**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

NATÁLIA FRIZZO DE ALMEIDA

Memória, História e Renovação Pedagógica

**O Ginásio Israelita Brasileiro Scholem
Aleichem**

(VERSÃO CORRIGIDA)

São Paulo
2015

Natália Frizzo de Almeida

Memória, História e Renovação Pedagógica

O Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem

(VERSÃO CORRIGIDA)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: História da Educação e Historiografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Schapochnik.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.456 Almeida, Natália Frizzo de
A447m Memória, história e renovação pedagógica: o ginásio Israelita Brasileiro
Scholem Aleichem / Natália Frizzo de Almeida; orientação Nelson
Schapochnik. São Paulo: s.n., 2015.
199 p.; il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) - - Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Escola Nova 2. História da Educação 3. Judaísmo (Educação)
4. Ensino Religioso I. Schapochnik, Nelson, orient.

Nome: **ALMEIDA, Natália Frizzo de**

Título: **Memória, História e Renovação Pedagógica: O Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação

Área de concentração: História da Educação e
Historiografia

Aprovada em: ____/____/2015

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico aos meus pais, Alice e Marcos,
pelo apoio incondicional
em todos os momentos da vida.

AGRADECIMENTOS

O grande agradecimento de toda a pesquisa destina-se à Marina Sendacz, pois sem ela, essa dissertação não teria sido realizada. O livro e tema que tenho como objeto, foi doado por ela, quando entrei em contato para elaborar o texto sobre a Casa do Povo, para a exposição *Lugares da Memória* (2011). Este trabalho só foi possível, por ela ter acreditado que conseguiria organizar o arquivo do Scholem e foi aprimorado por seus contatos e sua disponibilidade, como também pelos seus convites para atividades na Casa do Povo. Não sei se atenderei a todos os seus anseios, mas espero que este seja o começo de mais pesquisas sobre o ICIB e sobre o Scholem.

Ao Prof. Dr. Nelson Schapochnik sou grata por ter acreditado no meu trabalho e se proposto a me orientar nessa jornada. Agradeço pelas conversas estimulantes e, sobretudo, por acreditar e me incentivar na expansão desses horizontes. Desde as suas aulas em 2010, no meu último ano da graduação em História, nosso convívio foi permeado por lembranças muito queridas e engraçadas, laços estes que se reforçaram nesses últimos três anos.

Agradeço à minha banca de qualificação: ao Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini pelas contribuições, além de seu trabalho inspirador, sua delicadeza e atenção em todos os nossos encontros, foi singular para essa pesquisa; e ao Prof. Dr. Bruno Bontempi Jr. pela disciplina na qual fui sua aluna na pós-graduação e, depois, por ter sido sua bolsista PAE, seus apontamentos nas aulas e nas nossas conversas e, especialmente, na banca de qualificação, foram norteadores para esta pesquisa, para a minha formação e não tenho palavras para expressar minha admiração. Também fui monitora da professora Claudia Pereira Viana durante um ano na Unidade de Estágio e gostaria de agradecê-la pelas aulas excepcionais e pelas suas orientações certeiras.

Sou muito grata aos funcionários do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro, ao Centro de Memória da USP, sobretudo, à Maria Cláudia. Como também aos funcionários da FEUSP, sobretudo, à Camila e ao Antonio da secretaria, e ao Reinaldo Souza da tesouraria, que foram pessoas sempre muito atenciosas e prestativas em todos os tipos de requerimentos; a atenção e respeito dependida aos pós-graduandos foram fundamentais para a realização desse trabalho.

Também é imperativo agradecer as pessoas que entrevistei e, além de cederem seu tempo, compartilharam suas lembranças mais significativas do espaço educativo no qual se formaram, e foram fundamentais para o delineamento da pesquisa: Marta Wollak Grosbaum, Sara Cunha Lima, Gisela Wajkop, Lilian Starobinas, Antonio Dimas, Marina Sendacz e Tânia Fulkelmann. Lembro também da pesquisadora Nerina Visakovsky por nossas conversas e comparações com as experiências educacionais judaicas progressistas argentinas.

Especialmente, “agradeço aos amigos que fiz e que mantêm a coragem de gostar de mim, apesar de mim”.

Primeiro elenco três amigos da graduação em História, amigos da vida, sem os quais não teria sido possível a finalização deste trabalho: ao André Ponce, amigo de longa jornada da graduação e leu este trabalho desde o primeiro projeto até a última versão, cujo apoio e incentivo foram fundamentais para a realização desta pesquisa, a quem devo minha eterna gratidão; ao Ricardo Neves Streich por nossa amizade torta de todos esses anos, pelas leituras e conversas estimulantes e, sobretudo, pela ajuda no momento em que mais precisei, aceitando revisar este trabalho de última hora; e, ao Robson Bello, grande companheiro tanto da minha vida pessoal quanto nas incansáveis leituras e críticas a este trabalho, cuja companhia, amizade e carinho me fizeram respirar e seguir em frente.

Como também agradeço à Taís Araújo minha amiga e companheira, pela qual tenho muita admiração desde os “primórdios” da graduação, da militância política e ainda pelo incentivo e leituras de trabalhos em todas as fases da minha formação. Ao Edson Pedro Silva (o Rei) pela amizade de sempre, pelas conversas e encontros, na pressa da vida ou nas horinhas de descuido, cujas trocas foram grande influência deste trabalho e para a vida, a quem desde o dia que conheci tem minha profunda admiração e carinho. Além deles, agradeço aos meus companheiros da graduação e da pós, Danilo Barolo e Fernando De Martini pelas deliciosas conversas e pelo grande apoio. E, como não posso deixar nunca de citar, duas grandes amigas muito queridas da graduação, Julia Helena Passos que sempre esteve por perto torcendo e me apoiando de todas as formas; e Priscila Nina Fernandes por toda a amizade, carinho e companheirismo desses anos todos e por ter me estimulado sempre a viajar e visitá-la por esse mundo.

Agradeço aos amigos que fiz na pós-graduação, que foram um grande achado para a vida, Tatiane Tanaka Perez, João Vicente Hadich Ferreira e Leina Cláudia Viana Jucá, cuja maturidade me despertaram para mudanças fundamentais e anseio sempre os nossos grandes encontros. À Surya Pombo pelo incentivo e ótima companhia nos congressos de História da Educação. Aos meus colegas do Programa de Formação de Professores, Maria Stello, Daniel Marcolino, Mariana Rocha que me proporcionaram os melhores momentos deste mestrado e com quem aprendi muito sobre a educação e a vida. Especialmente, à Louisa Mathieson pela leitura deste trabalho na qualificação, seus apontamentos e sua humildade acadêmica foram fundamentais para minha formação.

Lembro também das minhas amigas professoras e aos meus alunos na Prefeitura de São Paulo, da EMEF Aroldo Azevedo, cujo abandono para realizar esta dissertação me deixou desconsolada, mas o apoio e torcida de todos me fizeram persistir. Agradeço aos meus amigos queridos do Museu de Arte Contemporânea da USP, o qual fui estagiária por quase três anos, por terem me acolhido e por terem colaborado com a minha formação como um todo: o Antoniel, o Luiz, o Antônio, Andrea Amaral, Carla Augusto e a Dona Amarina são exemplos das melhores pessoas que conheci nessa Universidade, dos quais guardo minhas melhores recordações. Agradeço,

principalmente, à Silvana Karpinski ex-chefe que virou minha amiga para toda a vida, de inestimável valor (praticamente minha segunda mãe), sua companhia e seu exemplo de vida, foram fundamentais para acreditar mais em mim mesma, assim como agradeço as leituras de diversos trabalhos da graduação e desta dissertação. Lembro também das funcionárias do Memorial da Resistência de São Paulo, onde comecei esta pesquisa e, especialmente, à Renata Cristina Barbosa que me ensinou tantas coisas, em especial, a necessidade de humildade acadêmica e respeito ao próximo. Agradeço também a Paula Hilgeland que me acompanha nos últimos sete anos, cujo carinho e dedicação foram fundamentais para eu conseguir me entender e chegar até aqui. E também à Nossa Casa, Andrea e Valéria, que deram um grande suporte emocional na pior das fases da escrita dessa dissertação.

Às minhas amigas de “copo e de cruz” cujo amor e a amizade não cabem nas linhas estreitas dessa dissertação, agradeço pelas risadas, por toda a alegria compartilhada, pelas viagens, músicas, micos e por todo carinho que me acolheram e sempre me deram força para continuar: Carla Teodoro que sempre me faz sair da vida de “Amigo Pedro” e pela ajuda com a transcrição das entrevistas, assim como a leitura da qualificação, mesmo perto do mar; Fernanda Marques por sempre ter estado ao meu lado acreditando em mim, quando nem eu mesma acreditava; e Selma Trajano por nunca me deixar me acostumar com a tristeza. Como também não posso esquecer Juliana Andrade Oliveira cuja amizade, companhia, carinho e fé me ajudaram imensamente, especialmente, nesses últimos meses de escrita. Aos meus amigos queridos Leonardo Fernandes, Jean Carlos de Oliveira, Camila Liv, Camila Rocha, Alessandra Ramos, Francisco Veiga, João Paulo Campos pelo carinho e compreensão do meu afastamento dos bares da vida.

Agradeço à minha família pelo amor incondicional, sobretudo minha mãe e meu pai que, além de serem exemplo de fibra e determinação, construíram as bases e os alicerces para toda a minha formação e também por terem sido compreensivos nos momentos de maior dedicação para esta dissertação. Agradeço à Emily minha irmã por todos os momentos de apoio e pelo companheirismo de sempre; à Guida pela ajuda nos detalhes mais pequenos da vida até os conselhos mais profundos; e ao meu sobrinho Davi que tem encantado todos os meus dias. Sou grata a vida por ter me presenteado com duas irmãs: Bárbara Cury e Deborah Santiago que sempre foram meus alicerces, cujo amor me deu fé para seguir em frente em todos os momentos da minha vida.

Além disso, agradeço ao Rafael Pereira por ter colorido e embaralhado os meus dias, cujo carinho, compreensão e companheirismo, nas dificuldades da vida e da escrita, foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa.

A memória é uma ilha de edição.

Waly Salomão

RESUMO

ALMEIDA, Natália Frizzo de. **Memória, História e Renovação Pedagógica: O Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem**. Dissertação (Mestrado em Educação na linha de História da Educação e Historiografia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

Este trabalho se propõe analisar as memórias contidas no livro comemorativo *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem* (2008) organizado a partir da iniciativa do Grupo Memória Scholem composto por ex-alunos dessa instituição durante a década de 1970. Temos como objetivo central entender as estratégias de seleção e os sentidos da comemoração da memória dessa escola judaica contida nos arquivos e no livro da instituição. Também inserimos o livro no conjunto de comemorações das escolas renovadas da década de 1960, tendo em vista que existiram outras instituições coetâneas que reclamam para si o estatuto de Vanguarda Pedagógica mobilizado por esses grupos para comemorar a renovação pedagógica na atualidade. Desta forma, podemos entender como um objeto comemorativo produzido por ex-participantes de experiências da chamada “renovação pedagógica” pode propiciar um debate nas relações entre memória e a história da educação.

Palavras chave: comemoração, renovação pedagógica, educação judaica, Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem.

ABSTRACT

ALMEIDA, Natália Frizzo de. **Memory, History and “Renovated Schools”: Brazilian-Israeli Scholem Aleichem High School**. Dissertação (Mestrado em Educação na linha de História da Educação e Historiografia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

The aim of this dissertation is to investigate and analyze the memories contained in the commemorative book *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem* (*Pedagogical vanguard: the legacy of the Brazilian-Israeli Scholem Aleichem High School*, 2008), organized by Scholem Memory Group (this group consists of former students who have studied in Scholem in the 1970's). The main objective of this study is to understand the strategies of choice of historical documents and testimonies about Scholem, as well as the intention of this celebration. The book is also included in the set of celebrations of “renovated schools” (so-called schools which, in the 60's, proclaimed himself the status of pedagogical vanguard). Such celebrations were mobilized by these groups to commemorate the pedagogical renewal nowadays. Thus, we can understand how a commemorative event produced by former participants of the “pedagogical renewal” experience and the processes by which meanings are attached to the past can provide a debate on relations between memory and the history of education.

Keywords: history of education, history and memory, Brazilian pedagogical renewal, Jewish school, Brazilian-Israeli Scholem Aleichem High School.

LISTA DE SIGLAS

AFIB – Associação Feminina Israelita Brasileira

AHJB – Arquivo Histórico Judaico Brasileiro

CA-FFCL-USP- Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo

DEOPS - Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo

DOPS - Departamento de Ordem Política e Social

EIBSA – Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (1949 – 1966)

FISESP - Federação Israelita do Estado de São Paulo

GIBSA – Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem (1967 – 1981)

ICIB – Instituto Cultura Israelita Brasileiro

ICUF - *Idisch Kultur Farband* (Associação Cultural Judaica)

PCB - Partido Comunista Brasileiro

SIBECSA - Sociedade Israelita Brasileira de Educação e Cultura “Scholem Aleichem”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. As fontes - O “Muquifo” e o Arquivo Histórico Judaico Brasileiro (AHJB).....	26
CAPÍTULO I: A ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM (1949 – 1981).....	31
1. O Instituto Cultural Israelita Brasileiro (ICIB) – “A Casa do Povo”	31
2. A Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (1949 – 1981).....	44
2.1 A tradição judaica na Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem	52
2.2 O ensino de iídiche	64
3. Inserção no conjunto das escolas renovadas	71
CAPÍTULO II – A ANÁLISE DO LIVRO VANGUARDA PEDAGÓGICA: O LEGADO DO GINÁSIO ISRAELITA BRASILEIRO SCHOLEM ALEICHEM.....	79
1. O seminário e o livro “Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem”.....	79
2. A análise do livro.....	86
2.1 Capa, contracapa e orelha do livro	86
2.2 Introdução.....	89
2.3 Seminário Vanguarda Pedagógica.....	99
2.3.1 Mesa 1: Scholem Aleichem: Uma escola progressista	99
2.3.2 Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica	109
2.3.3 Mesa 3: Linguagens e Educação: o papel das artes	118
2.3.4 DVD com os depoimentos de Tatiana Belinky e (Dona) Ilina Ortega	123
2.3.5 Mesa 4: Mosaicos das memórias: histórias marcantes	127
3. A reconstrução do ICIB como patrimônio e lugar de memória	137
CAPÍTULO III: A COMEMORAÇÃO DA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA: RECONSTRUÇÃO DO PASSADO E CONSTRUÇÃO DO PRESENTE	145
1. Livros comemorativos das Escolas Renovadas - Ginásios Vocacionais, Colégio de Aplicação da FFCL-USP e Ginásio Israelita Brasileiro Sholem Aleichem	145
2. Renovação Pedagógica e a questão da Vanguarda – A pedagogia atual.....	160
3. O fim das experiências renovadas - Memórias de uma geração.....	170

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
FONTES	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191

INTRODUÇÃO

A Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem¹ (EIBSA²) surgiu do esforço coletivo de judeus oriundos da Europa Oriental que imigraram para São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Funcionou no bairro do Bom Retiro entre os anos de 1949 e 1981 e constituía um dos ramos do Instituto Cultural Israelita Brasileiro³ (ICIB), também conhecido pelo nome de “Casa do Povo”, o qual aglutinou diversos setores da esquerda judaica. Com isso, almejaram a disseminação dos ideais antifascistas e “progressistas” no cenário social brasileiro, e, por terem uma leitura laica da sua tradição, não cultivavam na escola as práticas religiosas. Distinguiam-se, ainda, das demais escolas da comunidade israelita, por defenderem o ensino da língua iídiche, em detrimento do hebraico. A partir disso, buscaram empreender “experimentações educacionais” e inovar em termos metodológicos e nas suas opções curriculares.

O objetivo deste trabalho é analisar as memórias contidas no livro comemorativo *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*, fruto de um seminário realizado no dia 21 de outubro de 2006, no Centro de Cultura Judaica de São Paulo, e organizado a partir da iniciativa do Grupo Memória Scholem, formado por ex-alunos que realizaram seus estudos no Ginásio durante a década de 1970. Temos a intenção de entender quais as motivações que levaram esse grupo de ex-alunos a promover, a partir do reencontro da turma, um seminário e um livro sobre a instituição em que estudaram. Afinal, o que se comemora quando se relembra uma instituição escolar?

O livro será compreendido como um objeto de comemoração, sendo abordado como um registro de memória coletiva e afetiva dessa comunidade escolar. Partimos da premissa teórica de que o acontecimento comemorado visa sempre o seu devir, isto é, busca-se no passado uma

¹ O nome da escola refere-se à Scholem Aleichem, pseudônimo de Solomon Naumovich Rabinovitch, o cronista dos *shtetls* –vilarejos do leste europeu com grande população judaica -, que elevou a língua à condição de um idioma literário. Retrata a tragédia de seu tempo, especialmente a vida judaica da passagem do século XIX para o início do século XX, a realidade da Rússia czarista e do antisemitismo, dos *pogroms* e das transformações sociais e políticas vividas pelos judeus de todas as cidades do Leste Europeu, que chama metaforicamente de *Kasrilevke*.

² A Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (EIBSA), até 1953, ano de fundação do ICIB, funcionou num galpão alugado na Rua Bandeirantes, no bairro do Bom Retiro (SP). No período que abrange os anos de 1949 e 1966 restringia-se ao ensino primário. Após 1967 ampliaram os níveis de ensino oferecidos pela escola criando-se o Ginásio. A partir de então passou a se chamar Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem. A escola era gerida por uma sociedade mantenedora sem fins lucrativos.

³ O ICIB é fruto de uma homenagem aos seis milhões de judeus que foram vítimas da Shoah. Situado na Rua Três Rios no bairro do Bom Retiro (SP), o espaço visava a garantir o convívio diário de todos os ramos artísticos que ali seriam desenvolvidos. A partir da inauguração, em 1953, passaram a funcionar nas instalações da Casa do Povo: a Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (EIBSA), a Associação Feminina Israelita Brasileira (AFIB), o clubinho I.L. Peretz e o comitê organizador da colônia de férias *Kinderland*. Em 1960, foi inaugurado o Teatro de Arte Israelita Brasileiro (TAIB). Essa organização será melhor explicada no Capítulo 1 da dissertação.

legitimidade histórica que permita consolidar uma memória coletiva no presente. Ademais, a leitura do livro desencadeou a necessidade de conhecer mais profundamente a história da escola, como também daquelas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Coloca-se como questão a imagem do passado que o grupo organizador procura fixar dessa escola, tanto em relação à comunidade em que está inserida e de suas experiências educacionais, procurando decodificar as estratégias de seleção do passado, quanto em relação aos objetivos de comemorá-la no presente.

O trajeto que o trabalho percorre busca as reconstituições traçadas do histórico da escola a partir da seleção da documentação presente nos arquivos referentes a ela, para então analisar o livro. Por conta do Grupo de ex-alunos autodenominar o GIBSA de vanguarda, buscamos estabelecer conexões com as memórias referentes à escola renovada, inserindo o livro no contexto atual de comemoração dessas experiências, delineando quais as práticas pedagógicas evocadas por cada uma delas para se autoproclamarem vanguarda pedagógica.

Temos como hipótese que a comemoração do Scholem na atualidade traz, por um lado, a busca por convalidar uma coesão identitária para a reconstrução do ICIB, enquanto um lugar de memória e, por outro, a partir da crise da educação, seleciona no passado as práticas das experiências educacionais renovadas para legitimar as suas proposições pedagógicas no presente.

A origem desse projeto está vinculada ao trabalho de pesquisa realizado no Memorial da Resistência de São Paulo⁴ para a exposição “Lugares da Memória. Resistência e Repressão em São Paulo”⁵ inaugurada em novembro de 2011. Essa exposição apresentava 12 lugares⁶ de

⁴ O Memorial da Resistência de São Paulo é um lugar de preservação da memória da resistência e da repressão por meio da transformação em museu de parte do antigo edifício-sede do *Departamento Estadual de Ordem Política e Social* (DEOPS), e é coordenado pela Pinacoteca do Estado de São Paulo. Os trabalhos desenvolvidos contaram com a participação do Fórum de ex-presos políticos, além do apoio de diferentes colaboradores e instituições culturais. Disponível em: <http://www.memorialdaresistencia.org.br/>

⁵ A exposição foi o lançamento do Programa Lugares da Memória que apresenta uma de suas linhas de ação programáticas, que visam expandir o alcance preservacionista desta instituição por meio de diversos projetos, dentre os quais a construção de um inventário dos lugares de memória localizados no Estado de São Paulo. Pensada com o objetivo de dar prosseguimento ao Programa Lugares da Memória, a interlocução com outras linhas de ação (especialmente o Coleta Regular de Testemunhos) e à articulação com o Sistema Estadual de Museus, a exposição Lugares da Memória. Resistência e repressão em São Paulo (26 de novembro de 2011 a 18 de março de 2012) apresenta uma amostra de cerca de doze lugares de memória referenciais na cidade de São Paulo, sinaliza outros lugares no Brasil, além de evidenciar, por meio de um mapa da Coalizão Internacional de Sítios de Consciência, instituições, no mundo, similares ao Memorial da Resistência. Para ver mais: FELIPINI, Katia. *A Potencialidade dos Lugares da Memória sob uma perspectiva museológica processual: um estudo de caso - O Memorial da Resistência de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Museologia) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2011.

⁶ Os locais que foram denominados na exposição como locais de resistência: Rua Maria Antonia, Largo São Francisco, catedral e Praça da Sé, TUCA/PUC, Convento dos Padres Dominicanos, Sindicato dos Jornalistas, ICIB. Locais considerados de repressão: Vala de Perus, Presídio Tiradentes, DOI-CODI, Casa do Massacre da Lapa (1976) e o centro clandestino de tortura Fazenda 31 de março de 1964. Disponível em:

memória da cidade de São Paulo que foram palco de histórias de resistência e repressão política durante o Regime Militar no Brasil (1964 – 1985). O ICIB foi selecionado como um desses lugares.

No que tange à pesquisa sobre a escola, o objetivo inicial era reconstituir a história institucional do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem (GIBSA) por meio das memórias dos seus protagonistas (professores, alunos e pais de alunos), visando compreender o projeto político-pedagógico desenvolvido na instituição. Para isso, passei a coletar depoimentos,⁷ assim como documentos no arquivo do GIBSA. O livro *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem* era somente uma das fontes da pesquisa.

No entanto, inserir a escola no contexto político, social e econômico das décadas de 1960 e 1970, me pareceu fundamental questionar a auto definição do GIBSA como vanguarda pedagógica tal qual preconizada pelo grupo de autores do livro-celebração. O enquadramento das práticas e representações apresentadas no livro com base nas experiências escolares de dirigentes, docentes e discentes guardavam muitas afinidades e se inseriam no contexto de renovação educacional, verificadas, por exemplo, nos Ginásios Vocacionais (1961-1969) e do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP 1957 – 1969).

Nossa hipótese inicial era de que o diferencial do GIBSA estava intrinsecamente ligado ao projeto cultural da comunidade judaica, em consonância com as ideias apresentadas no livro celebrativo por Gisela Wajskop⁸. Contudo, após o exame de qualificação, percebi que a hipótese que meu trabalho adotava e incorporava – a memória questionadora da vanguarda cunhada pela autora – como premissa central para a reconstituição histórica não se confirmava. A partir da releitura da bibliografia sobre as escolas renovadas do mesmo contexto, passei então a problematizar o próprio livro, como objeto de comemoração. Uma referência fundamental foi a discussão sobre o conceito de vanguarda promovida por Enzensberger⁹. Em função da definição conceitual da vanguarda como “precursora” e “avançada” que promove ruptura e abre

<http://www.memorialdaresistencia.org.br/memorial/default.aspx?mn=9&c=136&s=0>. Acesso: 15.dez.2013

⁷ Realizamos sete entrevistas, tendo em vista utilizá-las como fonte para a pesquisa e problematizá-las como parte da memória sobre o GIBSA. No entanto, na redação final, percebemos que elas criavam uma nova memória, que não a de comemoração. Nesse sentido, a série de entrevista não faz parte do escopo central de análise desse trabalho, contudo informações relevantes que obtivemos a partir delas estarão em notas de rodapé.

⁸ WAJSKOP, Gisela. Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008.

⁹ ENZENSBERGER, Hans Magnus. As aporias da vanguarda. In: _____. *Com raiva e paciência: ensaios sobre literatura, política e colonialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Instituto Goethe, 1985.

caminhos, passamos a questionar o Scholem como essa “guarda avançada”. Dessa forma, tendo em vista que outras experiências contemporâneas também reclamavam para si o estatuto de vanguarda do movimento educacional deste período.

Portanto, a mudança proposta se assentava numa reorientação que ressignificava o objetivo inicial de reconstruir a memória da instituição a partir de documentos diversos mas refletir sobre as razões pelas quais esse grupo de ex-alunos comemorava essa escola. Tendo em vista as suas vivências no passado, eles mobilizaram recursos e instituíram eventos que permitiram materializar no dispositivo livro uma versão para a história das práticas educacionais dessa instituição. Ao manipular de maneira caleidoscópica os diversos registros memorialísticos sobre sua antiga escola, os ex-alunos cristalizam uma versão para a história da instituição e traçam elementos de coesão para essa comunidade. Neste sentido, a edição comemorativa fornecia pistas sobre o exercício de atribuir um sentido ao passado com base na atualidade.

Desta forma, a bibliografia que versa sobre as escolas renovadas do período, sobretudo as que pautam o ensino secundário em São Paulo,¹⁰ sob diversas perspectivas de análise, centra-se em descrever as atividades realizadas nas escolas. Utilizam-se, primeiramente, das rememorações de ex-alunos e ex-professores, por meio de fontes orais. Chiozzini aponta que parte considerável dos estudos da história da educação que analisam os Ginásios Vocacionais opera com conceitos de memória associados a áreas como Psicologia Social e Pedagogia, mas poucos chegam a trabalhar com esses conceitos à luz de uma discussão histórica.¹¹

Cabe destacar que em grande parte essas pesquisas foram empreendidas por ex-participantes da experiência¹² e apresentam características marcantes. Exaltam o projeto educacional gestado nessas instituições, recuperando a imagem do espaço escolar como uma

¹⁰ ROVAI, Esméria. *As cinzas e a brasa: os ginásios Vocacionais – um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem no Ginásio Vocacional “Oswaldo Aranha” – 1962/69*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. TAMBERLINI, A. R. M. de B. *Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. São Paulo: Annablume: Fapesp. 1998. JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. CHIOZZINI, D. F. *Os Ginásios Vocacionais: a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora 1961-69*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. CHIOZZINI, Daniel F. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961-1969)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. NEVES, Joana. *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como desafio político (1961-1970)*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

¹¹ CHIOZZINI, Daniel F. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961-1969)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. p. 13.

¹² Como é o caso dos trabalhos citados na nota de rodapé anterior: Esméria Rovai, Maria de Lourdes Monaco Janotti e Maria Cecília Cortez Souza, Joana Neves.

experiência educacional perfeita, onde todos os alunos gostavam de estudar e viviam em harmonia. Como consequência, a reconstrução do passado dessas instituições dificilmente aborda as disputas no ambiente escolar, especialmente em relação aos projetos pedagógicos, retratados como uniformes e uníssonos. As pesquisas que retratam as escolas progressistas judaicas, como os trabalhos de Iokói, Bahia e Kinoshita¹³, compartilham dessas características com aquelas sobre as escolas renovadas, como aprofundaremos ao longo da dissertação.

Em síntese, existem dois vetores que permeiam a maior parte das pesquisas sobre o pioneirismo dessas escolas renovadas: as práticas educacionais cultivadas nessas instituições foram a gênese de uma proposta educacional inovadora, e de que os métodos apresentados atualmente como novidade já eram empreendidos por educadores dessas experiências nas décadas de 1950 e 1960.

As pesquisas e criações de associações de ex-alunos sobre essas instituições começam durante a década de 1990, sob a justificativa de que durante o Regime Militar essas propostas educacionais tinham sido reprimidas pela ditadura, pois foram tidas como subversivas. A partir do período das liberdades democráticas poderiam vir à tona os relatos dessas experiências educacionais de resistência contra o Regime, ideia essa apreendida especialmente pela dissertação de Tamberlini, pesquisa cujo objetivo era “descortinar a verdadeira história desse projeto educacional esquecido sob o manto da arbitrariedade da época”.¹⁴

Em consonância com esses apontamentos, Rovai afirma que a documentação foi queimada e a única forma dessa história ser “reconstruída” dos destroços causados pela “arbitrariedade das forças militares” seria por meio de um esforço coletivo na coleta de depoimentos dos que sobreviveram à repressão.¹⁵ Em contraposição, Chiozzini afirma que a

¹³ BAHIA, Joana D’Arc do Valle. Memórias de Gênero. A Construção de uma Idishkeit Imaginária no Brasil. In: FAZENDO GÊNERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. 9, 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010.; _____. A dimensão política do refúgio: Uma análise dos ativistas políticos da Casa do Povo (1940-1960). In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. *Anais eletrônicos...* Porto Seguro: ABA, 2008.; _____. O “espírito do comentário” – a ideia de educação e de cultura como demarcadores étnicos. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 34, n. 1. p. 129-146, jan./abr. 2009. _____. De como os *Ethnic Brokers* fabricam seus demarcadores históricos e identitários. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História...* São Leopoldo: Unisinos, 2007.; _____. ; LOURENÇO NETO, Sydenham. Cultura e política: suas conexões na construção da identidade entre os judeus progressistas. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 7., 2007, Rio de Janeiro. *Anais do VII Encontro regional sudeste de história oral...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de História Oral/Fundação Oswaldo Cruz, 2007.; Iokoi, Zilda Márcia Gricoli. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004.; KINOSHITA, Dina Lida. O ICUF como uma rede de intelectuais, *Revista Universum*, Talca (Chile), n. 15, p. 377-398, 2000.

¹⁴ TAMBERLINI, A. Os Ginásios Vocacionais, a história e a possibilidade de futuro. In: ROVAI, Esmeria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p.29

¹⁵ A autora utiliza algumas fontes escritas, como planos pedagógicos e administrativos dos Vocacionais. No entanto, sua fonte principal para o trabalho de “memória coletiva”, como ela denomina, são as lembranças dos que participaram da experiência, por meio de *entrevistas abertas*. Essa escolha justifica-se especialmente porque, com

construção da memória acerca dessa experiência não se deve tanto à queima de documentos, pois, embora muitos documentos tenham sido destruídos na intervenção militar, a ex-coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional (SEV), Maria Nilde Mascellani, reuniu uma quantidade significativa de materiais relativos à experiência na década de 1980.¹⁶ A memória dos Vocacionais, portanto, fora marcada pela visão da ex-coordenadora, que selecionou a documentação que seria utilizada posteriormente por outras pesquisas.¹⁷ Segundo o autor, “ocorreram diversas crises internas conjunturais que contrastam com uma visão praticamente consolidada de que o projeto sofreu apenas com os problemas externos, causados ‘de fora pra dentro’”.¹⁸

Consolidou-se, uma memória de que a intervenção militar desfez um tipo de escola que funcionava bem, o que só demonstra a crise externa da relação entre as escolas e o governo militar, memória comum ao Colégio de Aplicação da FFCL-USP.¹⁹ Entretanto, aparecem apaziguadas as divergências internas que representavam projetos distintos para a continuidade do projeto educacional.

Assim, a tese de Chiozzini parte da compreensão dos fundamentos teóricos dos Ginásios Vocacionais e de como o projeto político pedagógico foi historicamente construída. O autor mapeia as diferenças e os conflitos internos existentes dentro da administração do SEV, em que se revelam concepções distintas de educação. Dando enfoque aos grandes embates e disputas entre professores e dirigentes dos Ginásios Vocacionais, e como paulatinamente a memória de uma proposta foi prevalecendo sobre outra.²⁰

As ideias apontadas por essa bibliografia corroboraram a problematização das memórias presentes no livro comemorativo do GIBSA. As características dessas pesquisas, questionadas

o fim drástico dessas experiências, as “cinzas” significariam a “queima dos documentos escritos” pela ditadura militar, documentos que viraram “brasas ainda acesas”, na vivência desses participantes, e que necessitavam ser reunidas para recompor sua riqueza.

¹⁶ A partir de 1970, quando assumiu a direção de um escritório de assessoria pedagógica - Escritório de Relações Educacionais e do Trabalho (RENOV) – e posteriormente, a partir de 1986, por meio da Associação Pró-Ensino Vocacional – APROEV. Foram reunidos, principalmente por meio de doações do acervo pessoal de vários ex-participantes, documentos bastante variados relativos ao trabalho desenvolvido nas diferentes unidades e no SEV.

¹⁷ Chiozzini tem como fontes textos de circulação interna da equipe de professores, um que foi produzido pela ex-coordenadora, referente ao I Simpósio de Ensino Vocacional, e quatro gravações de reuniões internas, cedidas por Olga Bechara. Contrapõe-se, nessa medida, aos outros estudos que tinham como base o uso de fontes orais, pois os documentos estavam em cinzas.

¹⁸ CHIOZZINI, D. F. *Os Ginásios Vocacionais: a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora 1961-69*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. p.72

¹⁹ JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. Imprensa e ensino na Ditadura. In: BEZERRA, Holien Gonçalves; DE LUCA, Tania Regina; FERREIRA, Antonio Celso. (Org.). *O historiador e seu tempo*. 1 ed. São Paulo: Edunesp, 2008. v. 1. p. 95-116.

²⁰ CHIOZZINI, D. F., As mudanças curriculares nos Ginásios Vocacionais de São Paulo: da 'integração social' ao 'engajamento pela transformação', *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá: SBHE, 2014. v. 14, p. 13-44.

por Chiozzini, permitiram traçar elementos comuns às comemorações da renovação pedagógica como, por exemplo, a exaltação de uma lembrança em que se silenciam os embates internos.

Tendo em vista a proximidade das memórias de exaltação das escolas renovadas em relação a esses elementos em comum, percebemos que a comemoração da renovação pedagógica não era exclusividade do GIBSA. Desta forma, o livro estaria inserido num contexto de comemorações sobre essas instituições pedagógicas que, em projetos vinculados às associações de ex-alunos, reclamam para si o estatuto de vanguarda pedagógica, sob a justificativa de que suas práticas educacionais, avançadas na década de 1960, continuariam atuais nas buscas de soluções para a atual falência da educação pública no Brasil. Sendo assim, qual o conjunto de memórias que esses grupos mobilizaram para relembrar essas instituições? Bontempi et al apresenta os seguintes apontamentos, em relação à memória da Escola Politécnica

Os livros comemorativos renovam e perpetuam, portanto, mitos, façanhas e nomes caros a essa comunidade, pontos nodais de narrativas que promovem a identidade, justificam a perenidade e superioridade de uma instituição que se reconhece como formadora de lideranças. [...] Os memorialistas e historiadores em suas crônicas, bibliografias e volumes comemorativos cumprem a função de guardiões de um imaginário social, mediante o qual erigem e expõem ao público a autoimagem preferida do profissional, a missão da escola que o forma e, por desdobramento, sustentam a legitimidade de projetos de intervenção social que sustentam.²¹

Os volumes comemorativos, no caso das instituições superiores, analisadas por Bontempi, por exemplo, o caso da Escola Politécnica e as biografias dos diretores da instituição, buscam ressaltar uma autoimagem, a missão da escola, o aluno que pretende formar e reafirmar uma legitimidade da instituição. Esses são guardiões de um imaginário social e de identidade dos alunos. Agora, o que se comemora quando se rememora um conjunto de instituições de ensino ginásial que não existe mais? O que se busca naturalizar em relação ao passado? Quais as intenções de, no presente, comemorar essas experiências?

Tendo em vista essas questões, buscamos elaborar a análise de dispositivos comemorativos de outras instituições coetâneas e, sobretudo, do livro comemorativo do Scholem, além das possibilidades de tratá-lo como objeto para a história da educação. Utilizamos, como aporte metodológico, textos que discutem as delimitações entre história e memória, traçando alguns paralelos com os trabalhos de Burke, Nora, Pollak, Ricouer e

²¹ BONTEMPI JÚNIOR, B.; LANCA, J. F.; SILVA, C. M. N., A legitimidade do poder: trajetória dos diretores da Escola Politécnica de São Paulo. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10., 2014, Curitiba. *Anais do X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação...* Curitiba: PUCPR, 2014.

Rioux.²² Seleccionamos também trabalhos sobre as comemorações na contemporaneidade, delineando como as comemorações dos 200 anos da Revolução Francesa ou dos 500 anos do Brasil podem nos ajudar a traçar uma metodologia de análise e alguns questionamentos para analisar um livro comemorativo.²³

Peter Burke aborda a memória como uma construção do passado, mas a partir do presente, ou seja, a memória não é a representação de um passado cristalizado ou um conjunto de registros fieis. Nas lembranças capta-se o significado, o sentido, as emoções que se associam a essas experiências. Com isso, a memória pode ser analisada pelos historiadores sob dois pontos de vista: como fonte histórica e como fenômeno histórico.²⁴ Sob o primeiro, cabe ao historiador analisar a confiabilidade do que é lembrado, confrontando-o com outras fontes, sob o segundo, fenômeno histórico, cabe ao historiador identificar e analisar a variação dos princípios de seleção no tempo e no espaço, assim como suas correias de transmissão, ou seja, uma “história social do lembrar”. Nesse trabalho daremos destaque a esta segunda abordagem.

A memória coletiva²⁵ não é estática e faz parte do processo de (re)construção constante no presente. Alvo de um processo negociado entre diversos atores sociais e em constante transformação. O passado, desse ponto de vista, não é uma entidade rígida e fixa, mas sim, ao

²²BURKE, Peter. História como memória social. In: _____. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 67-89. NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, v.10, 1993. POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, pp 3-15, 1989. POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-215. RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007. RIOUX, Jean-Pierre, Memória Coletiva. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma História Cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.

²³FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral, comemorações e ética. *Projeto História, Ética e História oral*, São Paulo, nº 15, p.157-164, abr. 1997. FERREIRA, Marieta de Moraes. Getúlio Vargas: uma memória em disputa. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. JUNQUEIRA, Júlia Ribeiro. As comemorações do Sete de Setembro em 1922: Uma Re(leitura) da História do Brasil, *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 155-178, 2011. Disponível em: < <http://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/9>>. Acesso em: 8 jun. 2014. OLIVEIRA, Lucia Lippi. A América Hoje comemorando o quê?, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p.291-304, 1994. OLIVEIRA, Lucia Lippi Imaginário Histórico e Poder Cultural: as comemorações do descobrimento, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p.183-202, 2000. SILVA, Helenice Rodrigues da. Rememoração/Comemoração: as utilizações sociais da memória, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, pp. 425-438, 2002. SILVA, Kelly Cristiane da. Uma análise dos rituais e das ideologias oficiais de comemoração dos 500 anos do Brasil, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, 2003.

²⁴ BURKE, Peter. História como memória social. In: _____. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 72.

²⁵ Os estudos sobre a memória coletiva não podem deixar de citar Halbwachs. Ele desenvolve a premissa de que todos os grupos sociais desenvolvem uma memória do seu passado coletivo, indissociável da manutenção de um sentimento de identidade. Contudo, as críticas em relação ao seu trabalho se tecem em torno de ele conceber a memória e a identidade como sistemas estáticos e coerentes, o que as pesquisas posteriores vão colocar em xeque. HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica, *Arquivos da Memória. Antropologia, Escala e Memória*, Lisboa, n. 2, 2007.

mesmo tempo, permanente e mutável. Permanente, pois não é possível alterar o que aconteceu, e mutável, por adequarmos o acontecido conforme aos anseios do presente.

Segundo Pollak, assim como o esquecimento, a lembrança participa da construção da identidade.²⁶ A partir da noção de memórias em disputa, o trabalho de enquadramento da memória reinterpreta continuamente o passado em função dos embates travados no presente pelos grupos detentores da memória. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, além de definir seu lugar respectivo, como também as oposições irredutíveis.²⁷

Esses elementos estão presentes nas comemorações das instituições renovadas. No livro comemorativo do Scholem, especificamente, como veremos ao longo da dissertação, de modo semelhante ao que Pollak aponta, há um trabalho de enquadramento por parte do grupo de ex-alunos, ao enfatizar datas, personagens, acontecimentos, como também, pode-se pensar, as práticas de ensino.²⁸ Contudo, mesmo nas comemorações, existem embates, como os que aparecerão sutilmente no livro comemorativo do GIBSA. Nesse sentido, Pollak aponta:

O denominador comum de todas essas memórias, mas também as tensões entre elas, intervêm na definição do consenso social e dos conflitos num determinado momento conjuntural. Mas nenhum grupo social, nenhuma instituição, por mais estáveis e sólidos que possam parecer, têm sua perenidade assegurada. Sua memória, contudo, pode sobreviver a seu desaparecimento, assumindo em geral a forma de um mito que, por não poder se ancorar na realidade política do momento, alimenta-se de referências culturais, literárias ou religiosas. O passado longínquo pode então se tornar promessa de futuro e, às vezes, desafio lançado à ordem estabelecida.²⁹

No entanto, essa coesão que dá identidade a essas comunidades não é mais uma operação natural. Dessa forma, ao anunciar o fim da história-memória, Nora aponta para a emergência de lugares de memória. Esse conceito é importante, pois justifica o que o autor enunciará como a “Era das Comemorações”. Na medida em que a memória não é mais uma prática social e não é mais vivenciada, é necessário forjá-la:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso que a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados

²⁶ POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, pp 3-15, 1989. p.3

²⁷ Idem. p 9

²⁸ POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 5, n. 10, 1992. p.6.

²⁹ Idem. p. 11

nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escoram. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis.³⁰

A cultura de memória se materializa de diversas maneiras, entre elas nas comemorações. Segundo Rioux a “febre das comemorações revela a existência de uma obsessão pela memória nos dias atuais”.³¹ Apresenta-se, a partir dessa premissa, um vasto campo de operações da memória coletiva.

As comemorações permitem refundar, reatualizar identidades, por exemplo, as nacionais, ambicionando criar uma linearidade capaz de domar a descontinuidade do tempo. Sacraliza-se uma memória em comum fundamentando uma memória coletiva e um local, nos quais se (re)criam as tradições nacionais ou comunitárias. Na obra de Benedict Anderson, por exemplo, sobre a construção do nacionalismo, aponta-se que quanto mais uma comunidade é imaginada, mais se ancora na seleção da memória e do esquecimento.³²

Os eventos comemorativos não são inócuos: expressam estratégias de controle do passado para poder comandar o presente. Na medida em que o ressignificam no presente, o passado pode se apresentar como instrumento de reflexão da atualidade.³³ Para Connerton, o que motiva as recordações nas cerimônias comemorativas pode se explicar da seguinte maneira:

Parte da resposta é que uma comunidade é recordada da sua identidade, representando-a e contando-a numa meta-narrativa. Está é uma variante colectiva daquilo a que chamei anteriormente memória pessoal, ou seja, a atribuição de sentido ao passado como uma espécie de autobiografia colectiva, com algumas componentes explicitamente cognitivas. Os rituais não são, porém, apenas mais um exemplo da propensão da humanidade, actualmente muito falada, para explicar o mundo e a si própria através de histórias. Um ritual não é um diário, ou uma biografia. A sua meta-narrativa é mais do que uma história que se conta e sobre a qual se reflecte. É um culto encenado. Uma imagem do passado, mesmo sob a forma de meta-narrativa, é transmitida e conservada por performances rituais.³⁴

As celebrações significariam, portanto, o alimento que fortifica as narrativas coletivas. Por sua vez, reforçam-se por meio das comemorações públicas de acontecimentos que

³⁰ NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, v.10, 1993. p.13

³¹ RIOUX, Jean-Pierre, Memória Colectiva. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma História Cultural*. Lisboa: Estampa, 1998. p. 328

³² ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia da Letras, 2008, p. 280.

³³ FERREIRA, Marieta de Moraes. Getúlio Vargas: uma memória em disputa. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

³⁴ CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. Lisboa: Celta Editora, 1993. p. 86

marcaram a memória coletiva. Sendo assim, a seleção da lembrança passa essencialmente à instrumentalização da memória, para impedir o esquecimento. Na comemoração, revive-se de forma coletiva a memória de um acontecimento, considerado um ato fundador, há a sacralização dos grandes valores e ideais de uma comunidade, buscando-se, desta forma, a significação do passado lembrado, para seu uso no presente. Podemos acrescentar que a unidade impossível do momento é ocultada pela celebração da união passada.³⁵ No livro sobre o GIBSA, por exemplo, elabora-se uma identidade a ser comemorada do judeu “progressista”, a reunião de ex-alunos seria uma forma de tentar novamente congregá-los para a construção de um novo projeto. Para isso, criam-se consensos mínimos selecionados do passado, a serem celebrados.

Predomina na comemoração a reconstrução do passado sem contradições, apagando-se as diferenças. Rioux demonstra que as comemorações do bicentenário da Revolução Francesa impõem ao historiador um novo tempo, um tempo sem devir. Em 1989, o autor argumentava que a França vivia um momento de crise e a perda de referências da memória coletiva provocou uma “retromania” na busca da harmonia de outros tempos.

Aqui, como noutros lugares, os efeitos acumulados da crise e do desencanto ideológico suscitaram um regresso ao passado. Mas um passado com cronologia mal limitada, a uma história dos bosques sem princípios federativos, cujos efeitos comutativos já não são regulados pela lei do progresso; crise do futuro e incertezas do presente exigem um passado legível, sem mediações, um tempo sem ruptura, uma outra memória, um patrimônio indiviso. Esta reflexão é deliberadamente eclética, desordenada, carregada de esperanças informais, alimentada pelas interrogações mais contraditórias que complementares de gerações que se comunicam menos entre si. Participa de uma vertigem de exumação, de uma febre de arquivo e de vestígio. Mantém uma comparação sem projeto, uma coleção sem discernimento.³⁶

Na comemoração tende-se a apagar as diferenças, exaltando os valores que davam coesão ao grupo, como acontece com as memórias das experiências educacionais renovadas apontadas por Chiozzini. Segundo as ideias de Todorov em os *Abusos da Memória*, no qual ele denuncia a complacência em demorar-se na celebração e na comemoração do passado em detrimento do presente, “sacralizar a memória é uma maneira de torná-la estéril”.³⁷ Relacionado a essas ideias, Rioux argumenta que

O Estado, ao organizar cerimônias, compensa os efeitos perversos da diluição da ação. Financia [...] num ativismo à lista em que cada um pode escolher e

³⁵ SILVA, Helenice Rodrigues da. Rememoração/Comemoração: as utilizações sociais da memória, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, pp. 425-438, 2002. p. 432

³⁶ RIOUX, Jean-Pierre, *Memória Coletiva*. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma História Cultural*. Lisboa: Estampa, 1998. p. 328

³⁷ TODOROV, T. *Les abus de la mémoire*, Paris: Arlea, 1998.

consumir no *self-service* da celebração. [...] mas o essencial está de fato, na tentativa de rememoração ativista e de conjuração multiforme da perda de sentido, ainda que a comemoração repetida não baste para mascarar a avaria de transmissão que os historiadores, por vocação, são obrigados a recordar.³⁸

Na ânsia de busca das suas origens específicas cada uma das comunidades seleciona o que lembrar, já que se diluíram os elementos que lhe conferiam coesão. Trata-se da busca de uma identidade no presente, em consonância com “o efeito patrimônio” ou a criação dos lugares de memória, o que analisaremos mais profundamente, em um momento oportuno, por ora cabe destacar que o desdobramento das comemorações do Scholem, por exemplo, confluiu não para a reorganização da escola, como a princípio poderíamos supor, mas para a reorganização do ICIB, novamente como um espaço de ativismo cultural.

1. As fontes - O “Muquifo” e o Arquivo Histórico Judaico Brasileiro (AHJB)

As reflexões de March Bloch trazem importantes contribuições para o nosso trabalho. Sobre a organização de documentos, ele diz que

O que por vezes parecem pensar os principiantes, os documentos não aparecem aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência no fundo dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem das causas humanas que não escampam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações.³⁹

Além do levantamento da bibliografia, realizou-se uma coleta de dados e informações para a pesquisa nos prontuários do ICIB/GIBSA disponíveis no acervo gerido por Marina Sendacz. A princípio não sabíamos qual era o estado da documentação do GIBSA, nem o que continha o seu acervo. Já o Arquivo Histórico Judaico Brasileiro (AHJB)⁴⁰ foi doado por duas das organizadoras do Grupo Memória Scholem.

³⁸ RIOUX, Jean-Pierre, *Memória Colectiva*. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma História Cultural*. Lisboa: Estampa, 1998. p.327

³⁹ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 29.

⁴⁰ O Arquivo Histórico Judaico Brasileiro foi fundado em 1976, com os seguintes objetivos: organizar e manter um arquivo histórico com material sobre a imigração e a permanência dos judeus no Brasil; estimular e objetivar a pesquisa sobre a comunidade judaica; manter um constante intercâmbio de informações, assim como troca de documentos, com estudiosos, intelectuais, instituições nacionais e estrangeiras; realizar cursos, palestras, encontros, congressos e exposições sobre a temática da imigração judaica no Brasil. In: http://www.ahjb.org.br/ahjb_pagina.php?mpg=01.00.00.00. Acesso: 04.out.2014.

Em ambos os arquivos é possível ter acesso ao histórico oficial da instituição, por meio dos documentos preservados. Contudo, temos como objetivo entender como os agentes do Grupo Memória Scholem, que estão reconstruindo o ICIB, selecionam o que deve ser lembrado tanto no AHJB, como em outros dispositivos comemorativos. Essa escolha auxilia-nos a elucidar uma das questões centrais: entrever as consonâncias e dissonâncias do discurso propiciado pelos documentos preservados nos arquivos, em contraponto com a comemoração expressa pelo livro.

Quem olhava para a Casa do Povo em 2011 não poderia imaginar o que lá se passou, nem seu atual estado de conservação. Onde ficavam as salas de aula do GIBSA, havia um fétido ninho de pombos. No princípio, as paredes onde se encontravam os arquivos da escola apresentavam proliferação de fungos. Não existiam vidros nas janelas. O antigo Teatro de Arte Israelita Brasileiro (TAIB) encontrava-se inundado. Somente o andar de entrada estava minimamente conservado. Os documentos que restaram sobre o GIBSA estão localizados numa sala carinhosamente apelidada de “Muquifo”.

No contato com Marina Sendacz, em 2013, passei a fazer a pesquisa no arquivo do GIBSA. Ela relatou que o prédio passou por diversas enchentes nos últimos vinte anos e, por conta disso, boa parte da documentação que ainda existia teve que ser descartada.⁴¹ Restaram apenas dez gavetas empoeiradas e não havia nenhuma preocupação com a conservação e guarda dos documentos. A maior parte da documentação estava em estado precário, armazenada em pastas de arquivo sem reserva alcalina, outros soltos ou envoltos por sacos de lixo. Os resultados obtidos nessa pesquisa foram inevitavelmente circunscritos aos documentos que sobreviveram a esses expurgos e perdas.

Como parte do nosso projeto era entrar em contato com esses documentos, propusemos arrumar, higienizar e descrever minimamente os documentos que haviam resistido e sobrado do GIBSA, utilizando conhecimentos dos princípios da Arquivologia. Todavia, cabe apontar que a instituição nos últimos dois anos passou por diversas reformulações e as condições do arquivo melhoraram significativamente. A sala foi reformada ao longo dos três últimos anos, o que facilitou o trabalho de limpeza e organização do arquivo. Participei das

⁴¹ “O acervo do Scholem, assim... teve uma coisa grave. Que ficava. Os documentos do Scholem ficaram em uma sala que não tinha janela e choveu... e molhou... E o seu Pedro, que era zelador que morreu com 96 anos, pegou e jogou boa parte dos papéis fora. Então, foi ficando... Nesse intervalo, de 2002 pra cá, a Sara Cunha Lima pegou os documentos e organizou alguns documentos administrativos, que era importantes para as pessoas poderem se aposentar. Então, ela organizou e é o que está separado e ... A gente não mexe, tá ali. Então volta e meia aparece alguém e pega esses documentos, para fins previdenciários”. SENDACZ, Marina. Entrevista cedida à pesquisadora no dia 17.dez.2014.

propostas de reestruturação do Arquivo, propondo políticas de guarda dos documentos, que estão sendo analisadas pela instituição.

Fiz a hieginização e a identificação da documentação e separei em grandes blocos, sempre com o cuidado de não tirar da ordem minimamente estabelecida por quem os havia guardado. Assim, idealizei três grandes classes a partir da análise do arquivamento existente, ou seja, documentos administrativos (como recibos, FGTS, ficha de professores e alunos⁴²), outra de documentação relativa à direção da escola e às atividades do ICIB⁴³ e, por fim, o material educativo (planos de aula, reuniões pedagógicas, eventos)⁴⁴, o que mostrou-se insuficiente para a (re)construção de uma história institucional devido às grandes lacunas temporais. Em muitos momentos senti dificuldades, tendo em vista, que ao mesmo tempo em que era arquivista também deveria ser historiadora. Como bem aponta Farge, a coleta e classificação dos dados existentes ao cuidado com as “armadilhas e tentações” que derivam do “estar absorvido pelo arquivo a ponto de nem saber mais interrogá-lo”.⁴⁵ Tais dificuldades foram de certa forma supridas, quando encontrei um recorte dos documentos referentes ao GIBSA no Arquivo Histórico Judaico Brasileiro (AHJB), em que a documentação se resume a uma pasta.⁴⁶

Intrigou-nos a escolha dessa documentação específica que foi doada ao AHJB por Tania Fulkelman e Lilian Starobinas, que também são organizadoras do Grupo Memória Scholem, realizador do evento comemorativo e do livro, pois, teoricamente, essa era, até então, a única forma organizada de conhecer a escola em um arquivo. Acreditamos que a seleção tem uma tendência tanto para deixar claro algumas formas de funcionamento, quem eram os membros

⁴² A documentação dos ex-professores para fins previdenciários, organizado por Sara Cunha Lima, não foi pesquisada. Isso se justifica, pois esta documentação é confidencial e tem um prazo legal para ser consultada, sendo assim, somente organizamos e fizemos a descrição, mas não mexemos na documentação e muito menos será utilizada na pesquisa.

⁴³ Como, por exemplo, da Colônia de Férias *Kinderland* e do Clubinho I.L.Peretz.

⁴⁴ Grande parte dos documentos ali reunidos constituem-se de correspondências e muitos são advindos de outras instituições israelitas. Há uma pequena documentação do clubinho I. L. Peretz e da colônia de férias *Kinderland*, que era capitaneada pela AFIB. Também encontramos alguns livros de atas de reuniões de pais e da comissão de mães assim como livros de recortes do diário oficial sobre a legislação educacional estadual e nacional, atas das reuniões de formação de professores e um conjunto considerável de textos didáticos para os alunos e documentos referentes à avaliação dos discentes. Contudo, essa documentação didática centra-se nos anos de 1976, 1977. Cabe ressaltar que, para todos esses passos, tivemos conversas frequentemente com Marina Sendacz, a fim de que ela desse os passos a serem seguidos para a continuidade do trabalho.

⁴⁵ FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Edusp, 2009. p. 71

⁴⁶ A pasta continha oito subdivisões na qual se localizavam, respectivamente: os logos e modelos de carta do Scholem; a planta da escola; a relação dos membros do executivo da Sociedade e seu currículo em 1969; textos didáticos das aulas de cultura judaica de 1976/1977, doados por Lilian Starobinas e Tania Fulkelman (material da 6ª série); a primeira edição de um Boletim da Escola, com a tentativa de ser um meio de comunicação com os pais e divulgação dos trabalhos da escola; o folder do seminário Vanguarda Pedagógica; um levantamento de currículo e número de alunos da escola de 1965 a 1969 e uma pesquisa sobre a área judaica; uma análise sobre as instalações do GIBSA.

da sociedade, assim como a estrutura da Escola e o número de alunos que a frequentavam, no seu tempo áureo, a década de 1960. Além disso, por estar numa instituição de recuperação da memória judaica em São Paulo, inferimos que havia uma necessidade de mostrar o perfil judaico dessa escola, ressaltando os elementos que a distinguem em comparação com outras escolas judaicas da cidade. Para entendermos esses fatores de seleção, retornamos ao texto de Jacques Le Goff, *Documento Monumento*, buscando compreender os significados dessa seleção:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (pra evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando o seu sentido aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe documento-verdade. Todo documento é mentira. [...] É preciso começar a desmontar, demolir essa montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.⁴⁷

O embate entre a seleção feita pelos dois arquivos nos trouxe diversas questões, que foram fundamentais para os rumos que seguiu a dissertação. A comparação do arquivo do GIBSA que organizei, apesar da “seleção natural” que a chuva realizou, tem os seguintes elementos de preocupação com a guarda: todos os documentos estão centrados no final da década de 1970 - embora concomitante ao período de decadência da Escola, houve uma preocupação maior com a guarda da documentação. No entanto, na seleção feita pelas ex-alunas no GIBSA e a doação para o arquivo que guarda a memória da comunidade judaica paulista, existe um recorte claro da busca da consolidação de uma memória criada, em especial do que era uma educação progressista judaico-brasileira.

A seleção demonstra a imagem que se quer criar, no presente, sobre o passado dessa escola e da comunidade que nela estava inserida. Os documentos que foram eleitos para pesquisa, portanto, tentam definir as orientações educacionais do GIBSA, traçam uma identidade para a comunidade escolar judaica e a sua inserção no circuito de escolas renovadas.

Assim, já no primeiro capítulo, a partir da seleção dessa documentação, pretende-se responder como os arquivos do GIBSA e do AHJB nos permitem apreender o histórico dessa instituição, como também qual o passado que as organizadoras do evento comemorativo

⁴⁷ LE GOFF, Jacques, *História e Memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003. p. 496-497.

selecionaram para ser lembrado da escola no AHJB, assim como a bibliografia sobre as entidades de judeus progressistas no Brasil que aborda a função das escolas nesses projetos. Temos como objetivo ressaltar a definição do perfil judaico da escola e as aproximações com as práticas de ensino renovado. Esses dois objetivos centrais, nesse capítulo, permitem que tracemos um panorama geral do histórico da escola, como também elucidar, a partir dos documentos, questões que aparecem no livro comemorativo, para entender as estratégias de seleção da memória.

No segundo capítulo, analisamos o livro tendo em vista as questões centrais apreendidas da bibliografia já citada sobre as comemorações. Procurei elucidar o processo de elaboração do livro, a partir da organização do seminário homônimo, assim como as estratégias do grupo para afirmar-se como uma vanguarda pedagógica e os embates em torno dessa memória. Levantando, a partir da análise interna do livro, e decodificando os elementos que foram selecionados para lembrar nessa comemoração e, por conseguinte, os desdobramentos dessa comemoração na reconstrução do ICIB como um lugar de memória.

No terceiro capítulo inserimos o GIBSA no conjunto de comemorações da renovação pedagógica, a partir de textos oriundos de associações de ex-participantes das experiências renovadas, colocando em comparação as memórias construídas sobre o GIBSA, os Ginásios Vocacionais e o Colégio de Aplicação da FFCL-USP. Pretendemos, responder o que as associações de ex-alunos comemoram quando se trata de uma instituição escolar renovada. Assim como as estratégias de seleção do passado e as prescrições para a educação pública na atualidade.

CAPÍTULO I: A ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM (1949 – 1981)

1. O Instituto Cultural Israelita Brasileiro (ICIB) – “A Casa do Povo”

A Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (EIBSA) (1949) foi fundada a partir de associações de imigrantes judeus que, após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), convergiram sua militância para a criação do Instituto Cultural Israelita Brasileiro (1953). Tendo por base a bibliografia que tem como enfoque entidades de judeus “progressistas”⁴⁸, traçaremos neste item um breve histórico para compreender onde e como o projeto educacional e cultural dessa comunidade foi gestado.

Em termos gerais, partimos dos trabalhos que versam sobre duas entidades “progressistas”: a Associação Scholem Aleichem (ASA), no Rio de Janeiro; e o Instituto Cultural Israelita Brasileiro (ICIB), em São Paulo. Os temas centrais orbitam entre o processo migratório, as “origens” da militância do grupo de judeus da Europa Oriental e a construção de identidade deste grupo. Apesar de essas pesquisas não terem as escolas como objeto, todas partem do pressuposto de que não é possível entender o projeto educacional apartado da militância política e das práticas culturais dessas instituições.

O grande fluxo migratório para a América do Sul se intensificou após os impedimentos causados pelas políticas de cotas de imigração para os Estados Unidos, na década de 1920, além do agravamento da situação econômica e de segurança na Europa Oriental [especialmente pós Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) e a Revolução Russa (1917)].⁴⁹ A maior parte dos imigrantes judeus que chegou ao Brasil, instalou-se principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Muitos deles passaram a trabalhar como pequenos operários, ou mascates. Paulatinamente criaram locais de sociabilidade, para leituras e discussões coletivas de textos. Esse processo foi detalhado no trabalho de Iokói, pensando essa migração em concomitância

⁴⁸ O termo “judaísmo progressista” costumeiramente apresenta-se como a designação do judaísmo liberal ou judaísmo reformista, os termos aparecem como sinônimos, para explicitar um movimento que começou no século XIX na Europa Central, período em que alguns grupos de judeus procuravam atender os clamores em prol das liberdades políticas, tendo como base os preceitos da Revolução Francesa. No Brasil, mais especificamente, identificava os judeus com ideais de esquerda, oriundos da Europa Oriental, com um passado de intensa militância. O termo abarcava diversos grupos de tendências políticas diferentes. Também denominava um elemento comum entre pessoas dos partidos socialistas, democratas, comunistas, que se opunham à ascensão do nazismo em 1933, a partir do ICUF (Associação Cultural Judaica).

⁴⁹ Iokói reconstrói um amplo leque, de como essas diversas levas de imigrantes da Polônia chegaram ao Brasil, assim como as formas de incentivo. Para ver mais: IOKOI, Z. M. G. *Intolerância e resistência: a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004.

com a formação do bairro do Bom Retiro e as instituições que os imigrantes geraram neste processo.⁵⁰

A autora analisa a resistência dos imigrantes judeus da Europa Oriental no Bom Retiro, visando compreender o funcionamento do ICIB como espaço cultural e político da esquerda judaica em São Paulo. Segundo a autora esse grupo fundou, primeiramente, em 1925 o *Yugend Club* (Clube da Juventude)⁵¹, onde funcionava um grupo de teatro, o *Dramkrais* (grupo dramático)⁵², o *Leienkrais* (grupo de leitura) e também o coro *Schaeffer*, além da biblioteca iídiche, a partir das trocas de livros entre os imigrantes, cujo acervo permanece no ICIB até hoje. Configurou-se como um espaço de encontro dos imigrantes almejando reconstruir laços de sociabilidade, em que pudessem manter seus hábitos culturais, como também em redes de assistência e auxílio aos que chegavam ao Brasil

Em 1937, passaram a seguir os preceitos do *Idisch Kultur Farband* (Associação Cultural Judaica - ICUF)⁵³, que surgiu no I Congresso Internacional de Cultura Judaica, em Paris, e pretendia responder com medidas práticas ao clima fascista de intimidação cultural. A partir do evento, criou-se um movimento internacional em prol da cultura iídiche, que tinha como determinações gerar um conjunto de instituições para que esta encontrasse condições de florescimento e disseminação. Como deliberação, deveriam ser construídos centros de cultura, escolas e clubes para articular os judeus que se identificavam com as causas “progressistas” e

⁵⁰ “Uma parte da Europa do Leste no Bom Retiro”. In: IOKOI, Z. M. G. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004.

