UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA HELENA NOGUEIRA DE SÁ

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Maria Helena Nogueira de Sá e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13/12/95

Assinatura: _____

UMA ESCOLA ALTERNATIVA

Avaliando Sua Trajetória

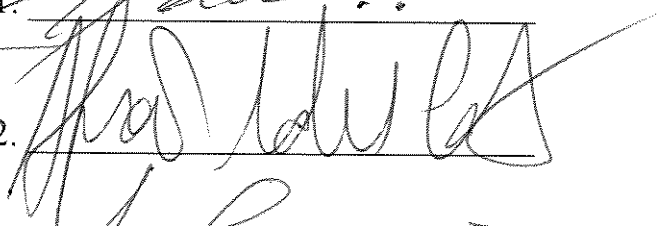
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
1995

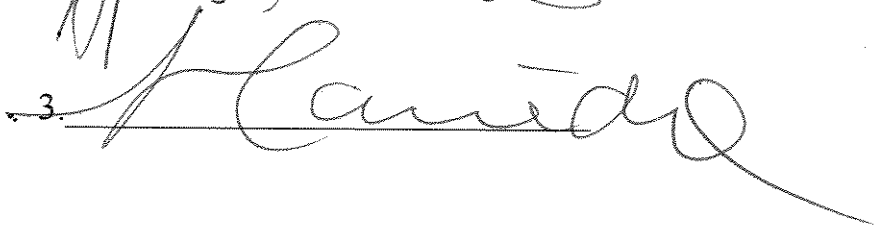
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Disssertação apresentada como exigência parcial para otenção do Título de MESTRADA EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Administração e Supervisão Escolar à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profª Drª Letícia Bicalho Canêdo.

Comissão Julgadora

1.

2. 

3. 

RESUMO

Este estudo se concentra na análise da trajetória de uma escola particular que possuí características, também particulares, que considero representativas das escolas alternativas ou experimentais da década de 70.

Com o nome de Escola do Sítio, esta escola foi fundada em 1976, tendo sua sede em Barão Geraldo, subdistrito de Campinas, São Paulo.

A Escola do Sítio iniciou suas atividades, adotando uma filosofia de educação onde o aluno foi o centro de toda ação pedagógica, uma novidade em termos de educação pré-escolar no campo escolar campineiro.

Para melhor contextualizar o objeto de estudo, este trabalho incluí uma apreciação da conjuntura da década de 70. São ressaltadas as influências do movimento sócio-cultural de maio de 68 como sendo um dos fatores importantes para a reunião de uma fração de classe em torno de uma escola que divulgava, através de seu discurso pedagógico, os preceitos do pensamento libertário e da auto-gestão pedagógica.

A confrontação entre o discurso e a prática adotada na Escola do Sítio ao longo dos anos revelou as contradições enfrentadas pelos agentes que a compunham (pais, professores, direção e alunos) em adequar os seus ideais pedagógicos à crescente institucionalização desta escola.

A configuração desses agentes também é traçada através de 1356 fichas cadastrais dos alunos que estiveram ali matriculados durante o período de 1976 a 1993, bem como dos 172 professores que fizeram parte do seu quadro de funcionários.

O conjunto destas análises cercará o problema central deste estudo: desvendar o que levou um grupo de pessoas a se reunir em torno de uma determinada escola e como ele se manteve unido à ela por um determinado período, levando-se em consideração as mudanças de expectativa desta clientela e a crescente institucionalização desta escola em particular.

Aos meus filhos Gabriel e Juliana pela compreensão dos meus "nãos", ditos em resposta às suas solicitações para me tirar do computador.

O sacrifício a que foram submetidos foi bem expresso através de uma colocação que só as crianças sabem fazer para dizer o que pensam, quando Juliana perguntou se na última página de "meu livro", eu iria escrever FIM.

Diante da negativa, replicou frustrada:

"É uma pena porque eu ia pedir prá você deixar que eu escrevesse o F. *o Gab o* I *e você o* M*"*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pela infraestrutura que deram para que me dedicasse a esse trabalho.

Aos colegas e pais entrevistados que dedicaram algumas horas relatando tão valiosas informações.

À Rose e à Regina que me dão provas diárias de como é bom tê-las no Sítio.

Ao meu amigo César Nunes que me incentivou a fazer o mestrado, garantindo-me que valia a pena voltar a estudar.

