ter sido um desafio para ela.

Em geral, o relato da professora de inglês reflete uma série de desafios e áreas de crescimento potenciais. Isso ilustra que a transição para uma nova abordagem pedagógica é um processo complexo que envolve aprendizado contínuo e ajustes para professores e alunos. É importante que os professores tenham acesso a treinamento e apoio profissional adequados durante esse processo

Essas discrepâncias em abordagens de ensino dentro da mesma escola ilustram a complexidade e os desafios de implementar uma visão pedagógica coerente em todas as disciplinas e com todos os professores. É um lembrete de que a mudança pedagógica é um processo gradual que requer tempo, apoio e engajamento de todos os membros da comunidade escolar.

## CONCLUSÃO

O ensino tradicional, muitas vezes caracterizado por memorização mecânica, palestras e testes padronizados, tem sua parcela de problemas. Um dos maiores desafios é que tende a adotar uma abordagem única para a educação, o que pode dificultar o ensino de alunos com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades.

Outro problema com o ensino tradicional é que muitas vezes prioriza o conhecimento teórico em detrimento da realidade, deixando os estudantes despreparados para aplicar o que aprenderam, ao se depararem com as situações do mundo real.

Além disso, o ensino tradicional pode ser rígido e inflexível, o que pode sufocar a criatividade e as habilidades de pensamento crítico. Frequentemente, espera-se que os estudantes cumpram um currículo definido, sem muito espaço para exploração ou experimentação. Isso pode resultar em falta de curiosidade e capacidade limitada de resolução de problemas.

Além disso, o ensino tradicional também pode reforçar as desigualdades sociais, com grupos marginalizados enfrentando barreiras no acesso à educação de qualidade. Isso pode perpetuar os ciclos de pobreza e desigualdade, limitando as oportunidades para aqueles que mais precisam.

Para resolver esses problemas, as escolas precisam adotar abordagens de aprendizagem mais centradas no aluno e personalizadas. É preciso permitir às escolas maior flexibilidade no currículo e oferecer mais oportunidades de aprendizado prático. Adotar abordagens como o vocacional paulista pode ajudar os alunos a atingir todo o seu potencial e prepará-los para enfrentar a realidade em que vivem.

As abordagens de aprendizado mais centradas no aluno e personalizadas priorizam o conhecimento da realidade, seu enfrentamento e acomodam diversos estilos de aprendizado. A educação personalizada é uma abordagem de ensino e aprendizagem que adapta a instrução às necessidades, interesses e habilidades individuais de cada aluno. Em vez de uma abordagem de "tamanho único", a educação personalizada reconhece que cada aluno é único e requer uma experiência de aprendizado única. Essa abordagem permite maior flexibilidade no currículo,



métodos de ensino e avaliação, com foco na promoção do envolvimento, motivação e sucesso do estudante.

Um dos principais benefícios da educação personalizada é que ela permite maior autonomia e agência do aluno. Quando os alunos têm mais controle sobre seu aprendizado, é mais provável que eles se envolvam no processo e se apropriem de sua educação. Isso pode levar a uma maior motivação, autoconfiança e uma compreensão mais profunda do material.

A educação personalizada também promove uma mentalidade de crescimento, enfatizando o progresso sobre a realização. Em um modelo tradicional, os alunos geralmente são medidos apenas por seu desempenho em exames e outras avaliações. No entanto, em uma abordagem personalizada, os alunos são incentivados a se concentrarem em seu progresso individual e recebem *feedback* e apoio frequentes para ajudá-los a melhorar.

Outra vantagem da educação personalizada é que ela pode acomodar diversos estilos e necessidades de aprendizagem. Os alunos que aprendem de forma diferente ou que têm diferentes pontos fortes e fracos podem receber instrução especializada e recursos adaptados às suas necessidades. Isso pode ajudar a evitar que os alunos fiquem para trás ou se desinteressem, além de criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e de apoio.

No entanto, a educação personalizada também apresenta alguns problemas. Pode ser difícil para os professores fornecerem instrução individualizada a um grande grupo de alunos e pode exigir planejamento e altos custos para adotá-la.

O vocacional, por outro lado, trazia ainda mais flexibilidade para o currículo, mais aulas passeio e maior conhecimento e enfrentamento da realidade, aliado ao instrumento de experimentação desenvolvido por meio dos projetos e da documentação das ações desenvolvidas.

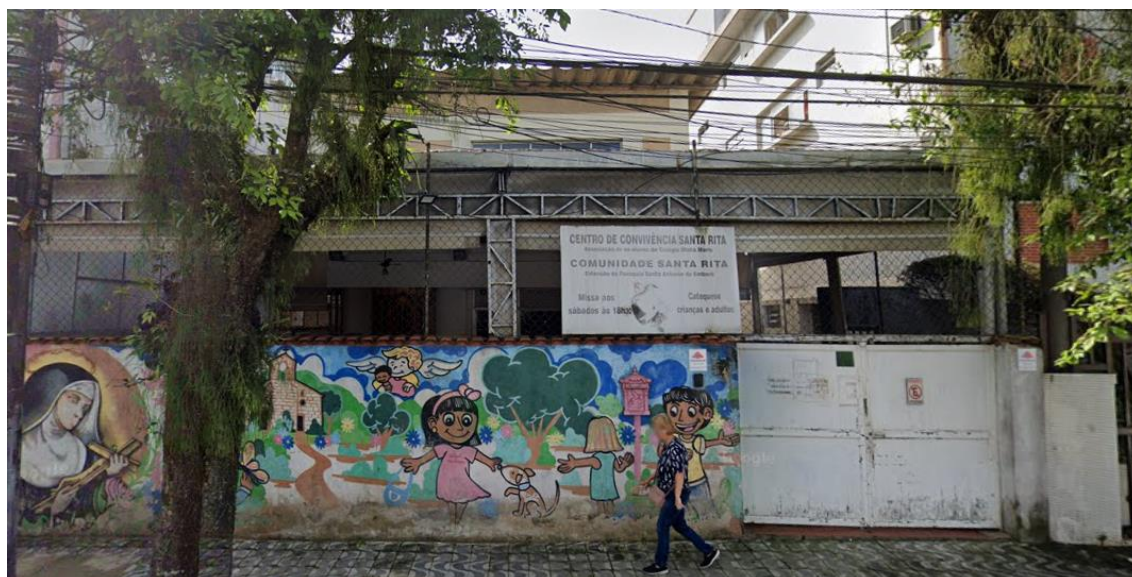
O vocacional é a evolução laica do ensino personalista, sem tantas amarras à questão religiosa ou ao currículo centralizado, apresentado pela pedagogia de Faure. No entanto, a própria pedagogia personalista pode ser considerada uma transgressão frente ao “Ensino tradicional”, o que torna complexa a adoção.

O vocacional público não agradava o governo, mas o Vocacional do Stella Maris, talvez por ser confundido com o Personalismo, não só não desagradava, como

era visto como algo invejável, pelo menos, para as estudantes daquela escola, de alto poder aquisitivo.

O vocacional do Stella Maris gerou frutos. As estudantes que fizeram parte da proposta do Vocacional organizaram posteriormente uma associação e uma creche para atendimento da comunidade, que existe até os dias atuais, o Centro de Convivência Santa Rita.

Figura 48 - Centro de Convivência Santa Rita



Fonte: Google StreetView

Figura 49 - Cartaz na porta do Centro de Convivência Santa Rita



Fonte: Google StreetView

A estrutura de ensino vocacional, em escolas públicas, gerou mudanças significativas nas cidades onde as escolas foram instaladas (Rovai, 2005). No caso do Stella Maris, as ações promovidas por ex-alunos, costumeiramente, tem um sentido de caridade e de apoio religioso, como a organização de grupos como alcoólicos anônimos e assistências eventuais com creches ou comunidades cristãs.<sup>37</sup>

Observamos como o personalismo foi adotado inicialmente no Colégio Stella Maris, no contexto dos movimentos escolanovistas do final da década de 1950. Vemos essa evolução, por um lado, por uma influência da Cultura Política, por meio da pressão da Congregação sobre a escola. Posteriormente, observamos uma mudança, nas formações dos professores, que passavam a ter o curso de pedagogia efetivamente e novamente uma mudança na estrutura. Temos explicitamente a Cultura Política e o contexto do Concílio Vaticano II, exigindo mudanças na estrutura das escolas católicas no final da década de 1960 e no contexto de Santos, novos professores formados agora em cursos superiores para professores. É uma dupla influência da Cultura Acadêmica e Política, que acaba confluindo na Cultura Empírica.

Quando perguntada sobre a adoção do vocacional no Stella Maris, Carmem Lydia afirma que se sentia de alguma maneira uma luz de resistência frente ao que vinha acontecendo com as escolas públicas.

Carmem Lydia, coordenadora do Colégio Stella Maris na época do Ensino Vocacional, quando questionada a respeito de possíveis acusações de que a pedagogia que elas queriam adotar era marxista, afirmou que houve grandes dificuldades com relação a isso.

Ela declara que uma pessoa conhecida, da qual ela não quis citar o nome, que era conhecido no meio religioso e envolvido com “política”, havia implicado com dois professores, afirmando que esses professores eram comunistas e que deveriam ser demitidos, o que acabou acontecendo, tendo sido ela própria acusada de marxista quando tentou defender os professores. Ela diz que “os professores acabaram não se integrando”, mas o que ficou subentendido é que as pressões eram bastante

---

<sup>37</sup> Ver site da Associação de Ex Alunas do Colégio Stella Maris: <http://aeastellamaris.org.br/> (Acesso em 12 de junho de 2023).

relevantes, ainda mais que se passaram mais de 50 anos do ocorrido e mesmo aposentada e vivendo em um regime democrático a coordenadora segue com medo de dizer o nome da pessoa.

Mesmo atualmente, é possível verificar no Colégio Stella Maris alguns resquícios do ensino de Pierre Faure, como mostra a imagem abaixo:

Figura 50 - Sala de aula do Ensino Infantil do Colégio Stella Maris em 2022



Fonte: Redes sociais do Colégio Stella Maris

Curiosamente, o prédio onde atualmente funciona o ensino infantil, era onde, na época, o vocacional acontecia, segundo a própria coordenadora Carmem Lydia<sup>38</sup>. E é nesse prédio, onde permanecem nas salas os círculos Montessorianos e até alguns materiais utilizados na época.

Apesar de esteticamente presente, o nome Pierre Faure é desconhecido no seio da escola. Quando perguntados: professores, coordenadores ou até a diretora da escola desconheciam completamente o nome de Faure. Apesar disso, sabiam reconhecer o “círculo Montessoriano”, que está presente exclusivamente nas salas de

---

<sup>38</sup> Ver apêndice – Entrevista Carmem Lydia.

Ensino Infantil. As carteiras igualmente têm esse formato diferenciado que permite a organização da sala em círculos.

Apesar dos recursos estéticos serem de um “ensino diferenciado”, a organização da sala em fileiras e a exclusividade do círculo montessoriano no Ensino Infantil mostra como pouco a pouco a pedagogia de Faure vem minguando na escola. Mas configura evidência da arqueologia escolar e influência de alguma maneira no dia a dia daquele local, mesmo sem o conhecimento teórico.

Ao visitar esse espaço, a coordenadora e a própria diretora orgulhavam-se em mostrar os círculos e de dizerem algumas palavras sobre Montessori e as metodologias que elas acreditavam serem diferenciadas e modernas.

O Ensino Médio, atualmente, não ocupa esse prédio, porém, caso ocupasse, nós nos perguntamos: será que o círculo Montessoriano seria utilizado como acontece no infantil? Acreditamos que sim, que a mera estética do ambiente recebido pelos professores de alguma maneira os influencie em alguma mudança, mesmo que sutil.

Em uma análise do Colégio Stella Maris, atualmente, percebemos que as turmas de Fundamental ou Médio permanecem apoiadas em práticas do chamado “ensino tradicional”, sendo nas salas de educação infantil o único espaço onde permanecem vivas práticas pedagógicas escolanovistas, vindas das perspectivas de Faure, mesmo que de forma inconsciente e talvez não intencional.

Portanto, acreditamos que a transformação estética do ambiente pode modificar o modo de agir dos professores no espaço escolar, supondo que qualquer transformação na pedagogia da escola deva iniciar por uma transformação física, passando pela formação individual do corpo docente. A formação pode ter fim com a mudança do corpo docente, mas a transformação física dos ambientes pode permanecer viva por mais tempo que os seres humanos.

### **E, para finalizar:**

O Ensino Vocacional criado por Maria Nilde Mascellani, na verdade, era uma escola politécnica e não uma escola técnico-profissional. O modelo buscava oferecer uma formação integral aos jovens, que não se limitasse apenas ao ensino teórico, mas que envolvesse também o desenvolvimento de habilidades práticas e o aprendizado voltado para a solução de problemas do cotidiano. O Ensino Vocacional

de Mascellani adotava uma abordagem multidisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento, como matemática, ciências, história e geografia, por exemplo.

O modelo foi implementado inicialmente em São Paulo, na década de 1960, e foi reconhecido por suas inovações pedagógicas e seu compromisso com a formação de jovens críticos e conscientes. No entanto, em 1968, durante a ditadura cívico militar, o Ensino Vocacional de Mascellani foi encerrado por decisão do governo, que considerava a abordagem da escola como subversiva.

Apesar de ter sido descontinuado na época, o modelo de ensino politécnico proposto por Maria Nilde Mascellani deixou um legado importante para a educação brasileira. Seus princípios inspiraram diversas iniciativas educacionais no país, especialmente aquelas que buscam integrar a teoria e a prática, formando profissionais mais completos e preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

É interessante notar como o ensino era focado em proporcionar experiências variadas de aprendizado, a partir de situações de estudo dirigido, supervisionado e livre, bem como projetos, acampamentos e festas que exigiam organização e participação social. As instituições didático-pedagógicas como a Cantina, a Cooperativa, o Banco, o Escritório Contábil e a Galeria de Arte também ofereciam ao aluno oportunidades de vivência em um grupo mais estruturado, em que ele assumia um papel social perante a coletividade.

Além disso, a avaliação era feita não apenas pelos professores, mas também pelo grupo e pelo próprio aluno por meio da autoavaliação. E a ação comunitária, que fazia parte do planejamento desde a primeira série, fornecia ao aluno a oportunidade de atuar em sua comunidade e tomar uma posição frente ao seu papel como pessoa participante desta. Isso, por sua vez, fornecia informações importantes para a orientação vocacional, permitindo que o adolescente se percebesse e se definisse melhor.

A experiência desafiadora como professor vivenciada pelo pesquisador, ao lidar com conflitos entre as teorias aprendidas na universidade e a realidade da escola em que estava trabalhando foi um impulsionador. Inicialmente, as práticas pedagógicas mais dialogadas e interativas foram confrontadas pela gestão da escola e pelos colegas de trabalho, o que fez sentir pressionado a mudar para práticas mais

tradicionais, como aulas-palestra e cópias. Essa mudança foi elogiada pela gestão da escola e pelos colegas, mas houve o sacrifício dos ideais pedagógicos para adequar às expectativas da escola.

A "gramática escolar" ou "forma escolar", descrita por Pintassilgo (2020), refere-se às estruturas, rotinas e práticas que definem a organização da escola e da sala de aula, incluindo o tempo, espaço, saberes e comportamentos esperados. Parece que essa "gramática escolar" influenciou minhas práticas pedagógicas na escola em que estava trabalhando.

É importante lembrar que as práticas pedagógicas são influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo as teorias pedagógicas aprendidas na universidade, as expectativas da escola e da comunidade, as necessidades dos alunos e o contexto social e cultural mais amplo. Encontrar um equilíbrio entre esses fatores pode ser um desafio para os professores, mas é fundamental para uma prática pedagógica eficaz.

De fato, é importante que os professores entendam que a sua função não se resume a reproduzir conteúdo, mas sim a ajudar os alunos a desenvolver habilidades e competências que sejam úteis para a vida e para o seu futuro profissional. Isso inclui selecionar e contextualizar os conteúdos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

A experiência do ensino vocacional parece ter gerado opiniões diversas entre os professores e as alunas envolvidas. Algumas professoras relataram dificuldades em mudar suas concepções diante do novo sistema de aulas, enquanto outras destacaram a importância dos estudos do meio para despertar o interesse das alunas. Alguns problemas apontados pelas alunas foram a falta de aulas, as faltas das professoras e a falta de interesse de alguns colegas. O ensino vocacional parece ter sido uma mudança significativa em relação ao ensino tradicional, o que pode ter gerado dificuldades na adaptação de alguns professores e alunas.

Apesar do fim do serviço estadual de ensino vocacional, o ensino vocacional paulista seguiu vivo no contexto do Colégio Stella Maris. Segundo a própria coordenadora do Stella Maris, Carmen Lydia, em entrevista, "o final das escolas vocacionais públicas representou um fôlego a mais na adoção dessa proposta, nos sentíamos parte da resistência ao governo ditatorial da época".

O vocacional paulista, assim como qualquer outra proposta pedagógica, tem seus limites. Ao ser adotado por uma instituição educacional, a proposta sofre alterações, a partir da realidade apresentada.

Assim como o ensino tradicional não se define com facilidade, sendo ele uma colcha de retalhos de pedagogias centralizadoras e tentativas de mudança. O ensino vocacional paulista também acaba por adaptar-se à realidade do Colégio Stella Maris. Percebemos nessa relação a interação entre a cultura Política e a Cultura Empírica, que é a do espaço em que se atua efetivamente.

A sala de aula é o *front* de batalha da educação. É nesse *front*, ou como Escolano (2017) gosta de chamar “Caixa preta” da escola, onde se processa a realidade, onde as políticas serão confrontadas com a realidade e onde as limitações estão impostas não só pela estrutura física, facilmente visualizável, mas, também pela multiplicidade de conhecimentos que a Cultura Acadêmica pode ter construído na cabeça dos estudantes, professores ou equipe gestora.

O campo da empiria é bastante contraditório e assistimos a essa contradição quando observamos que uma escola, voltada para um grupo econômico de alto poder aquisitivo, mostra-se atuante nas lutas sociais. Só que, ao mesmo tempo, presta reverências ao governo ditatorial. O orgulho da escola que foi recebida pelo ditador é o mesmo da escola que luta pela liberdade na educação e pela justiça social.

Quando vemos os grupos de teatro, ou os grupos que as estudantes organizam, como o grêmio estudantil, símbolos da liberdade escolar, percebemos um espaço de luta e contradição. Por um lado, sabe-se que um governo ditatorial lidera com mãos de ferro a população, por outro, é possível perceber que o reconhecimento de uma liderança em nível nacional do trabalho desenvolvido pela escola é símbolo de orgulho.

Afinal, as ideologias, ou ideias que a pedagogia propõe, estão muito longe de satisfazer o fato da subsistência da própria proposta. O reconhecimento nacional do que se fazia no Stella Maris rendeu frutos à escola e à equipe que lá estava, como o aumento na quantidade de estudantes, a valorização dos professores, enfim, questões pessoais tornaram-se maiores do que a crença política.



Enfim, o Colégio Stella Maris acaba por criar seu modelo de ensino vocacional paulista, fácil de ser estudado, mas impossível de ser replicado. Afinal, cada escola tem seu contexto e tempo específico. E caso o Stella Maris da atualidade (2023) fosse em busca novamente do modelo do vocacional, teríamos uma situação e uma adoção completamente diferente.

### **Algumas sugestões**

Aqui estão algumas sugestões de pesquisas e aprofundamentos que podem ser realizados com base nos documentos e conclusões já apresentados. Em primeiro lugar, considero que a investigação das questões que levaram ao fim do programa vocacional do Stella Maris seria um tema de pesquisa interessante. Isso, naturalmente, incluiria uma análise mais aprofundada dos abundantes documentos disponíveis sobre a implementação do programa no referido colégio. Além disso, uma pesquisa arqueológica nas instalações atuais do Colégio Stella Maris poderia ser conduzida para identificar possíveis vestígios do programa vocacional, bem como traçar a evolução do conceito ao longo dos anos após sua extinção.

Vale a pena mencionar que a exploração extensiva dos documentos da escola também pode abordar temas como a formação dos professores e suas práticas pedagógicas nesta instituição, proporcionando um estudo de caso interessante. Além disso, uma análise teórica mais profunda do currículo da escola poderia ser realizada.

Outras sugestões relacionam-se à pesquisa sobre a vida das estudantes, possivelmente por meio de relatos orais ou documentos, visando criar uma espécie de organograma ou prosopografia que revele os percursos profissionais das alunas que participaram dos cursos vocacionais.

Um aprofundamento adicional poderia envolver a busca por informações nos locais visitados pelas estudantes, com o objetivo de compreender o impacto de receber alunas em ambientes não convencionais, como fábricas, redações de jornais ou pesqueiros.

Outra área de pesquisa relevante seria a análise dos documentos relacionados à ditadura e ao Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), explorando o tema

da perseguição política e como os órgãos de repressão perceberam a experiência do programa vocacional no Stella Maris.

Em conjunto, essas linhas de pesquisa contribuiriam para uma compreensão mais completa e rica do papel do programa vocacional no contexto histórico e educacional do Colégio Stella Maris, enriquecendo nosso conhecimento sobre essa parte importante da história da educação.

## REFERÊNCIAS:

- A tribuna 10.06.1967, p.3
- A Tribuna, 08.11.1968, p. 11
- A Tribuna, 12.09.1969, p.6
- A Tribuna, 22.09.1967, p. 12
- A Tribuna, 23.09.1969, p. 6
- A tribuna, 25.10.1967, p.3
- A Tribuna, 26.09.1967, p.12
- ALCOBERRO, Ramón. E. Mounier (1905-1950) y El Personalismo. Girona: Universidad de Girona, [s.d.]
- ALVES, M. T. G.; Soares, J. F.. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação Em Revista*, (45), 25–59. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003>
- AZANHA, José Mario Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. Exposição no Conselho Estadual de Educação (CEE) SP, 1998.
- AZEVEDO, M. J. de. Educação católica: História e desafios. Paulus. 2015
- AZZI, Riolando. História da Educação Católica no Brasil. São Paulo: SIMAR, 1997.
- BIZZOCCHI, Carlos Eduardo. Experiências educacionais renovadas no Estado de São Paulo: análise de práticas escolares do Experimental da Lapa (1961-1971) à luz dos movimentos educacionais. Universidade Católica de Santos. Dissertação. 2015
- CAMPBELL, Joseph. O poder do mito. São Paulo: Editora Palas Athena, 1991.
- CARVALHO, José Murilo. A formação das almas. São Paulo: Companhia Das Letras, 1990.

CASTAGNA, Paulo. André da Silva Gomes (1752-1844): memória, esquecimento e restauração. Revista Digital de Música Sacra Brasileira, São Paulo, n.2, p.7-159, fev./abr. 2018

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961-69). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. Os ginásios vocacionais: A (des)construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969). Campinas: UNICAMP, 2003 (Dissertação).

Cidade de Santos, 12.10.1968, p. 8

Circular de número 2/1968, de 26 de agosto de 1968.

CLAPARÈDE, Édouard. A educação Funcional. [trad.] J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DALLABRIDA, Norberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá-PR, v. 17, n. 3 (46), p. 213-34, jul./set. 2017

DALLABRIDA, Norberto. Circuitos e usos de modelos pedagógicos renovadores no Ensino Secundário brasileiro na década de 1950. Hist. Educ., Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 101-115, Aug. 2018.

DAVIES, M. O Concílio Vaticano II e a Liberdade Religiosa. TAN Livros, 1988.

DEL RIO, Maria Aparecida Monteiro. O curso colegial do Stella Maris de Santos(1928-1938): uma reconstrução histórica. São Paulo: PUC, 1998.

DÓRIA, Célia Sodré. Educando Nossos Filhos. São Paulo: Sedes Sapientiae, 1968.

ESCOLANO, Benito Agustín. Historia de la educación II. Madrid: Anaya, 1985.

ESCOLANO, Benito Augustin. A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

EVANGELIDIS, José Esteves. O Colégio Canadá nos Arquivos do DEOPS/SP / José Esteves Evagelidis; orientadora Maria Aparecida Franco Pereira – Santos: [s.n.], 2011. 118 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

FAURE, Pierre. Enseñanza Personalizada y también comunitaria. Madrid: Narcea, 1981

FAURE, Pierre. Ideas y métodos en la educación. Madrid: Narcea, 1972.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp, 2019.

FERNANDES, David. Opus Dei a Santa Intransigência, a Santa Coação e a Santa Desvergonha. São Caetano do Sul: Alley, 2006.

FERREIRA, Daniela Gomes de Albuquerque. Ginásio Vocacional “Candido Portinari” de Batatais: Histórias, Sujeitos e Práticas. São Paulo: USP, 2007. (Dissertação de Mestrado)

FERRIÈRE, Adolfo. La práctica de la Escuela Activa: Experiencia y orientaciones. Madrid: Francisco Beltrán, 1928

FONSECA, Thais Nivia de Lima. VEIGA, Cynthia Greive. História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONTES, Alice Aguiar de Barros. Inovações Educacionais: Autores e Atores das classes experimentais. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREINET, Celestin. As Técnicas Freinet da Escola Moderna. São Paulo: Estampa, 1976

FURTER, Pierre. Educação e reflexão. Petrópolis: Vozes, 1973.

FURTER, Pierre. Educação permanente e desenvolvimento cultural. Trad. Teresa de Araújo Penna. Petrópolis: Vozes, 1974.