⁵¹ Funcionava na Rua José Paulino que foi transferido em 1939 para Rua Ribeiro de Lima. O processo desse período é descrito detalhadamente no trabalho de Nachman Falbel. Em 1934, houve a primeira cisão trotskista que fundou o *Einheit Club*. Cabe citar, que o *Einheit Club* fundou em 1935 uma escola seguindo o modelo escolar da CYSHO (Organização Central das Escolas da linha Iidichista da Europa Oriental). A Escola teve uma experiência limitada de apenas dois anos, e contou com 250 alunos e, segundo o autor, teve uma grande popularidade dentro da comunidade. Para ver mais: FALBEL, N. *Estrelas Errantes: Memória do Teatro Iídiche no Brasil*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

⁵² As peças eram apresentadas em diversos teatros na cidade, durante as décadas de 1930 e 1940, como o Teatro Luso-Brasileiro e também o Teatro Municipal de São Paulo. O trabalho supracitado de Nachman Falbel realiza um levantamento pormenorizado das peças que foram apresentadas nos teatros de São Paulo da época.

⁵³ As instituições filiadas ao ICUF no Brasil foram várias, apesar de existirem poucas pesquisas sobre essas comunidades. No Rio de Janeiro, fundaram a Biblioteca David Frishman, em Niterói, o Colégio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem, a escola Israelita Brasileira Eliezer Steinberg, o Colégio Hebreu Brasileiro, a Cozinha Popular da Praça Onze - a Árbeter Kich (Cozinha do Trabalhador), o Socorro Vermelho Judaico (BRAZCOR), o Centro Obreiro Brasileiro Morris Wintschevsky e a Sociedade Beneficente das Damas Israelitas Froien Farain⁵³. Em Belo Horizonte, foi fundado nos anos 1930 o Peretz Center, e posteriormente a União Israelita de Belo Horizonte. Em Curitiba fundaram a Sociedade Cultural Israelita do Paraná (SOCIB), que funcionou entre os anos de 1953 e 1954. Em Porto Alegre, fundaram o Clube da Cultura, além de outros lugares do Brasil, como em Recife e Salvador. Feldman, em seu texto sobre a SOCIB, diz que boa parte dessas entidades pelo Brasil fundaram escolas, mas que foram experiências mais pontuais, ao contrário das experiências de São Paulo e do Rio de Janeiro. A escola da SOCIB, por exemplo, oferecia aulas complementares de língua e cultura iídiche, aos que não estudavam em escolas judaicas. Para ver mais: FELDMAN, Sergio. Alberto. Os judeus vermelhos, *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 137-146, 2001. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/rhr/article/view/2121> Acesso em 6 nov. 2014.

semear nas novas gerações uma mentalidade universalista, com intenção de incentivar a sensibilidade às questões locais e internacionais, à mobilização e à luta pela paz e pela igualdade entre os povos.

Durante a Segunda Guerra Mundial, essas entidades de imigrantes engajaram-se para recolher verbas para o auxílio às vítimas. Em São Paulo, quando houve a proibição do nome de entidades com outro idioma,⁵⁴ o *Yugend* transformou-se no Centro Cultura e Progresso (1934 – 1945) e deu continuidade às suas práticas culturais e, sobretudo, políticas.

O engajamento das mulheres nessas entidades⁵⁵, como a Associação Vita Kamper, conhecida também como Associação Feminina Israelita Brasileira (AFIB), foi bastante enfatizado na bibliografia. Contudo, era bastante eclética, pois havia mulheres judias de diversas tendências políticas (não somente as “progressistas”) do Rio de Janeiro e de São Paulo que se aglutinaram em prol das políticas de assistência às vítimas da guerra.

Cabe salientar que, o trabalho de Iokói contrapõe-se à ideia, arraigada na historiografia, de que houve perseguições antissemitas no Brasil, em especial pelo governo de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo (1937-1945) defendidas, por exemplo, por Carneiro.⁵⁶ Utilizando-se da documentação da diplomacia brasileira no período, Iokói argumenta que essas perseguições se deram por motivos políticos e não religiosos. A direção dessas entidades é costumeiramente retratada pela militância próxima ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e veremos que essa é uma ideia endossada pela bibliografia que estuda especificamente esse tema.

Durante as reuniões do Centro Cultura e Progresso, esse grupo de judeus elaborou um projeto para concretizar uma homenagem às vítimas da guerra, dando também continuidade às proposições do ICUF, para que perpetuasse a cultura judaica e as suas tradições. Desta maneira, em 1953, foi inaugurado o prédio Instituto Cultural Israelita Brasileiro (ICIB), também chamado de “Casa do Povo”, fruto de uma homenagem aos seis milhões de judeus que foram vítimas do genocídio realizado pelo regime nazista. Na inauguração 150 alunos da escola marcharam em direção à “Casa do Povo” situada na Rua Três Rios. O espaço deveria garantir o convívio diário de todos os ramos artísticos que ali seriam desenvolvidos. A partir desse

⁵⁴ PEREIRA, Irene. *Lembranças, esquecimentos e documentos: Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik e o enraizamento de um grupo judeu na cidade de São Paulo (1943-1955)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 96.

⁵⁵ Para ver mais: BAHIA, Joana D’Arc do Valle. *Memórias de Gênero. A Construção de uma Idischkeit Imaginária no Brasil*. In: FAZENDO GÊNERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. 9., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277897506_ARQUIVO_Memoriasdegenero.pdf>.

Acesso em: 14 set. 2014. GOLDFELD, Monique Sochaczewski. *Senhoras “progressistas” e uma terra de crianças. A história da criação da Associação Feminina Israelita Brasileira (1947) e da colônia de férias Kinderland (1952)*. Rio de Janeiro: o autor, 2007.

⁵⁶ CARNEIRO, M.L.T. *O Anti-semitismo na Era Vargas (1930 – 1945)*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

período passaram a funcionar nas instalações do ICIB: a Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (EIBSA), a Associação Feminina Israelita Brasileira (AFIB) e, em 1960, foi inaugurado o Teatro de Arte Israelita Brasileiro (TAIB).

Em 1949, a AFIB criou a colônia de férias *Kinderland* (Terra das Crianças) com o objetivo de orientar educacional e socialmente para uma coletividade judaica brasileira. A colônia era tida como um dos ramos educativos do ICIB.⁵⁷ Nesse sentido, o clubinho I Peretz⁵⁸ era a continuidade ao longo do ano, dos trabalhos realizados na colônia de férias com diversas crianças moradoras do bairro, que tinham em média doze a treze anos. O Clubinho configurou-se como espaço de discussão cultural que acontecia paralelamente às atividades da Escola, aos fins de semana, nas quais os participantes assistiam a palestras e realizavam atividades teatrais e lúdicas.⁵⁹

Antes de entrar na discussão travada pela bibliografia sobre a escola, primeiro delineemos as tentativas de definição do “judaísmo progressista”. O termo costumeiramente apresenta-se como a introdução de novos conceitos e ideias às práticas judaicas com o objetivo de adaptá-las ao mundo contemporâneo. No contexto do pós-guerra, vemos a definição mais explícita no texto de Bahia e Neto, no qual lembram que as entidades de orientação semelhante ao ICIB, como a ASA e as congêneres em Montevideu e Buenos Aires, são utilizadas não apenas pelas memórias da história institucional de cada uma, como também pelo modo de demarcação de sua especificidade identitária diferenciada em relação aos demais segmentos da comunidade judaica. Sendo assim

Em vários boletins temos depoimentos sobre a importância do colégio, do grupo teatral, da biblioteca, do falar o idish (sic) e de ser acima de tudo um progressista, um **judeu assimilado, brasileiro que não se identifica com judeus que se preocupam com Israel, mas que veem a possibilidade de pensar os ideais libertários no Brasil, herança das histórias familiares na Europa Oriental.** Neste sentido, o papel das instituições (bibliotecas, colégios, grupos teatrais etc.) e seu relacionamento com as demais associações do ICUF lhe permitem pensar o ser judeu no Brasil. [...]

Marcando uma contraditória vocação para a diáspora, isto é, ao mesmo tempo que revivem todo um modo de ser da cultura oriental, diaspórica, se veem como judeus brasileiros, assimilados a uma sociedade da (sic) qual contribuíram para o seu *ethos* do trabalho e com a formação para uma intelectualidade cultural e política.

⁵⁷ Era um espaço de sociabilização dos filhos dos militantes “progressistas” do Rio de Janeiro e de São Paulo que ficavam durante vinte dias, praticando diversas atividades, como esportes, passeios, além de práticas de leitura e discussões dos mais diversos assuntos, tanto sobre as obrigações do jovem.

⁵⁸ Itzhok Leibush Peretz (1852 – 1915) foi um escritor polonês de língua iídiche que tinha como base de seu trabalho literário a tradição de seu povo. Também foi defensor da reforma dos costumes e da sociedade, além de ter lutado pelos direitos dos trabalhadores e das mulheres.

⁵⁹ Atividades como discussão de filmes, encenação dos contos de Scholem Aleichem e outros autores como estratégia para popularizar os textos de escritores de iídiche.

É um traço da cultura judaica progressista a auto representação como “cidadãos do mundo” sem a negação das peculiaridades do ser judaico, a preocupação e o envolvimento com a política são um sinal diacrítico de uma “certa identidade judaica” que conecta tanto o campo intelectual quanto o campo mais amplo da política [...].⁶⁰

Nesse contexto, o termo “judaísmo progressista” é utilizado para identificar essa parcela de judeus que defendia a transmissão da cultura ídiche para os descendentes nos países que os acolheram, visando à assimilação. Os autores ainda adicionam que as instituições culturais corroboraram o engajamento da comunidade nas lutas do povo brasileiro.⁶¹ O fator da militância política é analisado de diversas formas na bibliografia sobre o tema, enfatizando as ligações com o Partido Comunista Brasileiro (PCB), mas também buscando mapear as associações judaicas de esquerda. Raras vezes Iokói utiliza o termo “progressista”, especialmente por focar nos judeus que eram militantes comunistas componentes da direção da “Casa do Povo”. Contudo, Iokói perde de vista parte da comunidade que não compartilhava dos mesmos ideais da direção, tomando, muitas vezes, uma parte como se fosse o todo.

Segundo Kinoshita, em torno do ICUF formou-se uma rede de organizações clandestinas de resistência com diversas orientações políticas. Como podemos notar nesse trecho, a autora é mais taxativa quanto à função das instituições culturais

De forma que as escolas, cozinhas comunitárias, sociedades culturais e bibliotecas talvez tivessem uma dupla função: a função primeira de solidariedade e difusão de uma cultura progressista e talvez uma fachada legal para as atividades políticas clandestinas.⁶²

A assimilação, segundo a autora, se daria pelas redes de socorro e solidariedade dos imigrantes, assim como a continuação de sua militância política de esquerda nos países que os abrigaram, tendo em vista que a luta pela revolução comunista deveria ser internacional. Kinoshita chega a afirmar que as instituições eram somente fachadas para a realização das suas aspirações militantes, tanto de continuidade, como de recrutamento de militantes. Destacamos

⁶⁰ BAHIA, Joana D. V.; LOURENÇO NETO, Sydenham. Cultura e política: suas conexões na construção da identidade entre os judeus progressistas. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 7., 2007, Rio de Janeiro. *Anais do VII Encontro regional sudeste de história oral...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de História Oral/Fundação Oswaldo Cruz, 2007. (grifo meu)

⁶¹ Veremos adiante que o sentido que Sendacz atribui ao conceito de “assimilação”, não é o mesmo que a autora utiliza. Aqui, a assimilação assume como uma integração à cultura brasileira e a perda de referências culturais. No entanto, Sendacz nega que sejam assimilacionistas, pelo contrário, manutenção da cultura judaica, não exclui o conhecimento da cultura brasileira. Contudo, essa questão é muito ampla e não pretendo aprofundá-la, pois extrapola os limites deste trabalho, mas o que importa entender é a disputa por no campo da memória sobre o que é ser um judeu assimilado (ou não) e auxilia-nos a entender questões centrais para esta dissertação, como veremos adiante.

⁶² KINOSHITA, Dina Lida. O ICUF como uma rede de intelectuais, *Revista Universum*, Talca (Chile), n. 15, 2000. p. 382. Disponível em: < <http://universum.utalca.cl/contenido/index-00/lida.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2014.

que Iokói também sustenta esses argumentos. Acreditamos que a direção militante do PCB até poderia ter isso como objetivo, no entanto não podemos afirmar isso para o resto da comunidade, especialmente por não ter encontrado tais informações na documentação pesquisada.

O elemento fundamental de afirmação do judeu progressista era a defesa da manutenção e transmissão da cultura iídiche, que discutiremos em um item específico. Cabe aqui adiantar que ao defender o uso/ensino do iídiche no Brasil, os dirigentes da “Casa do Povo”, além de querer a manutenção da sua cultura, marcavam posição em relação aos meios em que estavam se dando a formação do Estado de Israel, assim como reafirmavam a postura crítica ao sionismo. Para os “judeus progressistas” a defesa da cultura iídiche era uma forma de manutenção da sua identidade e integração à cultura local. Sobre a questão da identidade judaica progressista:⁶³

Não obstante não se identificarem com o rótulo de sionistas, viam no Estado de Israel um lugar para a cultura judaica e para a crença numa experiência de revolução universal/internacional, crença esta baseada nos seus ideais comunistas. Para estes segmentos, a fundação do Estado de Israel é um fato laico, sendo entendido como um encontro das várias e milenares diásporas da cultura judaica, um ponto de encontro em que poderiam desenvolver tudo aquilo que foi impossibilitado pelas perseguições sofridas. Vemos, portanto, que não concordavam com os sionistas da própria comunidade que tinham uma orientação mais religiosa e mais restrita no que diz respeito à interação com outros segmentos não judaicos.⁶⁴

Os debates em torno da criação do Estado de Israel permearam os embates na comunidade judaica, em relação ao sionismo. Segundo Kinoshita, sionistas e comunistas apoiaram a criação do Estado de Israel – se, para os primeiros, simboliza a criação da volta à “Terra Prometida”, para os segundos, trata-se de um movimento de libertação nacional em que o apoio soviético para um Estado judeu afetaria os interesses imperialistas numa região altamente estratégica, o Oriente Médio.⁶⁵

⁶³ Cabe lembrar que não existe homogeneidade neste grupo étnico, segundo a autora a ASA e o ICIB herdam a problemática de construção de uma identidade progressista que nem de longe é homogênea. BAHIA, Joana D’Arc do Valle. De como os *Ethnic Brokers* fabricam seus demarcadores históricos e identitários. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História...* São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Joana%20Bahia.pdf>> Acesso em: 1 fev. 2014.

⁶⁴ BAHIA, Joana D’Arc do Valle. O “espírito do comentário” – a ideia de educação e de cultura como demarcadores étnicos. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 34, n. 1. p. 129-146, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1593/889>>. Acesso em: 18 out. 2013. p. 132.

⁶⁵ A autora aponta para o fato de que as atitudes dos comunistas sempre foram balizadas pela esperança de um reflorescimento das comunidades judaicas do Leste Europeu, que seria a experiência socialista, para a solução da “questão judaica”. KINOSHITA, Dina Lida. O ICUF como uma rede de intelectuais, *Revista Universum*, Talca (Chile), n. 15, 2000. p. 385

A maior parte dos grupos, contudo, não era contra a formação do Estado de Israel, mas variaram conforme o posicionamento político que este foi assumindo. Por exemplo, quando o Estado de Israel se aproximou aos interesses dos EUA e a da Inglaterra, no contexto da Guerra Fria, os “progressistas” de modo geral, a princípio tenderam a ser mais favoráveis aos interesses da URSS. Contudo, são posturas políticas difíceis de serem delineadas, pois variaram muito ao longo do tempo, pois havia grupos de judeus que defendiam a criação também do Estado da Palestina; soma-se a isso o posicionamento em relação ao sionismo, pois havia desde os que acreditavam que se deveria viver a vida cultivando o Estado de Israel, para criar um estado comunista a partir dos *kibutzim*, até os que acreditavam que deveriam se assimilar à comunidade local.⁶⁶

Cabe destacar que essas visões não eram predominantes dentro da comunidade judaica e foram pivô de divergências dentro dela. No decorrer dos anos, o judaísmo progressista sofreu diversos impasses, por exemplo, o impacto da divulgação do relatório de Krushchev (1956). A divulgação dos crimes realizados na URSS pelo governo stalinista e, em especial, a censura e a morte de judeus, fizeram com que muitos deles passassem a criticar veementemente a URSS, como parcela considerável da esquerda mundial. Iokóí aponta para o divisionismo que se deu após a divulgação do referido relatório, notando que muitos militantes não acreditaram nas notícias especulando que poderia ser um boicote da imprensa imperialista. Assim, alguns deles mantiveram extrema fidelidade ao PCB, segundo a autora, devido à desconfiança de infiltrações e propagandas capitalistas, e de que poderiam ser falsas as informações, na medida em que foram divulgadas pela imprensa ocidental.⁶⁷ No entanto, cabe aqui ressaltar, foi um dos motivos de afastamento de muitos militantes e de desmobilização em torno das atividades do ICIB.

Sendo assim, a definição do judaísmo progressista é extremamente delicada, pois não havia uma homogeneidade e nem consenso dentro dos diversos grupos da esquerda judaica, que variaram, conforme o contexto internacional. Cabe ressaltar que a definição beira quase a uma indefinição, de tão amplas e heterogêneas que foram essas posições ao longo da segunda metade do século XX.

Considero, porém, relevantes as tensões esboçadas para entendermos como essa comunidade se posicionava em relação a tais questões. Almeja-se aqui entender como os

⁶⁶ BAHIA, Joana D'Arc do Valle. De como os *Ethnic Brokers* fabricam seus demarcadores históricos e identitários. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História...* São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Joana%20Bahia.pdf>> Acesso em: 1 fev. 2014.

⁶⁷ IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 290.

agentes históricos da direção da Escola se situavam em relação a essas questões o que aprofundaremos posteriormente. Contudo, são questões delicadas até hoje na comunidade judaica como um todo e não tenho como objetivo aprofundá-las nesse trabalho.

Raramente os estudos sobre as entidades progressistas, quando citam as escolas, diferenciam o período histórico que estão relatando. Em sua maior parte, apenas delineiam elementos gerais que regiam os seus princípios e a ligação com as instituições que lhes deram origem, por exemplo, o ICIB. Kinoshita parte de uma visão mais ampla das escolas das comunidades, e apresenta que na Argentina e no Uruguai o ensino era público e obrigatório e as escolas “progressistas” eram complementares, ou seja, ensinavam a língua e os preceitos culturais da tradição judaica.⁶⁸ Já no Rio de Janeiro e em São Paulo foi possível criar escolas, nas quais incluía-se o ensino da língua e da cultura iídiche, integradas ao currículo básico.

No início dos anos 1950, pronto o complexo cultural no coração da cidade, reunindo mais de seis mil famílias associadas e pagantes de anuidades, os debates cresceram e atraíram para o lugar um grande público das mais diversas regiões. [...] Os debates entre os educadores críticos promoveram uma consciência pedagógica revolucionária, reunindo as experiências de colégios renovados, de aplicação e do Scholem.⁶⁹

Iokói, em seu trabalho, objetiva situar a escola em meio às propostas pedagógicas dos colégios renovados. Para isso, adjetiva esse projeto educacional como “consciência pedagógica revolucionária”, a qual foi construída por educadores críticos. Notamos que essa é uma visão bastante arraigada na bibliografia, qual seja, inserir a escola no circuito das escolas renovadas. Cabe destacar, que foi a partir dessas proposições empreendidas sagazmente pela pesquisa da autora, que passei a pensar a escola inserida neste contexto educacional. Em sentido análogo, Kinoshita coloca essas experiências como “vanguardas pedagógicas”:

De modo diverso, no Brasil foi possível criar escolas (as Escolas Israelita Brasileira Scholem Aleichem de São Paulo e do Rio de Janeiro) onde todo o ensino era integrado. **As duas escolas foram as primeiras escolas de pedagogia moderna, durante muitos anos consideradas avançadas, servindo de modelo às escolas de aplicação e experimentais implementadas na rede de ensino público mais tarde.**⁷⁰

A autora situa as escolas como pioneiras da “pedagogia moderna” e como centros irradiadores dessas novas ideias pedagógicas, já que elas teriam servido de modelo para as

⁶⁸ Para ver mais: VISAKOVSKY, Nerina. *Argentinos, judíos e camaradas: tras la utopia socialista*. Buenos Aires: Biblos, 2015.

⁶⁹ IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 383.

⁷⁰ KINOSHITA, Dina Lida. O ICUF como uma rede de intelectuais, *Revista Universum*, Talca (Chile), n. 15, 2000. p. 389. (grifo meu)

escolas experimentais de ensino público no Brasil. Longe de tentar entender qual a “genuína” vanguarda pedagógica, o que nos interessa é entender o que a bibliografia retrata como “renovação educacional”. O posicionamento da autora ao longo de todo o seu texto, reafirma o caráter dessas entidades como antissionistas, críticas à ordem vigente e comprometidas com a transformação estrutural da sociedade. Se Kinoshita identifica essas escolas (Scholem do Rio e de São Paulo) como “vanguardas pedagógicas”, Iokó por sua vez, procura situá-las no conjunto das escolas renovadas, apresentando os motivos para esta inserção. Com base na revista *O Reflexo*⁷¹ e do *Jornal Nossa Voz*⁷², ela tenta traçar a proposta pedagógica proposta por essa comunidade.

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, a escola desempenhou importante papel no processo educacional da cidade, não apenas **por recuperar de modo crítico os fundamentos do pensamento pedagógico moderno**, mas também **por introduzir na dinâmica escolar uma preocupação com as artes, especialmente o teatro, o coral e a literatura.**⁷³

Como podemos notar, a autora insere essa escola no campo das escolas renovadas, pela busca dos novos métodos da pedagogia moderna, e, em especial, pela sua relação com as artes. Cita, muitas peças encenadas no Instituto, assim como os grupos de teatro que lá se apresentavam. E assim define o ensino renovado:

O ensino renovado, decorrente das novas experiências educacionais, fez com que a teoria do conhecimento e as práticas pedagógicas estimulassem o **processo de experimentação, dando aos estudantes segurança e criatividade que poucas escolas conseguiram no período.** Também é importante destacar que o sentido do questionamento e da tolerância estava unido a caminhos que permitissem a formação de uma **juventude destemida e interessada em construir um mundo melhor.** A vivência da repressão foi

⁷¹ A Revista “O Reflexo” publicada entre os anos de 1947 e 1956 tinha como diretor Abrão Burkinsky, redator chefe Israel Frebot e equipe composta por Ester Terdieman, Fany Rosentraub, Carlos Frydman, Jacob Guinzburg, Jacob Kauffman, Jacob Telerman, Olga Pietrikovich e Samuel Belk, todos participantes do ICIB. Seus articulistas, formada em parte pela juventude do Partido Comunista, optaram pela escrita do periódico em português, com raríssimas apresentações em ídiche, geralmente legadas a discussões sobre a literatura e poesia dos escritores progressistas, ou referidas a origem da língua e sua importância na Europa Oriental.

⁷² O *Jornal Nossa Voz (Undzer Sztyme)* foi criado para divulgar os princípios do ICUF (1937). Em São Paulo, o jornal era publicado metade em ídiche e metade em português e tinha como principal função divulgar a cultura ídiche progressista, noticiando acontecimentos importantes na política nacional e mundial, nas artes dramáticas e musicais, nas atividades escolares, como também auxiliar na sociabilidade da coletividade judaico progressista. Assim, o jornal deveria ser um elo central de comunicação da comunidade com os debates internacionais, desde 1946. Segundo Ajzenberg, seguia a linha política do PCB, que na época estava na ilegalidade e tinha seus jornais vigiados pelo DOPS. Os temas costumavam ser referentes aos debates internacionais relativos a consolidação do Estado de Israel. As matérias tratavam de guerras, conflitos, dos *kibutzins* e de temas correlatos ao papel do referido estado na ordem internacional. Além disso havia também matérias ligadas a cultura ídiche, como artistas e escritores objetivando torna-los populares entre os descendentes dos imigrantes judeus. A versão digitalizada de todos os jornais pode ser encontrada na Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional.

⁷³ IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 317. (grifo meu)

fator do enorme valor dado às experiências educacionais dos judeus comunistas.⁷⁴

Destacamos primeiramente a definição de ensino renovado aparece como novas teorias e práticas pedagógicas, que permitiam a experimentação e davam espaço à criatividade. A conformação da prática educativa, proposta por esse grupo, tinha a liberdade como mote principal e a concedia aos alunos tanto na criação artística, como também no conjunto da sua formação educacional, o que abria, portanto, o espaço para as experimentações educacionais, marca dos colégios renovados do período. Os “judeus comunistas”, segundo ela, procuravam “preparar o mundo novo do pós-guerra, onde o tema da liberdade tomara conta de todas as dimensões da vida dos jovens”.⁷⁵

O segundo elemento é o da militância política, o léxico utilizado pela autora desde o outro excerto, em que percebemos uma tentativa constante de aproximar a experiência educacional à militância revolucionária. Como se a escola fosse tanto um espaço de formação da consciência crítica, quanto para a formação política. A proposta pedagógica é apresentada como a formação de uma juventude engajada e gestada pela vivência da repressão, que a fez dar valor às experiências educacionais. Em outra perspectiva, Bahia define a militância feminina, a criação de colônias de férias, como fatores de sociabilidade dessa comunidade que abarcava diversos projetos. Podemos ver sua definição do caráter da escola:

O caráter da escola é definido: moderna em sua metodologia educacional, laica e humanitária em seu espírito, procurando através das disciplinas judaicas, folclore, canto e festas judaicas tradicionais cultivar nos alunos amor ao nosso povo e sua cultura; ao mesmo tempo cultivando o amor ao Brasil, ao povo brasileiro e sua cultura, com interesse pelo seu progresso e bem-estar.⁷⁶

A descrição apresenta elementos semelhantes aos das outras autoras, no que tange a apropriação de metodologias modernas, acrescentando pontos relevantes, como o perfil judaico da escola, a leitura e transmissão dessa tradição. Bahia ao detalhar os elementos identitários dessa comunidade, retrata a escola na negativa, ou seja, em contraponto a outras escolas da comunidade judaica sionista, que tinham como propostas uma vida voltada para o Estado de Israel. O que tinha espaço em outras escolas, como os valores e o ensino da história do Estado,

⁷⁴ Idem. p. 317-318 (grifo meu)

⁷⁵ IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 320 (grifo meu)

⁷⁶ BAHIA, Joana D'Arc do Valle. Memórias de Gênero. A Construção de uma Idischkeit Imaginária no Brasil. In: FAZENDO GÊNERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. 9., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277897506_ARQUIVO_Memoriasdegenero.pdf>.

Acesso em: 14 set. 2014. p. 135.

assim como todos os valores patrióticos, não era cultivado no Scholem, que tinha por ideal “formar judeus universalistas”.⁷⁷ Tomando como fonte os textos de José Sendacz, que veremos adiante, ela também destaca que o sionismo nunca foi a solução defendida por esses judeus enquanto instituição. Contudo, sublinhamos que isso não significa que os membros que frequentavam as escolas tinham a mesma postura. Apesar disso, assim Bahia define o perfil judaico da escola:

O colégio era judaico. Entretanto, por ter um alto nível educacional, era composto também por alunos de diferentes origens, muitos não apenas moradores da região, mas de diferentes áreas da cidade. No caso de São Paulo possuía também judeus alemães, descendentes de italianos moradores do bairro de Bom Retiro e brasileiros. Muitos procuraram o colégio por estar situado entre os melhores da época que (sic) concorria com as escolas consideradas de vanguarda e também pelas afinidades com o ideário do partido comunista. Muitos filhos de ativistas do partido foram acolhidos no colégio por questões de segurança.⁷⁸

Apesar de a escola ensinar os preceitos judaicos, Bahia destaca que não atendia somente crianças do bairro e judias, mas era frequentada por diversos grupos étnicos, pois era aberta e laica. Por conseguinte, essa comunidade é representada pela constante tentativa de incorporação à sociedade brasileira, em contraponto ao isolamento das demais escolas judaicas. Contudo, na documentação da escola, a maior parte da comunidade escolar era de origem judaica, como veremos a seguir. A autora referenda a memória construída em torno dessa comunidade. Cabe destacar que um argumento constantemente reiterado por Iokói e Kinoshita, é o de que os pais matriculavam seus filhos na escola por conta do alto nível educacional oferecido, e não por ser estar ligada aos judeus, especialmente a questão dos filhos de militantes acolhidos com “nomes falsos”. Kinoshita apresenta o perfil judaico da escola e o seu enfoque é justificar o ensino da cultura progressista iidichista, do que depreendemos que as escolas eram um fator a mais de militância inserido nessas entidades e, por conseguinte, da construção de “uma rede de intelectuais”.

Iokói corrobora diversas afirmações de Kinoshita, ressaltando a questão cultural como central na medida em que era indispensável para orientar uma prática educacional transformadora. No jantar comemorativo do fim do primeiro ano letivo, onde estavam presentes

⁷⁷ Idem. p. 136.

⁷⁸ BAHIA, Joana D’Arc do Valle. Memórias de Gênero. A Construção de uma Idichkeit Imaginária no Brasil. In: FAZENDO GÊNERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. 9., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010. p. 136. Disponível: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277897506_ARQUIVO_Memoriasdegenero.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

as principais organizações que viriam compor o ICIB, a autora aponta, com base no “Jornal Nossa Voz” que

Já estava claro para David Feldman e Wolf Altman que o projeto educacional vinha formando jovens mais seguros, com boa erudição e sensibilizados com o valor da cultura. Mais ainda, os conteúdos curriculares também estavam sendo assimilados de modo crítico, e o iídiche não se perderia como em outras realidades escolares.⁷⁹

Iokói afirma, que em 1950, no fim do ano letivo, para a direção da escola (Feldman e Altman) ela já estava formando alunos com amplo interesse cultural. Essa notícia nos pareceu mais uma propaganda para a inscrição para o próximo ano letivo e as intencionalidades da consolidação de um projeto educacional, uma vez que ainda nenhuma turma estava formada e havia somente uma turma de primário e outra de pré-primário. Na intencionalidade de criar uma clientela, a direção da escola tinha como intuito traçar as linhas gerais, que se consolidariam, de um projeto educacional centrado na valorização da cultura e do ensino de iídiche, ainda pela comunidade judaica do Bom Retiro, sendo que boa parte das reuniões eram realizadas em iídiche.

A partir da análise do texto de Paula Beiguelman sobre Thomas Mann, na revista *O Reflexo* em 1951, Iokói apreende os preceitos defendidos por esse grupo como proposta de militância e educacional que motivava uma proposta autônoma e de um debate aberto para essas questões, discutidas na Revista.

Em certo sentido, a evolução técnica e inventividade eram valores tanto para o projeto pedagógico da escola, como para o próprio grupo judeu que atuava na Casa do Povo. **Um rico processo educacional destinado a formar o pensamento crítico com autonomia pode ser visto nas iniciativas culturais aqui apresentadas, de modo a enfrentar os dilemas daquele tempo.** Foi com esse objetivo que os temas do nacionalismo, do judaísmo e do socialismo foram sendo contemplados nos textos e publicações, procurando-se enfatizar comparativamente o que estava acontecendo em Israel, no Brasil e em alguns outros espaços, seja na Europa, nos Estados Unidos ou nos países do Leste Europeu. Em cada um dos assuntos destacados, a metodologia de análise buscava a controvérsia, permitindo, assim, que as possibilidades do debate estivessem abertas.⁸⁰

Cabe aqui ressaltar os limites dessa análise, a partir das fontes de Iokói, pois toma a descrição da revista como a proposta educacional do Scholem. A questão não é discordar da autora, mas ela reafirma a visão dos autores dos textos do jornal e da revista da comunidade

⁷⁹ IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 319

⁸⁰ Idem. p. 326. (grifo meu)

que, como Beiguelman, estavam inseridas em outros espaços de militância, que não a Escola. Estes não podem tomar essa descrição como definidora dos parâmetros da escola, pois negligencia a atuação de muitos educadores que trabalharam para a organicidade de práticas educacionais desconsiderando, portanto, os atores históricos.

A *Revista* era um veículo de informação da comunidade que visava ensinar as atuações políticas da comunidade, como também, propagandear a escola. Contudo, não pode ser entendida como definidora das práticas do Scholem. Apesar de Iokói situar a escola nos debates contemporâneos da educação, tais argumentos podem generalizar o histórico da escola. As professoras que se formaram no Scholem, e em Pedagogia pela FFCL-USP, trouxeram diversos debates educacionais que foram incorporados à formação do perfil dessa escola, que ultrapassa as definições abrangentes de criticidade, da pedagogia moderna, etc.⁸¹ Nessa passagem observa-se isso de forma mais explícita:

[...] a concepção pedagógica proposta era muito ampla, uma vez que ela foi sendo tecida por experiências educacionais múltiplas, em que o conjunto de mediadores (professores, escritores, jornalistas, dirigentes políticos) exercitava a reflexão crítica de modo singular. Entretanto, esse processo educacional era combinado com um espírito festivo e alegre. [...] Política, cultura e lazer formavam a tríade completa para que o militante pudesse se sentir jovem, útil e feliz.⁸²

Os argumentos utilizados pela autora, tornam claro que ela está pensando aqui a formação do jovem judeu militante comunista que propunha a *Revista*, baseada nas atividades do Instituto (com teatro, coral, clubinho, etc) e da escola. Apesar dos preceitos educativos seguidos apresentarem elementos semelhantes, existem mais nuances a serem apresentadas, que foram objeto de bastante debate dentro da comunidade e da escola. A concepção educacional, apesar de estar inserida no Instituto e em constante diálogo, foi gestada na escola; é dessa concepção que elucidaremos alguns pontos. O que cabe ressaltar é que não é possível pensar a formação militante como única fonte para a proposta pedagógica da escola. A Escola funcionava no prédio do ICIB, a que estava ligada sua direção, como também ao PCB. Contudo, acreditamos que há uma concepção educacional gestada na escola que deve ser compreendida em sua particularidade, o que inclui, dentre outros fatores, as pressões da comunidade exercidas sob essa direção pedagógica.

⁸¹ Cabe destacar que encontramos diversos textos formativos no período da coordenação da escola, visando às reuniões coletivas de formação de professores. Cabe salientar que não desmerecemos o trabalho da autora, que fez um levantamento significativo do histórico da escola e por ser um trabalho pioneiro sobre a instituição, aqui levantamos algumas brechas que o trabalho levanta para conseguirmos aprofundar o histórico.

⁸² IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 327.

A partir da instauração do Regime Militar no Brasil, a repressão era o elemento de embate em relação à liberdade como bem universal defendido pela comunidade. Nesse sentido, os elementos que fundamentam tal experiência se definem pela incorporação das novas práticas pedagógicas, mas também a partir da vivência da repressão. A bibliografia enfatiza que a direção do colégio acolheu filhos de militantes e companheiros de Partido, com nomes falsos. Isso porque os alunos filhos dos militantes políticos tinham dificuldades para se matricular, pois havia a preocupação de que os nomes verdadeiros se tornassem pistas para que a polícia encontrasse os pais, muitas vezes foragidos. Ou pior, poderia servir como modo de chantagear os pais na tortura, como aconteceu com diversos militantes. Em diversas escolas realizaram-se essas práticas para proteger os filhos dos militantes, como aconteceu de modo semelhante nos Ginásios Vocacionais.

Podemos notar que todos os textos definem o Scholem como uma escola que recupera de modo crítico os fundamentos do pensamento pedagógico moderno, porém não identificam sequer o que é “pensamento pedagógico antigo”, para que se contraponha ao moderno. Muito menos o que seria a assimilação crítica dessa pedagogia. Essas pesquisas usam definições vagas do que foi a educação nesse colégio, conjuminando as intenções políticas do grupo em questão. Além disso, os membros da direção, como José Sendacz, são tomados como descritores da realidade escolar, sobretudo nos textos de Bahia e Kinoshita.

A preocupação essencial das autoras é pensar como essa comunidade se define em contraponto aos sionistas, os seus aspectos identitários e suas propostas educacionais e políticas. Os elementos que levantam são os processos de experimentação, dando liberdade aos estudantes para criar e a relação com as artes. Nossa proposta é voltar aos documentos tentando compreender as diferenciações dos períodos da escola, assim como as definições de o que seria uma educação judaico-progressista, e situar o perfil dessa renovação pedagógica proposta pelos educadores do Scholem. E, ainda, tentar levantar os embates em torno de alguns destes temas ao longo do período da existência da escola.

2. A Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (1949 – 1981)

Analisaremos documentos elaborados pela coordenação da escola em diversos momentos, buscando compreender a formação dessa escola e situar o leitor nas suas diversas fases ao longo de 32 anos de existência, assim como onde estava localizada, como era mantida e alguns dados sobre o currículo e a clientela da Escola.

Seguindo os preceitos do ICUF, na idealização da Casa do Povo em 1946, já constava do projeto de construção do prédio um espaço destinado à instalação da escola; assim, em 1949, foi fundada a Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (EIBSA). Como a construção do prédio durou de 1946 até 1953, esse grupo de judeus alugou temporariamente um galpão na Rua Bandeirantes. Começaram com duas turmas: uma no pré-primário e outra da primeira série do ensino básico. Para gerir e manter a Escola, eles criaram a Sociedade Israelita Brasileira de Educação e Cultura “Scholem Aleichem” (SIBECSA).⁸³ Nas atas de fundação, a SIBECSA é definida como uma entidade filantrópica com finalidades culturais e educacionais. Sem fins lucrativos, tinha como objetivo a gerência da escola e era mantida por doações de membros da comunidade. As deliberações da sociedade deveriam ser discutidas e aprovadas coletivamente.⁸⁴

Para dar início às atividades da escola, arrecadaram dinheiro com a venda de um automóvel doado. A mudança da escola para a Casa do Povo marcou a inauguração desta instituição. Em 1953, os alunos marcharam da ex-sede da escola, na Rua dos Bandeirantes, para a Rua Três Rios. A princípio, a escola funcionava no primeiro andar e o curso do pré-primário funcionava no terraço, sendo que esta chegou a ocupar os três andares do ICIB no fim da década de 1960 e 1970. Cabe destacar que, apesar da escola estar sediada na Casa do Povo, ambos tinham gestões independentes.

A criação de uma escola primária, no final da década de 1940, por uma comunidade de imigrantes pode ser entendida em dois sentidos. Primeiro, podemos questionar por quais razões essa comunidade não criou uma escola anteriormente. As políticas de nacionalização do ensino, por exemplo, dificultavam a criação de escolas de imigrantes. Desde as primeiras décadas do século XX, educadores brasileiros, entre eles Sampaio Dória,⁸⁵ apontam para a necessidade de se criar uma nação e a educação teria, nesse contexto, um papel primordial. E isso envolvia a questão de alfabetizar e ensinar a língua portuguesa para toda a população brasileira, o que muitas vezes resultou em políticas de restrição à criação de escolas de imigrantes que ensinassem o idioma de seus países de origem.

As políticas públicas, especialmente no governo do Vargas, reforçavam os argumentos de nacionalização do ensino. Cabe destacar que, durante o Estado Novo, uma das escolas de

⁸³ Primeiramente foi presidida pelos seus principais ativistas entre eles Wolf Altman, Adolfo Fishman, Bella Burkinski, David Feldman e Abraão Ruchman.

⁸⁴ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Ata de fundação. Localização do documento no arquivo do Localização Arquivo GIBSA: 001/001/008

⁸⁵ MATHIESON, Louisa C. O militante e o pedagogo Antonio de Sampaio Doria: a formação do cidadão republicano. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

judeus tidos como “progressistas”, o Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik era complementar à escola de rede pública, ou seja, as crianças estudavam em um período nas escolas públicas e no contra turno frequentavam espaços geridos pela comunidade, para complementar seus estudos, incluindo o ensino de línguas e da religião de seus pais. Processo este descrito por Pereira, que destaca o idioma como um poderoso veículo de comunicação entre sujeitos pertencentes a uma etnia e como obstáculo aos contatos sociais, na medida em que ele funcionava (in)conscientemente como forma de resistência à integração à nação. O idioma foi uma forma de preservação dos laços de pertencimento com os seus países de origem.⁸⁶ Contudo, no artigo de Braghini sobre a imigração japonesa, a autora aponta, ao contrário, que muitos imigrantes (japoneses) engajavam-se em aprender o português para conseguir se incorporar à sociedade brasileira.⁸⁷

A segunda pergunta que podemos levantar é sobre as motivações de se criar uma escola primária, na década de 1950. A tentativa de integração da cultura a um projeto político pedagógico foi gestada nessa comunidade de imigrantes que, além de dar uma formação dos valores a serem cultivados para a comunidade, queria integrar os estudos básicos do currículo. Acreditamos que eles criaram uma escola primária para a comunidade tendo em vista as crianças se adaptarem melhor a uma escola que seguisse os preceitos dos seus familiares e, principalmente, como um espaço de preparação para que os alunos conseguissem ingressar no ensino secundário.

A bibliografia aponta para a expansão significativa do ensino secundário na década de 1950, sendo que o crescimento urbano teria modificado as reivindicações da classe média, que passou a perceber, de maneira mais direta, a relação entre *status* e conhecimento. Os grandes contingentes urbanos passaram a pressionar o governo quanto à expansão do ensino, o qual era

⁸⁶ PEREIRA, Irene. *Lembranças, esquecimentos e documentos: Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik e o enraizamento de um grupo judeu na cidade de São Paulo (1943-1955)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

⁸⁷ No Relatório “Nacionalização do Ensino” (1940) apontado por Braghini, sobre a nacionalização, citamos “por meio da pedagogia, foram elencadas várias possibilidades, algumas delas convergindo exatamente para o estudo da língua: cursos noturnos para o ensino da língua e da história nacional (p. 23); isenção temporária de impostos para as famílias que se sobressaíssem nas notas dos cursos; organização de livros de histórias infantis especialmente destinadas às zonas de nacionalização (p. 24); adaptação de livros didáticos à obra de nacionalização, devendo os textos “combater no ensino dos espíritos a influência estrangeira dos pais e do meio colonial” (p. 25); escolher professores solteiros sem ascendência estrangeira para exercer o magistério nas zonas de nacionalização (p. 26). Para os técnicos do Inep deveria haver a “exercer vigilância sobre o ensino da língua” (p. 20), portanto, “os livros destinados ao ensino primário deveriam ser escritos exclusivamente no idioma nacional” (p. 18); “bibliotecas de obras com interesses nacionais” poderiam ser instituídas (p. 18) etc”. Para ver mais: BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. Uma memória e a nacionalização dos imigrantes japoneses. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 10, n.1, p. 10-30, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v10n1/009_Uma%20memoria_Katya%20Braghini.pdf> Acesso em: 15 jun. 2014.

elitista e excludente, por conta dos processos de seletividade ao seu acesso, ainda regidas pelas Leis Orgânicas do Ensino Primário, conhecidas como a Reforma de Capanema.⁸⁸ A competição pela busca de melhores condições de vida fez com que as classes populares passassem a reivindicar seu espaço no ensino secundário e superior, restritos anteriormente a uma elite. De acordo com Spósito,

[...] no quadro das escolhas possíveis, a escola secundária, caminho natural para a carreira de jovens de classes dominantes, acaba sendo desejada pelas famílias de jovens de outras classes sociais; os efeitos reais que a instrução secundária propiciava para certas parcelas da sociedade – o acesso a carreiras prestigiadas, o reconhecimento social, a boa remuneração – passam a ser reivindicados, cada vez mais nitidamente, por segmentos heterogêneos da coletividade.⁸⁹

Sendo assim, inserimos o Scholem e essa comunidade de judeus imigrantes no contexto da busca por ascensão social,⁹⁰ sendo que lhe seria possível ter acesso ao ensino superior, se conseguisse ingressar no ensino secundário. O prestígio e a qualidade de uma escola de ensino primário viria dos índices de aprovação na seleção do ensino secundário público. Cabe ainda destacar que o ensino secundário particular não era prioritário para quem saia do ensino primário. Nas décadas de 1950 e 1960, as escolas mais prestigiadas desse nível de ensino eram as instituições de gestão pública.⁹¹ Isso explica, em parte, a demora de quase vinte anos para que a direção da sociedade mantenedora instituir a continuação do ensino primário, pois somente em 1967 cria o Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem (GIBSA). Portanto, até então, os alunos que estudavam no Scholem realizavam somente o ensino primário e continuavam os estudos em outras escolas, almejando o ensino público. Na documentação e na construção de memória dessa comunidade, como veremos adiante, parte de seu prestígio na comunidade advinha dos índices de aprovação na seleção do ensino secundário público.

⁸⁸ As Leis Orgânicas de Ensino (Reforma Capanema) foram um conjunto de reformas promulgadas por Gustavo Capanema em 1942 quando foi ministro da Educação e Saúde, durante o Estado Novo. De acordo com a Reforma, o ensino primário passava a ter conteúdo geral, com quatro ou cinco anos de duração. Já o ensino médio era dividido em cinco ramos: secundário, normal, comercial, industrial e agrícola. Somente o ensino secundário dava direito a frequentar qualquer ramo do segundo ciclo, o que não acontecia com os outros primeiros ciclos profissionais. Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/61, é instituída, de certa forma, a continuidade entre o ensino primário e secundário, todavia, esta organiza o ensino em primário, ginásio e secundário e, ainda, submete as crianças ou adolescentes ao exame de admissão, para ingresso no ensino.

⁸⁹ SPOSITO, M. P. *O povo vai à escola*. 4. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002. v. 1. p.20.

⁹⁰ NUNES, Clarice. O “bom” e “velho” ensino secundário: Momentos decisivos, *Revista Brasileira de Educação*. n.14, mai-ago., 2000.

⁹¹ Para ver mais: BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. *O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

Iokói traça a sua abordagem sobre a EIBSA com base no *Jornal Nossa Voz*. Em 1953 a escola forma a sua primeira turma e há a mudança do prédio da Rua Bandeirantes para a sede do ICIB, na Rua Três Rios. Iokói descreve a organização das primeiras turmas, no seguinte sentido:

O jardim de infância era dirigido pela professora Ester Souto; o pré-primário coordenado por Branca Jaroslawski, o primeiro ano primário tinha como professora Zilda Negreiros e o segundo Miltris Sachette. Depois, quando a escola completou as classes até a 4ª série passou a ter uma direção mais ampla, que deu conta das atividades do que seria uma turma por série. Com todo o ensino pré-escolar e primário a escola ganhava uma nova dinâmica, sendo necessário um processo de articulação com a legislação da escola e todos os programas de ensino. A escola atendia em 1950, entre os do ensino primário e os de ídiche, 120 alunos, e destinava-se a crianças do bairro, judias e não judias.⁹²

No entanto, segundo as atas de fundação da SIBECSA, a Escola primeiramente foi gerida pela Professora Raquel Yaffa (1949 – 1957), raramente citada, e sempre referida meramente como sobrevivente judia do Holocausto.⁹³ A escola começou suas atividades com muitas dificuldades para conseguir verbas e material e, também, com pouca estrutura devido aos cinco anos de espera pela mudança para o prédio do ICIB. Na década de 1950, após o fim do ensino primário, havia um curso preparatório específico, oferecido pelo Scholem, para os exames admissionais das escolas públicas do ensino secundário.

A diretora Elisa Kauffman Abramovich (1958 – 1962) era autodidata e muito respeitada e admirada na comunidade, sendo eleita vereadora em 1948⁹⁴ e um quadro militante muito importante da AFIB e do PCB. Além disso, é reconhecida como a educadora que estabeleceu as principais práticas pedagógicas da Escola. Na construção da memória dessa escola, sua gestão é a mais salientada. Nesse momento, a escola gozava de grande prestígio, por ela ser uma militante muito popular na comunidade, tendo também exercido influência sobre a formação profissional de algumas ex-alunas. Muitas delas, após terminar o ensino secundário passaram a prestar a Escola Normal e começaram a trabalhar na escola como professoras auxiliares. Contudo, a maior parte da documentação que temos sobre esse período são os depoimentos de um projeto de memória do ICIB e os discursos proferidos por José Aron Sendacz (coordenador da Área de Cultura Judaica e diretor do ICIB) para a formação de professores, que analisaremos posteriormente. A gestão de Elisa foi de fundamental

⁹² IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 317

⁹³ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Ata de fundação. Localização no arquivo GIBSA: 001/001/008

⁹⁴ Foi eleita pelo PTB, pois o PCB estava na ilegalidade à época. E não chegou a assumir o cargo.

importância para as ex-alunas (como é o caso de Sara Cunha Lima, Marta Grousbaum, Fanny Abramovich, Marina Sendacz, Berenice Ferman, Natasha (Nahir) Roclaw Basbaum) que foram contratadas para ser assistentes, posteriormente professoras. Acreditamos que as intenções da educadora eram que elas tomassem a frente da continuação do projeto educacional.

No entanto levantamos como hipótese que esse tipo de atividade se assemelha não somente a um projeto de oportunidade profissional, mas também à interligação à formação de militantes dentro de uma organização política. Conjuntamente com o processo de necessidade de consolidação da escola, os antigos dirigentes acreditavam que as próximas gerações deveriam tomar para si o projeto cultural implementado pela geração anterior.

A morte precoce de Elisa, aos 42 anos, em janeiro de 1963, causou grande comoção da comunidade, tendo seu funeral contado com a presença de mais de 3.000 pessoas. Após o falecimento, houve uma intensa procura dos gestores da Sociedade Mantenedora por uma diretora. Assume a médica Frima Grispum (1963 – 1967), cuja gestão se caracteriza por ser uma fase de transição.⁹⁵ As alunas que se formaram na década de 1950, assumiram postos na coordenação da escola.⁹⁶ Destaca-se na sua gestão a criação do Ginásio. A escola procurava, nesse momento, ampliar os níveis de ensino e visava aumentar a possibilidade de clientela fazendo com que os alunos permanecessem mais tempo na escola. Soma-se ainda a realização do I Simpósio do Ensino Primário Renovado, em 1966.

Para a criação do Ginásio, a diretoria da SIBECSA contratou o ex-professor do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Odenis Módulo (1968 – 1975) para gerir a escola. A sua contratação tem como intenção a inserção no circuito privilegiado das escolas renovadas, em contraponto a Frima Grispum, que não era especialista da área de educação. Segundo os depoimentos, os três gestores eram militantes do PCB e foram indicados para dirigir a Escola.⁹⁷ Por Odenis ter ficado na direção por mais tempo, a escola sofreu grandes transformações na sua gestão, especialmente curriculares.

⁹⁵ Em entrevista ao Projeto Memória ICIB, Frima Grispum afirma: “Quando Elisa morreu, me convidaram, não sei qual razão e eu fui escolhida pela diretoria executiva para substituí-la. Naquela época, não havia nenhum quadro formado e eu não tinha disponibilidade para ser diretora. .. Eu só tinha meio período e assim mesmo fui convidada pela diretoria executiva para exercer essa função apenas durante meio período [...]e fui tocando até quando a escola cresceu e precisava de técnicos, de pessoas especializadas e foi na época que resolveram mudar a diretoria”. ABRAMOVICH, Fanny; GRISPUM, Frima, LIMA; Sara Cunha, KURCBARD, Helena ORTEGA, Ilina; WOLLAK, Marta. Entrevista com professoras do primário para o *Projeto Memória ICIB*. 18.nov.2000.

⁹⁶ Como é o caso de Marta Wollak, coordenadora do pré-primário, Fanny Abramovich, responsável pelo teatro.

⁹⁷ Frima, Elisa e Odenis foram levados à direção da Escola por tarefas do PCB. Precisamos relativizar tal citação, mas a única fonte que cita tal ligação explicitamente é uma fala de Fanny Abramovich “A mamãe (Elisa), quando foi ser diretora do Scholem, veio por tarefa do Partido, provavelmente com uma história parecida com a da Frima (Grispum). A mamãe não tinha formação escolar, mas tinha uma curiosidade de vida enorme e veio ser diretora num desdobramento da tarefa”. Idem.

Encontramos um documento, que deve ser aproximadamente do começo da década de 1970, intitulado: Planejamento de Currículo do 1º Grau do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem⁹⁸, o qual além de expressar as práticas realizadas no Scholem, delineia algumas características que gostaríamos de expor para que tracemos uma ideia geral das proposições da escola em um determinado período de sua história. Também não é descritor da realidade, tendo em vista ser um planejamento. Nesse sentido, o que conseguimos apreender é a estrutura da escola e o que ela almejava em termos curriculares, em relação à comunidade em que estava inserida.

A escola era gerida por Odenis Módulo, que no final de 1969, formava a sua primeira turma de Ginásio. Sabemos que nessa época a escola alcançou a maior clientela que obteve em sua história. Para se ter uma ideia, em 1965 a quantidade de alunos matriculados totalizava 459.⁹⁹ Com a entrada de Odenis, o número de alunos aumentou em cerca de 40%, sendo que cerca de 12% frequentava o Ginásio.¹⁰⁰ Observamos que a maior parte dos alunos se concentrava no ensino primário, tendo em vista que muitos alunos ainda saíam para outras escolas para fazer o curso ginásial. Já em outro documento, de 1977, a escola tinha diminuído sua clientela pela metade.¹⁰¹

Voltando ao Planejamento do início da década de 1970, a Sociedade Mantenedora apresenta: os objetivos; o currículo, com a carga horária; critérios de avaliação e promoção; justificativa do currículo e dependências. Assim, nesse período o GIBSA possuía 11 salas de aula para o ensino de primeiro grau, entre salas de ensino propriamente dito e salas especiais para Artes Plásticas, Teatro, Música, um laboratório de ciências, uma quadra de esportes e uma sala de biblioteca.¹⁰² No documento, realiza-se a descrição da clientela:

O Ginásio Israelita Brasileiro “Scholem Aleichem” está situado à Rua Três Rios nº 252, no Bairro do Bom Retiro. É uma região essencialmente comercial, caracterizada pela concentração de lojas e

⁹⁸ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Planejamento de Currículo do 1º Grau do Ginásio Israelita Brasileiro “Scholem Aleichem”. 1972. Localização no Arquivo GIBSA: 004/003/001

⁹⁹ Em 1965, segundo os dados do documento, a quantidade de alunos se distribuída da seguinte maneira: 25 no maternal, 24 no Jardim, 200 no pré-primário, 210 no primário e o ginásio ainda não existia.

¹⁰⁰ Em 1969, havia 737 alunos matriculados, sendo 23 no maternal, 68 no Jardim, 150 no Pré-Primário, 405 no Primário e 91 no ginásio. Esse é o único documento encontrado, no AHJB que quantifica os alunos que estavam matriculados na escola. Seria interessante termos a quantificação dos outros anos, mas encontramos de 1965 a 1969.

¹⁰¹ “Dos 737 alunos matriculados em 1969, em 1976 estavam matriculados apenas 315 alunos.” ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Relatório de Atividades Sociais, Esportivas e Culturais da Sociedade no ano de 1976. Localização no Arquivo GIBSA: 004/003/006

¹⁰² O horário de funcionamento da escola é na 1ª fase do 1º grau (4 primeiras séries) funcionava nos períodos de manhã e tarde, com turmas diferentes em cada período. No matutino, o horário era das 7h45 - 12h15 e da tarde 12h45 - 17h15. Já o Ginásio, a 2ª fase do 1º grau, as turmas eram praticamente integrais, pois os alunos ficavam todos os dias das 8h às 12h30 e, duas tardes por semana ficavam das 14h às 17h30.

manufaturas de roupas – aliás, uma das maiores do Estado. A comunidade é, predominantemente, de ascendência judaica. Quanto ao nível socioeconômico, predominam as famílias de classe média e classe média alta [...] Do ponto de vista cultural, existem no bairro uma Faculdade de Odontologia e vários estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, particulares e oficiais.

A clientela é, sobretudo, formada por pessoas de origem judaica. O índice de pessoas não judaicas é da ordem de 10% aproximadamente. Os pais que optam por esta Escola, não o fazem por motivos religiosos, de vez que a Escola é laica e, mesmo oferecendo no seu currículo o ensino religioso, não houve, na prática, opção dos pais nesse sentido.

Os alunos, na sua maior parte, são filhos de pequenos comerciantes e pequenos industriais ou de profissionais liberais.

O nível de aspirações da clientela é elevado, tanto no plano econômico como no cultural. Quanto aos filhos, espera-se que sigam carreira universitária.¹⁰³

Destacamos três elementos: primeiro, a análise realizada sobre a comunidade e a diversidade na escola. Boa parte da clientela é composta por filhos de judeus moradores do bairro; segundo, nas décadas posteriores, em meio às mudanças da cidade, que deixa de abrigar predominantemente a comunidade judaica, muito por conta da ascensão social e fez com que eles fossem morar em outros bairros. Por fim, na caracterização da clientela, diagnosticam que a busca a escola se dava por conta do seu alto nível escolar e aos anseios de ascender socialmente.

No fim da gestão de Odenis a sociedade mantenedora convocou vários ex-alunos e ex-professores para auxiliar a Escola, que já apresentava graves problemas orçamentários. Nos últimos anos, as duas últimas diretoras foram: Berenice Ferman (1976 – 1978) e Sara Cunha Lima (1979 – 1981) que não impedem o encerramento das atividades em função das graves dificuldades financeiras.

No “Relatório de Atividades Sociais, Esportivas e Culturais da Sociedade no ano de 1976”¹⁰⁴ quando Sara Cunha Lima era presidente da Sociedade, podemos perceber outros fatores importantes. Na época a Sociedade oferecia 7% de bolsas de estudo para os alunos, além de conceder 20% de “bolsas parciais”, isto é, discentes que pagavam somente uma parcela da

¹⁰³ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Planejamento de Currículo do 1º Grau do Ginásio Israelita Brasileiro “Scholem Aleichem”. 1972. Localização no Arquivo GIBSA: 004/003/001

¹⁰⁴ No Relatório descreve-se, além do balanço financeiro, as atividades que foram desembolsadas pela Sociedade. Como a Assistência Médica dos alunos, os testes psicológicos, que eram realizados nas crianças afim de comprovar a capacidade deles ingressarem na primeira do Curso de Primeiro Grau em 1977. Além de estudos de meio, colônia de férias, a participação na Macabíada (competição poliesportiva e cultural de escolas judaicas, para crianças de primeiro grau), as atividades extra-curriculares e cursos de atualização para professores e coordenadores. Assim como celebração de festas importantes, como o dia da criança e ações beneficentes. ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Relatório de Atividades Sociais, Esportivas e Culturais da Sociedade no ano de 1976. Localização no Arquivo GIBSA: 004/003/006

anuidade¹⁰⁵. Nesse período, também encontramos frequentemente os balanços da sociedade para tentar fechar suas contas sem prejuízos, embora sem sucesso.

A documentação é insuficiente para afirmar questões mais gerais dessas gestões, mas cabe destacar que estes elementos apresentados serão importantes para contrapormos a memória criada em torno dessa instituição. Em especial no que diz respeito às discussões em torno da clientela da escola, à concessão de bolsas e aos motivos de falência da escola.

2.1 A tradição judaica na Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem

Nesse item analisaremos pormenorizadamente dois documentos escritos por José Aron Sendacz. O autor foi colaborador do *Jornal Nossa Voz* e da revista *O Reflexo*, além disso, foi diretor do ICIB e professor e coordenador da Orientação Pedagógica da língua e literatura iídiche e de História Judaica.¹⁰⁶ Para a análise das memórias construídas em torno do Scholem, os textos do autor são fundamentais, pois os organizadores do evento e do livro comemorativo o tomam como uma das fontes privilegiadas para compreensão dessa experiência educacional.

Os textos de Sendacz, encontrados na pesquisa de arquivo, almejavam definir o que seria uma educação judaica progressista no Brasil e foram escritos no final da década de 1950 e 1960. Na construção de memória presente também no livro, esse período é descrito como o de maior importância para a escola. Em contraponto, encontramos documentos da década de 1970 que apontam para uma mudança nesse perfil progressista, que cabe desde já ser destacado.

Desta forma, dois elementos são importantes para essa análise: primeiro, mesmo não representando uma visão unânime dentro da comunidade, o autor foi um dos principais articuladores que tentaram definir os princípios norteadores da escola judaica progressista. Apesar de não representar as práticas educativas desenvolvidas no Scholem, deve-se levar em conta que ele era membro da direção e seus textos fazem parte tanto da formação de uma militância em torno da cultura progressista e iidichista, destinado a professores, funcionários e monitores da colônia de férias, quanto pretende propagar os ideais da escola para a comunidade escolar; segundo, os documentos foram preservados com a clara intencionalidade de criar um conjunto de ideias, que deveriam nortear as práticas na instituição. Não obstante, a família Sendacz continua envolvida nas atividades do ICIB, tanto na direção como ainda em atividades

¹⁰⁵ Em números brutos: 22 alunos tinham bolsas integrais e 62 possuíam bolsas parciais.

¹⁰⁶ SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005. p. 15.

culturais.¹⁰⁷ Nesse sentido, houve uma preocupação na guarda de todo seu acervo pessoal - não por acaso, há um livro publicado com todos os textos do autor.¹⁰⁸

Analisaremos, em especial, dois documentos, um destinado aos professores e outro aos pais. Seus textos delineiam a consolidação de uma identidade dessa comunidade imigrante e do perfil judaico dessa instituição, estabelecendo contrapontos em relação ao ensino sionista e burguês. Os objetivos centrais dos textos ressaltam o papel dos agentes escolares e os princípios que deveriam nortear a educação dos estudantes judeus brasileiros. Assim, o autor busca definir e situar a escola tanto em relação à comunidade judaica, quanto às diferenciações em relação a uma educação tradicional. Tanto no texto do autor quanto nas obras que tomam seus textos como referência quase não se citam as ligações conhecidas que tinha com o Partido Comunista Brasileiro, exceto pelo texto de Kinoshita que diz que o autor era amigo pessoal de Pedro Pomar, dirigente nacional do PCB na época. Ela afirma que, ao examinar os jornais da época, descobre-se que Sendacz era um “grande poeta e admirador da língua e cultura iídiche progressista, um grande educador, um admirador da experiência de recriar uma comunidade judaica na Polônia, mas não há uma palavra sobre suas atividades partidárias”.¹⁰⁹

Para ela a notícia e a consolidação do antissemitismo na URSS, no relatório de Krushchev (1956), foi uma traição aos ideais do autor, que teve toda a sua existência, pensamento e vida voltados para a defesa do socialismo, da cultura judaica e do iídiche. Sua obra é reconhecida como a defesa intransigente do judaísmo laico, tendo sido um dos ativistas mais importantes para a definição das premissas do ICIB e da EIBSA, dos quais desligou-se a partir de 1968. Buscaremos, então, aventar algumas hipóteses para a motivação de seu afastamento a partir de seus próprios textos.

No arquivo do Scholem localizamos um documento sem data, em folhas avulsas, que estava entre as atas de fundação, nomeado “Educação Judaico-Progressista”.¹¹⁰ Encontramos um texto semelhante publicado no livro dos escritos de Sendacz, como um discurso proferido por ele, porém sem datação e com alguns trechos cortados em relação ao documento. Inferimos

¹⁰⁷ Sua filha Marina Sendacz já foi diretora do ICIB e atualmente é responsável pela documentação do Instituto. Já a esposa, Hugueta Sendacz, continua regendo o Coral Tradição, que cantam em iídiche e português.

¹⁰⁸ Foram publicados depoimentos referentes a Sendacz da família e conhecidos, poesias que o autor escrevia em iídiche e os seus escritos e palestras em eventos do ICIB, como a inauguração do TAIB, sobre a língua iídiche, aos monitores da colônia de férias *Kinderland*, Sobre a comemoração do Levante do Gueto de Varsóvia e os 30 anos do IKUF. Idem.

¹⁰⁹ KINOSHITA, Dina Lida. O ICUF como uma rede de intelectuais, *Revista Universum*, Talca (Chile), n. 15, 2000, p. 396. Disponível em: < <http://universum.utalca.cl/contenido/index-00/lida.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2014.

