

Renovação Educacional na década de 1960 e o Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem

NATÁLIA FRIZZO DE ALMEIDA*

Introdução

No presente artigo, apresentaremos parte da pesquisa que estamos desenvolvendo no curso de Mestrado, do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A pesquisa versa sobre o Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem (GIBSA), (1949-1981), que se destacou como um dos ginásios que empreendiam a experimentação educacional, especialmente na década de 1960. Faremos isso, a partir dos depoimentos do livro **Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem**. Esse é fruto de um seminário que ocorreu em outubro de 2006 no Centro de Cultura Judaica. Produzido pelo grupo Memória Scholem, teve a participação de ex-alunos e ex-professores da instituição atualmente extinta. A publicação do livro foi tida como um registro desse encontro, para “*concretizar as palavras e imagens tatuadas em páginas, para que o tempo não apagasse a memória desse encontro*” (2008: 8).

Com isso, primeiramente delineamos o contexto de renovação educacional do período, para assim apresentarmos o GIBSA e o projeto cultural no qual ele está inserido. Por último, procuraremos traçar algumas questões e hipóteses que estamos desenvolvendo na pesquisa, assim como, algumas considerações parciais sobre o tema.

Renovação Educacional

Ao elencarmos a educação como tema, Warde (1989) aponta que para melhor a compreendermos, precisamos inserir as instituições escolares como parte de um processo histórico. Nessa perspectiva, não podemos falar do GIBSA, sem situá-lo no contexto social, político e educacional do Brasil nesse período. Com isso, para a autora, ao buscarmos entender o contexto educacional da década de 1960, precisamos retroceder ao conjunto de reformas primárias da década de 1920¹.

* Mestranda na linha de História e Historiografia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel e Licenciada em História em 2010 pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. Pesquisa financiada pela CAPES.

¹ A partir das manifestações que culminaram com a revolução de 1930 – e para atender os grupos urbanos que almejavam ascensão social por meio da escola – o ensino do Distrito Federal foi reformado (1928) e criou-se o Ministério da Educação e Saúde (1931). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o Código de Educação do Estado de São Paulo (1933) e outras iniciativas, como o capítulo referente à Educação e à Cultura

Segundo Garcia (1989), em 1920 existia no Brasil o sistema escolar não era acessível a boa parte da população, sendo que cerca de trinta milhões de pessoas eram analfabetos. Nesse período, houve o desenvolvimento vertiginoso dos espaços urbanos e o surgimento das classes médias. A falta de acesso aos sistemas escolares, e o crescimento da população provocou enormes pressões políticas pela ampliação do acesso ao ensino.

O movimento renovador surge no Brasil, surge nesse contexto, em oposição aos defensores da escola definida como tradicional. Sendo assim, a partir de 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), expressão organizativa mais importante dos renovadores. O movimento ganha força e busca desenvolver a educação em consonância ao processo de industrialização e modernização pelo qual passava o país naquele momento. Em 1932, a ABE lança seu principal documento, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Com isso, apresentavam-se críticas à escola tradicional que estava afastada em relação à realidade brasileira e, por conseguinte, ambicionavam fazer da educação um agente do processo de desenvolvimento demandado pela sociedade. O ensino tradicional era caracterizado por eles como verbalista, abstrato, enciclopédico. Assim como, as disciplinas apareciam como campos isolados do conhecimento e distante da vida do educando.

Para tanto, se preocuparam em adaptar as teorias estrangeiras a realidade nacional e produzir investigações sobre as características específicas da instituição escolar no Brasil. Segundo Vidal (2000), na constituição de um discurso renovador da “Escola Nova”.

“Produziu enunciados que, desqualificavam aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional”. Era pela diferença quanto às práticas escolares anteriores que se construía a representação do “novo” nessa formação discursiva. Operavam-se, no entanto, apropriações do modelo escolar tradicional, resignificando seus materiais e métodos”. (LOPES, E. M. T, FILHO, L. M. de F. & VEIGA, C. G., 2000: 497)

Sendo assim, os escolanovistas queriam se firmar como um contraponto a escola tradicional. A escola que eles propunham, deveria oferecer situações em que o aluno a partir da experimentação pudesse elaborar seu próprio saber, sendo que ele era tido como o centro

na Constituição de 1934, pretendiam consolidar a formação geral, cultural e técnica. Mas, para manter a tradição cultural do país, a legislação acabava separando os alunos conforme sua origem social. A partir dessa intenção pode-se compreender a reforma do ensino secundário de Francisco Campos (1931) e a Reforma de Capanema (1942), ações que reforçaram o caráter elitista do ensino secundário, atribuindo a educação um papel de formador das “individualidades condutoras”.

do processo de aquisição do conhecimento escolar. Com isso, o conteúdo emergiria da relação concreta entre o aluno e esses objetos, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização. Portanto, não se permite o ensino imposto, e sim o aprendizado ativo e funcional. Com isso, tanto professores como alunos atuariam como experimentadores na construção de práticas mais eficazes de aquisição de conhecimento.