FUSARI, J.C. O papel do planejamento na formação do educador. São Paulo, SE/CENP, 1988

GARCÍA HOZ, Víctor. Educación Personalizada. Madrid: Instituto de Pedagogía Del C.S.I.C, 1971.

GARCÍA HOZ, Víctor. Pedagogía de la lucha ascética. IPSJC: Madrid,1942

GARCÍA HOZ, Víctor. Principios de pedagogía sistemática. Madrid: EDICIONES RIALP, S.A. 1960.

GARCÍA HOZ, Víctor. Principios de pedagogía sistemática. Madrid: EDICIONES RIALP, S.A. 1960.

GARCÍA HOZ, Víctor. Problemas Y métodos de investigación en educación personalizada. Madrid: Rialp, 1994

GHIRALDELLI JR, Paulo. História da educação brasileira. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

GHISONI, M. (2019). O papel da educação católica na formação de lideranças políticas femininas. *Perspectivas em Educação*, 36(2), 1-14. Disponível em <https://doi.org/10.22456/2177-0018.94714>

GIORGI, Cristiano Di. Escola Nova. São Paulo: Ática, 1992.

GONÇALVES, Lucas Henrique Silva. O Instituto Municipal de Comércio de Santos: Da fundação ao ginásio secundário (1948-1953). 2018. 305 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2018

GUIMARÃES, Therezinha Stella. Padre Cicero e a Nação Romeira. Fortaleza: Editora IMEPH 2011.

HERBART, Johann Friedric. Pedagogia Geral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003

HEREDIA Soriano, Antonio. El personalismo cristiano. In: Historia de la filosofía. Salamanca: Instituto de Ciencias de la educación, 1979.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico São Paulo, São Paulo: 1970.

JACOBUCCI. Ary Meirelles. Revolucionou e acabou? São Paulo: Compacta, 2002

Jornal "A Tribuna" de Santos, 17.01.1968

Jornal "A Tribuna" de Santos, 12.01.1924

Jornal "A Tribuna" de Santos, 16.06.1967

Jornal "A Tribuna" de Santos 01.03.1970

Jornal "A Tribuna" de Santos 04.08.1967, p.10

Jornal "A Tribuna" de Santos, 05.10.1970

Jornal "A Tribuna" de Santos, 10 de maio de 1967

Jornal "A Tribuna" de Santos, 14 de maio de 1967

Jornal "A Tribuna" de Santos, 5 de maio de 1967

Jornal "A Tribuna" de Santos, de 21 de abril de 1968

Jornal "A Tribuna" de Santos, 21.05.1967

Jornal "A Tribuna", de Santos 04.12.1968

Jornal "A Tribuna", de Santos 14.05.1968

Jornal "A Tribuna", de Santos 27.10.1968

Jornal "A Tribuna", de Santos, 25.12.1967

Jornal "A Tribuna", em 2 de setembro de 1969

Jornal "Cidade De Santos", 14.03.1969

Jornal "Cidade De Santos", 18.10.1968

Jornal "Jornal Da Pesca", de Santos, 15.08.1968

Jornal "A Tribuna", de Santos, 11.11.1969

JULIA. Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. 1º número. Campinas: Autores Associados, 2001

KERSCHENSTEINER, Georg. A Alma do Educador e o Problema da Formação do Professor. São Paulo: Atlântida, 1934.

LENVAL, H. Lubienska de. A Educação do Homem Consciente. São Paulo: Flamboyant, 1950.

LIMA, Ana Maria Dias Carvalho; GONÇALVES, Ana Maria; CAVALIERI, Maria Inês Amaral (Orgs.). Stella Maris: 80 anos de histórias inesquecíveis. Santos (SP): SANGRAF, 2004.

LIMA, Carmen Lydia Dias Carvalho. Memória do Colégio Stella Maris. Feito em 2000.

LIMONGI, Maria Evangelina P. Passos de Nossa História. São Paulo: Cônegas de Santo Agostinho, 1997

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. Santos, 1968.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial.v.1, Santos, 1969.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.2 Santos, 1969.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.1 Santos, 1970.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.2 Santos, 1970.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.1 Santos, 1971.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.2 Santos, 1971.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.1 Santos, 1972.



LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.2 Santos, 1972.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.1 Santos, 1973.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.2 Santos, 1973.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.1 Santos, 1974.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.2 Santos, 1974.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.1 Santos, 1975.

LINS, Carmen Lydia Dias Carvalho. Colégio Stella Maris – Curso Colegial. v.2 Santos, 1975.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

MACHADO, Nayara Cristina Huard Mendes. O Curso Vocacional do Colégio “Stella Maris”, Santos: Universidade Católica de Santos, 2006 (Monografia).

MARITAIN, Jacques. Rumos da educação. Trad. da Abadia de Nossa Senhora das Graças, Rio de Janeiro, Agir, 1968.

MARTINS, Marcel Alves. O Vaticano II e a educação: Aggiornamento e diálogo no processo de elaboração da Gravissimum Educationis. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teologia) - Faculdade de Teologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARTINS, Valdemar Valle. Liberdade de Ensino: reflexões a partir de uma situação no Brasil. São Paulo: Loyola, 1976.

MASCELLANI, Maria Nilde. Florestan não teve medo da liberdade! Revista Adusp, Maio 1996. São Paulo: USP, 1996.

MASCELLANI, Maria Nilde. O sistema público de ensino no ensino vocacional de São Paulo. Revista Ideias n.1 – São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1988.

MASCELLANI, Maria Nilde. Uma pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). São Paulo, SP, 1999 Tese (Doutorado) - FE/USP.

MASCELLANI, Maria Nilde. Uma pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). São Paulo: IIEP, 2010

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

MIRA Y LÓPEZ, E. Manual de orientación profesional. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1952.

MORA, José Ferrater. Diccionario de filosofia. Madrid: Printed Editorial, 1980.

NÓVOA, António (Coord.). As organizações escolares em análise. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António: Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador, SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In. J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza (Ed.) Modelos Curriculares para a educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto editora, 2007.

Palestra de Madre Maria Julia, no Colégio Stella Maris, em 14/12/1967.

Pasquarelli, Silvio Luiz Santiago A presença de Luiz Damasco Penna na delegacia regional de ensino de Santos do Estado de São Paulo (1932-1957). / Silvio Luiz Santiago Pasquarelli ; orientador Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Maria Aparecida Franco Pereira. –

Santos : [s.n.], 2014. 160f. ; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Santos nos caminhos da educação popular: 1870-1920. Santos: Edições Loyola, 1996

PILETTI, Nelson História da Educação no Brasil. São Paulo: Ática, 1990.

PINTASILGO, J. (2016). Uma versão conservadora da “escola ativa”: o contributo de Domingos Evangelista em diálogo com Adolphe Ferrière (Portugal, anos 30 e 40 do século XX). In J. M. Hernández Díaz (Coord.), Influencias suizas en la educación española e iberoamericana (pp. 301-315). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

PINTASSILGO, J.; FRANCO, J. E.; PINHO, R. B. A Pedagogia com Personalidade de Pierre Faure: receção em Portugal e estudo de caso. Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 21, n. Contínua, p. e112, 2022. DOI:10.14393/che-v21-2002-112. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66353>. Acesso em: 9 de fev.2023

PINTASSILGO, Joaquim. ALVES, Luís Alberto Marques(org). Roteiros da inovação pedagógica:Escolas e experiências de referência em Portugal no século X. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

QUINTANA, Angel Berna, FERRERES, José M. Guix, GANUZA, José M. Osés, CÓZAR, Alenjandro Sierra de. Doctrina Social de la Iglesia. Madrid: Instituto Social Leon XIII, 1967.

RIO, Maria Aparecida Martins Rollo Montero del. O curso comercial do Colégio Stella Maris de Santos (1928-1938): uma construção histórica. São Paulo: PUC, 1998.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). São Paulo: Editora Vozes, 2014.

ROMERO, Teresa Rabazas; ZAMORA, Sara Ramos. La recepción de la Pedagogía Personalizada y Comunitaria en España en la dictadura franquista. El caso de Madrid. Cadernos de História da Educação, v.21, p.1-20, e113, 2022.

ROMERO, Teresa Rabazas; SIMÓN, Carlos Sanz; ZAMORA, Sara Ramos. La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo. In.: Revista de Educación, 388. Abril-Junio 2020, pp. 109-132.

ROVAI, Esméria. Ensino vocacional: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Spíndola Silveira Truzzi. História e Documento e metodologia de pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Francisco Martins dos. História de Santos: 1532-1936. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937

SANTOS, Francisco Martins; LICHTI, Fernando Martins. Poliantéia Santista: História de Santos. V. III. São Vicente, 1996.

SÃO PAULO. Decreto N. 38.643, DE 27 DE JUNHO DE 1961. Regulamenta a Lei n.6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2021

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. São Paulo: Editora mvcv9/az e Terra, 2000.

SILVINO, Maristela Figueiredo Soares de. A importância da preservação do Colégio Stella Maris para a memória de Santos. Revista Patrimônio: Lazer&Turismo, Novembro/2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. Os ginásios vocacionais: A dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2001.

TAVARES, Rodrigo Rodrigues. A Moscouzinha Brasileira. Barueri: Associação Editorial Humanitas, 2007.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: responsabilidade do gestor escolar. Cadernos de História da Educação - nº. 3 - jan./dez. 2004.

WILLIAMS, Raumont. Com vistas a uma sociologia da cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

**Entrevistas:**

Carmen Lydia Dias Carvalho Lins (ex-coordenadora) - 2 horas.

Ana Maria Gonçalves (ex-aluna) – 2 horas.

Irmã Lindaci Torres Dos Santos (diretora do Colégio Stella Maris, atualmente) – 2 horas

José Ruy Lozano (diretor Colégio Nossa Senhora do Morumbi, atualmente) – 1 hora

Irmã Santana (diretora do Colégio Madre Alix, atualmente) – 1 hora

## ANEXO

### 1 - Guia de fontes sobre o Vocacional Paulista

<b>Documentos oficiais da experiência do Vocacional do Colégio Stella Maris:</b>			
<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo</b>	<b>Tipo de texto</b>
Carmen Lydia Dias Carvalho Lins	1968	Compilado da Experiência do Vocacional no Colégio Stella Maris. Organizações curriculares, atividades discentes, organização dos horários, provas, transcrições de reuniões e análise resumida da experiência na opinião de cada docente, ao final do ano letivo.	Textos autorais da coordenação, dos professores e atividades de alunos.
Idem.	1969	Idem.	Idem.
Idem.	1970	Idem.	Idem.
Idem.	1971	Idem.	Idem.
Idem.	1972	Idem.	Idem.
Idem.	1973	Idem.	Idem.

Idem.	1974	Idem.	Idem.
Idem.	1975	Idem.	Idem.
Diversos	1968 - 1975	Prontuários de docentes e alunos.	Documentos oficiais como cópias de certificados e diplomas, RGs e informações sobre advertências e questões legais.
Diversos	1968 - 1975	Palestras diversas transcritas.	Palestras proferidas em reunião de pais e alunos além de palestras específicas para formação docente.

**Textos e publicações diversas sobre o Colégio Stella Maris:**

Autor	Ano	Título	Tipo de texto	Resumo
Maria Aparecida Monteiro Del Rio	1998	O curso colegial do Stella Maris de Santos (1928-1938): uma reconstrução histórica.	Dissertação de mestrado.	Texto aborda a organização do curso técnico de comércio para estudantes do Stella Maris entre os anos de 1928 e 1938. A dissertação da importante histórico sobre o Colégio Stella Maris e sobre a Congregação de Nossa Senhora Cônegas de Santo Agostinho.

Nayara Cristina Huard Mendes Machado	2006	O Curso Vocacional do Colégio "Stella Maris".	Monografia.	A autora mostra recortes e reproduz documentos da época do vocacional, dando importantes pistas sobre como foi a experiência do vocacional no Stella Maris. Infelizmente a autora não teve acesso aos livros de recortes nem compilados.
Carmen Lydia Dias Carvalho Lima	2000	Memória do Colégio Stella Maris	Livro de recortes	Carmen Lydia, depois de anos como coordenadora do Colégio Stella Maris organiza um resumo de recortes sobre a história da escola em que trabalho quase a vida inteira.
LIMA, Ana Maria Dias Carvalho; GONÇALVES, Ana Maria; CAVALIERI, Maria Inês Amaral (Orgs.)	2004	Stella Maris: 80 anos de histórias inesquecíveis	Livro	O livro trás um resumo poético da história do Colégio Stella Maris.

**Livros, teses, dissertações e publicações diversas sobre o Ensino Vocacional Paulista**

Autor	Ano	Título	Tipo de texto	Resumo
-------	-----	--------	---------------	--------



Daniel Ferraz Chiozzini	2010	História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961-69)	Tese	O autor estuda as raízes do Ensino Vocacional Paulista, mostrando as relações e influências católicas na organização dessa experiência educativa.
Daniel Ferraz Chiozzini	2003	. Os ginásios vocacionais: a (des) construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)	Dissertação	O texto trás importantes informações sobre o início do ensino Vocacional Paulista e entrevistas relevantes.
Daniel Ferraz Chiozzini	2014	As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: “da integração social” ao “engajamento pela transformação”	Artigo	O texto estuda as mudanças curriculares ocorridas no Ensino Vocacional Paulista público ao longo da década de 1960.
Maria Nilde Mascellani	1988	O sistema público de ensino no ensino vocacional de São Paulo.	Artigo	A autora descreve como funcionava o SEV sistema público de ensino vocacional
Maria Nilde Mascellani	1999	Uma pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de	Tese	A autora escreve sobre as raízes filosóficas do ensino vocacional, debatendo Mounier e Sartre e escreve um pequeno de guia de como implantar o Ensino

		trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT).		Vocacional em uma escola, narrando a sua própria experiência.
Esméria Rovai	2005	Ensino vocacional: uma pedagogia atual	Livro	A autora apresenta uma série de textos com experiências e dando dicas de como aplicar o ensino vocacional em uma escola atual.
Angela Rabello Maciel de Barros Tamberlini	2001	Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador	Livro	A autora faz um apanhado geral da experiência do Ensino Vocacional Paulista Público, destacando as influências da escola francesa de Sevres até o final da experiência nas escolas públicas.
Ary Meirelles Jacobucci	2002	Revolucionou e acabou?	Livro	Conta a experiência do Vocacional Público de Americana
Daniela Gomes de Albuquerque Ferreira,	2007	Ginásio Vocacional "Candido Portinari" de batatais: Histórias, Sujeitos e Práticas	Dissertação	A autora conta sobre a experiência do vocacional de batatais. Também uma escola pública de ensino vocacional.
Alice Aguiar de Barros Fontes	1999	Inovações Educacionais: Autores e Atores das classes experimentais	Tese	A autora analisa as raízes das inovações pedagógicas paulistas na década de 1950 e 1960, que tem sua

				origem em experiências de intercambistas na França do pós-guerra.
Zilda Aparacecida Godoy Bianchin	2000	Resgate de uma organização pedagógica: a gestão do projeto político-pedagógico do Ginásio Estadual Vocacional de Americana - "GEVA" - 1961/1970	Monografia	O texto é um resumo da experiência do Vocacional de Americana.
Olga Bechara T.	1978	Estudo Comparativo do Autoconceito de Adolescentes com Diferentes Experiências em Atividades de Grupo em Situação Escolar	Dissertação	A autora fala sobre o comportamento adolescente e o uso do psicodrama como forma de autoconhecimento. E usa como exemplo as experiências nas Escolas Vocacionais Públicas.
Zilda Aparecida Godoy Bianchin	2000	Resgate de uma organização pedagógica; a gestão do projeto político-pedagógico do Ginásio Estadual Vocacional de Americana - "GEVA"-1961-1970	Monografia	O texto explora o conteúdo dos Projetos Políticos Pedagógicos da escola Vocacional de Americana.
Maria da Glória Pimentel e Áurea C. Sigrist	1971	Orientação Educacional - Fundamentos e Práticas do Ensino Vocacional	Livro	As autoras falam sobre como organizar a orientação educacional em uma escola

				vocacional, descrevendo o uso das fichas individuais e da análise e acompanhamento personalizado de cada estudante.
Esméria Rovai	1996	As Cinzas e a Brasa: Ginásios Vocacionais. Um Estudo sobre o processo e ensino-aprendizagem na experiência pedagógica do Ginásio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha –1962/1969	Tese	A autora estuda os textos e documentos do Vocacional Oswaldo Aranha, demonstrando como funcionava o processo de ensino e aprendizagem.
Mariângela de Paiva Oliveira	1986	A Memória do Ensino Vocacional: Contribuição Informacional de um Núcleo de Documentos	Dissertação	O texto fala sobre o centro de documentação da USP que guarda os documentos do SEV (Serviço de Ensino Vocacional) e sobre a importância desse arquivo, como está organizado e que autores já utilizaram esses documentos.
Lunardi Marques	1985	Contribuição ao Estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional Chanceler Raul	Dissertação	O texto fala sobre a história do Ginásio Vocacional de Rio Claro.

		Fernandes de Rio Claro - Sandra Machado		
Margarida G. A. Pinho	1983	Ensino de Artes Plásticas nos Ginásios Vocacionais, de 1961 a 1969	Dissertação	O texto fala sobre o ensino de artes plásticas nos Ginásios Vocacionais. (Não tive acesso a esse documento)
Sandra Julia Gonçalves Albergaria	2004	A concepção de natureza nos estudos do meio realizados nos ginásios estaduais vocacionais do Estado de São Paulo, de 1961 a 1968	Dissertação	O texto analisa o estudo do meio como instrumento de aprendizagem básico do Vocacional.
Ilsa Kawall Leal Ferreira	1992	As escolas experimentais de São Paulo na década de 60: sua contribuição à formação do cidadão	Tese	A autora explora as experiências das escolas vocacionais de São Paulo, analisando a formação dos alunos e seus resultados práticos.
Maria Amélia Marcondes Cupertino	1990	Dilemas da escola renovada-1990	Dissertação	A autora fala sobre a implementação do vocacional e os problemas políticos envolvidos nesse ensino.
Sandro Corrêa da Silva	1996	1968 – Um Golpe na Educação.	Monografia	A autora fala sobre o final do ensino vocacional público
Moacyr da Silva	1999	Revisitando o Ginásio Vocacional: um lócus de	Tese	O autor explora alguns conceitos de formação permanente e

		formação continuada.		como o Vocacional empregava esse tipo de educação.
Newton Balzan	1972	Estudos Sociais: opinião e atitudes do ex-aluno.	Tese	O autor estuda os efeitos do ensino vocacional em ex-alunos
Eduardo Amos	2006	Proposta de Formação e Apropriações: Um estudo com ex-alunos do Ginásio Vocacional Rio Claro -1964/1967	Monografia	O texto é a construção de relatos de ex-alunos de um ginásio vocacional.
Angela Rabello Maciel de Barros Tamberlini	2003	Comunitarismo E Educação: Implicações E Limites	Tese	A autora explora o conceito de personalismo e comunitarismo que são conceitos complementares dentro da educação personalista e vocacional.
Joana Neves	2011	O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional Como Desafio Político-1961-1970	Tese	A autora fala sobre o processo de criação do Ensino Vocacional Paulista.
Esméria Rovai	1993	Dimensão Afetiva da Experiência Pedagógica dos Ginásios Vocacionais	Dissertação	O texto fala sobre a construção do currículo coletivo, utilizado pelo Ensino Vocacional, considerando a dimensão afetiva.
Moacyr da Silva	2000	Desenvolvimento profissional na escola: a	Artigo	O texto fala sobre o ensino vocacional e profissional.

		experiência do Vocacional		
Daniela Gomes de Albuquerque Ferreira e Maurilane de Souza Biccas	2006	Ginásios Vocacionais Do Estado De São Paulo: Um Lugar De Memória?	Artigo	O texto relembra a experiência do vocacional e os arquivos sobre o assunto.
Newton Balzan	1974	Estudos Sociais: opinião e atitudes do ex-aluno	Artigo	Artigo é parte da Tese
Maria Luisa Santos Ribeiro-	1980	Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas, O Colégio Vocacional Oswaldo Aranha de São Paulo	Artigo	Da um breve resumo sobre a experiência do Vocacional Oswaldo Aranha
Mario Pires Azanha	1993	Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista	Artigo	O autor faz referência ao Ensino Vocacional, mas não trata diretamente sobre isso.
Mariângela de Paiva Oliveira	1986	A Memória do Ensino Vocacional no Estado de São Paulo	Artigo	O texto fala sobre os arquivos e documentos disponíveis sobre o Ensino Vocacional Publico
Maria Aparecida Schoenacker	1970	A Pesquisa de Comunidade Como um dos Elementos de Planejamento de Currículo no Sistema de Ensino Vocacional	Artigo	A construção da aula plataforma e a construção do currículo no Ensino Vocacional
Cecília Vasconcelos	1970	A Realidade Socioeconômica	Artigo	O Artigo fala sobre como o Serviço de

de Lacerda Guaraná, Zilah de Paulo Rosa e Carmem Lucia Quenas		como Fundamento do Processo de Seleção nos Ginásios Vocacionais no Estado de São Paulo		Ensino Vocacional selecionava a escola que adotaria seu método pedagógico.
ANTONIO ROBERTO FAVA	2003	Tese mostra pioneirismo dos ginásios vocacionais	Artigo Jornalístico	Artigo fala sobre tese de Chiozzini
Joana Neves	2011	Renovação Educacional E Desenvolvimento Econômico: O Ensino Vocacional Em São Paulo -Uma Questão Política	Artigo	Texto reivindica o papel político da educação e a importância do Vocacional nesse processo.
Maria Nilde Mascellani	1974	O Sistema público de Ensino Vocacional e a Sociologia	Artigo	Não tive acesso
Desconhecido	1980	Quem educa o Educador?	Artigo	Texto fala sobre a formação de docentes para o vocacional
Maria Luiza S. Ribeiro	1980	O Colégio Vocacional "Oswaldo Aranha" de São Paulo	Artigo	Resumo da experiência do Colégio Oswaldo Aranha com o vocacional
Daniel Ferraz Chiozzini	2014	As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da "integração social" ao "engajamento	Artigo	Artigo resumido da tese



		pela transformação "		
Silvia Magaldi	1965	O Estudo do Meio no Curso Ginásial	Artigo	O texto fala sobre o uso do estudo do meio no Vocacional
Francisco Malfitani	1979	Vocacional - Dezanos atrás, falecia uma utopia	Artigo	Fala sobre a experiência do vocacional e seu final
José Hamilton Ribeiro	1967	Já existe a escola de amanhã	Artigo Jornalístico	O texto fala sobre como funciona uma escola vocacional

## Filmes

1.O Ensino Vocacional–documentário –1968 -Alunos da Escola de Comunicação da USP-16mm –Supervisão Maurice Capovillae Rudáde Andrade –Preto & branco –12 minutos

2.Sete vidas eu tivesse... –Projeto desenvolvido pela turma de 1963 do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha na comemoração dos 40 anos de formatura de ginásio – 2006 –25 min–José Maurício de Oliveira  
<http://www.youtube.com/watch?v=QYyLVTHpF-s>

3.Ginásios Vocacionais -40 Anos Depois -Trabalho de Graduação de Jornalismo - Fundação Casper Libero -2009 -54 min. -JaquelineTiveron Manfrin e Stela Jordy

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

### 2 - Entrevistas:

#### Entrevista Ana Maria Gonçalves

**Lucas:** Então. No dia 18, sexta feira. Agora são 13h30. Eu estou aqui com Ana Maria Gonçalves.

**Ana Maria:** Tudo bem? Um para você conseguir.

**Lucas:** O que eu queria saber quando você nasceu?

**Ana Maria:** Eu nasci 17 de outubro de 1950 e eu não sei.

**Lucas:** Como você fez o primário.

**Ana Maria:** Aonde eu era o primeiro. Eu iniciei meus estudos no São José, certo? Depois eu não tinha. Nós não tínhamos conseguido vaga. Eu vim para cá na terceira série do ginásio.

**Lucas:** Legal. Você fez o ginásio? O colégio? Sim. Certo aqui você optou na época.

**Ana Maria:** Que a área de humanas, que era a gente chamava a polícia. Era a área de exatas e biomédicas. Depois era neoclássicas, que tinha o pessoal. O trabalho ficava junto conosco. Então nós chamávamos que era o segundo BC, que era BC, e eles só saíam para algumas matérias que não era específica para mim e para o pessoal de humanas, porque vivia naquela época assim, né? Exatas, biomédicas, clássicas é muito similar e hoje é caracterizada como clássico, científico e normal. Era outra linguagem? Não.

**Lucas:** E como você.

**Ana Maria:** Era 1960. Seis, sete, seis.

**Lucas:** 66.

**Ana Maria:** Aí você pegou uma lanterna vocacional.

**Lucas:** Desde o começo eu já sei.

**Ana Maria:** Porque ele começou em 69, 68 para 69. E eu sou da turma que eu entrei em 69. Na verdade, começou em 68, 67 para 68. Ele [00:02:00] tem 71 anos.

**Lucas:** Você recebeu isso para fazer parte do processo.

**Ana Maria:** Nós estávamos aqui e era. Muitas de nós queríamos ficar naquela época, apesar do colégio ter começado em alguns segmentos, e isso até o quarto ano, lá em 1926. Depois éramos só meninas e muitas de nós. Ou nós vamos ficar aqui, algumas pessoas e outros independência que era na época e nós nós

oferecíamos. Era um leque de opções muito grande e diárias. Nós tínhamos aula três vezes por semana, então nós sabíamos.