¹¹⁰ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Educação Judaica Progressista. Localização no Arquivo GIBSA: 001/001/008.

que o documento do arquivo pode ter sido um rascunho do discurso.¹¹¹ Assim, para uma análise mais apurada do discurso presente em ambos, levaremos em conta também as partes extirpadas do texto publicado.

No livro com os escritos de Sendacz, fica evidente que o discurso destina-se à formação dos professores, tentando explicar as razões de uma educação progressista israelita brasileira e as prescrições de como realizá-la, ou seja, destaca as tarefas e os princípios que o professor deve ter para colocar em prática essa educação.

Ademais, os textos do livro são dispostos de forma cronológica, sendo que o anterior é de 1954 e o posterior de 1960, por isso podemos inferir que trata-se de documento do fim da década de 1950. O texto de Sendacz foi escrito no período em que era militante comunista, e defendia a URSS como um modelo a ser seguido pelos que se contrapunham aos EUA no contexto da Guerra Fria. Esse foi o período da gestão de Elisa Kauffman Abramovich (1958 - 1962), reconhecida por imprimir o perfil judaico e renovador da escola que, nesse período, destinava-se somente ao ensino primário.

O autor aponta, baseado em uma educadora dinamarquesa,¹¹² que o século XX deveria ser destinado ao cuidado com a criança, porém as guerras e injustiças do começo do século demonstravam o contrário. No texto do arquivo, assim ele descreve o contexto educacional:

Sob a falsa pretensão de ajudar aos países subdesenvolvidos, as agências americanas MEC-USAID criam comitês mistos, dirigidos por “técnicos em instrução e educação” enviados dos Estados Unidos, com o objetivo de influenciar todo o programa educacional nos países latino-americanos e sustar o desenvolvimento técnico e econômico, o que significa conservar os países latino-americanos num estado de dependência política. O seu objetivo é formar homens que sintam indiferença pela própria vida, desprezo pela vida alheia. Homens com ambições mesquinhas, com anseios insignificantes, com ideias nilistas e desejos irresponsáveis.¹¹³

Nesse trecho Sendacz procura delinear o que seria uma educação burguesa e qual aluno ela pretende formar, ou seja, um homem irresponsável, individualista, alienado e que busca satisfação através do consumo. Por conseguinte, a instituição escolar seria mais uma forma de dominação cultural imperialista, e as crianças seriam formadas a partir desses mesmos princípios. Segundo ele, o regime burguês fez com que a pedagogia, e todo o sistema

¹¹¹ Contudo, apresentaremos as diferenciações nas notas de rodapé para não carregar o texto. Existe uma diferença de títulos: no livro aparece como “Escola Israelita Brasileira”, enquanto no documento consta o título “Educação Judaica Progressista”.

¹¹² Sendacz não cita no texto a autora.

¹¹³ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Educação Judaica Progressista. Localização no Arquivo GIBSA: 001/001/008.

educacional, ficasse “a serviço de seus propósitos criminosos, de sua política de expansão e tentasse implantar os mais terríveis métodos dos obscurantismos da idade média”.¹¹⁴

Nesse sentido, propaga uma ideia de que a educação tradicional serve para perpetuar a ideologia burguesa e a reprodução da ordem social. Em consequência disso, sublinha que esse tipo de sociedade tem como objetivo despertar os piores instintos nas crianças. O engajamento não tem sentido, pois a própria vida é desvalorizada e não teria sentido querer modificá-la. E assim a escola tradicional é retratada:

A escola tradicional tem diante de si uma tarefa fácil: Ensinar. Transmitir à criança uma certa quantidade de conhecimentos. Estabelecer que no primeiro ano a criança deve aprender um vocabulário de tantas e tantas palavras, escrever um número de orações, lêr determinado número de palavras no livro, fazer certas operações de matemática e assim por diante. No segundo ano esta dose é aumentada, no terceiro aumentada um pouco mais e assim indefinidamente¹¹⁵.

De acordo com seu argumento, a escola tradicional é uma reprodutora/transmissora de um determinado conjunto de conhecimento e instrui o aluno para somente “obter um diploma”. Assim, formam-se homens que não sabem lidar com problemas cotidianos, pois apreendem um determinado número de informações que vão aumentando gradativamente ao longo dos anos, mas sem fazer sentido. Segundo Sendacz, essas são as razões por se encontrar essa sociedade com tanta revolta e pessimismo, “tanto desengano numa grande parte da juventude diplomada e não diplomada”.¹¹⁶

Por conta disso, os educadores de uma escola progressista teriam grande responsabilidade, diante de uma realidade desafiadora. No livro, o autor destina o texto ao professor, indicando que este tem a obrigação de entender as finalidades de uma educação progressista para realizar o seu papel de educador. Sendo assim, o autor elenca os desafios da educação progressista:

Em contrapartida a esta escola, expomos a nossa, a escola progressista. O nosso objetivo não é apenas ensinar. Sem dúvida é a base do esclarecimento dar a possibilidade de conhecer os fundamentos e mistérios da vida humana. Mas ensinar por si, não é uma finalidade. O ensino só pode servir como meio de educação. E é esta a finalidade da nossa escola: EDUCAR o aluno, desenvolvê-lo de forma que possa se tornar **homem ativo**, um homem **que saiba seu papel na vida**, um homem que tenha um **objetivo de vida**, um homem que tenha uma **mentalidade lúcida** e uma **vontade definida**, um homem em que estejam arraigados os mais nobres ideias **de amor, de paz, de**

¹¹⁴ SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005. p. 114.

¹¹⁵ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Educação Judaica Progressista Localização no Arquivo GIBSA: 001/001/008.

¹¹⁶ Idem.

bem estar e fraternidade. Um homem preparado para **defender-se e lutar por uma vida melhor.**¹¹⁷

A contraposição entre ensinar e educar permeia todo o texto e traz, em seu bojo, a caracterização desses dois tipos de ensino, que podem ser assim resumidos: ensinar é somente transmitir os conteúdos e o que garante a sua eficácia é o que o aluno consegue “decorar”; já educar faz parte de uma visão ampla e qualitativa, na medida em que forma o aluno integralmente. Assim, segundo ele, a escola tradicional e burguesa é individualista e apenas transmite uma determinada quantidade de conhecimento; já a escola progressista procura educar e transmitir, além de conhecimento, valores morais para a construção de uma nova sociedade. A proposta educacional, antes de mais nada, tem como finalidades despertar na criança um humanismo ativo, um sentimento de justiça social e os valores “mais nobres”. Utilizamos também como fonte o Boletim encontrado no AHJB, destinado aos pais¹¹⁸, que apresenta este argumento aparece de forma mais clara

Através da educação procuramos desenvolver na criança o **espírito crítico** e torná-la, no futuro, um **homem ativo**. Para que não aceite com indiferença a vida como ela é. Para que diferencie entre os acontecimentos positivos e negativos. Para que reaja e procure modificar aquilo que é condenável, aquilo que é obsoleto e prejudicial para o desenvolvimento, para o progresso da sociedade.¹¹⁹

A educação progressista é definida em contraponto a educação burguesa, segundo Sendacz, que se mantinha circunscrita à visão individualista. Da forma como o autor propõe, a formação faz com que o aluno tome consciência dos problemas da comunidade em que está inserido, contudo, não desenvolve somente o “espírito crítico”. A formação baseada no humanismo ativo, o “progressista” cultiva um homem que tenha uma visão coletiva. Definido além da naturalização de valores universais, faz com que o aluno se engaje para a construção de uma nova sociedade e, nesse sentido, “a educação progressista quer produzir um novo homem. O homem que veja claro e que tenha finalidade na vida”.¹²⁰ Essas ideias nos remetem à utopia revolucionária que valorizava, acima de tudo, a vontade de transformação, a ação dos seres humanos para mudar a História, num processo de construção do homem novo. As características mais significativas são:

¹¹⁷ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Educação Judaica Progressista. (grifo meu) Localização no Arquivo GIBSA: 001/001/008.

¹¹⁸ “Boletim Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem”. Arquivo AHJB: CDAI/0050/005

¹¹⁹ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Boletim Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem. (grifo meu) Localização no AHJB: CDAI/0050/005.

¹²⁰ Idem.

Procuramos desenvolver na criança um sentimento de amor por si mesmo e por seus semelhantes. Ensinamos-lhe a entender, a valorizar a justiça, procurar e gostar da verdade, entender a falsidade, detestar aqueles que querem destruir a bondade e a justiça. [...] Conhecer a importância da paz e compreender os perigos da guerra, [...] isto desenvolverá na criança uma inquietação, uma **resistência ativa** contra todo o mal, contra toda injustiça.¹²¹

Esses seriam, portanto, os valores para despertar na criança um humanismo ativo, que deveria criar uma visão ampla de uma vida judaica livre e da humanidade.¹²² Educar seria transformar em naturais esses nobres valores “progressistas” que a escola pretende transmitir. A educação progressista não é aquela que transmite um conjunto de saberes que podem ser decorados, mas que a criança seja educada a partir dos sentimentos de igualdade e fraternidade, justiça, direito, verdade, amor, paz, e incorpore-os como valores naturais. Segundo o autor, “para que a criança os sinta instintivamente. Para que no futuro não os use como termos ôcos, como fraseologia sem sentido, mas que sinta e raciocine através deles”.¹²³ Com efeito, o autor também defende que as bases para a formação de uma mentalidade infantil, numa escola progressista judaica, deveriam partir da história dos judeus, como exemplo a ser seguido, conjuminada às lutas históricas da humanidade e do Brasil, baseadas numa leitura histórica da tradição:

Desfilando perante sua imaginação os heróis e mártires que em todos os tempos e entre todos os povos lutaram contra a tirania, injustiça e subjugação, afugentamos da psicologia infantil, toda a indiferença e covardia, e a preparamos para a árdua luta pela vida que posteriormente terá que travar. [...] Procuramos aquilo que cria na criança uma co-responsabilidade pelo seu futuro.¹²⁴

O papel do passado aqui é apresentar os heróis e mártires da história não como restritos à comunidade judaica, mas como de toda humanidade. A educação judaica progressista prepara as crianças para o futuro, sendo que eles devem se engajar para a sua construção e levar adiante os valores desses mártires. Segundo Sendacz, a próxima geração não deveria somente se conscientizar e naturalizar esses valores, como também ser responsável ativa pela construção do seu futuro e se engajar para a construção de um mundo melhor. E continua falando sobre a importância do ensino da história.

Ensinamos à criança nossa História. Ensinando procuramos elevar o positivo, o humano, o verdadeiramente grande. Não omitimos o negativo, o

¹²¹ SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005. p. 115. (grifo meu)

¹²² Idem.

¹²³ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Boletim Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem. (grifo meu) Localização no AHJB: CDAI/0050/005

¹²⁴ SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005. p. 116

reacionário, mas ao contrário, apontamo-lo e procuramos desenvolver na criança um desprezo quanto a esses fatores.

Sublinhamos para a criança os heróis que tiveram um papel preponderante em nosso passado e apontamos os que viveram dissipadamente à custa do povo.

Selecionamos os fatos históricos com espírito e crítica, o mesmo aplicamos quanto a nossa vida atual. Procuramos sempre fazer um paralelo entre o passado e a atualidade.¹²⁵

A História aqui é vista como uma seleção de fatos do passado que devem ser forças propulsoras para as lutas do presente e, por isso, serve de guia para a construção do futuro.¹²⁶ Dessa maneira, o autor busca opor-se a uma história tradicional, invertendo seus conceitos, para justificar uma “história progressista”. Esse potencial que a lembrança tem como força ativa para as lutas do presente nos remete às datas consideradas importantes na “Casa do Povo”. Ou seja, priorizava-se a comemoração das lutas pela liberdade, mais do que as datas religiosas. O Levante do Gueto de Varsóvia (1943) era uma das atividades que congregavam essa leitura histórica da tradição judaica. A rememoração desses heróis que batalharam, mesmo sabendo que era uma guerra perdida, não seria um lembrar com lamentação, mas sim de reafirmação dessa luta para a continuação dos trabalhos sociais que essa coletividade realizava no presente.

No texto, exalta-se a importância de uma lembrança ativa e combativa, ou seja, enquanto força para continuar seus trabalhos de divulgação cultural e o desenvolvimento cada vez maior dos seus institutos de ensino. Na comemoração do Levante em 1968, José Sendacz diz que para “a cultura judaica que foi tão castigada durante a época nazista, que tantas perdas sofreu em valores e elementos humanos, tenha em nós seus continuadores”.¹²⁷ A partir dessa leitura histórica da tradição judaica, ele pensa como pode ser uma educação judaica progressista brasileira:

Nossa oposição à assimilação não consiste em frases ocas e enfeitadas, e muito menos em lamentações sobre o desaparecimento do idich e “idichkait”. **Nossa oposição à assimilação é prática. Negamo-la, identificando a criança com a cultura palpitante do povo. Ensinamos-lhe nossa literatura, alimentamos a criança com a energia criadora que vibra no povo.** Incutimos nela o amor e respeito à nossa cultura, a qual integramos na consciência da criança.

[...] Não aceitamos as presunçosas idéias nacional-chauvinistas, de que somos um povo diferente, melhor, mais inteligente, que por isso devemos viver

¹²⁵ Loc. cit. (grifo meu)

¹²⁶ “Não separamos a História da atualidade. Em nosso passado procuramos exemplos e força para as lutas de hoje. [...] Também eles nos deram mostrar de heroísmo e grandeza. Embora eles representem ainda o presente, embora muitos deles atuaram em nossa época, o seu sangue foi inscrito nas páginas de nossa história para sempre. Por isso, todos aqueles que participaram ou participam da luta contra a tirania, a reação, representam uma parte ativa do nosso ensino da História”. Loc. cit.

¹²⁷ SENDACZ, J. A. “Comemoração do Levante do Gueto de Varsóvia”. In: SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005. p.149. (grifo meu)

isolados, não imiscuir-nos, como se esse isolamento pudesse nos proteger de qualquer avalanche de perversidade.

Ao contrário, educando a criança como cidadão participante do país em que vive, irmanamo-la com as forças “progressistas” e a mobilizamos para a luta contra todos aqueles que querem – destruindo as liberdades democráticas – jogar os paizes no obscurantismo e perseguição.

Elevando a importância de seu judaísmo, enriquecendo sua mentalidade com o melhor e mais belo da cultura e tradição judaica, elevamos paralelamente o seu **orgulho de ser cidadão do país onde nasceu e cuja cultura e tradições lhe transmitimos e com cujas forças “progressistas” a irmanamos.**¹²⁸

Nesse trecho vemos a caracterização das escolas sionistas e o contraponto da educação judaica progressista. Segundo o autor, os sionistas se autodenominam como um povo predestinado e diferente, e essas atitudes os isolam da sociedade, sendo esse um dos fatores que geraram o antissemitismo. Em contraste, ao negar a assimilação, propõe uma forma ativa de valorizar tanto a cultura judaica, como também a cultura do país onde estão inseridos. Segundo ele, “queremos apenas dar-lhes o que há de melhor e mais valioso na cultura judaica e de mais valioso na cultura brasileira”.¹²⁹ Tal postura era demonstrada nas festas que realizam na escola, das quais falaremos no capítulo 2. Ressaltando, os valores “progressistas” e, portanto, universalistas, ele conclui

Mas, ao mesmo tempo, procuramos desenvolver nelas o sentimento de **igualdade entre os povos.**

Que saibam dar valor ao que os outros povos criaram, sentindo-se como uma parte integrante de sua criação. [...] Tudo isso torna nossa escola **nacional progressista**. Não um isolamento nacionalista, mas expansão nacionalista por intermédio da fraternidade entre os povos. Mostrando à criança que em nossa luta **pela liberdade e direitos do homem**, não estamos sós, reforçamos sua **participação ativa**, ensinamos-lhe a não ser um observador passivo da vida, mas sim um ativo reformador.¹³⁰

Quando ele aponta para a criação de uma escola nacional progressista, coloca como valor fundamental que seria uma escola brasileira, mas que defendesse valores universais, ao mesmo tempo sensibilizando a criança para o sentimento de pertencimento na sociedade em que vive, opondo-se ao isolamento nacionalista israelita das escolas sionistas. Para deixar clara sua argumentação, ele vai esmiuçar o papel que tem o Estado de Israel para essas escolas sionistas e a leitura que elas fazem desse Estado. No Scholem, por exemplo, não se ensinava propriamente a história do Estado de Israel, como podemos observar no currículo, pois não deveria ser um elemento central para a existência de uma escola judaica.

¹²⁸ Ibidem.

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ SENDACZ, J. A. Comemoração do Levante do Gueto de Varsóvia. In: SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005. p. 116-117. (grifo meu)

ISRAEL – Devemos esclarecer a criança sobre o grande acontecimento histórico, sobre a proclamação e o estabelecimento do Estado Judeu após 2000 anos de sua destruição.

Devemos levar ao conhecimento da criança, a vida e as realizações das massas israelenses. Devemos apontar-lhe e fazer-lhe sentir as dificuldades e a luta das massas israelí para livrar-se das dificuldades. Devemos transmitir-lhe as melhores criações literárias, musicais e artísticas de Israel, incutir-lhes amor pelo povo israelí, por suas aspirações e ambições, por suas lutas, por suas tristezas e por suas alegrias.

Não queremos porém desenvolver na criança um complexo “apátrida”; não queremos que ele se furte a seus direitos sobre o país de seu nascimento, no qual vive, no qual trabalhará, no qual educará seus filhos, no qual construirá seu lar.

[...] Este é nosso objetivo. Isto temos que levar em consideração no nosso trabalho educacional. Formar a mentalidade, formar a consciência do judeu sul-americano.¹³¹

Como apontado anteriormente, esse grupo de judeus não era contra o Estado de Israel, mas posicionava-se contra a formação das crianças judias que moram no Brasil para terem sua vida voltada para o Estado de Israel, contudo, não se contrapunham ao ensino dos problemas enfrentados por esses judeus para a concretização do Estado de Israel. Porém, definitivamente, as crianças não deveriam ser criadas como se não estivessem no país em que residem, tratando-o como um local de passagem, no qual os judeus deveriam se apartar da sociedade em que vivem, como ele julga que as escolas judaicas sionistas faziam.

Sendacz argumenta em outro texto do livro que os judeus não precisariam regressar a *Eretz Israel*, que representa na tradição um país santo e longínquo, e o retorno seria somente após a vinda do Messias, contrapondo-se ao argumento do sionismo político, com base na justificativa religiosa¹³². Assim, o autor se posiciona contra a forma como estava se dando essa ocupação do Estado de Israel, muito mais relacionada aos interesses políticos e econômicos da região, do que somente às preocupações religiosas da comunidade judaica. No contexto da Guerra Fria, durante a década de 1950, esse grupo de judeus “progressistas” se alinhava com o posicionamento do bloco socialista, capitaneado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Destarte, o autor explicita sua posição contrária ao sionismo, pois tal proposta representa uma ideologia burguesa reacionária que, com sua política de isolacionismo, enfraquece as lutas

¹³¹ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Educação Judaica Progressista. Localização no Arquivo GIBSA: 001/001/008.

¹³² Cabe destacar, em termos gerais, o sionismo religioso também é defendido por boa parte da comunidade judaica ortodoxa, ou seja, atualmente não defendem a ida dos judeus para Israel. O sionismo político passa a ser defendido no final do século XIX, período em que os judeus perseguidos pelos *progroms* passam a almejar a volta para a “terra prometida”.

cotidianas,¹³³ desestimulando o engajamento da criança nos embates do povo brasileiro, uma vez que este não lhes dizia respeito, já que a única vida que vale a pena para a comunidade judaica estaria voltada ao Estado de Israel. Assim, tece sua crítica em relação à desmobilização da juventude judaica no Brasil, que a afastava da luta pela defesa de seus direitos no país onde nasceram e a isolava dos *goyim*¹³⁴ que convivem no mesmo país, sendo que 90% nunca chegariam a viver em Israel. Sendacz salienta que “não queremos aqui que a criança considere o Brasil, na melhor das hipóteses, com displicência. Aqui nasce, aqui se educa, aqui se desenvolverá, casará e deixará descendência”.¹³⁵ Com isso, dirime o equívoco de que ser contra o sionismo é necessariamente ser contra ao Estado de Israel, ou seja, ser a favor deste não significa necessariamente ansiar migrar para lá.

Sempre defendemos a ideia de autodeterminação dos povos. Cada povo tem o direito de determinar seu próprio destino. [...] direito absoluto à sua independência e liberdade, contanto que esta independência não ameace a independência e liberdade de outros povos.

Nós temos o mais profundo interesse por tudo que se cria em Israel, seja no campo econômico, bem como no campo da cultura e da arte.

Cada acontecimento positivo nos apraz, bem como nos entristecem todos os acontecimentos negativos.¹³⁶

Destacamos que esse posicionamento representa apenas uma parte da comunidade judaica, mesmo daquela radicada no Bom Retiro e de esquerda. Como apontamos anteriormente, existiam grandes divergências em torno da questão, que perduram até hoje. Para Sendacz a crítica à esquerda sionista se dava por defenderem os *kibutzim*¹³⁷ como a base perfeita para a criação do socialismo em Israel, o que, segundo ele, mostra que essa esquerda esquecia que o princípio fundamental do marxismo era de que a política não pode se separar da estrutura. Portanto, o Estado de Israel estaria alinhado aos interesses imperialistas e qualquer tentativa de criação do socialismo dentro desse Estado seria em vão. Sendacz termina os textos dessa forma

Nossa finalidade na escola é encontrar a síntese, criar o judeu brasileiro; formar um homem que seja 100% judeu e 100% brasileiro.

Queremos elevar para a criança, juntamente com os nossos heróis, os heróis do povo brasileiro. O heroísmo que vem desde os Macabeus até o Levante do

¹³³ SENDACZ, J. A. Comemoração do Levante do Gueto de Varsóvia. In: SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005. p. 135

¹³⁴ (não judeus)

¹³⁵ Idem. p. 117.

¹³⁶ SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005. p. 134-135.

¹³⁷ *Kibutzim*, forma plural de Kibutz, são tipos de estabelecimentos agrícolas coletivos formados por judeus que emigraram para a Palestina combinando ideais sionistas com formas socialistas de organização. Cf: ENCICLOPEDIA JUDAICA. Rio de Janeiro: Editora Tradição, 1967. p. 374 Segundo Sendacz, os *kibutzim* não resolvem a questão fundamental do capitalismo que é a exploração do homem pelo homem. A diferença, ao invés de serem explorados individualmente, são explorados coletivamente. SENDACZ, J.A. Op. Cit. p. 135.

Gueto de Varsóvia, entrelaçamos com Tiradentes, aos Expedicionários, os quais nos campos de batalha de Pistóia venceram as hordas nazistas. [...] Encontrar a síntese, entrelaçar judaísmo e brasilidade, na formação da alma juvenil. Essas são as tarefas da escola progressista israelita neste país. E tudo isso depende de nós professores e educadores, tudo depende da proporção de responsabilidade com que realizamos nosso trabalho.¹³⁸

As palavras que resumem essa questão são “síntese” e “entrelaçamento”, já que a escola tinha como pretensão formar a síntese do judeu e do brasileiro. A síntese seria a composição do melhor que havia nos dois povos, ou seja, o judeu brasileiro engajado nos problemas do seu tempo, no país em que vive. Este deveria ter noção das tradições culturais judaicas e também do país que o abriga engajando-se nas lutas do brasileiro (que aspira o pão cotidiano e a paz), para que não vivesse sua vida virada para a formação do Estado de Israel. Ambos lutavam pela defesa dos seus direitos universais, inseridos na realidade local. Por fim, sua definição é retratada pela negação e em oposição ao sionismo e à escola tradicional, o que permeia a elaboração do livro comemorativo, como veremos no próximo capítulo.

O texto do livro tem como conclusão a convocação dos professores para formar esse judeu brasileiro progressista. Além disso, ressalta a conscientização da necessidade de engajamento nas lutas pela liberdade, pela igualdade entre os povos, e que os alunos devem ser ativos (em contraposição à passividade sionista), no qual deve-se valorizar a cultura e a arte brasileira e dos judeus da diáspora. Destacamos uma intencionalidade latente na defesa a reafirmação de valores do judaísmo progressista, que estavam em crise, devido às dificuldades enfrentadas no fim da década de 1950 por conta da divulgação dos crimes de Stalin.

Cabe agora ressaltar a especificidade de outro documento escrito por Sendacz, o Boletim encontrado no AHJB.¹³⁹ Essa é a primeira edição e pretendia ser um constante diálogo com os pais, como também uma forma para criar uma interação maior entre eles e a escola. Primeiro, na capa existe uma parte destacável para que o leitor proponha o nome do Boletim, do que inferimos que seja a primeira edição do Boletim. As suas finalidades são

Com êste boletim, a atual diretoria da Escola Israelita Brasileira “Scholem-Aleichem” entra em contato com os pais, que a ela confiam a educação de seus filhos e de quem a diretoria espera mais interêsse pelos problemas e pelos trabalhos da Escola, bem como, uma estreita colaboração no sentido social e no sentido pedagógico educacional.

A nossa Escola, que já atua no *ischuv*¹⁴⁰ de São Paulo há quase 15 anos, é bem conhecida por seu nível elevado, por suas experiências arrojadas no campo da educação moderna. Sob a direção da saudosa pedagoga Elisa K. Abramovich,

¹³⁸ Idem. p. 117.

¹³⁹ A estrutura dada ao boletim, são cinco páginas de papel sulfite, que contêm: capa; as finalidades da Escola; a explicação sobre o que seria o boletim; o ensino de *ídiche*; e atividades de colorir para as crianças.

¹⁴⁰ *Ishuv* significa comunidade em *ídiche*.

que tão inesperadamente a morte arrancou do seu trabalho profícuo, a “Escola Scholem-Aleichem” conquistou um lugar de honra entre os institutos de educação de São Paulo, transformando-se em escola modelo.¹⁴¹

Apesar de o Boletim não apresentar data, podemos deduzir que é de 1963, pois o documento é redigido após a morte de Elisa Kauffman (em janeiro de 1963) e declara que a escola ainda não havia completado os 15 anos (1964). Além disso, acreditamos que Sendacz deve ter assumido a direção temporariamente. Em complementação ao texto que analisamos anteriormente, que se endereçava aos professores, esse boletim se destinava aos pais, pedindo colaboração no sentido social e pedagógico. Nossa hipótese é de que após a morte de Kauffman, os destinos da escola poderiam ser vistos como incertos, na medida em que ela era muito popular na comunidade.¹⁴² Destarte, o autor delineia as finalidades da escola, o que acreditamos ser um recado para que a comunidade se despreocupasse, pois apesar da morte da ex-diretora, as finalidades e a qualidade da Escola permaneceriam. Vemos também uma convocatória para os pais participarem mais da vida escolar.

Para esta imensa tarefa, não basta o trabalho dos professores, da comissão pedagógica, da diretora da Escola. **É indispensável a colaboração dos pais.** Sua participação ativa na educação desta nova geração é elemento sem o qual o nosso trabalho não pode ser profícuo [...] Escola e lar precisam completar-se nesta tarefa e este boletim através do qual a atual diretoria da Escola Israelita Brasileira “Scholem Aleichem” chega aos pais, tem por finalidade espreitar esta colaboração, **servir de ponte entre o lar e a escola**, para melhor cumprimento de nossas obrigações de dar uma educação certa e adequada à nova geração.¹⁴³

A convocação parte de um suposto pouco interesse dos pais e pede uma maior colaboração destes para a educação dos seus filhos. Podemos entender também como uma reafirmação de princípios da escola, e o Boletim serve tanto para reiterar as finalidades da escola, quanto como um clamor para que voltem a discutir o que é ser um judeu progressista e as implicações de ter um filho matriculado numa escola que segue esses preceitos. Sugere que, paulatinamente, os pais estariam perdendo suas raízes judaicas “progressistas” e esse documento serviria como uma reafirmação de seus valores e, no limite, da sua identidade cultural, naquele contexto.

¹⁴¹ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Boletim Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem. Localização no AHJB: CDAI/0050/005.

¹⁴² “Mesmo adoecida com câncer no ovário, Elisa trabalhou na direção do Scholem até poucos dias antes de sua morte, em 4 de janeiro de 1963. ‘Mais de 3 mil pessoas encheram o Cemitério Israelita do Butantã. O enterro dela foi um ato político’, diz Irene (filha de Elisa)”. SALVADORI, Fausto. Ela não teve medo da vida, *Revista Apartes*, São Paulo, mar./abr. 2014. p.23

¹⁴³ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Boletim Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem. Localização no AHJB: CDAI/0050/005.

O boletim apresentava uma dupla função: buscar o entrosamento entre o trabalho da escola e o dos pais na educação das crianças, assim como forma de comunicação das práticas pedagógicas e educacionais para os pais. Entre os objetivos do boletim constam a divulgação de relatórios de diversas atividades realizadas pelos alunos e de trabalhos desenvolvidos pelos alunos, como redações como forma de incentivá-los à produção de textos. Porém, não sabemos se o boletim teve continuidade, pois esse foi o único encontrado nos dois arquivos consultados ao longo da pesquisa.

2.2 O ensino de ídiche

Separamos um item específico para discutir o ensino do ídiche, elemento distintivo da EIBSA em relação às outras escolas judaicas. O judaísmo progressista se define pela defesa do ensino deste idioma, pois a maior parte da comunidade ainda falava o ídiche no bairro. O termo ídiche origina-se de *Jüdisch*, que quer dizer judaico em alemão. Para Guinsburg, o ídiche é a língua que define a identidade dos judeus, definindo-a como “uma língua errante” ou uma “língua passaporte”.¹⁴⁴ O ídiche, “dialetto judeu-alemão”, predomina entre os *askhenazim*.¹⁴⁵ Os homens eram educados no hebraico – a língua dos livros sagrados –, já as mulheres, assim como os menos letrados, não lhe tinham acesso. O ídiche era língua popular, usada no cotidiano. Sua característica principal é sua grafia, pois o ídiche era escrito com caracteres hebraicos, da direita para a esquerda. Seus partícipes não utilizavam o hebraico no cotidiano por considerá-lo estritamente sagrado. Como aponta Joana Bahia

Não obstante a importância do ídish para a cultura e vivência política judaica da Europa Oriental, Sendacz nos lembra que o ídish era uma língua desprezada pelo movimento sionista, acusando-a de ser a língua do exílio (*galut*) que simbolizava a imagem de um judeu “medroso e fraco”, ou seja, o ídish expressava a mentalidade da diáspora. O hebraico era considerado, pelas correntes mais sionistas, a língua do Estado judaico que não mais refletia o universo da diáspora vivido pela maioria das populações judaicas.¹⁴⁶

¹⁴⁴ GUINSBURG, Jacó. *Aventuras de uma língua errante*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

¹⁴⁵ Durante o período medieval os judeus europeus se dividiram em duas categorias principais: os judeus da península Ibérica e da Provença foram designados de *Sefaradim* e os que viviam na Alemanha e nos países da Europa Oriental que falavam ídiche chamavam-se *Askhenazim*, ambas desenvolveram costumes e cerimônias religiosas diferenciadas. In: ENCICLOPEDIA JUDAICA. Rio de Janeiro: Editora Tradição, 1967, p. 52.

¹⁴⁶ BAHIA, Joana D’Arc do Valle. Memórias de Gênero. A Construção de uma Idischkeit Imaginária no Brasil. In: FAZENDO GÊNERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. 9., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277897506_ARQUIVO_Memoriasdegenero.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

Nesse trecho compreendemos a importância da cultura iídiche no contexto político social, após a Segunda Guerra Mundial. Para os “judeus progressistas”, a questão não se resume somente ao uso da língua, isto é, o iídiche em detrimento do hebraico, mas, sobretudo, significava um posicionamento político dentro da comunidade judaica. O hebraico havia sido decretado como a língua oficial do Estado de Israel (1948). Os sionistas voltam a sua vida ao Estado de Israel, e à defesa do hebraico como a língua oficial para a criação de uma identidade do judeu, forte e ativo, após a conquista do seu “direito” ao Estado de Israel, ao contrário dos judeus que foram dizimados sem resistência durante o Holocausto.¹⁴⁷

Segundo Iokói, desde o início da EIBSA o ensino de iídiche era mais importante do que o hebraico, mesmo nas aulas de história judaica. Ressaltamos essa postura que valorizava a cultura iidichista e demonstrava o forte caráter político que o ICUF possuía em seu contexto original, além do modo como este foi (re)apropriado e (re)significado pelos imigrantes e seus descendentes no contexto brasileiro, desde a fundação da EIBSA. Segundo ela, havia o esforço de aliar o ensino de iídiche às produções culturais, como teatro e literatura. Para a direção, as artes eram fundamentais para a formação dos alunos, pois o ensino do iídiche e da cultura não era visto como algo estanque dentro do projeto cultural, mas como a integração de diversos ramos de conhecimento. Nos textos destacados no item anterior, escritos por Sendacz, podemos apontar a defesa do ensino de iídiche mais sistematizada.

Muito devemos dedicar ao ensino da língua idish. Se o ensino de português é considerado como natural, o mesmo não se dá com o ensino de idish.

Idish é a língua secundária em nossa escola. Mas ela não deve ter por isso menor importância. Embora devamos ensinar também a cultura judaica em outras línguas, **não concebemos uma educação judaica progressista, sem o idish.**

Não queremos entrar na falsidade das discussões históricas. Se a língua idish é eterna ou está a beira do esquecimento. [...] A nós convence o fato: o idish por gerações e gerações, será a língua de milhares de judeus em muitos países, Israel inclusive [...] o idish não deixará de ter o seu papel de vanguarda nesse processo de criação.

Por isso devemos ensinar às crianças o idish, não como se ensina uma língua, não como se ensina o inglês e o francês; devemos porém educar nossas crianças em idish. Desenvolver nelas o senso por nosso humor e sátira, por

¹⁴⁷ Para melhor entendimento das questões sobre as disputas de memória sobre o Holocausto, no trabalho de Edson Pedro da Silva, a partir da minissérie Holocausto, apresentada nos EUA em 1976, coloca em questão as disputas/ criação em relação a memória do Holocausto nos EUA. Aqui cabe apontar que os judeus-alemães assimilados da série são dizimados, e na construção tele dramática, colocam como a única solução para a questão judaica. A série reforça o protagonismo judaico para também reiterar a mensagem da redenção do sonho sionista. A assimilação é representada como elemento de vulnerabilidade e fraqueza, sendo que a valorização étnica tem direta relação com a resistência. Assim, o discurso político de afirmação étnica presente em “Holocausto” configura a minissérie como um ato comemorativo para o qual a comunidade judaica (e mais diretamente o judeu da diáspora) é convocada a compartilhar. SILVA, Edson Pedro. *THE BIG EVENT. História, Memória e Identidade na Minissérie “Holocausto”*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. p. 156.

nosso conto e nossa poesia. Já aos nossos pequeninos, devemos ensinar a literatura, porque ela é uma fonte inextinguível de vitalidade, beleza e força, que muito pode agradar a eles.¹⁴⁸

O autor defende, portanto, que não existe uma “educação judaica progressista”, sem o ensino de ídiche. O tom profético é empregado para demonstrar uma suposta importância cultural da língua a despeito do hebraico ter sido decretado como língua oficial do Estado de Israel, uma vez que o ídiche ainda seria uma língua corrente entre muitos judeus. Não se resumindo somente ao ensino de um idioma, mas da própria cultura iidichista e progressista e salientando os motivos pelos quais necessitaria continuar sendo cultivada. Para Sendacz, na língua estão contidas as particularidades da cultura judaica que deveria ser preservada, entendida independentemente da religião, ou seja, ressalta-se novamente uma leitura laica da tradição judaica.

A literatura ídiche é a grande referência para o ensino do idioma. Scholem Aleichem, I.L Peretz e Mendele Mocher Sforim (1836-1917) são três clássicos da literatura ídiche que, segundo Bahia, são acionados como símbolos étnicos deste segmento da comunidade judaica. Seus personagens são provincianos, quixotescos, cômicos e reagem de modo “por vezes infantil, porém impetuoso, às mudanças de várias ordens que adentram as suas vidas”.¹⁴⁹ Nesse sentido, a sua literatura, suas trajetórias de vida, são lembradas como parte deste patrimônio linguístico e político para a construção de sua identidade.

Assim, Sendacz argumenta que todos os trabalhos (o conteúdo, as formas, os métodos) deveriam se integrar com a sua atividade educacional, social e cultural. No currículo escolar, a ênfase era dada à história do povo judeu, à literatura ídiche e ao domínio do idioma. Apesar da militância do autor em torno da língua, o ídiche a cada geração perdia as condições de referência no convívio familiar. Ao longo dos anos, as dificuldades só aumentaram, como podemos ver no Boletim de 1963, onde são apresentadas com maior clareza, assim como as estratégias elaboradas pelos professores de ídiche.

Alfabetização em Idish

É do conhecimento de todos a dificuldade encontrada pelos professores de ídiche na seleção de material para alfabetização, haja vista que, em nosso país não existam cartilhas do gênero. Esta escolha já se torna mais delicada pelo fato de que para a criança, o idish representa um idioma desconhecido, com sons estranhos, algo de muito desligado de “seu mundo”.

¹⁴⁸ SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005. p. 116. (grifo meu)

¹⁴⁹ BAHIA, Joana D’Arc do Valle. O “espírito do comentário” – a ideia de educação e de cultura como demarcadores étnicos. *Educação (UFMS)*, Santa Maria, v. 34, n. 1, jan./abr. 2009. p.135. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/1593/889>>. Acesso em: 18 out. 2013.

Esta dificuldade, sempre existente em nossa escola, vinha sendo contornada pelo simples uso do quadro-negro, sem muita oportunidade, para a criança, de fixação do aprendizado. Houve algumas tentativas de compilação do material, que não trouxeram resultados satisfatórios.

Neste ano, com a aquisição de um mimeógrafo, resolveu-se elaborar uma cartilha, como base para a alfabetização, cartilha esta que deveria incentivar, na criança, o interesse pelo estudo da língua e transmitir-lhe um pouquinho de “*idishkeit*”.

Nosso objetivo vem sendo alcançado. A cartilha foi criada, e sua confecção contou com a participação das próprias crianças. De acordo com o andamento do aprendizado vão sendo apresentadas as novas lições, o que provoca um clima de ansiedade e expectativa. As lições tem uma certa sequência, seus personagens tem ligação: os termos desconhecidos surgem gradativamente, de forma a não sobrecarregar o aluno. Procuramos, com os temas abordados, satisfazer o interesse das crianças, colocando-lhes aos personagens em situações que lhes são familiares e, portanto, de fácil assimilação (por exemplo) Mara e Motele, como dois irmãozinhos em idade escolar, frequentando uma escola idish. Utilizamos, ainda, o desenho pedagógico não só como fator de estímulo, mas também como associação imagem palavra.

Nossa finalidade é atingir o primeiro livro.¹⁵⁰

Os cursos de formação destinados aos professores, aparentemente, não conseguiam fazer do ensino de iídiche algo mais palatável para a aprendizagem das crianças. As dificuldades dos alunos no ensino de iídiche aparecem de forma patente, uma vez que se trata da única disciplina referenciada no Boletim destinado aos pais. Além disso, cumpre o papel de reafirmar a importância do iídiche para a comunidade, já que não se resumia somente a uma língua em que os alunos saíam se comunicando minimamente, pois também consistia em uma forma de ver o mundo e na única língua capaz de expressar o humor e a sátira judaica.

Outro contraponto interessante é como ele tece sua argumentação entre “somente” ensinar uma quantidade determinada de conteúdo a ser “colocado na cabecinha dos alunos”, mais uma vez, em contraponto à escola tradicional. Assim, educar ultrapassa os limites da transmissão de determinados dados, já que significa dar um sentido ao que estão aprendendo. A prática apresentada no boletim, no entanto, como uso do “quadro negro” em sala de aula, muito difere dos preceitos da escola progressista apresentado nas ambições de Sendacz, como também a tentativa de integração com as artes almejada pelos cursos de formação de professores.

¹⁵⁰ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Boletim Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem. Localização no AHJB: CDAI/0050/005 (grifo meu). Cabe destacar aqui, a entrevista de uma das professoras sobre essa cartilha: Fui auxiliar na pré-escola. Na verdade, me lembro que eu auxiliava a levar meninos até o banheiro. Depois comecei a dar aulas de *iídiche*. [...] E aí, não sei como, acabei virando professora de *iídiche*. Acho que foi uma necessidade que a escola tinha e acabei até fazendo uma cartilha, por não ter material para alfabetização em iídiche, *Arele e Etele*. Era toda manuscrita por mim e depois xerografada. Colei em alguns lugares os desenhos que eu mesma fiz: era a ilustração. Fiquei como professora de *iídiche*, nem mesmo sei quanto tempo. WOLLAK, Marta. Entrevista cedida à pesquisadora em São Paulo no dia 04.nov.2013

Dado que o Boletim visava comunicar aos pais as atividades realizadas pela direção da escola, a solução encontrada em 1963 foi criar uma cartilha para o ensino de ídiche, a partir das dificuldades já experimentadas pelas docentes na prática e tendo em vista aproximar o uso da língua ao cotidiano escolar. Além disso, pode ser entendido como uma prestação de contas à comunidade sobre as “melhorias” que estavam sendo pensadas para o ensino de ídiche.

Há uma contradição latente entre o discurso empregado pelos professores e diretores do Scholem, de que se aprendia a língua em contato com as artes, e os métodos de alfabetização expressos no Boletim. Assim como entre o sentido de se ensinar ídiche para ler a literatura dos autores da diáspora, e, muitas vezes, lê-los já traduzidos para o português, perdendo suas origens, tão destacadas por Sendacz.

Notamos que, paulatinamente, o ensino de ídiche vai perdendo o sentido no contexto vivido no Brasil, e a sua justificativa limita-se à resistência cultural e política. Com isso, podemos questionar até que ponto o ensino de ídiche era a reafirmação desse diferencial, imposto pela direção da escola para marcar posição dentro da comunidade judaica paulistana. Inferimos que devia haver divergências entre os dirigentes, como Sendacz, cujos textos sempre visam à formação de professores, ao convencimento da comunidade sobre a importância da língua e a estabelecer diretrizes do que seria uma educação judaico-progressista. Ademais, a própria necessidade de reafirmar continuamente esses princípios indica que a comunidade escolar devia questioná-la com certa frequência.

O afastamento das origens e os embates cada vez mais fortes para o ensino da cultura judaica foram motivos do afastamento de Sendacz da Escola. A partir de 1968/1969, assim como ele, parte dos fundadores se afastou da direção da escola.

No arquivo do Scholem encontramos um “Relatório de Levantamento¹⁵¹” organizado pela Comissão Pedagógica, em 1967, período em que a área de Cultura Judaica estava sob a responsabilidade de José Sendacz. A coordenadora pedagógica tece críticas ao ensino judaico, considerando exagerado o espaço de cinco horas na grade curricular, explicitando que não havia integração do ídiche com as demais matérias, o que sobrecarregava os alunos. Ao fim do relatório, Frima Grispum que ainda era diretora administrativa da Escola, nesse período, diz que “quanto à área de Ensino Judaico, o contato com a Diretora é feito com o Orientador”.¹⁵²

¹⁵¹ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Relatório de Levantamento. Localização no Arquivo GIBSA. 004/003/003.

¹⁵² ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Relatório de Levantamento. Localização no Arquivo GIBSA. 004/003/003.

Não passando, portanto, pelas coordenadoras, do que depreendemos já um clima de estranhamento entre eles.

No ano seguinte, na gestão de Odenis Módulo, acreditamos que Sendacz foi perdendo cada vez mais espaço. No livro com os escritos do autor aparece uma parte do seu depoimento dizendo que a cultura judaica foi sendo postergada no currículo da escola.

Para mim não havia razão para manter uma escola judaica com tão pouco proveito para o judaísmo, para a cultura judaica. Precisei brigar com a diretoria para que houvesse mais dez minutos numa aula. Depois as aulas de idish, em vez de serem dadas diariamente, foram diminuídas e foram impondo uma série de dificuldades e vi que não estava conseguindo nada [...] as discussões foram demais delicado mais esforço para a continuidade do judaísmo. Não o judaísmo fanático, meu judaísmo é outro.¹⁵³

Assim como ele, boa parte das professoras que eram ligadas aos fundadores da escola pediram demissão.¹⁵⁴ Acreditamos que a gestão de Odenis representou uma nova perspectiva para a Escola se consolidar como uma escola renovada. No livro comemorativo esse embate aparece de forma sutil em algumas palavras colhidas no texto de Max Altman, como veremos posteriormente. Cabe apontar que apreendemos dos documentos que as entradas deste dirigente e do novo diretor representaram uma mudança significativa no perfil judaico da escola.¹⁵⁵

Encontramos o documento “Pesquisa Sobre a área Judaica¹⁵⁶” localizado no AHJB, sem data, mas da gestão de Odenis Módulo, Diretor Geral entre os anos de 1967 – 1975. O documento apresenta o ingresso dos alunos e como eles são distribuídos por níveis de estudo pelos orientadores educacionais e educadores pedagógicos. Ademais, o documento diz que havia uma prioridade em aprofundar os temas discutidos nas aulas, em detrimento da quantidade, ou seja, buscando maior aprofundamento de conteúdos em cada disciplina.

¹⁵³ SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005. p. 28

¹⁵⁴ Notamos isso nos depoimentos de Marina Sendacz, Marta Wollak, Fanny Abramovich

¹⁵⁵ Nesse período, cabe destacar, as crises dentro do próprio PCB, que enfrentou nesse período diversas contestações em relação a sua linha programática, por conta da queda do governo de João Goulart em 1964. Período de diversos rachas, as divergências se situavam por sua defesa tática de aliança de classes como forma de instauração do comunismo no Brasil. Desde meados da década de 1950, o PCB construirá uma política de alianças de classe, de viés nacionalista e democrático, que seria mantida, em linhas gerais, mesmo depois do golpe. “A expressão cultural dessa política foi a valorização no nacional-popular, do frentismo político, ou seja da aliança dos “progressistas” (leia-se liberais, comunistas e socialistas) contra o regime militar”. In: NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 104-105.

¹⁵⁶ Além disso, a distribuição dos professores, o material didático utilizado nas aulas de cultura judaica e a quantificação dos livros da biblioteca em iídiche, sendo essa reconhecida como uma das maiores bibliotecas em iídiche do país, construída por meio de doações pessoais dos imigrantes da Europa oriental, que está até hoje disponível no prédio do ICIB. Apresenta também que os materiais didáticos utilizados em sala de aula são todos produzidos na escola, pelos professores e que ganham adicionais para isso.

O objetivo da educação na escola renovada é dar ao aluno uma educação integral, formar sua personalidade, desenvolver sua inteligência, integrá-lo na comunidade, prepará-lo para ser apto e útil à sociedade.

O objetivo do ensino de idish na nossa escola, no Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem, **é através do ensino do judaísmo**, completar esta educação, completar a formação da personalidade do aluno, completar a sua integração na comunidade, em nosso caso também na comunidade judia-brasileira.¹⁵⁷

Não se sabe também porque e para quem o documento foi produzido, mas está no AHJB; a nosso ver, as doadoras do arquivo optaram por uma seleção documental que tinha como objetivo demonstrar o caráter judaico que a escola seguia. Por meio de um documento Odenis Módulo, existe a tentativa de delinear um balanço sobre o currículo circunscrito a área judaica

Programas da área Judaica

Literatura Judaica: através de pequenos textos e contos infantis damos conhecimentos dos seguintes autores: Mendele Mocher Sfarim, I.L. Peretz, Scholem Aleichem, Abraham Raizen e Chaim Nachman Bialik.

Língua Idish: desenvolvemos a língua Idish pelo método áudio-visual, utilizando vários temas de vivência do educando: lar, escola e sociedade através de poesias e músicas.

Todas as festas judaicas são lembradas e comentadas seu significado, havendo a comemoração de algumas.¹⁵⁸

Cabe salientar que esse documento foi produzido entre 1968 – 1972 e podemos inferir que tem como finalidade elaborar um panorama sobre como estava se dando o ensino na área judaica, como forma de comparar com outras escolas, mas principalmente tentando ressignificar essa área dentro da escola. O texto parece deixar de lado as origens do judaísmo progressista e ressaltar cada vez mais a definição do ensino renovado. Além disso, boa parte das práticas judaicas vai sendo deixadas de lado e o iídiche vai paulatinamente saindo do currículo.

Em 1973¹⁵⁹, houve uma exigência dos pais de que não se ensinasse mais iídiche, por isso se realizou um plebiscito e confirmou-se que a maioria dos pais optava pelo ensino do

¹⁵⁷ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Relatório de Levantamento. Localização no Arquivo GIBSA. 004/003/003. (grifo meu)

¹⁵⁸ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Pesquisa sobre a área Judaica. Localização no AHJB: CDAI/0050/007

¹⁵⁹ Segundo entrevista com Lilian Starobinas, “A minha geração já foi uma geração que pegou o finalzinho dessa militância do iídiche. Tanto que quando eu entrei no primário em 1970, foi uma época que houve um plebiscito de opção para saber qual o idioma a ser ensinado, e o hebraico ganhou. Então a experiência que eu tive com o iídiche, no Scholem, foi com música, e a literatura (sendo que já era uma tradução para o português). (...) A minha vivência de escuta do iídiche era dos meus pais falando com meus avós. Mas meu pai gostava muito de música, então a música iídiche e um pouco a coisa da piada, do humor, das expressões, da culinária, da vivência do Bom Retiro, o clube. (...) o iídiche continuou presente na parte literária, na música e na cultura, mas ele saiu do currículo escolar. Na década de 1970 havia um debate sobre o ensino dessas línguas e passava no sentido de utilitarismo. Uma língua que não servia mais pra muita coisa, e o hebraico que podia servir para alguma coisa, estava mais presente. Essa

hebraico. Assim, apesar de as origens do ICUF e da disseminação da cultura iidichista estarem presentes na gênese do ICIB e da escola, isso não foi suficiente para defender a continuidade do ensino da língua. A opção da direção em seguir o desejo dos pais parece estar fundamentada no receio de perder alunos, já que nesse período notava-se uma diminuição no número de matrículas.

Assim, o hebraico passou a fazer parte do currículo, de 1973 até o fim da instituição, em 1981. As professoras, a partir de então, elaboraram um programa de “Cultura Judaica” integrado aos estudos sociais e realizavam o estudo das festas judaicas, estudo do bairro, da cidade, do Brasil e judeus do mundo. Assim, com textos transliterados do iídiche, faziam os alunos declamar, cantar, representar textos dos autores da diáspora.¹⁶⁰ Percebemos que a escola vai paulatinamente perdendo sua especificidade, aparentemente, até não ter grandes diferenciais em relação às outras laicas. Além disso, o fator do deslocamento da comunidade judaica para outros bairros da cidade corrobora esse esvaziamento, tanto do ICIB quanto da escola.

3. Inserção no conjunto das escolas renovadas

As acepções do que seria uma Escola Renovada são esparsas e pouco definidas na bibliografia e na documentação do arquivo. Frequentemente, sua definição aparece como contraponto em relação ao ensino tradicional. Renovação pedagógica é um termo cunhado da documentação do período e ora aparece como sinônimo de uma pedagogia moderna que consistia na modernização dos métodos e dos processos de ensino, ora como a necessidade de remodelação da escola para se adequar à sociedade moderna.

oposição, em termos institucionais, o ICIB tinha na sua genética na sua gênese, a disseminação da cultura *iídiche*, com as determinações do ICUF. Colocar como plebiscito é um pouco maluco. É um momento em que havia uma diminuição do seu quadro de alunos, e na medida em que foi recebendo uma pressão das famílias e possivelmente cedeu a esse encaminhamento para não perder mais alunos”. STAROBINAS, Lilian. Entrevista concedida à pesquisadora no dia 03.dez.2013

¹⁶⁰ A seleção de textos doados por Lilian Starobinas, tem como intencionalidade mostrar o que se ensinava as aulas de Cultura Judaica, a partir de textos de Scholem Aleichem. Essas são cinco aulas, datadas entre 1976/1977 quando a doadora estava na 6ª série do curso ginásial, todos sobre textos de Scholem Aleichem. Os textos encontrados foram: “A cidade da gente miúda”; “Se eu fosse Rothschild; Kvass (refresco) – bebida preparada por meu irmão Eliahu de Scholem Aleichem”; “Dreyfus em Kasrilevke”; “Kasrilevke em Nova York”. Cabe destacar que ao selecionarem os textos do autor para este arquivo, procuram colocá-lo como importante referência para a proposta educacional da cultura judaica da Escola no período em que elas estudavam, ou seja, não havia mais o ensino de iídiche, mas as suas raízes progressistas não foram abandonadas. Nestes textos, o autor tem como um dos seus personagens mais célebres é Tevie Der Milchiker, morador de uma aldeia, judeu simples, porém de uma “natureza filosófica”, e mostra um povo com uma visão humorística do mundo, que ri de si mesmo. Não obstante ser um judeu tradicional, o personagem não é alheio às mudanças do mundo e busca compreender a influência das ideias socialistas nas novas gerações. Localização No AHJB: CDAI/0050/004.

Pretendemos, a partir do material sobre o “I Simpósio da Escola Primária Renovada”, esmiuçar as proposições que esses educadores tinham para a renovação pedagógica. Cabe destacar que, ao contrário de toda a documentação encontrada no acervo do Scholem, os dados sobre esse simpósio tiveram uma intenção de guarda, pois havia notícias de jornal e os relatórios realizados após o evento estavam identificados e organizados em uma pasta. Além disso, é lembrado com frequência pelas educadoras da época nos depoimentos sobre o Scholem. Por conta disso, consideramos o evento de extrema importância para a construção de memória da escola.

O Simpósio aconteceu durante três dias no Scholem, entre os dias 7 e 9 de outubro de 1966. Numa notícia de jornal recortada nomeada “Escola nova é tema de curso”, apresentam-se os objetivos desse encontro. “O I Simpósio da Escola Primária Renovada que visa reunir técnicos e professores especializados para troca de ideias sobre a renovação do ensino primário no Estado”.¹⁶¹ Aqui, cabe ressaltar, a ligação que se faz sobre a renovação do ensino é utilizado como sinônimo de “Escola Nova”, movimento este caracterizado pelo Manifesto dos Pioneiros (1932). Tal proximidade é retratada pelas práticas comuns, dos quais os renovadores da década de 1960, se dominam como herdeiros.

Observamos a partir do Simpósio o prestígio que o Scholem tinha no conjunto das Escolas Primárias, por congregá-las tendo em vista deliberar sobre formas de ensinar. Para a programação do evento, foram convidados professores de diversas unidades educacionais, para discutir os temas referentes à educação primária, como: currículo, o ensino das disciplinas específicas, alfabetização, o ensino das artes e da música. Os objetivos aparecem de forma mais sistematizada no relatório final, em que os participantes do Simpósio organizaram um documento propositivo para a renovação da escola primária.

Dada a precariedade do ensino primário em nosso país, sentida e discutida em rodas informais, o GIBSA programou, juntamente com o Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho”, um encontro entre professores, diretores técnicos, especialistas e orientadores de escolas primárias renovadas, a fim de, organizadamente, discutir ideias e experiências que pudessem ampliar as informações teóricas e incentivar a renovação do ensino primário no nosso Estado.¹⁶²

A comissão organizadora era composta pela diretora, orientadora do primário, e duas professoras de iídiche da EIBSA, respectivamente, Frima Grispum, Marta Grosbaum e Helena

¹⁶¹ ESCOLA ISRAELITICA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Escola nova é tema de curso. Localização no Arquivo GIBSA: 004/002/002

¹⁶² ESCOLA ISRAELITICA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Carta ao Excelentíssimo Senhor Governador Laudo Natel, 10. out. 1966. Localização no Arquivo GIBSA: 004/002/002

Kurcbart, Terezinha Fran. Além das orientadoras do Experimental da Lapa: Helena Kohn Cordeiro, Maria Cecília Silveira Bueno e Isrza Genaro. O Simpósio reuniu 200 participantes¹⁶³, que foram divididos em 12 comissões. Na programação que aparece no recorte de jornal, as conferências realizadas foram:

Currículo na Escola Primária – Joel Martins – Professor de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Pontifícia Universidade de São Bento.

Estrutura Psicológica para Alfabetização e Métodos de Alfabetização – Ana Maria Popovic (Coordenadora da Clínica Psicológica da Universidade Católica) e Marieta Lucia Machado (Experimental da Lapa);

Língua Pátria na Escola Primária – Prof. Maria Aparecida da Silva Pinto (setor de Orientação Pedagógica, da chefia de ensino primário da SEC)

Ciências na Escola Primária Renovada – Prof. Saulo de Almeida (IBEC)

Estudos Sociais na Escola Primária – Prof. Isabel Franchi Cappelletti (coordenadora do Experimental da Lapa)

Artes plásticas e Música na Escola Primária Renovada – Celso Ferreti (coordenador da área de artes da Escola de Demonstração do CRPE) e Ilina Ortega (Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem)

Matemática na Escola Primária – Adla Leme (coordenadora da Escola de Demonstração do CRPE).¹⁶⁴

A partir dos temas selecionados para as discussões e, também, alguns notórios convidados para as mesas, notamos a inserção do Scholem entre as escolas de ensino renovado, prioritariamente no ensino primário. Pautaram-se questões relativas ao currículo das escolas renovadas primárias, com um caráter evidentemente propositivo de mudanças estruturais e metodológicas, na formação de professores e no conteúdo dos temas abordados nesta etapa de ensino. Em contraponto, claramente, ao ensino tradicional definido da seguinte maneira:

Considerando, que o ensino tradicional, ainda praticado na maioria das escolas primárias paulistas, mercê dos vícios do verbalismo e da rotina, concorre para o desvirtuamento crescente das finalidades da obra educativa, contribuindo, em consequência, para o desajustamento social das novas gerações.¹⁶⁵

¹⁶³ Entre os participantes havia professores e coordenadoras de diversas escolas, como a Escola de Demonstração do CRPE, o Experimental da Lapa, Instituto de Educação Caetano de Campos, Escola Vera Cruz, Escola Graduada do Morumbi, Externato Mater Dei, Colégio Madre Alix, assim como as escolas judaicas como o Colégio Hebraico Brasileiro Renascença e o Ginásio I.L. Peretz. Além do Serviço de Orientação Pedagógica da Chefia do Ensino Primário do Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura (SEC)

¹⁶⁴ SÃO PAULO. *Diário Oficial do Estado de São Paulo (Estados Unidos do Brasil)*, n. 184, 01.out.1966.

¹⁶⁵ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Carta ao Excelentíssimo Senhor Governador Laudo Natel, 10. out. 1966. Localização no Arquivo GIBSA: 004/002/002

A escola tradicional aparece como um conceito restrito e simples do plano de estudos, assim como supervalorizada a hierarquia que mantém o professor separado da administração e supervisão como, por exemplo, ao outorgar os planos de ensino aos docentes. Aqui também se apresenta uma definição de que a escola tradicional esteja ligada ao verbalismo e à rotina, com regras rígidas e aulas meramente expositivas colaborando, por conseguinte, para que as crianças fiquem apartadas das demandas do mundo moderno, algo muito comum aos discursos renovadores, que tratam as práticas “tradicionais” de modo simplista e, de certa forma, pejorativa. Homogeneizam o discurso sobre as escolas denominadas por eles como “tradicionais” e propõem a renovação como a solução dessas práticas ultrapassadas para o ensino.

No relatório elaboraram a síntese das apresentações e das discussões em grupo realizadas durante o Simpósio. Colocaram o que consideram primordial para o ensino de cada disciplina no Ensino Primário e o que deveria nortear o trabalho dos professores e as sugestões para a aplicação dessas proposições.

No final do evento, foi criada uma comissão que elaborou um documento com as deliberações do Simpósio. O relatório seria aprovado, após duas semanas do fim do evento, por uma assembleia geral. As conclusões estão divididas em nove itens: referentes ao currículo, à alfabetização, à língua pátria, à matemática, aos estudos sociais, às ciências, às artes plásticas, à música e às disposições gerais.

Os defensores da Escola Renovada Primária propunham a mudança do conceito de Plano de Estudos para o mais amplo de currículo, que deveria ser organizado para atender às demandas da comunidade em que estava inserido. No texto, defendiam a necessidade de horizontalizar as relações entre a direção e os professores, levando-os a participar das decisões e, por conseguinte, adquirir autonomia didática. Para isso seria necessário promover debates e reuniões constantes com os professores.

Enfatizavam, com isso, que os educadores deveriam levar em consideração a situação socioeconômica dos alunos e da comunidade em que a escola estava inserida, o relacionamento entre pais e filhos, a expectativa da família em relação à escola e os recursos disponíveis na unidade escolar.

Como exemplo, o ensino da Língua Pátria deveria ter como função ser meio de comunicação, relacionando todas as áreas de ensino. As sugestões, resumidamente, centravam-se em realizar um levantamento do vocabulário das crianças, em contraponto às exigências de exatidão semântica, retratadas como práticas comuns ao ensino tradicional. Assim, as noções de gramática deveriam ser ensinadas de forma funcional, ou seja, a partir de leituras de textos

e exercícios de escrita para que o ensino de português não fosse um fim em si mesmo. A criança deveria ser levada pelo professor a redescobrir as regras gramaticais. De acordo com as conclusões do Simpósio, a função primordial da língua pátria no desenvolvimento do currículo seria servir de meio de comunicação relacionando todas as áreas de ensino, ou seja, o conteúdo deveria ser mais importante que a forma. Por isso, sugeriram a revisão dos livros de leitura para que contivessem textos interessantes e recreativos. Outro exemplo é o caso dos estudos sociais, em que o professor precisaria oferecer a oportunidade para que os alunos pesquisassem sobre os temas abordados e não exigir somente memorização das crianças de conteúdos impostos.

Uma vez que a Escola Renovada necessitava abrir espaço para exercício do pensamento crítico, autonomia e liberdade, o currículo deveria estar integrado na vida da comunidade, em consonância com as suas expectativas e necessidades. O ensino de ciências, por exemplo, deveria despertar o “espírito científico” de pesquisa na criança, assim como a atualização dos professores em relação às pesquisas contemporâneas. Já no ensino de matemática deveria se partir do concreto, para chegar ao abstrato, ao passo que no ensino das artes plásticas necessitariam ter em vista a expressão das emoções das crianças, como também despertá-las para a apreciação do gosto artístico.

Encontramos no arquivo somente o rascunho da elaboração das propostas, no qual indicam a elaboração de 200 apostilas que deveriam ser entregues ao diretor do Serviço de Expansão Cultural do Departamento de Educação. Além disso, redigiram um abaixo assinado pelos participantes do Simpósio. Os participantes destinavam esse documento para o governador Laudo Natel.

- 1- Considerando que o honrado Govêrno de Vossa Excelência consignou, para o próximo exercício financeiro do Estado, uma significativa verba destinada à Secretaria de Educação, concedida em porcentagem jamais igualada em toda a nossa História;
 - 2- considerando que, com essa decisão administrativa de estadista de larga visão, Vossa Excelência se fêz credor da admiração e do respeito de todos os paulistas;
 - 3- considerando que a educação primária tem por objetivos, definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desenvolver o raciocínio e a criatividade do educando, bem como promover a sua integração aos meios físico e social;
 - 4- considerando que o ensino tradicional, ainda praticado na maioria das escolas primarias paulistas, mercê dos vícios do verbalismo e da rotina, concorre para o desvirtuamento crescente das finalidades da obra educativa, contribuindo, em consequência, para o desajustamento social das novas gerações;
- Com a devida vênha, sugerem a Vossa Excelência que parte expressiva dessa verba seja destinada à atualização e à melhoria das condições técnicas pedagógicas de toda a rede escolar primária paulista, dentro do

programa de renovação didática promovido pelo Departamento de Educação, através do Serviço de Expansão Cultural e do Setor de Orientação Pedagógica da Chefia de Serviço do Ensino Primário, cujos propósitos se coadunam com a concepção científica da obra educativa, inspirada no texto daquele diploma legal.¹⁶⁶

O documento começa agradecendo ao Governo do Estado a verba considerável destinada a educação, nunca antes alcançada pelos outros governos. Em meio aos elogios ao governador, sugerem que parte dessa verba destinada à educação fosse repassada ao ensino primário.¹⁶⁷ O programa de renovação didática, oriundo do Simpósio, deveria ser distribuído para as escolas. Entretanto, não encontramos a versão final do documento, apenas um rascunho, no qual aparecem anotações dos participantes tendo como objetivo os encaminhamentos propostos a partir das discussões realizadas no Simpósio. O excerto abaixo foi extirpado do texto final, mas sintetiza as proposições que o Simpósio almejava.