Já na década de 1950, a ideologia desenvolvimentista que pontuou o debate sobre a reestruturação econômica, política e social do país ao longo dessas duas décadas. Assim, constituiu-se em um solo fértil para a retomada e a expansão do ideário da Escola Nova.

No Brasil, durante os anos de 1950/1960, a mobilização em torno da modernização do país, para uns, e, para outros, a superação da situação de dependência econômica e a busca de emancipação social orientaram um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de reorientação das políticas de Estado, que visavam a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional (MENDONÇA & XAVIER & BIGLIA, LIMA, XAVES. 2006: 98).

Nesse período os educadores passaram mais de dez anos discutindo propostas para a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Segundo Ribeiro e Warde (1989) o curso secundário no Brasil tinha como marca da dualidade o secundário propedêutico destinado a elite e, o secundário técnico para as classes mais populares, mantendo a divisão entre trabalho intelectual e manual. Para elas, um dos grandes desafios seria superar tal dualidade. Para tal, algumas iniciativas de renovação educacional elaboraram propostas experimentais de ensino.

Segundo Tamberlini (1998), nesse período foram implantadas diversas escolas experimentais em vários estados do país, tanto no âmbito da esfera pública, como na iniciativa privada, em estabelecimentos leigos e confessionais. Algumas escolas se preocuparam mais com as mudanças pedagógicas, outras adotaram um perfil experimental mais tecnicista. No entanto, segundo Ribeiro e Warde (1989), foram poucas as escolas que conseguiram superar essa dualidade.

O conceito de escola experimental, como aponta Fontes (1999) mudou ao longo do tempo. Em São Paulo, aponta que o decreto 5884 de 1933, determinava que o Departamento de Educação poderia autorizar o funcionamento de escolas experimentais, desde que um diretor ou mais professores desejassem, sob sua responsabilidade exclusiva, praticar novos tipos de organização escolar e de processos de ensino. Segundo Azanha (2006) o conceito de

experimentação na época, nos mostra que a legislação impunha padrões uniformes e rígidos a todo o país. Qualquer iniciativa de renovação poderia ser admitida somente a título experimental.

De uma reforma legislativa para outra, podemos observar que o caráter de experimentação pedagógica foi sendo ampliado e flexibilizado. Com a promulgação da LDB, definia-se que experimental não significa mais o diferente, ou autônomo, mas iniciativas de organização pedagógica não cabíveis no âmbito da legislação comum. No artigo 104, segundo Webere (1970), conferia-se às classes experimentais um caráter legal e abria-se a possibilidade de mudar as propostas pedagógicas do ensino secundário, sobretudo porque o regime de liberdade por ela instituído possibilitava a realização de experiências ricas e variadas nas escolas de todo o país e, por conseguinte, condições mais propícias às inovações educacionais.

A liberdade garantida pela LDB permitiu flexibilizar currículos e aplicar novos métodos, como: colocava o aluno como ser ativo e participativo. Com disciplinas que estivessem mais próximos da realidade dos alunos e buscando a integração entre elas, com isso abria-se a possibilidade de alterar a rotina escolar, a construção de uma relação professor e aluno mais democrática e que levaria ao desenvolvimento do cidadão. Além disso, por meio de novos métodos, novas maneiras de dar aula, de conhecer a personalidade do estudante, proporcionava não só a aquisição e conhecimento aos alunos, mas também uma maior integração dele com a escola, e desta com a sociedade. Além disso, o aluno deveria ser capaz de buscar a informação abandonando a atitude passiva de ficar sentado, contemplando o professor – que perdia a imagem de detentor do saber para transformar-se em ponte para o saber.

Entre as escolas renovadas mais estudadas pela historiografia da educação os Ginásios Vocacionais. Surgiram no início dos anos 1960 no contexto do desenvolvimentismo, em brechas nas leis estaduais de ensino industrial. Gestadas após a criação das Classes Experimentais de Socorro², tinham como base o projeto de reforma do ensino francês do

² Para ver mais: FONTES, A. A. B. **Inovações Educacionais: Autores e Atores das classes experimentais**, Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 1999.

Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sévres, que ficou reconhecido mundialmente com um núcleo do movimento renovador, realizando experiências pedagógicas desde 1945.

Sendo assim, os Vocacionais inspirados nos discurso humanista visavam oferecer uma orientação vocacional, isto é, uma atitude de acompanhar o jovem na escolha profissional, fazendo-o conhecer o campo de atuação a fim de que teria possibilidade de escolher seu futuro. Além disso, fomentava-se a formação integral do aluno, preparando-o para a cidadania. Esses tinham como desafio, buscar superar a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico.