Que era o curso que íamos preparar. E aí nós tínhamos mais ou menos 21 a 20 e duas áreas.

**Ana Maria:** Antes nós voltava a segunda, quarta e sexta e era integrado, tinha aula, plataforma, então era tudo novo. E nós estávamos no auge da mudança não só educacional, mas também várias mudanças da sociedade, da juventude. Era a época de tudo, era livre e ela experiências. E nós sempre tivemos uma vantagem, talvez em relação à própria estrutura da escola.

Ela sempre foi uma escola que procurou estar sempre à frente.

**Ana Maria:** Nunca foi de ser muito, fazer muito trabalho bombástico assim. Mas pela vida de cada um já se aparecia. Já nós já nos mostrávamos que fazíamos algumas diferenças, então era tudo novo e as irmãs sempre nos incentivamos a conquistar, a conquistar, a pensar. E acho que isso a gente ainda consegue fazer. Hoje já estamos numa época muito mais difícil do que aquela que era toda de transformação, mas hoje a transformação por outro caminho.

**Lucas:** E você? Enquanto estava aqui no colegial, seus pais receberam bem isso.

**Ana Maria:** Perceberam? Não tiveram esse problema em casa?

Não? Acho que não. Acho que, de modo geral, os pais não contestavam muito.

**Ana Maria:** Era porque eles viam que nós [00:04:00] tínhamos muito que nos esforçamos muito, tínhamos muitas atividades, então nós estávamos sempre muito

envolvidas e eram sempre coisas novas. A gente tinha que criar muito, né? As aulas do Gilberto Mendes eram para nós assim, um grande desafio. Então você tinha que construir umas músicas contemporâneas e as coisas ficavam meio tumultuadas, mas a gente levava bem uma lembrança de algum pai, talvez algum pai nosso muito conservador, que tenha estranhado. Mas nunca digo não, não acho que tenha saído por que não tenha aceitado a proposta. Porque era uma coisa que era algo que motivava, né?

Então, um do tempo que eu lembre.

**Ana Maria:** Dessa experiência, todas nós mudamos de ginásio, né? Eu não lembro de ninguém assim dizer Não, não aposto nisso. Claro que tinha uma expectativa da sociedade de achar que não estava nos preparando, que era chato, que isso às vezes tem estigmas, né? Mas eu me lembrava no vestibular da PUC de Campinas. Eu me lembrava das aulas da Marisa perfeitamente na hora do vestibular, então não tinha como. Eu não me lembro de alguma cantora, mas a gente estava tão envolvida. Nós não tínhamos tanta, tanta preocupação para saber o que eles estavam pensando, porque não trazia isso. Então ninguém sabia quem era muito conservadora, lia, se isolava, fazia o seu trabalho separado, mas não era algo que fosse assim. Ninguém saiu por conta disso. Só saíram por outras questões ou porque queriam fazer novas experiências. Não estavam se adaptando, mas era uma questão mais pessoal. Nada que fosse alguém da família dizendo não acredito.

**Lucas:** Certo?

**Ana Maria:** Nós éramos duas classes e duas classes de 30 e poucos. Não era um número tão pequeno. Depois [00:06:00] é que no primeiro ano era comum.

**Lucas:** Mas há que separar, certo? Mais ou menos como estou tentando fazer agora e tentando.

**Ana Maria:** E não sei como é que a família é agora. Na verdade, acho que eles estão.

Querendo pegar um modelo de fora que prepara já para.

**Ana Maria:** Canalizar para as suas profissões. Mas aí acho que isso é histórico, porque vai levar algum tempo e acho que era isso. Eu acho mais complicado da sociedade a se assimilar do que é do que na época do Vocacional, porque tudo era bom, era novo e era motivador. E agora porque as profissões hoje também são temporárias. Não é difícil. Quem já vai por um caminho fazer um curso secundário de colegial ensino médio focado numa área? Há demanda, Há muito a sair a procura das áreas, então ficam muitos. Desistem dois ou três anos depois, que não é aquilo, não sabem muito bem o que quer fazer ainda. Talvez naquela época a gente. Nós recebíamos tanta, muitas informações, de várias vertentes, e nós conseguíamos escolher, talvez de uma forma mais consciente. Eu sei isso ainda não consegui pensar se é isso mesmo ou não. Era o momento que nós estávamos vivendo.

**Lucas:** E como que a escola lidava com os passeios frequentes.

**Ana Maria:** Que a gente estuda no meio de uma aula plataforma que tinha no centro de interesse e tem, tinha uns, tinham todas as aulas que eram interdisciplinar, então todas as matérias eles tinham conteúdos que se inter-relacionada e você estava estudando. Por exemplo, nós tínhamos uma bateria que o primeiro ano era. Era o estudo do Meio de Santos, que nós estudavam no Santos e aí era toda bateria histórico. Naquela época não era o roteiro histórico, os [00:08:00] lugares eram os mesmos, mas a gente, nós fomos construindo esse roteiro histórico também. E os

professores heresia tinham antes, durante e depois nós. Nós levantávamos todos os objetivos daquilo que nós íamos vivenciar no estudo do meio. Preparávamos para poder comparar se aquela era a realidade dos objetivos, das histórias que nós havíamos levantado. E depois de anos, a minha turma chegou a ir até começar isso. Ribeirão Preto, Brodowski, Goiânia, Brasília Como um estudo maior, que era do segundo ano. Depois, quando eu vim trabalhar, eu cheguei a ir a Campinas e todos eles com o estudo. Aí de dias, não existiam os estudos e meio que você ia voltar para o primeiro ano. A gente. Nós chegamos a ir a Companhia Docas de Santos para visitar Todos nós fizemos uma viagem, um passeio de batelão no sul do meio do batelão para ver toda a obra, a drenagem, a dragagem do cais naquela época. E sempre não era. Era alguma coisa que tinha que trabalhar muito antes, durante e depois. Eu tinha que entregar o relatório e. Eles estão sempre com as unidades de interesse do que foi levantado na aula plataforma.

**Lucas:** Durante o ano. Você sabe o que eu conversei com a Carmen Lydia e ela me falou que a maior dificuldade era com os pais e os professores. Perguntaram para uma professora, a Maria Helena Lamberto, e ela me.

Falou que eu era muito. Mudar de elevador. Tomava jeito porque era uma novidade você sair.

**Ana Maria:** Também ainda, mas você pode levar para em dois ônibus de 40 anos, por exemplo. Quando nós fomos, éramos 80 e elas eram cinco. Não era uma dificuldade dos alunos, era uma dificuldade dos pais entenderem também, naquela época, de [00:10:00] saímos todos. Na verdade, era uma aventura. Por exemplo, nós chegamos, Estava tudo certo com a Secretaria de Educação de Turismo de Goiânia. Quando nós chegamos em casa, não tínhamos onde ficar, onde nós íamos ficar, a porta fechada.

Elas ficaram com dois ônibus na rua. Eu me lembro de uma das minhas alunas amigas. As duas pegaram uma bicicleta quando. E a gente.

**Ana Maria:** Batia, batia, batia no local sem morrer. Daí elas tiveram que improvisar, ligar para quem era o responsável e nos colocaram no hotel lá de Goiânia. Então, tudo lá era complicado, não?

É claro que você estava numa outra posição, muito falando.

**Ana Maria:** Hoje você pensa Ah, claro que eu vou dizer. Era difícil pros pais e também era difícil lidar com os alunos, né? Porque também a gente se diz. Nós nos juntávamos e estávamos saindo. Nós chamávamos atenção. Era um monte de mulher junto. Era muito complexo ao mesmo tempo. Claro que tem sempre aquelas de todos os estudantes e aqueles mais interessados no tema, a Aldrabadá. Alguns não agradava as outras e se esforçava, mas tínhamos que prestar atenção depois.

**Lucas:** E aqui na escola mesmo, como disciplinas, vocês tinham teatro.

**Ana Maria:** Nós tínhamos era coreografia para eu andar. Nadei e depois tinha o grupo de teatro que eu esqueci o nome dele. O Márcio e o Edson França fizeram bem a venda era pé no saco. Aí os meninos do Carmo faziam o teatro junto conosco. Eles chegaram até a apresentar o Orfeu da Conceição.

Assim, meu pai.

**Lucas:** Como funcionava a orientação vocacional e.



**Ana Maria:** Tinha todo um acompanhamento para eleger a nossa orientadora educacional? Também tinha. Nós tínhamos psicologia e tinha todo um assessoramento, mas as religiosas também era psicólogo e [00:12:00] elas faziam todo um trabalho. Naquela época também estava começando aquela parte de teste vocacional. Então nós tínhamos também isso, tivemos ela, elas aplicaram no na natureza, porque depois ela dava uma devolutiva e a gente sempre discutia e nós tínhamos um momento que dava para partilhar das dúvidas o que você gostaria e gostaria.

**Lucas:** De acertar a sua vocação.

**Ana Maria:** Algo assim. Assim, eu tinha um leque e tinha algumas opções mais para a área de humanas mesmo. Minha primeira formação em serviço social melhor.

**Lucas:** E aí depois foi fazer para.

**Ana Maria:** Seguir a da cozinha, em consequência de um trabalho que eu vim a dar aulas e me chamou para começar um trabalho social aqui enquanto eu cursava Serviço Social e depois eu fui fazer a Eu fazia pedagogia também. Aí eu fui trabalhando concomitante, mas aí eu desenvolvi o Serviço Social fora muito mais fora do que aqui. Agora tem duração de seis.

**Lucas:** E aí, você veio trabalhar aqui? Em que ano eu saí?

**Ana Maria:** Um ano depois, no primeiro ano que eu estava fora, no primeiro ano da faculdade de Serviço Social e eu vim em final de 72. Nós vamos sair, mas você não tem mais tempo fora daqui. Dentre nós, não sou só eu, tenho outras.

E então você acaba convivendo demais.

**Lucas:** Com seus professores trabalhando.

**Ana Maria:** Neles. Sim, trabalhei com ele. No começo até estranhava porque eu participava da mesma rede pedagógica aquele dia e ficava imaginando eles me analisando na reunião pedagógica. Mas eu consegui conviver bem. Tirei alguns probleminhas que disse O professor sempre é professor, aluno, sempre aluno. Os dois lados. Nós nos negamos.

**Lucas:** Convites.

**Ana Maria:** Mas resolvemos.

**Lucas:** E isso é bom. Eu estava conversando com a professora Carmen Lydia e ela estava me contando que os [00:14:00] professores. No começo, eles tinham muita dificuldade para adaptar ao sistema, porque eles tinham.

**Ana Maria:** Que reformular o currículo.

**Lucas:** Com muita frequência. E ela me falou que ela teve que afastar alguns professores, inclusive que não queriam mudar, e acabei conversando depois com a professora Cida Rolo. Ela me falou que acabou ficando num grupo jovem de professores que estavam mais engajados, mas. Se é verdade.

**Ana Maria:** Sim, existiram algumas mudanças. Alguns vieram de São Paulo. Claro que era uma experiência que ainda não era vivida em Santos. Então, tinham

peessoas muito competentes, mas que tiveram dificuldades. Assustaram me. Lembro muito que dava para você falar que uma das professoras dizia Eu não vou conseguir fazer isso, eu não vou conseguir fazer isso, eu não vou. Isso me assusta. É todo um trabalho. Alguns se desistiram, outros não mesmo. Não batia, porque além de tudo, tinha que ser uma análise de cada aluno. A avaliação era uma avaliação comportamental, não intelectual. Eles tinham que escrever sobre nós. Existia um papelzinho chamado selinho, então isso demandava também uma outra visão. E isso, como eu te disse, aula a plataforma, levantamento dos objetivos, das atitudes e para tudo que tinha que integrar. Então tudo era muito dinâmico. Então algumas pessoas que eram mais estruturadas tiveram um pouco de dificuldade, outras avançaram, outros tiveram que sair e também tinham pessoas novas que queriam também eram estudiosos e se adaptaram.

**Lucas:** Outros não conseguiram.

**Ana Maria:** Aí eu ficava um tempo, um ano. Desistiu, né? Então não agora.

Claro que a gente não tinha muito claro por que eles foram embora. Eu acho que foi válido, né? Eu já sei.

**Ana Maria:** Acho que alguns.

Que eu me lembre, não dava mesmo. Eu já tive até dificuldade que é para.

**Ana Maria:** Para conseguir [00:16:00] lidar com o jeito questionador da vida. A gente queria saber o por quê, pra quê? Então, às vezes o professor não estava ainda preparado, sabe? Então foi lento, mas aos poucos consegui. Daí foram formando os quatro. Era um curso caro e que eram muitas áreas.

Não éramos muitos. Então eu acho que também a banda veio para evoluir demais, porque daí começam outras.

**Ana Maria:** Teorias, outra metodologia, e aí as coisas foram também como um todo, mudando só.

**Lucas:** Na verdade, desde o começo o Vocacional tinha um problema por causa da legislação. Então, na verdade, ela associava a legislação. Mas aqui, se você pegar o currículo, está em Estudos Sociais. Mas eu sei que as entregas sempre vão acontecer. Por exemplo, a disciplina de psicologia não existe no currículo.

**Ana Maria:** Era mais uma mistura da filosofia, a filosofia, a metafísica. Depois nós tínhamos psicologia, tínhamos sociologia, tínhamos história, geografia, Então eram desmembradas. Por isso que a mulher, que era a grande, você tinha a parte artística, por exemplo, que tinha a música. A partir do teatro.

Ele era um moleque. Hoje eu estou.

**Lucas:** Estudando duas frentes uma caracterizada, que é a vocacional como estrutura e outra caracterizada. Como foi a aplicação nessa escola? Porque você sabe que na prática e a prática é outra. Mas pelo que eu tenho observado, de fato elas conseguiram aplicar, principalmente no colegial.

**Ana Maria:** Sim, no fundamental que era o ginásio demorou um pouquinho mais, mas mais consegui, certo? Talvez não com tanta intensidade, porque [00:18:00] o grupo do colegial era menor e tinha um grupo que foi só abraçando aí e os outros tiveram.

Que ir junto, né? Porque começou pelos maiores, Porque no colegial.

**Ana Maria:** Eu tinha uma formação constante. A gente sentia isso, tinha dezenas semanais deles também. Era um trabalho pesado para eles. A gente chegou a ir à casa de professores para tirar dúvidas do trabalho que estava fazendo 03h00.

Agora nós estamos na minha casa. Nossa mãe, na casa de uma professora, bate na porta.

**Ana Maria:** Nós Olha, eu disse o suficiente. Nós fomos até.

Depois dessa montagem tem a interseccionalidade toda e não é. Eu tenho a impressão que quer dizer aprisionar.

**Ana Maria:** Eles se esforçaram muito. Não é? Mesmo quem disse que não ia conseguir, conseguiu. Conseguiu com um pouco mais de rigidez.

Talvez a relação connosco também. Adolescente não é fácil, não é? Sim, Aí fica a questão de toda.

**Ana Maria:** A questão ser assim Será assim para. A outra é menina, a gente pega fogo, né? Mas talvez seja mais crítica. As meninas são mais fáceis, talvez, de julgar quando eles estão no grupo. E a gente tem que dar uma chance pra depois eles dividir a gente. Eu votei na época por toda a parte de filosofia, não foi dividida e até chegamos a ter um. Dom Pestana Na época ele era de uma outra linha, mas ele deu para nós também. Então, o grupo de professores.

Era um grupo seletivo.

**Lucas:** É essa convivência aqui dentro da escola, na sala de aula. Exemplo. Você caracteriza como? Eu tenho experiência de trabalhar numa escola.

Não estou falando com uma leiga. Quer dizer.

**Lucas:** Como era essa convivência em sala de aula?

Na verdade, esse [00:20:00] período. Não acho que os alunos.

**Ana Maria:** Se tornaram bem próximos. Não com o grupo todo, mas a gente sempre tem essa identidade. Apesar de ser uma característica da congregação acolhedora que é, um dos objetivos deve ser a acolhida delas. Mas se você levantar a por vários grupos que passaram pelo colegial, várias de nós ainda temos. Nós nos encontramos. Isso não é a minha turma, mas as outras turmas também se encontram. Eu tenho amigas até hoje. A gente sai uma vez por mês porque eram do mesmo grupo, Então a gente tem esse interesse. Nós nos relacionamos. Então, claro que, como adolescente, tinha aqueles grupinhos, as ditas panelas que a nossa adolescência, então as vezes na época tinham as praças, os grupos separados, mas sempre a gente teve uma visão de conjunto, nunca foi, mas foi sempre feito um trabalho de uma visão de conjunto e as afinidades existem e existiam. Então nós nos relacionamos com quem nós tínhamos mais afinidade, Mas não era. Não existia aquilo acima a rejeição. Eu vi que tinha umas lá que eram difíceis, mas. Claro que o adolescente quer ver o que o outro está fazendo. Antes, a gente que queria que ele mostrar, a gente se implicava, né?

Mas isso é fase, é uma fase. Você sente que era uma convivência normal. Mas como não tinha uma conversa.

**Ana Maria:** Somos diferenciados.

**Lucas:** No sentido.

Certo que sempre se propaga no mundo como um todo. A solução passa por.

**Ana Maria:** Fazer uma certa coordenação ou orientação. Quando existia alguns problemas, eles chamavam as pessoas, os alunos, as alunas, que talvez tivessem um pouco mais de acesso e olhar um pouco mais aquela puxar para o seu grupo. Nós tínhamos o grupo D, [00:22:00] o diretório acadêmico.

Na época e também que fazia muito trabalho.

**Ana Maria:** Eu tenho sempre umas recordações boas e tenho muito a agradecer não só a minha família, mas de ter passado por todo o processo. Não sei o que os outros acham, mas para mim foi assim que eu aprendi. Se hoje eu consegui exercitar durante a minha vida profissional, é por conta deste esforço que eu tive no colegial. Eu nunca fui uma aluna brilhantíssima. Eu pensei um pouco na. Mas aprendi e acho que consegui me posicionar em vários segmentos.

**Lucas:** Eu vi que você era de um grupo, era.

O grupo de combate, as conversas paralelas quando.

**Ana Maria:** Mais ou menos e sempre tive um acesso fácil. Eu transitava bem nos grupos, em todos os grupos até.

Da minha classe desde que eu cuidava delas e cuido até hoje. Eu quero dizer, eu peço a Deus que me liberte e não quer que eu.

**Ana Maria:** Tenha uma memória boa, então eu consigo. Ela fica uma pessoa mais velha porque eu. Disse que quando tive um problema de saúde de repetir segundo, de repetir a terceira série do ginásio até só mais.

Uma das mais velhas da classe. Então, mas eu consigo visualizá las nós sentadas? Na Grécia.

**Ana Maria:** Onde era o seu lugar.

Onde não era muito interessante, mas você pode encontrar a nossa porta de aço. Eu não sabia.

**Ana Maria:** Ela vai atender a chamada para ajudar alguém que estava com dificuldade de relacionamento.

Por se tratar de alunos bolsistas.

**Lucas:** Você viu essa distinção? Vocês conseguiram?

Isso [00:24:00] é legal, não é? Por exemplo, sabe? Até porque os pais revelam o que é uma conduta da. Da congregação não é pra ficar público.



**Ana Maria:** Claro que hoje as pessoas percebem tantas vezes que.

Por entrar, pelos traços, pelas dificuldades, mas não é uma coisa que é movimentada de dentro da escola e que às vezes até as famílias colocam. E às vezes isso fica público. Não por nós, mas naquela época também não.

**Ana Maria:** A gente sabia de uma peça, de uma menina e outras também, mas é porque a gente era mais amiga e fazíamos as vezes de uma dificuldade de estudo do meio ainda no jeito dela, a sem saber que tem que fazer.

Piada, enfim, tem segredos entre nós.

**Ana Maria:** Mas a. Eu não sei. Eu não sei te dizer, tendo estudado você na minha época.

**Lucas:** Certo?

Não sei mesmo. E não havia porque. Principalmente de outras.

**Lucas:** Escolas que eu estudei e estudei no passado. Eu estudei na USP. Essa coisa de separar mesmo.

Nós vamos separar. Nós sempre fomos às festas juntos, sempre fomos convidados.

**Ana Maria:** Eu pessoalmente nunca tive um acesso na.

Época e na época o poder aquisitivo era muito maior. Eu nunca tive problema, eu sempre fui bem atendido até.

**Ana Maria:** Eu não tinha. Financeira muito grande. Sim, eu nunca me senti excluída e até por sinal, algumas coisas que eu recebi de algumas famílias eu ia na festa X de bairro centenário de do que eu não podia ir, mas eu fui. Mas eu. Me levaram a isso, falei. Mas nunca eu vi isso que eu estou dizendo. [00:26:00] Eu não sei te dizer. Talvez algumas vezes. E também depende de você. Eu nunca me senti menosprezada por não ter o padrão de algumas pessoas que antes eram. Diferente de quase obcecada, que era o pessoal todo do café e profissionais liberais. Então hoje, na minha época, 100% das vezes trabalhava. Era muito bom. Dois têm um trabalho também muito intenso, então eu não sei as.

Outras pessoas que passaram por esse processo, que tiveram esse benefício de.

**Ana Maria:** Poderem estudar aqui. Como? Como ela se sentirá e também depende de você se você está perto. Se você se exclui, as pessoas vão te escolher. Eu não perguntei, mas.

**Lucas:** Você quer fazer? Eu já era.

**Ana Maria:** Contadora e trabalhava no meio santista. Minha mãe trabalhou com comércio no Santos, Depois.

Ela parou, depois ela voltou. Minha avó não trabalhava.

**Ana Maria:** Meu avô foi da estaca paterna e da Companhia Docas de Santos. Minha avó morreu muito cedo. Deixou todos os filhos, os três mais velhos, casados dos três e outros pequenos. Era uma escadinha. Então, eu sou de uma.

Família de trabalhadores e não trabalhava. Nunca, nunca caminho. Mas.

**Ana Maria:** Tivemos uma vida de muitas dificuldades. Só a vc.

**Lucas:** Não. Mas eu só não tinha a bolsa. Aqui era tudo.

**Ana Maria:** E aí eu tirei o benefício legal.

**Lucas:** Porque o vocacional, na sua estrutura, ele tem. Na quantidade de alunos de cada classe.

**Ana Maria:** Ele começa a [00:28:00] me questionar hoje. Hoje, por exemplo, pela ferramenta filantropia, todas as instituições filantrópicas têm que ter 20% para receber alguns benefícios. Antes, eu não sei se era uma coisa só por conta. As irmãs sempre acolheram uma, na época muito antiga. Era separado para que? Talvez existia, como existia em Santos brasileiros, em São José, aqui. Em outros, que eram as escalas para o pessoal todo. O pessoal também tinha muito mais dificuldade financeira. E estava. Estão muito, mas não unidas. Do Vocacional.

Você já se fundiu toda? Nunca se bem na outra, mas.

**Ana Maria:** Mas não sei se.

Era só por conta do Vocacional que tinha que ter esse benefício. Talvez você saiba.

**Ana Maria:** Mais que você está estudando.

Isso, mas eu não entendi. Se era uma norma obrigatória só por isso, Porque hoje a regra todas as entidades religiosas sempre tiveram.

**Lucas:** Mas hoje também para poder ter alguns benefícios.

**Ana Maria:** Até por conta da história. Porque as únicas propriedades que são históricas.

Elas são muito grande. Número de funcionários acreditam que têm algum benefício para esse benefício, se bem que possam trazer entropia, que atinge um número X que nunca fica nesse número. X sempre ultrapassa. Esse dado é muito difícil.

**Lucas:** De conseguir, porque justamente você relata. Com base. Tentei caçar. Uma outra coisa você tinha trabalhos manuais?

**Lucas:** Um número muito elevado em cima do salto que a gente teve antes e quando.

**Ana Maria:** O Brasil tinha práticas comerciais. Então aí é desenvolvido também esse trabalho. E na minha época de primária, naquela época a gente tinha engordado essas coisas.

Mas não fazia parte desta época vocacional. O Vocacional não tinha.

**Lucas:** Tirado do bordado, essas coisas.

**Ana Maria:** O Vocacional no.

Colegial não tinha certo, já que o ginásio vocacional tinha aquela área chamada práticas comerciais, educação familiar, artes plásticas que tinha em toda essa parte. Depois de alguns trabalhos de construção de madeira. Mas. Por mais.

**Lucas:** Você passou por algum preconceito por ser mulher? Ele está estudando alguma coisa assim eu já sei.

Forma esta que já está dando certo. Bem bonitinha através. A sala de jantar era justamente para poder minha mulher ler e estudar. Ela não estava. Quando a inspiração passam por. Bela prática para fazer as mulheres estudar.

**Lucas:** Porque a professora se garante. Nós temos dificuldade de estudar para ver se ela se dá furando também. E outras professoras.

Nós temos motivações. É verdade que você deve alimentar se da dor, mas ela se torna um.

**Ana Maria:** Pais, as escolas têm.

Demorava um pouco pra entender a ansiedade de ver que. Filhos das mães residem.

**Ana Maria:** A atividades diferentes, quer dizer, não no mesmo.

Até dezembro do primeiro ano tinha criança de [00:02:00] oito de lado, de dez e todo mundo, pois estava no primeiro ano. Muitos moravam na área rural.

**Ana Maria:** Que não tinha também acesso a. A sociedade dos pais também não eram todos os lugares. Eu tenho isso também. Eu acho que é por isso que eu tenho exemplo das minhas primas que se formaram lá em Escola normal na época, que não podiam ir trabalhar. Meus pais me deixaram assumir o concurso e tinha que atravessar a catraca, por exemplo, para a praia, para ir para.