O que foi apagado:

Sugere-se que todas as unidades escolares primárias do Estado, tanto oficiais quanto particulares, sejam integradas no movimento de renovação pedagógica, promovido pelo Setor de Orientação Pedagógica da Chefia do Ensino Primário do Departamento de Educação e do Serviço de Expansão Cultural.

A imprensa Oficial do Estado deve publicar mensalmente as Unidades Didáticas elaboradas pelo Setor de Orientação Pedagógica – SOP – e distribuí-las, gratuitamente, a todos os professores do ensino oficial e particular.¹⁶⁸

Consideramos o excerto de extrema importância para entender as proposições do Simpósio, pois seria a oportunidade de expandir o circuito das escolas renovadas. A pergunta escrita a caneta e com rabiscos cobrindo é: “o Setor de Orientação Pedagógico (SOP) estaria preparado para isso? Quanto ao pessoal disponível?”. Já na versão final, apresenta-se uma proposta mais factível,

¹⁶⁶ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Carta ao Excelentíssimo Senhor Governador Laudo Natel, 10. out. 1966. . Localização no Arquivo GIBSA: 004/002/002

¹⁶⁷ Cumpre ressaltar, que a data de realização do Simpósio é relevante na medida em que o Regime Militar estava pouco consolidado com grandes críticas à gestão de Castelo Branco. A “abertura de diálogo” com estudantes e educadores, como vemos nesse Simpósio, parece um dado salutar nesse momento. Como podemos notar no texto de Ponce “Em memorando elaborado em 18 de agosto de 1966, pela Agência Central de Inteligência norte-americana, direcionado à Casa Branca e ao Departamento de Estado, os analistas informam que a insatisfação reinante no Brasil com a política de Castelo Branco persistirá, mas calculam que Costa e Silva terá sucesso em manter a oposição fraca, com efetivo controle sobre o establishment militar. Indicam, ainda, que este último fará um governo diferente de Castelo, reduzindo a oposição popular, abrindo diálogo com estudantes e organizações de trabalhadores, mas sem descuidar de evitar o retorno dos extremistas de esquerda”. PONCE, André. Florão da América: o projeto do Brasil Grande, a política externa e a diplomacia presidencial durante o regime militar (1964-1973). Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. p. 80.

¹⁶⁸ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Carta ao Excelentíssimo Senhor Governador Laudo Natel, 10. out. 1966. Localização Arquivo GIBSA. 004/002/002. (grifo meu)

A Secretaria de Educação deve promover a ampliação da SOP da Chefia do Ensino Primário do Departamento de Educação e do Serviço de Expansão Cultural, para que todas as unidades escolares primárias do Estado, tanto oficiais quanto particulares **sejam inteiradas no Movimento de Renovação Pedagógica, cabendo a imprensa Oficial a publicação deste material.** O material deve ser distribuído gratuitamente a todas as escolas oficiais e particulares.¹⁶⁹

As deliberações apontam para a divulgação da renovação pedagógica, para que paulatinamente as mudanças sejam expandidas para o ensino público, de maneira muito semelhante ao que se pretendia com o ginásio renovado. Reivindicavam a participação dos professores de escolas primárias na elaboração dos exames de admissão nos ginásios e, cabe ressaltar, não se questiona a existência dos exames. O documento destaca a necessidade de reestruturação da Escola Normal, como também da revisão dos cursos de Pedagogia, para que possibilite a formação dos professores integrados ao espírito da Escola Primária Renovada e, portanto, adaptados à realidade nacional. Na notícia de jornal recortada “A Escola Nova é tema de curso”, apresentam-se os objetivos:

A Escola Primária Renovada é um método de ensino com base nos estudos de pedagogos do Instituto Internacional de Psicologia de Sèvres, que tem por objetivo a integração da criança na comunidade a que pertence. Desse modo problemas individuais do educando serão levados a todo o grupo, a fim de serem evitados personalismos, ensinando as crianças a viver em comunidade, auxiliando-se mutuamente.

Esse novo método visa mais a formação do educando do que, propriamente, a informação. Assim as classes são divididas em cinco grupos, de no máximo, cinco alunos cada um, com uma chefia que reveza mensalmente. A composição de cada grupo é feita de acordo com as notas de cada aluno, de modo que cada grupo tenha alunos de todos os níveis. Esses grupos trabalham conjunto e apresentam seus trabalhos, que posteriormente, receberão notas e conceitos.

A matéria é dada de forma expositiva, mas se exige pesquisa por parte dos alunos que, para isso, são levados a variadas fontes de consulta, como livros revistas e jornais. Depois desta fase, os estudantes deverão apresentar um trabalho sobre a matéria exposta.¹⁷⁰

Os elementos levantados do que seria essa “Escola Nova”, então, seriam os elementos centrais da renovação pedagógica: integração da criança com a comunidade a que pertence, o foco na educação da criança e não somente em transmitir uma determinada quantidade de conhecimento, os trabalhos são feitos em grupo a partir de pesquisas. O aluno deveria ter uma

¹⁶⁹ Idem. (grifo meu)

¹⁷⁰ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Escola nova é tema de curso. Localização no Arquivo GIBSA: 004/002/002

postura ativa na construção do seu conhecimento e o professor atuaria como mediador do processo de aprendizado.

Outras tentativas de definição do que é o ensino renovado podem ser encontradas em um documento da área de Estudos Sociais, nomeado “Escola, Educação e Cultura. (Texto elaborado pelos alunos da 1ª série – GIBSA)” de 1976. Os discentes, ao tentar definir o que é escola, num texto bem simples, e assim definem o ensino renovado e o GIBSA

Os métodos de ensino nas nossas escolas são: Tradicional e Renovado. Tradicional: quando o professor leva até o aluno os conhecimentos sem que ele tenha oportunidade de pesquisas e tirar conclusões por si mesmo. Renovado: aprende-se discutindo, pesquisando em grupo e o professor é apenas um orientador. [...]

Nossa escola, Gibsa, de ensino renovado, mantida economicamente, em parte pelo ICIB, visa transmitir a cultura do povo israelita e ao mesmo tempo procura integrar a criança na comunidade brasileira. Todos os graus, desde pré-primário ao ginásio obedecem os métodos de ensino renovado.¹⁷¹

Retomaremos o tema novamente no próximo capítulo, mas aqui cabe ressaltar que a escola tradicional é estereotipada, de forma que apresenta o Ensino Renovado como a solução para a crise da escola tradicional. Os elementos apontados ao longo deste último item, no entanto, apontam para definições estigmatizadas do ensino tradicional, para reafirmar a necessidade da Renovação Pedagógica que deveria ser expandida para toda a rede pública. Assim, reitera-se que a falência do sistema escolar se resume a problemas de metodologia. Não descobrimos se houve outro Simpósio de Escola Renovada Primária, porém, acreditamos que muito dificilmente tenha acontecido, devido ao contexto de 1968 e às mudanças estruturais realizadas pelas reformas no ensino durante o Regime Militar, que, na visão dos educadores, foi o principal impeditivo de que as práticas renovadas se expandissem para a totalidade do ensino público.

¹⁷¹ ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Escola, Educação e Cultura. (Texto elaborado pelos anos da 1ª série – GIBSA). Localização no Arquivo GIBSA: 004/002/002

CAPÍTULO II – A ANÁLISE DO LIVRO VANGUARDA PEDAGÓGICA: O LEGADO DO GINÁSIO ISRAELITA BRASILEIRO SCHOLEM ALEICHEM

1. O seminário e o livro “Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem”

O livro *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem* foi elaborado a partir de um seminário homônimo realizado no dia 21 de outubro de 2006 e publicado dois anos depois. A organização de ambos foi realizada por uma associação de ex-alunos que formaram o Grupo Memória Scholem, composto por: Cássio Schubsky, Lilian Starobinas, Cristina Catalina Charnis, Gisele Kolber Kondi Hamadani, Simone Levisky, Tania Fukelmann Landau e Daisy Perelmutter. Todos eles fizeram parte da turma que se formou em 1978, exceto a última, que havia se formado dois anos antes. Cabe destacar que, desse Grupo, quatro trabalham na área de educação e uma com história oral.¹⁷²

Na apresentação do livro, intitulada Memórias Compartilhadas, Gisela Kolber Kondi Hamadani relata que a ideia de recuperar a memória da escola surgiu numa mesa de bar desta turma do final da década de 1970. No livro, contudo, percebemos que houve reuniões organizadas de forma mais sistemática para elaborar o Seminário, como expressa o texto no livro de Hélio Gurovitz.¹⁷³ No entanto, os encontros dos anos anteriores permaneceram restritos às turmas que estudaram no mesmo período que o Grupo organizador do evento.

Hamadani apresenta dessa forma a convivência: “Nestes dois anos de existência do Grupo Memória Scholem, entre encontros e desencontros de histórias compartilhadas, trilhamos nossa viagem percorrendo caminhos do que temos como valor maior do grupo – nossa formação educacional”.¹⁷⁴ Entre 2005 e 2008, a partir das reuniões destes alunos, elaboraram o seminário e o livro em homenagem ao Scholem. As motivações deles para realizar o seminário são descritas da seguinte forma:

Motivados pela certeza de uma escolaridade permeada pelos desafios aos quais o colégio se propunha, desejavam, naquele momento, transformar as

¹⁷² Tânia Fulkelmann é formada em Pedagogia e tem uma assessoria educacional, Lilian Starobinas é formada em História e pós-graduada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Cristiana Catalina Charnis e Gisele Kolber Kondi Hamadani são professoras da rede privada de São Paulo, Daisy Perelmutter trabalha com História Oral. Cássio Schubsky era dono da editora que publicou o livro, morreu poucos anos depois do lançamento. A única da qual não conseguimos obter informações foi Simone Levisky.

¹⁷³ “No seminário do ano passado, alguém citou uma frase decisiva [...]” GUROVITZ, Hélio. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 51.

¹⁷⁴ HAMADAMI, Gisele. Abertura. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 8.

histórias pessoais num resgate da qualidade de vanguarda daquela instituição, nas três décadas de sua existência, no bairro do Bom Retiro.¹⁷⁵

A memória não deveria ser expressa somente de forma individual por cada um dos membros pertencentes a esse Grupo, mas resgatar os aspectos dessa experiência educacional a partir de uma perspectiva mais ampla. Conforme o Grupo, a memória afetiva só é possível enquanto Grupo, pois de forma individual perde a sua importância. De modo análogo, Ricoeur diferencia a rememoração (individual) e a comemoração, que se revive de forma coletiva. A partir da memória de um acontecimento, considerado um ato fundador ou/e a sacralização dos grandes valores e ideais da comunidade, buscam a significação do passado lembrado para seu uso no presente e projetado em direção ao futuro. Assim, a unidade impossível da atualidade é ocultada pela celebração da união passada.¹⁷⁶

O principal objetivo do Grupo Memória Scholem era o de compreender o diferencial dessa escola e recuperar a “herança afetiva” e a “competência educacional” dessa instituição. Para isso, a princípio, pensaram em elaborar um livro, mas, de acordo com Hamadani “foi se formando a organização de um seminário”.¹⁷⁷ O que percebemos da composição do seminário é que o Grupo procurou selecionar alunos de diversas gerações que se formaram no Scholem. Então, o seminário foi realizado no Centro de Cultura Judaica¹⁷⁸ e, em relação a esse dado, destacamos dois elementos: primeiro, causa estranhamento o evento não ter sido realizado no Instituto Cultural Israelita Brasileiro (ICIB), muito embora as condições precárias em que se encontrava o prédio possam explicar tal fato; o segundo ponto diz respeito à tentativa de aproximação ao Centro de Cultura Judaica – historicamente de posições semelhantes às da Federação Israelita do Estado de São Paulo (FISESP) e, portanto, distante dos posicionamentos da Casa do Povo. O esforço de reaproximação pode ser compreendido como uma tentativa de amenizar o fato dos integrantes do Scholem terem construído sua identidade de maneira muito distante das outras instituições judaicas.

Assim a memória em relação ao seminário é relatada da seguinte forma por Hadamani:

contou com ampla participação de professores, alunos, diretores e pessoas que de alguma forma vivenciaram o Scholem, evidenciou a importância de uma

¹⁷⁵ HAMADAMI, Gisele. Abertura. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008.p. 7

¹⁷⁶ RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: EdUnicamp, 2007.

¹⁷⁷ HAMADAMI, Gisele. Op. cit. p. 7

¹⁷⁸ O Centro de Cultura Judaica foi fundado em 1964, por Leon Feffer e “tem como missão apresentar, questionar e criar cultura judaica a partir de uma perspectiva tradicional e brasileira, em uma relação dinâmica com a cidade de São Paulo, contribuindo assim com a diversidade cultural da cidade”. Disponível em: <http://www.culturajudaica.org.br/centro>. Acesso em: 01.maio.2015.

reflexão sobre a educação a partir de experiências marcantes como foi a desta escola.

O sonho se perpetuou na tessitura de outros sonhos, e, com a celebração deste encontro sobre o legado daquela instituição de ensino na vida de seus participantes, o Grupo Memória Scholem voltou ao ponto de partida de sua ideia original: a publicação de um livro, agora como registro da significação da vivência do seminário.¹⁷⁹

O seminário é lembrado como o reencontro dos ex-participantes que não podiam ter suas falas perdidas no tempo, pois “era necessário concretizar as palavras e imagens, tatuadas em páginas, para que o tempo não apagasse as memórias desse grande encontro”.¹⁸⁰ Para analisar o livro, precisamos compreender como o Grupo transformou um seminário em livro e quais as suas intenções ao retomar no presente a memória do Scholem. Destarte, o livro explicita a intencionalidade do Grupo de criar uma história para esse reencontro e suas intervenções, como demonstram, por exemplo, a escolha de imagens e os textos introdutórios, ferramentas fundamentais para analisar o projeto de construção da memória.

Na análise do livro enquanto objeto, os historiadores não podem perder de vista a dupla acepção do objeto: material e simbólica.¹⁸¹ Nesse sentido, o impresso deve ser entendido para além dos que concebem o texto, pois existem diversas pessoas engajadas para dar concretude ao objeto, ou seja, no plano material a publicação do livro implica uma série de investimentos para a produção, os quais não podem ser desconsiderados na análise. Já no plano simbólico, é imperativo entendê-lo como portador de ideias e valores e, em nosso caso específico, as intencionalidades presentes na construção dessa memória, uma vez que o livro foi editado para que o encontro não fosse perecível no tempo.

O livro é uma forma de sistematização do Seminário e, por conseguinte, da comemoração da memória desse Grupo em relação à escola. Ao lutar contra o esquecimento da instituição e de seus antepassados, esse Grupo, portanto, selecionou no passado os elementos que querem comemorar no presente.

Para entendermos melhor o trabalho de transformação do seminário em um livro, comparamos a programação do evento em relação ao sumário do livro, como veremos na tabela a seguir.

¹⁷⁹ HAMADAMI, Gisele. Abertura. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p.8

¹⁸⁰ Ibidem.

¹⁸¹ Chartier alerta as novas “A medida instalou-se nessas duas maneiras de abordar o impresso: como mercadoria produzida para o comércio e para o lucro; e como signo cultural, suporte de um sentido transmitido pela imagem e pelo texto”. In: CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O livro. Uma mudança de perspectiva. In: Jacques Le Goff; Pierre Nora (Org.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p.99. Cabe lembrar que este texto faz parte de uma renovação historiográfica que aborda a análise do livro.

Quadro 1: Programação do Seminário em comparação com o Sumário do Livro

SEMINÁRIO O Seminário aconteceu das 8h às 18h, com a seguinte programação	LIVRO Sumário
<p>PROGRAMA</p> <p>das 8:00 às 8:45h: Credenciamento das 8:45 às 9:00h: Abertura</p> <p>das 9:00 às 10:30h: Mesa 1: Scholem Aleichem: uma escola progressista Hélio Gurovitz (mediador) Marcos Ajzenberg Max Altman</p> <p>das 10:30 às 11:00h: Intervalo – Conto de Scholem Aleichem narrado por Ana Luísa Lacombe</p> <p>das 11:00 às 12:30h: Mesa 2: Fundamentos de uma vanguarda pedagógica <i>Marta Grosbaum (mediadora)</i> Cecília Luedemann Antonio Dimas Gisela Wajskop</p> <p>das 12:30 às 14:30h: Intervalo para almoço</p> <p>das 14:30 às 16:00h: Mesa 3: Linguagens e educação: o papel das artes <i>Fábio Altman (mediador)</i> <i>Depoimento Tatiana Belink</i> Fanny Abramovich Esther Grinspum</p> <p>das 16:00 às 16:30h: Intervalo</p> <p>das 16:30 às 18:00h: Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes <i>Odenis Módolo (mediador)</i> <i>Depoimento D. Ilina</i> Auro Lescher Berenice Ferman</p>	<p>APRESENTAÇÃO..... 7 INTRODUÇÃO..... 9 FOTOS HISTÓRICAS.....19 SEMINÁRIO VANGUARDA PEDAGÓGICA.....27 Abertura 29</p> <p>Mesa 1: Scholem Aleichem: uma escola progressista 31 Marcos Ajzenberg32 Max Altman..... 40 Hélio Gurovitz.....48</p> <p>Mesa 2: Fundamentos de uma vanguarda pedagógica53 Antonio Dimas 54 Gisela Wajskop66 Cecília Luedemann..... 74</p> <p>Mesa 3: Linguagens e educação: o papel das artes..... 87 Yudith Rosenbaum.....88 Esther Grinspum..... 92 Fanny Abramovich.....96</p> <p>Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes..... 107 Berenice Ferman.....108 Auro Lescher.....113</p>

João Bentes Coroa	João Bentes Coroa.....118
Moacir Rodrigues (Moka)	Moacir Rodrigues (Moka).....122
Marcelo Epstein	Marcelo Epstein.....127
Natasha Basbaum	Natasha (Nahir) Roclaw Basbaum.....129
Sara Frydman	Sara Frydman.....131
<i>Yudith Rosenbaum</i>	
	Doações Antecipadas de Exemplares.....134
às 18:00h: Encerramento: Apresentação Musical – Daniel Szafran	Encartes Especiais: * Fotos: flashes do seminário * DVD: depoimentos de (Dona) Ilina Ortega e Tatiana Belinky

Vanguarda Pedagógica o legado do Ginásio Brasileiro Scholem Aleichem.

Queremos dar destaque aos elementos que distinguem o evento de reencontro e a sua materialização na forma de um livro. Primeiro, na edição do livro transformaram as mesas que compõe o seminário e, no livro aparecem as transcrições das falas dos participantes, como “registro da significação da vivência do seminário”. Entretanto, no livro apreende-se que os palestrantes tiveram a oportunidade de reler a transcrição das suas falas antes da publicação, como podemos perceber no texto de Fanny Abramovich

Este texto foi reescrito inteirinho a partir da transcrição da minha fala no Memória Scholem. A fala, coloquial, momentânea, provocativa, não prestava à leitura. Comecei cortando, suprimindo, anexando, até a exaustão... reescrevendo, copidescando, reescrevendo de novo... o que deu uma baita trabalhadeira. Melhor pedir pra falar e, em seguida, escrever.

Escrevi esse artigo a partir do esqueleto que foi sobrando da transcrição da minha fala. Segui a sequência, os tópicos, acrescentei observações lembradas logo depois.

Tomara que a leitura fique saborosa.¹⁸²

Vemos que no livro não se apresenta a simples transcrição das participações do seminário, já que os participantes tiveram de reescrever suas intervenções. Os cortes e agregações, frutos da reescrita do que foi exposto no seminário, configuram-se, então, em falas “transcriadas”, as quais permitiram que cada palestrante pudesse, por exemplo, explicar o que foi mal enunciado, cortar elementos impróprios, ou mesmo incluir o que foi esquecido durante a apresentação no seminário.¹⁸³

¹⁸² ABRAMOVICH, Fanny. Mesa 3: Linguagens e Educação: o papel das artes. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p.106.

¹⁸³ “A lógica da leitura é diferente das regras da composição. Estas, herdadas da retórica, sempre passam por referir-se a um modelo dedutivo, portanto racional; trata-se, como no silogismo, de constranger o leitor a um sentido ou a uma saída: a composição canaliza; a leitura, pelo contrário, dispersa, dissemina”. BARTHES, Roland. *Escrever a leitura*. In: _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.41.

Apesar de ter como objetivo elaborar uma narrativa sobre a história do Scholem, a partir dos elementos que o Grupo considerava importante (como os temas das mesas), cada um dos palestrantes relembra de forma aleatória a sua vivência escolar. Desta forma, não é criada uma narrativa homogênea, mas dezenove que convergem em determinados elementos, sendo que o objetivo de nossa análise é pensar como esta convergência é construída, a partir deste “mosaico de memórias”.

As intenções do Grupo ao criar uma narrativa em relação à escola podem ser entendidas a partir da própria seleção dos palestrantes para a composição das mesas. Por exemplo, na primeira mesa temos as origens dos imigrantes que fundaram o ICIB e a Escola e os valores herdados dos antepassados progressistas que são representados por dois palestrantes, filhos dos fundadores da Casa do Povo que posteriormente assumiram a direção da instituição. Na segunda mesa foram selecionados profissionais da educação, sobretudo pesquisadores, para relemburar os aspectos educacionais que poderiam recuperar os fundamentos para referendar uma Vanguarda Pedagógica. A relação que a escola estabelece com as artes é considerada como um fator distintivo da escola, e por isso, convidaram ex-alunas e ex-professoras que eram renomadas artistas no período de realização do seminário. Na última mesa, a ideia de mosaico consistiu em chamar gestores, professores e alunos do Scholem com um viés mais eclético, para que deixassem o seu depoimento sobre fatos que eles considerassem relevantes.

Destacamos os elementos do quadro que alguns dos participantes presentes na programação do evento não correspondem aos participantes do seminário, os quais tiveram suas falas editadas no livro. Entre eles, Marta Wollak Grosbaum, que compareceu ao evento¹⁸⁴, mas não tem sua fala transcrita no livro. Fábio Altman foi substituído por Yudith Rosenbaum, que estava alocada para falar em outra mesa, pois este ex-aluno não compareceu ao evento. E, por último, a ausência de Odenis Módulo, ex-diretor da escola entre os anos de 1969 a 1976, inclusive no período em que o Grupo frequentava a escola. Além de ele não ter comparecido, passamos a suspeitar de que sua escolha como diretor da Scholem causou muitas desavenças no ambiente escolar, como vimos na documentação do capítulo anterior. Três elementos são reveladores nas memórias do livro: as citações esparsas de sua gestão, o afastamento das ex-professoras ligadas aos fundadores, assim como os motivos “velados” da sua saída da escola.

Além disso, no Seminário os organizadores anteciparam a venda do livro que seria produzido a partir do evento, pois a maior parte dos palestrantes permitiu a gravação de suas falas. A lista de exemplares antecipados, presente no final do livro comemorativo, soma cerca

¹⁸⁴ Ela aparece nas imagens do livro referentes ao dia do Seminário.

de 200 pessoas, entre eles militantes da Casa do Povo, ex-alunos e ex-professores, assim como pesquisadores, contribuindo, desta forma, para a publicação do livro. Essa prática de subscrição, muito comum no século XIX e na primeira metade do século XX, tinha como objetivo, por um lado, reunir o capital parcial para a produção do livro e, por outro, referendar o autor como um par na república das letras, reiterar um projeto político-estético, ou ainda dar provas de uma rede de sociabilidades. Nesse sentido, mais do que o nome grafado no livro, essas pessoas acreditaram e referendaram a publicação do livro e da memória da escola.

O livro foi publicado pela editora de Cássio Schubsky, membro do Grupo e dono da Editora Lettera.doc. Esta, por sua vez, tem uma linha editorial de publicação de volumes referentes à área de direito, podendo o livro comemorativo sobre o Scholem pode ser considerado um desvio de seu projeto editorial. Os vínculos com o Scholem também explicam o evento de lançamento na Livraria da Vila, em 2008, uma vez que seu dono, Samuel Seibel, foi estudante no Scholem.¹⁸⁵ A livraria fundada em 1985, tem seis unidades na cidade de São Paulo localizadas em espaços de consumo para um público de alta renda.¹⁸⁶ Segundo a descrição da empresa “Charmosa, acolhedora, receptiva e democrática, em pouco tempo a Vila foi adotada por aqueles que compartilhavam a visão de livraria como um ponto de encontro, um lugar para ver gente, comprar livro, passar o tempo, tomar café, ouvir histórias”.¹⁸⁷ Este espaço representa um espaço de difusão da cultura letrada paulistana e também confere legitimidade ao livro.

Os patrocinadores do Seminário¹⁸⁸ e do livro¹⁸⁹, também são membros dessa parcela da comunidade judaica, cabe acrescentar que, o ex-aluno Marcio Levyman, ilustrador e produtor gráfico, elaborou o *banner*, o *folder* e a logomarca do Grupo Memória Scholem.¹⁹⁰ Nesse sentido, é importante frisar que o Grupo Memória Scholem conseguiu mobilizar parte dessa comunidade para a recuperação dessa memória, como uma experiência marcante a ser comemorada. Sendo assim, o projeto editorial se materializou como tentativa de organizar as

¹⁸⁵ SZKLO, Ilan. *Casa do Povo: reocupação e projeto no Bom retiro*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://issuu.com/ilanszklo/docs/casa_do_povo_-_reocupa_o_e_proje>. Acesso em 23 out. 2014.

¹⁸⁶ As seis unidades estão localizadas nos bairros paulistanos de: Moema, Higienópolis, Morumbi, Jardins e Pinheiros.

¹⁸⁷ Disponível em: <http://www.livrariadavila.com.br/Livraria/Informacoes.aspx>

¹⁸⁸ O Seminário aconteceu com o apoio: ICIB e da Editora Lettera.doc; e com o Patrocínio de: Grupo Ligna, APFEL (Restaurante Vegetariano), Black Bull, Livraria da Villa. Os patrocinadores foram angariados por Cássio Schubsky e os donos dessas empresas estiveram de certa forma ligados ao Scholem e a Casa do Povo

¹⁸⁹ Na contracapa aparece a foto do grupo organizador, com os autores dos depoimentos e os patrocinadores do livro, que são: APFEL, LEO Madeiras e muito mais e Toron, Torihara e Szafir, semelhantes ao seminário.

¹⁹⁰ Encarte Especial. Fotos: flashes do seminário. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 137.

memórias que estão apresentadas de forma esparsa nos depoimentos “transcritos” como evidenciam, por exemplo, as orelhas e as imagens selecionadas tanto para a capa quanto para a seção de Fotos Históricas em consonância à introdução de Starobinas.

Outra forma da intervenção editorial está na opção gráfica de apresentação de cada um dos textos do livro. Os editores escolheram uma imagem do palestrante durante o seminário e destacaram ao lado uma frase do depoimento de cada um deles. Esse realce para cada fala tem sempre como objetivo retirar do texto de cada participante o “legado da escola” para o presente. Analisaremos cada parte, para então entender pormenorizadamente o que aparece nos textos de cada um dos participantes nas respectivas mesas, buscando ressaltar os elementos que referendaram a narrativa criada pelos participantes, assim como as fissuras e divergências.

2. A análise do livro

O livro é composto 6 partes e um DVD, a saber: a apresentação escrita por Gisele Kolber Kandi Hamadani, nomeada Memórias Compartilhadas; a introdução intitulada Scholem Aleichem: Uma Vanguarda Pedagógica, que foi escrita por Lilian Starobinas¹⁹¹; Mesa 1: Scholem Aleichem: Uma escola progressista; Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica; Mesa 3: Linguagens e Educação: o papel das artes; e a Mesa 4: Mosaicos das memórias: histórias marcantes; e, por fim, os depoimentos que foram projetados no dia do evento, de Tatiana Belinky e Ilina Ortega, vêm como encarte especial do livro, gravados em um DVD.

Para a finalidade de nossa análise, optamos por expor primeiramente as reflexões acerca da dimensão material do livro, para depois seguir a ordem em que os tópicos aparecem no livro.

2.1 Capa, contracapa e orelha do livro

Há um ditado comum que diz para não julgarmos o livro por sua capa que, entretanto, nos proporciona um importante elemento de análise. Segundo Maria Arminda Arruda do Nascimento a capa é a “embalagem do sistema” e o seu projeto gráfico deve ser analisado como algo significativo em si e como estratégia mercadológica, uma vez que o livro é uma

¹⁹¹ E que depois foi publicado na Revista 18 do Centro de Cultura Judaica na edição de outubro/novembro de 2006. Veja: STAROBINAS, Lilian. Scholem Aleichem: uma Vanguarda Pedagógica, *Revista 18*, São Paulo, p. 60 - 63, 15 set. 2006.

mercadoria. Portanto acreditamos ser necessário levar em conta toda sua dimensão material, especialmente itens como capa, contracapa e orelha do livro. Afinal, esses elementos são importantes por serem os primeiros lugares que o leitor busca para apreender informações sobre o livro.

Figura 1: Capa do livro *Vanguarda Pedagógica o legado do Ginásio Brasileiro Scholem Aleichem*

Como podemos ver a capa apresenta o título do livro e seis fotos em preto e branco, que estão dispostas em duplas e são recortadas pelo título. Todas as fotos foram retiradas do Arquivo ICIB e concentraram-se nas décadas de 1950 e 1960. Nas quatro primeiras fotos percebe-se que os editores tentaram garantir uma variedade de atividades na sala de aula e de faixa etária: na primeira dupla os alunos, uma na 4ª série e outra da 6ª série do Ginásio em 1969; na segunda aparecem crianças, ainda nas primeiras séries, construindo brinquedos e, na outra, colorindo com auxílio de duas professoras; o terceiro par constitui-se de imagem da calçada em frente ao ICIB lotado de famílias, com pais e filhos e outra fotografia da fachada do GIBSA com uma faixa que convida para a sessão solene do 20º aniversário da escola (1969)¹⁹².

Dessa maneira, podemos perceber que as imagens escolhidas para a capa apresentam a disposição da sala com as crianças trabalhando em grupo, de diversas idades, destacando as atividades lúdicas. Os recortes da realidade expressam elementos que buscam definir a

¹⁹² Essas informações estão contidas nas fotos do Arquivo do Scholem, que foram organizadas para a exposição dos 50 anos do ICIB, a qual ocorreu em 2004.

“Vanguarda Pedagógica” e o seu legado. Destaca-se também a organicidade que havia nas práticas do próprio ICIB, tendo em vista que apresentam a fachada da Casa do Povo lotada pela comunidade.

As orelhas e a contracapa podem ser analisadas como um dispositivo editorial denominado por Gerard Genette como paratexto. Tal conceito refere-se aos elementos que, para além da sequência mais ou menos longa de declarações dotadas de significação, que o adornam e reforçam em sua identidade. Esses elementos, que nem sempre são percebidos como pertencendo ao texto, o rodeiam e o estendem, apresentando-o.¹⁹³ A contracapa, por sua vez, é constituída apenas de uma foto colorida do Grupo Memória Scholem com o nome de cada participante, além do nome dos autores dos depoimentos e dos patrocinadores.

Na primeira orelha do livro aparece o histórico da escola, descrito da seguinte maneira: “A Escola Scholem Aleichem foi, por mais de três décadas, um polo de educação e cultura dos judeus progressistas de São Paulo [...] deixando um importante legado de inovações pedagógicas e convicções humanistas para a sociedade brasileira”. As contribuições assentadas nesses elementos permeiam as memórias tecidas ao longo do livro, ou seja, a ênfase dessa escola na vida cultural e educacional da cidade. Os legados instituem-se na construção da identidade entorno do judaísmo progressista definidas por suas convicções humanistas, elementos estes destacados nos escritos de Sendacz.

A escolha dos ex-alunos e ex-professores que participaram no Seminário aparece justificada na primeira orelha do livro, demonstrando os critérios utilizados para a seleção dos palestrantes: “Na ocasião, importantes personalidades da cultura e da educação analisaram a trajetória histórica do Scholem e rememoraram sua ligação pessoal com aquela inesquecível instituição de ensino”.¹⁹⁴ Foram escolhidas, então, pessoas reconhecidas nos campos em que atuam para apresentar como o Scholem colaborou com sua formação e, por conseguinte, para o seu sucesso. A importância do prestígio como critério de seleção dos palestrantes também pode ser constatada no breve currículo apresentado ao final de cada fala, uma vez que o “sucesso” de cada palestrante, em sua respectiva área de atuação, é um dos elementos que fundamenta a legitimidade do tema debatido em cada Mesa.

Nesse sentido, ao procurar demonstrar como a escola contribuiu para a formação dessas pessoas renomadas nas suas respectivas áreas, sobretudo nas de pedagogia e artes, tem-se por objetivo legitimar o legado da escola a partir de seus herdeiros. Não obstante, referendam o

¹⁹³ GENETTE, G. *Paratextos Editoriais*. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê. Editorial, 2009.

¹⁹⁴ Orelha do livro. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008.

papel da escola como instância de legitimação social, especialmente nas décadas de 1960, quando a educação formal ainda era um meio de garantir, senão o sucesso, ao menos alguma ascensão social, fato importante para filhos e netos de imigrantes, mesmo de viés esquerdista.

Na pequena biografia do escritor Scholem Aleichem, na segunda orelha do livro, assinala-se que seu nome foi adotado por diversas escolas e bibliotecas identificadas com o viés cultural e universalista da tradição judaica. Nesse sentido, os legados da escola expressos na construção editorial do livro apresentam uma escola de judeus progressistas, referendando uma identidade em contraposição à escola judaica religiosa e sionista.

Nas duas orelhas aparecem condensados os dois elementos centrais para a contribuição da escola baseados tanto em valores educativos quanto nas origens progressistas dessa comunidade. As imagens da capa dialogam e dão suporte a esses aspectos, pois, além das inovações educacionais baseadas em aspectos lúdicos, apresentam a organicidade da instituição, que outrora era um espaço de aglutinação dos progressistas.

As orelhas associam diretamente a Escola Sholem Aleichem e o homem que inspirou sua nomeação, criando uma espécie de vínculo entre obra e criador, que é inexistente. Da mesma forma que as imagens de arquivo, a associação ao literato judeu é a reconstrução de uma linearidade que pressupõe uma unidade histórica. Assim, observamos como os elementos de construção da memória já são dispostos na entrada do objeto de comemoração e transpassam os debates na organização do seminário, sua reinserção no texto do livro e alcançam a própria composição imagética já na primeira impressão ao leitor.

2.2 Introdução

As memórias ao longo do livro são organizadas na forma em que cada um dos palestrantes lembrou livremente as suas experiências educacionais. O texto introdutório foi escrito por Lilian Starobinas¹⁹⁵, com a colaboração de Cássio Schubsky, Gisele Kolber Kondi Hamadani e Daisy Perelmutter, com o intuito de dialogar com as outras falas do seminário, como uma espécie de síntese que pretende organizar as ideias que apareceram desconectadas ao longo das mesas.

Para entendermos melhor esse item levantamos elementos do livro que buscam criar uma linearidade, ou seja, como o texto introdutório busca criar uma conexão para a narrativa em relação com as imagens selecionadas sob o título de fotos históricas e as falas “transcritas”

¹⁹⁵ STAROBINAS, Lilian. Scholem Aleichem: uma Vanguarda Pedagógica, *Revista 18*, São Paulo, p. 60 - 63, 15 set. 2006.

do Seminário. Cabe destacar que o texto introdutório sintetiza os acontecimentos do Seminário e foi publicado no mesmo ano, após o evento comemorativo (2006).

Starobinas pretendeu traçar um panorama da história dos imigrantes judeus do Bom Retiro e dos valores e intenções que levaram à criação do ICIB e da Escola. Assim, a autora no seu texto selecionou e sintetizou os elementos da comemoração almejados pelo Grupo, dividindo-os em seis itens intitulados: Combate ao Fascismo; Universalismo e Sionismo; Vanguarda Pedagógica; A educação pelas linguagens artísticas; Um lugar para a Utopia; Sobrevive a Memória.

O fio narrativo que Staboribas tece parte do caráter diaspórico desses judeus que lutaram pela busca de entrelaçar o judaísmo e a brasilidade na formação de seus jovens, associados aos valores combativos e de liberdade. Nos dois primeiros tópicos, Combate ao Fascismo e Universalismo e Sionismo, a autora enxerga o combate ao fascismo após o fim da Segunda Guerra Mundial como elemento fundamental para a coesão da comunidade judaica e também determinante para a construção da Casa do Povo.

A autora situa essa comunidade como herdeira das determinações do *Idisher Cultur Farband* (ICUF), movimento internacional em prol da disseminação da cultura iídiche. Sendo assim, as fundações da Casa do Povo e da Escola tinham como função reunir a população judaica que não se identificava com uma “existência religiosa”. Como aponta Starobinas, os valores propagados pela escola são: a leitura laica que faziam da cultura judaica e o enfoque que se dava em relação à história, à literatura e ao domínio do idioma iídiche, materializado no currículo. Prossegue afirmando que até nas comemorações das festas judaicas, o caráter combativo das datas era enfatizado e não o seu caráter religioso, isto é, “valores de liberdade associados a leitura histórica da tradição judaica”.¹⁹⁶

Starobinas afirma que o posicionamento da Casa do Povo em relação ao Estado de Israel variou ao longo do tempo, porém nunca aceitaram o sionismo como solução para a questão judaica. A escola buscava semear nas novas gerações uma mentalidade universalista e o engajamento na luta pela mobilização pela paz e pela igualdade entre os povos.¹⁹⁷ Sublinhamos aqui a semelhança com os textos de Sendacz que analisamos no primeiro capítulo. A autora recupera a leitura institucional do ex-diretor do ICIB como a história da construção do judaísmo progressista no Brasil. Notamos que essa seleção da memória retoma especialmente o seu

¹⁹⁶ STAROBINAS, Lilian. Introdução. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 13.

¹⁹⁷ SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005.

caráter laico e assimilacionista, mas também relega ao segundo plano a principal bandeira de atuação da escola, segundo o autor, o ensino do ídiche.

Segundo ela, as raízes progressistas justificam o Scholem nunca ter obtido apoio material por parte das demais instituições judaicas. Assim descreve as divergências na comunidade judaica

Por outro lado, a Guerra Fria contribuía para intensificar as cisões entre os progressistas e a comunidade, dada a forte influência soviética neste grupo e a aproximação cada vez mais intensa entre os Estados Unidos e o Estado de Israel. “A comunidade judaica de São Paulo foi se aproximando cada vez mais da orientação sionista”, afirma Max Altman, presidente da escola entre 1968 e 1980. “A Casa do Povo, com suas posições críticas, tornou-se voz isolada na política comunitária. O Scholem não obtinha nenhum apoio material por parte das demais instituições”.¹⁹⁸

Não obstante, o livro se pauta pela reiteração constante do isolamento em relação à comunidade judaica. A proximidade em relação ao comunismo e a postura crítica ao sionismo, ao mesmo tempo em que lhes confere uma identidade institucional “progressista”, fizeram com que perdessem o apoio da base da comunidade que se aproximava cada vez mais da visão de busca de uma vida voltada para Israel. O esvaziamento em torno das atividades institucionais é declarado como consequência da oposição em relação ao sionismo. Por conseguinte, a Casa do Povo, que manteve sua postura crítica em relação a essa questão, nunca obteve apoio das instituições judaicas o que explica, de certa forma, a falência da escola.

Em meio a esses conflitos e percalços, Starobinas exalta como a escola conseguiu, sem ajuda financeira da FISESP, fundar um espaço de experimentação educacional, baseados nos preceitos progressistas. No subitem do texto intitulado como “Vanguarda Pedagógica”, ela diz:

O Scholem destacava-se como espaço de experimentação educacional, inovando em termos metodológicos e nas opções curriculares que adotava. [...] o Scholem apresentou-se como um terreno fértil para materializar ideais que **rompiam com a camisa de força do sistema de educação formal**.¹⁹⁹

A ideia de “camisa de força”, que Starobinas atribui à educação formal, pode ser relacionada à visão de que o Scholem era espaço que rompia com o ensino tradicional, associado à proposta de experimentação educacional, conjuntamente com os professores que não se prendiam em teorias educacionais, mas tinham apenas uma pedagogia “humana e natural”. A ausência de embasamento nas teorias pedagógicas que aprisionavam a educação

¹⁹⁸ STAROBINAS, Lilian. Introdução. Op. Cit. p. 13.

¹⁹⁹ STAROBINAS, Lilian. Introdução. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p.13 (grifo meu)

numa “camisa de força” (ensino tradicional) e, assim, esses educadores são representados como a contraposição a esse sistema de ensino engessado.

Essas inovações são creditadas à gestão de Elisa Kauffman Abramovich (1958-1962), período extremamente enfatizado em boa parte dos depoimentos. Como educadora, ressaltam o fato de ela ter sido autodidata, o que é associado a sua criatividade e à forma de gerir a Escola. O caráter vanguardista é também creditado a educadores como Kauffman que, assim como Sendacz, não tinham ligação com a academia e, por isso, não se baseavam em teorias educacionais abstratas nem se prendiam a teorias vindas de outros lugares, mas elaboraram, sobretudo a partir dos princípios progressistas, uma prática educacional. Vemos que a ideia de vanguarda aqui é assumida como sinônimo de autodidatismo, criatividade/espontaneísmo e antiacademicismo.

Sendacz e Kauffman são dois personagens destacados na formação da escola por Starobinas devido à militância política e ao exemplo de vida que representaram, em especial Elisa. Os valores ressaltados são seu senso de justiça, sua competência e a militância na ajuda aos necessitados. Sendo assim, não somente o seu papel como educadora é lembrado, mas também como militante, que a fez extremamente popular e estimada na comunidade do Bom Retiro. A sua gestão foi responsável pelo perfil exaltado na memória da Escola, como veremos adiante.

No texto introdutório, Starobinas também enumera os outros gestores da escola, como Frima Grispum (1963 – 1968) e Odenis Módolo (1969-1976), ex-professor do Colégio de Aplicação da FFCL-USP, este último “reforçou o reconhecimento do Scholem no circuito das escolas de vanguarda”.²⁰⁰ A autora aponta o intercâmbio com outras iniciativas educacionais importantes naquele momento, como o Colégio de Aplicação da FFCL-USP e o Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (conhecido como Experimental da Lapa). Enuncia, ainda, algumas práticas e concepções pedagógicas, consideradas de “vanguarda”, que estavam presentes no Scholem e nessas outras iniciativas educacionais, como a formação de professores “em relação aos temas de psicologia do desenvolvimento e da sexualidade”,²⁰¹ assim como a valorização da criatividade dos alunos e o fato de que todas as atividades realizadas na escola eram pensadas de forma interdisciplinar.

Apesar de citar as três gestões, Starobinas não se ocupou das diferenças entre elas. Esse mecanismo transparece ao longo do livro, uma vez que poucos palestrantes se preocuparam

²⁰⁰ STAROBINAS, Lilian. Introdução. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 14

²⁰¹ Loc. cit.

com as particularidades dos distintos períodos da história do Scholem, como evidencia a passagem a seguir:

Fundado em 1949, o Gibsa buscava a **disseminação dos ideais antifascistas e progressistas** no cenário social brasileiro, por meio de uma **educação pluralista e inovadora**, perfil que manteve até encerrar as suas atividades há 25 anos.²⁰²

A “educação pluralista e inovadora” aparece aqui como se permeasse a existência da escola e estivesse cumprindo o seu sentido natural. Ao comemorar o passado, as lembranças aparecem de forma homogênea, e nelas se pulverizam as divergências, como se não houvesse nuances em relação ao passado, recuperando a história da escola numa narrativa linear e progressiva. Nesse sentido, podemos destacar que, por exemplo, na fala da autora sequer aparece a diferenciação entre as práticas pedagógicas inovadoras dos dois níveis de ensino (primário e ginásio).

As divergências aparecem diluídas e de forma secundária à história que o Scholem estava “predestinado” a realizar. Os entraves construídos na narrativa dos organizadores para a realização desta história aparecem relegados aos agentes externos à escola, como a FISESP, a repressão, a traição da URSS aos ideais progressistas, o endireitamento da comunidade e sua consequente aproximação aos ideais sionistas. O Scholem é retratado, então, como se, desde a sua gênese até o encerramento, tivesse uma vocação imanente para construir uma experiência educacional de vanguarda. Não se trata apenas da fundação de uma nova pedagogia, mas também dos valores educacionais que estavam arraigados numa ideia de humanidade gestada nessa parcela peculiar da comunidade judaica.

Desde já, sublinhamos a importância que essa narrativa tem para a construção da identidade deste Grupo. A referência ao passado, como aponta Pollak, busca criar a coesão a uma coletividade no presente, e quanto mais a comunidade é imaginada, segundo Anderson, mais ela é baseada na seleção da memória. Ou seja, a narrativa criada e a reinterpretação dos fatos se faz no presente e esse Grupo de ex-alunos retoma a ideia de que eles podem reconstruir a Casa do Povo como um espaço de Vanguarda, como veremos no último item deste capítulo.

A partir da construção da imagem da ex-diretora, Elisa Kauffman, cabe destacar três acepções de vanguarda que aparecem conjugadas na fala de Starobinas e serão reafirmadas ao longo do texto. Tais definições não são excludentes, podem aparecer de formas separadas ou

²⁰² Ibidem. p. 9. (grifo meu)

conjugadas entre si, justamente em função da ênfase que cada depoente apresentou em sua fala, ligada intrinsicamente a sua própria vivência na escola.

A primeira acepção está relacionada ao sentido que atribuem à experimentação educacional, em que aparece de forma explícita ou implícita a ideia de Vanguarda Pedagógica. Muito mais do que pormenorizar as opções curriculares e metodológicas nas quais “inovava”, exaltam a liberdade que professores e alunos gozavam para elaborar as suas práticas educacionais. Nessa linha de raciocínio, ressalta-se que o Scholem era um espaço de experimentação de novas práticas pedagógicas, onde surgiram de educadores criativos que enfocavam mais a prática educacional, em contraposição à teoria propagada pela academia. Esse argumento é permeado na narrativa dos depoentes por um antiacademicismo e pelo fato de que no Scholem havia espaço e liberdade para a criação dos professores, como também dos alunos. Dessa forma, as práticas pedagógicas inovadoras aparecem como experimentações do cotidiano escolar e que com o tempo se espalharam pelas escolas renovadas, ou seja, o Scholem é representado como um espaço que gerou novas tendências que seriam incorporadas posteriormente pelas outras escolas experimentais renovadas. Recupera-se, portanto, a vanguarda como as práticas pedagógicas originais e genuínas, construídas no GIBSA.

A segunda acepção de vanguarda associa-se, de certa forma, à primeira, mas insere o Scholem no conjunto de escolas renovadas que, no passado, o Scholem não estaria à frente das massas pedagógicas, mas inserido num movimento de renovação educacional. A especificidade dessa acepção enfatiza o diálogo com as teorias pedagógicas que embasavam as práticas do conjunto das escolas renovadas. Nesse sentido, as práticas não foram gestadas somente nesse espaço educativo espontâneo, ligadas somente aos ideais progressistas, mas inseridas nas práticas inovadoras de escolas como o Colégio de Aplicação da FFCL-USP e o Experimental da Lapa, citado por Starobinas. As práticas pedagógicas presentes nas escolas renovadas, tais como os estudos de meio e a inserção na comunidade, aparecem como centrais para a caracterização da Vanguarda Pedagógica.

Já a terceira acepção de vanguarda aparece na apresentação do livro. A escola teria uma proposta autêntica de cultura e arte para a comunidade judaica e para a sociedade brasileira, que pode ser percebida aqui de forma explícita, como seu legado para o presente:

Os registros em linguagem formalizaram o mosaico da contribuição do Scholem como **vanguarda pedagógica** que, naquele tempo, já **anunciava** a

possibilidade de trabalhos com música, teatro, artes, projetos de campo e interdisciplinares, **temas recorrentes em educação na pós-modernidade**.²⁰³

A concepção de vanguarda aqui não significa apenas estar além do seu tempo no contexto vivido como uma experiência que havia guiado as massas educacionais, mas também uma vanguarda em relação à atualidade. Em diversas passagens vemos a reiteração dessa acepção de vanguarda que permeará todo o livro em concordância com os valores propagados por essa escola. Apresentam o GIBSA como vanguarda, pois dizem que em meados da década de 1950 e 1960 já realizavam as propostas inovadoras que estão presentes atualmente na educação “pós-moderna”, o que representa todo o seu pioneirismo e o seu legado para as gerações presentes e futuras, estas encarnadas nas próprias organizadoras do livro. Portanto, mais do que ser uma influência para as outras experiências educacionais do período, a ideia de vanguarda aqui destaca que no passado já se anunciavam práticas que são consideradas atuais. Tais práticas, segundo elas, encontram-se nas melhores escolas, como sinônimo de novidade, embora o Scholem já as praticasse há pelo menos 50 anos atrás.

Após esse parêntese, voltamos ao texto, pois no tópico Um lugar para a Utopia Starobinas afirma que no GIBSA havia uma formação que praticava a liberdade de expressão, a criação de um pensamento crítico e de participação política (especialmente a defesa dos ideais democráticos e libertários) que estava em consonância com as raízes progressistas dos fundadores. Estabelecendo uma linha sucessória entre os seus antepassados e o grupo no presente, tem como herança esses valores e os legados para a sociedade brasileira, como também para a comunidade judaica.

A autora destaca o caráter de alteridade do Scholem, no sentido de não se sentirem um povo diferente e predestinado, o que chegam a criticar durante o texto, mas reconhecerem que o outro deveria ser respeitado. A questão será ressaltada no fim do texto de Starobinas, em que afirma que “Esta convivência entre judeus e não judeus, brancos e negros, contribuía para um cotidiano escolar que incorporava as diferenças dentro da sala de aula com naturalidade”.²⁰⁴ A relação com a militância política e o engajamento contra as injustiças faz com que ressaltem a fama da escola, conhecida como a “escola dos vermelhos”. Contudo, as relações com o PCB, por exemplo a dos membros da diretoria, são citadas no livro de maneira esparsa. Por um lado, a autora salienta que muitos filhos de militantes de esquerda que participaram dos atos de resistência política ao Regime Militar estudaram no Scholem, especialmente os que se

²⁰³ HAMADAMI, Gisele. Apresentação. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 8. (grifo meu)

²⁰⁴ STAROBINAS, Lilian. Introdução. In: CHARNIS et all. CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 17

matriculavam com nomes falsos. Starobinas tenta aqui relativizar a identificação de “judeus vermelhos” e, ao destacar o convívio com a alteridade e o prestígio da escola se sobrepõe a esta fama, deixando em segundo plano às ligações com militantes, reafirmando que os pais matriculavam seus filhos na escola por conta da qualidade da escola.

Por fim, no tópico Sobrevive a Memória é constante o profundo lamentar e uma incompreensão acerca do fim da escola. Em 1981, a instituição faliu e sofreu diversos processos trabalhistas de ex-professores. No entanto, a autora credita a falência da escola a diversos motivos, entre eles o de ser caridosa devido à política de concessão de bolsas de estudo; ao alto custo de um projeto de qualidade; à ascensão social e “ao esvaziamento ideológico das gerações dos filhos dos imigrantes [que] reduziu a procura por uma proposta tão politicamente definida”.²⁰⁵ O que ela coloca como “esvaziamento ideológico” refere-se à hegemonização da posição em relação a favor do sionismo nos anos 70-80, que levava à procura por espaços que estivessem mais alinhados a essas prerrogativas políticas.

Ao retomar os motivos da falência da escola, ela não responsabiliza os agentes envolvidos na experiência história do Scholem, mas sim fatores externos. E, por fim, traça o legado e o perfil dessa comunidade:

A qualidade educacional do Scholem se manteve até o final. Foi um apagar de luzes doloroso e traumático para os envolvidos. Após os 25 anos que nos separa daquela data, o Scholem se mantém vivo nas pessoas que de alguma forma participaram dessa experiência: professores, alunos, diretores, pais. O legado de uma vanguarda pedagógica não se perdeu. **Os caminhos abertos por tantos idealistas e entusiastas ligados à “Casa do Povo” inspiraram novas sendas, em busca de uma educação de qualidade no Brasil.** Voltar os olhos para estas histórias, recuperando a herança afetiva e desvelando a competência educacional, com iniciativas como a que desenvolve agora o Grupo Memória Scholem, é uma forma de melhor compreender o diferencial desta escola que tantas raízes deixou.²⁰⁶

Nesse trecho, Starobinas estabelece uma identidade coletiva para esse grupo. Utilizando termos como “vanguarda” ou “abertura de caminhos” seus protagonistas são colocados como desbravadores e inventores de uma nova pedagogia que inspirou as novas gerações. Apreende-se deste excerto o passado monumental de seus participantes como heróis idealistas e entusiastas.

Após a introdução, apresenta-se a seção intitulada Fotos Históricas, as quais podem ser pensadas na dupla possibilidade: da cultura visual (uma iconoteca parcial deste Grupo e da

²⁰⁵ Loc. cit. (grifo meu)

²⁰⁶ STAROBINAS, Lilian. Introdução. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 18. (grifo meu)

memória institucional) e da interação texto/imagem (reiteração, referencialidade, etc). Desta forma, nas dezessete imagens que compõe essa parte do livro, os autores estabelecem uma narrativa que dialoga com a introdução e com as falas dos participantes do seminário que vêm em seguida. Nas cinco primeiras são fotos professores, diretores e gestores do Colégio. Primeiro a foto da primeira diretoria do ICIB. Em outras duas abaixo, dois personagens fundamentais da história da escola, com as seguintes legendas: “Elisa Abramovich foi diretora do Scholem com destacada participação... assim como José Aron Sendacz, que foi presidente do ICIB”. Apresentam, ainda, atividades de confraternização das professoras e funcionárias, centradas na década de 1950.

Podemos destacar seis imagens que retratam o cotidiano escolar: quatro delas na sala de aula, destacando as atividades coletivas, aulas de educação artística e brincadeiras - nesse sentido, a sala de aula é representada no limite entre o brincar e o aprender; as demais são imagens dos intervalos, em que pneus são reaproveitados nas atividades lúdicas.

Nas paredes da pré-escola, as fotos mostram a produção das crianças, numa orientação menos preocupada com a estética do resultado do que com a liberdade de criação e experimentação de técnicas variadas. [...] Um baú de fantasias que circulava entre as classes e os muitos pneus espalhados pelo pátio compunham este cenário, onde brincar era a ocupação principal dos pequenos alunos.²⁰⁷

Nesse trecho do texto de Lilian, no item Vanguarda Pedagógica, podemos notar o diálogo com as imagens, em que se enfatiza a valorização da criatividade que perpassava toda a vida escolar do aluno. Outro grupo de fotografias da referida seção constitui-se de quatro imagens referentes a festividades escolares. Uma delas retrata uma festa de Pessach em contraponto com a imagem do “Arraial do Scholem: uma escola judaica que valorizava a cultura popular brasileira”. As solenidades típicas de escolas judaicas, mas também de escolas brasileiras, ressaltam o perfil laico e a integração com a sociedade brasileira na escola. Vemos isso tanto nas fotos da festa junina, quanto nas da festa de Pessach, com todos os alunos vestidos de forma bastante tradicional.

Além disso, existem mais duas fotografias de atividades extraclasse: meninas na aula de judô - ressalte-se o caráter inusitado das aulas de luta e a participação feminina, naquele contexto; e atividades de apresentações musicais com artistas convidados, muitas vezes pelos alunos. Como vemos no texto de Lilian,

²⁰⁷ Ibidem. p. 15.

A agitação cultural da Casa do Povo chegava até o Scholem, fosse por atividades do grêmio, fosse por convites dos profissionais da escola. Novos Baianos, Belchior, Renato Teixeira foram alguns dos que se apresentaram na escola. “O Caetano Veloso também veio conversar com os alunos do pré e foi lá em cima no 3º andar cantar com as crianças”, conta Dona Ilina Ortega, professora de música.²⁰⁸

Destacamos a foto de uma menina em uma apresentação artística, na qual os alunos estão todos fantasiados e muitos homens atrás do palco assistindo. Jacob Frydman (diretor da Casa do Povo) aparece segurando um microfone para ela. No entanto, não é isso que chama a atenção na foto, mas a parede atrás do palco: no meio a imagem do escritor Scholem Aleichem, do lado direito a bandeira de Israel e do esquerdo a bandeira do Brasil. O que sintetiza a primeira parte do texto de Lilian:

Fruto da intensa atividade dos judeus progressistas em São Paulo, a escola surgia pela necessidade de criar-se [sic] espaços que refletissem seus valores e dialogassem com a sociedade ao seu redor. **É, portanto, repleta de episódios que apontam para o compromisso com a cultura judaica em sintonia com a cultura brasileira.** Bem definiu num discurso o professor José Sendacz, personagem chave da orientação do perfil judaico da escola, o desafio que tinham pela frente: “Encontrar a síntese, entrelaçar judaísmo e brasilidade na formação da alma juvenil. [...] Essas são as tarefas da escola progressista israelita brasileira nesse País”.²⁰⁹

Retomando as reflexões feitas na seção referente à dimensão material do livro algumas páginas atrás, vemos a insistência com que as imagens e o texto de Starobinas pretendem criar uma narrativa em relação ao Scholem. As imagens da seção de Fotos Históricas têm uma linearidade pedagógica: as primeiras estabelecem a fundação: seus primeiros quadros, a popular diretora e um grupo de alunas ao lado do expoente Sendacz. Em seguida, as imagens são interpretadas por legendas que pretendem construir uma escola que convivia com a alteridade e a incorporação da brasilidade dentro da leitura laica da tradição e da cultura judaicas em um espaço lúdico e de felicidade. A coletividade unida é celebrada nas imagens de práticas escolares diferenciadas, permeada por brincadeiras e pela produção de artes, elementos considerados fundamentais para a formação do indivíduo na construção desta memória.

O livro termina com algumas imagens coloridas fotografadas durante a realização do Seminário. Em suma, podemos dizer que a própria dimensão material do livro podemos concluir um percurso narrativo: a capa contendo imagens de arquivo em preto-e-branco pretende se estabelecer como autoridade da verossimilhança histórica e um olhar ao passado

²⁰⁸ STAROBINAS, Lilian. Introdução. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 15.

²⁰⁹ Ibidem. p. 10. (grifo meu)

que continua pelas demais fotos no início do livro e se contrapõe às imagens coloridas do presente nas últimas páginas e na contracapa.

Estas sintetizam a consolidação de uma memória que esse grupo procura referendar, apesar de algumas falas do seminário as contradizerem ou criarem um embate. No geral, conseguimos ver semelhanças na seleção das mesas com os itens levantados, alicerçando-se em três pilares principais: a sua afirmação enquanto judeus universalistas e, portanto, isolados do restante da comunidade judaica; os elementos que faziam do Scholem uma vanguarda pedagógica (a renovação pedagógica e a relação com as artes); e a Casa do Povo como um espaço de intensa militância política de esquerda, onde eram respeitadas as divergências étnicas e políticas.

2.3 Seminário Vanguarda Pedagógica

2.3.1 Mesa 1: Scholem Aleichem: Uma escola progressista

Na *Mesa 1: Scholem Aleichem: Uma escola progressista*, os palestrantes foram: Marcos Ajzenberg, ex-aluno da segunda turma do Scholem (1949 – 1955) e um dos diretores no ICIB no período de lançamento do livro; Max Altman, presidente da Sociedade que geria o Scholem²¹⁰ (1968 – 1980) e filho de um dos fundadores do ICIB; e Hélio Gurovitz, ex-aluno do Ginásio (próximo aos alunos do Grupo).²¹¹

Em depoimento intitulado “Os judeus progressistas na metrópole paulista”, Marcos Ajzenberg constrói sua narrativa retomando os motivos da migração judaica para a América do Sul nas décadas de 1920 e 1930, especialmente em função das dificuldades vivenciadas na Europa Oriental. Retrata os antepassados “como pobres de dinheiro, porém aventureiros e ricos culturalmente”. Descreve a chegada a São Paulo, durante o crescimento vertiginoso da cidade na década de 1920. Segundo ele, para os imigrantes “Nada mais fácil para essa comunidade do que embarcar nesse trem e prosperar com o crescimento da cidade”.²¹²

²¹⁰ Sociedade Israelita Brasileira de Educação e Cultura “Scholem Aleichem” (SIBECSA)

²¹¹ Descrição no livro no fim de cada fala dos palestrantes: Marcos Ajzenberger, engenheiro, Poli 68, atual presidente do ICIB (2006), foi das turmas fundadoras do Scholem. Entrou no Jardim em 1949 e formou-se no 5º ano primário, em 1955. Max Altman foi presidente do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem (1968 – 1980). Hélio Gurovitz é jornalista.

²¹² AJZENBERG, Marcos. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 34

Ele explica a função das Casas do Povo nos *shelt* como centros comunitários laicos, onde eram realizadas atividades que não tinha espaço na sinagoga, locais nos quais o povo se reunia para palestras, conferências, representações teatrais, recitais de poesia e música. Ainda segundo o mesmo palestrante, a construção do ICIB pode ser considerada herdeira direta dessa tradição. Delineia essa cultura iidichista trazida por essa parcela de imigrantes judeus, especialmente através da música, do teatro e da literatura. Além disso, ele também realça que a leitura laica da tradição judaica dessa comunidade celebrava a liberdade contra a discriminação e se posicionava pela igualdade entre os povos e pela paz, contra qualquer tipo de guerra.

Assim, os feriados adquiriam um significado laico: *Pessach* – a libertação dos judeus da escravidão do Egito, e ainda, por extensão, à Inconfidência Mineira; *Purim* – a libertação dos judeus da tirania de Haman, o grão vizir persa, pelas artes da rainha Ester – ligava-se ao Carnaval; *Chanuká* – a revolta dos macabeus contra o Império Macedônico, de Alexandre, o Grande – ligava-se às festas de fim de ano – Natal e Ano Novo. Nota-se que essas três datas assinalam conflitos bíblicos históricos que celebram a liberdade e a autodeterminação do povo judeu.²¹³

Ajzenberg aponta como elemento que acentua essa laicidade a seleção das festividades judaicas, que davam relevância não ao seu significado religioso, mas as associava aos valores de liberdade, em consonância com a realidade brasileira - escolha que destoava da comunidade judaica tradicional. Assim, afirma que o Scholem era a única escola da comunidade judaica em São Paulo com ensino laico que privilegiou o iídiche. Enfatiza que, por trás de uma cultura religiosa, havia um ensino laico que convivia com a alteridade e por difundirem uma cultura judaica universalista, os fundadores almejavam se integrar com a cultura brasileira e não se isolar.

Assim, ao mesmo tempo em que a escola mantinha os padrões disciplinares e de qualidade das melhores escolas da cidade, ainda era aberta às novas tendências pedagógicas. Esse equilíbrio, ainda segundo Ajzenberg, entre a laicidade da escola e a cultura judaica, só foi mantido pela astúcia de Elisa Abramovich. O longo excerto a seguir é fundamental, pois busca expressar a dimensão do trabalho da educadora:

Era um equilíbrio delicado, que só poderia ser mantido sob a batuta de uma diretora genial. Elisa Kauffman Abramovich, tratada pelos alunos de “Dona Elisa”, nos tempos em que uma mulher ser chamada de dona era sinal de respeito, e não de constrangimento, **era dessas figuras que, como cometas, perpassam pela vida das pessoas, deixando em cada um de nós um rastro de luz. O retrato de Elisa Abramovich sintetiza tudo que uma líder da**

²¹³ Ibidem. p.39.

colônia judaica progressista deve ser. Destacou-se em todos os campos em que atuou: como política, como educadora e como assistente social.