Na sua implantação³, os educadores não montaram um currículo a ser aplicado em todas as unidades, mas previamente fizeram estudos visando observar a demanda de cada região, para assim montar o currículo de cada unidade, sendo que cada Ginásio tinha autonomia em relação ao outro. Nesse sentido, essas escolas contaram com a participação da comunidade local, estimulando-as ao engajamento político.

No plano pedagógico, apresentava-se um projeto que não perdia de vista a relação com a realidade. Cabia a essa escola de qualidade, formar o aluno consciente, conhecedor dos problemas de seu tempo, apto a compreender e analisar a realidade em que estava inserido. Visava-se aliar o *saber* ao *fazer*, isto é, uma formação voltada para a relação dialética entre teoria e prática. Buscava-se lidar com o homem em sua totalidade, visando não somente a educação e à realização profissional, mas a formação do pensamento crítico, a inserção social consciente, a transmissão de valores e a defesa da cidadania. O currículo era visto como dinâmico, envolvia problemas e situações relacionadas entre si, em que havia uma sequência natural e lógica, apresentando-se como uma linha *espiral*, que estimulava o pensamento e a aprendizagem.

No entanto, essas experiências foram violentamente ceifadas pelos governos militares a partir de 1967, tendo o seu fim em 1969. Com a conivência de setores conservadores da sociedade, a repressão atingiu a coletividade docente e discente em todos os níveis de ensino, em busca de subversivos. Toda essa memória produzida pelos historiadores que pesquisaram

³ Passaram a ser formadas por seis escolas, uma na capital de São Paulo, no bairro do Brooklin, e outras no interior: Barretos, Rio Claro, Americana, Batatais e São Carlos.

os Vocacionais tem sido problematizada nos últimos trabalhos, como é o caso de Chiozzini (2010). No entanto, entrarmos nesse debate extrapolaria os limites desse artigo, mas cabe mostrar as críticas e os limites desse movimento de renovação.

Para Saviani (1989), o movimento renovador das décadas de 1950/1960 é a realização dos ideais do movimento da “Escola Nova”, mas que não aboliu a escola convencional, que estava mais voltada para a adoção de modelos que atendessem às exigências da pedagogia do que as 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. Sendo assim, apesar da tentativa de inovar em termos curriculares, o autor defende que foi uma renovação da educação destinada a elite.

A escola nova é que constitui exceção, organizando-se o título de escolas experimentais ou como núcleos raros muito bem equipados e destinados a reduzidos grupos da elite (SAVIANI, 1989: 22).

Em concordância com isso, Warde e Ribeiro (1989), o movimento de renovação educacional teve um caráter socialmente conservador. Eles buscavam aumentar a qualidade de ensino e com a possibilidade de atingir um número cada vez maior de estudantes. Mas com a falta de verbas para um projeto tão dispendioso, acabou servindo a um número limitado de alunos. Ao passo que a legislação abria caminhos para as mudanças educacionais, essas não penetraram na ampla estrutura do sistema educacional.

No entanto, existem alguns autores que atualmente tem discordado desses autores, no que tange a questão elitista das escolas experimentais. 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”. (FONTES, 1999, p. 16). Assim como Chiozzini (2010) apresenta a ênfase dos renovadores na qualidade do ensino, esteve sempre conjuminada com as 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 a qualidade da educação esteve sempre atrelada a um

projeto de expansão do ensino. As divergências entre eles teciam-se em torno dos questionamentos de como se daria essa expansão.

Tanto que na década de 1970, a expansão massiva do ensino foi perseguida de maneira tão eficaz que reforçou a precarização da escola pública e promoveu, desde o regime militar, a eliminação generalizada de projetos educacionais experimentais e um apagamento não só da memória das metodologias e técnicas desenvolvidas, mas, principalmente, das diretrizes político-pedagógicas que as orientaram.

O Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem

O Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem (GIBSA) destacou-se também como um espaço de experimentação educacional, ao inovar em termos metodológicos e nas suas opções curriculares, com grandes influências das premissas educacionais dos Ginásios Vocacionais e do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. Surgiu do fruto da intensa militância dos judeus progressistas em São Paulo, tendo como objetivo a disseminação dos ideais antifascistas no cenário social brasileiro, por meio de uma educação pluralista e inovadora. Tinham como desafio colocar abaixo o dogmatismo, visando experimentar a libertação da criatividade e a renovação cultural dentro do espaço escolar. No depoimento Marina Sendacz, filha de um dos fundadores do Scholem, podemos ver as intenções na fundação do Ginásio

Eles não queriam construir um monumento qualquer, eles achavam melhor construir uma instituição cultural que tivesse uma escola, que seguisse a tradição judaica, mas que, ao mesmo tempo, fosse uma escola progressista, como eles se auto-intitulavam. (IOKÓI, 2004: 271)

A sua especificidade no cenário educacional, é o Scholem estar inserido num projeto cultural, que foi bastante significativa na vida cultural paulista no período, o Instituto Cultural Israelita Brasileiro (ICIB). Conhecido como a “Casa do Povo”, foi inaugurado em 1953, no bairro do Bom Retiro em São Paulo, como fruto de uma homenagem aos seis milhões de judeus que foram vítimas do Holocausto. Sendo assim, seus idealizadores não pretendiam que o ICIB representasse um memorial estático para contemplação, mas que se estruturasse como um centro de produção, reflexão e fruição de ideias. O esforço de restaurar a vitalidade da língua através das expressões artísticas estava ligado à compreensão que a

Guerra não havia somente aniquilado milhares de vidas, bem como colocado em risco uma forma de representar e vivenciar o mundo.