O palacete de Carvalho. E daí não deixaram ir. Mas ela já tem essa data. Eu tenho 32 anos e.

**Ana Maria:** Quando disse que era.

Tanto menina como menina. Está certo. Você chegou a ver o No? Quando você estudava nesse período da repressão.

**Lucas:** Tinha policiais nas escolas.

Hoje quando eu coloco mais coisas. Eu tinha correntes diferentes de.

**Ana Maria:** Pensamentos das famílias.

**Lucas:** Mas.

Com uma liberdade mais. Se você teve alguma situação para.

**Lucas:** Há mais.

**Ana Maria:** Pouco a pouco eles vieram para aqui. A gente faz alguns comentários, por exemplo. Uma coisa assim apenas até a gente trazer. Eu não sei o quê, mas era mais entre certo.

As pessoas nos olhos das professoras também têm a mesmo. Estava na faculdade.

**Ana Maria:** Na época eu tinha um posicionamento, né? Ninguém é obrigado a aceitar tudo que vem aqui e tem que engolir. Você tem seu modo de ver e pensar, mas você acha bom, outras você não acha? [00:04:00]

**Lucas:** Então eu passei o Vocacional como instituição porque foi uma instituição do Estado. Ele acabou porque alguns professores não. Admitidos durante o processo por um processo de admissão que avaliava o professor. E aí eles anunciaram. Não atendemos lideranças, mas é porque.

**Ana Maria:** Talvez algumas pessoas.

Tenham usado a liderança de uma forma que não tenha ficado muito, muito clara. Era uma forma.

**Ana Maria:** É difícil porque você, tal como eu, já fez assim, talvez. Onde se há de fazer o bem. Acho que todas aquelas ideias que você tem, alguns encontravam como sendo analisada como sendo reacionária e bem, os outros não conseguiram entender isso.

Como hoje nós dizemos que as pessoas querem fazer uma boa ação, que você.

**Ana Maria:** Então você tem um pensamento bom, vamos fazer o bem. Você quer fazer o bem para os países vizinhos. Mas você não precisa.

Revolucionar para fazer esse bem, já que naquela. As pessoas talvez tenham saído de um estágio muito de acomodação. E começar a mostrar, poder se apresentar, a expor o que pensam.

**Ana Maria:** Que é e talvez até então. E esses outros professores também não souberam lidar. E também, talvez eles não tenham uma formação.

Na verdade, eu posso estar totalmente errada, mas o meu pensamento não é de ninguém.

**Ana Maria:** Nós não temos ideologia.

Todo mundo merece alguma coisa.



**Ana Maria:** Não estou questionando qual é a conduta, mas hoje não consegue ser uma cidade.

Que despertou durante todo esse processo grande.

**Ana Maria:** Essa obsessão tão intensa em nenhum setor.

Bem, no meu ponto [00:06:00] de vista, posso falar. Mas eu me lembro de pessoas que foram. Seja no posicionamento de trabalho.

**Ana Maria:** Médico, engenheiros, advogados. As políticas estudantes Casa Amarela e de direito a conceder hoje.

Quando eu acho que foi a própria. Essa briga eu não sei.

**Ana Maria:** O tempo foi passando por um pouco, porque eu não tenho um estudo aprofundado. Eu posso ficar falando bobagem nos jornais dos meus, no meu sentimento. Então, eu acho que as pessoas, isso é uma disputa humana. Eu não dei certo. Também não quero outro jeito. Então eu crio uma situação para provocar. E como tinha uma coisa muito zen ainda e as pessoas têm seus pensamentos mais arraigados, arraigado ou não, esse conflito é comum na casa da gente e não sei como dizer não sei bem, mas.

Nós em casa não somos quatro, mas nós pensamos de forma diferente. E aí quando se é.

**Ana Maria:** Pequeno, tem os conflitos.

Na nossa família também. O Vocacional acabou. Não se trata de falso. Na verdade, ele acabou. Não porque não tivessem alunos. Eu acho que.

**Ana Maria:** Até mesmo um dos requisitos de mudar de porque acho que isso não quer dizer um ponto de vista e a congregação no colegial fez uma opção.

Em trabalhar com um dos menores até ali, só até o.

**Ana Maria:** Oitava série da quarta série. Dizemos isso, mas você está diluído com toda essa repressão que teve, com todas essas mudanças. Com essas inovações, aí vieram teorias novas. Aí cria uma escola, sim, uma escola.

Assim, aí vem assim e as pessoas foram lá, quis aparecer e ter. Bom, teve quem. [00:08:00]

**Ana Maria:** Precisa? Não.

E também não consigo ficar em pé. Aconteceu o seguinte se você tem 23.

**Ana Maria:** 20 e uma, 20, 23 áreas.

Quando você vai atrás. Essas alunos também. Exemplo um papel. A mídia indicou que. Quer comprar lá fora, mas também na Congregação Geral.

**Lucas:** Já tinha alguma pressão.

**Ana Maria:** Em cima da congregação.

Ela sempre tivera essa congregação. Sempre teve força religiosa que foi.

**Ana Maria:** Calada pelo Papa antes de condenar.

O cardeal. Mas. Mim sempre foi.

**Ana Maria:** Apêndice cinco. Qual a sexta etapa para vocês? Vocês são tão poucas no mundo, fazem muito barulho, mas era num sentido assim. Então eu tomei volta porque era muito evidente. Imagina uma sala no século XXI.

Com todo aquele processo histórico do Brasil. Femininas por essa aventura.

**Ana Maria:** Vamos pensar assim algumas meninas que são. Acontece que elas diziam assim depois.

Que vocês estão lá, não. Então quando a gente tava na faculdade, era tudo correria, diz Stella.

**Ana Maria:** Maris que ela. Eu faço isso também. Nós. Acho que assim seria um incômodo para a sociedade.

Atualmente número de religiosas muito grande.

**Ana Maria:** Para isso assim que. Hoje as casas.

Não têm a espiritualidade que nos. E as vocações também não são em número suficiente para sustentar tudo, não é? Então, também na.

**Ana Maria:** Todo esse problema.

E [00:10:00] talvez também por formação. Algumas coisas também se assustavam com a inovação, pois aqui as coisas não.

**Ana Maria:** Eram tão novas. Que se aventuraram, mas aquelas tinham uma chamada Cristina Maria, que era de sete sapiência e atrás também que liderou e que enfrentou.

Pessoas devem ter colocado alguma coisa.

**Lucas:** Eu vou conhecer, mas ainda vou.

A preparação para conhecer as melhores séries. Agora só tem um sorteio. Mas todos são filhos que são formados pela Maria Cristina Maria, que criou este site apenas. Várias vezes eu vou.

Ele também. Bom, não faltou a gente. As crônicas. Afinal, são eles os três, que adoram.

**Lucas:** Essas experimentações educacionais que trouxeram para suas.

**Ana Maria:** Escolas. Já vinham um pouco de fora também.

**Lucas:** Das classes novas francesas e as classes novas francesas eram mais. É aqui. Jvc Naquela perspectiva da educação católica. Então, algumas questões para educação sexual, por exemplo, eles tiraram. Não tem muita coisa, mas só algumas coisas. A educação sexual do clero também. Os próprios católicos não era bem as. Mas eu percebi isso. Os pais que se posicionavam com.

Daquela formação? Muitos. Tomada de trecho.

**Ana Maria:** Da tradição, família e propriedade. Claro [00:12:00] que hoje, infelizmente.

Tenta se realizar. Tem alguma coisa que você gostaria? O.

### **Entrevista Carmen Lydia e sua irmã**

**Carmem Lydia:** O que, mais do que nunca, nós devemos continuar com essa tarefa em vez de parar ao contrário. A gente sentiu por ela que ela era uma pessoa extraordinária. Mas, mais do que nunca, nós achávamos que devemos continuar, porque a gente estava acreditando que era um caminho que a gente devia seguir.

**Lucas:** Me admira porque depois vocês foram conhecer o presidente. Isso destoa muito, não é? Eu notei uma coisa bastante contraditória por parte do governo.

**Carmem Lydia:** Acho que isso refletiu mais na parte financeira. Sim, eu acho que foi. Eu não me lembro exatamente como era a parte de recursos, mas eu sei que afetou muito as escolas particulares naquela época. Isso refletiu depois na das religiosas em São Paulo, que era quem mandava. Queria que fechar seu curso na certa.

**Lucas:** Então havia um subsídio por parte do Estado. Interessante, não é?

**Carmem Lydia:** Refletiu bastante nisso. Eu pensei que se tivesse perguntando assim como ideal, seria a da Mariana ou a Mariana de ser presa a tudo. Nesse aspecto não. Nós sentimos por ela, pelo vocacional lá, mas por nós. Nós sentimos muito. E as religiosas de Stella Maris não, não atrapalharam assim da gente continuar. Pelo contrário, deram bastante apoio. São Paulo é que olhava a parte financeira e a parte financeira refletiu muito na certa na vida. Você sabe um pouco sobre a Maria Nilde, né?

**Lucas:** E algumas coisas.

**Carmem Lydia:** E ela era fantástica.

**Lucas:** Não tem nenhum livro dela?

**Carmem Lydia:** Tem, tem. Eu tinha. Agora eu andei. [00:02:00] Nós aqui em casa. Nós falamos com a estante de livros que estavam uma coisa horrorosa, até rebentando de tanto livro. Então nós andamos dando muito livro para aquele celular da Marechal Deodoro. Ou como que é capítulo primeiro parece que vai até acabar. Agora saiu uma notícia do jornal. Eu acho que no meio disso foi o livro dela. Ah, eu

acho que eu posso dar uma olhada. Você tem? Não, não tem. Eu posso dar uma olhada.

**Lucas:** Acho que lugar nenhum.

**Carmem Lydia:** Esses livros não.

**Lucas:** Achei. Eu achei. Tem uma tese na USP que fala sobre o Vocacional, uma experiência lá em São Paulo. Tem uma outra da Unicamp, que fala sobre a experiência em Batatais. Mas eles sempre citam que o Vocacional acabou em 69. Então, a experiência da DO do Stella Maris é um pouco desconhecida, assim como a do Madre Alix, que eu também sei que permaneceu um certo tempo e me chamou a atenção isso. Como é que o presidente recebeu vocês? Sei como que o presidente recebeu vocês. Ele sabia o que ele estava recebendo.

**Carmem Lydia:** Sabia? Não, nós. Nós fizemos contato, procuramos, procuramos fazer contatos, mostrar que estilo de trabalho que a gente estava fazendo e que estava fazendo tudo. Nós fomos muito bem recebidas na época e. Facilitaram nos ceder um lugar. Eh eh eh o lugar para dormir. Resta o hotel que a gente podia fazer o café da manhã. Nós não tivemos problema nesse aspecto.

**Lucas:** Interessante, [00:04:00] não é?

**Carmem Lydia:** Mas a gente se virava além do mar. Era uma coisa que procurava fazer todos os contatos para driblar O Temer ajudava muito nessa parte. Os contatos que ele conhecia todo mundo em Brasília facilitava bastante. Nós tivemos bastante ajuda assim do pessoal em volta, né? O pessoal da faculdade de Filosofia

na época era faculdade de Filosofia também. Todo mundo que a gente comentava procurava ajudar a gente. Sempre foi tudo muito integrado, né?

**Lucas:** E os pais não chegavam e diziam Isso é marxismo, hein? Vocês não tiveram nenhum problema de chamarem vocês de marxistas ou de querer?

**Carmem Lydia:** Agora tivemos. Tivemos assim. Inclusive tinha um conhecido nosso. Não vou falar que era de movimento, até que a gente trabalhou do ponto de vista religioso, que também estava ligado na política, que cismou que dois professores eram comunistas, enquanto ele não fez de tudo para perder esses professores e que esses professores não se integraram mesmo eram exatamente o que eu falei para você de saúde, né? Que por nós não tinha problema, mas eles que não se encaixaram no curso, mas por aquela pessoa teria que mandar embora. Era uma coisa marxista absurda, né? Falaram que eu também estaria assim, não sei o quê. Não teve nenhum problema para o meu lado, embora [00:06:00] falasse, Mas não.

**Lucas:** Foi difícil.

**Carmem Lydia:** Naquela época também um dos professores sofreu muito. Aí foi problema? Não exatamente nesse sentido. Era a época que tudo era visto com comunista marxista, né? Um dos nossos professores, que era excelente, ele era aluno da Fafe na época era Fafe. Foi uma época que teve, que teve Até a Cida Franco, coitada, também entrou no meio disso, foi vista como marxista. O professor Pinheiro Machado, que era um excelente professor de História da Educação e da Filosofia, foi visto assim. Então alguns professores da filosofia foram encarregados de fazer entrevistas e um desses foi um dos nossos professores que ainda era estudante. Sofreu muito com isso. Pois é, agora você falando eu me lembrei. Foi uma época que queriam prender o bispo a todo isso, não queriam prender o Dom Davina e na ocasião



foi uma confusão e a gente estava sempre no meio Mais ou menos disso, né? Não sei se eu estou te ajudando.

**Lucas:** A Claro está muito. E quais foram os principais problemas que vocês enfrentaram durante esse percurso? Não. Hoje.

**Carmem Lydia:** Um dos muitos grandes problemas, acho que é mais ou [00:08:00] menos o que eu te falei no começo. A grande desconfiança dos pais e bastante insegurança da parte deles, se ia dar certo ou se não ia. Isso foi uma uma dificuldade ou outra. Quando saía algum professor, a dificuldade de achar um que se encaixasse na mesma linha não era fácil.

**Lucas:** Ele teria que ter formado também, né?

**Carmem Lydia:** Ainda mais que o grupo já estava bem integrado, já numa caminhada mais avançada, né? Acho que isso foi um problema financeiro assim para conseguir verba para todos poderem ir, né? Acho que isso foi sério. A parte financeira, afinal, foi a mais forte que nós sofremos porque acabou com o curso, né? Aí cada um foi para um lado, né? Acho que foi mais ou menos isso.

**Lucas:** Você poderia me passar os contatos que você ainda tem com as pessoas que participaram dessa?

**Carmem Lydia:** E o que.

**Lucas:** Foi a experiência com as pessoas que você ainda tem contato.

**Carmem Lydia:** Hoje e ainda entram com a Lindomar, por exemplo? Até até o fim da vida dela a gente teve contato. A Cida Rollo, por exemplo, é minha amiga até hoje. A Donna, eu sei, já faleceu, era de inglês. Essa eu já nunca mais vi. O Drauzio eu não sei se você chegou a conhecer, né? Era professor na Unicamp, é excelente professor, foi diretor na parte de filosofia. Eu tenho contato até hoje e um dos meus amigos tem. Mas [00:10:00] minhas duas irmãs trabalharam lá. Uma trabalhou em português, outra em filosofia e filosofia e a parte de trabalhos manuais parte assim. Tem mais. Tem até que o nome de todo mundo, deixa eu lembrar. A Ana, que é minha irmã. Eu tenho a dona, eu sei, faleceu. Essa professora era inglesa ou não lembro, mas a Salete as vezes eu tenho contato, moro em São Paulo, a Cida Rolo a gente fala por telefone sempre ela, a gente gosta muito dela. Aí já até a morte dela eu ligava a cada dez dias eu ligava pra saber dela. Eu senti muito mesmo a morte dela. E outro dia ficamos triste que parece que tá uma tabuleta aqui, vamos vender a casa dela. Eu acho que a casa dela devia ser uma instituição, alguma coisa assim pra ajudar os outros, né? A Marinês é minha irmã, Ela aqui também será de psicologia, será sobrinha da irmã Tereza. A Lindomar que faleceu até o fim da vida dela eu tive contato. O Dráuzio é meu amigão.

**Lucas:** A irmã Ana Tereza ainda está viva.

**Carmem Lydia:** Você falou Ela trabalha no Nordeste? Não sei exatamente não. Numa dessas festividades de Stella Maris, eu não sei se foi quando fez 80 anos, Agora fez 95. Eu não sei se foi quando fez 85, uma coisa assim ela teve Aqui.

**Lucas:** Sempre tem o contato dela. Não, não é. E você ainda tem o contato dela naquela época?

**Carmem Lydia:** Sim, Depois nunca mais. Maria Helena Lambert Enquanto todo dia hoje, hoje [00:12:00] mesmo, nós fomos, amanhã mesmo. Nós vamos juntas para

o centenário. Um porque por trabalho comunitário desde 95, o grupo de trabalho comunitário. Eu trabalhava lá na quarentena. A gente trabalhava na quarentena no Santa Cruz dos Navegantes, Fortaleza, Vila Margarida e Zona Noroeste, e eu pedi demissão da União Santos a Maria Helena Lambert também, logo depois que ela saiu de reitora. Mas nós duas continuamos na no quadro internado. A gente vai toda terça feira pra lá. Fora os dias que a gente faz reunião, faz o troço amanhã. Hoje nós fomos abrir uma conta aí para o centenário e amanhã nós vamos pra lá. Se for, eu vejo tudo. Tu sempre.

**Lucas:** Você pode me passar o contato dela que eu queria pegar múltiplos olhares, até para tentar reconstruir.

**Carmem Lydia:** Então eu. Eu te dou o telefone dela que é 32882971 328882971. E ela mora aqui na Pedro de Toledo que é o número. Eu vou, eu vou pegar a agenda.

**Lucas:** Aí tudo bem, eu falo com ela, eu falo com ela e peço.

**Carmem Lydia:** Só que ela trabalhou um pouquinho lá, trabalhou muito, porque ela e a Maria Helena tem 1000 atividades. Sempre foi assim. A vida dela para ela não dava tempo para tudo. Mas ela chegou a trabalhar um pouco na parte de física conosco, mas depois ela foi diretora de filosofia e assim por diante. A carreira dela da né? [00:14:00] Sim, mas que tem aqui, que é a Amélia, esposa do Drauzio, você tem os contatos.

**Lucas:** Deles, você tem o contato deles, do Drauzio? Tenho.

**Carmem Lydia:** Preciso te pegar a agenda, Tá bom? Pode. Dispensado?

**Speaker3:** Não.

**Carmem Lydia:** Uma coisa.

**Speaker3:** Que.

**Lucas:** Ajuda muito.

**Speaker3:** É.

**Carmem Lydia:** Sobre o Stella Maris, pois assim, quando nós estávamos no mestrado, o nosso grupo fez um trabalho sobre Stella Maris, que entrou também essa parte.

**Lucas:** Eu peguei o seu livro de.

**Carmem Lydia:** Recortes contida na elastina.

**Lucas:** E tirei algumas informações.

**Carmem Lydia:** Eu tentei achar ontem e não achei.

**Lucas:** Aqui na perspectiva da cultura escolar. A gente tenta recriar o que está acontecendo dentro da sala de aula. Então tentar a minha proposta e tentar entender o que estava acontecendo efetivamente, Como se eu pudesse olhar pelo buraco da

fechadura e saber o que acontecia. Mas e para isso eu preciso de alguns elementos, então compreender as políticas da época como pensavam na época. O que é a cultura política? Preciso entender a cultura acadêmica. Então, essa formação que vocês tiveram e como os professores e a coordenação pensavam e como academicamente foram formados para aquilo e também a cultura empírica, então o que efetivamente estava acontecendo ali? E então, porque aqui tem a vida é variado, a gente acorda bem outro dia, acorda mal. Os alunos, os pais, podem não aceitar. Então você tem ali. Todos esses elementos unidos fazem com que seja possível determinar o que estava acontecendo na sala de aula. Sim, [00:16:00] e aí, talvez a partir desse processo, eu consiga trazer para a atualidade.

**Carmem Lydia:** Legal. Não ficou uma coisa estática, parada, não é legal. Eu uma coisa que era coisa pra gente trabalhar dessa forma na Unisanta, eu sentia no começo dificuldade, porque não foi uma regressão, mas a gente sentia falta de trabalhar mais, mais livre, né? Avaliar diferente, né?

**Lucas:** É engraçado porque quem olha para outra expressa experiência. Geralmente eu falo as pessoas falam não, mas isso não deve funcionar. Eu acredito que deva ter passado por isso, né?

**Carmem Lydia:** E funciona.

**Lucas:** E funciona.

**Carmem Lydia:** É bonito, é que funciona. Não tem tudo para funcionar não, mas tem tudo para funcionar. Às vezes é um pouco. Acho que eu vejo. É verdade que toda a vida complicou muito, né? Acho que cada vez está mais complicada, mas eu acho que precisa um esforço da equipe de se entrosar mais para poder integrar, senão na integra, se ficar, cada um vai dar sua aula, vai embora. Não, não acontece isso. A

gente sei é como avaliação, né? A gente fala que fala e custa para mudar alguma coisa, né?

**Lucas:** Muito obrigado, professor.

**Carmem Lydia:** Cantor. Sim, com certeza não.

**Lucas:** Você gostaria de falar mais alguma coisa? De colocar mais algum ponto? Se eu puder, eu posso te encher o saco de novo sem te perturbar de novo.

**Carmem Lydia:** Tem que ficar com isso. A data de quando pediram para escrevê.

**Lucas:** La deu certo.

**Carmem Lydia:** Eu gostaria de ficar com seu nome, seu telefone. De repente. Se um dia precisar alguma coisa, a gente saber, né?

**Lucas:** Sim.

**Carmem Lydia:** Mas [00:18:00] que bom que está fazendo doutorado, isso é muito bom! E fazer assim jovem na. É muito legal, né?

**Lucas:** E bastante.

**Carmem Lydia:** E a equipe tá boa dos professores Sim.

**Lucas:** Eu acho que existe um certo, uma certa distância entre a ideia e o que acontece. Então aquilo que você falou, eu vejo um problema na universidade muito forte nisso. Você tem um professor de didática que diz que para você agir de uma forma diferente e ele está dando uma palestra.

**Carmem Lydia:** Na verdade.

**Lucas:** São essas incoerências da vida que são bastante curiosas, né? E poder observar uma experiência que deu certo e mostrar Olha, não é nenhuma escola diferente.

**Carmem Lydia:** E é bom você ouvir a opinião de outros, né? O Dráuzio, por exemplo, ele eu tenho certeza que vai ser um que vai gostar muito de falar sobre essa experiência, se você tiver chance de falar com ele. Tá bom? Quer falar com uma das minhas irmãs?

**Lucas:** Não posso.

**Carmem Lydia:** Pode, claro. O que é que eu vou vestir se estão aí as duas? Se não saíram, tá bom.

**Lucas:** Obrigado.

**Speaker3:** Essa eu não sei quem é essa japonesinha.

**Carmem Lydia:** Foi uma japonesinha que trabalhou bem no começo. Maria José Não acho que dá rolo.

**Speaker3:** Bom, é da rola essas notas.

**Carmem Lydia:** Mete tia Tereza.

**Speaker3:** Essa eu não lembro quem é.

**Carmem Lydia:** É a Maria José que deu em inglês.

**Speaker3:** Não lembro dela nessa não. Lembro que eu entrei depois porque eu já era professora de lado e sei Stella Maris na parte de ensinar, a gente chamava [00:20:00] o ginásio e o colegial.

**Carmem Lydia:** Deixando a terminologia mais liberdade de escolha. Eu não dei bola que.

**Speaker3:** Eu ter o que fazer. O colegial, como nós chamávamos na época, começou em 1968 e eu trabalhava no ginásio, no ginásio. Isso começou em 69, foi 68 para nós em 69 e só mais tarde que eu fui também trabalhar no no no colegial, certo? Porque foi em seguida? Porque eu tive um privilégio especial. Eu era professora de português e de Ensino Religioso e tinha uma. E nós fazíamos um revezamento das aulas de português com a Lindomar e irmã do padre Valdemar, depois com a Maria Elvira e os outros professores. Nós revezávamos com a série e eu peguei uma vez uma turma na quinta série. Na quinta série eu fui com essa turma ao terceiro colegial, porque eu acompanhei, eu fui e fui professora delas. Dessa turma vieram só meninas. Naquele tempo eram duas turmas de meninas, eram 50 para sei lá quantas. No



começo era uma das quatro séries do ginásio. Aí foi a Lindomar que saiu porque alguém saiu. Por isso aí a professora de literatura. Então acho que foi a Lindomar quando a Lindomar largou o colegial. Aí a Camila já me chamou para dar aula de literatura com ela e nesse meio tempo havia uma professora de gramática, de português, de gramática. Mas ela ficou pouco tempo também, porque elas estavam muito mal acostumadas com o meu estilo. [00:22:00] E aí eu fiquei professora delas durante sete anos.

**Speaker3:** Nós Então foi uma coisa assim especial. E a turma seguinte eu fiquei seis anos, fiquei seis anos. Então, para mim foi uma experiência muito boa, porque quando acabou, acabou. As freiras decidiram encerrar o colegial. Aí a turma insistiu, As professoras de lá insistiu muito que eu prestasse concurso para o Estado e eu fui dar aula no Avelino da Paz. Vieira. Todo mundo achava que eu não conseguiria porque. Eu nunca tinha dado aula no Estado, mas por causa de redação, coisa assim eu consegui. Consegui ir para o Avelino, que era um colégio excelente, só de segundo grau naquela época de ensino médio, e depois fui dar aula no Canadá, onde eu já havia feito o clássico. E lá eu tive a oportunidade então de conhecer o conteúdo de quinta série até o quarto magistério e todas as variações do português, português, língua e literatura, a literatura brasileira, a literatura portuguesa, a língua na parte gramatical, técnica, de redação. Então, eu tive um privilégio que acho que é muito difícil conseguir pegar tudo, tudo, tudo, tudo. Então ter que ler, estudar muito para especializar, para conseguir transmitir tudo isso. E foi graças ao trabalho de uma formação muito forte e intensa no Stella Maris, com esse e com esse ensino integral e o ensino do Canadá que eu peguei no clássico.