À Letícia que nunca deixou de me apoiar quando, mais do que ninguém, precisa de apoio.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO **01**

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO..... **06**

CAPÍTULO I

A Trajetória da Escola do Sítio **18**

CAPÍTULO II

A Escola do Sítio observada de novo - Narrativa de uma Trajetória Profissional **34**

CAPÍTULO III

O surgimento de uma nova escola no campo escolar **43**

CAPÍTULO IV

Um histórico de semelhanças: A Escola Novo Horizonte e a Escola do Sítio..... **54**

CAPÍTULO V

O Surgimento de uma Escola Alternativa em Campinas 62

CAPÍTULO VI

Contrapondo o discurso com a prática - As primeiras contradições 67

1. A Liberdade 70

2. A Paixão e o Prazer 79

3. A Criatividade e o Processo 87

CAPÍTULO VII

A Trajetória dos Números 98

CAPÍTULO VIII

Do galinheiro e do pomar para um laboratório de computadores 124

CONCLUSÃO 142

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 149

ANEXOS 153

INTRODUÇÃO

A vivência por vários anos em uma determinada escola, ao mesmo tempo que solidifica nossa relação com ela -e portanto, nos traz a sensação de "estar em casa"- suscita indagações, atiça curiosidades e mais que tudo, gera uma ansiedade em desvendar o que sustenta o cotidiano da escola onde estamos mergulhados.

Esses fatores foram os que me motivaram a analisar uma escola em particular, que possui características também particulares, representativas das escolas alternativas ou experimentais surgidas na década de 60 e que foram mais amplamente difundidas na década de 70. Este estudo é portanto, um estudo de caso.

A escola analisada denomina-se Escola do Sítio. Foi fundada em 1976 por um casal de educadores, com sede em uma chácara em Barão Geraldo, subdistrito do município de Campinas, São Paulo.

A Escola do Sítio iniciou suas atividades voltada para as formas mais radicais da pedagogia, adotando uma filosofia de educação em que o aluno era o centro de toda ação pedagógica, sendo uma novidade em termos de educação pré-escolar no campo escolar campineiro.

Ao me lançar na pesquisa desse estudo, tinha como objetivo principal desvendar as expectativas dos pais em relação à Escola do Sítio na época de sua fundação; investigar sobretudo, a relação entre essa clientela e a escola para, através dos dados levantados, fazer uma comparação com as expectativas dos pais de hoje, separados por um período de quase duas décadas.

As questões que motivaram esta investigação pretendiam cercar a hipótese de que houve uma mudança significativa das expectativas dos pais em relação à

educação de seus filhos. Os motivos que os levaram a procurar uma escola alternativa estavam fortemente vinculados ao momento sócio-histórico da década de 70, quando ainda havia uma forte influência das idéias vanguardistas, geradas pelo movimento cultural de maio de 68, aliada à repressão da ditadura militar. Mas seriam somente esses os motivos que os atraíam a uma escola que se propunha a ser alternativa à escola considerada conservadora? Quais mudanças ocorreram, passados 17 anos desde a sua fundação? Como seus agentes se adaptaram a elas? Quais fatores teriam influenciado para que tanto a escola, do ponto de vista administrativo, quanto os agentes (pais, alunos e professoers) se adaptassem, de um lado às novas expectativas em relação à educação das crianças e, de outro, às mudanças institucionais de uma escola que foi, na época de sua fundação, uma típica escola alternativa?

Colocadas essas questões, o trabalho foi organizado de forma que ao respondê-las, estaria cercando o problema central deste estudo: **compreender o processo de institucionalização de uma escola que se pretendia alternativa à escola oficial, mas que ao mesmo tempo, estava vinculada ao sistema educacional de ensino.** E justamente por fazer parte deste sistema, lutou para sobreviver nele e a ele.

Pretendo neste trabalho desvendar muito mais o como do que o porquê uma escola se sustenta.

O espaço de uma escola não é abstrato. Nele transitam pais, professores e sobretudo alunos. É preciso relacionar a trajetória dessa escola à trajetória das pessoas que fizeram parte dela, se quisermos desvendar o que as levaram a escolher uma determinada escola em detrimento de tantas outras existentes no mercado. Também é necessário analisar as influências de fatores externos a ela, as mudanças ocorridas dentro e fora de seu campo de ação e a participação efetiva dos agentes que a compõem para inferirmos o que os mantém unidos em torno de uma escola em particular.