Na política como líder comunista, elegeu-se vereadora em 1947, pelo PST (Partido Social Trabalhista), em São Paulo, com a maior votação da bancada. [...] Os comunistas, então na ilegalidade, procuravam abrigo em outras legendas. No entanto, Elisa não chegou a tomar posse. Todos os comunistas eleitos foram imediatamente cassados. [...]

De volta à vida particular, Elisa ingressou na Ofidas (Organização Feminista Israelita de Assistência Social), entidade de assistência social judaica que cuidava dos judeus sobreviventes do Holocausto que por aqui aportavam. Desnecessário chamar atenção para os tipos de problema que Dona Elisa resolvia. **Pedagoga e psicóloga (embora nunca tivesse posto os pés numa faculdade), foram inúmeras as pessoas totalmente desesperadas e deprimidas que devem seu renascimento a ela.** [...]

Mas a grande obra de Elisa Abramovih foi no campo educacional. Sob sua direção, a Escola Scholem Aleichem tornou-se modelo e paradigma. **O Scholem, como ficou conhecida, transformou-se rapidamente na melhor escola da comunidade e numa das melhores escolas da cidade de São Paulo.**²¹⁴

Ajzenberg credits a Kauffman o reconhecimento e a qualidade que a escola adquiriu após a sua direção. Para o autor os atributos a serem exaltados na trajetória da ex-diretora são ter sido militante comunista envolvida na luta contra todas as injustiças, psicóloga autodidata no seu trabalho como assistente social e, sobretudo, educadora. Este trabalho foi balizado pela competência e coerência, especialmente, pelo incentivo a diversas alunas para ingressarem na carreira do Magistério. Cabe destacar que estes atributos enaltecidos por Ajzenberg são os valores mais preciosos para essa comunidade, encarnados em uma personagem, e são primordiais na construção da sua identidade. Nesse sentido, delineia

Os valores que o Scholem procurava transmitir: contra qualquer forma de discriminação, pela igualdade entre os povos (nada de povo eleito, superioridade judaica etc.), pela autodeterminação dos povos e, principalmente, pela paz entre os homens.²¹⁵

Apesar de o autor não citá-lo, o seu discurso aproxima-se muito aos valores propagados por Sendacz, nos textos que analisamos no capítulo anterior. A construção de identidade dessa comunidade está permeada pela reafirmação da laicidade do Scholem e de sua luta pelos direitos de igualdade entre os povos. Os seus personagens encarnam esses valores, sendo Elisa o maior exemplo do que essa comunidade quer lembrar de si mesma.

²¹⁴ AJENBERG, Marcos. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 37-38 (grifo meu)

²¹⁵ AJENBERG, Marcos. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 39

Como um dos maiores feitos da escola, Ajzenberg afirma que até “alunos médios” conseguiam ser aprovados nos exames de admissão das escolas secundárias públicas, isto na década de 1950. Isso comprovava a qualidade do Scholem, pois foi a partir da formação que seus alunos conseguiram a almejada ascensão social de grande parte da comunidade, a qual se graduou nas grandes universidades do país.

Na única parte, em que relata a sua experiência enquanto aluno, Ajzenberg diz “Na minha época a disciplina ainda era tradicional. Mas o conteúdo já tinha características depois adotadas nas escolas experimentais renovadas”.²¹⁶ Destacando que, já nas origens da escola, havia uma propensão para a Vanguarda e frisando que as ideias gestadas no Scholem foram adotadas posteriormente nas escolas experimentais da época.

Max Altman, por sua vez, autodenomina ao seu depoimento uma espécie de abertura de arquivos dos “bastidores” da escola.

vai se assemelhar a uma abertura de registros anteriormente classificados. No serviço de inteligência, documentos são classificados, ou seja, vedados ao conhecimento da opinião pública, e, após trinta anos, nós vamos abrir, em certa medida, esses registros e informar ao público alguns episódios que se passaram por detrás dos bastidores, das dificuldades do percurso do Scholem nas últimas décadas.²¹⁷

Para isso, Altman começa a narrativa a partir do histórico dos imigrantes que fugiram da Europa Oriental para o Brasil, após as contínuas perseguições pelas lutas políticas travadas nos países de origem. Esse grupo de idealistas traz na bagagem o seu passado de intensa militância e funda um conjunto de instituições seguindo as determinações do ICUF, entre elas, a escola.

Altman relata que em 1968, com a morte de Yankl Len, presidente da Sociedade mantenedora (SIBECSA), houve uma disputa acirrada pela direção, na qual ele foi eleito como presidente. A partir daí, ele afirma,

A escola já encorpava e gozava de prestígio e repercussão muito grandes nos meios educacionais. Mas essa segunda fase **requeria um avanço, um passo adiante**. Foi quando nós resolvemos contratar o diretor para essa nova fase, **do denominado ensino renovado**. E quem nós fomos procurar? Fomos atrás do Colégio de Aplicação. O Colégio de Aplicação, dos professores da Faculdade de Educação da USP, estava sendo perseguido pela ditadura. E eu me lembro que nós tivemos reuniões sigilosas com o escolhido, o professor Odenis Módolo, em que expusemos os pontos de vista da escola, o que pretendíamos com o Scholem Aleichem. Finalmente, ele foi contratado e

²¹⁶ Loc. cit.

²¹⁷ Ibidem. p. 40.

formou uma brilhante equipe de professores, educadores e orientadores.²¹⁸

Ao assumir a presidência, Altman narra que deu preferência a contratar alguém que estivesse inserido no circuito as escolas renovadas: Odenis Módulo, professor do Colégio de Aplicação da FFCL-USP. Segundo ele, assim como outras escolas de Vanguarda, enfrentaram outros obstáculos com a repressão, pois “A escola era vigiada constantemente por agentes do serviço secreto da Ditadura [...] a escola se assemelhava ao Colégio de Aplicação, estava formando novas consciências distintas do pensamento que a ditadura queria impingir”.²¹⁹ Há um esforço de aproximação das escolas renovadas, não somente por seus métodos, como também por conta da vigilância à sua militância.

Contudo, no seu discurso podemos observar algumas divergências nas frases que ocultam alguns sentidos fundamentais para compreendermos a memória da escola. A expressão que ele utiliza para retratar a eleição “fui convocado e eleito, aos 31 anos, após uma eleição **renhida, a engendrar e comandar a nova fase** da Escola Scholem Aleichem” deixam escapar as divergências e dissensos na história do Scholem.²²⁰ Observemos mais de perto essa questão.

Em 1967, a escola estava sendo gerida por Frima Grispum. Como vimos na documentação no capítulo anterior, havia muitas discussões entre a coordenação e a direção, que culminaram na saída de José Sendacz. Segundo Altman, apesar do prestígio que a escola desfrutava no período, era preciso “dar um passo a frente” para realmente entrar no circuito das escolas renovadas. Precisava-se de uma direção que representasse o prestígio dessas escolas, como à época era o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, gerida pelo Departamento de Educação da Universidade de São Paulo.

Como vimos no capítulo anterior, após a contratação de Odenis, muitos dos professores ligados aos fundadores, como Sendacz, e formados por Elisa Abramovich se afastaram da escola. Altman aponta que Odenis formou uma grande equipe de educadores, priorizando essa gestão. Uma hipótese é que a escola com o “amadorismo”, que é muito exaltado pelo autodidatismo, já não atendia à demanda pela renovação educacional. O “passo adiante”, seria contratar pessoas formadas e renomadas para levar adiante a renovação educacional, e, desse modo, se firmar como uma escola no circuito das escolas renovadas do fim da década de 1960.

²¹⁸ ALTMAN, Max. Mesa 1- Scholem Aleichem uma escola progressista. In: AJENBERG, Marcos. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 42. (grifo meu)

²¹⁹ Ibidem. p. 43.

²²⁰ Ibidem. p. 42.

Tomando a fala de Altman em contraponto a de Ajzenberger, notamos uma discrepância na leitura que os dois fazem do histórico da imigração e os personagens que eles elencam para comemorar. A nosso ver, as divergências caladas entre as duas falas que a princípio são complementares, mas a nosso ver são uma disputa bastante sutil pela memória da instituição, a partir dos personagens que elencam seus feitos. Na fala de Ajzenberg há uma exaltação ao autodidatismo de Elisa e a raiz da sua herança do passado é a cultura iidichista e laica que traz como bagagem, ao passo que Altman buscou exaltar a imagem de Odenis, como um militante comunista importante que garantiu o caráter de renovação de que o Scholem necessitava. Vimos no capítulo anterior que o número de matrículas no começo da gestão de Odenis, o número de matrículas aumentou significativamente e, sua saída em 1976, também trouxe uma grande crise para a escola, que quatro anos depois fecharia suas portas. O afastamento das raízes da cultura iidichista está ligado, a nosso ver, com a entrada deste diretor na escola.²²¹

Ajzenberg e Altman vinculam, então, aos seus antepassados heranças distintas: o primeiro enfatiza a herança cultural, o segundo destaca as raízes militantes. Em uma passagem, Altman mostra essa diferença de forma bastante singela:

E uma parcela dessa população, de judeus progressistas que já na Europa exerciam atividade política, veio ter aqui no Brasil. Formaram grupos, pequenas associações onde se reuniam, como o Yugend Club, onde se encontravam e desenvolviam atividades sociais e recreativas. **Mas principalmente políticas, porque se falava muito em política.**²²²

Além disso, Altman, transfere o legado de “vanguarda” do Scholem para a militância política dos dirigentes, ou seja, não destaca somente as suas práticas pedagógicas, mas também inclui a relação das lutas travadas institucionalmente contra a Ditadura Militar. Exemplo disso é a descrição da repressão que se deu de forma mais contundente na Casa do Povo. Max Altman cita a perseguição e prisão dos mantenedores da escola e ressalta que não recebeu nenhum tipo de apoio da FISESP, como vemos na passagem a seguir.

Existem outros pontos sobre a história do setor judaico progressista de São Paulo que se poderia levantar. Pois não foi uma história suave. Ele foi cheia de altos e baixos. Foi uma luta, um esforço muito grande. Em 1975 houve o risco de se fechar abruptamente às atividades do setor progressista judaico. Isso aconteceu quando a repressão – DOI-CODI – prendeu alguns dos nossos

²²¹ Cabe destacar que foi na gestão de Altman que, a partir do plebiscito de 1973, o ensino de iídiche foi retirado da grade horária, em benefício do idioma hebraico. Apontamos no fim do capítulo anterior para um distanciamento paulatino da escola em relação à cultura iidichista. Justamente o fator que para alguns seria a distinção do Scholem das demais escolas judaicas

²²² ALTMAN, Max. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: AJZENBERG, Marcos. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 41. (grifo meu)

diretores que tinham atividades também políticas, e a polícia política ameaçou fechar as entidades de natureza ideológica progressista, ameaçando deixar os progressistas judaicos sob os cuidados da Federação Israelita, o que iria dar um cunho diverso a esta instituição, diverso daquele que era mantido e se aproximando do cunho das escolas das sociedades mantidas pela Federação Israelita. Seria um desaparecimento repentino das atividades da Escola, da “Casa do Povo”, se bem que a “Casa do Povo” já estava numa rota de declínio. Já não tinha mais o mesmo vigor, já estava alugando seus espaços. Perdia o seu vigor da década de (19)50. [...]. Em 1975, o presidente da Federação era o Sr. Marcos Firer. Quando foram detidos alguns de nossos professores e diretores da Escola, no dia seguinte saiu uma reportagem extensa a respeito, duas folhas no jornal Última Hora. Nesta ocasião fui falar com o Sr. Marcos Firer para que liberassem as pessoas detidas que corriam risco de vida, como poderia acontecer com outros ativistas da Escola e da entidade. Ele não só se negou, como em outra entrevista que fez na imprensa, dizia que a Federação – não tinha nada a ver com esses judeus – esses judeus, eram judeus – comunistas progressistas.²²³

Altman enfatiza nessa passagem o isolamento cada vez maior da Casa do Povo em relação à Federação Israelita e à comunidade judaica em geral, pois nesse momento difícil, lhe foi negada ajuda.²²⁴ Cita de forma rápida que houve tentativas de colocar a escola sob a vigilância da Federação, tendo em vista a discrepância do seu posicionamento “subversivo”. A identidade desse grupo de “judeus comunistas progressistas” é permeada pelo distanciamento e diferenciação do restante da comunidade judaica, pois esta estava apoiando o governo vigente, segundo Altman, por denunciar eles, os “resistentes”. Cabe ressaltar o balanço da fala de Max Altman, pois revela nuances importantes para entendermos as disputas de memória em torno da história da Casa do Povo.

Os anos avançaram. A esquerda sofreu reveses contundentes. Muitos trocaram de campo, antigos membros da esquerda tornaram-se importantes dirigentes de entidades sionistas; tivemos uma queda na inscrição de alunos, as famílias foram mudando de bairro; **houve uma transferência ideológica, vamos dizer, e os pais já não matriculavam seus filhos na escola.** A escola passou por uma época de extrema dificuldade que, lamentavelmente, a levou a fechar as portas, em 1981, com graves penúrias financeiras, decorrentes de uma queda permanente, consistente na quantidade de alunos. Ela não conseguiu se manter, **mas deixou um passado histórico, uma marca indelével nos corações e nas mentes das pessoas.** Tenho certeza de que as sementes deixadas pelo Scholem nessas dezenas de anos reforçam a necessidade, hoje,

²²³ Ibidem. p. 44-45.

²²⁴ Os militantes responsáveis pela mantenedora não foram presos pelas atividades que realizaram na “Casa do Povo”, mas pelas atividades realizadas em uma operação do PCB. Os quatro eram membros da diretoria da Casa do Povo, nesse período. Segundo entrevista de Altman à Benjmin Seroussi, eles tinham ligação com Marco Antônio Coelho, importante dirigente do PCB, nesse período. Ele afirma: “foi por intermédio daquela ligação que foram presos, não porque eram diretores da escola. Era uma ligação partidária que tinha alguma razão de ordem até de contribuição partidária, mas também na luta geral de resistência à ditadura”.

de uma defesa intransigente da democracia, da legalidade democrática e do respeito à soberania popular.²²⁵

Esse trecho representa o discurso como balanço do ponto de vista de um dirigente da instituição. Primeiro mostrando a nítida decadência da escola associada às “visões ideológicas” das famílias e o esfacelamento da postura crítica da comunidade, exemplificada pela adesão crescente das novas gerações ao sionismo. Segundo, subentende-se uma visão institucional do ex-presidente da Casa do Povo, que estava isolada até dentro da comunidade. A “transferência ideológica das famílias” é vista como abandono das “raízes progressistas”, pois passaram a apoiar as entidades sionistas.

Para encerrar o primeiro debate sobre o Scholem enquanto uma escola progressista, o mediador da mesa Helio Gurovitz, ex-aluno do Ginásio em período semelhante ao do Grupo organizador, relata que após o fim do Scholem passou a ser judeu, no sentido de não ter mais uma pátria. Diz que seu “judaísmo fora forjado numa escola de judeus comunistas ateus, que repudiavam o sionismo, questionavam o hebraico e onde quase um terço dos alunos era *goyim*”.²²⁶ Então, fora este o único judaísmo do qual ele sentira orgulho, o que criou nele uma chama de indignação e o fez (re)conhecer sua própria humanidade.

O ex-aluno elenca características bastante singulares do Scholem que colaboraram para a sua formação: o ceticismo em relação ao sionismo e por não ter existido a defesa do ensino do hebraico; o ensinamento tanto que Israel não é a solução para a questão judaica, quanto que eles não deveriam ser obrigados a aceitar sem críticas os crimes cometidos por esse Estado; o respeito pelos outros (através da realização dos trabalhos em grupo) e, por conseguinte, pela alteridade; a indignação contra as injustiças; e a fé “instintiva” na liberdade e na criatividade.

Quando vai lembrar-se das atividades pedagógicas define que o Scholem não tinha uma linha pedagógica, pois lá era realizada uma “pedagogia prática, natural e apenas humana”.²²⁷ Sendo assim, o discurso do jornalista é consonante ao do ex-aluno Alzjenberg no sentido de que a celebração da experiência é pautada pela prática pedagógica que não se pretende embasada pelas perspectivas teóricas acadêmicas.

²²⁵ AJENBERG, Marcos. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 47. (grifo meu)

²²⁶ Cabe destacar que *goi* em iídiche significa não judeu (*goyim* é o plural) GUROVITZ, Hélio. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: AJENBERG, Marcos. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 49.

²²⁷ GUROVITZ, Hélio. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: AJENBERG, Marcos. Mesa 1 - Scholem Aleichem uma escola progressista. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p.51

Gurovitz contextualiza seu raciocínio desta forma: “Na época vivíamos um regime de exceção no Brasil. Havia na mente de todos o bem e o mal. E o Scholem estava do lado do bem”.²²⁸ Relaciona o legado do Scholem a essa luta maquiavélica, em que, apesar de isolados, eles estavam do lado do bem. Qual é esse “bem”? A esquerda que estava lutando contra a opressão do regime militar. Reitera uma memória da resistência heroica na qual essa comunidade lutava, isoladamente, como boa parte da esquerda nesse momento.

O isolamento também caracteriza as posições do colégio ante à comunidade judaica, já que os valores que o judaísmo promovido pelo Scholem estaria embasado na criticidade em relação ao sionismo. Para ele a definição do judeu progressista constitui-se basicamente na visão universalista e na defesa da laicidade. O olhar crítico institucional do ICIB em relação ao sionismo, na fala dele, se criou como se toda a comunidade fosse cética à questão, no entanto as divergências quanto ao sionismo são expressas até na fala de Altman, quando este diz que o debate sobre o sionismo é bastante complexo e até mesmo parte dos próprios ex-militantes de esquerda se alinharam posteriormente às entidades sionistas. Nesse sentido, ao buscar se retratar essa escola como progressista, ambicionou-se exaltar a militância política de esquerda desses judeus e o posicionamento crítico em relação às posturas tomadas pela comunidade judaica.

Queremos aqui analisar essa exaltação da militância política de esquerda, que tem sido revisada pela historiografia. Discutiremos a obra de Napolitano com maior profundidade no próximo capítulo, mas cabe aqui destacar que o autor sublinha que a ação cultural de esquerda foi incorporada como imperativo da boa consciência, que se manteve viva no período da Ditadura defendendo os valores democráticos e libertários. Segundo ele, “concomitante à diminuição da importância histórica da cultura engajada que se consagrou durante o Regime Militar, afirmou-se um processo de monumentalização de personagens, obras e eventos que a demarcaram”.²²⁹

Algo como a defesa que os participantes fazem da Casa do Povo e do judaísmo permite compreender que eles viam o ICIB como local privilegiado de produção de uma cultura política engajada. O processo de monumentalização também atingiu personagens importantes da história do Scholem, como Elisa Kauffman, já que sua condição como educadora é legitimidade, não apenas pelas concepções e práticas educacionais, mas sim pela sua atuação política. O enaltecimento de alguns atos, que escapam ao âmbito do estritamente pedagógico, como os eventos de resistência, o acolhimento aos filhos de militantes perseguidos (...) também

²²⁸ Ibidem. p. 51.

²²⁹ NAPOLITANO, Marcos. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 12.

fundamentam a monumentalização desses personagens, como Elisa Kauffman, e também de ações, como os eventos de resistência, como abrigar os filhos de militantes perseguidos e também os atos de repressão aos membros da mantenedora da Escola. Constatar o processo de edificação da monumentalização não significa minimizar os atos de bravura e enfrentamento, mas entender os processos de seleção da memória.

E, portanto, qual a síntese das ideias dos palestrantes sobre a definição da escola progressista? Para Ajzenberg a acepção está ligada ao caráter laico e a relação com a alteridade, ou seja, do ponto de vista cultural, incorporava-se o diferente no contexto escolar, em especial, buscava-se incessantemente a integração à sociedade brasileira. De modo semelhante ao depoimento de Gurovitz, que ressalta as posturas críticas em relação ao sionismo, princípios esses que embasaram um processo educativo que permitia a liberdade e a criatividade de alunos e professores. Ambos endossam a primeira acepção de vanguarda, ou seja, que a escola progressista era um espaço de experimentação de novas práticas pedagógicas, embora, somente Ajzenberg afirme que se trataram de práticas posteriormente adotadas pelas demais “escolas experimentais”.

Já para Altman, a escola progressista consistia na escola que ingressou no circuito das escolas renovadas após a entrada de Odênis, por isso podemos dizer que o ex-diretor do Scholem embasou sua intervenção em premissas mais associadas à segunda acepção de vanguarda, a qual valoriza as práticas pedagógicas relacionadas ao conjunto da renovação pedagógica. Com a ênfase na militância política e o isolamento da direção da Casa do Povo em relação à comunidade judaica, deixando estes implícitos como fatores distintivos dessa instituição. Fato que não pode ser expandido para o resto da comunidade.

O isolamento do restante da comunidade judaica nos três depoimentos destacamos elementos em comum que, por sua vez, referendam-no como elemento distintivo que compõe a identidade dessa comunidade. Existem muitos pontos de convergência em relação aos discursos proferidos por Sendacz do que seria uma escola progressista, como a indignação perante as desigualdades, a formação de um sujeito consciente e crítico e o ambiente de liberdade de expressão. Contudo, na seleção dessa memória, a defesa de uma cultura judaica iidichista encontra-se resumida a esparsas citações na fala de Ajzenberg, em conformidade com a exaltação da sua laicidade.

2.3.2 Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica

A segunda mesa, intitulada “Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica” foi composta por três integrantes. O primeiro deles Antonio Dimas, que foi professor de Português nos três anos iniciais do Ginásio (1967 – 1969). Em seguida, Gisela Wajskop, que foi aluna na década de 1960 da pré-escola e do primário. Por fim, Cecília Luedmann que realizou toda a sua formação básica no Scholem (1967 – 1975).²³⁰

Antonio Dimas foi professor da primeira turma formada do Ginásio, em 1967, tendo lecionado durante três anos, até 1969. O ex-professor organizou a sua intervenção a partir de sua trajetória profissional enquanto aluno do interior recém-formado em Letras. Apresenta sua fala como uma “homenagem escancarada” a essa experiência educacional e aponta que sempre dedicou uma parte do seu memorial²³¹ para falar do Scholem, pois é “irremovível” do seu percurso. *Gói*, ele relata que a escola foi sua primeira experiência enquanto professor, formado em inglês. Dimas refletiu sobre as dificuldades que enfrentou para aprender a lecionar, ainda mais em português e gramática, para uma comunidade “estrangeira”, da qual ele desconhecia a cultura.

Segundo o professor, o fato dele não ser judeu poderia causar espanto, ainda mais por ter sido indicado para trabalhar na escola por uma amiga de origem árabe. Dessa maneira, ele descreve os elementos que considerava distintivos dessa escola: estar aberta a pessoas de outras etnias; as aulas eram em período integral; havia estudos do meio; e as disciplinas tinham temas que eram tratados de forma interdisciplinar.

Na sua narrativa revela que foi chamado, após seu primeiro ano de Scholem, pelo professor Antonio Candido, para ter uma bolsa de pesquisa na Faculdade de Filosofia Ciências

²³⁰ Descrição no livro no fim de cada fala dos palestrantes: Antonio Dimas é professor de Literatura Brasileira na USP. Atua como professor visitante em universidades da Europa e dos Estados Unidos, em cujas bibliotecas desenvolve pesquisas sobre cultura brasileira. Escreveu *Tempos Eufóricos* (1983), *Espaço e romance* (1985) e *Bilac, o jornalista* (2006). Gisela Wajskop é mestre em Educação pela PUC/SP e doutora em metodologia de Ensino e Educação Comparada pela Faculdade de Educação da USP, em parceria com a Universidade de Paris XIII. Foi coordenadora Nacional de Educação Infantil do Ministério da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso. Atualmente é Diretora-Presidente do Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades. Cecília da Silveira Luedemann, graduada em jornalismo, pela ECA/USP mestre em História da Filosofia da Educação pela PUC/SP, leciona para o curso de Jornalismo da Unicsul e é diretora do programa de Extensão.Doc da Unicsul, da Tv Unicsul, no canal Universitário (CNU/SP).

²³¹ No meio acadêmico o memorial é um documento apresentado pelo candidato a cargo ou título, que resume sua trajetória profissional e acadêmica. Nele deve relatar aspectos passados de formação, escolha profissional, atividades de ensino, pesquisa e extensão, produções técnicas e bibliográficas, além de tópicos no tempo futuro, tais como, objetivos, planos para a carreira etc. BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. Os significados da vida estudantil e da escola nos memoriais dos candidatos à docência na FEUSP (1988-2005). In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta. (Org.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1. p. 165.

e Letras da USP e rejeitou a bolsa para continuar lecionando no Scholem. Assim, ficou mais dois anos na escola, até aceitar voltar a seguir a carreira acadêmica. Na representação que cria da sua trajetória profissional confere legitimidade e importância à escola por ter preterido um convite praticamente irrecusável.

E por que essa escola me chamava a atenção? Por que ela me fascinava? Me fascinava porque, como já foi muito bem dito por quem veio antes de mim, **essa escola não invocava teorias para ensinar**. Não se pendurava nelas. As coisas iam sendo feitas ali na hora. Mas não na improvisação, vejam bem. Era um sistema que exigia o conhecimento flexível da área específica, que esperava um tipo de envolvimento político – estávamos no começo de um período de chumbo, lembremo-nos disso – que alimentava simpatias políticas claras, mas que não podiam ser explicitadas a vontade, e que apostava num jogo de cintura pedagógico.²³²

Dimas lecionou na escola no fim da gestão de Frima Grispum, exaltando que ela não invocava teorias para ensinar. Ao buscar aproximar essas experiências das escolas renovadas, Dimas aponta para elementos em comum entre a experiência do ensino renovado e o que ele entende por não invocar teorias para ensinar:

No momento em que vejo o Scholem como parte integrante desse processo de educação renovada, nomes como o de Maria Nilde Mascelani não podem ficar de lado. Foram profissionais como ela que inspiraram essas escolas com um projeto **mais existencial que pedagógico**. Não é à toa que ela foi sacrificada pela Gloriosa.²³³

Nesse sentido, o que ele define como um “projeto mais existencial do que pedagógico”? Ainda seria em outras palavras sair do que era o ensino formal tradicional estereotipado como práticas abstratas e distantes da realidade do aluno. Além disso, seu depoimento apresenta um caráter propositivo de recuperação dessas experiências, apesar de serem impossíveis de ser revividas, os ideais que norteavam as experiências deveriam ser retomados para o desenvolvimento de um novo projeto de ensino.

Dimas narra que suas aulas não se encerravam no conteúdo de gramática, mas em obras literárias brasileiras. Fala também do entusiasmo com que as crianças debatiam obras difíceis de serem abordadas, até em âmbito universitário, como Guimarães Rosa e José Lins do Rego.²³⁴

²³² DIMAS, Antonio. Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 58. (grifo meu)

²³³ Ibidem. p. 61. (grifo meu)

²³⁴ As obras são respectivamente: O burrinho pedrês e Miguilim, conto que compõe o Corpo de Baile, de Guimarães Rosa, além de Fogo Morto de José Lins do Rego.

Isso vem de crianças de 12 anos, que estão aprendendo a literatura não como obrigação, mas como vivência, como jogo de sobrevivência, mesmo que elas não saibam disso e nem precisem saber. E é por isso que eu acredito em escola como projeto existencial mais do que pedagógico.²³⁵

Para ele, portanto, o conhecimento parte da experiência e da prática em que se vivencia a aprendizagem e não de elementos abstratos a serem obrigatoriamente apreendidos das obras. O “pedagógico” no texto aparece como algo pejorativo, praticamente em contraposição à criatividade e à liberdade de interpretação, que engessam as práticas libertárias de ensino. Segundo ele, por esse motivo tais práticas foram perseguidas pela Ditadura Militar, pois estimulavam o livre pensamento. Essas questões são recorrentes na memória da educação, na medida em que a repressão no âmbito político inibia iniciativas educacionais renovadas, são retratadas como revolucionárias e permeiam as lembranças dos educadores desse período.

Ao contrário de Dimas, Gisela Wajskop não relata sua experiência na escola, mas tenta analisar o Scholem com distanciamento, visando alcançar uma “análise mais objetiva”. Confere à sua exposição um caráter de tributo aos seus avós, que foram muito participativos na formação da Casa do Povo, e à sua mãe, que foi professora do primário por muitos anos.

Assim é uma fala que busca um nível de objetividade consciente das deturpações e representações produzidas pela memória pessoal, mas, ao mesmo tempo, é orientada pela responsabilidade social, que venho cumprindo como profissional de educação na atualidade.²³⁶

A pretensão de objetividade de sua fala consiste em questionar se a vanguarda estava ancorada em ideais pedagógicos. Dentre os motivos elencados pela autora está, primeiro, tomar a acepção de vanguarda como um grupo possuidor da consciência das mudanças necessárias para a transformação, no caso pedagógica, e que deveria ser capaz de liderar e conscientizar o conjunto das massas. Assim, segundo Wajskop, o Scholem não liderou uma mudança do sistema de educação, não pode ser considerada pedagogia “revolucionária”. Para ela se dá por falta de um nome melhor para a experiência educacional, foi definida pelo Grupo Memória Scholem como “vanguarda”, por fazer parte de uma comunidade que almejava uma diferenciação cultural e social. Argumento sintetizado na passagem a seguir:

Parece-me que essa ideia de fundamentos de uma vanguarda pedagógica seja um termo muito pretensioso para quem observa *a posteriori* a experiência de

²³⁵ DIMAS, Antonio. Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 63.

²³⁶ WAJSKOP, Gisela. Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 67.

fora, mas absolutamente normal para quem está dentro dela. Ou seja, **nós, que participamos visceralmente da experiência do Scholem, a sentíamos como vanguarda, pois ela nos permitia não apenas nos sentir além dos outros, como acima deles, na frente, diferentes.**²³⁷

Segundo Wajskop, os participantes definiram essa experiência inominável como “vanguarda”, pois os alunos do Scholem carregavam marcas indeléveis na sua trajetória por conta da escola. A autora se propõe a questionar em quais alicerces se baseiam o conceito de vanguarda, tendo em vista que ela, como pesquisadora da área de educação, coloca-se o dever de oferecer seu parecer das origens dessas práticas. E assim ela procura definir essa questão:

Nessa medida, pressinto que o termo vanguarda esteja mais ligado a uma indefinição do lugar sociocultural da comunidade participante da experiência Scholem, do que a **um papel real que a escola pode ter tido frente às massas educacionais da época**. Isto porque definir o Scholem como Vanguarda seria, em primeiro lugar, aceitar que teve uma função de orientar as massas de escolas em uma perspectiva educacional definida, fato que, me parece, não coincidiu com a realidade histórica. Assim, sugiro refletir sobre a ideia de vanguarda ao revés, buscando entender do outro lado do espelho, simultaneamente, a questão da qualidade e da vanguarda educacional na relação direta ao tempo histórico na qual se desenvolveu, assim como do ponto de vista daquelas – ou nós – **que o víamos, na busca incessante da diferenciação cultural e social.**²³⁸

Questionando o pioneirismo que teria se alastrado no sistema educacional, Wajskop desloca a discussão educacional para a organização sociocultural dessa comunidade. Ao criticar a vanguarda pedagógica pela ausência de ideais pedagógicos, a situa entre os parâmetros que conferem identidade a essa comunidade. A busca incessante pela diferenciação cultural, definidora da identidade desse grupo, é expressa nessa passagem:

Foi essa escola, criada por um grupo de judeus *ashkenazim* – imigrantes europeus de origem operária, não sionistas, de esquerda e comunistas, mas com valores e hábitos de judeus tradicionais – que permitiu que as aspirações não judaicas de assimilação e oferta de uma vida social e cultural mais digna aos filhos pudesse realizar-se da contradição: sou judeu não-judeu! Talvez aí encontra-se a dimensão não explicada e que se traduz em intenção vanguardista: como foi possível que judeus de origem operária e com ideais socialistas conseguissem construir no Brasil, um país terceiro mundista pobre e sem cultura, a despeito da auto-exclusão da Federação Israelita por causa de suas ideias anti-sionistas, uma escola que marcou profundamente seus alunos e familiares?²³⁹

²³⁷ WAJSKOP, Gisela. Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 67. (grifo meu)

²³⁸ Ibidem. p. 67-68. (grifo meu)

²³⁹ WAJSKOP, Gisela. Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 67. p. 72

Com isso, ela defende que a “pedagogia foi a resposta que as professoras e a equipe do Scholem elaboraram para pôr a escola em funcionamento. Porém, no meu entender, foram as crenças, os afetos e a busca de um lugar social na comunidade do Scholem que fizeram a experiência frutificar”.²⁴⁰ Wajskop argumenta ainda que a pedagogia e, por conseguinte, o espaço educativo, foram instrumentos que legitimaram essa experiência, cuja origem foi a invenção de um lugar de transmissão cultural para as novas gerações.

As contribuições da experiência Scholem não estão alicerçadas em ideias e ideais pedagógicos, mas sim em valores sociais e culturais, fundamentados numa ideia moderna de escola, ou seja, a escola é o lugar da cultura, o espaço da introdução sistematizada das novas gerações na cultura adulta. E teve – por isso ficamos todos tão emocionados nesse evento – aquilo que é a marca de uma boa escola. Não foi o seu projeto pedagógico, mas **as pessoas que batalharam por um lugar pelo e no Scholem, e que passaram por nossas vidas e nos ensinaram que aprender, saber, conhecer e ser é muito importante para ser *mench*.**²⁴¹

Desta forma a autora argumenta que houve uma apropriação de experiências pedagógicas avançadas baseadas na livre expressão, nas artes, no pensamento crítico, as quais permitiram que essa comunidade elaborasse uma escola muito significativa para os alunos e professores que a frequentaram. Segundo Wajskop, baseado em ideais democráticos, esse grupo “sem lugar” transformou a escola num espaço, num meio de criação de vínculos afetivos e culturais.

A comunidade Scholem era representada por um coletivo de judeus, mas de judeus que visavam à assimilação. E, por causa disso, propiciava toda sorte de inclusão de crianças diversas, seja pela condição social ou portadoras de necessidades especiais. No entanto, essa inclusão tinha menos fundamentos pedagógicos e mais ideais democráticos como motor do acontecer.²⁴²

Mesmo se contrapondo aos ideais que lhe confeririam o estatuto de vanguarda pedagógica, desloca este conceito para os parâmetros sociais e culturais. A sua análise, portanto, não está distante dos depoimentos que creditam o diferencial do Scholem aos ideais do judaísmo progressista, como as falas de Ajzenberg e Gurovitz, por exemplo, na primeira acepção de vanguarda que delineamos. Ou seja, apesar do tom questionador, ela referenda uma vanguarda baseada nos ideais progressistas enrustidos na prática pedagógica, discordando de que foram alaistrados ao conjunto de escolas. Porém, utiliza o elemento principal das argumentações dos depoentes anteriores, prescrevendo também um conjunto de contribuições que devem ser

²⁴⁰ Loc. cit.

²⁴¹ Loc. cit. (grifos do autor). *Mench* palavra iídiche cujo significado aproxima-se de “homem de bem”.

²⁴² Ibidem. p. 73.

tomadas como exemplo por essas escolas na atualidade, como sendo o “verdadeiro legado” dessa comunidade. Percebemos isso, quando ela faz um balanço pedagógico das práticas do Scholem:

Nesse sentido, a experiência Scholem, que agregou à ideologia marxista as vivências solidárias, associadas à constituição de uma identidade judaica assimilada e culturalmente afirmativa, acrescida de pitadas de estudos e estratégias didáticas da Escola Nova de Anísio Teixeira e Anton Makarenko, mais do que uma experiência de vanguarda, parece-me, foi sintoma e resultado de uma época rica em experiências culturais alternativas, para um mundo em busca de si mesmo. Por isso, infelizmente, **considero que a maior riqueza do Scholem não existe mais na maioria das escolas – principalmente as públicas –, e lembrá-la pode auxiliar a criar escolas de massas mais eficazes e interessantes de serem frequentadas.**²⁴³

Apesar de ser uma fala que parece destoar das demais em determinadas passagens, ela corrobora as premissas da comemoração, que são estabelecer um receituário pedagógico para o presente. Estão incorporadas a proposição para o presente educacional e a análise dessa comemoração como uma construção de identidade - da qual ela parece não querer compartilhar, pretendendo um olhar de objetividade, como quem somente analisa “de fora” a questão. Apesar de não parecer comungar da mesma ideia de vanguarda pedagógica, existe a comemoração dos elementos que lhe dão identidade e que homenageiam seus antepassados. Sua divergência principal, porém, em relação a identidade é ambígua em comparação com as outras falas. Ora afirma que esses judeus buscavam se assimilar, ora para ela esses judeus se isolaram da sociedade brasileira, em contraponto ao judaísmo progressista que defendia a integração com esta, como vemos na passagem a seguir:

Estrangeiros de si próprios, “judeus não-judeus”, anti-sionistas, comunistas assimilados, brasileiros judeus, fecharam-se, sem querer, no gueto de que evitavam ser expulsos. Por isso, considero que podemos apenas pensar o Scholem a partir das contribuições que essa escola pode dar hoje para nossos filhos e para nossos netos, ou talvez para outros, de uma experiência singular e muito apaixonada, misto de ideologia e experiência educacional para a vida solidária e cultural.²⁴⁴

No fundo, sua divergência é que se trata de uma vanguarda pedagógica mais baseada na sua militância política e nos ideais democráticos do que em teorias educacionais. Por isso a concepção de vanguarda seria exagerada aos observadores que não viveram a experiência, podendo ser incorporada somente por quem a vivenciou e não por ter uma correspondência

²⁴³ WAJSKOP, Gisela. Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 70. (grifo meu)

²⁴⁴ Ibidem. p. 69.

histórica com a realidade. Desta maneira, ela nega a compreensão histórica, pois a experiência só pode ser entendida enquanto memória dos que vivenciaram essa experiência educacional. No entanto, ao longo da sua fala, perceberemos que ela pretende deslegitimar a experiência enquanto propulsora de novos ideais pedagógicos, embora reitere os elementos que conferem identidade a esta comunidade.

Na última fala da mesa, Cecilia Luedmann segue apresentando duas leituras distintas de Makarenko, por Fanny Abramovich e Elisa Kauffman Abramovich. A partir das anotações nas obras de Makarenko por Elisa e Fanny, respectivamente, no *Poema Pedagógico* e nas *Conferências sobre educação infantil*, busca traçar os fundamentos teóricos que, de certa forma, embasaram as práticas do Scholem. Segundo ela “duas gerações de educadoras, dois textos e duas leituras de Makarenko: uma escola em construção”.²⁴⁵ Luedmann baseia sua análise no texto de Robert Darnton sobre a história da leitura e elenca alguns elementos que nortearam a leitura de Elisa e Fanny. Defende que Elisa, no *Poema Pedagógico*, não buscava definições, mas sim entender qual o processo que fez com que Makarenko construísse a sua proposta educacional. Já a leitura de Fanny sobre as conferências verificam a ênfase da relação entre educação e o jogo. Como conclusão, “pelos olhos de Elisa, em 1954, e pelos olhos de Fanny, em 1959, percebemos que há uma forte motivação para se ter esperança na educação brasileira, na construção dos fundamentos pedagógicos do Scholem Aleichem”.²⁴⁶

Neste texto, a análise da leitura das educadoras, baseada na sua própria pesquisa acadêmica sobre Makarenko, é permeada pelas lembranças de Luedmann em torno da experiência pessoal, pois ela estudou na escola entre os anos de 1967 - 1975 e foi aluna de Fanny, característica que marca bastante o texto da autora. Por sua vez, a imagem de Elisa, em especial, permeia suas lembranças e seu discurso sobre a criação de identidade da Escola.

Ao abordar o contexto político-social do período de criação do Scholem, a autora reelabora o sentido da sua experiência na escola. Destacamos o trecho a seguir:

Na rua Três Rios, a escola que nasceu do esforço coletivo de comunistas judeus e de judeus comunistas teria que responder ao desafio de colocar abaixo o dogmatismo, experimentar a libertação da criatividade, da inovação cultural, mas sem cair no desvio rousseauiano. **No lugar das tarefas entediantes, a transformação da sala de aula num coletivo de educandos e educadores**

²⁴⁵ LUEDMANN, Cecília. Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 82.

²⁴⁶ Ibidem. p.83.

identificados com a pesquisa e a expressão estética do conhecimento e dos sentimentos. Uma revolução cultural é desencadeada.²⁴⁷

O ensino tradicional é entendido, então, como um conjunto de tarefas entediantes, e o Scholem revela-se como seu oposto. Luedmann destaca também a questão da identidade daqueles que fundaram o Scholem como um espaço construído coletivamente por judeus que eram, sobretudo, comunistas. Como filha de militantes, dá bastante relevo à questão do engajamento político do PCB ligado à escola. Assim retrata a trajetória e a comunidade escolar

Para mim, menina e adolescente que estudou, junto com meus cinco irmãos, entre 1967 e 1975, filha de pais comunistas, **o Scholem foi uma grande arca que abrigou judeus e não judeus, comunistas e não comunistas, brancos e negros, famílias ricas e pobres, nas águas revoltas de uma tempestade que parecia não ter fim chamada ditadura militar.** Como toda escola em construção, vivemos muitos conflitos, mas sempre embalados nas curiosidades da ciência e na magia da cultura. [...] A magia de criar, de viver o processo de criação, expressar um pensamento, um sentimento, com qualquer tipo de material, foi mesmo a vivência do jogo. Aprendemos a jogar, a criar, a reinventar. E nunca deixar de acreditar na felicidade.²⁴⁸

A escola é retratada novamente como um espaço que incorporava a diversidade cultural e social. Recorre à Arca de Noé como metáfora para demonstrar que abarcava todos para que se salvassem, sobretudo, da repressão da ditadura. Associada à narrativa bíblica, seu argumento corrobora a mitificação da militância dessa comunidade. Retoma, assim, as práticas propostas por Fanny Abramovich, o jogo e a obra de Makarenko incorporados na prática como elementos de uma pedagogia comunista. E retrata dessa forma a questão que confere identidade à escola:

Se prestarmos atenção, poderemos ainda ouvir a música que a Dona Ilina tocava ao piano para as crianças deitadas com os olhos fechados: “Canção para Elisa”, de Bethoven. E voltar a ter aquela sensação maravilhosa que só a **Escola Vermelha**, no Bom Retiro, podia trazer para as crianças, enquanto seus pais e mães lutavam por uma sociedade mais justa para todos.²⁴⁹

O que a autora apresenta como elemento de comemoração e o que dá coesão a essa comunidade é a militância política dos seus pais e da comunidade. Ao citar a Dona Ilina, professora de música da escola, escolhida pelo Grupo Memória Scholem como uma das professoras com as quais os alunos tinham uma ligação significativa, destaca a sensação de acolhimento que sentiam em suas aulas. A lembrança da escola que “estava do lado do bem”

²⁴⁷ LUEDMANN, Cecília. Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 84. (grifo meu)

²⁴⁸ Ibidem. p. 84-85. (grifo meu)

²⁴⁹ Ibidem. p.85. (grifo meu)

era uma escola em que todos os educandos sentiam a experiência musical que somente o Scholem era capaz de proporcionar.

A Escola Vermelha abrigava os educandos que eram filhos dos comunistas que “lutavam por uma sociedade mais justa para todos”, em contraponto ao contexto repressor do período. Esta é a sua sutil acepção de Vanguarda, a nosso ver. Para ela a narrativa do Scholem só é possível a partir do seguinte levantamento:

Mas a epopeia do Scholem Aleichem só pode ser narrada de forma viva e vibrante, como fez Makarenko, se for possível ouvir todos os envolvidos e saber o que aconteceu com essas teses da pedagogia comunista. [...] E colocar essa escola no seu tempo histórico, no debate de ideias. Saber sua relação com o PCB, com sua militância, conhecer suas orientações e as criações pedagógicas que se formaram.²⁵⁰

Nesse sentido, a sua proposição ao presente, muito mais do que sugerir novas orientações para a educação, baseada na experiência do passado, como outras falas, propõe incentivar outras pesquisas para entender a relação da escola com o PCB, propondo o entendimento da sua própria história. Este fator é relevante na sua fala, pois boa parte dos palestrantes não mencionam essa ligação com o PCB, nem mesmo Altman que era filiado. Além disso, ao retratar Elisa, a descrição que lhe imprime é a da primeira judia e comunista a ser eleita deputada em 1948. Fato levantando por Ajzenberg também, mas que não é aprofundado.

Ressaltamos na sua descrição a importância que credita ao PCB e à pedagogia comunista no Scholem. A autora retoma que o caráter vanguardista da escola, por um lado é estar ligada mais aos ideais libertários e, por outro, aos agentes ligados à militância comunista. Do seu ponto de vista, o que fica implícito, é a leitura que as educadoras que conformaram a identidade pedagógica dessa escola, inspiradas na pedagogia comunista de Makarenko, que lhes confere alteridade e legitimidade.

Cabe destacar os elementos que compõem essa mesa cujo objetivo era o de fundamentar os princípios da Vanguarda Pedagógica. Ao selecionarem pesquisadores renomados em suas áreas, que tiveram papéis diferentes e frequentaram épocas distintas da escola. Ao relatarem suas experiências cada um dos palestrantes insere, de alguma forma, a escola na sua trajetória, mas de formas singelas, pois o caráter acadêmico do fundamento pedagógico, ou da ausência dele, é o que deve ser ressaltado.

²⁵⁰ LUEDMANN, Cecília. Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 84.

Dimas insere a escola na sua trajetória pessoal e, de certa forma, sincretiza as três acepções de vanguarda na sua fala, pois ao mesmo tempo em que a situa no contexto das escolas renovadas, ele a apresenta como propositora de novas práticas pedagógicas, justamente por se tratar de uma escola que não se limitava a teorias acadêmicas abstratas. Assim, como olha de fora a comunidade judaica que o acolheu, como sinônimo de incorporação da diversidade cultural, elemento distintivo em torno da identidade dessa comunidade. E, ainda, incorpora a sua trajetória pessoal de “sucesso” à da escola, conferindo a legitimidade esperada apontada, por exemplo, na orelha do livro. Não por acaso, sua fala é relemburada com entusiasmo pelos que estavam presentes no evento. Já Wajskop desloca a discussão da Vanguarda para os elementos que dão identidade a essa comunidade e Luedemann ressalta os princípios que norteavam o Scholem, ligados especialmente às práticas da militância comunista.

Finalmente, esses três palestrantes enxergam que as experiências educacionais encontram-se na vivência com as práticas libertárias, tanto de modo existencial, quanto sociocultural ou engajado nas lutas por uma sociedade melhor. Para eles, a receita que a comemoração do Scholem pode oferecer aos dilemas educacionais contemporâneos consiste na recuperação das práticas libertárias em seus âmbitos existencial e sociocultural.

2.3.3 Mesa 3: Linguagens e Educação: o papel das artes

A terceira mesa do Simpósio objetiva discutir o papel das artes e contou com três participantes, entre elas Yudith Rosenbaum, que foi aluna do primário; Fanny Abramovich que, além de filha dos fundadores, foi coordenadora do pré-primário e professora de artes e teatro do primário, na década de 1960; e Ester Grispum, aluna do Ginásio entre os anos de 1967 e 1970. A proposta da mesa é discutir a relação entre arte e educação, tendo como pano de fundo a experiência vivida no Scholem.²⁵¹

Rosenbaum faz uma fala de abertura para as apresentações posteriores. Baseada no texto de Antonio Cândido, *O direito à literatura*, afirma que a arte cria um equilíbrio social e que “a arte humaniza na medida em que é a superação do caos a partir de uma experiência

²⁵¹ Descrição no livro no fim de cada fala dos palestrantes: Yudith Rosenbaum é professora de Literatura Brasileira na USP e psicóloga formada pela PUC/SP. É autora de livros *Manuel Bandeira: uma poesia da ausência* (Edusp/Imagino, 1993) *Metamorfoses do mal: uma leira de Clarice Lispector* (Edusp/Fapesp, 1999), *Clarice Lispector* (Publifolha, 2002), *Livro do Psicólogo* (Companhia das Letrinhas, 20007). Ester Grispum é artista plástica. Formou-se em Arquitetura e Urbanismo na Universidade de São Paulo. Fez várias exposições individuais e participou de várias coletivas no Brasil e no exterior. Participou da XX Bienal de São Paulo, em 1989. Fanny Abramovich é educadora e escritora. Nunca ocupou nenhum cargo em sua vida. Não defendeu nem mestrado, nem doutorado. Publicou mais de 50 livros dirigidos a professores, adolescentes e crianças.

organizada”.²⁵² Sua fala recupera o cotidiano escolar, em especial as aulas com Fanny, no qual ela conseguia abstrair a realidade e, assim, ter a “permissão de devanear” e de atribuir aos objetos elementos distintos de sua forma. Conclui, fazendo referência a Candido, que “todos os que passaram pelo Scholem tiveram a oportunidade de sonhar e criar de olhos abertos”.²⁵³

Esther Grispum foi aluna da primeira turma do Ginásio e seu depoimento representa o que significou para ela estudar no Ginásio, apontada como fundamental na sua formação enquanto artista plástica:

Fundamentalmente, acho que esta escola foi o grande eixo formador na minha vida e fez com que eu me tornasse artista plástica e aprofundasse meus conhecimentos na arte.

Fui da primeira turma do ginásio do Scholem. Isso foi muito importante porque era uma experimentação total, os professores iniciavam uma nova forma de lidar com as matérias e com o currículo obrigatório.²⁵⁴

Assim, apresenta a sua trajetória pessoal e como foram importantes tais experiências para a sua formação enquanto artista e exalta a liberdade de criação, que segundo ela, “Foi legal e muito marcante para mim, porque havia liberdade para fazer um trabalho que estava completamente fora de definições”.²⁵⁵ Sua intervenção também relata algumas das atividades no Scholem que marcaram muito sua trajetória de estudante, como os estudos de meio:

Era uma coisa maravilhosa, a gente estudava a cidade, o estado, o País, e viajava para alguns lugares com uma preparação anterior. Todas as matérias propunham algo para pesquisar e buscar naqueles lugares. Minha turma naquele ano fez uma viagem para a Bahia. Nessa viagem, nós preparamos uma peça de teatro para mostrar para os alunos de uma escola judaica lá em Salvador. Esta foi outra experiência marcante no Scholem, conduzida pelo professor Antônio Carlos.²⁵⁶

O depoimento de Grispum procura rememorar as práticas pedagógicas que foram estruturantes para a sua formação, como a interdisciplinaridade e os estudos de meio. A liberdade de criação e as experimentações são constantes na sua fala. “Eu estive inserida nesses quatro anos inaugurais vivendo várias experiências fundamentais. Lembro-me bem dessas

²⁵² ROSENBAUM, Yudith. Mesa 3: Linguagens e Educação: o papel das artes. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 89.

²⁵³ Ibidem. p.91.

²⁵⁴ GRINSPUM, Ester. Mesa 3: Linguagens e Educação: o papel das artes. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p.92.

²⁵⁵ Ibidem. p. 92

²⁵⁶ Ibidem. p. 94-95

inovações, pois foram muito marcantes”²⁵⁷. Inovações essas que conferiram, em sua opinião, singularidade à escola, em especial por poderem “elaborar nossos trabalhos completamente livres, cada um fazia o que quisesse a partir da experiência vivida. Teve aluno que fechou uma sala e fez uma instalação inteira”.²⁵⁸ Nesse sentido, uma instituição que formou uma artista renomada na área referenda a proposta educacional voltada para as artes, sendo que ela teve seu interesse aguçado pelas práticas educacionais do Scholem, conferindo legitimidade a comemoração.

Já Fanny Abramovich começa sua reflexão lembrando o seu cotidiano no bairro do Bom Retiro e no ambiente escolar, especialmente as pessoas com que convivia, donas de grande significado para quem compartilhou a vivência no Scholem. Como marca semelhante às outras falas, ela também tenta inserir a experiência dentro da sua formação enquanto educadora.

Nenhum deles era formado em nada, todos eles educadores, sabendo dar a cada criança a confiança que ela pedia e queria. Como minha mãe, **Elisa Kauffman Abramovich, que foi grande educadora do Scholem**, a referência marcante, e que **só tinha primário completo...** E não eu, com diploma de pedagogia da USP.²⁵⁹

O elemento que dá coesão à argumentação de Fanny é a exaltação da ausência de titulações obrigatórias para se tornar um educador e uma repugnância aos estudos acadêmicos e às teorias educacionais. Os autodidatas eram muito mais educadores do que ela que tinha seu diploma e título de pedagoga pela Universidade. Também fala especificamente sobre sua experiência enquanto professora de jogos dramáticos para o pré-primário e como professora de teatro e artes plásticas no ensino primário. Sobre isso ela diz:

Algumas professoras do pré, do Scholem, olhavam espantadas, se perguntando e comentando baixinho: ‘No que isso ajuda para a coordenação motora? Isso serve para ensinar o quê, mesmo? Não é muito dispersivo? Repara como falta concentração nas crianças?...’ Eu, surda ao questionamento professoral... Só inventando jogos, mudando situações, acelerando ou devagarando o tempo, seguindo apenas a reação das crianças. Ainda não sabia, mas os olhos das crianças seriam, sempre, a minha bússola.²⁶⁰

²⁵⁷ GRINSPUM, Ester. Mesa 3: Linguagens e Educação: o papel das artes. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 93.

²⁵⁸ Ibidem. p.92.

²⁵⁹ ABRAMOVICH, Fanny. Mesa 3: Linguagens e Educação: o papel das artes. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 97. (grifo meu)

²⁶⁰ Ibidem. p.98.

Na sua narrativa, ela representa suas aulas como marcadas pelo imprevisto e pela experimentação. Fica claro que para a autora o educador se forma experimentando novas práticas, a partir da relação professor e aluno, e não se prende em teorias educacionais. Destacamos as divergências levantadas dentro da proposta pedagógica, mas que são apontadas por ela como implicância de quem não entendia práticas distintas das tradicionais. “As reações às minhas aulas poderiam ter sido de espanto, de incredibilidade, de aplauso contido, mas jamais como ameaça de controle, de demissão (como aconteceu comigo no ensino superior), de medida de forças”.²⁶¹

Por dar aulas de arte ela aponta primeiro que nunca quis formar profissionais da arte, como muitas vezes se configuram as aulas dessa disciplina atualmente. A arte era pensada como forma de exercitar a criatividade das crianças e expandir as suas possibilidades de imaginação. Nesse sentido,

Nunca os jogos eram vividos como uma maratona, com vencedor, segundo classificado ou prêmio de consolação. Nunca comparação de resultados. Nunca se valorizou o talento, ou se disse “fulano tem jeito para ser artista” ou “se quiser pode seguir carreira” e que tais. Minha opinião simplesmente não interessava, tanto que nunca foi dada. Ria, sorria, vibrava como os outros. Importante a opinião de quem participou do mesmo grupo, de quem assistiu o que ele fez, se ele ficou contente, satisfeito com ele mesmo naquele jogo. O resto, irrelevâncias...²⁶²

Aponta que nunca quis substituir a mãe na direção da escola e que as parcerias que estabeleceu com ex-alunos foram sempre “inspiração” para suas práticas profissionais, sendo ela muito mais apegada à relação com os alunos do que às teorias educacionais. Recorda as práticas artísticas que tentava desenvolver com cada série e, nesse sentido, mais uma vez a autora pretende afirmar que as teorias educacionais foram inúteis perto da intuição e do espaço de experiência que tinha no convívio com as crianças. “Ir propondo, facilitando, possibilitando a expressão, não interferindo”.

Isso tudo aconteceu porque foi no Scholem. No Vera Cruz, no Lourenço Castanho ou em qualquer outra escola de ponta da época, jamais teria acontecido. Eu teria que fazer projetos explicando, segundo Montessori, Makarenko, Freinet, Piaget ou qualquer outro teórico disponível, sobre a possibilidade remota de relacionar estes elementos nas coordenadas x e y, na faixa etária adequada, e incentivada a repetir a mesmice conhecida e consagrada. Testar e provar teoricamente. Sem correr nenhum risco. **No**

²⁶¹ ABRAMOVICH, Fanny. Mesa 3: Linguagens e Educação: o papel das artes. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 104.

²⁶² Ibidem. p. 102

Scholem, a audácia era valorizada. No Scholem, a relação com as crianças era valorizada.²⁶³

E para ela isso é que conferia identidade às práticas pedagógicas do Scholem, como avessas a teorizações e abertas à experimentação, criando diálogo com os ex-alunos, como lembrança dos momentos compartilhados no cotidiano escolar, atribuindo-lhes sentido.

Com quem aprendi a dar aulas de arte? Com meus alunos, com os olhinhos deles. Com meus chamados professores da USP, da “Oropa”, França e Bahia, não aprendi coisíssima nenhuma minimamente útil. Mas com vocês, com olhinhos de aprovação, com olhinhos de quero mais, com olhinhos movidos pelo espanto dos “uaii”. Com os suspiros, os envoltimentos, os freios. Com o tédio, o silêncio, o descontentamento. Pistas importantes, aparecendo com mais ou menos intensidade. [...] Inventei muitos jogos, adaptei alguns, mas quem peneirou os que eram lúdicos, espontâneos, desafiantes, ousados, estimulantes e muito gostosos etc. foram vocês. Os alunos.²⁶⁴

Ao ressaltar o perfil experimental, não ligado a teorias, mas sim à prática da improvisação e da invenção individual como marca dessa Vanguarda, que pautava as artes e os jogos associados ao ensino primário, deixa claro que, para ela, a audácia e a relação com as crianças deveria ser priorizada.

Algo muito semelhante acontece com o livro sobre o Scholem, como vimos nas outras falas, a exaltação de práticas experimentais e a marca do improviso, nas quais se ensaiam métodos inovadores de ensino. O papel das artes vem para referendar a primeira acepção de vanguarda, ou seja, um lugar em que, a partir dos ideais libertários, germinou uma concepção educacional única, onde tudo que se fazia era na prática. Com depoimentos mais centrados nas vivências de cada uma das depoentes, o que se comemora é o reencontro, compartilhando elementos comuns às suas memórias, como um registro de sua memória coletiva afetiva. O Scholem, além de impulsionar a carreira de importantes artistas, ainda fez com que os alunos aprendessem a apreciar a obra de arte, em todos os seus vieses.

Essa mesa, tem uma marca mais descritiva do cotidiano escolar e da importância desses momentos para a formação de cada uma delas. Ressaltam-se as práticas artísticas que se davam nesse cotidiano: teatro, pintura, jogos incentivadores para a imaginação das crianças.

A cultura iidichista, o ensino do ídiche por meio das artes (teatro, literatura) e da cultura judaica, que aparecem em Sendacz como essenciais àquela experiência de ensino do Scholem,

²⁶³ Ibidem. p.103. (grifo meu)

²⁶⁴ ABRAMOVICH, Fanny. Mesa 3: Linguagens e Educação: o papel das artes. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p.105.

sequer são mencionados nas memórias que constituem o livro. Contudo, aparecem no DVD com o depoimento de Dona Ilina, professora de música, como veremos a seguir.

2.3.4 DVD com os depoimentos de Tatiana Belinky e (Dona) Ilina Ortega

Na programação do seminário, como vimos anteriormente, os depoimentos de Tatiana Belinky e Ilina Ortega aparecem na abertura das mesas 3 e 4, respectivamente. As duas foram entrevistadas por membros do Grupo Memória Scholem e seus depoimentos foram editados na forma de vídeo e projetados durante o seminário. No livro, esses vídeos aparecem gravados no DVD, que vem encartado no interior da contracapa. Aqui, cabe salientar que além das duas serem fundamentais para a composição da memória que eles pretendem traçar, ao contrário das outras falas, o Grupo Memória Scholem pôde editar a entrevista para a forma vídeo e, portanto, a estratégia de seleção do que deve ser comemorado se dá de forma mais evidente e explícita.

Para analisá-los, temos que levar em conta a importância das duas personagens, pois mobilizou um esforço por parte da organização garantir, de alguma forma, a presença delas no evento e no livro comemorativo. A justificativa aparentemente plausível seria de que as duas, na época, estavam muito idosas e dificilmente participariam de um evento tão extenso. No entanto, somente a questão da idade não explica o esforço tanto de entrevistá-las, quanto de encartar um DVD, que demanda um gasto maior para a produção do livro. Desta maneira, salientamos a necessidade de entender qual a importância das duas para a memória da instituição.

A escolha de Dona Ilina pode ser compreendida por ter formado diversas gerações na escola (foi professora por quinze dos trinta e dois anos de existência da escola), pela importância da professora no cotidiano escolar e na memória dos alunos. Contudo, Belinky²⁶⁵ não trabalhou em nenhum momento na escola, seus filhos não estudaram lá. A explicação para a sua escolha

²⁶⁵ Tatiana Belinky Gouveia (Petrogrado, atual São Petersburgo, Rússia 1919 - São Paulo SP 2013) foi autora de histórias e poemas infantis, tradutora e roteirista de televisão. Após viver cerca de nove anos em Riga, Letônia, chega ao Brasil, em setembro de 1929, com os pais e dois irmãos mais novos. Fixam-se em São Paulo. De 1948 a 1951, a convite de uma sociedade beneficente presidida por amigos e com o apoio da prefeitura, Tatiana e o marido Júlio Gouveia (1914 – 1989) adaptam peças infantis e as encenam em apresentações gratuitas em teatros de toda a cidade de São Paulo. O sucesso do projeto resulta em convite da TV Paulista para que o teatro infantil seja levado à televisão. Em texto adaptado por Gouveia, encenam *A Pílula Falante* e *O Casamento de Emília*, de *Reinações de Narizinho* (1931), de Monteiro Lobato (1882 - 1948). Em 1952, chamado para realizar um programa semanal, o casal vai para a TV Tupi. Inicialmente eles levam ao ar *Fábulas Animadas*, adaptações feitas por Tatiana de contos de fadas e histórias fantásticas. Em seguida, criam *O Sítio do Picapau Amarelo*, série inspirada na obra homônima de Lobato, com cerca de 350 episódios, que entre 1968 e 1969 é montada para a TV Bandeirantes. Dominando os idiomas inglês, russo, alemão e iídiche, passa também a traduzir obras de Anton Tchekhov, irmãos Jacob, Wilhelm Grimm, Tolstói, entre outros. Cf. ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Tatiana Belinky. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3917/tatiana-belinky>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

pode ser remetida à ideia explícita nas orelhas do livro, como uma “importante personalidade ligada à cultura”, especificaria sua ligação pessoal com a escola e, por conseguinte, revelaria a importância da instituição. Na edição do vídeo, por exemplo, seu depoimento é intercalado por imagens da escola e da sua vida pessoal.

O depoimento de Tatiana Belinky tem 14 minutos e é dividido em 5 partes: Raízes e Educação; Os livros; O Teatro; A esquerda; e Scholem Aleichem. Nos três tópicos iniciais a edição da entrevista compõe a sua biografia. Tatiana era filha de imigrantes russos que imigraram para o Brasil no final da década de 1920, quando ela tinha dez anos. O vídeo destaca sua vivência com outras línguas, pois ela chegou em São Paulo, alfabetizada em quatro idiomas (russo, letão, alemão) como também entendia muito bem o iídiche, o que explicaria, portanto, seu trabalho como tradutora de obras infantis. Ademais, descreve-se sua aproximação com a obra de Monteiro Lobato e, por conseguinte, a primeira adaptação do Sítio do Pica-Pau Amarelo (1952 – 1963) para a televisão, que a consagrou, em parceria com o seu marido Júlio Gouveia. Quando fala do escritor Scholem Aleichem, expõe que seus contos eram uma das suas paixões literárias desde a infância.