Essa instituição fazia parte de um movimento internacional, o *Idisch Kultur Farband* (ICUF), que foi fundado em 1937, no meio do I Congresso Internacional de Cultura Judaica em Paris, e pretendia responder com medidas práticas ao clima fascista de intimidação cultural. Criou-se um movimento internacional em prol da cultura *íídiche*⁴, seus partícipes se afirmam como sendo contrários ao sionismo⁵. O ICUF tinha como determinações criar um conjunto de instituições nas quais a sua cultura encontrasse condições de florescimento e disseminação. Com isso, deveriam ser construídos centros de cultura, escolas e clubes para articular os judeus que se identificavam com as causas progressistas e semear nas novas gerações uma mentalidade universalista, visando à sensibilidade às questões locais e internacionais, à mobilização e à luta pela paz e pela igualdade entre os povos.

Então, a partir de 1953, passou a funcionar nas instalações do ICIB: o Ginásio Israelita *Scholem Aleichem*⁶, a Associação Federal Israelita Brasileira (AFIB), o clubinho *I Peretz* e a colônia de férias *Kinderland*. Em 1960, foi inaugurado o Teatro de Arte Israelita Brasileiro (TAIB). Assim havia o convívio diário de todos os ramos artísticos que ali seriam desenvolvidos. Além disso, essas atividades, conjuntamente com o clubinho e a colônia de férias, foram fatores que corroboraram com a integração e a sociabilidade dos moradores do bairro.

Com isso, o ICIB se firmou como um dos epicentros de uma cultura judaica *íídichista*, socialista nos anos 1950 e 1960. Foi um espaço de grande experimentação artística e de ativismo social, visando à libertação, à conscientização do indivíduo para as causas sociais da

⁴ Para Guinsburg, além do hebraico, o *íídiche*, define a identidade dos judeus, definindo-a como “uma língua errante”. O *íídiche*, predomina entre os *aschkenazi* da região europeia-oriental. Os homens eram educados no hebraico – a língua dos livros sagrados - aos quais as mulheres, assim como os menos letrados, não tinham acesso. O *íídiche* era falado pelas mulheres e se tornou a língua popular, utilizada no cotidiano (o hebraico é considerado sagrado, por isso não era utilizado). A escrita do *íídiche* se fez com caracteres hebraicos, da direita pra esquerda. (BAHIA, 2009: 1).

⁵ Para eles a criação do estado de Israel, seria possível apenas com a chegada do Messias. Sendo assim, foram críticos ferrenhos da formação desse estado. Além disso, a Guerra Fria intensificava a postura política contrária, sendo eles alinhados com uma política de esquerda e a formação do Estado de Israel, e da maior parte dos judeus apoiados pelos Estados Unidos. Para ver mais: Iokóí, 2004.

⁶ *Sholem Aleichem* (1859-1916) foi um escritor *íídiche* nascido no território da atual Ucrânia e foi um dos grandes escritores e promotores da literatura *íídiche*.

injustiça. Nesse sentido, buscavam um caminho aparentemente paradoxal entre assimilação à sociedade brasileira, entretanto sem “abrir mão” da preservação de uma cultura progressista originária da Europa Oriental. Segundo Iokóí (2004), o ICIB acabou sendo também, base legal do Partido Comunista do Brasil (PCB), nesse período.

O Scholem seguiu as premissas em suas propostas educacionais discutidas na primeira parte desse artigo, e encontra-se nesse conjunto de escolas renovadas e com metodologias “inovadoras”. Vemos uma aproximação com outros projetos, como é o caso: da Escola Experimental da Lapa, dos Ginásios Vocacionais e do Colégio de Aplicação da USP.

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 (IOKÓI, 2004, p. 383).

Alguns aspectos, primeiramente nos chamaram a atenção, pelos pontos de convergência com as propostas educacionais renovadoras, que aproximam os Vocacionais ao Scholem. Como exemplo, podemos citar: a relação com a arte, a preocupação com a formação de um aluno crítico e em relação com a comunidade, a importância dada aos estudos de meio. Assim como os Vocacionais, o Scholem tinha uma educação libertadora expressa por meio de uma pedagogia social que carrega no seu bojo a ideia de engajamento, de compromisso e transformação social, refletida em uma formação voltada tanto para o desenvolvimento do aspecto individual do educando, quanto para o aspecto social. Além disso, nos Vocacionais havia uma intensa relação da escola com a comunidade, a partir de projetos de ação cultural.