É inevitável que se questione como é possível que seus agentes se articulem, sem ter às vezes a intenção ou consciência de estarem articulados, para que a

tarefa de educar crianças aconteça dentro de uma instituição socialmente constituída para este fim. Em outros momentos, estas articulações são explicitadas, tomam formas de sérias crises institucionais, rompem-se pactos de confiança, criam-se lutas simbólicas acirradas que objetivam mudar o valor relativo dos mitos educacionais que a própria organização criou.

Assim sendo, a distribuição dos capítulos que compõem este estudo atendeu à necessidade de discorrer sobre cada uma das questões colocadas acima.

O primeiro capítulo pretende situar o leitor sobre a trajetória da Escola do Sítio através da narrativa dos principais fatos de sua história, seguindo uma ordem cronológica dos acontecimentos. Não há aqui a intenção de analisá-los detalhadamente, pois ao longo deste trabalho eles serão constantemente recontados sob nova abordagem.

O segundo capítulo recupera os mesmos fatos do capítulo anterior a ele, só que agora narrados através de minha trajetória profissional dentro da Escola do Sítio. Espero que ele justifique também o porquê de eu ter escolhido a escola que venho me dedicando há tantos anos, como objeto de estudo.

O terceiro capítulo aborda o surgimento das escolas que adotavam um novo discurso pedagógico, crítico à escola denominada tradicional ou conservadora. Será discutida a influência do ideário do movimento cultural de maio de 68 como um dos determinantes para o aparecimento, no campo das escolas de iniciativa privada, de uma escola que se queria marginal ao sistema de ensino oficial.

O surgimento das escolas alternativas no Brasil será visto dentro desse contexto sócio-cultural. Também, nesse capítulo, haverá uma maior elucidação do conceito de "escolas alternativas" empregado neste estudo e as raízes de seu projeto pedagógico original.

Com o objetivo de situar a Escola do Sítio frente a outras escolas alternativas contemporâneas, o quarto capítulo expõe as semelhanças entre ela e a Escola Novo Horizonte, fundada em 1979 na capital paulista e que também foi denominada de

escola alternativa. As semelhanças das trajetórias dessas duas escolas colaborarão para se ter uma idéia melhor de como funcionava uma outra escola alternativa contemporânea, porém situada na capital e com características próprias.

O quinto capítulo passa a focalizar a Escola do Sítio mais diretamente. Nele são relatados os fatores que favoreceram o surgimento desta escola no campo escolar campineiro em 1976. Este capítulo também introduz uma questão importante para efeito deste trabalho: a importância do discurso pedagógico veiculado pela escola para a manutenção ou captação de sua clientela.

Relacionar o discurso pedagógico da Escola do Sítio com o ideário do movimento cultural de 1968 e contextualizar o objeto de estudo no tempo e no espaço, para se ter clareza dos fatores externos e internos que determinaram sua denominação de escola alternativa, é abordado no sexto capítulo.

Algumas palavras chaves do discurso pedagógico, característico das escolas alternativas, serão contrapostas com a prática adotada na Escola do Sítio, nos primeiros anos de seu funcionamento. As palavras: liberdade, paixão e prazer, criatividade e processo, serão abordadas através do relato de situações concretas vivenciadas pelos agentes dessa escola, expondo as contradições vividas por eles na busca da concretização dos ideais libertários a uma prática pedagógica.

Os resultados da análise de 1356 fichas cadastrais arquivadas na escola, correspondendo ao número de alunos matriculados entre agosto de 1976 e fevereiro de 1993, serão revelados no capítulo seguinte. Os dados quantitativos expostos em tabelas apontam, em termos numéricos, a formação educacional, a profissão, o local de trabalho e a moradia dos pais e mães que tiveram seus filhos matriculados durante esse período na Escola do Sítio. O mesmo ocorre com os 172 professores que trabalharam nessa escola.

Com o objetivo de melhor caracterizar quem foram os pais e professores que passaram pela Escola do Sítio, foi possível perceber, através dos dados quantitativos,

que sempre houve uma regularidade nas características dos pais e professores ao longo do período analisado.