Belinky acrescenta suas experiências na Casa do Povo com as apresentações teatrais do Sítio do Pica-Pau Amarelo e a aproximação a partir da qual ela conheceu Elisa Kauffman Abramovich, “sua amiga do coração” e, por conseguinte, “a escolinha Scholem Aleichem”. Retrata a ex-diretora como uma educadora nata, pois não teve formação acadêmica para isso: “A Elisa nasceu educadora, inovadora, quase revolucionária (não falando em política, esse é outro capítulo) na escola, no ensino, e com as crianças ela era uma pessoa maravilhosa, eu gostava dela e me lembro dela sempre, sempre, sempre...” Apesar de seus filhos não terem estudado no Scholem, diz que muitas crianças, inclusive de não judeus, almejavam estudar lá. A escola, segundo Belinky, era muito respeitada e renomada e o legado que deixou para o presente é “a ética, o interesse pela cultura e o humor”.

Sobre sua ligação com o GIBSA, a autora diz que compareceu à escola para contar histórias para diversas classes e foi paraninfa de uma das “turminhas do Scholem”, concomitantemente ao período em que já era famosa pelos programas televisivos. A lembrança da autora está ligada à imagem do Scholem e a sua admiração pelo trabalho de Kauffman tem como objetivo expressar o prestígio que a escola tinha nesse período. Uma pessoa muito admirada pelas crianças, famosa, frequentar a sua escola para contar histórias para a sua turma, ser paraninfa da turma é extremamente valioso para a construção e legitimação da memória dos alunos e da instituição.

O depoimento da autora se encaixa no perfil da mesa 3, em que artistas relembram a ligação da escola com o circuito renomado da arte. Além disso, na edição do vídeo são inúmeras as imagens retiradas do arquivo em que Belinky aparece ao lado de Kauffman, reforçando a imagem de Elisa como personagem central para a construção da identidade da escola.

Já o depoimento de Ilina Ortega tem o perfil de lembranças do cotidiano escolar da mesa 4. O vídeo é pensado como um “recado” da ex-professora aos alunos que estavam presentes no Seminário. Ao contrário do vídeo gravado na entrevista de Belinky, no de Ilina só se ouve o som da voz ao fundo com as imagens da professora durante a entrevista, mescladas com as imagens do arquivo do Scholem, das mais diversas atividades lúdicas, tanto de dança como teatro. A trilha sonora escolhida foram os dois discos nomeados *A Escola Canta*, produzidos na década de 1960, um em português e outro em iídiche. A professora conta que dava aulas em outra escola renomada da época e foi convidada por Elisa Kauffman para ministrar aulas de música no Scholem. Segundo a professora, suas aulas baseavam-se em atividades como ouvir músicas, tocar, cantar e brincar e cumpriam um papel complementar fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, descreve que todos os dias começavam com alguma música tocada por ela e, depois de se acalmarem, os alunos eram encaminhados para suas determinadas salas. Apresenta que suas aulas de música eram pensadas integradas às demais e, por isso, recorda a parceria com outras professoras, sobretudo as de iídiche, por terem conseguido gravar o disco, apesar do seu próprio desconhecimento da língua. Ortega destaca que não se aprendia música na teoria, mas vivenciando-a. E não era para formar profissionais, mas entendendo que é uma parte fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Para aprender, segundo ela, não era necessário talento, uma vez que os alunos deveriam se “deliciar com a música”. Conta também sobre as aulas de música aliadas ao folclore, à cultura brasileira e à judaica.

Nas suas aulas, os instrumentos eram produzidos e inventados pelos alunos, pois tudo que produz som pode ser considerado um aparelho musical. Uma das entrevistadoras questiona Ortega sobre o relaxamento com a música de Beethoven, exatamente sobre o momento destacado por Luedmann.²⁶⁶ Para Ortega, o elemento que distinguiria o Scholem das outras escolas seria que a “escola queria fazer dos alunos gente e não somente números”. E o grande trunfo das suas aulas seria estarem no limite entre a aula e a brincadeira.

²⁶⁶ Retomando o trecho ““se prestarmos atenção, poderemos ainda ouvir a música que a Dona Ilina tocava ao piano para as crianças deitadas com os olhos fechados: “Canção para Elisa”, de Beethoven”. LUEDMANN, Cecília. Mesa 2: Fundamentos de uma Vanguarda Pedagógica. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 85.

Por fim, para a professora, o que atesta uma boa formação são os alunos que atualmente são músicos importantes, tanto que, não por acaso, o seminário acaba com a apresentação do pianista Daniel Szanfran. De forma semelhante ao que Starobinas afirma no texto de introdução do livro, no qual ela traça a importância da professora para a memória da escola e dos alunos,

Ensinando Música Iídiche e Folclore Brasileiro, investindo na iniciação musical e na concentração das bandinhas e dos corais, Dona Ilina é uma unanimidade entre os alunos, alguns dos quais se destacaram mais tarde como músicos.²⁶⁷

Nesse sentido, sua presença no DVD remonta à expectativa das organizadoras em relação ao evento comemorativo, por um lado como uma figura relevante do mundo artístico que convivia com a escola e referenda seu atestado de vanguarda e, por outro, uma professora que rememora elementos distintivos do cotidiano escolar. Na seleção que os organizadores do vídeo fizeram da entrevista de Ortega retrata-se o cotidiano escolar permeado por diversas atividades que foram significativas tanto na sua atividade profissional, como na vivência com os alunos e a relação com a música. Definem-se claramente nas duas falas que os legados, proporcionados por essa escola, estão nas pessoas formadas nela e também nas que transitaram nesse espaço.

Na seleção da entrevista com a Dona Ilina são marcantes os traços que aparecem na edição e que visam, sobretudo, à comemoração. A forma como os organizadores traçam a narrativa remonta à argumentação elaborada por Sendacz nos textos que analisamos no capítulo 1. Primeiro, a professora dá relevância à integração que as suas aulas musicais estabeleciam com outras disciplinas, em especial, o iídiche, e a sua coesão com a cultura brasileira como, por exemplo, o folclore, ressaltando os elementos que conferem a assimilação dessa comunidade e a sua identidade.

Seu depoimento ressalta a maior parte dos elementos que Sendacz almejava para a educação judaico-progressista brasileira. A “escola de números e não gente” mostra o que é delineado pelo autor como marca da educação burguesa que só forma alunos como números, pessoas individualistas, etc. Assim, a cultura e a arte, sobretudo iidichista, é vivenciada e não, somente, teorizada. Nesse sentido, subentende-se que formou gente que era “educada”, tendo como base a relação que Sendacz estabeleceu entre ensinar e educar.

Outro elemento fundamental é o destaque que a língua iídiche recebe no DVD, enquanto raramente é citada no livro. A lembrança do ensino e do convívio com a língua aparece, muitas

²⁶⁷ STAROBINAS, Lilian. Introdução. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p.15.

vezes, de forma artificial, semelhante às tentativas de Sendacz ao propor métodos de ensino e a reafirmação da importância do idioma na formação do judeu progressista brasileiro. Tal rememoração, contudo, não é respaldada pela memória coletiva expressa no evento, embora apareça nas expectativas dos organizadores.

Cabe sublinhar, portanto, que essa é a representação que Ortega cria para a sua própria experiência, a partir da sua vivência e da formação que teve dentro da própria escola, sobretudo, assistindo as palestras de formação de Sendacz, reiterando esses princípios que deveriam ser seguidos nas práticas educativas. As suas memórias descrevem um cotidiano escolar mas, sobretudo, derivam também da seleção da memória que tem da sua própria formação dentro da escola como educadora.

2.3.5 Mesa 4: Mosaicos das memórias: histórias marcantes

Berenice Ferman, ex-diretora do Scholem atuava no Colégio Bialik²⁶⁸, começa sua fala retratando a importância do encontro e como será a mesa:

Bem, eu gostaria de agradecer, de coração, a possibilidade de estar aqui, de rever amigos, de ter a oportunidade de ver os dois vídeos a que acabamos de assistir e me emocionar com eles, de duas pessoas tão marcantes dentro da educação, não só judaica! Esta última mesa, da qual faço parte como mediadora, tem um caráter diferenciado talvez das anteriores. É um mosaico de memórias, porém pontuais, porque contar sobre o Scholem, ou sobre os dados de formação que a escola proporcionou a todos nós, levaria, sem dúvida, pelo menos uns trinta anos.²⁶⁹

Essa mesa tem como característica lembranças mais “esparsas” e temas mais livres para rememoração, contudo os textos levantam elementos que compõe uma unidade condizente com a comemoração. Especialmente por não ter temas fechados como as outras, aparentemente apresenta falas menos organizadas, visando garantir uma variedade de memórias sobre o Scholem. Ademais, os selecionados para a mesa frequentaram a escola em diversas épocas. Berenice Ferman foi aluna e professora do primário e conviveu com essa turma no Ginásio, quando foi diretora após a saída de Odenis. Natasha Basbaum foi professora do ensino infantil de iídiche e Sara Frydman, além de ser filha de fundadores da escola (Jacob Frydman). Em contraponto a esses palestrantes selecionados, dois professores do Ginásio (Matemática e

²⁶⁸ Atualmente a escola se chama: Escola Antonietta e Leon Feffer - Alef

²⁶⁹ FERMAN, Berenice. Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 108.

Geografia), já na década de 1970. E dois alunos muito bem-sucedidos que estudaram com o Grupo Memória Scholem, um engenheiro e outro psiquiatra.

Atrelando a experiência no Scholem à sua trajetória pessoal, Ferman começa dizendo que sua mãe foi professora na época de Elisa Kauffman e morreu quando ela tinha 10 anos. Ela foi aluna do Scholem e diz que tem lembranças da mãe, a qual trabalhou com Elisa. Também lembra o acolhimento que recebeu quando perdeu sua mãe, quando era ainda muito pequena. Trabalhou no Scholem, como assistente e professora do primário, o que marcou sua vida pessoal e profissional. Ressalta que

Quero dizer para vocês, muito emocionada, que, dessa turma que organiza o seminário, eu tenho as melhores memórias. Hoje, quando as escolas fazem referência à inclusão e ao trabalho com a diversidade, tudo aparece, teorias e aportes. Foi no Scholem que aprendi o conceito de alteridade na prática. Saber estar no lugar do outro, se colocar no lugar do outro, olhar o outro com cuidado, foi ali que aprendi. O Scholem fazia as inclusões sem precisar teorizar sobre elas. Nós aprendemos muito trabalhando com todos. A escola, como Max Altman dizia na mesa da manhã, era de todos. E foi para todos. Sempre. **Quando escuto escolas que afirmam novos métodos, projetos, estudos de campo, afirmo: O Scholem já os fazia.**²⁷⁰

Exalta-se a falta de necessidade de teorizar sobre seus métodos educacionais, pois tudo era feito na prática. Nesse sentido, atesta o caráter de vanguarda no presente, pois sem precisar teorizar o Scholem realizava uma pedagogia genuína, que posteriormente foi incorporada por escolas na atualidade, como sinônimo de novidade. Já a comparação com a sua experiência na escola judaica fica nas entrelinhas, quando ela diz ficar muito feliz de receber os filhos dos ex-alunos do Scholem no Bialik. Dessa forma, relembra os momentos que conviveu com a turma que organiza o seminário:

E vale lembrar que nos idos de 76 e 77, nós fizemos um estudo de campo para aprofundar os conceitos de cultura popular, no Vale do Ribeira. Estivemos em Lagoinha e em Cunha por uma semana, com a oitava série. O Moka deve se lembrar disso: nós estivemos trabalhando e fazendo o resgate da cultura popular [...] Ficamos lá vivendo experiências, os grupos se apresentavam, a diversidade cultural brasileira e tivemos a grande oportunidade de levar nossos alunos que estavam conosco a participar de um mutirão com enxadas em Lagoinha. Quem está aqui deve lembrar. **Não dá pra esquecer, de maneira nenhuma, a força do homem do campo e o que representou em termos políticos e ideológicos, pode reafirmar para essa molecada que lá estava a capacidade desse nosso povo e a responsabilidade que nós, enquanto elementos, humildemente digo, um pouco mais pensantes ou um pouco**

²⁷⁰ FERMAN, Berenice. Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes In CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 111. (grifo meu)

mais ricos em termos culturais, tínhamos e continuaríamos tendo, desde aquele momento.²⁷¹

Fermann apresenta os alunos como uma vanguarda intelectual que vai ao povo “transmitir” o seu saber. Apesar disso, especialmente nesse trecho, a professora busca compartilhar um dos elementos que dava singularidade à proposta pedagógica do Scholem: o estudo de meio, prática essa ressaltada como uma das características das escolas renovadas. Assim como ela realça a vivência com os alunos do Grupo organizador do Seminário.

A fala do aluno Auro Danny Fischer, que é um psiquiatra da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), retrata sua emoção de estar presente para rememorar o Scholem. Ademais, ele apresenta um texto que versa sobre a formação da personalidade da criança em termos psíquicos e como o Scholem contribuiu para que ele incorporasse, em especial, a vontade de aprender. Elemento que considera destoante da educação na atualidade.

Marcelo Epstjen, que é engenheiro, diz que o seminário foi muito interessante para ouvir os professores e gestores da escola, mas que para os alunos - “que sempre serão alunos do Scholem, jamais ‘ex’ - não significa nada”. Para ele, o que importava naquele momento era relembrar o ambiente companheiro com os inspetores e professores que participavam da vida como amigos, parceiros e conselheiros.

Outra coisa marcante era como a escola estava inserida em nossas vidas, além da sala de aula: era a fanfarra, as festas juninas na quermesse (pasmem, em uma escola judaica! Maravilhoso!), aula de judô no final do dia para os mais agitados, as feiras de ciências, os eventos da Casa do Povo e do TAIB, futebol no salãozinho, e por aí vai.²⁷²

Epstjen destaca a vivência das atividades extracurriculares, assim como os eventos da Casa do Povo e do TAIB. Considera elementar, além das atividades integradas ao ICIB, a diversidade cultural, que era realizada a partir da “síntese” entre a cultura judaica e a sociedade brasileira, como a festa junina, que é uma festa tipicamente católica, inserida numa escola judaica. Os elementos que o ex-aluno enfatiza são solidários aos valores progressistas exaltados pela integração com a sociedade local.

Outra coisa que me chama a atenção é a liberdade, o espaço para criar e realizar que existia no Scholem. Mas tenho certeza que, se o Scholem ainda existisse, seria fechado no dia seguinte, em virtude das reclamações dos pais

²⁷¹ FERMANN, Berenice. Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes In CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 111-112. (grifo meu).

²⁷² EPSTEJN, Marcelo. Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 118.

e dos alunos e da sociedade em geral. Afinal, que escola é essa, que permite que seus alunos mexam com produtos perigosos como ácido sulfúrico ou que, em uma aula de teatro, um menino coloque a mão na perna de uma menina?²⁷³

O engenheiro busca compartilhar momentos que viveram juntos na escola e que foram marcantes para sua experiência enquanto aluno. Interessante notar que ele aponta esses fatores como um motivo para a escola ser censurada, caso ainda existisse. Por permitir a liberdade, que é exaltada por ele, e não um espaço de proteção absoluta da infância, o que acontece, segundo ele, nas instituições educacionais na atualidade. A ousadia é colocada como um elemento singular de sua experiência no Scholem. Para corroborar esses argumentos, descreve fatos importantes, como experimentações com produtos químicos e os perigos que corria, como significativos para a sua formação.

João Bentes Corôa ministrava as aulas de geografia do Scholem e, após agradecer o convite, ressaltando o fato de ter sido professor de todos os alunos que compõe o Grupo Memória Scholem, começa concordando com Epjestein, falando que era uma escola onde os professores eram bastante afetuosos conviviam muito com os alunos, como pode ser percebido na presença de docentes nas festas de aniversário dos alunos.

Sendo assim, continua a intervenção e elenca quatro fatos marcantes de sua experiência profissional: as duas vezes em que ele teve contato, antes de trabalhar no Scholem, com a qualidade dos materiais produzidos pelos alunos; a prisão pela polícia em 1977, quando já trabalhava no Scholem e estava em um ato público na PUC, que lhe rendeu duas noites no cárcere do DEOPS-SP – ao contrário do que aconteceria em outras escolas, ele não foi repreendido, nem demitido por ter sido preso; e, por fim, como também ficava impressionado com a qualidade dos questionamentos dos alunos em atividades da escola, durante suas aulas.

A escola foi me ensinando e mostrando isso, que eu estava numa instituição ousada. O resultado era aquilo: um aluno ousado, no bom sentido. Era uma escola ousada, que formava alunos ousados. Eram alunos questionadores, críticos, e eu tinha que me regular muito por isso. Eu me regulei muito, acho, com eles. Mas foi uma experiência muito grande, de muita entrega, sei que deles e sei que minha. Com muita honestidade, com muitos equívocos e escorregadas – mas não porque tinha medo de ousar. **Porque se eu ousasse, estaria correspondendo ao espírito da escola, ela permitia e queria isso, tinha essa maneira de proceder, e essa é uma análise que faço a posteriori.** Acho que, no calor daquele trabalho todo, que muitas vezes parecia uma montanha russa só com descida que, no calor dessa experiência e na época,

²⁷³ EPSTEIN, Marcelo. Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p.119.

não tenha tido a capacidade de ver o quanto tudo aquilo era enriquecedor em todos os aspectos.²⁷⁴

O que consideramos marcante nessa fala é a tentativa de traçar o “espírito da escola”. Esse espírito, primeiro, é composto pela ousadia, uma escola “atrevida”, argumento semelhante aos que Epjestein utiliza. E esse é o espírito de que comungavam. Outro fato é que não deixa de apontar em diversas partes da sua fala as dificuldades encontradas ao lecionar na escola. No entanto, as divergências são deixadas de lado, nota-se na passagem abaixo:

Quero dar os parabéns de novo ao Grupo, a todos que participaram, e eu estou participando aqui também, com um depoimento de quem pode mastigar vivências com um sabor... não diria que foi só de chocolate, mas todos os sabores me vieram à memória. Os mais doces, os mais amargos, mas que resultaram numa mistura saborosa, densa...²⁷⁵

Em diversos momentos ele diz que era lembrado como um professor muito bravo e que somente hoje, após o fim da experiência, conseguiu entender o “valor” que o Scholem teve na sua carreira. Não fica claro em sua fala se os sabores amargos são referentes somente ao relacionamento com os alunos, ou também com a direção da escola. Em outra passagem, diz que trabalhar no Scholem era como andar de montanha russa, mas somente na descida. Assim, ele pulveriza as dificuldades que teve na escola, pois no presente ele acaba apagando as dificuldades vividas no GIBSA. Portanto, para comemorar, o reencontro não era para celebrar as divergências mas, sim, enfatizar a importância do espaço em que conviveram anteriormente. Como apresenta no trecho a seguir:

Então são esses os fatos, é este pequeno relato e apressado da vivência como professor no Scholem, que pude fazer a posteriori e que me dá certeza sobre o espírito Scholem, e corroboram aquilo que escutei aqui hoje. **O Scholem tem realmente uma história para ser registrada e tem uma história para ser contada. [...] Acredito que tem, sim, uma pertinência e um sentido.** Um sentido humanista, um sentido libertário, da luta pela justiça, pela igualdade, que eu sei que são valores que todos aqui comungam comigo, tenho certeza disso. Acho que não se deve mesmo deixar perder.²⁷⁶

Corôa explicita a importância da comemoração e acredita que relembrar a história da escola tem um sentido e deveria ser aprofundada, na medida em que o Scholem tem um legado a ser passado para a realização de novas experiências educacionais. Aqui, vemos um exemplo

²⁷⁴ CORÔA, João Bentes Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 124-125. (grifo meu).

²⁷⁵ Ibidem. p. 125-126.

²⁷⁶ Ibidem. p. 125. (grifo meu).

explícito dos que os autores que analisam os eventos comemorativos apontam, pois se tende a apagar as diferenças, exaltando, nesse sentido, os valores que davam coesão ao grupo, “como o sentido humanista, um sentido libertário, da luta pela justiça, pela igualdade”, que conferiam identidade e a sensação de continuidade em relação ao passado. Apesar de não explicitar as práticas pedagógicas, as quais delineavam o espírito da escola, Côroa o apresenta como um ambiente de ousadia, elemento este que lhe daria o estatuto de qualidade e também de Vanguarda.

Natasha (Nahir) Roclaw Basbaum é pedagoga graduada pela USP e trabalha com formação de professores. Não estudou na escola, mas seus pais eram, segundo ela, judeus socialistas que fundaram a Casa do Povo.

Infelizmente não tive o privilégio de ser aluna do Scholem. As escolas nas quais estudei não deixaram em mim essa marca. Tive, entretanto, outro grande privilégio: ser filha de pais que, como imigrantes, pertenceram ao grupo de judeus socialistas, os também chamados judeus progressistas que, em São Paulo, após a Segunda Guerra Mundial, fundaram a Casa do Povo. [...] Presenciei a inauguração da Casa do Povo (naturalmente eu era uma criancinha), fui sócia do clubinho, fui professora do Scholem – só pulei um pedaço: não fui sua aluna (o que lamentei muito).²⁷⁷

Diz que foi sócia do Clubinho e foi professora do Scholem – onde também começou como professora de ídiche. Como muitos dos ex-participantes da escola, Natasha resalta na sua fala a experiência da sua adolescência nas atividades da Casa do Povo e a influência de seus pais. Essa ligação é muito comum, como vimos até nessa mesma mesa na fala de Ferman, apesar de muitos dos palestrantes não enfocarem na influência direta dos pais e da participação das crianças nas atividades da Casa do Povo, como o Clubinho e/ou o teatro, sobretudo na década de 1950. Um elemento que precisa ressaltamos é a formação das professoras, muitas das quais começaram suas vidas profissionais no Scholem.

Se eu não tive o privilégio de ser aluna, tive o privilégio de começar minha vida profissional no Scholem. **Eu fazia parte de um grupo de adolescentes que vivia em torno da Dona Elisa, e ela, mais ou menos, tentava nos orientar.** Como eu era aluna do curso de Magistério, fui convidada por ela para trabalhar na escola. Eu tinha 16 anos. Comecei como estagiária, no jardim de infância, na classe da professora Sila, e, no ano seguinte, fui convidada para ser professora de Ídiche, porque conhecia a língua, sabia ler, falar, escrever. [...] Eu realmente não tenho certeza se fui uma boa professora de Ídiche para os meus alunos. O que tenho certeza é de que a escola me ajudou a fazer minha escolha profissional.²⁷⁸

²⁷⁷ BASBAUM, Natasha (Nahir) Roclaw. Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 127.

²⁷⁸ Ibidem. p. 128. (grifo meu)

Como vimos no capítulo 1, Elisa Kauffman Abramovich parece ter influenciado uma geração para se engajar na construção do Scholem. Muitas professoras creditam a ela sua formação na escola não somente como alunas, mas também como iniciação da sua carreira profissional.

Já o professor de Matemática da turma, Moacir Rodrigues (o Moka), que foi bastante citado durante todo o livro por ex-alunos, diz que estava muito emocionado e não conseguia falar o que havia preparado. Agradece a indicação para trabalhar no Scholem, realizada por Raquel Altman, de quem pretende ter atendido as expectativas.

Confesso que um dos compromissos que assumi, na minha estada no Colégio, era estar à altura dessa senhora que me apresentou o Scholem. Penso ter correspondido às expectativas, pois, sem modéstia alguma, através de reencontros com ex-alunos, tive bons retornos. Tenho visto alunos que abraçaram a educação e outros em profissões diversas, todos demonstrando responsabilidade e criatividade. Pelo que vivenciei nos anos como professor no Scholem, e nos reencontros que tenho tido, digo que valeu a pena.²⁷⁹

Essa fala celebra o reencontro com antigos alunos que compartilharam da experiência educacional e fizeram parte da sua trajetória profissional e pessoal. Ele diz que emoção na hora de retratar a sua vivência mostra o que não pode ser colocado em palavras, e acrescenta que foi um privilégio participar do seminário, pois todos têm como princípio a crença no ser humano e a construção de um mundo melhor. Assim, o legado da Escola, segundo o ex-professor, são as pessoas por ela formadas. Apesar da curta fala, ele expressa a emoção do reencontro, que compõe a comemoração e a celebração desse passado, independente da necessidade ou não de definir a experiência adjetivando-a, expressando a importância das relações de professor e alunos, como uma turma muito próxima da sua convivência. Revelando o que nas outras falas aparece como segundo plano, evidencia a relação afetiva que estabeleceram no passado.

Por último, Sara Frydman, que trabalhou como atriz em teatro brasileiro e iídiche e se graduou em Química.

Como já disseram, meu nome é Sara Frydman, sou filha do professor Jacob Frydman, que trabalhou na escola Scholem Aleichem dando aulas de Artes Cênicas. **Meu pai era um autodidata.** Como dizia Elisa Kauffman, ele aprendeu a fazer fazendo. Amava ensinar Artes Cênicas, Teatro, Poesia, Dança, Música. Fazia com amor e dedicação, com idealismo, com ideologia, à qual ele era muito fiel.²⁸⁰

²⁷⁹ RODRIGUES, Moacir (Moka). Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 129.

²⁸⁰ FRYDMAN, Sara. Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 131. (grifo meu)

Escolheu declamar dois textos sobre Janus Korczak (um dos inspiradores da proposta pedagógica da escola) como homenagem ao pai e a todos os ex-professores do Scholem. A escolha de Korczak foi devido à influência que ele teve na formação da escola, como também por o considerarem um mártir que defendia os direitos das crianças.²⁸¹ Sarah, a partir do texto de seu irmão, Carlos Frydman, expressa uma visão do Holocausto e apresenta Korczak como alguém que se agigantou diante da morte. Falaremos de Korczak mais profundamente no próximo item, pois ele compõe a imagem da Casa do Povo e, como educador, modelo inspirador para a escola.

Esse livro comemorativo pode desencadear o desejo de conhecer a história da instituição, mas, ao mesmo tempo, evidencia como esses participantes buscaram fixar uma imagem do seu próprio passado. O reencontro dos ex-alunos cria uma “história oficial” legitimada por pessoas bastante representativas para a criação da memória em torno da escola. Nesse sentido, observamos a busca de elaboração de uma identidade que dê coesão a esse grupo no presente, ancorados em alguns preceitos do passado.

A especificidade do reencontro do Scholem é a memória que se pretende resgatar tanto em relação à “vanguarda pedagógica” quanto aos elementos que a distinguiam como uma escola renovada. Busca-se ressaltar não somente as histórias do passado mas, sobretudo, o legado da Vanguarda Pedagógica. Na etimologia da palavra latina *legatum*, “algo deixado em testamento”, de *legare*, “delegar, enviar como representante, encarregar”, como herança que se deixa para os descendentes, a tentativa de recuperar a memória da escola volta-se ao passado para recuperar os ensinamentos para os presentes educadores, que devem se encarregar de resgatar as suas práticas no presente.

Quando se produz o livro pretende-se que a experiência seja, no mínimo, apreensível também para os que não participaram. O que a princípio poderia ser um reencontro de amigos que relembram as suas experiências, se torna algo que transcende o nível das diferentes experiências pessoais, justamente por tentar refletir sobre todos os diferenciais das práticas da escola e da comunidade em que ela está inserida.

²⁸¹ Considerado um dos grandes mártires judeus, segundo Sendacz, pois dedicou sua vida para as crianças. Na Polônia o educador e médico tinha um orfanato, chamado de “Lar das Crianças” e quando foram levados para o Gueto de Varsóvia, Korczak “acompanhou” as suas duzentas crianças para o campo de concentração de Treblinka. Sua obra é lembrada por Sendacz, como o grande incentivo nas práticas democráticas e autogestionadas, como método de ensino. Além do incentivo ao trabalho em equipe, baseado no auxílio mútuo e solidariedade. “Ao invés do educador se aprofundar na alma da criança, estudar sua psicologia, seus sentimentos, suas ambições e desejos, procurava-se arrancá-la de seu mundo e torna-la adulta antes do tempo. Ao invés de adaptar a educação à criança, procurava-se adaptar a criança às normas de educação que os adultos estabeleceram”. SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005. p. 145.

Apontamos para alguns fatores relevantes que demonstram, a nosso ver, que o intuito geral do livro é a tentativa de definir essa experiência educacional de vanguarda, e o reencontro fica relegado a segundo plano. Como exemplo, a seção das fotos históricas das quais nenhuma remete ao período em que os alunos do Grupo estudaram. Salientamos também que menos da metade dos palestrantes selecionados para o evento frequentou a escola em época semelhante, o que visa um distanciamento em relação ao lado emocional. Nesse sentido, o período em que o Grupo Memória Scholem estudou na escola é pouco lembrado, privilegiando o período em que a escola desfrutava o seu tempo áureo, especialmente na década de 1960.

A “seriedade” conferida ao encontro é a tentativa de que a comemoração seja uma forma de proposição ao presente e, portanto, o legado do Scholem possa ser exemplo do passado a ser “resgatado”. Ao reinventarem as suas tradições, eles enquadram a memória, realizando uma operação semelhante à que Pollak descreve, de enfatizar datas, personagens, como também acontecimentos e, no limite, as práticas de ensino. Na narrativa elaborada em torno dos dispositivos comemorativos criados no livro, evidenciam-se os períodos mais importantes, os personagens, como também as disputas em torno das ênfases consideradas de acordo com a vivência dos palestrantes.

Ao reinventar suas tradições e a sua própria identidade, redefinem os “judeus progressistas” não para lembrar o passado, mas para dar coesão a este grupo no presente. Na ilha de edição, nesse sentido, enfatizam-se as práticas laicas e assimilacionistas, que incorporam o convívio com a alteridade. Em consonância aos argumentos de Sendacz, também buscam lembrar o ensino de iídiche na escola, porém poucos alunos do Grupo Memória Scholem tiveram aula deste idioma, o que tampouco é referenciado pelos palestrantes. O importante é comemorar a imagem da escola no passado e os elementos que lhe conferiam identidade. É fundamental ressaltar que o Grupo Memória Scholem, quando estudou na escola no fim da década de 1970, apesar de o Scholem já não ser tão prestigiado como nas décadas anteriores, conviveu no seu cotidiano escolar com os relatos do que a sua escola havia sido no passado. O Grupo, portanto, não pretende dar destaque ao período em que frequentou a escola, mas lembrar a época áurea da instituição.

Desta forma, o livro traça um enredo para se legitimar enquanto Vanguarda Pedagógica, primeiro por utilizarem diversas práticas pedagógicas semelhantes às das escolas renovadas de ensino secundário, como os estudos de meio, a interdisciplinaridade, o convívio com as artes. As diversas acepções que o termo vanguarda assume nos depoimentos não levam os leitores a entender as práticas específicas criadas na escola, mas, sobretudo, ligado aos ideais que a sustentavam. Assim, alguns creditam à vanguarda pedagógica por ser um espaço de liberdade

de criação e, portanto, de experimentação, que permitia a elaboração de novas práticas de ensino, daí o seu caráter de vanguarda e de ousadia que compunha o espírito do Scholem. Outros afirmam a escola como anunciadora de práticas que atualmente são recuperadas na atualidade como novidade.

Também a vinculam a condição de Vanguarda à militância política engajada na luta por um mundo melhor, legitimando-a como uma resistência judaica, na qual seriam formados alunos conscientes. Assim, por exemplo, abrigou filhos de militantes políticos perseguidos pela ditadura, com nome falsos²⁸², e teve alguns membros presos na década de 1970. Deste modo, referendam uma identidade dentro da própria comunidade judaica, em que estariam isolados por não se engajarem no sionismo e não defenderem abertamente o Estado de Israel e, ainda, não se identificarem com a vivência judaica religiosa.

Não obstante, cabe lembrar que o livro é encerrado com um ensaio fotográfico nomeado “Flashes do Seminário”. Esse conjunto reúne fotos de ex-alunos e educadoras da instituição, produções artísticas veiculadas no local, além de outros personagens que frequentaram o evento. Contrapondo-se ao acesso ao passado através das fotos em preto-e-branco, essas imagens coloridas e o tom de festividade pontuam a redenção de seu projeto de memória: a Vanguarda Pedagógica que foi frustrada décadas atrás agora se reúne e comemora sua experiência e traz a vitória ao presente, onde pessoas se reencontram, se alegram, celebram e onde, finalmente, nas três últimas fotos: “O microfone passou de mão em mão... e todos puderam se manifestar livremente”. Acompanhados nessa jornada por um recital de Daniel Szafran, ex-aluno com “talento de sobra”, desenvolvido pelos princípios formativos da Escola. Agentes e juízes de sua própria história, a comemoração os redime e, dentro do projeto do ICIB, reestabelece seus laços e os prepara para uma nova empreitada.

Esses elementos, que conferem identidade aos judeus progressistas, eram os que colaboravam para conviver com a alteridade. Reforça-se em boa parte das falas que não havia distinções entre os alunos de diversas origens, que importava desenvolver o que havia de melhor em cada um deles. As diversas acepções que a vanguarda assume servem, sobretudo, para justificar a criação de uma identidade ancorada em valores do passado e que, atualmente, se

²⁸² Foi por decisão de Elisa Kauffman Abramovich que a filha de Gorender foi recebida no Scholem com nome falso. Temia-se naquele momento que as forças da repressão usassem a menina para convencer Jacob a falar sobre sua vida de militante e denunciar seus companheiros. Esse temor tinha bases reais, uma vez que havia ocorrido com outros presos como por exemplo o casal Teles, pais de Janaina, e com Criméia Alice Schmidt de Almeida. IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 357. Contudo, é importante frisar, que foram as gestões Max Altman/Odenis as responsáveis pelo aceite de maior número de crianças com nomes falsas, haja visto que Elisa morreu antes do golpe militar.

perderam. Não só pelo fim do Scholem, como pela desarticulação dos “judeus progressistas” em torno da Casa do Povo. No entanto, implicitamente, esses elementos buscam traçar sua identidade e referendam uma vanguarda dentro da própria comunidade judaica.

Na comemoração, almeja-se estabelecer uma coesão no presente, a partir dos elementos recuperados no passado, visando uma proposição ao presente. Busca-se forjar algo no passado, pois evidentemente não existe mais uma coesão no presente, uma vez que essas operações já não são mais naturais, como a obra de Nora aponta para a análise de eventos comemorativos. Como proposição ao presente, da reafirmação dos laços que conferem coesão a esse grupo, a princípio, podemos pensar o livro como uma tentativa de recuperação da escola nos moldes em que existiu, com uma cultura judaica progressista voltada para o ensino das artes e à experimentação pedagógica, entretanto, pouco se discute a refundação do Scholem.

Nesse sentido, os desdobramentos das memórias delineadas no livro podem ser encontrados na atual reconstrução da Casa do Povo e na recuperação da militância em torno dessa instituição, entendida não só como uma nova forma de vivência para alguns judeus que não se identificam com uma vida religiosa e sionista, mas também para a nova comunidade que habita o bairro do Bom Retiro.

3. A reconstrução do ICIB como patrimônio e lugar de memória

Durante a década de 1970 o bairro do Bom Retiro passou por um processo de mudanças, boa parte dos imigrantes judeus deslocaram-se para outros bairros, sendo este um dos fatores a que se atribuíu a falência do Scholem. Após o fim da escola, o ICIB passou muitos anos fechado, resolvendo os problemas administrativos gerados pelos processos concernentes ao pagamento dos professores.

O ICIB durante a década de 1980 realizou eventos importantes, mas as gestões não conseguiam a adesão de mais pessoas ao seu projeto.²⁸³ O prédio ficou fechado e, por falta de

²⁸³ Em 1982, as conversas no TAIB com Jacob Gorender, Dalmo de Abreu Dallari, Francisco Moreno de Carvalho e Maurício Segall deram início a um ato de protesto contra o massacre da Sabra e Chatila, que dividiu a comunidade judaica e levou a confrontos nas ruas do bairro Bom Retiro. Os oradores repudiaram o massacre de mil palestinos civis desarmados, dentre os quais mulheres, velhos e crianças, nos campos de refugiados de Sabra e Chatila em Beirute Oeste, o que provocou uma revolta do povo judeu e deixou a opinião pública mundial comovida. E acusavam o governo israelense de tramar a chacina. Segundo um documento do arquivo do DEOPS, o ato contou com cerca de 300 pessoas. As deliberações da mesa consistiram basicamente na defesa da paz no Oriente Médio, através do reconhecimento do Estado de Israel e da criação do Estado Palestino. No fim do ato, desconhecidos jogaram gasolina na sarjeta, e após o combustível se espalhar pela Rua Correa de Melo (ao lado do ICIB) dois carros de participantes do ato foram incendiados. Amplamente difundido pela imprensa, as suspeitas são de jovens israelitas que defendiam a ofensiva de Israel e posicionaram-se contra ao ato realizado no ICIB.

manutenção, por muito tempo não pôde ser frequentado. O projeto de memória e revitalização do prédio foi idealizado nos anos 2000. Com o objetivo de comemorar os 50 anos da instituição, Sara Frydman e alguns ativistas elaboraram o “Projeto Memória – ICIB”. Visavam angariar verbas com a Lei Rouanet²⁸⁴, no qual realizaram um conjunto de entrevistas²⁸⁵ e uma exposição de imagens no ano de 2002.

Esse projeto, no entanto, não teve continuidade por conta dos problemas de saúde de Sara Frydman e Frima Grispum, além da falta de apoio dos ex-participantes e da ausência de patrocinadores. Os principais objetivos que elas tinham com essas entrevistas eram reconstruir, através das memórias dos entrevistados, as práticas realizadas nas entidades progressistas, para justificar o financiamento e, também, verificar se havia a possibilidade de recriá-las no presente. Os registros da exposição estão no Arquivo do ICIB com o conjunto de fotografias, especialmente da década de 1950 e 1960, juntamente com cartazes de eventos importantes realizados pelo Instituto. Exaltam-se, portanto, os feitos “grandiosos” do passado.

Desde a realização do Seminário, o Grupo Memória Scholem passou a engajar-se na reativação do prédio, discutindo coletivamente com outros grupos artísticos e do bairro. Aos poucos, os ex-alunos assumiram a presidência do ICIB e, nos últimos dois anos, muitas coisas mudaram.

Foram gestados novos projetos de memória em relação ao prédio. Por exemplo, a organização de Benjamin Seroussi e Lilian Starobinas que não almejam criar um memorial do ICIB, mas sim um projeto para reativação da Casa do Povo no presente, recuperando e ressignificando feitos do passado. Para entendermos melhor o livro sobre o Scholem e a comemoração, não podemos destacá-los do processo de reconstrução por que o ICIB vem passando, uma vez que o seminário e o livro organizados pelo Grupo Memória Scholem foram elementos propulsores deste processo.

Como evidência dessa continuação e desse engajamento, em 2013 os mesmos organizadores do Grupo Memória Scholem organizaram o Grupo Memória Casa do Povo, exceto por dois participantes, Cássio Schubsky, que morreu há alguns anos, e Simone Levinsky,

DEPARTAMENTO DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL. Localização no Arquivo do DEOPS: BR_SP_APESP_DEOPS21Z014014179_001.

²⁸⁴ A Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991), que institui políticas públicas para a cultura nacional, conhecida também por Lei Rouanet (em “homenagem” a Sérgio Paulo Rouanet), secretário de cultura de quando a lei foi criada.

²⁸⁵ Projeto Memória – ICIB, realizado entre os anos de 2000 e 2002, capitaneado especialmente por Sara Frydman, Tânia Furman, Helena Kurcbard, Frima Grispum e Sara Cunha Lima. Elas entrevistaram: Pola Reisten, Luzer Goldbaum, Boris Cipis, Francisco Abramovich, Max Altman, Frima Grispum, Jacob Guinzburg, Carlos Frydman, Ruth Glechter, Fanny Abramovich, Marta Wollak Grosbaum, Ilina Ortega, Bela Cosoy, Tuba Schor, Lea Goldstein, Hinda Melhson, Antonio Dimas, Rejane Coelho Esquefe, Esther Leiner, Moises Leiner. Cada um dos ativistas foram importantes personagens da escola, do teatro e militantes políticos do ICIB.

tendo incorporado ao Grupo o músico que tocou piano no fim da programação do Seminário: Daniel Zansfran. Além disso, organizaram um seminário, que aconteceu entre os dias 23 e 24 de agosto de 2013, agora em comemoração aos sessenta anos de fundação do ICIB. Nesse sentido, podemos dizer que o seminário em comemoração ao Scholem agregou esses ex-alunos que se engajaram na reconstrução do ICIB como um lugar de memória da cidade. Para pensarmos esses desdobramentos temos como fonte os materiais produzidos pelo Instituto, especialmente nos últimos dois anos, durante os quais fizeram não apenas um novo evento comemorativo em memória da Casa do Povo, mas também refundaram o jornal *Nossa Voz*, tão caro à essa comunidade e que havia sido “empastelado” após o golpe civil-militar de 1964.

É imperativo analisar, de maneira breve, este novo projeto com o objetivo de entender quais os elementos que resgatam da narrativa do passado que começaram com o seminário do Scholem e foram recuperadas nas comemorações dos 60 anos da Casa do Povo (2013). Acreditamos que com isso conseguimos esclarecer quais das acepções de Vanguarda Pedagógica esboçadas no livro e que recuperam a sua definição na proposta da Casa do Povo no presente.

Em novembro de 2014 a direção do ICIB publicou um encarte comemorativo com a transcrição das falas do evento em comemoração aos 60 anos da Casa do Povo, com ideia semelhante à do livro sobre o Scholem, mas de forma mais simplificada. Ao falar dos marcos que colaboraram para a discussão de novas propostas para a instituição, recupera-se dessa forma a lembrança do Seminário em homenagem ao Scholem:

A quarta presença se dá ao lembrarmos que foi de um grupo de alunos da escola Scholem Aleichem **que partiu na retomada e no renascimento da Casa do Povo**. O Scholem, a historiadora e educadora Lilian Starobinas afirma no livro, que a escola “buscava a disseminação dos ideais antifascistas e progressistas no cenário social brasileiro, por meio de uma educação pluralista e inovadora”, **muito diferente do ensino judaico hegemônico**. E como o livro mostra, deixou um registro de experiências educacionais que fertilizou inúmeros outros projetos e permanece hoje como uma referência das possibilidades desse campo.²⁸⁶

Nesse evento vemos melhor delineada a questão da memória que os ex-participantes tentaram recuperar e que no seminário do Scholem estão esboçados. Para isso trataremos de alguns trechos que evidenciam a recuperação dessas memórias, tendo como aporte teórico as discussões de “Lugares de Memória” que significam

²⁸⁶ CYTRYNOWICZ, Roney. Uma história de 60 anos que inspira novos projetos, *Caderno especial Casa do Povo 60 anos*, nov./dez. 2014. (grifos meus)

Lugares salvos de uma memória na qual não habitamos, semi-oficiais e insitucionais, semi-afetivos e sentimentais; lugares de unanimidade sem ufanismo, não exprimem mais nem convicção militante nem participação apaixonada, mas palpita ainda algo de uma vida simbólica. Oscilação memorial ao histórico, de um mundo onde se tinham ancestrais a um mundo da relação contingente com aquilo que nos engendrou, passagem de uma história totêmica para uma história crítica; é o momento dos lugares de memória. Não se celebra mais a nação, mas se estudam suas celebrações.²⁸⁷

Pierre Nora, ao apontar para o fim da história-memória, sublinha que se criam lugares de memória. Podemos utilizar o conceito para pensar a Casa do Povo, uma vez que ao mesmo tempo em que se busca a recuperação do espaço, a memória não existe mais no cotidiano. Nesse sentido, o modo como se reconta a história dos fundadores permite entrever como a narrativa é retomada para referendar o projeto cultural desse grupo no presente. No texto dos *Cadernos Conib*, Benjamin Seroussi, um dos conselheiros da Casa do Povo, procura escrever em meio ao processo de busca de novas formas para ativar a instituição.²⁸⁸ No próximo excerto ele reconta a história da Casa do Povo, selecionando os elementos do passado que deveriam servir de alicerces para a reconstrução da instituição no presente:

A Pedra Fundamental foi colocada em 1946, quando milhares de judeus progressistas se reuniram sob uma placa em ídiche com nomes de campos de concentração escritos e um número: 6.000.000! Para ‘reviver e progredir’. O prédio foi criado para ser um monumento vivo em que a memória serviria para a construção do futuro. Para tanto, ao invés de construir um memorial, essa vertente da comunidade judaica, que defendia o heroísmo dos que lutaram no Gueto de Varsóvia, criou um centro cultural. Até os dias de hoje, o visitante que entra na Casa do Povo se depara com um prédio nu: nas paredes não está escrito nenhum nome dos que morreram na guerra; não há nenhuma placa de agradecimento aos que apoiaram a construção do prédio.²⁸⁹

Ao se rememorar as origens da Casa do Povo o que se recupera do passado são os princípios que regiam a construção da Casa. Nesse sentido, o monumento é vivo, em contraponto ao museu que mantém congelada a “história”, e possui princípios que o levariam a dar continuidade às lutas e à cultura iidichista. Na atualidade, assim como os fundadores da Casa do Povo, os organizadores do novo projeto do ICIB, se pensam como continuadores dos lutadores do Levante do Gueto de Varsóvia, como vimos nos textos de Sendacz no capítulo anterior. Destarte, a comemoração do Gueto de Varsóvia começou já em abril do ano seguinte, em 1944. Mas aos poucos, na maior parte dos países, o dia de comemoração do fim do

²⁸⁷ NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, v.10, 1993. p.14

²⁸⁸ SEROUSSI, Benjamin. A Casa do Povo: valores progressistas em contexto adverso, *Cadernos CONIB. Publicação da Confederação Israelita do Brasil*, n. 2, jan. 2014. p 82.

²⁸⁹ Ibidem. p. 79.

Holocausto passou a ser o dia 27 de janeiro, que é o dia de libertação do campo de concentração de Auschwitz, como demonstra a declaração realizada pela ONU em 2005, na qual a entidade estabelece o dia 27 como dia de memorialização do Holocausto. Todavia, desde a sua fundação a Casa do Povo celebra o Levante do Gueto de Varsóvia, inclusive nos momentos mais difíceis, a Casa nunca deixou de celebrar a data. Enquanto o dia 27 de janeiro celebra o judeu vitimizado, que foi libertado por agentes externos, o dia 19 de abril celebra o judeu lutador, o judeu resistente, protagonista do seu destino. E esse é um dos motivos pelos quais a Casa do Povo se mantém fiel a essa celebração até hoje, pois a instituição construiu sua identidade como continuadora das lutas, resistente e militante, onde não faz muito sentido o discurso da vitimização:

Nos eventos do Dia do Holocausto e do Levante do Gueto de Varsóvia, celebração anual na Casa do Povo, a tônica era a resistência e os projetos políticos a ela associados. Lembrar dos mortos, do genocídio, do heroísmo dos combatentes antinazistas, mas lembrar também que os combatentes de Varsóvia eram em sua maioria militantes e tinham projetos sociais e políticos de transformação judaicos, sionistas, poloneses, socialistas, universalistas, entre eles Mordechai Anielewicz, Janusz Korczak, Emanuel Ringelblum e tantos outros.²⁹⁰

Como continuadores das lutas do Levante do Gueto de Varsóvia, os novos organizadores pretendem reconstruir o ICIB como um lugar de memória. A recuperação dessas memórias com proposições ao presente é esclarecida nas passagens a seguir. Assim reestruturam a narrativa da Casa do Povo atualmente:

Foi essa herança de resistência dos judeus do Levante do Gueto de Varsóvia, a não aceitação de que sua cultura e seus ideais fossem dizimados que motivou a formação da associação fundadora da Casa do Povo. **Determinados a construir o futuro, sem se esquecer do que os levou até aquele lugar, os judeus progressistas responsáveis pelo projeto da Casa do Povo ensinaram que, para haver liberdade, é preciso haver resistência.** Essa ideia acompanhou, e se mantém viva, ao longo dos mais de 60 anos de História da instituição. O ensino da língua iídiche – para muitos considerado um idioma morto, aos alunos do Colégio Scholem Aleichem até o seu fechamento em 1980, era um exercício de resistência. Assim como a apresentação das peças consideradas subversivas no teatro TAIB durante a ditadura militar brasileira, fazendo com que o endereço na Três Rios se tornasse um dos pontos da resistência cultural e política de São Paulo. A Casa do Povo enfrenta hoje novos desafios e obstáculos, sejam esses financeiros, estruturais, ligados à especulação imobiliária ou à necessidade de se adaptar ao contexto de um bairro que sofreu diversas mudanças com o passar das décadas. Talvez outras instituições não tivessem conseguido perecer em meio de tantas adversidades. **Porém, o edifício foi construído**

²⁹⁰ SEROUSSI, Benjamin. A Casa do Povo: valores progressistas em contexto adverso, *Cadernos CONIB. Publicação da Confederação Israelita do Brasil*, n. 2, jan. 2014.

sobre uma base sólida, a associação de pessoas que se miravam no exemplo daqueles que lutaram durante o Levante do Gueto de Varsóvia, abrindo espaço para as gerações seguintes, de judeus e não judeus, pudessem escrever as suas próprias histórias.²⁹¹

Ao retomarem este na nova edição do jornal *Nossa Voz*, a memória do Scholem aqui é atrelada a resistência e realçada na medida em que o ensino de iídiche é comemorado, elemento que muitas vezes aparece no livro de maneira esparsa, aqui aparece como um significativo exercício de resistência. E evocam seus continuadores, em termos da resistência política e cultural ao Regime Militar, e também dentro da comunidade judaica. Além disso, outro elemento fundamental de construção de identidade é a abertura à diversidade cultural.

É um alento saber que o espaço hoje ressurgue com novos projetos e inserções, em um bairro que é território do multiculturalismo e do cosmopolitismo na cidade de São Paulo -, pois renasce com as marcas que o caracterizaram sempre e em diálogo com a cidade de São Paulo – de uma forma que é uma esperança para todos que se identificam e se remetem ao judaísmo com seus projetos seculares, inseridos nas causas atuais e sonhos ainda universalistas.²⁹²

A exaltação da diversidade cultural foi apropriada para pensar o novo projeto para a Casa do Povo no Bom Retiro, na medida em que a população do bairro atualmente é constituída por migrantes de outros países, como bolivianos, coreanos e paraguaios.²⁹³ O projeto atual procura aglutinar esses novos migrantes para se transformar num espaço orgânico e aberto, pois eles deveriam ser os maiores frequentadores da Casa do Povo. Essa memória vem sendo utilizada para incorporar esses projetos e tem sido evocada com frequência.

A casa também é baseada em uma posição ideológica de esquerda muito precisa, progressista e, em certa medida, laica. [...] Apesar de ter sofrido por longos anos de falta de investimentos e manutenção, a Casa do Povo manteve-se em pé, permanecendo sempre aberta e oferecendo atividades aos seus frequentadores.

A Ch'alla expôs a potência da Casa do Povo em abrigar outros povos que agora vivem no bairro, afirmando-se e atualizando-se como um espaço progressista de convívio, aprendizado e cultura. [...] praticar um espaço que foi pensado como um monumento vivo e progressista diante de uma cidade cada vez mais agressiva, insensível e aterradora para todos. Uma ideia foi impulsionada: de que a Casa do Povo pode novamente ser uma parte ativa e receptiva do bairro. **Uma casa onde, partindo de suas diferenças internas e**

²⁹¹ JORNAL NOSSA VOZ. São Paulo, BR: Anumauê. n. 1011. abr. 2014. Disponível em: <<http://jornalnossavoz.wordpress.com/2014/05/21/edicao-1-011-do-jornal-nossa-voz/>>. Acesso 21.nov.2014. (grifo meu)

²⁹² SEROUSSI, Benjamin. A Casa do Povo: valores progressistas em contexto adverso, *Cadernos CONIB. Publicação da Confederação Israelita do Brasil*, n. 2, jan. 2014.

²⁹³ FELDMAN, Sarah. Bom Retiro Mutante, *Caderno especial Casa do Povo 60 anos*, nov./dez. 2014.

externas, pessoas das mais diversas origens podem se encontrar, formando assim um novo povo para essa casa.²⁹⁴

A laicidade da Casa tem sido uma questão importante para ser comemorada e ressaltada, na medida em que busca atrair o “novo povo” para as suas atividades. Sendo assim, a necessidade de atualização dos seus princípios é a estratégia que eles encontraram para consolidar uma nova identidade para a Casa do Povo.

A questão que nos chama mais a atenção, contudo, é a proposta que eles têm de ser um pólo artístico de experimentação, agregando novos grupos teatrais e musicais para se apresentar e ensaiar no espaço da Casa do Povo. Para isso, colocam-se como o abrigo histórico de vanguardas dos antepassados e reconstroem essa memória, nesse sentido:

Segundo os fundadores da Casa do Povo, **lembrar é agir**. Por isso, ao longo dos seus 60 anos de existência, a Casa do Povo se tornou um monumento vivo, que pretendia ser, não apenas relacionado à Shoah, mas também ligado à **formação do Bairro do Bom Retiro, às vanguardas educacionais e teatrais, à resistência à ditadura, à militância incansável por causas humanitárias e antifascistas, no Brasil e no mundo**, e, também, nos últimos anos, referente à decadência da região central da cidade de São Paulo, explicando o estado do atual prédio. **Relançar o jornal é lembrar e ativar o poder crítico da Casa do Povo no presente e acrescentar novas camadas à sua história**. Se conseguirmos transformar esse jornal em um espaço comum, ou até público, no papel impresso, poderemos trazer a Casa do Povo de volta à cena cultural paulistana.²⁹⁵

Uma das ideias propulsoras da “nova” Casa do Povo é “lembrar é agir” e utilizam até esses nomes em iídiche para marcar essa memória. Ou seja, o lembrar o passado não é contemplativo e passivo, mas colocar em ação as origens progressistas dos seus antepassados. O monumento vivo, então, procura remontar o prédio como um espaço das vanguardas artísticas. Nesse sentido, conseguimos compreender o título do livro sobre o Scholem reapropriado nesse contexto. Como vemos no texto de Benjamin:

A ideia de pertencer a uma vanguarda política fazia-se presente em todas as áreas: a Escola *Scholem Aleichem* foi pioneira na divulgação de um pioneirismo pedagógico no Brasil; ao lado do Teatro de Arena e do Oficina, o TAIB promovia os ideais artísticos e políticos de uma nova geração; a Casa do Povo desempenhou papel fundamental na resistência à ditadura ao dar auxílio a perseguidos políticos. A atuação da instituição tinha profundas raízes na comunidade judaica, mas suas atividades extrapolaram em muito o âmbito comunitário.

²⁹⁴ JORNAL NOSSA VOZ. São Paulo, BR: Anumauê. n. 1012. jun./jul. 2014. (grifo meu)

²⁹⁵ JORNAL NOSSA VOZ. São Paulo, BR: Anumauê. n. 1011. abr. 2014. Disponível em: <<http://jornalnossavoz.wordpress.com/2014/05/21/edicao-1-011-do-jornal-nossa-voz/>>. Acesso 21.nov.2014. (grifo meu)

Essa atuação foi marcada por uma série de polarizações, tanto na comunidade judaica como na sociedade brasileira em geral: a denúncia dos crimes stalinistas em 1956, as mudanças na política internacional e militar israelense e a ditadura no Brasil foram divisores de águas. **Mas, para além, ou apesar, das divisões e dos dogmatismos, a Casa do Povo sempre trouxe consigo ideias democráticas, preservando a cultura judaica laica e progressista e defendendo a livre expressão e o debate crítico e promovendo novos caminhos para a cultura.**²⁹⁶

Como vemos, a Casa do Povo é reconstruída como um espaço de memória que abrigou as mais diversas “vanguardas”, tanto a educacional, quanto a artística e política. Observamos nas comemorações da Casa do Povo que a questão deixada em aberto no livro, se seria possível a construção de uma escola similar novamente na atualidade, não está no horizonte dos organizadores. Mas os ideais são retomados para afirmar o caráter de resistência da instituição, aglutinar uma nova militância para “promover novos caminhos para a cultura”, sendo esse o núcleo propulsor da reconstrução do ICIB na atualidade.

²⁹⁶ SEROUSSI, Benjamin. A Casa do Povo: valores progressistas em contexto adverso, *Cadernos CONIB. Publicação da Confederação Israelita do Brasil*, n. 2, jan. 2014. p. 79-80. (grifo meu)

CAPÍTULO III: A COMEMORAÇÃO DA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA: RECONSTRUÇÃO DO PASSADO E CONSTRUÇÃO DO PRESENTE

1. Livros comemorativos das Escolas Renovadas - Ginásios Vocacionais, Colégio de Aplicação da FFCL-USP e Ginásio Israelita Brasileiro Sholem Aleichem

A narrativa criada pelos ex-participantes do GIBSA no livro de celebração de sua escola não pode ser entendida como uma exceção, pois deve ser inserida no contexto de comemoração das experiências da renovação pedagógica. Ao comemorar a sua formação dentro dessas instituições eles não vivenciam somente o reencontro entre pessoas que coabitaram o mesmo ambiente educacional, mas buscam rememorar o legado dessa instituição, tendo em vista proposições para a reconstrução educacional no presente. Assim, ao revés do efêmero e fugaz da palavra oralizada dos reencontros e das memórias individuais, convertem o encontro em texto e materializam o livro como um dispositivo para a rememoração. Ao utilizar estratégias como convocar pessoas renomadas nos campos da educação, acrescentam fotos que atestam “o que de fato se passou”, ganham um peso efetivo e fazem o livro se transformar em monumento.

A partir da bibliografia sobre as escolas renovadas, percebemos que não era somente o GIBSA que reclamava para si o estatuto de vanguarda pedagógica. Assim, fizemos o levantamento dos elementos em comum das narrativas criadas em torno destas escolas, especialmente instituições como o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1957 – 1969) e os Ginásios Vocacionais (1961 – 1969). É imperativo apontar que neste capítulo não temos o objetivo de analisar os outros livros comemorativos com a mesma profundidade que dedicamos àquele sobre o GIBSA no capítulo anterior; interessa-nos compreender quais as memórias evocadas sobre as escolas renovadas da década de 1960 que estão sendo comemoradas na atualidade.

As edições comemorativas dessas instituições, frutos de reuniões realizadas por ex-alunos e ex-professores, reafirmam a importância histórica daquelas experiências educacionais e traduzem o desejo de divulgação das práticas do passado para um público mais amplo. Por isso, o objetivo neste capítulo é compreender tanto as motivações que levaram à rememoração, nesse contexto específico, quanto a seleção das memórias em relação aos usos (e abusos) que se fazem desta no presente. Entretanto, não temos como finalidade estabelecer regras sobre o ensino na atualidade, nem traçar comparações entre experiências passadas e atuais, ou ainda questionar o valor e a importância daquelas iniciativas e muito menos defini-las. Nosso intento

é compreender o processo de construção destas memórias educacionais e o que elas propõem ao presente, assim como identificar as contradições implícitas nesses discursos.

Apesar das peculiaridades de cada escola desse conjunto, é possível destacar um elemento comum no que diz respeito à forma de celebração das instituições, isto é, todas elas afirmam ter integrado o movimento de ensino renovado da década de 1960. Todavia, o sistema de financiamento e gestão empregado nestas instituições é bastante diferenciado, cabendo destacar que as seis unidades dos Ginásios Vocacionais²⁹⁷ estavam submetidos à Secretaria da Educação e gozavam de uma relativa autonomia gestora, já o Colégio de Aplicação da FFCL-USP era gerido por um programa de formação de professores de uma instituição de ensino superior, enquanto que o Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem tinha uma gestão privada, sendo administrada por uma associação composta predominantemente de militantes judeus identificados com ideais de esquerda. Aparentemente, pouco se consegue compará-las, em termos de gestão e proposições pedagógicas, pois destinavam-se a públicos distintos com práticas muito particulares.

Conforme já foi indicado, alguns ex-discentes e ex-docentes produziram um repertório imagético e textual sob a forma de ensaios, livros e documentários que fixaram registros memorialísticos e comemorativos sobre as respectivas instituições. Neste sentido, destaco o ensaio *O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: anos 50 e 60*²⁹⁸ elaborado por Maria de Lourdes Mônaco Janotti e Maria Cecília Cortez Christiano Souza, ex-professora e ex-aluna do Colégio de Aplicação da FFCL-USP; o livro comemorativo *Ensino Vocacional: Uma Pedagogia Atual*²⁹⁹ organizado por Esméria Rovai; dois documentários, *Sete vidas eu tivesse*³⁰⁰ e *Vocacional: Uma Aventura Humana. O Choque de uma Escola Libertária com a*

²⁹⁷ Em 1961 é fundado o Serviço de Educação Vocacional (SEV), A Lei no. 6052/61 estabeleceu no seu artigo 25, parágrafo único, que seria instalado este órgão especializado da Secretaria da Educação para coordenar as unidades de Ginásios Vocacionais autônomos. O Decreto n°. 38.643/61 estabeleceu no seu artigo 302, que o referido órgão seria o Serviço do Ensino Vocacional, diretamente subordinado ao Gabinete do Secretário. Assim em 1962 foram fundadas três unidades dos Vocacionais. Ginásio Estadual Vocacional (G.E.V) Oswaldo Aranha (São Paulo), G.E.V. Cândido Portinari (Batatais) e G.E.V. João XXXIII (Americana). Em 1963 foram fundadas mais duas unidades: G.E.V. Embaixador Macedo Soares (Barretos) e G.E.V. Chanceler Raul Fernandes (Rio Claro); E em 1968 foi fundado o G.E.V. de Vila Santa Maria (São Caetano do Sul). Em dezembro de 1969 as experiências são extintas.

²⁹⁸ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. *O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60*. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. p. 267-290.

²⁹⁹ ROVAI, E. (org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005.

³⁰⁰ A ideia do documentário surgiu em 2006 na organização do evento de comemoração de formatura dos alunos da Turma de 1963, do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha. Foi um trabalho conjunto de ex-alunos, capitaneado por seu produtor José Maurício de Oliveira e apoiado pela associação de ex-alunos - GVive. SETE vidas eu tivesse...Direção: José Maurício de Oliveira. São Paulo: Gvive, 2006. (25min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QYyLVTHpF-s>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

*Ditadura Militar*³⁰¹, ambos produzidos por ex-alunos do Vocacional; e, finalmente o livro *Vanguarda Pedagógica: O Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*, de 2008. Ainda que a natureza deste material seja heterogênea na forma e na linguagem, encontramos muitas afinidades seletivas entre eles.

Souza e Janotti, respectivamente, ex-aluna e ex-professora do Colégio de Aplicação, elaboraram um artigo a partir de depoimentos que começaram a ser coletados em encontros de “rememoração coletiva”³⁰² realizados entre os anos de 1994 e 1995. Desta forma, o texto foi organizado a partir de quatro depoimentos de ex-alunos e ex-professores³⁰³ que relembram alguns elementos do cotidiano escolar. De modo análogo ao que acontece no livro sobre o Scholem, as duas ressaltam a importância de rememorar a experiência coletivamente.

Mas, se por um lado, nesse processo de recriação coletiva incorporamos como nossas lembranças de outros, a desagregação do grupo significa a perda do passado, o seu esquecimento; se recordar é obra coletiva, esquecer é fruto do isolamento, da fragmentação, do distanciamento, da ruptura daqueles vínculos que orientavam a elaboração memorialística do grupo.