O processo educativo do Scholem partilhava de modo complementar os esforços no sentido de formar um projeto pedagógico articulado com a identidade nacional, solidariedade internacional e pensamento crítico. José Sendacz foi um personagem chave na orientação do perfil da escola, e apresentava como desafio “*Encontrar a síntese, entrelaçar judaísmo e brasilidade na formação juvenil*” (2008, p.10). Portanto, o Ginásio surgiu da necessidade de criar espaços que refletissem seus valores e dialogassem com a sociedade ao seu redor.

Exemplo disso é que em sua grade curricular, o iídiche era mais importante do que o hebraico, mesmo nas aulas de história judaica. No currículo escolar, a ênfase era dada à

história do povo judeu, à literatura iídiche e ao domínio do idioma. A celebração das festas judaicas. Buscava-se ressaltar o caráter combativo e os valores de liberdade associados (rememorando, por exemplo, os companheiros que lutaram no Gueto de Varsóvia) a uma leitura histórica da tradição que em nenhum momento se descolava da realidade brasileira

Nesse sentido, vale ressaltar a postura dessa instituição que valorizava a escrita e cultura *iídiche*, pois demonstra o forte caráter político que o ICUF possuía em seu contexto original e o modo em que este foi (re)apropriado e (re)significado pelos imigrantes e seus descendentes no contexto brasileiro. Sendo assim, a forma que eles encontraram para a manutenção de suas tradições foi permeado por meio de um Instituto Cultural e, baseava-se na vivência com as artes.

O período mais enfatizado nos depoimentos do livro **Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem**, foi durante a gestão de Elisa Kauffman Abramovich. Ela teve grande experiência na militância comunista⁷, além de ter sido autodidata. Segundo os depoimentos, a gestora sentiu a necessidade de materializar os ideais que rompiam com a “camisa de força” do sistema educacional “tradicional”, propondo mudanças visando uma escola dinâmica, na qual os professores continuavam estudando e eram incentivados a criar.

Os fundamentos pedagógicos parecem ser claros, pois além do Manifesto da Escola Nova, baseando-se, portanto, numa pedagogia ativa, escolanovista e socialista⁸. Além disso a gestora fez uma leitura pormenorizada de Anton Makarenko, nas quais aparecem bastante marcadas nas práticas da escola, no período de sua gestão.

Destacaram-se, nesse período, os cursos de formação de professores, sobre os quais há vários textos sobre a relação entre escola e comunidade. Os assuntos polêmicos que envolviam a escola eram debatidos em assembleia, exaltando a igualdade e a necessidade do

⁷ Elisa Abramovich foi líder comunista, em 1947, elegeu-se vereadora pelo Partido Socialista Trabalhista em São Paulo. Entretanto não chegou a tomar posse. Em 1948, antes da cassação, a bancada comunista era a maior bancada da câmara de vereadores. Os comunistas considerados ilegais buscaram outras legendas.

⁸ Educador ucraniano que criou um método que organizava a escola como coletividade e as crianças tinham privilégios impensáveis para época, como opinar e discutir suas necessidades no universo escolar. Cecília Luedemann que levanta hipótese que o método educacional de Makarenko era um dos fundamentos pedagógicos da direção do Scholem. “Anotações de Leitura sobre Makarenko: o Poema pedagógico de Elisa Kauffman e Fanny Abramovich”. In: **Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro**. p. 74

debate e da participação dos alunos nas decisões da escola. Nesse sentido, Suas preocupações principais eram: organizar um coletivo de educadores e dos alunos, baseados numa educação inclusiva, não discriminatória e leiga; refletir sobre fraquezas na prática para reformulações teóricas; e a educação como processo de constituição de uma coletividade, na necessidade do debate pedagógico no lugar do dogmatismo teórico.

Segundo essa premissa o Ginásio acabava aceitando alunos de diversas origens, como alunos não judeus e moradores de diversas regiões da cidade. O convívio com o diferente contribuía para o cotidiano escolar, que incorporava as diferenças de etnias e religiões dentro da sala de aula. Além disso, muitos pais e membros da comunidade eram mantenedores da escola e militantes dos movimentos de esquerda, foram perseguidos no período da ditadura militar.

Nesse sentido, além desse espaço ter aglutinado diversos setores da esquerda, a sua relação com a comunidade era bastante orgânica. Assim, acreditamos que isso acabou representando uma voz destoante nesse contexto, pois era um colégio que tinha, por trás uma cultura religiosa, um ensino laico e que convivia com a alteridade. O trabalho com a comunidade constituiu-se na crença e na vivência das artes, do pensamento crítico e consequentemente na ampliação do universo cultural dos alunos, pais e funcionários.