**Lucas:** Deixa eu fazer algumas perguntas como é que eu sei o nome inteiro? Desculpa, Ana Maria. Ana Maria.

**Speaker3:** Carvalho.

**Lucas:** Lima Dias Carvalho Lima É você. Você nasceu aqui em Santos também. Como você nasceu aqui em Santos também.

**Speaker3:** Nós somos irmãs, [00:24:00] todas irmãs. Estudamos no Stella Maris e fomos professoras lá. Não melhor. Então eu, por exemplo, eu só fiz, prestei concurso para o Estado porque o colégio estava encerrando uma parte, senão eu não teria saído de lá.

**Lucas:** É, mas lá no começo você não fez o normal ou não?

**Speaker3:** Clássico clássico no Canadá de 1957 a 1959 era o período áureo no Canadá, então a gente não precisava nem cursinho e entrava direto na faculdade.

**Lucas:** E aí, em seguida se foi para fazer Letras.

**Speaker3:** Eu fiz letras neolatinas. Naquele tempo são neolatinas. Tinha espanhol, italiano, latim. Eu tinha estudado no Canadá, nós tivemos três anos de grego, então era um leque de possibilidades.

**Lucas:** Você nasceu em que dia? Desculpa.

**Speaker3:** 23 de abril de 1942. Ah.

**Lucas:** Era mais nova, É. E aí você foi para Stella Maris na década de 60.

**Speaker3:** Stella Maris Eu fui, entrei e fui. 65, em 1965 fiquei lá até 2003.

**Lucas:** Pois então, você acompanhou toda a adaptação do vocacional.

**Speaker3:** E vocacional.

**Lucas:** Também no começo dessa carreira. O meu foco é compreender como foi o ensino vocacional. Então, como o Stella Maris adaptou se a esse ensino e se ele funcionou. Segundo, funcionou tremendamente bem.

**Speaker3:** David Bem, nós tivemos um privilégio cultural, uma coisa assim, fora do contexto. Então, havia uma integração de área de conhecimento que era [00:26:00] uma beleza.

**Lucas:** Você como professora, como você recebeu a proposta? Então alguém chegou para você e falou Para de dar aula?

**Speaker3:** Não, não, não. Eu, de começo da passagem do instrutor, do que eu estava habituada no ginásio para o pré e o vocacional no ginásio, eu achei muito difícil por causa da idade das meninas. Eram quatro turmas de quinta série e eram umas. Eram turmas muito difíceis?

**Lucas:** Sim.

**Speaker3:** Eram. E foi muito caro. Para mim. Foi complicado e era uma experiência nova e elas tinham uma formação já específica para isso. Elas tinham visitado o colégio, o Osvaldo Aranha, o Restaurante Aranha, tudo isso e nós do ginásio, não. Nós tivemos que confiar na opinião delas. Começar com uma nova

coordenadora, que também não tinha experiência alguma sobre isso. Então foi um trabalho assim, de hesitar mesmo no começo, para adaptar aquilo para uma turma mais, mais menor, mas adolescente de de 11 anos em diante. Então foi bem difícil o começo.

**Lucas:** E aí, como foi essa transição? Você conseguiu parar de dar aquela aula, aquela aula expositiva ou você resistir e falou Não vou fazer isso. Se não der certo.

**Speaker3:** Eu furar justamente isso. Eu não sei, nem sei dizer. O problema maior do ginásio foi mesmo de atitude, de comportar comportamento mesmo de uma turma muito complicada, certo? Me era só meninas naquela época eram umas meninas muito difíceis. Então o problema maior foi nessa linha, nós ajudando na integração de áreas, tudo. Mas, por exemplo, [00:28:00] depois, quando nós firmamos bem um trabalho de distância com português, história, geografia, ensino religioso, foi uma beleza para nós, ciências. A professora tinha sido minha aluna, as gêmeas tinham sido minhas alunas no Ano do Coração de Maria. Então havia uma integração mais fácil, porque, por exemplo, quando chegava na hora de estudar o Renascimento, por exemplo, a professora de História de Geografia, eu, nós fazíamos um leque de conhecimento, de cultura, da turma, do material. Aí era uma beleza e uma delícia. As aulas plataforma, por exemplo. Preparar, por exemplo, o que é o prólogo? Alguma coisa relativa ao Renascimento. Então, os textos paradinhas, brincadeiras culturais que adaptasse tudo relacionado, era uma gostosura. Os livros que a gente indicava na história do mundo para crianças do Monteiro Lobato. Aquilo a gente era uma brincadeira só.

**Lucas:** Você disse que no começo teve dificuldade com uma turma.

**Speaker3:** As turmas eram de difícil.

**Carmem Lydia:** E foi o que eu falei para você. Foi escolhido o primeiro colegial exatamente por isso lá, o que na época era ginásio era grande. Na era um quatro anos de curso e muitos professores. Para nós era um grupo mais mais privilegiado do ponto de vista pequeno e poucas alunas.

**Speaker3:** Então nós tivemos.

**Carmem Lydia:** Toda a chance de sair e conhecer outras coisas que elas, coitadas, foram jogadas. De repente.

**Speaker3:** Não tínhamos. Acho que.

**Carmem Lydia:** Eram quatro.

**Irmã da Carmem Lydia:** Quatro turmas de quinta série e uns temperamentos bem agitados, agitadas, de meninas, então criavam um problema para nós dificuldades. Depois sair entrando nos estudos do meio e tudo relacionado as coisas foram nós fomos aprendendo junto com elas, porque de começo não aceitavam bem que a gente vê. Eu não esqueço um texto que eu fiz sobre o Boqueirão das coisas que havia. Foi uma cachorrada numa das turmas de quinta série, porque era uma turma. A turma da seis, sabe, Nem preciso dizer os nomes das pestinhas já sabiam. Era uma caçoadada. Tudo porque não estavam habituadas, porque quando o aluno não, não percebe. De início eu não esqueço, uma vez que eu fiz um trabalho sobre a Fortaleza da Barra. Eu levei, levei material muito interessante, tudo para mostrar o relacionamento com as coisas daqui, coisas nossa que Lydia trabalhava com a beleza do trabalho delas lá da UNE Santos lá com a Fortaleza e eu levei. Quando a determinado momento o rapazinho vira para mim e quando que você ou eles podiam chamar de você com toda gentileza, não tinha problema algum de não chamar de

senhora nada. Não vai começar a dar aula porque ele não entendeu que aquilo era a vida nossa que estava relacionada ao português. Eu ensinei a fazer acróstico com Fortaleza da Barra, então tava tudo aplicado. Mas é mais difícil para um adolescente perceber alguma coisa que está muito diferente para eles. João O João Paulo Menano. Ele era campeão de estudante de tênis na época [00:02:00] e ele na hora não. Ele achou um absurdo.

**Lucas:** E esse é porque eu estou tentando recriar as dificuldades. E como foi desde o começo na Stella Maris para poder tentar trazer para hoje. Então é interessante o seu relato, porque eu vejo esses problemas e isso é importante, é importante compreendê-los. É importante entender que foi superado. Eu acho isso fantástico.

**Irmã da Carmem Lydia:** Pois aí a gente pôde nosso com nossa experiência. Pois aí eu fui trabalhar no Avelino da Paz Vieira. Era ensino médio e eu saía com eles para fazer o roteiro, história, roteiro, história, que foi criação do colégio, um certo? Ah, isso é Fava de Oliveira. A Vilma Teresinha foi minha primeira professora. Eu fui da primeira turma dela. Ela não deu aula para o núcleo dentro do colégio, mas nós tivemos muita influência dela.

**Carmem Lydia:** Todo estudo do meio, ela estava no meio. A mais favorita.

**Irmã da Carmem Lydia:** Então eram todas. E nós tínhamos o apoio de uma de um pessoal todo por trás, uma gente de nível muito alto.

**Carmem Lydia:** Eu acho que.

**Irmã da Carmem Lydia:** Esse conhecimento.

**Carmem Lydia:** Fundamental mostra mais as dificuldades do que as que nós.

**Irmã da Carmem Lydia:** Tivemos. Nós tivemos muita desconfiança dos.

**Carmem Lydia:** Pais, dos alunos, mas elas passaram o pior dos alunos não acreditarem. Nós não pensar.

**Irmã da Carmem Lydia:** Que mesmo era aquilo. Eu mesmo fui, acho.

**Carmem Lydia:** Eu estava matando aula. Elas passaram muito mais dificuldade do que nós.

**Lucas:** E essa adaptação demorou. Quanto tempo se poderia mensurar isso?

**Irmã da Carmem Lydia:** Isso eu não sei falar com você depois, com os anos, nos anos novo.

**Carmem Lydia:** Eu acho que bastou fazer o estudo do meio que o professor fica mais, ficava mais em contato com o aluno, ia criando um elo mais forte. Eu acho [00:04:00] que de vocês também ajudou muito.

**Irmã da Carmem Lydia:** Isso na não. Com os anos as aulas plataforma ficaram uma beleza, uma delícia. Aí não tinha mais esse problema de desconfiar que eu não estava sendo. Eu estava matando aula, eu estava íntegra, havia mesmo mais, Mas custou mais, Custou mais. Se foi em 68 eu senti essa, esse progresso. Mas com as turmas de 80, dos anos 80, 90.

**Lucas:** O certo é que, especificamente ele, o Vocacional, ele chegou a funcionar também no ginásial correto e também no mesmo período. Ele demorou mais para chegar no ginásial.

**Irmã da Carmem Lydia:** Eu era o colegial. Começou em 1968 e nós em 69. Era assim num prédio.

**Carmem Lydia:** Mas sem o mesmo preparo dos professores.

**Irmã da Carmem Lydia:** No mesmo prédio ou numa aula. Era o colegial que era menor, então havia umas 4 a 4 classes. Funcionava. Hoje é o infantil que tem o objecto.

**Carmem Lydia:** Do Stella Maris. Ajudou porque eu não sei se conhece lá. É um prédio grande, o colegial todo e o primário ficava naquela parte a nossa era de cá, que hoje ficam as crianças pequenininhas. Então é que era como uma casa pequena, que tudo facilitava o entrosamento, tudo era perto para conversar, para tudo. Até o aspecto físico da escola de um do outro para o colegial não é menos mérito da gente como professor, muito mais do aspecto físico, certo? Parece que [00:06:00] não, mas ajuda bem, né?

**Lucas:** Sim, sim.

**Irmã da Carmem Lydia:** Arquitetura escolar Em termos de integração, o conteúdo era. Aí nós fomos adquirindo prática, fazendo. Aí era uma beleza. Eu era professora de ensino religioso e de português. Então, por exemplo, na sétima série eu dava, dava, eu dava os verbos irregulares, então a gente fazia os textos, alguma coisa assim. E eu conversei com o Evangelho de São João. O Verbo se fez então, que no



princípio era o Verbo. Então a gente podia jogar com os diferentes conteúdos para perceber que era um todo aplicado.

**Lucas:** Legal essa, essa sua atividade. Então você tentou modificar a aula e os alunos receberam mal isso, acharam que era bagunça.

**Irmã da Carmem Lydia:** Mas não, não, não é só num caso específico. Foi aquele caso específico da Fortaleza, mas isso foi anos depois.

**Lucas:** Certo.

**Irmã da Carmem Lydia:** O rapazinho foi capaz de perceber. Aí já havia meninos, inclusive. Aí foi um rapazinho que foi capaz de perceber porque ele não pegou essa formação assim não. E não era. Em termos de pessoas. A pessoa cria a meninada difícil. O problema maior foi isso. Meninas muito difíceis aí da idade, eram meninas problemáticas, briguentas e com as próprias famílias. Às vezes algumas então criavam uma briga, um problema mais difícil. Mas depois, não.

**Lucas:** Sei se vocês ainda dividiam em turmas. Vocês chegaram a dividir em grupos de trabalho.

**Irmã da Carmem Lydia:** Fazia tempo que não tinha grupo de trabalho para as.

**Lucas:** Coisas e aí então os alunos se trabalhavam em grupos e também também trabalhavam em grupo. [00:08:00] Então ainda havia uma. Havia uma mescla da aula expositiva ainda com os grupos de trabalho.

**Irmã da Carmem Lydia:** Acho que a meta é uma mescla. Uma professora de educação física ou não?

**Lucas:** De vez em quando havia aulas expositivas, mas às vezes vocês inseriam um estudo no meio.

**Irmã da Carmem Lydia:** Não, não era um pouquinho. E era. Você fala. O esporte continuava Tudo para não perder.

**Carmem Lydia:** Ele está perguntando se há de haver uma mesclagem de aula expositiva com aula prática, dinâmica de grupo. Toda essa parte.

**Irmã da Carmem Lydia:** Dinâmica de grupo havia no conteúdo específico. Então, por exemplo, para a aula plataforma era todo o conteúdo misturado.

**Carmem Lydia:** Eu acho que trabalho assim, com grupos. Dinâmica de grupo foi bem mais forte no colegial do que no fundamental. Na no, no no. No colegial, quase todas as aulas eram numa linha de grupo dinâmica. A entrevista sai e volta, o que era mais difícil, talvez no fundamental, pela idade.

**Lucas:** Então a coordenação te apresentou um novo projeto e aí vocês tiveram que.

**Irmã da Carmem Lydia:** Não acho que criávamos juntos. Tudo era feito em conjunto, os objetivos, tudo era meu. Acho que todo.

**Carmem Lydia:** Mundo está perguntando há mais de uma linha assim. Eu acho que foram vendo lá na qual estava mais foram vendo que no colegial estava dando certo. Imediatamente as religiosas quiseram se adaptar também para o fundamental e com isso não teve a mesma preparação.

**Irmã da Carmem Lydia:** O caderno que talvez entenda.

**Carmem Lydia:** Melhor eu vou.

**Irmã da Carmem Lydia:** Pegar meu caderno azul. Eu não acho isso de jeito.

**Carmem Lydia:** Pergunta Aí Elas quiseram colocar [00:10:00] na mesma linha, mas não favoreceram do mesmo jeito. Eu acho que pela ânsia de começar alguma coisa e elas se ressentiram bastante No começo, os professores também, mas devagarzinho a coisa foi entrando no eixo. Aí se empolgaram com a aula plataforma, que aquilo fazia com que modificasse completamente o estilo de aula. Você está acostumado a dar sozinho aquela aula. De repente, você tem que dar uma coisa que a integrada leva o professor a se mudar completamente no estilo Sim.

**Lucas:** Quindim. Mas é interessante essa experiência porque talvez a gente tem que trazer para hoje. Talvez traga dificuldades, talvez enfrente as mesmas dificuldades, pode ser evitado.

**Irmã da Carmem Lydia:** Mas eu não sei se vai dar. Caderno de atividades de uma oitava série por são os objetivos. Planejamos isso tudo a gente que criava então eram e os objetivos. Agora é tudo feito numa linha assim, misturando o que você vê em lugar de valorização do que é nosso, usando a literatura, por exemplo. Para isso, uma oitava série em 94. Então vou valorizar o que é nosso. Então, Olavo Bilac é minha

pátria, minha língua. Fernando Pessoa Então vou a valorização da língua Língua portuguesa. Então, colocando assim isso, eles recebiam na. Então o A importância da leitura, a importância de escrever o que haja o Carlos Drummond de Andrade que só escrevendo para o reino das palavras e [00:12:00] usando os os os artistas nossos, os nossos literatos da língua portuguesa para eles perceberem valor, valorizando na.

**Lucas:** O meu foco é compreender o que aconteceu no final da década de 60 e início da década de 70 na escola. Então é bem específico, até para não abrir o campo.

**Irmã da Carmem Lydia:** Sim, mas isso é que só aí eu pus em prática o livro. Em lugar de comprar um livro, usava o exercício que então já integrava tudo. Então olha aqui mistura literatura, mistura ensino religioso, mistura então aquilo que é da vida, o que dá vida então, para estudar português? Se relacionando com as descobertas, com o adjetivo pátrio? Então, geografia, isso tudo, tudo é misturado aqui, misturado as músicas da época.

**Lucas:** Certo?

**Irmã da Carmem Lydia:** Uma novela. Há mais mistérios entre o céu e a terra, Então misturava tudo aqui e Shakespeare misturando.

**Lucas:** Então você fala de um continuísmo.

**Irmã da Carmem Lydia:** Então então é o conteúdo que num todo, sendo aproveitado a nós. Nós, professores, aprendemos a perceber que.

**Carmem Lydia:** Não seriam.

**Irmã da Carmem Lydia:** Compartimentos. Compartimento que é português não tem nada a ver com o que é do mundo que está acontecendo hoje. Vamos supor, está acontecendo uma novela. Não lembro da novela da época. Tinha uma música. A praia, por exemplo, estava sendo tocada. Em lugar de pegar uma outra coisa para fazer análise sintática, pegava as letra da música. Então é um todo perceber que o conhecimento é um todo certo? Não deve compartimentar e sim, na medida do possível. [00:14:00]

**Carmem Lydia:** O estilo de aula. Sem querer o professor tinha que mudar, não podia ficar estante, mas não podia ficar na literatura como ela dava antes. Tinha que mudar e se integrar com tudo, né?

**Lucas:** Então, mesmo com o fim do Vocacional, isso ficou nos professores, né não?

**Irmã da Carmem Lydia:** Mas nesses endereços que nesses primeiros que trabalho nós trabalhamos nessa linha, então ficou muito marcante isso. E nós?

**Lucas:** Eu acho interessante isso, porque mesmo que vocês não tivessem a formação inicial ali, na prática, vocês foram aprendendo e adquiriram isso e puderam reproduzir depois.

**Irmã da Carmem Lydia:** Olha aqui, isso aqui. Dia do Trabalho é um trecho da Maria Lacerda de A Tribuna. Então vamos ter o Dia do Trabalho. Vamos usar o Dia do Trabalho, que era uma excelente escritora de cronista da tribuna. Pegava as coisas do dia a dia para relacionar. Então, o que tem a citação aí com o mundo de literatura? E aí o estudo do texto a partir de coisas do dia a dia foi um começar, porque antigamente a gente tinha aquele livro pronto.

**Lucas:** Certo?

**Irmã da Carmem Lydia:** Teve livro pronto que era uma coisa fixa para todo mundo. Quando nós estudamos, os livros não tinham gravura, nada. Era Joaquim Silva, era de História, o outro de Geografia, era um livro mais passavam de grande irmão para irmão. Eu era eu era a quarta. Eu recebi os livros dos meus irmãos, era aquilo padronizado. Aí nós vamos e fomos encaixando tudo o que era o que está acontecendo na medida.

**Irmã da Carmem Lydia:** Sendo possível.

**Lucas:** Isso tem voltado. Infelizmente tenho que te dizer que isso tem voltado agora.

**Irmã da Carmem Lydia:** As apostilas não deixavam de ser apostilas, mas eram numa linha assim de tentar e olha aí, era tudo ali, tudo o que a gente aproveitava, pegava de tudo. E eu uso isso até hoje.

**Lucas:** Quando a escola encerrou o Vocacional, você sentiu muita diferença?

**Irmã da Carmem Lydia:** Não, não. Ela fechou.

**Carmem Lidya:** Fechou o colegial.

**Irmã da Carmem Lydia:** Mas continuou.

**Carmem Lidya:** Uma parte.

**Irma da Carmem Lydia:** Nós continuamos fazendo cada um fazer o que bem.

**Carmem Lydia:** Quer, ela continuou.

**Irma da Carmem Lydia:** Eu continuei até 2003 lá então. E olha que.

**Carmem Lidya:** Eu passei no fundamental.

**Irma da Carmem Lydia:** Eu continuei no fundamental e eu continuei dando a mesma mamadeira.

**Carmem Lidya:** Acabou só o colégio.

**Irma da Carmem Lydia:** E as professoras, as professoras continuaram dando também. Aí na mesma maneira, a família.

**Carmem Lidya:** Aqui não sei como é hoje, mas.

**Irma da Carmem Lydia:** Hoje, no colégio, por exemplo, eu nasci no dia do checkup. Adoro homem, então eu tinha.

**Lucas:** Latinas.

**Irma da Carmem Lydia:** Mesmo. Então eu, por exemplo, queria fixar a análise sintática. Eu dava era muito eu orações subordinadas. Aqui eu peguei todos os trechos de Shakespeare e fiz uma apostila asinha de coisa para eles fazerem exercício. Então cada colosso humano puxa pro seu lado.

**Lucas:** Certo?

**Irma da Carmem Lydia:** Isso então caberia a cada professor. Eu estou dando a experiência, a experiência de português, de português e do que eu gosto. É evidente que olha aí, olha aí, eu ouço coisas assim, que são as coisas que eu gosto. Eu fui dar aula no Canadá e no Avelino. Eu apliquei [00:02:00] tudo isso, apliquei tudo isso na minha moda, por exemplo, no Avelino, que era uma delícia trabalhar lá. Eu pedia livro de 15 em 15 dias eu emprestava os livros e o que eu queria deles que eles lessem para aprender a gostar e fazer uma redação. Isso no colégio sempre também. 15, 15 dias, um livro. Agora, vamos supor tá com preguiça? Não quer ler o livro? Eu recortava. Naquele tempo tinha revista, jornais que aparecia o Crônicas, coisas assim. Eu levava, dava até uma pastinha do aluno aprender a gostar. No colégio, por exemplo, tinha mini. Quando entrar, os meninos meninas não queriam saber de ler então, pois exemplo gostava de bicicleta. Eu arranjava um livro que o menino andava de bicicleta. Até a gente tentava isso motivar a macacada. Eu chamo de macaco aranha de abada, minha macacada. Então é numa linha assim. Então é no nível em que a gente encontra agora, por exemplo, eu não faço, eu só trabalho como voluntária. Uma vez por semana eu fico recortando jornais, notícias boas para levar para os meninos. Só que eu tenho que por gravura, porque a diabo não lê, eles não conseguem ler, então tem que mostrar a gravura para depois assim eu tentar. Por agora foi o jornal da 20. Isso tudo que eu aprendi no decorrer da minha vida no colégio no Canadá é.



**Lucas:** Mas por exemplo, quando tinha o Vocacional, acredito que a coordenação também tentasse integrar os professores ou cobrasse que os professores tivessem essa integração.

**Irma da Carmem Lydia:** E ela era nossa. Ela era nossa coordenadora no colegial, [00:04:00] no ensino fundamental.

**Carmem Lidya:** Foi aquela professora que eu te falei que foi fazer a Semana Pedagógica comigo no Vocacional do Brooklin.

**Irma da Carmem Lydia:** Andarem ela e éramos cobrar. Mas apesar de tudo, dependia também do temperamento da pessoa. A religiosa nos conhecia a vida inteira. Ela foi a primeira a Maria Lúcia. Ela apoiava.

**Carmem Lidya:** A diretora, a.

**Irma da Carmem Lydia:** Diretora.

**Carmem Lidya:** Diretora geral do colégio.

**Irma da Carmem Lydia:** Ela apoiava o que eu inventasse, ela aceitava. Ela confiava em mim. Nem todo mundo ela faria isso.

**Lucas:** Certo?

**Irma da Carmem Lydia:** Porque a vida inteira nós fomos filhas de lá, então não nos conhecia. E também tinha o outro lado. Quando, quando não queriam, achavam

ruim também caiu em cima. A Ordem achou que estava gastando muito, que estava desperdiçando talvez alguma coisa. Que nós estamos com o nariz muito em pé, querendo mandar no colégio. Talvez isso numa linha assim, talvez sem perceber que a gente queria, vibrava com aquilo que estava fazendo.

**Lucas:** Você sentiu muitas mudanças quando acabou o Vocacional.

**Irma da Carmem Lydia:** Ela continuou, no fundamental, a sentir mudanças em termos dessa dor, foi mudando a influência de estímulo vindo de fora. Nós já éramos muito autônomas.

**Lucas:** Certo?

**Irma da Carmem Lydia:** Nós tínhamos a nossa liberdade de criar. E então, quando um momento em que gente de fora quis nos limitar, um núcleo, um núcleo, um antigo, sentiu.

**Lucas:** E vocês [00:06:00] tiveram esses movimentos de resistência?

**Irma da Carmem Lydia:** De certa forma, sim, de certa forma sim. Que aí os de fora, que estavam por fora, eu não estava entendendo isso. Talvez.

**Lucas:** Certo.

**Irma da Carmem Lydia:** E foi uma época de crise financeira muito grande. Eu acho que.

**Carmem Lidya:** Isso. Eu falei para.

**Irma da Carmem Lydia:** Eles que.

**Carmem Lidya:** Quando as religiosas estavam, elas não foram muito diretas de São Paulo. Falar imediatamente que um fechar, então, nos dando a ilusão que se melhorasse, que nós chegamos a passar dias inteiros a equipe todinha fazendo cartazes, distribuindo por santos para ver se conseguia mais alunos, para ver se aquilo continuava. Mas não teve remédio e todo mundo sentiu.

**Irma da Carmem Lydia:** O nível era alto. Olha aqui. Quando eu dava, nenhum eu dava assim. Você falou o negócio de. Apostila eu dava esse texto. Olha a parte de linguagem figurada. Tudo a gente fazia, o nosso trabalho era bonito, era bonito e é bonito ainda, porque nós aprendemos juntos, nós criamos com ele e todos os exemplos são todos tirados da literatura. Todo e tudo que nós fizemos disso. Então eu estou falando em termos de português, porque é meu lado agora. Elas fizeram em termos de obras das outras disciplinas de filosofia, a gente coisa e eu já sou eu só da língua e literatura e de história. Eu sou doida por história, então é muito bonito ver isso aqui. É uma realização. Eu sinto uma falta doida de dar tudo isso porque a meninada agora não é, não recebe isso, não tem, não tem condições. O [00:08:00] comigo é muito.