O problema central do último capítulo se concentra na análise das mudanças que a Escola do Sítio sofreu para atender às expectativas de uma nova clientela e sua crescente institucionalização, em face da expansão da faixa etária dos alunos com que passou a trabalhar. Melhor dizendo, a história da Escola do Sítio estará sendo vista como produto de uma relação paradoxal estabelecida entre as exigências da modernização da escola e as expectativas de sua clientela.

Retomando o ponto de partida, deixei para a conclusão a análise final das transformações ocorridas no interior da Escola do Sítio, relacionando-as com os fatores internos e externos a ela, através das falas dos seus agentes e da interpretação dos documentos e das situações vividas por mim.

Se a hipótese central que definiu o principal objetivo deste estudo foi que as expectativas dos pais e professores em relação à esta escola (apesar da clientela permanecer a mesma em termos estatísticos) mudaram basicamente por dois motivos: a crescente e inevitável institucionalização da escola e a substituição de uma geração que não mais partilhava dos mesmos ideais da geração da década de 70, surpreendi-me, no andamento desse estudo, com a gama de fatores que efetivamente colaboraram para essa mudança. Através desse estudo de caso, espero poder responder, se não totalmente, pelo menos deixar algumas trilhas, para responder a uma pergunta que acredito estar na cabeça de muitas pessoas: No que deram as escolas alternativas?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa, pois enfatiza a análise qualitativa dos dados. Porém, também fez uso de dados quantitativos que deram subsídios para essa própria análise.

O principal interesse, nesee tipo de abordagem, é construir o objeto de estudo explorando as múltiplas facetas que o compõem. Parte-se das partes para o todo, tendo-se sempre a preocupação de interligá-las e de relacioná-las.

A análise é histórica, situa o objeto de estudo em um contexto, numa determinada época, relacionando os fatos ocorridos à visão que seus agentes tinham deles.

Por ser um estudo de caso, pretendeu-se retratar um caso particular em profundidade para que, a partir dele, fosse possível estabelecer relações mais amplas com o contexto social. Além disso, esse estudo de caso atendeu a um critério importante neste tipo de pesquisa: a escola escolhida possuía características do contexto maior das escolas alternativas fundadas na mesma época.

O objeto de estudo foi construído pelas representações, dados, depoimentos, discursos, textos e documentos para, através da lógica da interpretação, desvendar a sua relação com o contexto. Não se pretendeu aqui, explicar o fenômeno, como ocorre nas pesquisas empíricas, mas sim compreendê-lo.

É dentro de uma escola, particular, situada dentro de um espaço físico, temporal e social definidos que esta pesquisa se realizou. Partiu-se dela, da sua trajetória e das interpretações das pessoas que dela participaram, para se configurar o movimento das Escolas Alternativas. Foi a partir da própria escola que a teoria que a sustenta foi construída.

Foi a visão dos seus agentes sobre os fatos que me remeteu à teoria e não o oposto, o que pressupõe uma inversão da metodologia adotada na pesquisa pedagógica mais tradicional, que parte de um referencial teórico para explicar os dados observados.

Os dados levantados acabaram naturalmente estabelecendo comparações entre duas épocas: a da fundação da Escola do Sítio, na década de 70, em relação à década de 90. Mais que simples comparações, revelaram o processo de transformação pelo qual a escola passou neste período.

As fontes utilizadas para a pesquisa foram várias: documentos, publicações, fotos, relatos de pais, professores, alunos e direção da escola.

A seguir, detalharei qual o procedimento adotado em cada um delas.

Os documentos

Para efeito de uma melhor organização desta pesquisa os documentos disponíveis nos arquivos da Escola do Sítio foram classificados em dois grupos: os oficiais e os não-oficiais.

Os **documentos oficiais** são aqueles exigidos pela Delegacia de Ensino para o funcionamento de qualquer escola, os quais estão relacionados a seguir:

- Plano de Curso
- Regimento Escolar
- Planos Escolares referentes a cada ano letivo
- Livros de Matrícula
- Fichas Cadastrais de Alunos
- Atas de Reuniões de Conselho de Classe
- Livro Termo de Visita de Supervisores de Ensino

Contudo, uma série de documentos que nem sempre traduziam a realidade de uma escola, pois atendiam à regras burocráticas rígidas estabelecidas por esse órgão estadual. Porém , justamente pelo fato de atenderem essas exigências, encontravam-se organizadamente arquivados, constituindo-se em uma boa fonte de pesquisa, não para que deles fossem extraídas as informações necessárias para se atingir os objetivos desse estudo -pois para esta finalidade, eles foram de fato um material muito pobre- mas para estabelecer uma relação da defasagem que esses documentos oficiais apresentavam dos não-oficiais.