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, a escola desempenhou um papel relevante no processo educacional da cidade, não apenas por recuperar de modo crítico os fundamentos do pensamento pedagógico moderno, mas também por introduzir na dinâmica da vida escolar uma preocupação com as artes, especialmente teatro, o coral e a literatura. Como Fanny Abramovich (2008) diz em seu depoimento sobre o Scholem *“a arte era uma forma de ir propondo, facilitando a expressão não interferindo, tentando transgredir da realidade”*. Sendo assim, o colégio proporcionava um processo de experimentação, proporcionando aos estudantes a possibilidade de (re)criar.

Estes cursos que envolviam as artes tinham como principio a interdisciplinaridade, e a valorização da criatividade na vida escolar, pois se preocupavam menos com o resultado, e mais com o processo formativo, por isto buscavam enfatizar, por exemplo, a experimentação de técnicas artísticas variadas. Segundo o depoimento de Yudith Rosenbum (2008) *“Todos os*

que passaram pelo Scholem tiveram a oportunidade de explorar a liberdade de sonhar e criar de olhos abertos. Os educadores dessa escola sabiam que a arte humaniza. E que é um direito inalienável de todos os homens”. Já Ester Grispum (2008) “Na escola, podíamos elaborar nossos trabalhos completamente livres, cada um que fazia o que quisesse a partir da experiência vivida. Teve um aluno que fechou uma sala e fez uma instalação inteira”. Nesse sentido, nossa pesquisa pretende aprofundar essa relação com a arte, que como já dissemos anteriormente, está intimamente ligada a vida cultural do ICIB.

Portanto, todos os trabalhos no bairro integravam-se em solidariedade, cooperação e militância. Além disso, a rede também servia para ocultar os procurados e esconder os segredos mais importantes da vida política. Segundo Iokói (2004), os componentes do processo permitiram que esses homens e mulheres saídos das condições de opressão, de perseguição religiosa e de recrutamento forçado criassem um elo entre a utopia libertaria e o messianismo judaico.

A cultura e a educação foram de fato os alicerces de sua sobrevivência e são constantemente usadas como marcos estratégicos da manutenção e reinvenção de uma identidade marcada pela diáspora. Para este grupo, o caráter da diáspora permitiu a vivência da experiência da cultura de modo libertário. Por ser atemporal, “*diaspórica*”, esta cultura consegue ser também temporal e local. Então, recriar o judaísmo na diáspora é construir um *shtetl* local, ou seja, reinventar uma ideia de coletividade judaica brasileira.

Ao contrário das escolas públicas que tiveram suas experiências ceifadas no fim da década de 1960, o Scholem como uma iniciativa comunitária/privada continuou durante a década de 1970 com o projeto de experimentação educacional, como um grupo de escolas confessionais. No entanto, muitos fatores corroboraram para a inviabilidade da manutenção do Colégio, que fechou suas portas em 1981. O alto custo do projeto demandava um aporte financeiro que o Scholem nunca teve, pois nunca recebeu suporte das respectivas federações israelitas⁹.

⁹ Esses judeus faziam uma leitura histórica da sua tradição (ressaltando-se o caráter combativo e os valores de liberdade), diferente do restante da comunidade judaica que exaltam o sionismo. Um exemplo claro para esse isolamento dentro da comunidade judaica foram as posições políticas que tomaram, em especial os

“Vanguarda Pedagógica”?

A História não deve ser o duplo científico da memória, o historiador não pode abandonar sua função crítica, a memória precisa ser tratada como objeto da História.

Ulpiano Bezerra Menezes. *A História Cativeira da Memória?*

No livro **Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem** o Grupo Memória Scholem intitula o colégio como “Vanguarda Pedagógica”, pois enunciava a possibilidade de trabalho envolvendo expressões artísticas como a música, a pintura, o teatro além dos estudos de meio e a interdisciplinaridade, temas que segundo eles serão tratados na pedagogia “pós-moderna”.

Concordamos com Gisela Wajshop (2008: 72), que o termo “vanguarda” seja um tanto exagerado, pois foram bastante influenciados pelas escolas renovadas que já citamos. Acreditamos que houve uma reapropriação dessas metodologias de ensino, que permitiram com que essa comunidade criasse uma escola muito significativa para os alunos e professores que lá frequentaram – como expresso nos depoimentos no livro.

Sendo assim, há um grande debate entre os ex-professores, ex-alunos sobre a grande contribuição da escola. Segundo a professora Gisela Wajshop as contribuições da experiência Scholem não são baseadas somente em ideais pedagógicos, mas em valores sociais e culturais. Essa escola passou a ser o lugar da realização da experiência cultural de grupos e comunidades particulares, a partir de um currículo baseado nas produções científicas e culturais da sociedade humana. Ela foi simultaneamente tradição e mudança.