**Carmem Lidya:** Ruim, sabe que é gente trabalhando no colegial assim, nessa linha, e depois na faculdade, por exemplo, eu estava dando história da filosofia, não sei. E sentia a dificuldade nos alunos de pedagogia de acompanhar aquilo que no colegial você via Engraçado, era mais fraco nível porque a coisa foi evoluindo bem na parte cultural e a gente, o nível dos cursos foi caindo bastante na pedagogia. A gente sentiu bastante a queda assim, no nível, né? Então para na linha que você dava, algumas coisas já não acompanhavam do mesmo jeito. Engraçado, né? Triste, né?

**Lucas:** É que era pra poucos. A escola e a escola também nesse período eram. Eram poucas pessoas que cursavam, né? Eu acho que com o tempo quiseram massificar a escola, faltou professor e aí a formação.

**Carmem Lidya:** Realmente foi difícil.

**Lucas:** Foi piorando.

**Irma da Carmem Lydia:** Então é um livro que a gente estudava antigamente. Depois, quando eu já estava dando aula no Canadá, antes de eu me aposentei do Estado e no fim de 89 eu dava aula de um segundo colegial. A parte de gramática. Tinha professora de literatura e eles não aceitavam que a professora pusesse a prova na segunda-feira. Onde já se viu? Falei. Mas estuda. E o que era da outra parte? Eu falo isso, mas estuda, Você tem sábado eu vou perder meu sábado e domingo perder. De [00:10:00] repente, o conceito de estudo mudou porque nós vivíamos em função do estudo, praticamente. Quero dizer, a minha turma do Canadá era fanática por estudo na faculdade. A gente ficava o tempo todo pesquisando coisas e de repente, parece que o mundo mudou tanto que era perder tempo, estudar no fim de semana. O negócio é hoje em dia. Eu adoro ler e eu gosto de ler inglês, de preferência. Mas agora o problema da literatura de língua inglesa não está vindo porque as livrarias estão com problema financeiro. Agora você encontra traduzido aí é um Deus nos acuda. Eu corro e corrijo da primeira linha. Às vezes eu escrevo, mando um e-mail para a editora porque os erros de português estão bárbaros. Cacófato, as coisas medonhas que a gente era básico. Ai de nós se falássemos daquele jeito. Os erros de concordância são um terror.

**Lucas:** Eu imagino.

**Irma da Carmem Lydia:** O nível caiu, caiu muito. O português virou. Porque se um professor de português falar que sabe tudo, ele é um mentiroso ou linguinha danada de difícil. Olha a questão dos verbo haver, os verbos impessoais, o verbo, o uso do haver a cada coisa horrível que fala. Então o nível abaixou muito. Então era nesse ponto mais dispendioso. E o que querem com o ensino médio? Cada um escolheu uma coisa sai cara, a brincadeira sai caro, é brincadeira [00:12:00] e os colégios não estão preparados para isso.

**Lucas:** Bom, foi interessante observar essas visões que aquilo que eu estava te falando você tem a visão da gestão, você tem a visão do professor, a visão do aluno, a visão dos pais, que são visões as vezes que se complementam, mas que às vezes conflitam. Você tem essa visão prática da sala de aula e isso é muito legal. E ela tem a visão da organização. Isso, isso é bárbaro.

**Irma da Carmem Lydia:** Eu não tenho, eu sou. Não tenho noção pedagógica, eu sou intuitiva. Eu nunca estudei. Aliás, só para o concurso que eu não entrou por um ouvido, esqueci tudo. Eu não tenho nada de teoria pedagógica, nada. E, por exemplo, quando eu comecei a dar aula aula com o nome, primeiro ano que eu dei aula, eu nunca tinha visto um diário de classe. Eu fiz clássico. Fiz letras. Nunca ensinaram. Professora. A parte prática foi a minha academia Lydia, que me ensinou. Tudo dependia dela. Como preencher o diário de classe. O que era? Não tinha nada, não tinha noção de nada. E o que eu falo para os meninos foi a arte. Os livros de agora são integrados, as obras dos artistas, tudo uma beleza. Nós não tinham a arte, nós éramos autodidatas e aprendíamos tudo. Em 98, sete, a freira me tirou as aulas de português e inventou um centro cultural. Aprendi do nada. Não sabia o que ia fazer. Eu estudei feito doida obras de arte, os artistas, tudo por conta própria. Viajamos [00:14:00] meses e meses para visitar museus, visitar museu para aprender e saber para poder passar para os alunos. Então, antes era na base do esforço mesmo da gente. Nós não tínhamos esse preparo, a não ser a formação em casa e do colégio.

**Lucas:** Isso eu acho bastante curioso, porque você tem uma formação que é expositiva, que é aquela aula de contextual, que é aquela aula que o livro vem de cima para baixo. E aí você chega numa escola e a escola diz para você Olha, não faça assim, faça de outro jeito. Eu me pergunto como que você recebeu isso? Como que você foi se adaptando a isso? Como que você sentiu isso?

**Irma da Carmem Lydia:** Não sei. De começo eu ficava brava, sabe? Ficava bravíssima porque os meninos das meninas pintando conosco, aprontando. E a freira era muito chata. Quando os meus são Lourenço, uma holandesa que ela é outra, ela era uma massa bruta. Chegava só. Aquele vulto já impunha respeito com os meninos, com a mãe das meninas, qualquer coisa apitava. Ela dava apito. Ela era disciplina na hora. Olha, agora veio uma coitadinha começando lá. Decepcionada e difícil que as meninas não danadas também. Não agora. Agora era o método. Não, Sei lá, eu não lembro disso.

**Lucas:** Eu não lembro. Mas isso que você me apresentou já é uma coisa totalmente diferente daquele daquela coisa tradicional e tal. Isso já é um você aprendeu a fazer. Você tem noção pedagógica? É que talvez não tão formalizada, mas você tem.

**Irma da Carmem Lydia:** Não era uma coisa instintiva, não é ela. Eu aprendi muito [00:16:00] com meus irmãos. Eu estudei a web, eles iam para o colégio, eu pegava os livros deles e ficava lendo. Eu achava lindas as declinações em latim e tudo. Eu aprendi assim, com o que eu aprendi com eles a mais do que os outros. Nem a dúvida, o fato de ser a quarta, com diferença maior dos três mais velhos. Então, para mim foi uma beleza isso. E o fato também deles, porque meu irmão maior era sete anos e meio mais velho, o mais velho de 12. Ele adorava música clássica. E ele assobiava e me ensinou a assobiar. Era um moleque e eu assobiava, aprendia assim. Já a outra, não a mais moça de tudo. As músicas eram os filminhos, a galinha botando o ovo ao som da música. Ela já sabia. Ela era ela. Ela conhecia as músicas pelo CD,

pelos filminhos. Então a adaptação aos tempos foi na linha da televisão. A mais moça, então eu. Foi do assobio e das molecagens. Os livros de.

### **3 – Exemplos de provas e atividades de 1969**

Conteúdo anual: 1º ano Colegial A e B  
Professora: Alzira Miadaira

BIOLOGIA

- I- Introdução
  - a) importância do estudo da Biologia
  - b) divisões da Biologia
  - c) aplicações contemporâneas da Biologia
- II- Classificação dos seres vivos:
  - a) métodos de classificação
  - b) organismos de difícil classificação
- III- Mecanismo da evolução
  - a) Lamarck: - lei do uso e desuso (adaptação)  
- lei da herança dos caracteres adquiridos
  - b) Darwin - seleção natural
- IV- Teorias sobre a origem dos seres vivos
  - a) Abiogênese - geração espontânea
  - b) Biogênese
- V- Hipóteses sobre a origem da vida na terra.
  - a) Vida extra-espacial
  - b) Hipótese autotrófica
  - c) Hipótese heterotrófica
- VI- Precursores da vida
  - a) A terra primitiva
  - b) A atmosfera primitiva
  - c) Os primeiros compostos químicos
- VII- Os ácidos nucleicos
  - a) Ácido ribonucleico
  - b) Ácido desoxirribonucleico
- VIII- Estudo dos vertebrados
  - a) peixes
  - b) anfíbios



RELATÓRIO DE ESTUDOS SOCIAIS - 1º COLEGIAL VOCACIONAL - 1969.

1- AULA PLATAFORMA -

O tema foi levantado, através de dados estatísticos sobre Santos e um mapa do município. Discutiram alguns problemas de Santos e chegaram à conclusão que seria necessário conhecer as causas.  
TEMA: "Como solucionar os problemas de Santos?".

2- CONTEÚDO E TÉCNICAS -

As causas foram localizadas no meio físico, social e fatos históricos. Deu-se uma bibliografia e iniciou-se a Bateria para esclarecer o tema. Estudo do Meio: ROTEIRO HISTÓRICO.

O segundo tema foi: "Industrialização e Pesca na Baixada" Sobre a Indústria, fizeram-se pesquisas em classe e posteriormente o Estudo do Meio: LIGHT, ESTAÇÃO DE TRATAMENTO DE ÁGUAS, COSIPA, REFINARIA, MOINHO SANTISTA, AÇÚCAR PÉROLA, PASTIFÍCIO BRASIL. No estudo sobre a Pesca, foi utilizada técnica inversa ou seja: primeiro o Estudo do Meio (visita a uma ALDEIA DE PESCADORES, MUSEU E ESCOLA DE PESCA, ENTREPOSTO DE PESCA, visita à PONTA DA PRAIA, BARCAÇA, conhecimento do PORTO e da Barra) e depois as pesquisas bibliográficas.

A verificação correspondeu a um plano sobre o tema.

O tema do 3º e 4º bimestres foi: "Como se apresenta a educação cultural e artística em Santos e em relação ao estado de S. Paulo".

A motivação verificou-se a partir do significado de "cultura".

Estudou-se: educação nos meios rural e urbano, processos gerais de educação, educação e as diferentes estruturas sociais, educação de adultos e excepcionais, objetivos e fins da educação e conceito de educação; análise do contraste do meio rural e urbano, expansão territorial, industrialização no meio urbano, migrações internas e administração pública.

A verificação efetivou-se através de um painel aberto.

Fêz-se, ainda, uma pesquisa sobre a influência que sofreu a cultura paulista dos diferentes tipos étnicos, folclore, preconceitos racial e sistema estadual de ensino.

A apresentação dos temas verificou-se em painel aberto.

A verificação constou de desenvolvimento do tema: "Procure traçar em linhas gerais o desenvolvimento de São Paulo, utilizando as pesquisas deste semestre".

A síntese teve como tema: "Relacione conteúdo e técnicas com os objetivos da área".

O Estudo do Meio englobou: MUSEU DE ARTE POPULAR, FEIRA DE ARTESANATO, X BIENAL, peça de Teatro "NUMÂNCIA" - em São Paulo. Em Santos, ESCOLAS DE EXCEPCIONAIS, FACULDADES. Visita a SUARÃO, cuja principal finalidade foi o preparo de uma festinha para as crianças de lá.

OBSERVAÇÕES: O painel aberto foi aprovado. Nas entrevistas, porém, as alunas demonstraram que ainda precisam ser melhor orientadas porque algumas não participam, enquanto outras o fazem demasiadamente. a Bateria não foi bem aproveitada, talvez por ter sido muito longa;

os Estudos do Meio precisam ser melhor aproveitados e preparados pelas diferentes áreas.

3- OBJETIVOS -

Dos objetivos propostos, alguns foram atingidos plenamente

como: "relacionamento entre meio físico e as atividades humanas",  
"noção de interdependência entre os fatos históricos".

Devem ser retomados, no próximo ano: "consciência de que somos responsáveis pela formação da História", "desenvolvimento integrado da Nação", "contacto com a realidade brasileira", "espírito de pesquisa e de crítica" e "trabalho individual".

4- RELACIONAMENTO -

Variou, conforme a professora:

Sociologia - melhor no 1º ano "A", no final do ano;  
História - bom nas duas classes; porém, melhor no "B";  
Geografia - bom nas duas classes.

5- CONTEÚDO -

Mesmo que não tenha sido perfeitamente assimilado, as alunas adquiriram mais interesse pelos problemas atuais e maior abertura.

6- RECUPERAÇÃO -

A maneira como foi programada a recuperação não foi satisfatória, devido à falta de horário e inexperiência nossa. É intenção da área começar a recuperação no 1º bimestre, tornando as meninas bem conscientes da sua situação.

7- SUGESTÃO -

Sugerimos que o número de aulas da nossa área não seja superior a dois, no mesmo dia, para a mesma classe.

Maria Aparecida Martins Rollo.  
Maria Salette Vasconcellos Queiroz.  
Iza Fava de Oliveira.

COLÉGIO: "STELLA MARIS"  
DATA: \_\_\_\_\_ 1ª ano \_\_\_\_\_  
ÁREA: QUÍMICA  
NOME: \_\_\_\_\_

VERIFICAÇÃO

1) Qual seria o peso de 10L de  $F_2$  nos CNTP?

- a) 5g ; b) 16g ; c) 16,9g ; d) n d r a

E dado: F -- 19

2) 220g de F e S, quantos moles são?

E dado: Fe -- 56

S -- 32

- a) 2,5 moles ; b) 0,4 moles ; c) 2 moles; d) 4 moles.

3) Escreva a fórmula molecular correta, dos conjuntos que apresentam as seguintes denominações:

- a) fosfato de zinco .....  
b) cromato de potássio .....  
c) ferrocianeto de prata .....  
d) sulfeto de bário .....

E dado:

$\overline{P}O_4$  fosfato

$\overline{Ba}^{++}$  -- bário

$\overline{Cr}O_4$  -- cromato

$\overline{Ag}^+$  -- prata

$Fe(CN)_6$  -- ferrocianeto

$\overline{K}^+$  -- potássio

$\overline{S}^{--}$  -- sulfeto

$\overline{Zn}^{++}$  -- zinco

4) Na sua opinião, qual dos conceitos abaixo exprime melhor a noção de Valência:

- a) Valência é o átomo de H combinado com outros átomos  
b) " é a carga positiva ou negativa do elemento  
c) " é a quantidade de cargas positivas ou negativas do composto.  
d) 2 é o número que indica a capacidade de combinação do elemento.

5) Na fórmula,  $H_2S$ , o enxofre (S) é:

monovalente

divalente

Porque:

- a) são necessários 2 átomos de H para cada átomo de S.  
b) não havendo índice nenhum no átomo de enxofre ele é monovalente.  
c) o oxigênio é um elemento divalente.  
d) o hidrogênio é um elemento divalente.

6) Sabendo você que o Fe (ferro) pode ser divalente ou trivalente, qual seria a denominação correta do composto:  $Fe_2O_3$ .

- a) óxido ferroso  
b) óxido férrico  
c) óxido de ferro  
d) trióxido de ferro.

1.º colegial.  
9.3.1969.

Nome do Colégio: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_  
Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
Área: \_\_\_\_\_

EXERCICIO DE FIXAÇÃO

- 1) Dê exemplo de:  
a) conjunto dos dez maiores problemas de Santos. (a seu ver)  
b) conjunto dos cinco maiores artistas de rádio. (também a seu ver)

- 2) Dê os seguintes conjuntos:  
a) conjunto dos divisores de 20.  
b) conjunto dos múltiplos de 4.

- 3) Conjunto dos elementos descritos por:  
a)  $\{x / x \in \mathbb{Z} \text{ e } x \text{ par e } x < 10\}$   
b)  $\{x / x \in \mathbb{Q} \text{ e } x + 2x + 5 = 3x + 5\}$   
c)  $\{x / x \in \mathbb{N} \text{ e } 5 < x < 8\}$

- 4) Dizer se é falso ou verdadeiro:

$3 = \{3\}$        $0 \in \emptyset$        $3 \in \{3\}$   
 $5 \in \{5\}$        $4 \notin \{3, 5, 4\}$        $4 \notin \{1, 2, 3, 4\}$        $\{3, 5, 9\} \subset \{4, 1, 7, 5, 9\}$

- 5)  $\mathbb{Z}$  é o conjunto dos n.º inteiros. Qual a relação entre os conjuntos?

$P = \{x \in \mathbb{Z} / x > 0 \text{ é par}\}$   
 $I = \{x \in \mathbb{Z} / x < 0 \text{ é impar}\}$   
 $N = \{x \in \mathbb{Z} / x < 0\}$   
 $S = \{x \in \mathbb{Z} / x > 0\}$

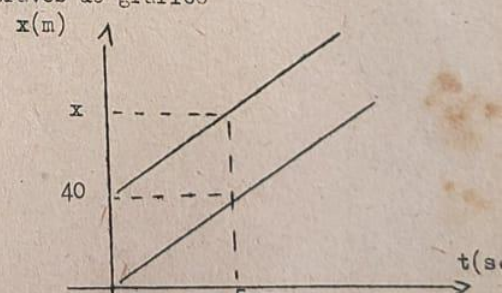
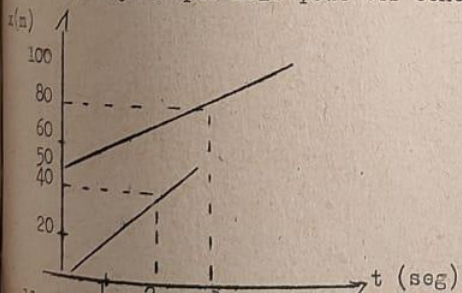
- 6) Falso ou Verdadeiro:

$A \neq B \text{ e } B \neq C \rightarrow A \neq C$   
 $A \subset B \text{ e } B \not\subset C \rightarrow A \not\subset C$   
 $x \in B \text{ e } B \subset C \rightarrow x \in C$   
 $x \in B \text{ e } B \in C \rightarrow x \in C$   
 $A \in B \text{ e } B \not\subset C \rightarrow A \not\subset C$

Colégio: "Stella Maris"  
 Nome: \_\_\_\_\_ ano 1º A-B.  
 Data: \_\_\_\_\_  
 Área: Física

Exercícios de Fixação

- 1- Um avião parte de uma cidade A, voando em linha reta em direção a outra cidade B. Sabendo que o avião parte no instante  $t = 0$  seg. e chega em B no instante  $t = 1000$  seg obedecendo à equação horária  $x = 100 - 0,1 t$  (x em Km, t em seg).  
 pode-se:  
 a) onde está colocada a origem sobre a rota AB?  
 b) Qual a distância entre as duas cidades.  
 c) Qual o sentido do vôo e qual a orientação da trajetória?  
 d) A que distância do B se encontra o avião no instante  $t = 200$  seg  
 e) Em que instante o avião passa por um ponto a 40 Km do A?
- 2- Do vertice de um ângulo reto, percorrendo seus lados, partem simultaneamente dois móveis animados de M.R.U. Suas velocidades são 8 m/s e 12 m/s. Determinar  
 a) a distância que os separa após 0,5 min,  
 b) depois de quanto tempo haverá entre eles uma distância de 400m.
- 3- Dois corpos A e B partem simultaneamente de um mesmo ponto com velocidades  $v_A = 300$  cm/s e  $v_B = 4$  m/s. Determinar a distância entre os dois, ao min após a partida, em cada um dos seguintes casos:  
 a) A e B se movem na mesma direção e sentido.  
 b) A e B se movem na mesma direção e sentido opostos
- 4- Estabeleça os diagramas horários do exercício anterior.
- 5- Um móvel parte de um certo ponto com velocidade constante  $v = t$  m/seg. Passados 4 seg parte do mesmo ponto, na mesma direção e no mesmo sentido do 1º móvel, um 2º móvel com velocidade constante de 21,6 Km/h. Quantos seg após a partida do 2º móvel este encontrará o primeiro? Qual a posição do local do encontro?
- 6- Represente graficamente o movimento do problema anterior.
- 7- Um trem parte de uma cidade A com movimento uniforme de velocidade 60 Km/h, dirigindo-se para B. Todavia, no meio de percurso parou 30 min, e a seguir, duplicando sua velocidade chegou em B com 10 min de antecedência. Achar a distância AB e qual deveria ter sido a velocidade no segundo trajeto para chegar no horário.
- 8- Dois automóveis com velocidades respectivas de 40 Km/h e 50 Km/h, partem em sentido contrário, um de cada cidade, distantes entre si 180 Km. Depois de quanto tempo se encontrarão? e a que distância estará o ponto de encontro?
- 9- Represente graficamente o exercício anterior.
- 10- O gráfico abaixo representa o movimento de 2 automóveis. Determine:  
 a) O sentido de seus movimentos em relação à origem.  
 b) Os pontos iniciais de movimento para os 2 carros.  
 c) Suas velocidades.  
 d) Veja o que mais pode ser concluído através do gráfico



- 11- Analise os movimentos abaixo representado e determine x.
- 12- Estruture um problema que tenha como representação gráfica a anterior.

NOBRES \_\_\_\_\_  
DATA \_\_\_\_\_ 1º ANO B \_\_\_\_\_  
ÁREA "BIOLOGIA"  
COLEGIO "STELLA MARIS"

- 1- Explique a seguinte frase: "Seleção natural é determinada pelo ambiente". Dê pelo menos um exemplo.
- 2- Critique a frase seguinte: as moscas desenvolveram resistência ao DDT.
- 3- Adaptação e seleção natural são sinônimos? Explique.
- 4- Baseando-se nos mecanismos de evolução que você conhece, como explicaria esse fato:

Certa vez, pardais foram surpreendidos por um temporal em pleno voo. Numerosos deles foram encontrados agonizantes, arremessados ao chão. Foram recolhidos e tratados, alguns sobreviveram e outros morreram. Medições convenientes mostraram que, entre os pardais mortos, havia poucos exemplares com asas de comprimento normal, tendo a maioria deles asas inabitualmente longas ou inabitualmente curtas.

- 5- Explique o fato seguinte de acordo com as hipóteses de Darwin e Lamarck.

Por volta de 1800, no Distrito de Cleveland, condado de Yorkshire, um grande bosque de pinheiros e videiras foi dividido em dois por um crescimento de urzes. Em 1885, os pinheiros de uma das divisões foram substituídos por videiras, enquanto, na outra divisão, as videiras foram completamente desalojadas pelos pinheiros. Como consequência disso, a mariposa que habita ambos os bosques, viu-se colorada em dois meios diferentes. Em ambos os bosques aparece uma variedade clara e escura deste inseto, mas no bosque de pinheiros, mais de 95% das mariposas são escuras ao passo que no bosque de videiras só 15%. Vivem nesse bosque e alimentam-se de mariposas, corujas e morcegos.

Nota: A parte do bosque ocupada por pinheiros é bem mais escura que a ocupada pelas videiras.

- 6- Como Darwin explica o caráter Sul-americano dos sêres do Arquipélago dos Galápagos e por que eles diferem ligeiramente em cada ilha do grupo?
- 7- A atmosfera primitiva não pode ser como a atual. Por quê? A atmosfera atual é composta dos gases nitrogênio, oxigênio, gás carbônico e outros.
- 8- Que hipóteses queriam provar Miller e Fox ao realizarem suas experiências.

++++

1º ano  
 DATA :  
 AREA : BIOLOGIA  
 NOME :

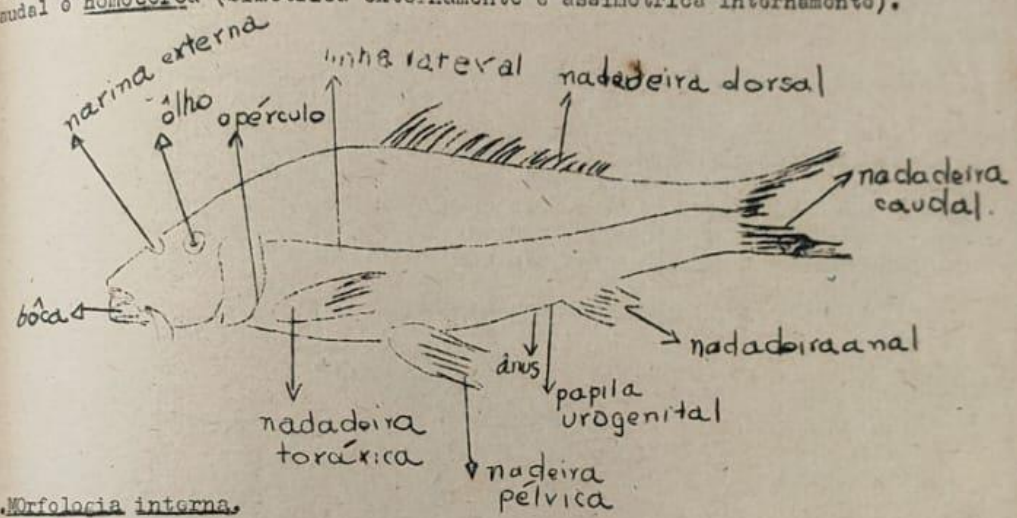
V E R T E B R A D O S  
 Peixes Ósseos (Classe Osteichthyes)

1. Morfologia externa - Será estudada tomando-se com exemplo a perca. Seu corpo é fusiforme, achatado transversalmente e que facilita natação e dividido em cabeça, tronco e cauda, sem nitida delimitação. Esta recoberto por escamas cicloides.