Por documentos **não-oficiais** entende-se aqueles que, de fato, foram produzidos com a intenção de documentar o trabalho desenvolvido pela escola, sem terem a preocupação de atender às exigências legais e burocráticas. Esses sim, acabaram fornecendo dados que traduziram a essência do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola do Sítio. Também registraram as regras e regularidades que determinavam as posições dos agentes nessa escola e os consequentes embates travados entre eles.

Foram estes os **documentos não-oficiais** utilizados nesta pesquisa:

- Atas de Reuniões de Professores
- Atas de assembléias de Pais
- Artigos de Jornais sobre a Escola do Sítio
- Relatórios de Atividades de Classes
- Relatórios Individuais dos alunos relatando seu desempenho escolar
- Jornais Informativos, publicações de trabalhos dos alunos
(poesias, redações, jornaizinhos)
- Textos de publicação interna

As Fotos

A escola dispunha de uma quantidade grande de fotos tiradas em várias épocas, registrando diferentes situações e indivíduos. As fotos mais antigas datam de 1976 e as mais ilustrativas registram cenas de 1978. São fotos em preto e branco tiradas por uma professora, que serviram como material de registro das mudanças ocorridas nas dependências físicas da escola, além de serem reveladoras incontestáveis de situações vividas pelos alunos. Todo o arquivo fotográfico foi classificado seguindo-se o seguinte critério: atividades desenvolvidas pelas crianças fora da sala de aula, atividades dentro das salas de aula, festas, crianças isoladas e as dependências físicas da escola.

Algumas dessas fotos serão utilizadas neste trabalho atendendo a diferentes objetivos. Algumas delas pretendem dar vida aos relatos, outras buscam revelar as mudanças ocorridas nas dependências da escola e outras apenas registrar, através dos alunos, como eles se comportavam na escola.

Dificuldades Encontradas

Se por um lado os documentos não-oficiais se constituíram uma fonte rica de dados, justamente por não serem exigidos pela Delegacia de Ensino, por outro lado estavam mal arquivados e, muitos deles perdidos, o que me trouxe algumas dificuldades na coleta de dados.

Um exemplo em que é possível se perceber as dificuldades encontradas está na ficha cadastral dos alunos que devia ser preenchida pelos pais no ato da matrícula.

A ficha oficial pedia dados objetivos como nome, endereço, data e local de nascimento e procedência do aluno.

A não-oficial, além das informações acima, solicitava que os pais indicassem suas profissões, local de trabalho, os motivos que os levaram a escolher a Escola do Sítio, se tiveram indicação de alguém sobre a escola e providências que deveriam ser tomados no caso de doença ou acidente com a criança, além do nome do seu pediatra. (Anexo 1)

Sem dúvida, a ficha cadastral não-oficial nos forneceria um número maior de dados que a ficha oficial, porém, ela não permaneceu a mesma ao longo dos anos. Foi se modificando lentamente até o ponto de igualar-se à ficha cadastral oficial. (Anexo 2)

Os motivos que levaram às mudanças nesse único documento poderiam ser objeto de pesquisa por si próprios. Poderíamos levantar hipóteses de que ele refletiu uma mudança na relação escola-família, ou à crescente adesão da administração às formas usuais de organizar dados, seguindo assim a orientação da Delegacia de Ensino.

Até a aparência deste documento sofreu mudanças. Antes era impresso no mimeógrafo; hoje, é uma cópia impressa em gráfica do modelo oficial da Secretaria Estadual de Educação.

Se esse é um dado, que justamente pela sua transformação, me permitiu levantar algumas hipóteses, a supressão de um simples dado, como o nome do pediatra da criança, não permitiu que se prosseguisse numa investigação sobre a regularidade das famílias da Escola do Sítio, até mesmo quanto à escolha dos médicos de seus filhos.

Até onde pude contar com a informação do nome do pediatra da criança nessas fichas, percebi que uma parcela bastante significativa de alunos era atendida por três médicos pediatras de renome na cidade de Campinas. A partir de 1982, junta-se a esses três médicos, um médico homeopata, indicando um novo comportamento partilhado entre as mães.