O conjunto de rememorações sobre o Colégio de Aplicação engloba: acontecimentos próprios do cotidiano da vida escolar, modificações dos costumes sociais da década de 60, o imaginário político pré e pós golpe de 64. Possui abrangência significativa no que se refere ao jogo de poder no interior da Faculdade de Ciências e Letras da USP e a valorização das ações praticadas no Colégio. [...] as lembranças dos participantes expressam o sentimento de ter vivido um momento histórico importante do ensino de qualidade, interrompido bruscamente pela repressão da ditadura militar e pelos equívocos dos rumos da política educacional. **Tal potencial rememorativo, juntamente com outras fontes documentais, podem contribuir para o atual debate de estratégias a serem aplicadas na melhoria atual do ensino.**³⁰⁴

As autoras, contudo, destacam os depoimentos como autoexplicativos e os utilizam como ilustração da qualidade excepcional do ensino do Colégio de Aplicação. Por exemplo, citam práticas como o ensino das línguas, a vivência cultural, a didática utilizada pelos docentes e a proximidade da relação professor-aluno, porém não se aprofundam nessas questões. Para

³⁰¹ VOCACIONAL: uma aventura humana. O choque de uma escola libertária com a ditadura militar. Direção: Toni Venturi. Produtora: Olhar Imaginário e Mamute Filmes, 2011. DVD (78min)

³⁰² Utilizam-se de fontes orais, por acreditarem que os documentos relativos ao CA não oferecem “uma visão pluralista do universo simbólico dos agentes discentes e docentes que viveram as práticas educacionais”. A escola teve supra importância em seu contexto histórico, no entanto somente as entrevistas poderiam relevar os diferenciais das práticas educativas e do cotidiano escolar. Além disso, foram recolhidos depoimentos por uma equipe, que ex-alunos instruídos e “licenciados” em História e Pedagogia.

³⁰³ Entrevista com Carlos Augusto Leuba Salum (publicitário), Jorge Schwartz (Professor titular da USP do Departamento de Letras Modernas), Maria Alice Machado de Gouveia (professora da Fundação Getúlio Vargas), Maria Cecília Cortez Christiano de Souza (Professora da FEUSP).

³⁰⁴ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. p. 275-276 (grifo meu)

isso, apresentam quatro experiências³⁰⁵ como representativas da qualidade excepcional da escola durante a sua existência, como se não houvesse diferenças entre as diversas fases da história da escola.³⁰⁶ A evidência disso, podemos perceber que os testemunhos não são discriminados em relação a época em que os depoentes frequentaram a escola, o que, talvez, demandasse um aprofundamento do trabalho e acabaria por extrapolar os limites do artigo em questão. Dessa forma, ao exaltar a homogeneidade do seu projeto educacional passado, tomando parte das experiências como se representassem a sua totalidade, as autoras referendam uma proposta educacional para o presente.

Sublinhamos que nesses textos, a memória coletiva reconstruída a partir de elementos do passado no presente educacional tem um caráter prescritivo, ou seja, a rememoração não possui um fim em si mesma, mas tem como objetivo colaborar com a melhoria do ensino atual. Caráter esse presente nos eventos comemorativos que, ao relembrar o passado no presente, buscam recriar identidades projetando-se ao futuro.

De modo semelhante, o livro *Ensino Vocacional: Pedagogia Atual* aprofunda esse caráter comemorativo e, sobretudo, propositivo. Está estruturado em quatro partes: as apresentações, respectivamente, de Lisete Regina Gomes Arelaro, professora da Faculdade de Educação da USP e Maria Aparecida Justo da Silva Schoenacker (socióloga ex-coordenadora do Setor de Pesquisa do Serviço de Ensino Vocacional), e a introdução feita pela organizadora do livro, Esméria Rovai.

Nesta primeira parte vemos o esforço de apresentação dos Vocacionais para que este seja conhecido por um público mais amplo que o acadêmico, sobretudo professores da escola pública, sugerindo a necessidade de retomada desses projetos e ideais na atualidade. A segunda parte é composta pela reedição dos textos de Tamberlini e Rovai³⁰⁷, que abordam as premissas

³⁰⁵ As autoras justificam desta forma a utilização somente destas entrevistas: “[...] foram realizadas sessões rememorativas coletivas de dois tipos: exclusivamente com participação de ex-alunos e com presença de ex-alunos e ex-professores. Pretendemos ainda, realizar em 1996 sessões unicamente destinadas a professores. Paralelamente, começaram a ser recolhidos relatos de vida de ex-alunos, de ex-professores e de ex-diretores, ficando para uma segunda etapa o trabalho com funcionários e outros profissionais que atuaram na escola na década de 1960. Convém salientar que o compor de entrevistadores é composto por ex-alunos, devidamente instruídos e, em menor número, por licenciandos em História e Pedagogia”. JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997. p. 277.

³⁰⁶ WARDE, Miriam. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. In: GARCIA, W. (Org.) *Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas*. São Paulo: Editora Cortez, 1989. p. 101-131.

³⁰⁷ ROVAI, Esméria. *As cinzas e a brasa: os ginásios Vocacionais – um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem no Ginásio Vocacional “Oswaldo Aranha” – 1962/69*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.; TAMBERLINI, A. R. M. de B. *Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. São Paulo: Annablume: Fapesp. 1998.

do projeto e o caráter social dos Vocacionais; a ex-orientadora educacional do Ginásio Vocacional Raul Fernandes de Rio Claro, Nobuko Kawashita³⁰⁸, escreve sobre as avaliações no projeto; e, concluindo esta seção, Moacyr da Silva, ex-orientador do Ginásio de Ensino Vocacional João XXIII (Americana) fala sobre a formação continuada dos professores.³⁰⁹ Os autores apresentam estudos de caráter acadêmico e destacam os elementos teóricos do projeto dos Vocacionais, elencando várias propostas para o presente, como: mudança de métodos avaliativos, necessidade de formação continuada e atualização dos professores, além da necessidade de relação da escola com a comunidade.

Na terceira parte, aparecem as narrativas pessoais, organizadas de maneira bastante informal em comparação ao restante do livro, pois estão focadas nas memórias do cotidiano escolar e em uma maior exaltação da experiência. Consta dos depoimentos do ex-professor Newton Balzan, também ex-supervisor da área de Estudos Sociais do Serviço do Ensino Vocacional (SEV)³¹⁰, que trabalhou na unidade de Americana, e dois ex-alunos, um jornalista (Aureliano Biancharelli) e um engenheiro (Paulo Ricardo Simon), respectivamente do Ginásio de Ensino Vocacional João XXIII, em Americana, e do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (GVOA,) em São Paulo. Na conclusão do livro, soma-se a justificativa de Esméria Rovai, na qual explica as razões pelas quais os Vocacionais continuam sendo exemplo de uma pedagogia atual.

Os Vocacionais têm uma maior quantidade de produtos memorialísticos, pois existiram em maior número, foram objeto de inúmeras pesquisas³¹¹ e houve uma preocupação maior com a guarda da documentação das escolas. Cabe destacar que a comemoração do Vocacional é a mais elaborada dos três casos, pois houve um conjunto de dispositivos que celebraram a sua memória, organizada pela Associação dos ex-alunos e Amigos do Vocacional (Gvive) fundada contemporaneamente à produção do livro e do documentário *Sete vidas eu tivesse*, em 2005. Em comparação, o Colégio de Aplicação até hoje não tem uma associação de ex-alunos

³⁰⁸ Foi orientadora educacional no Ginásio Estadual Vocacional “Chanceler Raul Fernandes”, de Rio Claro, de 1965 a 1970.

³⁰⁹ Baseado também em sua pesquisa de doutorado. SILVA, Moacyr. *Revisitando o Ginásio Vocacional: um locus de formação continuada*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

³¹⁰ Chiozzini aponta para a autonomia que as escolas tinham, pois “todas desenvolviam seu planejamento curricular e estavam subordinadas apenas ao Serviço de Ensino Vocacional (SEV), órgão que respondia diretamente ao gabinete do Secretário da Educação e era paralelo a toda estrutura burocrática da Secretaria da Educação. O SEV era composto pelos supervisores de cada uma das disciplinas e uma equipe técnica, além da coordenadora geral, Maria Nilde Mascellani”. CHIOZZINI, Daniel F. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961-1969)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. p. 2.

³¹¹ Para ver mais: <http://gvive.org.br/historia-dos-ginasios-vocacionais/bibliografia/>

organizada de forma orgânica e, como vimos no capítulo anterior, o GIBSA teve o Grupo Memória Scholem que atualmente está voltado à reconstrução do ICIB.

Essas são as razões pelas quais, neste capítulo, há um peso maior para os discursos referentes aos Ginásios Vocacionais, embora estejam também presentes nos outros trabalhos. A importância de uma associação de ex-alunos como o Gvive é ressaltada por Joana Neves, que declarou, ao desenvolver um trabalho de reconstituição da memória do sistema de ensino vocacional, o qual a ajudou na recuperação de fontes para seu trabalho

[...] o fato de muitos desses agentes ainda se reunirem como um grupo identitário – a *família vocaciana* – e se manifestarem em tantos eventos concretos: encontros, seminários, festas, como virtualmente por meio de sites e e-mails. A Associação dos ex-alunos e Amigos do Vocacional – GVive – desenvolve um trabalho de reconstituição da memória do sistema de ensino vocacional, reunindo e produzindo documentos escritos, vídeos e fotos e registros toda a sorte que têm por objetivo o resgate de uma história vivida, mas sentida na memória das pessoas como ainda viva, contínua e sem fim [...] Não pense, porém, em unicidade, homogeneidade ou consenso sobre o significado de uma experiência que marcou, indelevelmente, a vida daqueles que participaram.³¹²

Em certo sentido, concordamos com a autora em que não existe uma homogeneidade sobre os significados da experiência, entretanto existe uma aproximação nas motivações da rememoração no presente. Como membros de uma família que compartilham a mesma formação eles procuram restaurar os laços de pertencimento ao grupo, no caso, dessas intuições educacionais. A memória ancorada nas referências do passado alimenta-se da seleção das práticas pedagógicas, tornando-se promessa de futuro, como aponta Pollak³¹³. Os conflitos, então, são diluídos a favor da comemoração e, baseados nos exemplos do passado, apresentam-se como prescritivos para a transformação da educação na atualidade.

Outra questão fundamental é a ideia de concepção de uma família *vocaciana*, existe uma criação de identidade entre esses ex-participantes que justifica a importância histórica da comemoração. Conforme vimos no capítulo anterior, a introdução do livro sobre o Scholem apresenta características análogas e, apesar do fim dessas experiências, afirma-se a “memória que permanece viva”, que “inspirou novas sendas” e tem raízes a serem resgatadas.³¹⁴ Não

³¹² NEVES, Joana. *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como desafio político (1961-1970)*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p.19

³¹³ POLLAK, Michel. *Memória e Identidade Social. Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 5, n. 10, 1992, p.206.

³¹⁴ Lilian Starobinas, sobre se “Vanguarda Pedagógica” poderia ser entendida como uma “vanguarda” em relação as escolas judaicas, ela respondeu “Em termos das escolas judaicas, eu não acho que o nosso título vanguarda pedagógica pensava nelas, porque eu acho que assim a diferença que a gente via era tão grande, mas era um tão grande [...] e não é nem uma questão de desprezo, é questão de uma gênese diferenciada, elas se propunham a outras coisas, e eu acho, como eu te dizia, que eu pessoalmente, acho que até tem gente que continua mantendo

obstante, a alegria do reencontro e a motivação para a reconstrução dessa memória são comuns e “vivas” também no Colégio de Aplicação, como indica a passagem do texto de Souza e Janotti, quando cita o trabalho de “recuperação dessas memórias” por meio de depoimentos:

Certamente, poucas vezes encontra-se tanto entusiasmo para a realização de um trabalho exigente como este da parte de pessoas com mais de 40 anos de idade, de profissões mais diversas e com encargos de família. [...] perceber a importância da experiência passada tem sido motor, incrementado pela afetividade, que impulsiona a todos.³¹⁵

A reafirmação constante da importância da recuperação dessas instituições e as motivações pelas quais cativam e mobilizam esses agentes no presente é comum nessas três experiências e corrobora os argumentos desenvolvidos por Nora, de que as operações de memória já não são naturais³¹⁶. Dessa forma, demonstrando o esforço dessas comunidades escolares extintas que precisam da vigilância comemorativa, como a criação de associações de ex-alunos, pois se não a “história depressa as varreria”. Nesse sentido, as motivações que levaram à mobilização desses alunos para retomar esse projeto de memória dessas instituições se pautam pela falência educacional do presente e pela busca por soluções, prescritas por esses exemplos do passado.

Com isso, acreditamos que existem alguns pilares em comum que se apresentam nesses trabalhos e embasam a memória do ensino renovado na década de 1960. Estas três experiências possuem pontos de contato, pois partem da crise no sistema de ensino público iniciada na década de 1970, que espelha tanto a corrosão da identidade profissional dos professores (representada por eles como uma profissão de prestígio) quanto a baixa qualidade de ensino das escolas públicas na atualidade.

No que tange à definição da escola renovada, partem do contraponto ao “ensino tradicional” estereotipado, de certa forma, como distante do discente, que seria receptor passivo de um conhecimento abstrato imposto pelo professor, enquanto as disciplinas não estabeleceriam nenhuma relação com a realidade do aluno. Argumentos semelhantes aos que

isso, mas eu levei um tempo grande, fui conseguir fazer isso pra conseguir superar o meu preconceito com gente que estudou no Renascença. De entender que não, que tinha gente que tinha estudado no Renascença que era inteligente, que era crítica, que conhecia cultura, que não era bitolado, né. Então acho que foi na hora que eu comecei trabalhar e que aí fui ter contato com essas pessoas que eu precisei desconstruir a minha visão *scholeniana* que o Renascença entra e que não saía ninguém razoável de lá, né”. STAROBINAS, Lilian. Entrevista concedida à pesquisadora no dia 03.dez.2013

³¹⁵ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. p. 278.

³¹⁶ NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, v.10, 1993. p.13.

vimos, por exemplo, no texto dos organizadores do livro comemorativo do Scholem, que o colocam como uma escola que “rompia com a camisa de força do ensino tradicional”. Nesse sentido, definem as escolas renovadas como inovadoras, que formam o aluno consciente, “apto a compreender e analisar a realidade em que está inserido”. Na passagem a seguir, um dos textos define a escola renovada como algo:

[...] fortemente comprometido com um projeto bastante elaborado, complexo, **articulado, voltado para o homem brasileiro concreto**, situado numa dimensão política explícita que **ênfatiza o engajamento e a participação social**, [...] insere o jovem concreto no seu microcosmo como sujeito e agente da comunidade.³¹⁷

Apesar do excerto se referir aos Ginásios Vocacionais, ele bem que poderia corresponder a qualquer uma das três escolas analisadas neste capítulo. Nota-se que os argumentos utilizados por Tamberline são semelhantes aos recursos que Sendacz utiliza para definir a educação progressista e conceituar, por exemplo, as diferenças entre “ensinar” e “educar”, ou seja, o aluno na escola renovada “aprende a aprender” e não mais a decorar. Assim, a renovação pedagógica se define como uma proposta educacional preocupada com a formação integral do educando, levando o jovem a conhecer sua personalidade, interesses e aptidões. O aluno passa a ser ativo construtor do conhecimento e as disciplinas partem do cotidiano para questões mais gerais, “deixando” de ser abstratas. A avaliação é descrita como parte do processo educativo e não como medição quantitativa de memorização de conteúdos desconectados da realidade do aluno.

A equipe do Ensino Vocacional identificou-se com os princípios do ensino renovado. Este pode ser definido como um ensino de cunho transformador que objetiva **formar o educando integralmente**, desenvolvendo-lhe tanto as aptidões teóricas, quanto as práticas, para que ele se torne **capaz de atuar na sociedade em que está inserido**. O professor é uma espécie de orientador que cria situações educativas que propiciam o desenvolvimento das potencialidades do aluno.³¹⁸

Sob este enfoque, o professor atua como mediador entre os alunos e o conhecimento, abandonando a postura de transmissor de informações. Nas memórias dessas escolas exaltam-se os trabalhos em grupo e a construção coletiva dos conceitos, em especial os estudos de meio, considerados avançados para a época. Os docentes, por sua vez, relatam que passaram a se

³¹⁷ SCHOENACKER, Maria Aparecida. Apresentação II. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11.

³¹⁸ TAMBERLINE, Ângela. Os Ginásios Vocacionais, a história e a possibilidade de futuro. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p.33.

sentir educadores e não somente professores e, nesse sentido, trabalhavam com entusiasmo, além de destacar as relações de proximidade com os alunos. Como exemplo apontamos o depoimento de Balzan, que tece comentários sobre a formação de professores realizada pelo Vocacional:

(...) o Vocacional, embora não tivesse como objetivo a formação de professores, acabou por formar toda uma geração de excelentes professores e, mais do que isso, **educadores**, aqui ocorre o contrário: os cursos oferecidos aos jovens universitários, apesar de voltados para a docência, não conseguem despertar a paixão, o entusiasmo, a vibração, tão comum aos professores formados no Vocacional.³¹⁹

No cotidiano escolar, as memórias desses participantes declaram a felicidade que era ir para a escola que os ensinava a aprender. Muitos relatam que se sentiam mais livres, que podiam se expressar nas aulas, tanto para expor opiniões como artisticamente. Os alunos ressaltam a importância na sua formação das atividades culturais promovidas pelas escolas, de leituras significativas e idas ao teatro, bibliotecas e cinema. Também descrevem que conviviam harmoniosamente, independentemente das suas diferenças, especialmente étnicas³²⁰ (no caso do Scholem), sociais e econômicas – mais comuns no caso dos Ginásios Vocacionais e do Colégio de Aplicação.

Os alunos vinham de todas as classes sociais. Só mais tarde compreendi que meu perfil de filho de trabalhadores fazia parte da própria proposta pedagógica. Na mesma classe, havia filhos de empresários, de pequenos comerciantes, de profissionais liberais da classe média, e colegas de origem ainda mais humilde que a minha. O filho da patroa para quem minha mãe lavava e passava roupa era meu colega de classe.³²¹

O tom das afirmações presente no relato de um aluno do Vocacional é muito comum nas memórias referentes a essas instituições. Rovai, por exemplo, afirma que a equipe do SEV buscou reformular o seu processo de seleção, tendo em vista assegurar o “direito à educação de forma mais equitativa”, pois “ao combater as assimetrias de oportunidades, visava ampliar o acesso à educação para os segmentos sociais de menor renda”.³²² Rovai chega a afirmar que

³¹⁹ BALZAN, Newton. Vocacional: um projeto para o século XXI. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p.141-142.

³²⁰ Só para retomar o argumento citado no capítulo anterior “Esta convivência entre judeus e não judeus, brancos e negros e também índios contribuía para um cotidiano escolar que incorporava as diferenças dentro da sala de aula com naturalidade”. STAROBINAS, Lilian. Introdução. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 17

³²¹ BIANCHARELLI, Aureliano. Notícias dos anos de Vocacional. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 156.

³²² ROVAI, Esméria. Uma pedagogia social em ato – revivida na memória. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 44.

“foi a primeira vez, talvez a única, em que filhos de operários e intelectuais partilharam das mesmas oportunidades de educação”.³²³ No documentário de 2011, Venturi seleciona nas diversas entrevistas que não havia diferenças de classe e todos conviviam de forma solidária, como exemplo, cita que trocavam materiais e usavam os mesmos uniformes, sinônimos de igualdade.³²⁴ No final chega a afirmar que “o Vocacional é a escola do rico e o pobre, que forma gente que pensa”.

Da mesma forma, Souza e Janotti se contrapõem às críticas de que as escolas renovadas eram elitistas, argumentando e selecionando depoimentos de alunos oriundos de famílias de classe média baixa e, portanto, não compunham as elites que defendiam os seus privilégios de acesso aos níveis mais altos de escolaridade, como o ingresso no ensino secundário e no superior. Como podemos perceber no excerto abaixo:

Configurou-se nessa época uma polarização das opiniões sobre o ensino entre defensores da “qualidade” versus defensores da “quantidade”. Qualquer pronunciamento a favor da qualidade de ensino era automaticamente classificado como de oposição à democratização efetiva do ensino. **Dizia-se assim, que a qualidade de ensino repousava basicamente na seletividade da clientela escolar: era fácil manter colégios públicos de qualidade quando os alunos eram de elevado nível social, econômico e cultural.** Dessa forma, para esses intelectuais, a defesa da qualidade jungia-se a um padrão elitista e retrógrado. Quando a escola foi obrigada a receber maior número de alunos e os professores denunciaram a queda da qualidade de ensino, a administração considerou-os despreparados e ressentidos. O argumento de defesa da qualidade foi assim desqualificado, podendo ser atribuído à perda de privilégios. Assim, as experiências de ensino renovado foram liminarmente consideradas experiências elitistas e, portanto, o Estado não deveria assumi-las e defendê-las.³²⁵

As autoras exploram de forma dualista a qualidade de ensino, isto é, ou se defendia a qualidade ou a democratização do ensino, sendo que se declaram como portadoras da “democratização de qualidade”, pois naquele período, não eram ideias que poderiam coexistir. De certa forma, elas se posicionam não apenas em relação aos debates daquele período, mas também em relação às leituras posteriores realizadas a partir dessas experiências educacionais. Por exemplo, para Saviani, o movimento renovador das décadas de 1950/1960 é a realização dos ideais do movimento da “Escola Nova”, que não aboliu a escola convencional, pois estava

³²³ ROVAI, Esméria. Uma pedagogia social em ato – revivida na memória. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 51.

³²⁴ Sobre o uso do uniforme na escola, ver: SILVA, Katiene Nogueira da. *Criança Calçada, Criança Sadia! Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

³²⁵ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. p. 270 (grifo meu)

mais voltada para a adoção de modelos que atendessem às exigências da pedagogia do que às necessidades do contexto socioeconômico do período. A reforma foi uma maneira radical de levar a cabo os ideais liberais que afirmavam o poder do conhecimento como forma de acabar com a opressão e a ignorância dos homens. Apesar da tentativa de inovar em termos curriculares, o autor defende que foi uma renovação da educação destinada à elite.

A “escola nova” é que constitui uma exceção, organizando-se a título de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e destinados a reduzidos grupos de elite. O movimento da “escola nova” não logrou constituir-se em “sistema público de ensino” e influenciou apenas superficialmente os procedimentos adotados nas escolas oficiais.³²⁶

Warde e Ribeiro também defendem que o movimento de renovação educacional teve um caráter socialmente conservador. Apesar de almejar aumentar a qualidade de ensino, acabou servindo a um número limitado de alunos devido à falta de verbas, pois eram projetos dispendiosos. Nesse sentido, a legislação abria caminhos para as mudanças educacionais, mas estas não penetraram na ampla estrutura do sistema educacional.³²⁷

Segundo Chiozzini, a bibliografia sobre os vocacionais aponta que, embora as escolas atendessem uma pequena parcela da população, defendiam políticas educacionais voltadas para a expansão quantitativa do ensino secundário.³²⁸ Por exemplo, Fontes diz que, na década de 1960, o movimento de Renovação Educacional atuaria em um duplo sentido democrático: “de um lado, propunha mudanças no interior da escola e, de outro, a expansão do ensino para novos públicos, e não mais direcionado às elites”.³²⁹ Assim como Chiozzini, apresenta que a ênfase dos renovadores na qualidade do ensino esteve sempre conjuminada proposições políticas que previam a expansão das experiências de ensino renovadas. Embora o governo não atendesse toda a demanda pela educação no mesmo nível de qualidade, para os renovadores esta questão esteve sempre atrelada ao seu projeto de expansão do ensino. As divergências entre eles situavam-se em torno dos questionamentos sobre como se daria essa expansão.³³⁰

³²⁶ SAVIANI, Demerval. Os Balanços na Historiografia da Educação Brasileira: Sentidos e Perspectivas. In: NEPOCUMENO, Maria A.; TIBALLI, Elianda F.A. (Org.). *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argumentum, 2007, p.149-161. p. 22.

³²⁷ WARDE, M.; RIBEIRO, M. L. S. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil In: GARCIA, W. E. (Org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p. 211-222.

³²⁸ CHIOZZINI, D. F. As mudanças curriculares nos Ginásios Vocacionais de São Paulo: da 'integração social' ao 'engajamento pela transformação', *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá: SBHE, 2014. p. 27

³²⁹ FONTES, Alice A. B. *Inovações Educacionais: Autores e Atores das classes experimentais*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. p. 16

³³⁰ CHIOZZINI, Daniel F. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961-1969)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

Janotti e Souza, seguindo a mesma linha argumentativa, justificam as dificuldades de expansão das experiências de renovação pedagógica para todo o sistema de ensino, em função da política educacional imposta pelos militares:

Em síntese podemos afirmar que em nome de uma equivocada ideia de democracia, rejeitaram-se opiniões em defesa da qualidade, como se todas fossem oriundas de uma mesma concepção elitista e ressentida de ensino. Usando esses sinuosos argumentos extinguíram-se sumária e abruptamente todas as experiências de ensino renovado da época.

Basicamente, nada impedia que a defesa de um ensino aberto a todos fosse também a defesa de um ensino de qualidade. Nem havia provas de que a denúncia dos professores em relação à queda da qualidade de ensino fosse, necessariamente, fruto da rejeição à presença em sala de aula de alunos pobres. De qualquer maneira, durante muitos anos, esta acusação pesou sobre os professores e serviu para acobertar a complexidade de causas que, de fato, em pouco mais de vinte anos, levaram a uma inegável deterioração do ensino público [...]. **Foram extintos, dessa forma, lugares onde se podia cultivar utopias de ensino e a livre circulação entre cultura e educação que as experiências de ensino renovado sustentavam e praticavam.**³³¹

Segundo as autoras, a ampliação do acesso do ensino engendrada nesse contexto levou à deterioração de um ensino de qualidade e as escolas renovadas foram abruptamente extintas. Esses casos levam em consideração somente os Ginásios Vocacionais e o Colégio de Aplicação-FFCL, que foram extintos em 1969.³³² Destacamos que, apesar de aparentemente isso não estar efetivamente ligado ao Scholem, pois se tratava de escola de gestão privada, as memórias que foram engendradas em relação ao Regime Militar sobre o método de ensino renovado utilizam argumentos muito próximos. Nesse sentido, apesar de o GIBSA não ter sido fechado, ele foi perseguido pelos mesmos motivos, ou seja, por ser um espaço de cultivo de utopias e de livre circulação de cultura e educação.

A nosso ver, existe uma visão estereotipada nessa memória das políticas educacionais no Regime Militar. Obviamente, isso não nega as atrocidades realizadas nas práticas de repressão engendradas pelo governo contra os seus inimigos políticos. Aprofundaremos tal

³³¹ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. p. 271.

³³² O Experimental da Lapa também é reconhecido por fazer parte do Movimento de Renovação Educacional e funcionou até a década de 1990, quando perdeu o seu caráter experimental. Encontramos o artigo e uma dissertação e a princípio, buscamos analisá-las juntamente com as outras experiências e, apesar de entoar as mesmas características prescritivas para educação pública na atualidade, não nos forneceu base significativa por não fazerem parte de comemorações de reencontro de ex-alunos, elemento este que nos ofereceu base para a comparação das experiências analisadas. VIEGAS, Lygia & SOUZA, Marilene No texto Promoção automática nos anos 50: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo), *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012. Ver também FARAH, Marisa Helena Silva. *Espaços e significados do corpo no 'Experimental da Lapa' (1967-1972)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

tema no item 3, mas cabe aqui destacar que o governo militar efetivamente proporcionou uma expansão do ensino público, almejando garantir um maior acesso da população à escola. Isso se deu não somente por conta de uma extinção deliberada da renovação pedagógica, mas de uma estratégia política para atender a essa demanda. Os projetos de educação renovada eram dispendiosos para o Estado, que optou por uma expansão quantitativa do ensino. Foi por meio da lei nº 5692 (1971) que o ensino fundamental ganhou uma nova configuração: a lei alterou a sua denominação para ensino de primeiro (junção do primário com o ginásio) e segundo graus, aumentou a extensão da escolaridade obrigatória para 8 anos, compreendendo naquele período todo o denominado ensino de 1º grau, e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. Além disso, fez com que os exames admissionais fossem extintos, ou seja, acabaram com este velho gargalo de exclusão do sistema de ensino.

Ainda que limitado pela oferta insuficiente, após o primário na década de 1960, o sistema de ensino selecionava fortemente, impedindo a progressão, pela falta de escolas e pelo estabelecimento da barreira meritocrática, consubstanciada no exame de admissão ao ginásio, que “legitimava” a exclusão. A lei de 1971 amplia a escolarização obrigatória para oito anos, deixando de ter sentido um obstáculo formal ao progresso de todos. Rapidamente, ampliaram-se as taxas de acesso ao antigo ginásio, agora reunido ao primário, em um primeiro grau de oito anos. Entretanto, entre 1970 e 1984, segundo Oliveira, “intensificou-se a ampliação das oportunidades de escolarização para a população, praticamente se universalizou o acesso e a permanência no ensino fundamental e ampliaram-se significativamente os índices de conclusão”. O autor aponta que as formas de exclusão passariam a se realizar na escola, pois os índices de repetência continuaram elevados.³³³

Não faz parte do escopo deste trabalho discutir em que termos se realizou essa expansão e não cabe aqui entrarmos no mérito de se foi uma política educacional equivocada, mas refutá-las, como se tem feito atualmente, e simplesmente “demonizar” os militares pelo fim da escola pública de qualidade não nos ajuda a compreender nem o contexto educacional e, muito menos, político desse período.³³⁴

³³³ OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica, *Educ. e Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 667.

³³⁴ Pensar sobre isso, não exclui os dados apontados por Bontempi, “entre os grandes feitos patrióticos dos generais neste campo estão a redução da ação direta do Estado na educação, retirando da Constituição a reserva de dotações orçamentárias para o sistema escolar; o incentivo à formação de grandes conglomerados de escolas particulares e “cursinhos pré-vestibular”; a apropriação da teoria do capital humano, com orientação tecnicista do ensino; a adoção de medidas de intimidação, perseguição e expurgo de docentes e estudantes contrários ao regime (...) fecharam os centros acadêmicos e eliminaram a representação estudantil das instâncias escolares e universitárias; exerceram censura prévia e exclusão de livros considerados subversivos das bibliografias. Como se não bastasse, o regime criou as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, cujo objetivo era transmitir a ideologia da Segurança Nacional”. BONTEMPI Jr., Bruno. A Fábula fala de ti. *Pensar a Educação*

Para compreender este período, deve ser considerado que a questão da elitização não se limitava somente ao poder aquisitivo das famílias das quais esses alunos eram oriundos. Nas memórias referentes a essas experiências, sobretudo do Colégio de Aplicação e dos Vocacionais, sempre estão presentes a variedade de classes sociais que frequentavam essas escolas. No Scholem, apesar de ser uma escola privada, reitera-se o argumento de que muitos alunos tiveram acesso à escola por meio de “uma generosa concessão de bolsas”.

A necessidade de reafirmar esses fatores se deve à busca de reiterar no presente da experiência educacional como cultivadora de ideais democráticos, que permitia o acesso de todas as classes sociais. No entanto, esse período não pode ser entendido se não se levar em consideração o acesso restrito à educação, pois, embora houvesse a presença de muitos alunos originários de “classes menos favorecidas”, como apontam Janotti e Souza, o sistema de ensino permanecia elitizado e de difícil acesso para significativa parcela da população.³³⁵ Apesar de toda a boa vontade percebida nas três celebrações das escolas renovadas de inserir todos os segmentos da sociedade, tais argumentos não se sustentam, pois estavam arraigadas em um sistema educacional elitista e excludente. A asserção, porém, de que as escolas renovadas eram elitistas não denega a importância histórica dessas experiências, como Saviani que chega a afirmar que o movimento de renovação educacional “aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais”.³³⁶

A referência constante ao argumento de defesa das escolas renovadas serem elitistas, no entanto, busca muito mais do que isentar essas experiências de uma exclusão das demais classes sociais, procura referendar sua importância para recuperar essa proposta pedagógica no presente. A ampliação do ingresso à educação nas últimas duas décadas no Brasil – tendo em

em Pauta. Disponível em: <http://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!/bruno-bontempi--30abr/c228y>. Acesso: 18/05/2015. Contudo, questionamos ainda o quanto ainda temos que aprofundar os estudos sobre esse período e pensar o projeto educacional do Regime Militar inserido no processo histórico.

³³⁵ As pesquisas mostram que no início da década de 1960, somente 55% da população em idade escolar concluiu o primeiro grau (alfabetização), ou seja, menos da metade da população em idade escolar passaria pelo seletivo exame de admissão. “De 1000 crianças que em 1960 ingressaram no primeiro ano, somente 466 atingiram a segunda série em 1961. Isso significa uma taxa de evasão de 44% no primeiro ano. De cada 1000 alunos que iniciaram no mesmo ano a primeira série, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Em 1971, a reforma do ensino básico estendeu de 4 para 8 anos o ensino fundamental (primeiro grau), mas isso não chegou a alterar substancialmente o índice de evasão escolar”. GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Evolução do Ensino Fundamental no Brasil. Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais*. Instituto Paulo Freire. p.29. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3389/FPF_PTPF_01_0412.pdf. Acesso em: 01 mai 2014.

³³⁶ SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação In: GARCIA, Walter E. (Org.) *Inovação Educacional no Brasil – problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 25.

vista que boa parte da população em idade escolar tem acesso à educação – no momento atual, seria, para estes educadores que comemoram essas experiências, de conferir qualidade para essa educação de massas. Afinal, o que poderia ser melhor do que um projeto democrático que atenda a todas as camadas sociais ancorado em experiências que já deram certo no passado? Nesse sentido, acreditamos que esses grupos buscam reafirmar um projeto de educação para o presente baseado em suas experiências passadas.

Outra crítica comum às escolas renovadas e a que os livros de comemoração pretendem responder são as suas relações com a cultura acadêmica. Nos depoimentos sobre o Scholem e o Vocacional são registradas várias menções de repúdio à cultura acadêmica que, no limite, denotam certa aversão à universidade. A argumentação apresentada por Fanny Abramovich, agregada ao livro *Vanguarda pedagógica*, é muito enfática ao sublinhar que não aprendeu nada com os professores da USP, instituição na qual ela se formou. Na avaliação que faz sobre a sua trajetória intelectual e profissional, ela ressalta o fato de que foi na experiência com os alunos que aprendeu a dar aulas de arte.³³⁷ Nesse sentido, ela coloca em segundo plano o lugar atribuído às teorias, reafirma a importância da prática e da relação com os alunos, considerando a teoria desnecessária perto da intuição que tinha com as crianças. Sua intervenção tende muito mais à comemoração das experiências vividas coletivamente do que realmente a delimitar e sistematizar as práticas institucionais da escola. Cabe salientar que falamos dessa primeira aceção de vanguarda delineada no livro, na qual demonstra a ênfase no perfil experimental, não ligado a teorias, mas sim à prática da improvisação e da invenção individual como marca dessa vanguarda, pois para Abramovich nenhuma teoria era mais determinante do que a relação professor e aluno.

De forma similar, ao final do documentário *Sete vidas se eu tivesse*, Esméria Rovai afirma que a experiência do Vocacional era entendida pela academia como uma experiência espontaneísta, escolanovista e baseada somente em práticas educacionais. Entretanto, para a autora, o caráter experimental seria o ensaio de novas práticas de ensino que não passaram por dentro da academia, mas eram construídas na prática cotidiana dessa escola renovada. A aversão à cultura acadêmica estava articulada com a construção da memória de uma vanguarda pedagógica, que retomaremos no próximo item. Cabe destacar a especificidade do Ginásio Vocacional, pois a aversão a academia tinha como propósito, talvez, de se transformar num

³³⁷ ABRAMOVICH, Fanny. Mesa 3: Linguagens e Educação: o papel das artes. In: CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p.105.

centro de formação de professores concorrendo com as universidades, almejando que, a teoria educacional deveria advir da experiência nessas escolas.³³⁸

Não podemos afirmar isso para o Colégio de Aplicação, a especificidade daquilo que foi identificado como uma vanguarda pedagógica resultava da percepção de como era entendida a universidade como espaço de ensaio de novas teorias pedagógicas nas práticas de ensino. Nesse caso, o debate então ficava centrado na discussão de se essas práticas ficariam restritas ao âmbito universitário e aos licenciandos, ou se deveriam ser expandidas para o sistema público de ensino.

2. Renovação Pedagógica e a questão da Vanguarda – A pedagogia atual

As memórias dos ex-participantes sobre a renovação pedagógica estão atreladas a sua reafirmação enquanto vanguardas, quanto a isso o Grupo Memória Scholem não é uma exceção. Nos dispositivos comemorativos dessas instituições esses grupos reafirmam práticas educacionais muito avançadas para o seu tempo histórico, adiantadas para a década de 1960. A nosso ver, a recuperação destas memórias da renovação educacional na atualidade, exaltadas como uma proposta vanguardista, é portadora de um traço melancólico e saudosista dessa experiência partilhada que foi perdida e deveria ser resgatada na atualidade. Nesse sentido, apresentam proposições para a educação no presente, baseadas nas suas práticas educacionais do passado, se autoproclamando como uma pedagogia ainda atual e, portanto, de vanguarda.

É exatamente nesta direção que se encaminha a avaliação de Rovai que pode ser estendida aos outros grupos de ex-alunos ao afirmar que “o diferencial do livro é que traz o conhecimento de uma iniciativa que deu certo e que intrinsecamente traz o germe da atualidade”.³³⁹ Da mesma maneira, as experiências geradas no contexto das escolas vocacionais também parecem investidas de valores e significados que transcendem o passado, conforme sugere Tamberline ao apontar:

³³⁸ Levantamos tal questionamento a partir do texto de Chiozzini, no qual ele deixa uma questão em aberto: “Algo que merece ser investigado é a relação dos Ginásios com a rede pública de ensino e como isso levou o SEV a ocupar, ainda que de maneira embrionária, um lugar institucional concorrente ao das Faculdades de Educação. O significado mais amplo desse processo pode ser não apenas revelador do fim dos Ginásios, mas também dos interesses políticos por trás das definições de algo como ‘inovador’ ou ‘experimental’ na educação brasileira”. CHIOZZINI, D. F. As mudanças curriculares nos Ginásios Vocacionais de São Paulo: da 'integração social' ao 'engajamento pela transformação', *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá: SBHE, 2014. p. 50 e 51.

³³⁹ ROVAI, Esméria. Introdução. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p.22.

Fundado em valores humanistas e caracterizado por fornecer uma sólida formação geral, a centralidade da história do Ensino Vocacional, sua capacidade de articulação com a dinâmica dos acontecimentos e a sensibilidade em relação às peculiaridades do público e do local atendidos pela **escola fazem com que ele possua uma carga de atualidade eterna.**³⁴⁰

No documentário *Sete vidas eu daria*, Rovai salienta que, apesar da resistência da Universidade em relação aos Vocacionais, todas as práticas que gestaram-se nessas escolas, posteriormente foi transformado e apropriado pelo discurso acadêmico. Desta forma, o livro comemorativo do Ginásio Vocacional ressalta práticas educacionais daquele período como a interdisciplinaridade, a participação dos alunos nas decisões da escola, o trabalho em torno de determinados conceitos chave. Assim, o Vocacional fez melhor na prática do que a teoria acadêmica havia conseguido elaborar para propor mudanças ao sistema educacional tradicional.

Esses são apenas alguns exemplos das “novidades pedagógicas” que consagravam uma a uma o avanço da proposta pedagógica educacional, que **as experimenta em um contexto histórico em que essas questões apenas se insinuavam na leitura e no debate acadêmico [...] é com propósito de mostrar a Vanguarda de seus pressupostos, do modo de sua organização curricular e da articulação teoria e prática**, que propus a alguns colegas, com estudos acadêmicos realizados sobre essa experiência a divulgação para um público maior que das universidades [...] que encontram referências nossas no fazer pedagógico.³⁴¹

Podemos notar que as marcas de comemoração dessas experiências são os avanços teóricos na área pedagógica adquiridos na prática das escolas renovadas. Como apontam Janotti e Souza, as “lembranças dos participantes expressam o sentimento de ter vivido um momento histórico importante do ensino de qualidade, interrompido bruscamente pela repressão da ditadura militar e pelos equívocos dos rumos da política educacional”.³⁴² Esse balanço é realizado nos documentários, livros comemorativos, depoimentos e, não raro, nas falas dos próprios investigadores dessas experiências. Joana Neves, ex-professora de Estudos Sociais no G.E.V. Embaixador Macedo Soares (Barretos)³⁴³, em pesquisa de doutorado retrata as marcas indelévels na vida dos alunos. Ela registrou que, apesar das críticas e divergências que possam ter existido contra a experiência dos Vocacionais, os estudantes entrevistados “não são capazes

³⁴⁰TAMBERLINE, Ângela. Os Ginásios Vocacionais, a história e a possibilidade de futuro. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 47. (grifo meu).

³⁴¹ ROVAI, E. Op. Cit. p.20 (grifo meu)

³⁴² JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. p. 271

³⁴³ A autora foi professora de estudos sociais em Barretos de 1965 a 1969, conforme descrito na sua tese. NEVES, Joana. *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como desafio político (1961-1970)*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 25

de colocar em questão o persistente e, absolutamente, majoritário reconhecimento da força inovadora de uma experiência **interessante e original**”.³⁴⁴

Reafirmamos que não se trata aqui de questionar a importância das experiências de ensino, mas reconstituir a linha argumentativa dessa comemoração e as proposições para a educação atual. Em uma fala contundente, Newton Balzan condensa as atitudes de celebração das escolas renovadas a que queremos dar ênfase. No livro sobre o Vocacional, ele retrata a sua trajetória profissional. Quando foi fazer seu pós-doutorado na década de 1980 na Universidade de Harvard, diz ter se deparado com uma tese sobre uma experiência educacional que “tinha fortes traços de semelhança com o Vocacional”, mas durou somente quatro anos. Assim ele conclui a comparação:

Se no nosso caso, o regime militar foi o responsável pelo encerramento de oito anos de experiência, taxando-a de subversiva, lá a mesma acusação foi feita por uma das vertentes da Igreja Protestante.

Pude extrair duas conclusões a partir da leitura que fiz.

A primeira delas: o fim das duas experiências, até certo ponto coincidente, infelizmente vem comprovar a hipótese de que **a educação, para não enfrentar barreiras, deve vir sempre a reboque dos avanços sociais. Cada vez que propostas inovadoras pretendem situá-la lado a lado com a sociedade – ou, mais grave ainda, adiante dela** – as mesmas são acusadas de subversivas, desarticuladoras do saber, fracas quanto aos conteúdos e até mesmo imorais. Daí à extinção é apenas questão de tempo.

A segunda: se uma das universidades de maior prestígio do mundo – **senão a mais notável – conduziu uma séria e arrojada experiência pedagógica que, sob diversos aspectos ficou aquém da experiência do Vocacional, há possibilidade de esta última ter sido a mais profunda e brilhante do século XX**. Com isso não pretendo afirmar que o Vocacional tenha sido a melhor escola do mundo, não estou ignorando as falhas havidas ao longo dos anos em que ele existiu tampouco negando que poderia ter dado mais frutos do que acabou dando. Estou apenas constatando que dificilmente a história da educação acabará descobrindo algo mais significativo que o Vocacional ao longo do século passado e no começo do atual.³⁴⁵

Para nós o texto de Balzan traz a marca significativa da comemoração. Em primeiro lugar por conceder o crédito para o Vocacional não só de Vanguarda Pedagógica, mas como a maior experiência educacional do século XX. Ademais, Balzan protagonizou diversos embates internos que permearam seu trabalho nos Vocacionais, por exemplo, Chiozzini aponta que o professor foi demitido em 1967 por se contrapor as ideias de Maria Nilde Mascellani e, também, Joana Neves ataca-o impetuosamente em sua tese.³⁴⁶ Nesse sentido, podemos perceber no relato

³⁴⁴ Ibidem. p. 19.

³⁴⁵ BALZAN, Newton. Vocacional: um projeto para o século XXI. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 143. (grifo meu).

³⁴⁶ Chiozzini em sua dissertação, cita uma entrevista de Balzan, na qual ele descreve os “embates” com os professores mais “engajados” caracterizando-os como “antipáticos” e que olhavam os mais antigos com “desprezo”.

de Balzan as essas divergências aparecem como pequenas falhas, mas que se solucionadas, só engrandeceriam mais a história da instituição, já que no texto comemorativo, as diferenças existentes no passado se diluem, em benefício da comemoração. Portanto, é possível destacar mais um traço comum entre os efeitos da celebração na construção da memória, a saber, as divergências são apaziguadas, passam para o plano das entrelinhas ou são veementemente caladas, como é o caso de Odenis Módulo, no livro sobre o Scholem.

As associações de ex-alunos, ao formularem uma narrativa homogênea e pacífica da construção da memória das instituições, invariavelmente apontam os militares como algozes da renovação pedagógica. De acordo com Balzan, “a quantidade – a massificação – falou mais alto e acabou ganhando da qualidade”, ou seja, a expansão do ensino realizada pelos militares teria resultado na massificação do sistema escolar em detrimento da qualidade preconizada por projetos como o dos Vocacionais.³⁴⁷

Cumprir destacar agora o efeito da caracterização dessa experiência pedagógica como vanguardista. Balzan afirma que é “por ser uma experiência fora do seu tempo”, que essa experiência pedagógica foi extinta. No mesmo sentido, Rovai aponta que “antecipando-se ao paradigma moderno para época, foi ela uma proposta revolucionária, com certeza por isso, incompreendida”.³⁴⁸

Como se vê, tais discursos conferem a essa experiência os atributos de uma vanguarda; como vanguarda ela é modelo e exemplo, guarda precursora e avançada; promove ruptura e abre caminhos. No texto “As aporias da Vanguarda”, Hans Magnus Enzenberger faz um exame crítico das definições deste conceito e como foram apropriadas pelas vanguardas artísticas. Aqui, será capaz de esclarecer a eficácia que ele ganha no discurso educacional.

Em sua tese, Neves responde tal acusação: “A falta de entrosamento, resultante de alguma inexplicável deliberação da administração do SEV ou de idiossincrasias pessoais, era o único motivo para esse tipo de avaliação sem fundamento e, em certo sentido, irresponsável. Simpatias ou antipatias à parte, os professores que se destacaram como lideranças políticas no segundo ciclo eram profissionais competentes que mantinham a mais correta postura de educadores. De fato eram pessoas comprometidas e engajadas politicamente que, por isso, sofreram diretamente a repressão da ditadura. Nenhum deles, porém, pretendeu usar o Sistema de Ensino Vocacional como massa de manobra”. NEVES, Joana. *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como desafio político (1961-1970)*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. p. 313. Já Chiozzini, aponta que “o fato é que houve a demissão de grande parte da equipe em fins de 1968 e isso foi parte de uma reestruturação profunda dos Ginásios Vocacionais”. CHIOZZINI, Daniel F. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961-1969)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. p.141-142. Um dos demitidos em 1968 foi Balzan, que era supervisor da área de Estudos Sociais. Segundo Chiozzini, as demissões estiveram ligadas a construção da hegemonia das propostas defendidas por Maria Nilde Mascellani.

³⁴⁷ BALZAN, N. In: ROVAI. (2005). *Op. Cit.* p. 149

³⁴⁸ ROVAI, Esméria. Introdução. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 18.

O conceito, originário do contexto militar, dizia respeito à guarda avançada que marcha adiante do grosso da tropa. Nesse contexto, a vanguarda assumia não somente o papel de orientadora do avanço do exército, mas era “ao mesmo tempo o estado-maior, cujos planos orientam todas as operações; ela não apenas realiza a ditadura do proletariado, mas realiza a ditadura sobre o proletariado”.³⁴⁹ Enzensberger aponta como o conceito foi apropriado para o campo do político em 1919, quando Lênin definiu o Partido Comunista como “Vanguarda do proletariado”, acepção incorporada por comunistas do mundo inteiro. Desta forma, a crítica às apropriações do termo segue no seguinte sentido:

A Vanguarda pretende realizar doutrinariamente nas artes o que o comunismo faz na sociedade. Exatamente como o Partido, ela, como elite revolucionária, ou seja, como coletivo, pensa ter arrendado para si o futuro. Da forma mais determinada, quer dispor do mais indeterminado. Dita arbitrariamente o que deverá ser válido amanhã e ao mesmo tempo submete-se, disciplinada e dócil, ao mandamento de um futuro que ela própria se impõe.³⁵⁰

Para nossa análise interessa este uso valorativo do termo vanguarda. Segundo Enzensberger, “o *Pathos* do conceito de Vanguarda alimenta-se da ideia de que o lugar à frente do processo distingue uma obra, conferindo-lhe um lugar que as outras não alcançaram”.³⁵¹ Ao se autodenominar Vanguarda, um grupo social se coloca em um local inalcançável pelos seus contemporâneos, ou seja, eles estão *en avant*, avançados no curso da história. O autor argumenta que a Vanguarda nas artes aparece de forma confusa, pois lida com um futuro que não lhe pertence, contudo pretende ditar arbitrariamente as regras para as produções no presente.

De modo análogo, as associações de ex-alunos, ao se posicionarem à frente das massas educacionais da época, se colocam em um lugar inalcançável por outras experiências educacionais realizadas no período e que influenciaram as práticas atuais de inovação pedagógica. Dessa forma, como diz Enzensberger, o conceito torna-se um talismã que deveria isentar seus portadores de críticas e objeções.

Esse efeito-talismã permite que, nas comemorações da Vanguarda Pedagógica, seus protagonistas tornem-se então os porta-vozes da solução para a crise da educação pública na atualidade. Dessa forma, forja-se um movimento linear e unívoco dos experimentos educacionais, como se eles fossem pré-determinados, desconsiderando as particularidades do contexto educacional do passado e do atual. É o que se observa nos depoimentos sobre essas experiências quando são levantadas as motivações para a sua rememoração.

³⁴⁹ ENZENSBERGER, Hans Magnus. As aporias da vanguarda. In: _____. *Com raiva e paciência: ensaios sobre literatura, política e colonialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Instituto Goethe, 1985. p. 63.

³⁵⁰ Ibidem. p. 65.

³⁵¹ Ibidem. p.57.

[...] se os temas atuais que defendem mudanças na educação atestam a vanguarda da proposta pedagógica do Ensino Vocacional, ela, em contrapartida, serve de referência para atestar o valor do que se postula como princípios básicos **de uma nova educação para o momento atual**. Por isso, vale rememorar esse passado que só é passado porque já vivido, mas traz em si um futuro ainda não alcançado [...] é o que eu chamo de um encontro com o passado, para compreender o presente e pensar o futuro.³⁵²

Ao se colocarem como uma proposta pedagógica fora do seu tempo as rememorações são impulsionadas para a proposição da recuperação dessas práticas no presente educacional. As comemorações são permeadas por soluções educacionais e, no livro sobre o Scholem, a fala de Antonio Dimas parece demonstrar a mesma preocupação:

Dessas escolas renovadas é preciso lembrar o seguinte: o Scholem fez parte de um sistema de ensino renovado desse País, que a todo custo precisa ser recuperado. Não em termos de “resgate”, como gostam de dizer os que descobriram essa palavra há pouco tempo. Não em termos de lembrança museológica. Mas em termos de treino pedagógico, de vivência educacional, de aposta efetiva na educação primária e média, base incontestável para uma educação sem fanfarronice publicitária. Em termos de política educacional séria que não se contenta com inclusões precipitadas e faroleiras. Foram várias as iniciativas de educação renovada média, primária ou superior neste País que abortaram. E abortaram por um motivo muito simples: porque nunca houve neste país, e até hoje não há, nenhum sistema político ou governamental que tenha se interessado a sério por uma instancia chamada educação. E isso acontece até hoje, infelizmente.³⁵³

No balanço de Dimas, o Estado brasileiro nunca teria levado a sério a questão educacional, enquanto as iniciativas de renovação teriam lhe dado a importância devida. De forma semelhante ao texto de Esméria Rovai, as lembranças dessas instituições no presente têm o dever de memória de reformular projetos educacionais do passado de forma prescritiva. Como a expressão do projeto das escolas renovadas ainda é bastante atual, na medida em que a escola contemporânea padece de muitos males que foram enfrentados de forma satisfatória no passado, a comemoração dessas instituições renovadas consiste em recuperar os ideais do projeto e, como consequência prática, colaborar com os debates sobre as necessidades de mudanças atuais na educação, como vimos anteriormente no texto de Janotti e Souza. Argumento semelhante ao de Rovai na conclusão do livro sobre os Vocacionais corrobora o tom do balanço realizado por Dimas

³⁵² ROVAI, Esméria. Introdução. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 22-23. (grifo meu)

³⁵³ CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p.61

Para finalizar, este é o desafio que autoridades e lideranças, **com real interesse**, precisam enfrentar para colocar a escola pública nos caminhos de um projeto educativo encarado com seriedade e competência, em especial para a clientela da rede pública de ensino que necessita de ambientes estimuladores e promotores de desenvolvimento: uma proposta de educação mediada por uma pedagogia inovadora, própria para o século XXI. A referência concreta é a experiência dos Ginásios Vocacionais. Ela não é apenas mais uma teoria; ela é uma prática bem fundamentada que se mostrou efetiva, porque muito bem estruturada e implementada.³⁵⁴

O embasamento do livro de Rovai, que é voltado para os professores da escola pública, demonstra também uma aversão aos teóricos da educação, de forma análoga ao que vimos no livro do Scholem. O propósito fundamental do texto de Rovai é indicar que houve uma experiência prática de mudança que deu certo no passado e é perfeitamente aplicável no presente, dependendo da boa vontade das “autoridades e lideranças”. Além disso, percebe-se no discurso que a falência da educação pública na atualidade não precisa mais de novas teorias pedagógicas, mas de exemplos práticos que elaboraram uma aposta educacional, sem “fanfarronice publicitária”.

Janotti e Souza, utilizando o aporte teórico de Michel Halbwachs, demonstram que essas são memórias subterrâneas, pela ausência de estudos desse campo que foi “tombado no silêncio”³⁵⁵ por conta da repressão e da ditadura militar, tanto por agentes externos (militares), quanto por internos (professores da FFCL-USP). As autoras apontam para as divergências e “jogos de poder” que ocorreram no decorrer do processo de consolidação do Colégio de Aplicação-FFCL: “foram extintos, dessa forma, lugares onde se podiam cultivar as utopias de ensino e a livre circulação entre cultura e educação que as experiências de ensino renovado sustentavam e praticavam”.³⁵⁶ A pesquisa é justificada pela

necessidade de recuperação da memória e da história dos colégios, como o de Aplicação da USP, insere-se, pois, num momento em que a escola pública de qualidade tem sido amplamente reivindicada e discutida, em nome da mesma ideia de democracia que, de certa forma, justifica seu fechamento.³⁵⁷

De acordo com este raciocínio, se no passado as experiências eram avançadas para o seu tempo e foram exterminadas pelos militares, agora, em tempos de “liberdade democrática”, pós Ditadura Militar, deveriam ser retomadas. De forma análoga, na apresentação do livro sobre

³⁵⁴ ROVAI, E. Um encontro com o passado pensando o futuro. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 191. (grifo meu)

³⁵⁵ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. p. 271

³⁵⁶ Loc. cit.

³⁵⁷ Ibidem. p. 271-272.

os Vocacionais, Schoenacker afirma que a “[...] releitura do Sistema de Ensino Vocacional para os novos tempos [...] (seria) o aproveitamento do que deu certo da experiência, perfeitamente aplicável ao ensino público. Momento oportuno de implantação da Progressão Continuada”.³⁵⁸

As comemorações da renovação educacional partem da análise da falência da educação, sendo que esta rememoração tem um sentido pragmático, ou seja, pode ser utilizada para mudar o perfil da escola pública na atualidade. Balzan chega a afirmar que as experiências educacionais da atualidade, “com raras exceções, não passa(m) de mediocridade”³⁵⁹ e, por isso, propõe retomar os padrões pedagógicos da escola pública da década de 1960 “que fizeram dela (Vocacional) uma escola diferente. E atraente. Qualidade de que não se revestem nossas escolas”.³⁶⁰

Tendo como base as asserções acerca da comemoração, Pollak afirma que nesses eventos existem diversas tentativas de estabelecer uma continuidade entre presente, passado e a perspectiva do futuro, almejando manter a coesão, podemos traçar um paralelo com as associações de ex-alunos na atualidade.³⁶¹ Desta forma, reunir os ex-participantes para rememorar seria uma forma de propor uma reconstrução dessas práticas no presente. Ademais, criam uma identidade desse grupo que teve a oportunidade de compartilhar essas experiências educacionais.

Essa identidade é ressaltada na medida em que os sujeitos dessas rememorações apresentam o que acreditam ser o legado dessas instituições educacionais, semelhante ao que ocorre no livro do Scholem analisado no capítulo anterior. Além das práticas de ensino renovadas afirmam que o fator que evidencia a qualidade dessas escolas está relacionado aos alunos que elas formaram, ligado às trajetórias de vida dos seus principais professores e alunos e ao papel que ocupam na sociedade, “que pela mediação da pedagogia encontraram seu lugar ao sol”.³⁶² Contribuem para essa argumentação alguns elementos levantados novamente por Balzan em seu depoimento, dessa vez descrevendo como escolheu o seu objeto de doutorado (os ginásios vocacionais). A pesquisa que ele empreendeu revelou os seguintes objetivos e resultados:

³⁵⁸ ROVAI, Esméria. Introdução. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13

³⁵⁹ BALZAN, Newton. Vocacional: um projeto para o século XXI. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p.149

³⁶⁰ ROVAI, E. Op. cit. p. 19

³⁶¹ POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

³⁶² ROVAI, Esméria. Introdução. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 22.

Escolho para tema de doutorado o ginásio vocacional: o que teria acontecido com os alunos das duas primeiras turmas após o intervalo de oito anos? O que estariam fazendo agora? [...] realizei um estudo, tomando como sujeitos 32 ex-alunos: os dezesseis que haviam obtido as medias mais baixas e que apesar disto tinham sido aprovados ao longo dos quatro anos. Meu objetivo era identificar o desempenho e os níveis de realização pessoal de cada um dos grupos em termos de carreira profissional e de escolaridade, no período posterior à conclusão do Vocacional.

Os resultados alcançados foram surpreendentes e atestaram mais uma vez a validade filosófica que regeu essa escola. [...] Foi possível constatar que em termos de sucesso na vida – expressão pela qual não nutro qualquer simpatia – não havia diferença entre os dois grupos.³⁶³

As limitações da interpretação formulada por Balzan, e também endossada por outros investigadores, acerca da relação entre a qualidade de ensino proporcionada por esta modalidade de escola e o sucesso profissional dos alunos nos parece no mínimo equivocada. As razões para esta discordância repousam no fato de que o argumento empregado faz tábula rasa do contexto histórico e educacional onde emergiu o complexo e variado experimento denominada escola renovada. Sem apelar para qualquer tipo de reflexo ou para um argumento de causalidade, me parece que a inferência não resiste aos indícios históricos sobre o milagre econômico experimentado nos anos 70 e a sua voragem por trabalhadores mais qualificados.

Nesse período, a demanda que se tinha por mão de obra especializada não era suprida pela pequena parcela da população capacitada, ou seja, quem teve acesso à educação tinha prioridade nesse mercado em acelerado crescimento. Esses estudantes que frequentaram os Vocacionais, por exemplo, dificilmente não ascenderiam socialmente, neste contexto.³⁶⁴ Não que o “sucesso” fosse inevitável e não estivesse ligado à formação em uma determinada escola mas, se nas décadas de 1950 e 1960³⁶⁵ somente uma pequena parcela tinha acesso à educação, a expansão econômica da década posterior absorveria esses grupos minoritários de mão de obra especializada³⁶⁶. Portanto, a nosso ver, não é de se espantar que os bons e maus alunos, que tiveram acesso à educação nesse contexto, alcançassem o “sucesso na vida”. Os alunos e

³⁶³ BALZAN, Newton. Vocacional: um projeto para o século XXI. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 140.

³⁶⁴ “A sociedade navegou ao sabor dos ventos econômicos ou se viu refém do desenvolvimento capitalista que ampliou as estruturas de oportunidades profissionais para segmentos de formação superior, concentrados na classe média, mesmo para aqueles que não simpatizavam com o Regime”. “Nunca fomos tão felizes: o milagre econômico brasileiro e seus limites”. In: NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 151.

³⁶⁵ As turmas que o autor cita dos Vocacionais são as que entraram em 1961, 1962 e se formaram em 1965, 1966.

³⁶⁶ Os egressos estão vitimados pelo que o Bourdieu define como “amnésia de origem”, quando constatam que a ascensão aos melhores postos do mercado de trabalho seria denotativo da qualidade de ensino que teriam recebido, supostamente em igualdade de condições e isoladamente de fatores extrínsecos à educação escolar.

professores formados pelas escolas passaram a ocupar cargos e postos de prestígio na sociedade, o que se apresenta como um grande legado dessas escolas.³⁶⁷

O filme de Toni Venturi também demonstra um argumento solidário à tese do sucesso profissional dos ex-alunos dos vocacionais. Ao selecionar depoimentos de atores famosos, músicos renomados e jornalistas midiáticos, ele reitera o papel da escola com um diferencial na trajetória destes indivíduos e, por conseguinte, reafirmam a notoriedade dessa experiência.³⁶⁸ Esta relação não fica circunscrita à seleção dos depoentes, mas também aparece na sucessão de frases extraídas dos entrevistados. As falas corroboram o propósito do filme, isto é, a celebração da positividade daquela experiência educacional, a reafirmação do seu caráter vanguardista e, coroando o seu propósito duplamente elegíaco e teleológico, a ideia da contemporaneidade daquele projeto. É desta perspectiva que podemos compreender as seguintes asserções, já mencionadas em outros momentos: “é possível educar de forma mais ampla e aberta”; “é possível criar uma escola pública de qualidade”; “a mais bela página da história da educação brasileira”; “continua completamente atual, principalmente pelos seus princípios psicopedagógicos” e talvez aquela que receberia o prêmio do autoelogio mais desbragado: “o Vocacional formou o que hoje são as cabeças pensantes desse país”.³⁶⁹

Desta forma, a construção da identidade desses grupos busca referendar uma elite “pensante” formada por essas escolas que deve propor algo para a educação. É curioso notar como o argumento elitista ora é utilizado para se vangloriar, e o Vocacional aparece como instância agregadora de uma elite esclarecida e pensante ora, na mão oposta, denegando o atributo dela ser uma escola de elite no passado, pois todos eram tratados como iguais. As comemorações dessas memórias no presente representam um chamado ao voluntarismo para

³⁶⁷ Para ver mais: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica, *Educ. e Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

³⁶⁸ Essa é a lista dos depoimentos utilizados no documentário: André Gurgel, Anita Feldman, Angelo Schoenacker, Antonio Pedro Zago, Antônio Petrin, Ary Jacobucci, Áurea Sigrist, Cecília Guaraná, Cibele de Abreu, Cibele Braun, Cida Schoenacker, Claudio Cohen, Dirce Freire, Elina Markun, Elisa Pitombo, Erick Hertz Júnior, Esméria Rovai, Evandro Jardim, Fábio Caramuru, Fábio Mechetti, Giuseppe Porto, Gustavo Venturi, João Signorelli, Koji Okabayashi, Léa Freire, Lucila Bechara, Luis Carlos Marques, Lucia Helena Gama, Luis Henrique Pitompo, Marcos Frota (ator), Pedro Pomar, Maria Teresa Bertolini, Maurício Nacif, Nelson Luís Freire, Nelson Sanches, Newton Balzan, Olga Bechara, Paulo Angelo Martins, Paulo Pitombo, Paulo Ricardo Simon, Pedro Pontual, Priscila Ermel, Renata Cromberg, Shigueo Watanabe Jr., Silvana Mascellani, Silvio Hertz (ex-prefeito de Americana), Silvio Jaloustian, Tania Beninga, Zaira Abreu. A intencionalidade também é observada no livro do Scholem. A nosso ver, realizaram uma rigorosa seleção dos palestrantes do Seminário, em especial na mesa Vanguarda Pedagógica. A escolha, em especial dela e de Antonio Dimas, além da escolha de artistas renomadas para compor as mesas sobre as artes (Ester Grinspum) e Fanny Abramovich (reconhecida autora de livros paradigmáticos).