Na cabeça (vai do fucinho até a bordo posterior do opérculo), observamos: Boca: é terminal e apresenta-s como fenda transversal.  
Aberturas olfatórias: estão situadas diante dos olhos e representam a comunhão das fossas nasais do meio externo.  
Olhos: são orbiculares, laterais e desprovidos do palpe ras.  
Opérculos: são lamina situadas bilateralmente na cabeça, apresentando movimentação contínua ; protegem as branquias (em forma de pente).

O tronco apresenta: (vai desde o bordo posterior do opérculo até o ânus)  
 duas nadadeiras torácicas ou peitorais.      nadadeiras pares  
 duas nadadeiras pélvicas  
 uma nadadeira dorsal      nadadeiras impares  
orifício anal e poro urogenital, situados transição entre o tronco e a cauda.  
linhas laterais: percorrem longitudinalmente o tronco e a cauda, si se encontram estruturas de percepção da velocidade das correntezas, de variação de pressão sobre o corpo, etc. Graças a essa capacidade o animal consegue desviar de obstáculos. Não existe nos peixes cartilaginosos.

Na cauda observamos duas nadadeiras impares: anal e caudal. As caudas servem para a conservação do equilíbrio, na direção do rumo e na natação. A nadadeira caudal é homocerca (simétrica externamente e assimétrica internamente).



2. Morfologia interna.

1. Pele: está formada por duas camadas superpostas: epiderme e dorme. A epiderme é um tecido epitelial extratificado não queratinizado. A dorme é uma lamina de tecido conjuntivo denso. Os principais anexos da pele são: Esclamas, glandulas mucosas e células pigmentadas.

2. Escamas: Nos peixes ósseos são de natureza dermica. As escamas ficam com os bordos posteriores livres imbricados como folhas de um telhado. Subdividem-se em três tipos: ganóides, cicloides e stenóides.



Condídeos: São oscomas lobos, lisa e bastante rígida. Caracterizam peixes primitivos sendo raras na época atual.

Chelídeos: São as mais frequentes, apresentando bordo livre arredondado.

Orênídeos: tem o bordo livre dentado.

Glândulas mucosas: aparecem na epiderme; são unicelulares e fabricam muco que facilita os movimentos pela água e se ve contra a entrada do organismos patogênicos.

Sistemas esqueléticos:  
Nos peixes ósseo o sistema esquelético é, em geral, quase inteiramente ósseo.

Esqueleto axial: compreende o crânio e a coluna vertebral.

Crânio: compreende um conjunto de peças ósseas encarregadas de proteger e sustentar a estruturas encefálicas, sensoriais e primeiras porções do trato digestivo.

Coluna Vertebral: é um lco, o eixo dorsal de sustentação que se estende da cabeça a cauda. É formado pela justa posição de peças denominadas vertebbras.

Esqueleto zonal: Compreende a cintura escapular e a cintura pélvica.

Esqueleto apendicular.

Sistema digestivo: é completo, ou seja, provido de duas aberturas diametralmente opostas: boca para ingestão e anus para egestão. Compreende: boca, faringe, esôfago, estômago, intestino delgado e anus.

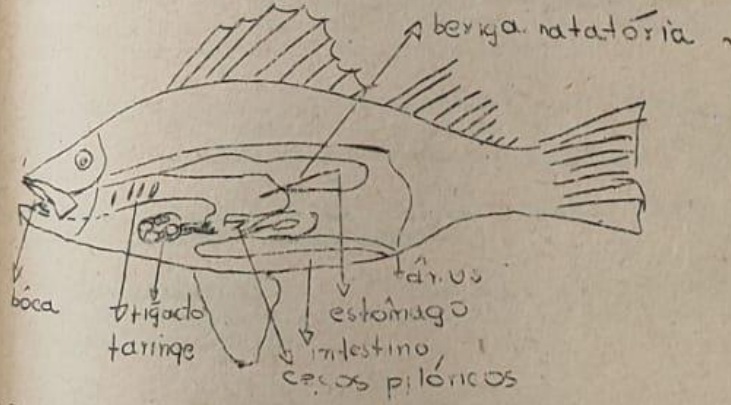
Boca: situa-se na extremidade superior da cabeça, sendo do tipo terminal. Apresenta dentes, classificados como acodontos (fixado na extremidade livre dos ossos maxilares), homodontos (iguais entre si) e polifodontos (várias denticões). Na assalho da boca situa-se uma língua alongada e pouco movel, auxiliando a apreensão e deglutição dos alimentos.

Faringe: é uma bolsa ampla em cujas as paredes laterais situam-se as brânquias. Comunica-se lateralmente com o meio exterior através de fendas branquiais.

Esôfago: é um tubo musculo membranoso encarregado da condução de água e alimentos ao estômago.

Estômago: é uma importante câmara do sistema digestivo, onde se processa a maior parte da digestão dos alimentos.

Intestino Delgado: é um tubo alongado que após descrever várias alças, termina no orifício anal. No intestino delgado dá-se a absorção dos alimentos. Em sua porção inicial completa-se a digestão e a absorção é bastante intensa. Nas proximidades do estômago o intestino delgado apresenta expansões laterais tubuliformes que terminam, em fundo cego e se destinam a aumentar a superfície de absorção. Como anexos do sistema digestivo encontramos o fígado e o pâncreas.



Sistema respiratório: É formado por 4 pares de brânquias situadas nas paredes laterais da faringe; estão sustentadas por seis arcos viscerais. As brânquias apresentam lamelas e contem uma vascularização intensa. Na rede capilar branquial dá-se troca gasosa a fim de arterializar o sangue venoso (hematose).

Sistema circulatório: o coração relativamente anterior ficando a frente do fígado. Compreende o coração, artérias, veias, linfáticos e capilares. No interior dos vasos sanguíneos circula o sangue, impressionado pelos batimentos do coração



#### **4 - ESTÁGIO DOUTORAL EM EDUCAÇÃO:**

### **DO RELATO DA EXPERIÊNCIA AOS RESULTADOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO**

**Prof. Me. Lucas Henrique Silva Gonçalves Universidade Católica de Santos**

**Professor Supervisor:** Prof Dr Agustín Escolano Benito (Centro Internacional de La Cultura Escolar - Espanha - CEINCE).

**Orientadoras:** Profa Dra Maria Aparecida Franco Pereira (*in memoriam*); Profa Dra Marineide de Oliveira Gomes (PPGE - Universidade Católica de Santos).

**Financiamento:** Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- /CAPES) - Nº 19/2020

**Santos  
Junho-2022**

**ESTÁGIO DOUTORAL EM EDUCAÇÃO:  
DO RELATO DA EXPERIÊNCIA AOS RESULTADOS DO PROCESSO  
INVESTIGATIVO**

**RESUMO**

O texto a seguir discorre sobre a experiência de estágio doutoral em educação, vivenciada entre os meses de outubro/2021 e maio/2022, na Espanha. A proposta inicial da investigação era traçar os rumos da Pedagogia Personalista pelo mundo Iberico e, em seguida, no Brasil, situada no âmbito das pedagogias novas e de uma perspectiva filosófica que buscava uma saída ao individualismo e o coletivismo. Para a consecução dessa investigação foram visitadas a Universidade de Valladolid, a Universidade Complutense de Madrid e a Universidade Nacional de Educação à Distância e o Centro Internacional de La Cultura Escolar (Berlanga de Duero, Soria), local que abriga documentos como manuais escolares, livros acadêmicos e educacionais de todo o mundo, sendo considerado o maior centro europeu desse gênero. Foi possível verificar experiências como o personalismo conservador ou a das escolas personalistas sociais, muito semelhantes às encontradas no Brasil. O relatório está dividido em duas partes: na primeira, apresenta-se um relato circunstanciado do processo de obtenção dos recursos, a preparação e o desenrolar da pesquisa na Espanha; a segunda trata do material acessado e as diversas experiências personalistas que ocorreram no espaço europeu de Educação, destacando as similaridades e diferenças com as experiências educacionais brasileiras. Finalmente, conclui-se que educação personalizada teve grande difusão no mundo ibérico, tendo especial destaque em escolas católicas.

**Palavras-chave:** Educação; Pedagogia Personalista; Pedagogia Personalizada; História Comparada; História da Educação.

## SUMÁRIO

<b>I - RELATO CIRCUNSTANCIADO DA EXPERIÊNCIA DA VIAGEM DE ESTUDOS</b> .....	<b>308</b>
1.1. Trajetória formativa e o ser professor .....	308
1.2. Os estudos de pós-graduação e a pesquisa de Doutorado.....	309
<b>II - O MATERIAL DE ESTUDOS, O APROFUNDAMENTO</b> <b>DAS VERTENTES PERSONALISTAS E OS</b> <b>RESULTADOS</b> .....	<b>307</b>
2.1. O material de estudos .....	317
2.2. Mounier e o Personalismo .....	318
2.3. A educação personalizada conservadora de García Hoz .....	323
2.4. O Personalismo Católico de Pierre Faure .....	325
2.5. Os autores estudados e as relações com o Ensino Vocacional Brasileiro .....	327
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	329
REFERÊNCIAS .....	
ANEXOS .....	
Anexo I. Parecer do supervisor do estágio Prof Dr Agustín Escolano Benito.....	
Anexo II. Parecer da orientadora: Profa Dra Marineide de Oliveira Gomes .....	

## **I - RELATO CIRCUNSTANCIADO DA EXPERIÊNCIA DA VIAGEM DE ESTUDOS**

### **1.1. Trajetória formativa e o ser professor:**

Nasci em Santos, no dia 20 de dezembro de 1993. Após passar pela educação infantil, ensino fundamental e médio e ser “torturado”, pelas longas horas de palestra e cópias, cheguei finalmente à universidade e pude ter contato com a Pedagogia e a História. Tive o privilégio de passar por um curso de formação de professores, onde questões que me fazia ao longo do percurso de formação inicial passaram a fazer sentido. Logo no início do segundo ano do curso de graduação em História, assumi aulas em uma escola localizada em um território vulnerável e nessa escola de anos finais do ensino fundamental e ensino médio, pude confrontar a prática pedagógica e os discursos que recebia na universidade.

Foi um período de reflexões sobre práticas pedagógicas e a “formação e a instrução” extraídas das teorias que recebia bancariamente (segundo Paulo Freire) no curso de Licenciatura. Assistia a aulas-palestra em que se afirmava que eram erradas as aulas-palestra. Podia, em teoria, colocar em prática aquilo que me ensinavam. Ministrava aulas de história pela manhã, lia os livros a tarde e assistia às aulas a noite. O resultado dessas contradições: “Professor não anda em roda de aluno” me dizia a diretora; “Só mostre os dentes se for rosnar”, me diziam os colegas; “Professor não utiliza a mesma linguagem dos alunos”, me dizia a coordenação da escola; “Você é jovem, mude de profissão enquanto é tempo!”, afirmavam meus familiares e colegas de trabalho; “Nós só vamos conversar ou vamos ter aula?”, me diziam os estudantes.

Ao longo do ano e depois de inúmeras advertências e temendo por perder o emprego, busquei modificar as práticas, para me aproximar de ações consideradas mais tradicionais. Troquei os diálogos e debates por aulas-palestra e por cópias. Mudei a linguagem para um tom formal e comecei a seguir a “cartilha da prática” a “gramática escolar”, sob orientação dos meus colegas de trabalho e da gestão da escola.

Em poucas semanas passei a receber elogios da gestão e dos colegas, tais como: “Veja como o professor aprendeu a dar suas aulas”, me dizia meus colegas; “Olha como a lousa e os cadernos estão recheados. É assim que se faz!”, me dizia a direção da escola.

Frustração era o que eu sentia, porque fui vítima dessa educação “bancária” e agora vitimava meus alunos, sob o pretexto de me manter na profissão, mas a frustração foi potencializada.

## **1.2. Os estudos de pós-graduação e a pesquisa de Doutorado**

O tempo passou e ao finalizar o curso de graduação me dediquei à pesquisa científica, na iniciação científica passando pelo Trabalho de Conclusão de Curso e culminando no inevitável Mestrado, mas, o tema da inovação pedagógica seguia viva: Como mudar a escola? Será que a inovação pedagógica pode ter lugar? Quem pode e como se pode mudar essa “gramática escolar”, nem que seja um pouco?

A partir do conhecimento histórico e das teorias de pesquisa documental, procurei experiências reais de alternativas pedagógicas, que tenham sido exitosas, mas que por razões alheias à vontade social e dos profissionais que viveram tais experiências, foram encerradas. E nesse contexto tive contato com leituras e informações sobre o Ensino Vocacional<sup>39</sup> Brasileiro.

Tendo nascido e crescido em Santos e como estudante de uma universidade comunitária localizada no mesmo município, optei por aprofundar pesquisas educacionais nesse lugar. Iniciei investigando uma escola abandonada da cidade,

---

<sup>39</sup> O ensino vocacional é um termo polissêmico e em diferentes países teve distintas vertentes, por isso escolhi descrever como “Ensino Vocacional paulista”, para que não se confunda com as escolas vocacionais alemãs ou estadunidenses, que possuem outra estrutura e objetivos.

uma instituição com uma arquitetura muito diferenciada de estilo brutalista<sup>40</sup>, que há quase 10 anos estava vazia.

Como a escola estava abandonada tive que buscar documentos de formas alternativas, a pesquisa se desenvolveu inicialmente na busca por informações até que foram encontrados os arquivos dessa escola em um depósito de lixo de uma escola municipal próxima. Por meio desses documentos foi possível entender como e porque esta escola foi fundada e como as transformações na legislação educacional, tornaram essa escola um verdadeiro mix de políticas de governos.

Fui convidado a publicar em um congresso, de história da educação ibero-americana, em Montevideo (2018), nessa oportunidade tive contato com o Prof. Dr. Agustín Escolano Benito, que foi o principal palestrante do evento. Nessa ocasião ele nos apresentou seu arquivo e museu e falou a comunidade acadêmica.

Chamavam o arquivo de a “mecca” da cultura escolar e da história da educação. O local abrigava mais de 65 mil livros escolares além de mais de 30 mil livros sobre educação e pedagogia. Era o Centro Internacional de La Cultura Escolar, ou CEINCE.

No ano seguinte tive a oportunidade de continuar os estudos para o Doutorado, e comecei a construir um projeto de tese.

Foi no período de construção do projeto de pesquisa de tese, que tomei contato com a experiência do Colégio Stella Maris com o ensino vocacional, que funcionou dessa forma até 1975, apesar das escolas públicas vocacionais do Estado de São Paulo terem suas atividades encerradas em 1969, período mais repressivo da ditadura civil-militar no país.

Comecei a estudar esse tal ensino vocacional e logo percebi que ele não era uma criação brasileira, mas que tinha raízes em outros países. E que havia chegado

---

<sup>40</sup> Estilo arquitetônico bastante utilizado na década de 1960.

ao Brasil por meio de diversos intercâmbios entre Brasil e França, mas principalmente por influência de círculos católicos.

Não à toa, o ensino personalista, como é conhecido no mundo, teve especial lugar em diversas escolas católicas brasileiras. Tendo sido propagado principalmente pelo Padre Pierre Faure.

Foi investigando os rastros desse ensino no Brasil que percebi que o Colégio Nossa Senhora do Morumbi, em São Paulo capital, possuía esse ensino até quase a atualidade e não coincidentemente era administrado pela mesma mantenedora do Colégio Stella Maris, de Santos.

Nessa busca no Colégio Nossa Senhora do Morumbi, descobri documentos do próprio Padre Pierre Faure, que esteve durante largos períodos no Brasil, propagando seu método educativo. Nesse contexto encontrei livros escritos em espanhol e uma série de cartas e relatórios de eventos de formação para professores de outras escolas católicas.

Foi possível observar que de fato o Padre Pierre Faure, apesar de começar seus estudos na França, teve grande influência na educação ibero-americana, partindo de Portugal e Espanha, tradicionais redutos católicos, que em sua época, décadas de 1960 e 1970, possuíam governos autoritários com fortes ligações com a igreja católica.

As questões colocadas foram: Quais eram as raízes desse ensino vocacional e personalista? Como foram difundidas e quais eram os principais precursores desse ensino?

Passamos a buscar em documentos escolares como manuais e livros pedagógicos espanhóis, as formas de difusão, os autores e as conexões dos ideólogos do personalismo pedagógico.

Organizou-se, portanto, uma pesquisa qualitativa relacionada a análise documental, considerando que os documentos são uma rica fonte de informações:

A ideia de se incluir o estudo de documentos enquanto possibilidade da pesquisa a qualitativa pode, à primeira vista, parecer estranha, uma vez que este tipo de investigação não se reveste de todos os aspectos básicos que identificam os trabalhos dessa natureza. Considerando,

no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (GODOY, 1995, p.21).

Documento é um termo polissêmico por isso a abordagem utilizada nessa pesquisa foi o histórico-documental que emprega fontes primárias como documentos oficiais e registros históricos para resgatar a história. A pesquisa histórica não se restringe ao documento escrito, mas considera também a troca de experiências em congresso e outras formas de documentos como entrevistas, fotos, objetos e outros (SAMARA; TUPY, 2007).

Percebi então a necessidade de convidar o Prof. Dr. Agustín Escolano Benito, para minha Banca de Qualificação de Doutorado e, nessa oportunidade, indaguei a ele sobre a possibilidade de um intercâmbio cultural e, quem sabe, um estágio doutoral sob sua supervisão, o que foi aceito imediatamente.

Foi necessário elaborar um plano para obtenção da bolsa de estudos que levaria a ampliar o processo investigativo. Realizei dois exames de proficiência, exigidos para a obtenção desse subsídio, o primeiro a proficiência em inglês, o segundo a proficiência em espanhol. Para obtenção do primeiro tive a oportunidade de fazer uma imersão na língua, alguns meses em Toronto, no Canadá. Para a obtenção da proficiência em espanhol, as provas foram realizadas em São Paulo, capital, sendo bem-sucedido nas duas provas.

O próximo passo consistiu em formalizar o pedido e construir um projeto que foi realizado ao longo de quase um ano (o ano de 2020), que não foi um ano qualquer, era o ano da pandemia e do isolamento social, imposto pela Covid 19. E por diversas vezes o edital da Capes foi adiado e, também, a experiência do estágio no exterior.

Em setembro de 2021 foi possível iniciar a viagem de estudos que marcaria minha vida acadêmica, sendo necessário passar por Portugal antes de entrar na



Espanha, devido às restrições de viagem, pela Covid-19. Chegando na Espanha observei que não havia ônibus para o lugar que pretendia ir sendo necessário ir para uma cidade próxima e posteriormente, de taxi rumo a “Berlanga de Duero, Soria, Espanha”

Foi nesse povoado que nasceu Agustín Escolano Benito. Filho do padeiro local, Agustín veio ao mundo logo após a revolução espanhola, estudou em escolas precárias e improvisadas e teve uma educação católica tradicional. Apesar das dificuldades conseguiu ir a Madrid e concluiu o curso de Pedagogia na década de 1960. Seguiu imediatamente para o Doutorado, no qual iniciou suas investigações a respeito da História da Educação. Foi supervisor de ensino aos 27 anos e se tornou professor catedrático da Universidade Complutense de Madrid. Chegou a ser deputado pela província de Soria, logo após a redemocratização espanhola, em 1975. Até que em 2002 resolveu voltar a sua cidade natal e construir, nesse local, um acervo e museu dedicado à História da Educação e, principalmente a manualisca<sup>41</sup>.

Em 2003 Agustín recebeu cerca de um milhão de euros do Fundo de Desenvolvimento da União Europeia para a construção do Centro Internacional da Cultura Escolar (CEINCE). Para custear as despesas do Centro, foi necessário realizar parcerias com diversas universidades pelo mundo, com especial destaque para a Universidade de São Paulo e a Universidade de Campinas, no caso do Brasil. Seu acervo catalogado é de mais de 100 mil livros pedagógicos, porém a parte ainda por catalogar é ainda maior.

O povoado de Berlanga de Duero tem apenas 400 habitantes distribuídos em um povoado medieval. O município tem 220 km<sup>2</sup>, mas sua população está concentrada em um pequeno espaço em volta do antigo castelo. A cidade vive principalmente do turismo e recebe turistas de todo o mundo, principalmente interessados no campo da Educação. Durante os seis meses em que lá estive, tive

---

<sup>41</sup> Estudo dos manuais escolares.

contato com inúmeros cientistas da Educação de diferentes partes do mundo, inclusive uma professora da Coreia do Norte.

O CEINCE possuía não só os textos sobre o personalismo de Pierre Faure, mas também os livros didáticos utilizados nas escolas que adotaram esse sistema, além de cadernos feitos pelos próprios estudantes, como atividades e relatórios.

Percebendo o interesse pelo assunto, o professor Agustín, me colocou em contato com inúmeros pesquisadores que investigavam o mesmo tema, com a oportunidade de conhecer um grupo de investigação internacional sobre a pedagogia personalizada e os métodos experimentais. Fui, ainda, convidado a visitar outras Universidades, em outros países, mas tive que restringir essas visitas devido as limitações orçamentárias e da pandemia do Covid 19. A solução que encontramos para criar esses contatos foi a organização de um evento conjunto entre grupos de pesquisa, que foi prontamente aceito pelo CEINCE e pelos membros do grupo de pesquisa no Brasil ao qual eu fazia parte e, claro, pela minha orientadora, à época, a Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira.

A seguir, apresentamos um quadro com as palestras, seguidas de debate realizadas de forma on-line pela Plataforma Google Meet e que contou com a participação dos Grupos de Pesquisa: LIAME - Lab. de Informação, Arquivo e Material Escolar (que tinha como coordenadora a Profa Dra Maria Aparecida Franco Pereira) e o Observatório de Políticas Educacionais: infâncias, educação integral e pesquisa-formação (coordenado pela Profa Dra Marineide de Oliveira Gomes).

<b>Conferências Internacionais História e Historiografia da Educação</b> <b>LIAME - CEINCE</b>
Laboratório de Informação Arquivo e Memória da Educação Centro Internacional de La Cultura Escolar

<b>Data</b>	<b>Palestrante</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Universidade</b>
09/03/2022	Profa. Dra. Filomena Bandeira	35	Universidade Nacional de Educação a Distância – Espanha
16/03/2022	Profa. Dra. Franciele Ferreira França	40	Universidade de São Paulo
23/03/2022	Profa. Dra. Elida Lucila Campos Alba	32	Inspectora de Ensino - Toluca, México
30/03/2022	Profa. Dra. Sara Ramos Zamora	36	Universidad Complutense de Madrid - Espanha
06/04/2022	Prof. Dr. Antonio Gomes Ferreira	34	Universidade de Coimbra - Portugal
13/04/2022	Prof. Dr. Joaquim Pintassilgo	31	Universidade de Lisboa - Portugal
20/04/2022	Prof. Dr. Anton Costa Rico	33	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
27/04/2022	Prof. Dr. Juan Manóel Burgos	35	Universidad San Pablo – Espanha

Infelizmente em meio ao processo de investigação na Espanha, a Profa Dra Maria Aparecida Franco Pereira que já se encontrava adoecida, veio a falecer em março de 2022, o que me deixou sem chão. Desde o período do Mestrado (com a mesma orientadora) e, também, no Doutorado, conversávamos cotidianamente sobre o caminhar das investigações até pouco antes de sua morte e esse acompanhamento e supervisão ao trabalho foi abruptamente interrompido. Diante desse fato, o professor Agustín assumiu prontamente a orientação total e durante algum tempo a pesquisa foi coordenada por ele, até que a Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes, assumisse como orientadora de fato. Foram momentos difíceis, mas o tempo corria e exigia novas adaptações.

Apesar das dificuldades o evento em conjunto foi muito bem-visto pela comunidade acadêmica, tínhamos muitos participantes e os convidados ficaram encantados com a recepção e os debates. O CEINCE resolveu institucionalizar o ciclo de eventos e a proposta é continuar duas vezes ao ano.

Enquanto estava em Berlanga fui convidado pela Profa. Dra. Sara Ramos Zamora a ministrar palestras em um curso de Pós-graduação em Educação de Gênero, na Universidade Complutense de Madrid, sabendo que meu vôo de volta ao Brasil sairia de Madrid, optei por passar meus últimos dias nessa cidade, o que foi muito bem-sucedido. Nas últimas semanas que estive na Espanha, fiquei em Madrid para o evento, mas foi possível ter contato com inúmeros pesquisadores da área, com convites para publicar em diversas revistas na Europa e conhecer outras Universidades, como a Universidad Nacional de Educación a Distância (UNED), a mais antiga universidade de educação à distância da Espanha, mantida pelo Estado.

Junto ao professor Escolano tive contato inclusive com o Ministério da Educação da Espanha, que estava em um processo de transformação. Devido aos novos acontecimentos da Guerra da Ucrânia<sup>42</sup>, a educação europeia estava passando por mudanças. Recursos que iam para pesquisadores da área das Ciências Sociais estavam sendo transferidos para as investigações da área militar.