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumirmos responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos suficientemente as nossas crianças para não as expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, para não lhes retirar a possibilidade de empreender alguma coisa nova, imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDRT, 2009, p.27).

Com a reflexão de Hannah Arendt, podemos apresentar nossa hipótese de trabalho que o Scholem ao ter uma forte relação com a tradição, estabeleceu uma forma de conservação da cultura dos seus antepassados, ao mesmo tempo em que os preparava para criar uma nova

realidade, em outro país, possibilitando assim, uma relação intrínseca entre tradição e mudança. Acreditamos que as renovações educacionais do colégio, explicam somente em parte o sentido de experiência significativa, que estão expressos nos depoimentos desses sujeitos.

Sendo assim, acreditamos 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. Esse grupo sem lugar formou nesse espaço um meio da criação de vínculos afetivos e culturais numa perspectiva de mudança.

É uma tradição na mudança. Foi essa escola criada por um grupo de judeus, imigrantes de origem operária, não sionistas, de esquerda e comunistas, que permitiu que as aspirações não-judaicas de assimilação e de oferta de uma vida social e cultural mais digna aos filhos pudessem se realizar na contradição: sou judeu não-judeu (2008:72).

Assim, entendemos o material do livro **Vanguarda Pedagógica**, por exemplo, como a memória que os participantes criaram sobre si, enquanto uma vanguarda pedagógica. Tomarmos essa experiência no conceito de “vanguarda” pode torna-la estéril, e substituiríamos a história pela memória.

Le Goff (1990) em **História e Memória** aponta que o documento é um monumento, que resulta do esforço histórico que as sociedades produziram de si mesmas, para impor ao futuro determinada imagem deles próprios. Sendo assim, a análise da produção do documento/monumento deve sair do campo da memória e deve ser tratado como objeto da história. Com isso, acreditamos que devemos problematizar essa memória, para que não se cristalice.

Segundo as ideias de Todorov no panfleto *Abusos da Memória*, no qual ele denuncia a complacência em demorar-se na celebração, na comemoração do passado em detrimento do presente – da ação e da intervenção do presente. Isto é, “*sacralizar a memória*”, diz Todorov, “*é uma maneira de torna-la estéril*” (GAGNEBIN, 2006, p.98).

Considerações Finais

Bontempi (2002) aponta que boa parte das pesquisas na História da Educação tem em vista uma visão do uso prático e pragmático da História da Educação. Em seu texto **História da Educação Brasileira: O Terreno do Consenso**, o autor ressalta que a disciplina histórica, instalada dentro do campo da educação, parece sempre questionável, na medida em que o objeto educacional não nos leva, necessariamente, ao passado. Ele aponta que os aspectos determinantes da pesquisa da História da Educação, se dão muito mais por conta da necessidade de dar respostas pragmáticas ao presente, somado ao caráter propositivo das conclusões. Sendo assim, indica que o olhar do pesquisador acaba visando mais o futuro, do que necessariamente o passado.

A proposição de formular perguntas pragmaticamente comprometidas com a transformação social e forjadas no tempo presente pode ser mais comprometedoras ao estudo histórico. Nesse caso, isso significaria unificar a história dos Ginásios Vocacionais, como o Scholem muitos trabalhos estabelecem um vínculo entre a militância no passado e no presente. Assim, algumas transformações sociais podem se revelar um mero instrumento de manutenção de uma tradição e de um *status quo* que apenas teve sua configuração alterada. Ressaltando, que não se trata de ser contra formas de engajamento político, mas que esse não é o trabalho crítico do historiador, na medida em que problematiza as fontes.

A origem desse projeto está vinculado ao trabalho de pesquisa realizado no *Memorial da Resistência de São Paulo*¹⁰ para a exposição “*Lugares da Memória. Resistência e Repressão em São Paulo*”¹¹ que teve abertura em novembro de 2011. Essa exposição apresentava uma amostragem de 12 lugares de memória da cidade que vivenciaram histórias de resistência e repressão política durante a ditadura militar, e o ICIB foi um desses lugares. Apesar de ser desconhecida da historiografia, acreditamos que essa foi uma experiência

¹⁰ O Memorial da Resistência de São Paulo é um lugar de preservação da memória da resistência e da repressão por meio da musealização 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. Para saber mais: <http://www.memorialdarestenciasp.org.br/>

¹¹ 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.

interessante no passado, por ser uma escola que tinha como proposta um projeto cultural que convivia com a escola.

No entanto, não queremos produzir uma memória militante e propositiva, mas buscamos entender o Scholem em seu contexto histórico. O GIBSA seguia a tendência das novas concepções pedagógicas do período, que foram implantadas paulatinamente na escola, o que despertou inúmeros questionamentos que buscamos delinear nesse artigo. Pretendemos pesquisar os embates e as contradições que assinalam a trajetória do Ginásio, situando-o conjuntamente com o processo de renovação educacional como resposta às aspirações socioeconômicas da sociedade paulista. Nesse artigo buscamos relacionar a escola e inseri-la no contexto da situação educacional e a construção da renovação educacional, para entendermos as aproximações e especificidades, dos fundamentos teóricos e da sua prática pedagógica.