³⁶⁹ VOCACIONAL: uma aventura humana. O choque de uma escola libertária com a ditadura militar. Direção: Toni Venturi. Produtora: Olhar Imaginário e Mamute Filmes, 2011. DVD (78min)

que as “cabeças pensantes” ajudem a melhorar a educação pública do país, a partir das suas experiências no passado.

Assim, os grupos de memória voltam ao passado para comemorar e construir um patrimônio que no presente aparece como uma experiência pedagógica inquestionável. O retorno ao passado presta-se a defender a expansão das escolas renovadas como a única forma efetiva de ampliação qualitativa do ensino atualmente - solução garantida pela autoridade de vanguarda autoproclamada. Janotti e Souza têm como mérito, colocar em questão que a formação das elites continua sendo feita por esses métodos “construtivistas”, na atualidade, somente em escolas particulares, o que corrobora os nossos argumentos:

A sociedade percebeu com o passar dos anos que, extintos os colégios públicos renovados, apenas alguns colégios particulares poderiam ser classificados como de boa qualidade: só que agora já não há possibilidade de um bom estudante experimentá-lo, a não ser que tenha condições financeiras de fazê-lo. Continua-se, assim, a formar elites condutoras do país, desta vez, fora das escolas públicas.³⁷⁰

A questão, portanto, é que esses projetos existem, só que permanecem restritos ao âmbito privado. O argumento é baseado na ideia de que, pelos menos, naquela época os “bons alunos” ainda podiam ter acesso à uma escola de qualidade pelo seu mérito, o que atualmente só é possível por conta de seu poder aquisitivo. Então, por qual razão essa geração quer lembrar a escola do passado? Para provar que uma escola pública de qualidade podia existir. Mas desconsideram dois contextos históricos distintos, quando colocam em comparação o sistema de ensino da década de 1960 e do início dos anos 2000. Acreditamos que a questão da qualidade pode estar ligada à seletividade realizada na escola pública do passado, que atualmente existe de outra forma, por exemplo, no acesso aos graus superiores de ensino.

3. O fim das experiências renovadas - Memórias de uma geração

A partir das questões levantadas sobre a identidade criada pelos ex-participantes nesses dispositivos comemorativos encontramos a seleção dos alunos que essas instituições acreditam que formaram. O aluno é representado como autônomo em busca do seu conhecimento que coletivamente construía conceitos e reelaborava constantemente sua visão de mundo. Frequentemente, os alunos retratam sua ânsia pelo conhecimento e por aprender, estimulados

³⁷⁰ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. p. 271-272

pelos professores desafiadores e ao mesmo tempo companheiros nessa busca pela construção do saber. Como vemos no texto de Janotti e Souza:

O grupo que rememora tem nitidamente estabelecido um imaginário sobre o seu passado. Comparando os ensinamentos que receberam com o de seus filhos consideram a geração atual limitada e prejudicada por não conhecer atores fundamentais e por não frequentar bibliotecas. Consideram que antes, quando eram jovens, não havia valorização do sucesso pessoal pela aquisição de bens materiais e sim o desejo de modificar a sociedade como um todo. Tinham como princípio ético ascender pelo conhecimento e pelo trabalho digno.³⁷¹

Desta forma, podemos pensar essas memórias como parte de uma geração - conceito este definido por Sirinelli.³⁷² - formada na década de 1960. Neste excerto, podemos observar que a geração dessa rede de ex-alunos, por seus valores compartilhados, julga a geração atual por não ter os mesmos preceitos educativos compartilhados por eles no passado. O documentário de Venturi endossa este argumento no relato de uma aluna que diz que gostaria que seu filho conhecesse a sua experiência para mostrar que uma escola como aquela existiu, como se fosse algo totalmente inusitado no mundo de hoje. O exemplo dessa excepcionalidade também pode ser percebido, no balanço das entrevistas dos ex-alunos do Colégio de Aplicação realizadas por Janotti e Souza:

Mesmo com pouco dinheiro, transitavam pelos teatros, conheciam centros de cultura e intelectuais de renome, liam autores e assistiam filmes de vanguarda. Tiveram acesso à aprendizagem de francês, inglês, espanhol e latim na escola, poucos fizeram cursos especiais de línguas. Estudaram filosofia, não precisando de moral e cívica para compreenderem a importância da ética e o verdadeiro patriotismo baseado no conhecimento e na compreensão das injustiças sociais. **Tudo isso atribuem ao momento histórico em que a escola, cultivadora de utopias, teve um papel social que precisava de forma imprescindível ser recuperado.**³⁷³

Para esses alunos a marca significativa das escolas renovadas foi, acima de tudo, a sensação de uma experiência que os ensinou a pensar e ensinou nas suas vidas a inquietude e o questionamento da realidade social. Com isso, formaram-se alunos críticos, que viriam a ser a

³⁷¹ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. p. 290.

³⁷² Definida pelo autor como uma solidariedade de idade, por meio da qual se pode compreender heranças culturais, referências implícitas e explícitas, como uma geração se apossa do passado para realizar uma intermediação ou uma ruptura. SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 254.

³⁷³ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. p. 271. (grifo meu)

“elite pensante do país”. Difícil não conceber que a escola renovada tenha sido propulsora de todas essas inquietações e questionamentos, porém não podemos desconsiderar o contexto histórico, no qual essa geração estava inserida. Ao retratar o cotidiano deles como um trânsito por diversas esferas culturais, atribuem prioritariamente à escola o papel central de “cultivadora de utopias”,³⁷⁴

No clima dos anos 60, em que se buscava a direção política das mudanças econômicas, sociais e culturais, os intelectuais, à esquerda e à direita, assumiram a missão essencialmente pedagógica de convencer o povo da justeza de seus projetos. Estavam seguros de desempenhar, como categoria social específica, um papel decisivo nas mudanças políticas. Rejeitando toda uma tradição de desprezo das camadas populares, pretendiam ir ao encontro do povo para ensiná-lo e deixar-se ensinar por ele e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe um espelho onde pudesse descobrir sua identidade: a face da própria nação. **Os intelectuais assumiam, assim, um papel salvacionista e messiânico, elaborador dos postulados ideológicos que deveriam presidir “a revolução brasileira”.**³⁷⁵

Esse trecho colabora com a compreensão da memória criada a partir deste contexto histórico e o papel creditado à intelectualidade e o seu papel na “revolução brasileira”. Neste excerto em especial, depreendemos o que Miliandre Souza aponta como a generalização do conceito de nacional popular³⁷⁶ entre os intelectuais, os quais tinham como objetivo relacionar-se com as classes populares a partir de uma “ida ao povo”, vinculada à formação de uma “nova classe média” no Brasil no final dos anos 1950. A esses intelectuais atribuíam-se um papel histórico de agência nas mudanças sociais, eles deveriam ser propulsores da conscientização para a transformação da sociedade, por meio da cultura e, por conseguinte, da educação. Por não serem “o povo”, acabam se contradizendo com o próprio pressuposto – e isso fica bem evidente na citação anterior – de que as iniciativas de democratizar o acesso às escolas renovadas eram suficientes para livrá-las da crítica que a caracterizavam como elitista.

Nesse sentido, se formaram numa estrutura de sentimento, apontada por Ridenti, de “brasilidade romântica revolucionária”. O autor a caracteriza pelo romantismo, a melancolia

³⁷⁴ O termo utilizado por Marcos Napolitano quando aborda a questão da cultura durante o Regime Militar. Aqui, utilizo pensando a educação como parte da memória construída também entorno cultura neste período. NAPOLITANO, Marcos. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

³⁷⁵ Ibidem. p. 273 (grifo meu)

³⁷⁶ O nacional popular foi um termo genericamente aplicado às reflexões realizadas pelos apoiadores do desenvolvimento urbano-industrial proporcionado por governos como o de JK e Jango. Nesse período, disseminou-se a tendência entre a intelectualidade a aderir a posturas nacionalistas entrelaçadas à defesa da participação política das classes populares e da liderança da burguesia industrial e nacional no processo de desenvolvimento do país. SOUZA, Miliandre Garcia. *Do Arena ao CPC: o debate em torno da arte engajada no Brasil (1959-1964)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

pela carência presente de certos valores humanos essenciais que foram alienados no passado, os quais precisariam ser recuperados.

Naquele contexto brasileiro, a valorização do povo não significaria criar utopias anticapitalistas passadistas, mas progressistas; implica o paradoxo de buscar no passado (nas raízes populares nacionais) as bases para construir o futuro de uma revolução nacional modernizante que, ao final do processo, poderia romper as fronteiras do capitalismo.³⁷⁷

Os intelectuais e artistas acreditavam na “ida ao povo”, para conscientizá-lo e convocá-lo para a revolução que, ao olhar deles na época, era iminente. As escolas também estavam inseridas nesse contexto político nacional e internacional de contestação da ordem estabelecida e busca de saídas visando a transformação social.

De qualquer maneira, não seria exagerado dizer que a experiência viva da brasilidade revolucionária foi uma variante nacional de um fenômeno que se espalhou mundo afora. Além das especificidades locais – no caso brasileiro, as lutas pelas reformas de base no pré-1964 e contra a ditadura após essa data, o florescimento cultural e político na década de 1960 ligava-se a uma série de condições materiais comuns a diversas sociedades em todo o mundo: aumento significativo dos jovens na composição etária da população, num cenário de crescente urbanização e consolidação de modos de vida cultural típicos de metrópoles, num tempo de recusa às guerras coloniais e imperialistas. [...] Essas condições materiais por si sós não explicam as ondas de rebeldia e revolução, nem as estruturas de sentimento que as acompanharam por toda parte. Mas foi em resposta às mudanças na organização social na época que se construíram certas estruturas de sentimento, como a da brasilidade revolucionária.³⁷⁸

Acreditamos que esses educadores podem ser pensados como parte dessa intelectualidade. Desta forma podemos nos indagar qual o papel da escola nesse contexto? A escola deveria ter um papel redentor, pois a educação era vista como o meio imprescindível de conscientizar politicamente a população para a revolução social. A escola que “ensinou a pensar” é de certa forma essa instituição conscientizadora dos problemas sociais de seu tempo, que eram observados por meio de contato com o “povo”. Os alunos faziam os estudos de meio e a partir dessas experiências construíam seu conhecimento.³⁷⁹ É importante salientar que, conjunado com essa conscientização educacional, são reincidentes as citações em relação ao

³⁷⁷ RIDENTI, Marcelo. *Brasilidade Revolucionária: um século de cultura e política*. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 88-89

³⁷⁸ Ibidem. p. 95.

³⁷⁹ Esse argumento é constantemente reiterado no discurso sobre as escolas renovadas, como exemplo, podemos relembrar da fala de Berenice Ferman no livro sobre o Scholem, quando fala sobre estudos de meio “Não dá pra esquecer, de maneira nenhuma, a força da homem do campo e que representou em termos políticos e ideológicos, pode reafirmar para essa molecada que lá estava a capacidade desse nosso povo”. FERMAN, Berenice. Mesa 4: Mosaico de Memórias: Histórias Marcantes In CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 111.

Movimento Estudantil do período e a apresentação do universo político de engajamento. Dessa forma, acreditamos que a participação estudantil da época e a efervescência do engajamento político compõe a memória dessa geração.

Acreditamos que, o engajamento na militância política se deu por conta da visão de mundo contestadora se originou especialmente da participação nos órgãos estudantis, como grêmios e diretórios acadêmicos. Sendo assim, os ex-alunos costumam creditar toda a sua formação à escola, no entanto é necessário considerar o contexto histórico de lutas pelas liberdades democráticas, a mobilização dos movimentos sociais e da intelectualidade, especialmente entre 1964 e 1968. Neste período, segundo Napolitano, vivia-se uma ditadura suficientemente forte para reprimir os movimentos sociais e políticos, mas moderada ao ponto de permitir que a esquerda, derrotada politicamente, triunfasse na cultura.³⁸⁰ Apesar de não questionarmos o mérito das escolas em fazer com que os alunos apreendessem as contradições da realidade social e buscassem questioná-las, acreditamos que retirá-las deste contexto cria uma memória apartada da realidade social do período.

O enredo que essas escolas traçam para si próprias tem como pano de fundo uma experiência educacional democrática que se preocupava com a formação de consciências e, por isso, foi tida por subversiva pelo Regime Militar, o qual brutalmente ceifou tais tentativas educacionais. O enfoque maior na resistência à Ditadura Militar é dado, justamente, pelo documentário “Vocacional: Uma Aventura Humana”, em que se afirma “o choque de uma Escola libertária com a Ditadura Militar foi devastador”. Nos livros comemorativos a resistência à Ditadura Militar também é salientada, como indica a passagem da professora da Faculdade de Educação da USP, Lisete Alearo, para quem o Vocacional:

Perturbou não só educadores mais conservadores, mas os militares que apoiaram o golpe de 1964, obrigando no início dos anos 1970 – que esta experiência fosse apagada da história educacional, não só como extinção das escolas, mas com a prisão – ou constrangimento – política e pessoal de muitos de seus professores.³⁸¹

Nos documentários a parte da invasão dos colégios é muito evidenciada. Janotti elaborou um texto sobre a repercussão na imprensa sobre a invasão do colégio.³⁸² A barbárie da invasão e agressão de estudantes secundaristas pelos militares é muito intensa. Contudo, a

³⁸⁰ NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2013. p.97.

³⁸¹ ARELARO, Lisete Regina Gomes. Apresentação I. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p.10.

³⁸² JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. Imprensa e ensino na Ditadura. In: BEZERRA, Holien Gonçalves; DE LUCA, Tania Regina; FERREIRA, Antonio Celso. (Org.). *O historiador e seu tempo*. 1 ed. São Paulo: Edunesp, 2008. v. 1. p. 95-116.

repressão é creditada, por essas associações de ex-alunos, ao ensino subversivo realizado nessas escolas. Desse modo, propomos que essa questão deveria ser observada mais profundamente.

Começamos pelo Scholem, que foi o caso que analisamos com maior profundidade. Max Altman apresenta sua fala no livro como a “abertura de arquivos” sobre o ICIB, os quais estavam vedados ao conhecimento da opinião pública, revelando então os episódios que aconteceram nos “bastidores” da instituição. Altman retrata o passado desse grupo de judeus como de intensa militância e contínuas perseguições por suas lutas, também enfatiza a prisão dos mantenedores da escola e a traição da Federação, que não prestou nenhum tipo de apoio. No Scholem, podemos afirmar que a perseguição política aos membros da direção, em 1974, ocorreu por conta da sua aproximação com a militância política ao PCB. Alguns ex-alunos relataram também a aproximação da militância com o movimento estudantil universitário, de certa forma, muito mais significativa do que a participação na escola renovada.

Outro fato relatado com bastante frequência são as matrículas de alunos que eram filhos de perseguidos políticos. Como citamos no capítulo anterior, o GIBSA acolheu filhos de militantes com nomes falsos. De forma semelhante, no documentário sobre os Vocacionais, Pedro Pomar, filho de militante do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) que foi matriculado na escola com nome falso, para garantir que não encontrassem o pai militante.³⁸³ O Scholem, segundo Altman, apesar de continuar suas atividades durante a Ditadura Militar, sofreu com outros obstáculos, pois “A escola era vigiada constantemente por agentes do serviço secreto da Ditadura [...] a escola se assemelhava ao Colégio de Aplicação, estava formando novas consciências distintas do pensamento que a ditadura queria impingir”.³⁸⁴ Há um esforço de aproximação das escolas renovadas, não somente por seus métodos, como também por conta da sua militância política e sua resistência à ditadura militar.

Nesse sentido, propomos entender como os ex-participantes dessa experiência elaboraram esse discurso de resistência à Ditadura, baseados nos três pilares: o método de renovação pedagógica como subversivo, a perseguição dos professores e a sua extinção. Apreendemos a memória das escolas renovadas inseridas no contexto da idealização da memória de resistência cultural à Ditadura Militar, cunhada por Marcos Napolitano em sua tese

³⁸³ Transcrição da fala Pedro Pomar: “Meu pai era militante do Partido Comunista do Brasil, meu pai chama-se Wladimir Pomar. Havia uma perseguição grande aos partidos comunistas, inclusive o PC do B. E eu lembro que ele chegou e falou: olha, você vai ter que mudar de nome. E eu escolhi um nome de um colega que era o Marcos. (risos) Eu passei a me chamar Marcos Soares, um nome bastante comum que é pra não chamar atenção mesmo. Eu entrei no Vocacional, pois havia um vestibulinho e entrei. Eu era um aluno como qualquer outro”. VOCACIONAL: uma aventura humana. O choque de uma escola libertária com a ditadura militar. Direção: Toni Venturi. Produtora: Olhar Imaginário e Mamute Filmes, 2011. DVD (78min) 40’

³⁸⁴ CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p.43.

de livre docência *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. Temos como hipótese que essas memórias sobre as escolas se inserem num contexto mais amplo da memória de resistência e que, de forma semelhante ao que acontece com a resistência cultural, mantendo críticas cunhadas no seu contexto, não colaboram para as questões que dizem respeito particularmente à educação no período.

A resistência uma vez lembrada de maneira ecumênica, edulcora “nossa honra e nosso passado” como coletividade que se quer democrática, mas explica pouco certos impasses herdados da ditadura que ainda continuam a nos desafiar, passados mais de vinte e cinco anos do seu fim. Assim, importa menos a existência efetiva ou não do grande “tesouro perdido” da cultura heróica da resistência, tal como definido por Hannah Arendt, mas a elaboração dos diversos mapas que acalentam (e acalentaram) o desejo de encontrá-lo.³⁸⁵

A partir da ideia de Hannah Arendt o autor defende que em todo processo histórico marcado pelo imperativo ético da resistência contra o autoritarismo há uma sensação de “tesouro perdido”. Ou seja, no contexto de fechamento dos espaços públicos institucionais e de violência política sistemática, encontra-se um “tesouro” de uma experiência comum de oposição ao regime, sendo o campo da cultura um elemento de recomposição desse espaço público esgarçado pela repressão política.

Napolitano, ao analisar a resistência cultural no processo de abertura, aponta para a construção de uma identidade do sujeito resistente no processo de criação de memória que, ao ser sedimentada, diluiu os conflitos internos e, no presente, remonta a uma visão idealizada desse processo. Especialmente onde se criaram pequenas esferas públicas informais de formação de consciência crítica e luta pela liberdade. Ao mesmo tempo, assinala que não seria desvalorizar a repressão política que esses espaços sofreram, mas entender a resistência historicamente a fim de compreender as convergências e divergências políticas características desse período. No entanto, remontam a memória desse período representado pelo “mundo comum” que se diluiu após o fim do Regime Militar, gerando, na atualidade, memórias idealizadas da resistência à Ditadura.

As várias práticas culturais, vividas sob o signo da resistência ao autoritarismo, desempenharam um papel igualmente ativo neste processo. O mais interessante é perceber que a memória, quando cotejada com a história, ajuda a recuperar não o sentido unívoco e “verdadeiro” dos processos sociais do passado, mas a riqueza de experiências de uma determinada conjuntura, mas partes fundamentais do próprio processo de construção da memória.³⁸⁶

³⁸⁵ NAPOLITANO, Marcos. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 358

³⁸⁶ NAPOLITANO, Marcos. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 352

Existe uma aproximação dessas ideias, pois as escolas renovadas partem dessa “experiência partilhada perdida”³⁸⁷ as quais também eram espaços privilegiados de oposição ao Regime. Semelhante ao campo da cultura, pensamos que a memória educacional se dá no campo onde se recalam as profundas diferenças entre os atores da resistência, pois há uma criação de uma identidade coletiva compartilhada nesse processo. Na tese de doutorado de Chiozzini, vemos que o autor busca entender como uma memória predominou sobre as outras e diluiu os conflitos internos e muitas vezes é retratada como uma experiência idealizada que foi perdida após o fim do Regime, por conta da truculência dos militares.

Chiozzini aponta que na crise de 1968, houve uma mudança do quadro docente que compunha o Serviço de Educação Vocacional (SEV), sendo assim, conscientização, na época, significava uma determinada posição política e o autor mostra como ela ganha destaque nas proposições curriculares, na medida em que está ligada a uma ação educacional militante visando à transformação da sociedade. “Podemos apontar esse ano [1968] como crucial na migração de influências teóricas mais conservadoras para aquelas ligadas a movimentos católicos de esquerda”.³⁸⁸ Essa memória criada sobre essas experiências educacionais explica somente parte do processo histórico, pois a memória sobre os Vocacionais que preponderou e apagou as subterrâneas foi a imagem homogênea de um engajamento comprometido com a mudança social. Contudo, o autor aponta que boa parte dos trabalhos acadêmicos realizados na década de 1990 foram elaborados a partir de documentos, especialmente orais, produzidos diretamente pela ex-coordenadora do SEV e que construíram a memória desse período como “hegemônica”. Não por acaso, os dois documentários supracitados foram feitos em homenagem à educadora. Venturi afirma no documentário que foi um pedido de Mascellani a ex-alunos do Vocacional a ideia de produzir vídeos sobre a experiência³⁸⁹ e, assim, a seleção que a educadora fez dos documentos foi preponderante para a construção de memória do Vocacional.

Tanto os defensores da escola renovada mostram que a experiência foi plena de inovações e vítimas do estado ditatorial, quanto os críticos em relação à limitação elitista da

³⁸⁷ Ibidem. p. 346

³⁸⁸ CHIOZZINI, D. F. As mudanças curriculares nos Ginásios Vocacionais de São Paulo: da 'integração social' ao 'engajamento pela transformação', *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá: SBHE, v. 14, 2014. p. 48

³⁸⁹ Transcrição da fala do filme: “No final dos anos 1990 a professora Maria Nilde entrou em contato com ex-alunos que atuam na área de comunicação com a ideia de fazer um filme sobre a experiência dos Ginásios Vocacionais. Fizemos muitas reuniões, com debates calorosos e intermináveis. O projeto não deslanchou, mas ficou em mim o desejo de fazer esse filme”. VOCACIONAL: uma aventura humana. O choque de uma escola libertária com a ditadura militar. Direção: Toni Venturi. Produtora: Olhar Imaginário e Mamute Filmes, 2011. DVD (78min) 36’

experiência suprimem as divergências e contradições históricas da elaboração dos “diversos mapas que acalentaram o desejo”³⁹⁰ da luta por uma escola pública de qualidade e democrática. Acreditamos que seja de forma semelhante ao que acontece com a cultura de resistência, apontado por Napolitano:

A história da cultura sob o regime militar costuma ser vista por dois ângulos: do heroísmo ou do ceticismo. O primeiro, mais fortemente ancorado na memória generalizada e institucionalizada sobre o período, vê a cultura e seus agentes – intelectuais e artistas – como o lugar privilegiado da resistência, que ajudou a desgastar o regime e forçar a transição para a democracia. O segundo ângulo duvida desta capacidade de mobilização e politização da cultura de resistência, preferindo apontar seus dois limites óbvios: mesmo depois de seus momentos heroicos nos anos 1960, a cultura não fez a revolução e ficou restrita a poucos, sendo incorporada paulatinamente pela indústria cultural. Os dois lados do debate podem ser ancorados em fatos e processos verificáveis historicamente. Inegavelmente, a cultura mais crítica foi perseguida pelo regime, seja pela censura ou pela truculência policial. Por outro lado, desempenhou um papel destacado na “rede de recados” pela volta da democracia, [...] Tanto a visão heroica quanto a visão cética deixam escapar questões e processos fundamentais para compreendermos as contradições e dinâmicas da vida cultural brasileira. A perspectiva heroica tende a isolar o artista da resistência do seu contexto social e das demandas de consumo cultural, superdimensionando o “artista-intelectual” como herói da resistência. [...] A perspectiva cética também deve ser objeto de revisão e crítica. Se ela nos alerta para a crítica necessária à visão heroica e sem nuances da resistência, não podemos cair na desconsideração completa do peculiar papel da cultura sob o regime militar, a título de uma crítica generalizante que responde mais às angústias dos céticos diante dos descaminhos da democratização do que à historicidade peculiar aqui examinada. Nem seu caráter restrito, nem sua incorporação pela indústria cultural devem ser vistos como explicação, *a priori*, para o fracasso de uma cultura de resistência no tribunal da história.³⁹¹

De modo análogo à crítica a memória de resistência referente à cultura, os ex-participantes dessas escolas renovadas trazem em diversos formatos a leitura do passado como uma valorização da sua formação, como participantes de uma experiência única na educação brasileira. Também se vitimavam, como vimos na fala de Balzan, ao afirmar que, por serem tão revolucionárias, foram incompreendidos no seu tempo e justamente por isso foram perseguidos politicamente. Por outro ângulo, os críticos, de certa forma céticos, afirmam que essas experiências, por se restringirem a uma elite, não foram representativas do sistema educacional do período.

³⁹⁰ NAPOLITANO, Marcos. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 358

³⁹¹ Ibidem. p. 353-354.

Levando em conta as reflexões de Napolitano, partimos de outras premissas, que buscam superar a dicotomia heroicização/vitimismo dos ex-participantes das escolas renovadas. Não é suficiente compreender a experiência da renovação pedagógica como ilhas de democracia num mar revolto de um sistema de repressão em formação, tampouco é adequado reduzi-las a projetos elitistas que não cumpriram o seu papel de transformar a realidade educacional do país, como podemos notar no excerto de Janotti e Souza

A experiência do Colégio de Aplicação foi vista com desconfiança em meios intelectuais de diferentes posturas ideológicas. Para os conservadores, o Colégio propunha o ideário de ensino fundado em uma liberdade e autonomia de pensamento propícias à fermentação de ideias subversivas. Para os comprometidos com as mudanças sociais, o Colégio havia restringido sua prática pedagógica democrática ao destiná-la a uma elite de estudantes e, por isso mesmo, tornou-a impossível de ser estendida à rede de ensino pública. Assim, o objetivo almejado, a democratização do ensino, ficara confinado apenas a uma experiência única, circunscrita ao próprio estabelecimento.³⁹²

Parte considerável da bibliografia e das memórias, portanto, limita-se a manter os debates sobre as experiências renovadas a partir das análises feitas no passado, restritas a axiomas vagos e generalizantes, que, não nos ajudam a compreendê-las historicamente. O projeto dos Vocacionais e do Colégio de Aplicação, por não terem se expandido para o sistema público de ensino, não justifica o fracasso dessas experiências. Afinal, julgar a vida cultural de um período histórico a partir do seu devir é recair no anacronismo.

Gostaríamos de enfocar que a questão da resistência não se resume somente aos sujeitos apontados como subversivos, mas também ao método de ensino. No documentário *Vocacional: Uma Aventura Humana* aparece uma revista em cuja foto de capa podemos ver Maria Nilde Mascellani com o seguinte questionamento: “Vocacional: renovação ou subversão?”. Biancharelli, ex-aluno do Vocacional corrobora o argumento: “O que para nós aparecia como aprendizado, para os militares no poder era uma conduta subversiva. A realidade, para eles, era uma ameaça”³⁹³. Comentários desse sentido permeiam as três experiências sobre as quais nos detemos e, por isso vale a pena retomar a fala de Altman no seminário em relação ao Scholem

[...] assemelhada ao Colégio de Aplicação, estava formando novas consciências distintas do pensamento que se queria impingir. [...] Uma escola crítica, formando consciências dentro de um plano pedagógico que, na época,

³⁹² JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997. p. 270.

³⁹³ BIANCHARELLI, Aureliano. “Notícias dos anos de Vocacional” In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 160.

se chamava escola renovada, resguardando todos os princípios que nortearam sem nenhuma característica ou viés dogmático.³⁹⁴

A educação aparece nessa memória de resistência das escolas renovadas como se a renovação educacional fosse subversiva e, portanto, acossada politicamente enquanto metodologia de ensino, por ter ousado ser democrática, enquanto a perseguição aos professores também precisa ser analisada em função de sua militância nos partidos de esquerda. A nosso ver seria interessante separar os elementos das perseguições, para entendermos as peculiaridades históricas dessas propostas educacionais. A renovação educacional era subversiva?

Temos como hipótese que as memórias sobre as escolas se inserem num contexto mais amplo de resistência e que, de forma semelhante ao que acontece com a resistência cultural, ao aceitar as críticas cunhadas no seu contexto, não nos ajuda a compreender esse período histórico. A problematização dessas memórias abre questionamentos em relação à idealização da resistência à ditadura militar:

Há outra dimensão da cultura de resistência que ainda guarda pontos obscuros: seu impacto para a construção de uma memória sobre o regime militar brasileiro. **A idealização da resistência ou a sua dessacralização fazem parte deste jogo de memória.** Se for certo dizer que a cultura não ajudou a derrubar o regime, como os setores mais autênticos e radicais da oposição sonhavam, ela gerou um conjunto de representações e discursos que ajudaram a esquerda a vencer na batalha da memória e explicam, em parte, porque os militares, vitoriosos politicamente e com ampla base na chamada “sociedade civil”, foram aos poucos sendo isolados no processo político e vilanizados no processo histórico, mesmo por aqueles que os apoiaram inicialmente, ou seja, o conjunto dos liberais dos quais a grande imprensa sempre foi o melhor arauto.³⁹⁵

O fim da experiência é creditado à repressão ao projeto educacional subversivo, mas poucas vezes consideram os projetos de expansão do ensino engendrados pelos militares. Após as pressões da sociedade civil por expansão do acesso ao ensino, deu-se preferência a um projeto de ampliação da rede escolar pública em larga escala que não contemplou os pressupostos do referido projeto dispendioso. Contudo, não queremos entrar no mérito da questão, se foi ou não um equívoco dos militares essa opção, que seria objeto de outra

³⁹⁴ ALTMAN, Max. Mesa 1- Scholem Aleichem uma escola progressista. In: CHARNIS, Cristina Catalina et al. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008. p. 43.

³⁹⁵ NAPOLITANO, Marcos. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. Tese (Livro-docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 357.

pesquisa.³⁹⁶ Mas a memória que preponderou foi o balanço de que os militares acabaram com a educação pública de qualidade do país, fundamentada por Marilena Chauí recentemente: “Eu pertenço a uma geração que olhava com superioridade e desprezo para a escola particular, porque ela era para quem ia pagar e não aguentava o tranco da verdadeira escola”³⁹⁷. Ora, então a educação pública de qualidade seria a escola excludente e seletiva da década de 1960? É de fundamental importância para o historiador que buscar entender esse passado não é se colocar a favor dos militares, mas compreender o contexto sem vilões e vítimas, mas com atores inseridos na complexidade das tramas de seu contexto histórico. Os diferenciais dessas escolas renovadas são salutares em relação às próprias escolas da rede pública deste período e cabe destacar que gozavam, em alguns casos, de plena autonomia, profissionais elegidos pelas escolas, contratados em regime integral, com remuneração diferenciada do restante da rede pública e alunos extremamente selecionados.

Uma comemoração visa sempre o seu devir, ou seja, a recuperação dessas experiências no presente, de um passado perdido, como se elas tivessem se perdido completamente, ou não existissem na realidade. Podemos dizer que em alguns colégios de excelência, privados, perpetuaram as práticas do ensino renovado, e neles muitos desses ex-participantes atuam. No entanto, a indignação destes grupos se refere a não existir projetos como estes no âmbito da escola pública. Assim, a expectativa de expansão da escola renovada no ensino público, que não foi possível no passado, seria plausível na atualidade. Tais experiências educacionais democráticas, que teriam sido suprimidas pela Ditadura Militar, tendo sua memória ocultada, poderiam, finalmente, ser expandidas na atualidade.

Portanto, o que se comemora nas memórias das escolas renovadas desse período histórico orbita por três elementos fundamentais: o método de ensino diferenciado; os alunos que formaram, sendo que a maioria deles são reconhecidos nas suas carreiras profissionais; e, por último, a formação de alunos críticos e engajados nas lutas pelas liberdades democráticas e, muitos deles, participantes ativos da luta contra a ditadura militar. As razões pelas quais se comemoram atualmente podem ser sintetizados na seguinte passagem:

Neste momento em que as experiências de inclusão social vêm exigindo uma (re)conceituação da educação e da escola em termos de “centros culturais” que ultrapassem a compreensão da instituição Escola como simples transmissora dos conhecimentos socialmente produzidos, conhecermos e debatermos as

³⁹⁶ CURY, Ariam José Ferreira de Castilho. *Azanha e a democratização do acesso ao ensino: 1967-1970*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

³⁹⁷ CHAUI, M. Para Chauí, ditadura iniciou devastação física e pedagógica da escola pública. 29/ 03/2012. IN: <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2012/03/para-marilena-chaui-ditadura-militar-fez-com-que-universidades-nao-oferecam-formacao-humanista>. (Acesso em 25.jan.2015)

experiências (bem)sucedidas – enquanto duraram – dos **Ginásios Vocacionais é oportunidade motivadora para educadores que apostam que é direito das crianças e dos jovens brasileiros uma escola prazerosa, competente e “engajada”**.

Quiçá a utopia do “fazer escola diferente” para nos tornar mais “iguais” possa gerar novas ousadias – resultado dessas leituras – que contrariem o status quo e propiciem uma escola e um conhecimento emancipatório dos meninos populares – como Paulo Freire gostava de chamar as crianças do Brasil. Que vença a esperança.³⁹⁸

As proposições dessas memórias são muitas, como vemos nos excertos anteriores. Destacamos essa de Arelaro que inicia o livro dos Vocacionais, dessa memória utilizada como engajamento para a reconstrução de projetos semelhantes na atualidade. Existe uma especificidade importante a ser considerada, quando se fala de proposições ao futuro e cabe destacar a influência marcante da tese de Chiozzini para este trabalho. Em especial, destacamos a sua conclusão, na qual ele mostra que

[...] a proposição de formular perguntas pragmaticamente comprometidas com a transformação social e forjadas no tempo presente pode ser mais comprometedora do que parece. Nesse caso, isso significaria unificar a história dos Ginásios Vocacionais, estabelecendo um vínculo entre a militância no passado e no presente.³⁹⁹

Essas comemorações inserem-se no uso que o presente faz do passado. Na fala anterior de Arelaro, aparecem comprometidas com a mudança das escolas na atualidade como capazes de justificar ideais transformadores para uma escola pública de qualidade, quanto pretendiam seus idealizadores. No entanto, ao desconsiderar o contexto histórico, podem ser apropriados como discursos conservadores, que podem justificar os problemas educacionais de modo individual (culpabilizando os professores por falta de vontade⁴⁰⁰); a seletividade da escola pública como solução, embasando argumentos meritocráticos; a educação como transformadora da realidade em detrimento da crítica ao sistema econômico, político e social em que está inserida. Portanto as memórias das escolas renovadas apontadas por Chiozzini foram centrais para a problematização da memória dessas escolas.

³⁹⁸ ARELARO, Lisete Regina Gomes. Apresentação I. In: ROVAI, Esméria. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005. p.10. (grifo meu).

³⁹⁹ CHIOZZINI, Daniel F. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961-1969)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. p. 181.

⁴⁰⁰ No documentário de Venturi, por exemplo, notamos que a Maria Nilde Mascellani é retratada como: um gênio criativo, competente, equilibrada, justa, corajosa, ousada e completam: tudo que se encontra raramente hoje no funcionalismo público. Ou seja, por vezes podem recair em discursos extremamente pejorativos e preconceituosos, que generalizam estereótipos, aspirando estatutos de verdade. VOCACIONAL: uma aventura humana. O choque de uma escola libertária com a ditadura militar. Direção: Toni Venturi. Produtora: Olhar Imaginário e Mamute Filmes, 2011. DVD (78min)

A análise do caso da memória dos Ginásios Vocacionais permite apontar que, juntamente com a retomada do questionamento do lugar social da escola, a década de 1980 também representou a retomada da expectativa de uma transformação social. Todo processo abortado durante a ditadura militar retornava, rompendo com o atraso de 30 anos de autoritarismo imposto ao país como um todo e à escola. Não é o caso de fazer aqui uma análise profunda das repercussões desse processo. **Cabe apenas identificarmos a hegemonia do discurso que apregoava uma defesa da democratização da escola, não apenas sob a égide da expansão quantitativa, mas que apresenta como característica uma subordinação de conteúdos por atitudes e procedimentos de estudo.** Considero que “Educação para a transformação”, “Educação cidadã”, “Educação Inclusiva” e outros jargões educacionais são derivados desse contexto.

Nessa retomada, os discursos libertários da década de 1960 foram, aos poucos, sendo filtrados. Não houve espaço para a manutenção de projetos experimentais e toda estrutura institucional que dava suporte à ação educativa foi sendo gradativamente sucateada. **Mas foi nos anos 90 que a instrumentalização dos discursos educacionais dos anos 60 e 80 tiveram seu apogeu.**⁴⁰¹

Por fim, em consonância com a passagem acima, acreditamos que na atualidade os discursos tecidos pelas comemorações promovidas pelas as associações de ex-alunos, sobretudo por serem pessoas ligadas à educação, ao enquadrarem a memória das escolas renovadas a partir das lembranças das práticas de ensino, tendem a instrumentalizá-las a favor da defesa do projeto escolar que elas propõem na atualidade. Dessa forma, expressam um autoelogio referendando o prestígio decorrente de suas próprias carreiras, o que também confere legitimidade histórica a esses grupos estarem vinculados ao seu passado as memórias de resistência ao Regime Militar. Os métodos educacionais são representados como ilhas democráticas em um oceano de autoritarismo, daí a necessidade de analisar os discursos que produziram essas memórias de forma integrada à memória coletiva em disputa.

⁴⁰¹ CHIOZZINI, Daniel F. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961-1969)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. p. 187.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O itinerário dessa pesquisa teve como ponto de partida o livro *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Scholem Aleichem*, o qual procurei analisar como dispositivo comemorativo. Essa publicação suscitou a busca por entender, a partir dos arquivos e da bibliografia, não apenas o histórico da escola, mas também o contexto de comemoração do movimento de renovação pedagógica, encarado como mote para a comparação com duas comemorações educacionais coetâneas.

Ao longo do presente trabalho também procurei analisar fatos, documentos e depoimentos contidos em livros que constituem a base dos eventos comemorativos das “escolas renovadas”. Assim, a pesquisa foi permeada por uma questão transversal de que as memórias dessas escolas, quando comemoradas, tornam-se verdadeiras ilhas de edição do passado educacional. Os diversos dispositivos de comemoração como arquivos, livros e documentários, operados por associações de ex-participantes das escolas renovadas da década de 1960, permitem a seleção das práticas educacionais do passado como forma de proposição para a educação no presente.

A pesquisa nos arquivos fez com que pudéssemos entender os diferentes períodos da história do Scholem. Demos atenção especial aos documentos que dialogavam com a criação da memória construída no livro, na medida em que a seleção da documentação do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro (AHJB) foi realizada por algumas das organizadoras do Grupo Memória Scholem. A partir da documentação encontrada nos arquivos sobre o Scholem e da bibliografia que explora o tema das entidades progressistas, mapeei pormenorizadamente as diversas definições assumidas pela educação judaica progressista, pela renovação pedagógica e algumas das formas que assumiu durante seus trinta e dois anos de existência. Nesse sentido, pudemos perceber as intencionalidades nos processos de (re)construção da memória dessa escola construída no livro e nos documentos do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro (AHJB).

Além disso, no livro vimos a montagem caleidoscópica que os ex-participantes dessa experiência selecionam para comemorar essa instituição no presente. Em linhas gerais, apontamos que o Grupo Memória Scholem retoma partes significativas dos discursos de Sendacz para a comemoração. Por um lado, os dispositivos contidos no livro, dos quais o grupo tinha controle na edição (como por exemplo, a introdução, as fotos históricas, DVD), elaboram uma narrativa linear e progressiva, fazendo o levantamento de personagens e práticas educacionais importantes para a elaboração dos princípios que regiam a escola. Por outro lado, como o Grupo optou pela “transcrição” das falas do evento, em parte delas expõem-se fissuras

deste discurso, como também disputa pela ênfase de qual período tinha sido o mais importante para a escola. Para o grupo organizador, curiosamente, a ênfase não é conferida ao período no qual estudaram, mas é circunscrita à fundação da escola, época em que o Scholem gozava de grande prestígio educacional.

Apesar do Grupo Memória Scholem tentar atribuir alguma importância à cultura iidichista, especialmente nos depoimentos do DVD, o ensino de iídiche aparece de maneira esporádica nos depoimentos que constam nos livros. Vimos que a educação judaica progressista é definida por Sendacz como uma defesa dos ideais humanistas e universalistas e, sobretudo, o ensino de iídiche é tido como um de seus expoentes mais significativos. No entanto, a documentação encontrada de maneira esparsa no arquivo do Scholem demonstra que aos poucos o iídiche foi perdendo paulatinamente força na comunidade judaica que passou a exigir o ensino do idioma hebraico, devido a diversos fatores, entre eles o alinhamento dessa comunidade à defesa do Estado de Israel e à aproximação aos setores sionistas. Acreditamos que o motivo para o conjunto dos depoimentos do livro relegarem a segundo plano o ensino do iídiche, se deve a essas dificuldades de implantação e a perda das referências culturais dos imigrantes, verificada na documentação do arquivo. Desta forma, destaco que essa disputa de memória demonstra a intenção do Grupo Memória Scholem de construir uma coesão, mas as memórias contidas no livro ora referendam essa memória, ora a refutam muitas vezes em forma de silêncio, por se tratar de um evento comemorativo.

O processo de constituição da identidade desse grupo abarca o livro e os arquivos por eles mantidos. Dessa forma, (re)elaboram, sobretudo, o que foi a educação judaica progressista, realçando os elementos que conferiam a laicidade e a agregação da diversidade cultural na sua clientela, como sinônimo de distinção em relação às outras escolas judaicas. Como procurei demonstrar ao longo deste trabalho a versão para as práticas educacionais do Scholem e, por conseguinte, a construção da identidade baseada nestes elementos que lhe conferem coesão, visam à reconstrução da Casa do Povo no presente.

Como vimos nos apontamentos de Connerton a comemoração fortifica a autobiografia coletiva e a afirmação da Vanguarda Pedagógica, aqui, adquire um novo sentido, na medida que buscam reafirmar o Scholem como um espaço de vanguardas. Por exemplo, a seleção do ensino das artes no cotidiano escolar tem como objetivo referendar a Casa do Povo como herdeiro da experimentação artística. Como também, ao reafirmar a laicidade do espaço justificam a casa como acolhedora da diversidade cultural no contexto atual do bairro. Ao recuperar os preceitos das suas origens “progressistas” na atualidade e como espaço de liberdade de criação e, ao mobilizar as memórias para refundar o ICIB, o Grupo comemora este

espaço como *locus* que abrigava as vanguardas política, artística e pedagógica elementos ligados a coesão identitária traçada no livro comemorativo do GIBSA.

A motivação de legitimar o Scholem enquanto uma vanguarda pedagógica tem como objetivo, também, retomar os métodos e práticas de ensino que são utilizados hoje como novidade, mas já eram realizados no GIBSA há 50 anos, reafirmando uma memória coletiva sobre a qualidade do espaço que os alunos frequentavam. Ao perceber que esses argumentos não eram exclusividade dessa comemoração e, a partir da revisão do conceito de Vanguarda proposto por Enzensberger, procurei inserir o livro comemorativo referente ao Scholem no contexto de comemoração das experiências de renovação educacional da década de 1960. Assim, nos relatos e interpretações traçamos paralelos com a comemoração de duas experiências educacionais coetâneas. A princípio, poucos elementos poderiam conferir parâmetro para compará-las, por serem escolas de gestões e públicos distintos, contudo nos livros comemorativos as associações de ex-alunos localizam essas escolas no movimento de renovação pedagógica. Desta forma, o que confere o ponto de aproximação dessas experiências são os discursos engendrados por associações de ex-participantes que, no presente, reclamam para si o estatuto de vanguarda pedagógica.

Conforme nos indagamos na introdução, buscamos entender o que se comemora quando se relembra uma instituição escolar. Ao longo do trabalho, procuramos demonstrar que as motivações e as intencionalidades presentes nessas comemorações das vanguardas pedagógicas almejam uma legitimação dos ex-participantes como portadores das resoluções da falência da educação pública na atualidade. Para isso, selecionam as práticas educacionais para comemorar o passado, como o balanço educacional sobre a educação no presente e as suas respectivas prescrições.

O consenso em relação a essa crise, sobretudo na esfera pública, tem levado os educadores a sugerir novos caminhos para a educação. Esses grupos de ex-alunos e ex-professores celebrando a lembrança das experiências do passado, prescrevem soluções ao presente, sob a justificativa de que no passado já foram bem-sucedidas, elemento este que confere legitimidade às propostas, segundo eles não mais baseadas em abstracionismos acadêmicos, mas em práticas implementadas com sucesso no passado na esfera pública.

Cabe destacar, que em nenhum momento procurei estabelecer o que foi a renovação pedagógica, mas entender como esses sujeitos a definem e mobilizam essas memórias para a comemoração das suas experiências pessoais de forma coletiva. Nos dispositivos celebrativos, as associações de ex-participantes selecionam práticas baseadas em princípios democráticos como: o trabalho coletivo, o respeito à diversidade, o aluno com autonomia e construtor do seu

conhecimento e o professor como mediador e não mais como autoritário transmissor de saber, a preocupação com a formação cultural e com o pensamento crítico dos alunos e o incentivo a uma participação consciente na vida política.

Como demonstramos ao longo da dissertação, as estratégias utilizadas para seleção do passado são diversas. As associações de ex-alunos escolhem o que almejam lembrar do passado, e como estratégia convocam pessoas renomadas, que se formaram nessas escolas, para dar legitimidade a essa experiência educacional. Essas, quando convocadas, colocam os conflitos do passado em segundo plano, em prol da comemoração no presente. O passado e os alunos selecionados para a comemoração dessas escolas legitimam a necessidade de reaplicá-las nas práticas educacionais na atualidade. Entretanto, em momento nenhum, buscamos discutir a validade dessas propostas, mas pensar como as associações de ex-alunos e ex-professores de um determinado período, não só promoveram um reencontro com seus antigos colegas de turma, mas também mobilizaram e editaram as memórias de suas experiências nessas instituições educacionais, com intuito de propor soluções para a educação pública no presente.

Outro ponto comum nos atos de comemoração, é o processo de homogeneização do passado, que ocorre quando apenas alguns elementos (selecionados) de determinada experiência histórica são apresentados como a sua totalidade. Sendo assim, tal qual o trabalho de Chiozzini sobre os Ginásios Vocacionais, o passado de trinta e dois anos do Scholem foi representado nas celebrações do Grupo Memória Scholem como algo linear e sem nuances. Até mesmo as inovações gestadas na escola, foram retratadas como se envolvessem um processo contínuo sem contradições e percalços.

Na narrativa construída por esses personagens, em contraponto à harmonia das suas práticas educacionais, o fim das experiências se deve a agentes externos, ou seja, mais exatamente à truculência do Regime Militar que optou por uma expansão do ensino quantitativo em detrimento do projeto qualitativo, representado pelo movimento de renovação pedagógica. As memórias de resistência política também são elementos fundamentais da legitimação dessas experiências, justamente por formarem alunos questionadores do *status quo* baseados em práticas experimentais que proporcionavam uma educação baseada em princípios como liberdade e autonomia. Portanto, ao se autoproclamarem como um método de ensino subversivo constroem a sua legitimidade histórica escoradas nas memórias de resistência. Na medida em que, como aponta Napolitano, vivemos um período de disputa em torno dessa memória ao regime militar, sendo que claramente os que lutaram contra o regime antidemocrático adquirem força social, sob o estatuto da resistência.

A narrativa criada reafirma que após o período ditatorial, no começo do século XXI com a consolidação da democracia no país, tais práticas foram submetidas ao ostracismo poderiam enfim retomar o seu projeto de expansão qualitativa para o ensino público. Contudo, o contexto educacional da década de 1960 e do início dos anos 2000, são desconsiderados nos seus princípios mais básicos, ou seja, basta lembrar que os quarenta anos que separam a existência do Scholem e o livro, o acesso à educação foi ampliado de maneira substancial. Desta maneira, ao prescreverem a retomada dessas práticas no presente, às vezes reiteram no argumento de que a educação não deveria ter sido expandida quantitativamente, ou seja, não pode estar destinada a todas as camadas sociais.

Os atores sociais a partir de seus interesses no presente buscam fazer das memórias ancoradas no passado uma “ilha de edição”, pois manipulam as imagens do passado, mudando seus enfoques, ou seja, aumentando a visibilidade de determinadas práticas e diminuindo em outras e os próprios embates em torno do processo são silenciados, com o objetivo de criar uma comemoração da renovação pedagógica.

Em suma, esta dissertação foi pensada como um exame metodológico a partir dos debates entre história e memória para tomar a comemoração da renovação pedagógica como objeto de pesquisa. As tentativas de no presente manipular o passado e utilizá-lo como exemplo para ser seguido no presente, tendo como base a concepção ciceroniana da “história como *maestra* da vida”. Por fim, a consolidação dessa memória era imperativa, antes que o devagar depressa dos tempos varresse essas experiências, na tentativa de inibir a passagem do tempo e resgatá-los das ruínas.

FONTES

ABRAMOVICH, Fanny; GRISPUM, Frima, LIMA; Sara Cunha, KURCBARD, Helena ORTEGA, Ilina; WOLLAK, Marta. Entrevista com professoras do primário para o *Projeto Memória ICIB*. 18.nov.2000.

CADERNO ESPECIAL CASA DO POVO 60 Anos. São Paulo, BR: Casa do Povo. nov./dez. 2014.

DIMAS, Antonio. Entrevista concedida à pesquisadora no dia 03.nov.2013

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Tatiana Belinky. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3917/tatiana-belinky>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

ENCICLOPEDIA JUDAICA. Rio de Janeiro: Editora Tradição, 1967.

ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Ata de fundação.

ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Planejamento de Currículo do 1º Grau do Ginásio Israelita Brasileiro “Scholem Aleichem”. 1972.

ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Relatório de Atividades Sociais, Esportivas e Culturais da Sociedade no ano de 1976.

ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Boletim Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem.

ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Educação Judaica Progressista.

ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Relatório de Levantamento. Arquivo Ginásio Israelita Brasileira Scholem Aleichem.

ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Pesquisa sobre a área Judaica.

ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Escola nova é tema de curso.

ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Carta ao Excelentíssimo Senhor Governador Laudo Natel, 10. out. 1966. – Arquivo GIBSA

ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM ALEICHEM. Escola, Educação e Cultura. (Texto elaborado pelos anos da 1ª série – GIBSA).

GELEHRTER, Ruth. Entrevista realizada por Tania Furman e Helena Kurcbard no *Projeto Memória ICIB* no dia 25.out.2000.

JORNAL NOSSA VOZ. São Paulo, BR: Anumauê. n. 1011. abr. 2014. Disponível em: <<http://jornalnossavoz.wordpress.com/2014/05/21/edicao-1-011-do-jornal-nossa-voz/>>. Acesso 21.nov.2014.

JORNAL NOSSA VOZ. São Paulo, BR: Anumauê. n. 1012. jun./jul. 2014.

KURKBARD, Helena. Entrevista realizada por Tania Furman no *Projeto Memória-ICIB* em 2002.

SÃO PAULO. *Diário Oficial do Estado de São Paulo (Estados Unidos do Brasil)*, n. 184, 01.out.1966.

SALVADORI, Fausto. Ela não teve medo da vida, *Revista Apartes*, São Paulo, mar./abr. 2014.

SENDACZ, Marina. Entrevista cedida à pesquisadora no dia 17.dez.2014.

SETE vidas eu tivesse...Direção: José Maurício de Oliveira. São Paulo: Gvive, 2006. (25min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QYyLVTHpF-s>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

STAROBINAS, Lilian. Entrevista cedida à pesquisadora no dia 03.dez.2013

VOCACIONAL: uma aventura humana. O choque de uma escola libertária com a ditadura militar. Direção: Toni Venturi. Produtora: Olhar Imaginário e Mamute Filmes, 2011. DVD (78min)

WAJSHOP, Gisela. Entrevista cedida à pesquisadora no dia 13.dez.2013.

WOLLAK, Marta. Entrevista concedida à pesquisadora no dia 04.nov.2013

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. *Ouvir Contar. Textos em História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

AZANHA, José Mario Pires. *O Conceito de experimentação educacional*. São Paulo: Edart, 1977.

BAHIA, Joana D'Arc do Valle. _____. De como os *Ethnic Brokers* fabricam seus demarcadores históricos e identitários. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História...* São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: < <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Joana%20Bahia.pdf>> Acesso em: 18.maio.2014.

_____. ; LOURENÇO NETO, Sydenham. Cultura e política: suas conexões na construção da identidade entre os judeus progressistas. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 7., 2007, Rio de Janeiro. *Anais do VII Encontro regional sudeste de história oral...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de História Oral/Fundação Oswaldo Cruz, 2007.

_____. A dimensão política do refúgio: Uma análise dos ativistas políticos da Casa do Povo (1940-1960). In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. *Anais eletrônicos...* Porto Seguro: ABA, 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2012/joana%20bahia.pdf>. Acesso em: 29 out. 2013

_____. O “espírito do comentário” – a ideia de educação e de cultura como demarcadores étnicos. *Educação (UFMS)*, Santa Maria, v. 34, n. 1. p. 129-146, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1593/889>>. Acesso em: 18 out. 2013

_____. A Construção de uma Idischkeit Imaginária no Brasil. In: FAZENDO GÊNERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS. 9., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277897506_ARQUIVO_Memoriasdegenero.pdf>. Acesso em: 14 set. 2012.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. História da Educação Brasileira: O terreno do consenso. FREITAS, Marcos. Cezar. (Org.). *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. 2. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. v.1. p. 75-88.

_____. *História da Educação Brasileira: O Terreno do Consenso*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____.; LANCA, Juliana Fernandes; SILVA, Carolina Mostaro Neves da., A legitimidade do poder: trajetória dos diretores da Escola Politécnica de São Paulo. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10., 2014, Curitiba. *Anais do X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação...* Curitiba: PUC-PR, 2014.

_____. Os significados da vida estudantil e da escola nos memoriais dos candidatos à docência na FEUSP (1988-2005). In: MORAES, Dislane Zerbiniatti; LUGLI, Rosario Silvana Genta. (Org.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1. p. 165-177.

_____. A Fábula fala de ti. *Pensar a Educação em Pauta*. Disponível em: <http://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!/bruno-bontempi--30abr/c228y>. Acesso: 18/05/2015

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade - Lembranças de velhos*. São Paulo: T. A Queiroz, 1979.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. *O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Uma memória e a nacionalização dos imigrantes japoneses. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 10, n.1, p. 10-30, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v10n1/009_Uma%20memoria_Katya%20Braghini.pdf > Acesso em: 20 nov. 2014.

BURKE, Peter. História como memória social. In: _____. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 67-89.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O Anti-semitismo na Era Vargas (1930 – 1945)*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CARVALHO, Marta; NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fontes, *Cadernos da ANPEd*, Porto Alegre, n.5, p.7-64, set. 1993.

CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008.

CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O livro. Uma mudança de perspectiva. In: Jacques Le Goff; Pierre Nora (Org.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CHIOZZINI, D. F. *Os Ginásios Vocacionais: a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora 1961-69*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961-1969)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. As mudanças curriculares nos Ginásios Vocacionais de São Paulo: da 'integração social' ao 'engajamento pela transformação', *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá: SBHE, v. 14, p. 13-44, 2014

CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. Lisboa: Celta Editora, 1993.

CUPERTINO, Maria Amélia. *Dilemas da Escola Renovada*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

CURY, Ariam José Ferreira de Castilho. *Azanha e a democratização do acesso ao ensino: 1967-1970*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CYTRYNOWICZ, Roney. Uma história de 60 anos que inspira novos projetos, *Caderno especial Casa do Povo 60 anos*, nov./dez. 2014.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. As aporias da vanguarda. In: _____. *Com raiva e paciência: ensaios sobre literatura, política e colonialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Instituto Goethe, 1985.

FALBEL, Nachman. *Estrelas Errantes: Memória do Teatro Ídiche no Brasil*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

FARAH, Marisa Helena Silva. *Espaços e significados do corpo no 'Experimental da Lapa' (1967-1972)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Edusp, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FELDMAN, Sergio Alberto. Os judeus vermelhos, *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 137-146, 2001. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/rhr/article/view/2121> Acesso em 6 nov. 2014.

FELDMAN, Sarah. Bom Retiro Mutante, *Caderno especial Casa do Povo 60 anos*, nov./dez. 2014.

FELIPINI, Katia. *A Potencialidade dos Lugares da Memória sob uma perspectiva museológica processual: um estudo de caso - O Memorial da Resistência de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Museologia) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2011.

FERREIRA, Daniela Gomes de Albuquerque, *O Ginásio Educacional "Candido Portinari" de Batatais. Histórias, Sujeitos e Práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil, *História oral*, São Paulo, n. 1, p. 19-30, jun. 1998.

_____. História oral, comemorações e ética. *Projeto História, Ética e História oral*, São Paulo, nº 15, p.157-164, abr. 1997.

_____. Getúlio Vargas: uma memória em disputa. In: STABILI, Maria Rosaria. (Org.). *Entre Historias y Memorias. Los desafíos metodológicos del legado reciente de América Latina..* 1ed.Madrid: Iberoamericana, 2007, v. , p. 20-36.

FONTES, Alice A. B. *Inovações Educacionais: Autores e Atores das classes experimentais*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FORASTIERI, Rogério; NOVAIS, Fernando. (Org.) *Nova História em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Evolução do Ensino Fundamental no Brasil. Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais*. Instituto Paulo Freire. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3389/FPF_PTPF_01_0412.pdf>. Acesso em: 01 mai 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2009.

GARCIA, Walter E. (Org.) *Inovação Educacional no Brasil – problemas e perspectivas*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GENETTE, G. *Paratextos Editoriais*. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GOLDFELD, Monique Sochaczewski. *Senhoras “progressistas” e uma terra de crianças. A história da criação da Associação Feminina Israelita Brasileira (1947) e da colônia de férias Kinderland (1952)*. Rio de Janeiro: o autor, 2007.

GUINSBURG, Jacó. *Aventuras de uma língua errante*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo: Anos 50 e 60. In: SIMSON, Olga (Org.). *Os Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997.

_____. Imprensa e ensino na Ditadura. In: BEZERRA, Holien Gonçalves; DE LUCA, Tania Regina; FERREIRA, Antonio Celso. (Org.). *O historiador e seu tempo*. 1 ed. São Paulo: Edunesp, 2008. v. 1. p. 95-116.

JUNQUEIRA, Júlia Ribeiro. As comemorações do Sete de Setembro em 1922: Uma Re(leitura) da História do Brasil, *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 155-178, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/9>>. Acesso em: 28 out. 2014.

KINOSHITA, Dina Lida. O ICUF como uma rede de intelectuais, *Revista Universum*, Talca (Chile), n. 15, p. 377-398, 2000. Disponível em: <<http://universum.utalca.cl/contenido/index-00/lida.pdf>>. Acesso em: 03.out. 2012.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

MATHIESON, Louisa C. Educação na Primeira República: Alfabetização e Cultura Escolar na Revista de Ensino (1902 – 1910), *Revista de História da Educação - RHE*, v. 17, n. 41, p. 177-194, 2013.

_____. O militante e o pedagogo Antonio de Sampaio Doria: a formação do cidadão republicano. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS FILHO, João Roberto. *A guerra da memória: a ditadura militar nos depoimentos de militantes e militares*. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 24., 2003. In: *Anais...* Pittsburgh: LASA, 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, 2006.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista IEB*, nº34, p. 9-24, 1992.

NAPOLITANO, Marcos. *Coração civil: arte, resistência e lutas culturais durante o regime militar (1964-1980)*. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, Joana. *O Ensino Público Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como desafio político (1961-1970)*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, v.10, 1993.

NUNES, Clarice. O “bom” e “velho” ensino secundário: Momentos decisivos, *Revista Brasileira de Educação*. n.14, mai-ago., 2000.

_____. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. (org.). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. A América Hoje comemorando o quê?, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p.291-304, 1994.

_____. Imaginário Histórico e Poder Cultural: as comemorações do descobrimento, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p.183-202, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica, *Educ. e Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica, *Arquivos da Memória. Antropologia, Escala e Memória*, Lisboa, n. 2, 2007.

PEREIRA, Irene. *Lembranças, esquecimentos e documentos: Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik e o enraizamento de um grupo judeu na cidade de São Paulo (1943-1955)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, pp 3-15, 1989.

_____. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-215.

PONCE, André. *Florão da América: o projeto do Brasil Grande, a política externa e a diplomacia presidencial durante o regime militar (1964-1973)*. Dissertação (Mestrado em História Social). – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente, *Projeto história*, n. 14, fev. 1997, p. 25-39.

SAVIANI, Demerval. Os Balanços na Historiografia da Educação Brasileira: Sentidos e Perspectivas. In: NEPOCUMENO, Maria A.; TIBALLI, Elianda F.A. (Org.). *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argumentum, 2007, p.149-161.

SENDACZ, J. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005.

SILVA, Edson Pedro. *THE BIG EVENT. História, Memória e Identidade na Minissérie “Holocausto”*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Helenice Rodrigues da. Rememoração/Comemoração: as utilizações sociais da memória, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, pp. 425-438, 2002.

SILVA, Katiene Nogueira da. *Criança Calçada, Criança Sadia!: Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Kelly Cristiane da. Uma análise dos rituais e das ideologias oficiais de comemoração dos 500 anos do Brasil, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, 2003.

SILVA, Moacyr. *Revisitando o Ginásio Vocacional: um locus de formação continuada*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUSA, Cynthia P. Os anos 90: uma nova perspectiva para os estudos e pesquisas na Faculdade de Educação – Do convênio BID/USP ao Centro de Memória da Educação, *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v.4, n.6, p.137-146, 2001.

SOUZA, Marilene P.R.; VIÉGAS, Lygia S. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo), *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012.

SOUZA, Miliandre Garcia. *Do Arena ao CPC: o debate em torno da arte engajada no Brasil (1959-1964)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SOUZA, Paulo Donizetti de. Para Chauí, ditadura iniciou devastação física e pedagógica da escola pública. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 29 mar. 2012. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2012/03/para-marilena-chaui-ditadura-militar-fez-com-que-universidades-nao-oferecam-formacao-humanista>. Acesso em: 5 jul. 2013.

RICOUER, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: EdUnicamp, 2007.

RIDENTI, Marcelo. *Brasilidade Revolucionária: um século de cultura e política*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

RIOUX, Jean-Pierre, Memória Coletiva. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma História Cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.

ROVAI, Esméria. *As cinzas e a brasa: os ginásios Vocacionais – um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem no Ginásio Vocacional “Oswaldo Aranha” – 1962/69*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. (Org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005.

SEROUSSI, Benjamin. A Casa do Povo: valores progressistas em contexto adverso, *Cadernos CONIB. Publicação da Confederação Israelita do Brasil*, n. 2, jan. 2014.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

STAROBINAS, Lilian. Scholem Aleichem: uma Vanguarda Pedagógica, *Revista 18*, São Paulo, p. 60 - 63, 15 set. 2006.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política (1964-1969). In: *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

SPOSITO, M. P. . *O povo vai à escola*. 4. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002. v. 1.

SZKLO, Ilan. *Casa do Povo: reocupação e projeto no Bom retiro*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://issuu.com/ilanszklo/docs/casa_do_povo_-_reocupa_o_e_proje>. Acesso em: 23 out. 2014.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. *Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. São Paulo: Annablume: Fapesp. 1998.

TODOROV, T. *Les abus de la mémoire*, Paris: Arlea, 1998.

VISAKOVSKY, Nerina. Argentinos, judíos e camaradas: tras la utopia socialista. – 1ª. Ed. – Buenos Aires: Biblos, 2015.

WEBERE, M.J.G., *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.