## II - O MATERIAL DE ESTUDOS E O APROFUNDAMENTO DAS VERTENTES PERSONALISTAS

### 2.1. O material de estudos

O material de estudos sobre personalismo e educação personalista		
Autor	Nome	Ano

---

<sup>42</sup> Guerra da Ucrânia iniciada em fevereiro de 2022

Emmanuel Mounier	Manifesto ao serviço do personalismo.	1967
Ramon Alcoberro	E. Mounier (1905-1950) y el personalismo	[s.d.]
Antonio Heredia Soriano	El personalismo cristiano	1979
Víctor García Hoz	Educación Personalizada	1971
Víctor García Hoz	Princípios de pedagogia sistemática.	1960
Célia Sodré Dória	Educando Nossos Filhos	1968
Pierre Faure	Ideas y métodos en la educación	1972
Angel Berna Quintana, José M. Guix Ferreres, José M. Osés Ganuza, Alenjandro Sierra De Cózar	Doctrina Social de la Iglesia.	1967
Teresa Rabazas e Simón ROMERO, Carlos Sanz e Sara Ramos Zamora.	La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo	2020
Juan Manuel Burgos	Cinco Claves Para Comprender A Jacques Maritain*	1995
Vives, José Montero.	La educación personalizada comentada por D. Andres Manjon	1973

## 2.2. Mounier e o Personalismo

O personalismo de Mounier´ é uma teoria política que teve origem como uma alternativa ao individualismo e ao coletivismo. Para essa vertente educacional, o ser humano é mais que um indivíduo, ele é uma pessoa que pensa e trabalha em comunidade. Na concepção de Mounier, as pessoas são medidas não por suas

palavras, mas sim, pelos seus atos. São cinco os atos que compõem o ser pessoa: 1) Sair de si mesmo (contrário ao ego); 2) Compreender (empatia); 3) Assumir as consequências; 4) Doação e desinteresse (o perdão); 5) Ser fiel. Segundo HEREDIA SORIANO (1979):

Em primer lugar la civilización burguesa é individualista. En ella el 'desorden' está más arraigado que en ninguna otra civilización. Contra ella nacieron el marxismo y el fascismo. Mounier caracteriza la civilización burguesa e individualista en tres notas: decadencia del individuo, (del héroe al burgués) espíritu desencarnado y dislocación de la comunidad (HEREDIA SORIANO, 1979, p.309).

*A comunidade é constituída por pessoas, cada uma com sua personalidade, cada pessoa tem suas características que integram essa comunidade. A interpretação de Mascellani, educadora brasileira que esteve à frente dos Colégios Vocacionais em São Paulo, vai adiante e propõe que Mounier se aproximava do socialismo:*

O personalismo de Mounier, fundado no primado da pessoa, está assentado no pressuposto da imanência e, simultaneamente, da transcendência do ser humano. Aliás, sua filosofia, que recusava o individualismo e o coletivismo como formas de esmagamento e opressão da pessoa humana, buscava o nascimento de um novo socialismo que, para ele, seria a realização do "humanismo integral". Por este termo, ele designa uma filosofia que busca uma síntese entre concepções que se opunham: homem predominantemente espírito ou predo iminentemente matéria (MASCELLANI, 2010, p.77).

Essa aproximação do personalismo ao socialismo é bastante discutida. Segundo Heredia Soriano (1979, p.303 e 304) existem diferentes formas de personalismo como o crítico panteísta de Stern, o ateu de Mc Taggart, o relativista de Renouvier, o idealista de G.H. Howinson entre outros. De fato, o personalismo mais conhecido e influente é o de Mounier e Maritain.

Mounier pode ser considerado um revolucionário cristão, oposto a toda despersonalização e inimigo tanto do conservadorismo reacionário como do fascismo. Divulgou suas ideias a partir de uma revista chamada *Espirit*. (1932) e acreditava na

doutrina de renovação da alma (FERRATER MORA, 1980). Sobre as propostas do personalismo e sua relação com o cristianismo, afirma Alcoberro (s.d., p.1):

El «personalismo» no propugna una filosofía de la historia, ni una antropología, ni una teoría política, sino que se tiene a sí mismo por un movimiento de acción social de tipo cristiano que une fuertes elementos comunitarios con la reflexión conceptual de raíz teológica sobre el sentido trascendente de la vida. De ahí que a los personalistas no les guste considerarse como militantes de un sistema o de una “ideología”, sino que asumen el personalismo como una “orientación” de la vida en sentido comunitario.

A questão social para Mounier é muito importante, tendo em vista suas denúncias ao individualismo e a valorização do dinheiro (ALLCOBERRO, s.d., p.9):

Para Mounier no será posible establecer jamás una comunidad si no se asume que lo gratuito, lo simbólico y en general el ámbito de “la comunicación” han de mantenerse al margen del dinero, que por su propia esencia lleva a romper la cohesión social.

Sobre Emmanuel Mounier, Escolano Benito (1985, p. 250 e 251) escreve que sua obra não era focada em temas pedagógicos, mas que que fazia sugestões e assumia um pensamento combativo em busca de soluções para sua época. A construção de uma comunidade personalista era seu ideal, sendo a tradicional que ele afirmava ignorar a pessoa humana, os sentimentos, a democracia. A meta da educação, segundo ele, não é preparar para o trabalho ou para o conformismo familiar ou estatal, mas, sim, suscitar a pessoa e formar o caráter.

Curiosamente Escolano Benito(1985, p.251) afirma que Mounier criticava as propostas da Escola Nova, no entanto, a pedagogia personalista está recheada de propostas escolanovistas.

La educación queda implicada, en esta obra de afirmación del universo personal. Mounier está contra la educación tradicional que ignoraba la persona del niño y era irremediamente adultista, intelectualista, autoritaria, antidemocrática. Pero también está contra el activismo de la escuela nueva, desviado, según su criterio del optimismo liberal y de la imagens estrecha y naturalista del hombre.

Isso se dá pois o personalismo de Mounier é uma coisa distinta da educação personalista, que é uma adaptação da filosofia para uma pedagogia e quando se faz pedagogia passa a conversar com investigadores da educação, que na década de 1950-1960 eram os da Escola Nova.

Em geral, a educação personalizada tem sua origem na crise de identidade do sujeito da Educação que se produz como consequência dos totalitarismos europeus, surge na França e se espalha pela Europa Católica e América Latina. (ROMERO *ET ALL*, 2020).

Maritain foi aluno e depois professor da Universidade Católica de Paris, chegou a ser embaixador da França no Vaticano. Defendia o pensamento tomista e o personalismo como filosofia, que sem negar a subsistência do homem, sua independência frente as coisas, não equivale a fazê-lo fundamento último das coisas. Para ele, o homem é uma pessoa, não só um indivíduo ilhado ou servo de qualquer falsa crença puramente terrestre (FERRATER MORA, 1980).

O corpo para o personalismo é o templo de Deus, ou a parte fundamental. O personalismo ganha projeção dentro da igreja católica, principalmente após o Concílio Vaticano II, em que a Igreja consolida um documento chamado “A doutrina social da igreja”. Segundo esse documento, os males da sociedade são o excessivo individualismo, o realismo e o positivismo que são os geradores dos problemas sociais atuais (década de 1960). A partir disso o texto propõe como solução a valorização da pessoa, pois quanto mais perfeitas forem as pessoas, mais perfeita será a ordem social. Dessa forma a igreja defende a questão social como a prioridade para a cristandade. Essa guinada ao movimento social cristão está totalmente relacionada a esses pensadores personalistas. Sem caminhar para um pensamento “excessivamente marxista” a luta de classes é relatada no texto, sendo que os autores consideram apenas duas classes: os burgueses e os pobres. A questão nesse caso é que a exploração é resultado da falta de humanização e dos processos de republicanização da sociedade (QUINTANA *ET ALL*, 1964).

A diferença aqui é que o pensamento marxista acredita em luta de classes como meio para a construção de uma sociedade sem classes, agora o pensamento



católico defende a ideia de solidariedade e caridade como caminho para uma sociedade mais humana.

Cabe citar aqui o depoimento de Frei Beto descrito por Chiozzini (2003, pg.58) em que fala da influência do personalismo no Brasil dos anos 1950 e 1960:

Nós, cristãos, bebíamos sobretudo a filosofia de caráter personalista como a de Bergson, do Gabriel Marcel, do Maritain e a do Emmanuel Mounier. Todos nós, nessa geração, fomos muito tocados por isso. E o Padre Vaz, pela ótica hegeliana, situa essa vertente dentro do contexto brasileiro, coincidindo com todo um esforço de repensar o projeto brasileiro através do ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros - onde as tendências marxistas também faziam o esforço de uma releitura brasileira do marxismo, como Roland Corbisier.

Isso mostra como esses autores constituíram os alicerces do socialismo cristão no Brasil que posteriormente influíram no Ensino Vocacional no Brasil.

Essas influências do personalismo de Mounier têm resultados em diversas partes do mundo, como no caso da Espanha, em que:

La corriente personalista que se desarrolla en Francia en este periodo con Mounier y Maritain, implementada por el padre jesuita Pierre Faure en un proyecto pedagógico, se convertirán en las bases del modelo educativo desarrollado por la IT. No obstante, queremos señalar la paradoja de que este movimiento surge en contextos democráticos, como en Francia e Italia, mientras que en España se introduce durante la dictadura franquista, si bien es cierto, que es en la etapa reformista del desarrollo tecnocrático (Puelles, 2010), cuando se produce una apertura hacia el exterior (ROMERO ET ALL, 2020, p.112).

O paralelo aqui é interessante visto que o Brasil dos anos 1960, também passa por um período de governo autoritário (ditadura civil-militar), a partir de 1964. Todavia, é importante destacar que assim como a Escola das Teresianas, o Colégio Stella Maris era uma escola feminina, dedicada a pessoas com alto poder aquisitivo. Ambos os espaços estavam dispostos a implementar o personalismo católico em contextos muito parecidos e ambos os espaços tiveram êxito e reconhecimento desse trabalho inclusive por membros desse governo autoritário. No caso do Colégio Stella Maris por

meio das gratificações e elogios a pessoas do ditador e no caso da escola das Teresina por meio de García Hoz (1971, p. 147), um conhecido pedagogo espanhol, membro da Opus Dei<sup>43</sup>, ideólogo do personalismo conservador, cita em seu livro “El sistema Somosaguas”:

Recientemente se ha iniciado em Madrid, en el Colegio ‘Somosaguas’, de Madrd, un sistema que pretende hacer realidad la educación personalizada.

Los principales instrumentos utilizados en el sistema Somosaguas para solucionar el problema de dirigir el trabajo personal, siendo así que los alumnos están agrupados en una clase o en diversas aulas especializadas, según los casos, son: el plan de trabajo y las fichas directivas o guías.

García Hoz não cita as influências de Mounier, Faure ou Maritain, mas trabalha com conceitos desses autores em seus livros, com citações de experiências baseadas nessas visões, sem aprofundamentos.

### **2.3. A educação personalizada conservadora de García Hoz**

Victor García Hoz foi um importante pedagogo espanhol. O primeiro doutor em Pedagogia da Espanha, concluiu sua tese em 1940, pouco tempo após o golpe de estado fascista de Francisco Franco. Teve importante papel na educação espanhola, no pensamento educacional, nas reformas do regime e escreveu uma grande quantidade de livros a respeito da educação personalizada. Membro declarado da Opus Dei, foi inclusive amigo do fundador desse grupo, São Josémaria. Desenvolveu ao longo das décadas de 1960 e 1990 suas teorias sobre a Pedagogia Personalizada.

García Hoz defendia que a Educação era um processo que mudava aos poucos a sociedade. Esse processo era assimilatório, ou seja, buscava assimilar os educandos na cultura socialmente aceita. Em suas palavras:

---

<sup>43</sup> A Opus Dei é um movimento católico espanhol, de viés ultraconservador, criado pro São Josémarias Escrivá. García Hoz foi amigo pessoal de Josémarias.

La asimilación cultural y la separación individual pueden considerarse como manifestaciones de los dos objetivos que corrientemente se señalan a la educación de hoy: socialización e individualización. Pero si estos dos objetivos se tomaran separadamente, originarían una dicotomización del proceso educativo que es único. En realidad, socialización e individualización son dos elementos que se sintetizan en la personalización educativa (GARCÍA HOZ, 1960, p.25).

Nesse trecho **García Hoz** conceitua sua visão do que é a educação personalizada, que nesse caso, é uma junção do processo de assimilação cultural e social com a individualização. Pouco social, seu texto atende aos interesses do governo fascista, que entende a educação como processo de assimilação.

O autor entende que educar para a liberdade é educar para escolher, a educação personalizada ensina a fazer boas escolhas e para ensinar isso, é necessário ensinar a escolher. Hoz chama isso de objetivo chave da educação personalizada (GARCÍA HÓZ, 1960, p.27).

Se o estudante é assimilado no sentido quase que doutrinário, esse ensino não apresenta escolhas, não se trata efetivamente de ensinar para a liberdade como Paulo Freire ou Pierre Faure e sim ensinar para escolher aquilo que o legislador quer que seja.

Hóz defende a liberdade de iniciativa, liberdade de escolha e liberdade de aceitação como constituintes dos objetivos fundamentais da sua educação personalizada, porém, o que o autor entende por liberdade é o domínio do conhecimento que leva a ação:

Solo el hombre puede acercase a las cosas y ser capaz de modificarlas de acuerdo con ideas que previamente ha concebido (GARCÍA HOZ, 1971, p.27).

Para García Hóz a construção da autonomia é o que da dignidade ao ser. Para ele o sujeito é superior aos objetos, pois tem a capacidade de manejá-los. No entanto, é necessário conhecer as técnicas de ação que envolvem o manejo desses objetos:

“La libertad es la manifestación más clara de la dignidad humana” (GARCÍA HÓZ, 1960, p.27).

García Hóz cita, em seu livro, a dignidade da pessoa humana, a defesa da democracia e comenta sobre o concílio vaticano segundo:

La dignidad de la persona humana se hace cada vez más clara en la conciencia de los hombres de nuestro tiempo y aumenta el número de quienes exigen que los hombres en su actuación gocen y usen de su propio criterio y de una libertad responsable, no movidos por coacción, sino guiados por la conciencia del deber (GARCÍA HÓZ, 1960, p.32).

Algo bastante interessante sobre o personalismo de Hoz e o de Faure é que o primeiro faz referências aos métodos pragmatistas de Skinner. Enquanto Faure utiliza Montessori ou Freinet como métodos de ensino. Hoz defende em contrariedade a Gentile que a pedagogia é a ciência experimental e conversando com Skinner advoga pelo pensamento pragmatista (GARCÍA HOZ, 1994, p.23 e 24).

#### **2.4. O Personalismo Católico de Pierre Faure**

Pierre Faure foi um padre católico nascido em Gironda, em 190 e ingressou na Companhia de Jesus em 1921. Teve contato com os pensamentos personalistas católicos durante a década de 1930 e adaptou as pedagogias católicas a esse novo ramo da filosofia. Suas ideias eram um mix de pedagogias “escolanovistas”.

Faure unia métodos da Pedagogia Freinèt e da Pedagogia de Lubienska, essa última sua amiga pessoal, à perspectiva personalista. Na Pedagogia Personalista de Faure os alunos são avaliados individualmente por meio de fichas, a escola procura levá-los a conhecer o mundo da vida, saindo da escola e conhecer o contexto em que estão inseridos. A partir desse conhecimento da realidade, os jovens podem começar a enfrentar essa realidade, que do ponto de vista católico, é por meio da caridade.

Desde de o final da década de 1940, difundiam-se no horizonte educacional experimentações que foram se ampliando, ao longo da década de 1950, no entanto,

essas experiências eram reproduções explícitas de propostas educacionais estrangeiras, verdadeiras mimeses antropofágicas de experimentações europeias e norte-americanas e havia um sentimento de algo a ser construído no contexto brasileiro, uma pedagogia nacional que trabalhasse com os problemas regionais, aplicada a estudantes não europeus ou norte-americanos. Essa era a tônica que bradava os criadores do ensino vocacional paulista, desenvolvido no Estado de São Paulo:

Sobre o ensino experimental Dallabrida (2018, 104) afirma:

A partir de 1952, no sistema público de ensino de São Paulo, começou a se implantar uma experiência pioneira, realizada pelo professor Luiz Contier no Instituto Alberto Conte e inspirada nas classes nouvelles francesas.

Eram as chamadas classes experimentais, como experiência que chegou ao conhecimento do então diretor do Ensino Secundário do MEC, Gildásio Amado, no final de 1957 e que autorizou o funcionamento dessas classes. A proposta enfatizava a necessidade de se construírem novas Pedagogias e processos didáticos, contando com classes diferenciadas e novos critérios de avaliação educacional (MASCELLANI 1999, 82).

As escolas experimentais foram sendo aos poucos ampliadas segundo Dallabrida (2017, 199): “Em 1962, ano de conclusão do curso ginásial das turmas iniciantes em 1959, havia no Brasil 172 classes secundárias experimentais, das quais 112 eram no curso ginásial e 60, no curso colegial – segundo ciclo do ensino secundário”.

Cabe destaque para o fato de que a maior parte das experiências educacionais se deram não no campo das escolas públicas, mas sim, nas escolas privadas, principalmente católicas que buscavam no final da década de 1950 uma renovação cultural. É importante destacar, entre as escolas confessionais, a grande maioria era formada por escolas vinculadas a congregações católicas de ascendência francesa, que passaram a ser animadas e modernizadas pela Pedagogia Renovadora do padre Pierre Faure (DALLABRIDA 2018, 112-113).

O ensino experimental compreendeu a construção de caminhos alternativos com o uso de metodologias educacionais que fossem diferentes da metodologia tradicional. A perspectiva educacional do padre Faure teve longa vida nas escolas católicas, mas no ensino público sofreu profundas modificações, como no caso do ensino vocacional paulista.

## **2.5. Os autores estudados e as relações com o Ensino Vocacional Paulista**

A primeira experiência do ensino vocacional no Brasil, segundo Mascellani (1999) ocorreu nas Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni, localizada no município de Socorro, com a proposta de modificar o currículo para algo mais contextual. Foram considerados elementos mediadores do currículo que devessem partir da realidade do entorno da escola, além disso foram modificados os métodos de avaliação que deixaram de ser individuais e passaram a ser realizados em grupos e com extensivo uso do estudo do meio<sup>44</sup>. A escola deveria, já no período de planejamento definir não só os objetivos de um projeto escolar, mas a formação curricular dos alunos, sendo que cada disciplina deveria partir do estudo regional e dos estudos do meio, considerado um caminho para a construção do conhecimento.

As classes experimentais estavam frontalmente contrárias à escola tradicional, com a implantação de um currículo contextualizado, construído a partir da realidade dos estudantes da escola, feito e refeito pelos professores durante o período letivo na elaboração de uma identidade regional e social. Entender a cultura local, que na época era ignorada pelos currículos nacionais, trazia um forte diferencial da construção de nação proposta pelas orientações nacionais da época, a legislação Capanema<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> O estudo do meio, mais do que um passeio era um momento de apropriação do espaço “além muros” da escola, em que o estudante pode conhecer o mundo e vida do lado de fora da escola.

<sup>45</sup> Gustavo Capanema foi ministro da Educação do Brasil, entre 1934 e 1945.

A chamada reforma Capanema, como ficou conhecida, vigente entre as décadas de 1940 e 1950, tinha um viés altamente nacionalista. A educação era centralizada a tal ponto que a inspeção escolar era feita pelo próprio governo federal. Para uma escola funcionar ela deveria seguir um padrão, o que engessava a escola. O sistema de admissão ao ginásial<sup>46</sup> segregava o acesso de muitos jovens. (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000).

As leis promulgadas pelo ministro Capanema foram consolidadas apenas em 1961, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Até a década de 1960 a educação era organizada por um grupo de leis dispersas. Todavia, o controle sobre os livros didáticos e as estruturas escolares era bastante ativo.

Apesar da audaciosa transformação pedagógica, que foi feita, ser contrária à ideia de Estado centralizador da época, o clima educacional no início dos anos 1960 inspirava a vontade de modificação nas estruturas educacionais, tendo em vista os debates em torno da Liberdade de Ensino (MARTINS, 1976).

Os anos que antecedem a aprovação da LDB de 1961, são marcados por um intenso debate entre dois modelos educacionais. O primeiro defendia o ensino laico e público para todos, paralelo ao ensino confessional privado, sem recursos governamentais. De outro lado, havia a proposta de “Liberdade de Ensino” que defendia que as escolas religiosas deveriam receber recursos do governo, sendo elas, parte do sistema escolas públicas, assim como se fazia em muitos países europeus (MARTINS, 1976). Após intensas discussões o primeiro modelo acabou por ser vitorioso e as escolas religiosas seguiram sendo instituições privadas, que não recebiam recursos diretos do estado.

Valendo-se disso, em 1961, o então Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Dr. Luciano Vasconcellos Carvalho, convidou a Profa Maria Nilde Mascellani, que foi coordenadora pedagógica das classes experimentais do município de Socorro de 1957 a 1961, para participar de um grupo que buscava inovações no ensino

---

<sup>46</sup> Atual Fundamental 2

secundário e técnico. Esse grupo daria origem posteriormente ao que ficou conhecido como Ensino Vocacional no Estado.

Dessa forma, a Pedagogia de Faure inspirou Mascellani e um grupo de professores de uma escola no interior do Estado de São Paulo, a construírem sua própria Pedagogia e, aos poucos, a Pedagogia Personalista, adaptada para a realidade brasileira foi alcançando vida própria e, por razões políticas ganhou o nome de Ensino Vocacional, sendo considerada como Política Pública no Estado, até a década de 1970, quando foi vista pelo governo ditatorial da época como uma Pedagogia subversiva e contrária aos preceitos da ditadura civil-militar da época.

A experiência do Vocacional motivou a organização de inúmeros livros, artigos, documentários e até a criação de um centro de documentação chamado Gvive<sup>47</sup>, mantido por uma Associação de ex-estudantes e amigos do vocacional, e que até os dias atuais luta por uma educação integral pública de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência com o doutorado sanduiche (2021-2022) permitiu expandir as possibilidades de formação do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos.

Foi possível atualizar os conhecimentos científicos e acadêmicos na área da Educação e da História da Educação, por meio do contato com pesquisadores de todo o mundo, que frequentavam o Centro Internacional da Cultura Escolar, liderado pelo Prof Dr. Agustín Escolano Benito.

---

<sup>47</sup> Site da Associação: <http://gvive.org.br/>



Foram realizados acordos com pesquisadores de diversas partes do mundo, no sentido de formalizar futuras publicações e eventos conjuntos.

Com a experiência formativa aqui relatada ampliaram-se as possibilidades para outros colegas pesquisadores e estudantes de pós-graduação, em contato com autores de diferentes contextos e países.

Por meio da apresentação em eventos internacionais, houve a socialização e se deu visibilidade internacional a pesquisas brasileiras, não só nossas, mas também, dos diversos autores citados. E no caso dessa investigação, ganhou maior força e potência o estudo do que representou a experiência do Ensino Vocacional Paulista.

Os grupos de pesquisa (Liame - Lab. De Informação, Arquivo e Memória da Educação - e o Observatório de Políticas Educacional: infâncias, educação integral e pesquisa-formação) foram fortalecidos por esse intercâmbio e diversas ações em conjunto estão sendo planejadas.

A experiência mostrou que a forma de fazer pesquisa na Espanha é bastante distinta e consolidada, o histórico de pesquisas científicas nesse país remontam a Idade Média, distinto ao Brasil que ainda busca construir uma tradição, considerando que a pesquisa é algo ainda recente no país, que teve a criação das primeiras universidades, com a vocação do trabalho com ensino, pesquisa e extensão só na primeira metade do século XX. A experiência do estágio doutoral permitiu ter contato com práticas e realidades que trazem frutos para a realidade, no sentido de dimensionar o caminho que o país precisa fazer ainda para se consolidar no campo da pesquisa no mundo.

Percebemos que as propostas pedagógicas personalistas, foram democráticas ao seu tempo e, também fortuitas, que acabaram por desagradar o governo autoritário que assumiu o poder no Brasil na década de 1960. Isso porque, baseando-se na filosofia de Emmanuel Mounier, que visava uma educação para o despertar das consciências que permitisse às pessoas lutarem pela transformação das estruturas sociais, a educação personalista era vista como uma ameaça ao *status quo* vigente, à época. A Educação Personalista, para Mounier, não poderia ser utilizada para a

domesticação do ser humano, como na perspectiva tradicional e sim para a emancipação da pessoa humana.

Seja como for, a Pedagogia Personalista continua viva entre teóricos e pedagogos atuais. Enquanto a sociedade clama por inovações pedagógicas o ensino personalista grita a solução. Muitas relações ainda estão por ser feitas com os estudos de aprofundamento realizados no exterior, a partir dos autores estudados e das perspectivas que se apresentavam para o ensino vocacional paulista dos anos 1970, que bebia nas mesmas fontes teóricas: eis os próximos passos da pesquisa.

**Parecer do supervisor do estágio Prof Dr Agustín Escolano**

**Benito**

## **CEINCE**

**Centro Internacional de la Cultura Escolar**  
C/ Real 35, Berlanga de Duero  
42360, Soria. España  
tel/fax: 975343123



AGUSTIN ESCOLANO BENITO, Catedrático de la Universidad de Valladolid y Director del Centro Internacional de la Cultura Escolar,

HACE CONSTAR:

Que LUCAS HENRIQUE SILVA GONSALVES, doctorando de la Universidad Católica de Santos, Brasil, ha llevado a cabo una estancia de investigación en este centro entre el 1 de noviembre de 2021 y el 30 de abril de 2022, en el marco del programa sándwich por el que fue bolsheiro.

A lo largo de esta etapa ha visitado bajo nuestra orientación las Universidades de Valladolid, Complutense de Madrid y UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

También ha coordinado, junto al CEINCE, el programa online "Nuevas orientaciones de la historiografía de la educación", en el que han participado pesquisadores de España, Portugal, México, Brasil y otros países de América Latina.

En todo ello ha mostrado competencia y responsabilidad.

Berlanga de Duero, 2 de Mayo de 2022

Fdo.: Agustín Escolano Benito