Portanto, ressaltamos a importância desse estudo para cobrir a lacuna da História da Educação sobre essa instituição, que conjuntamente com outras instituições, inovaram nas formas de abordar a educação e a sua relação com a comunidade e com suas próprias tradições, que destoam tanto na maior parte da comunidade judaica no Brasil e no Mundo. Nesse artigo buscamos salientar, sobretudo, alguns elementos para entender como essa comunidade convivia com a natureza ambígua entre a necessidade de manter a tradição e o forte desejo de transformação da realidade da sociedade brasileira. Portanto, essa experiência nos mostra uma proposta educacional ancorada na tradição, o que Arendt (2009) aponta ser uma dificuldade no mundo contemporâneo.

Referências bibliográficas

- AMADO, G. Classes experimentais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 73-83, out./dez. 1958.
- ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009
- AZANHA, J. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006
- BAHIA, J. D. V. **Memórias de Gênero. A Construção de uma Idishkeit Imaginária no Brasil**. Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto de 2010.
- BARRO, A. R. M. B. (org), **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico**, São Paulo: Annablume, 1972.

- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BLOCH, M. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BONTEMPI JR., Bruno. História da Educação Brasileira: O terreno do consenso. FREITAS, Marcos Cezar. **Memória Intelectual da Educação Brasileira**. 2ª Edição. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, v. 1, p. 75-88.
- CASTRO, A. **A Influência da Ideologia Sionista na comunidade judaica do Recife**, Rio Grande do Sul: WebMosaica, 2011.
- CHARNIS, Cristina Catalina, HAMADANI, Gisele KolberKondi, LANDAU, Tânia Fukelman, LEVISKY, Simone, PERELMUTTER, Daisy SCHUBSKY, Cássio, STAROBINAS, Lilian (Grupo Memória Scholem) . **Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem**. São Paulo: Lettera.doc, 2008.
- CHIOZZINI, Daniel F. **História e memória da inovação educacional no Brasil : o caso dos ginásios vocacionais (1961-1969)**. Tese (Doutorado), Unicamp, Campinas, 2010.
- CLEMESHA, A. **Marxismo e judaísmo. História de uma relação difícil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998
- FARAH, M. H. S. **Espaços e significados do corpo no 'Experimental da Lapa' (1967-1972)**. São Paulo: FEUSP, 2005.
- FELDMAN, S. A. "Os judeus vermelhos". In: Revista de História Regional, Ponta Grossa, v. 6, n. 1. p. 137-146, 2001.
- FERREIRA, D. G. A. **O Ginásio Educacional "Candido Portinari" de Batatais. Histórias, Sujeitos e Práticas**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Tese de mestrado defendida em 2007.
- FONTES, A. A. B. **Inovações Educacionais: Autores e Atore das classes experimentais**, Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 1999.
- IOKOI, Z. M. G., **Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975**, São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004
- GAGNEBIN, J. M. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- GUINSBURG, J. **Aventuras de uma língua errante**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1996.
- LEGOFF, J. - **Memória-História**, Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1990
- LOPES, E. M. T, FILHO, L. M. de F. & VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LÖWY, M. **Redenção e Utopia: O judaísmo libertário na Europa Central**. São Paulo: Editora Schwarcz, 1989.
- MENESES, U. T. B. "A História, cativa da memória" Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais, **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 34, 1992, p. 9-24;
- NETO, S. L. **Imigrantes Judeus no Brasil, marcos políticos de identidade**, 1999.
- NEVES, J. **O Ensino Vocacional em São Paulo: Renovação Educacional como Desafio político (1961-1970)**, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Dissertação de Doutorado defendida em 2010.
- MASCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador: o Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores**

desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). Dissertação (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 1999.

NUNES, C. & CARVALHO, M. História da Educação e Fontes. In: **Cadernos da ANPED**. Porto Alegre, n.5 set. 1996. P.7-64

NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta M. C. Historiografia da Educação e Fontes. In: **Cadernos da ANPED**. Porto Alegre, n.5 set. 1993. P. 17-62

ROVAI, E. **As cinzas e a brasa:** os ginásios vocacionais – um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem no Ginásio Vocacional “Oswaldo Aranha” – 1962/69. Dissertação (Doutorado), Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 1996.

_____(org.). **Ensino Vocacional:** uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. **Os Ginásios Vocacionais:** a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. Os Ginásios Vocacionais: a história e a possibilidade de futuro. In: ROVAI, Esméria (org.). **Ensino Vocacional:** uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005.

WEBERE, M.J.G., **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.