Infelizmente, com a supressão dessa informação nas fichas cadastrais, a partir de 1984, não pude chegar à conclusões sobre o assunto. Dificuldades semelhantes foram encontradas em outras situações que serão descritas posteriormente quando se fizer necessário.

Em meio a tantos dados e, cada um tendo particularidades interessantes e relevantes para se atingir os objetivos propostos neste trabalho, me vi obrigada a reduzí-los, caso contrário, correria o risco de, ao ampliar muito as opções de pesquisa, não chegar à conclusões precisas.

Os documentos oficiais não foram analisados profundamente pois, como já foi mencionado anteriormente, não refletiam a realidade desta escola.

Em relação aos documentos denominados não-oficiais, foram utilizadas as publicações que fundamentavam o projeto pedagógico da escola ou avaliavam o trabalho que foi desenvolvido. Foram utilizados os planos de trabalho dos professores e os textos de circulação interna que orientavam reuniões pedagógicas, bem como as atas dessas reuniões. Artigos de jornais veiculados na imprensa do município de Campinas nos anos de 1978, 1982, 1985 e 1992, também foram usados como fonte de pesquisa.

Os relatórios de atividades e os de descrição do desempenho dos alunos foram excluídos de uma apreciação mais detalhada pois eles nos traziam mais informações a nível de trabalho didático-pedagógico, o que me distanciaria dos objetivos da pesquisa.

Entrevistas

Fonte de pesquisa das mais importantes neste trabalho, os relatos dos agentes que participaram e/ou participam da Escola do Sítio foram essenciais para se construir o objeto de estudo.

Os Pais

A escolha de pais ou mães a serem entrevistados seguiu o seguinte critério:

1. Mães ou pais que fizeram parte do grupo que fundou a escola em 1976.
2. Mães ou pais que tiveram seus filhos durante a década de 80.
3. Mães ou pais que matricularam seus filhos na década de 80 e que ainda continuam frequentando a escola.

O critério de escolha para as entrevistas procurou abranger épocas distintas, porém sem desconsiderar o envolvimento que esses pais tiveram com a escola em alguns episódios importantes de sua história.

Do primeiro critério selecionei pais que participaram do processo de fundação da escola e que fizeram parte do grupo de 17 casais que vinha se reunindo para viabilizar a abertura de uma escola para seus filhos. Também foi entrevistada a fundadora e dona da escola até o ano de 1987.

Do segundo grupo foram escolhidos pais que participaram do processo que objetivava transformar a escola em uma sociedade comunitária sem fins lucrativos; momento este, marcado por crises econômicas e, sobretudo, crises de identidade com a escola.

Do último grupo foram escolhidos pais que matricularam seus filhos em meados da década de 80 e que permaneceram na escola até o ano de 1993 sem terem vivenciado nenhuma das situações do grupo anterior. No total foram entrevistadas quatro mães e três professoras, além da fundadora da Escola do Sítio e da Escola Novo Horizonte.

Sem dúvida, outros critérios, que não o cronológico, poderiam ter sido definidos para escolha dos pais a serem entrevistados. Houve por exemplo, uma variação grande de opiniões quando se entrevistou pais de alunos da pré-escola e pais de alunos da 5ª a 8ª série. A expectativa de cada um deles quanto ao papel da escola se modificou na medida que seus filhos cresceram. Outros critérios poderiam ter sido adotados, utilizando-se da polarização das características dos pais como: pais com formação universitária X técnicos, pais estrangeiros X brasileiros, pais residentes em Campinas X Cidade Universitária; e assim por diante. Porém julguei que o melhor critério seria o da localização temporal dos pais aliada à sua participação efetiva nas mudanças ocorridas na Escola do Sítio.

Professores

A escolha de professores a serem entrevistados seguiu critérios um pouco diferentes do dos pais. Por se tratar de um número de pessoas bem menor que aqueles, selecionei, para entrevistas, pessoas que:

1. foram professores nos primeiros anos de atividade da Escola do Sítio
2. tiveram experiência durante a década de 70 em outra escola alternativa e anos depois vieram trabalhar na Escola do Sítio
3. trabalham atualmente na Escola do Sítio e concomitantemente em outra escola de Campinas.

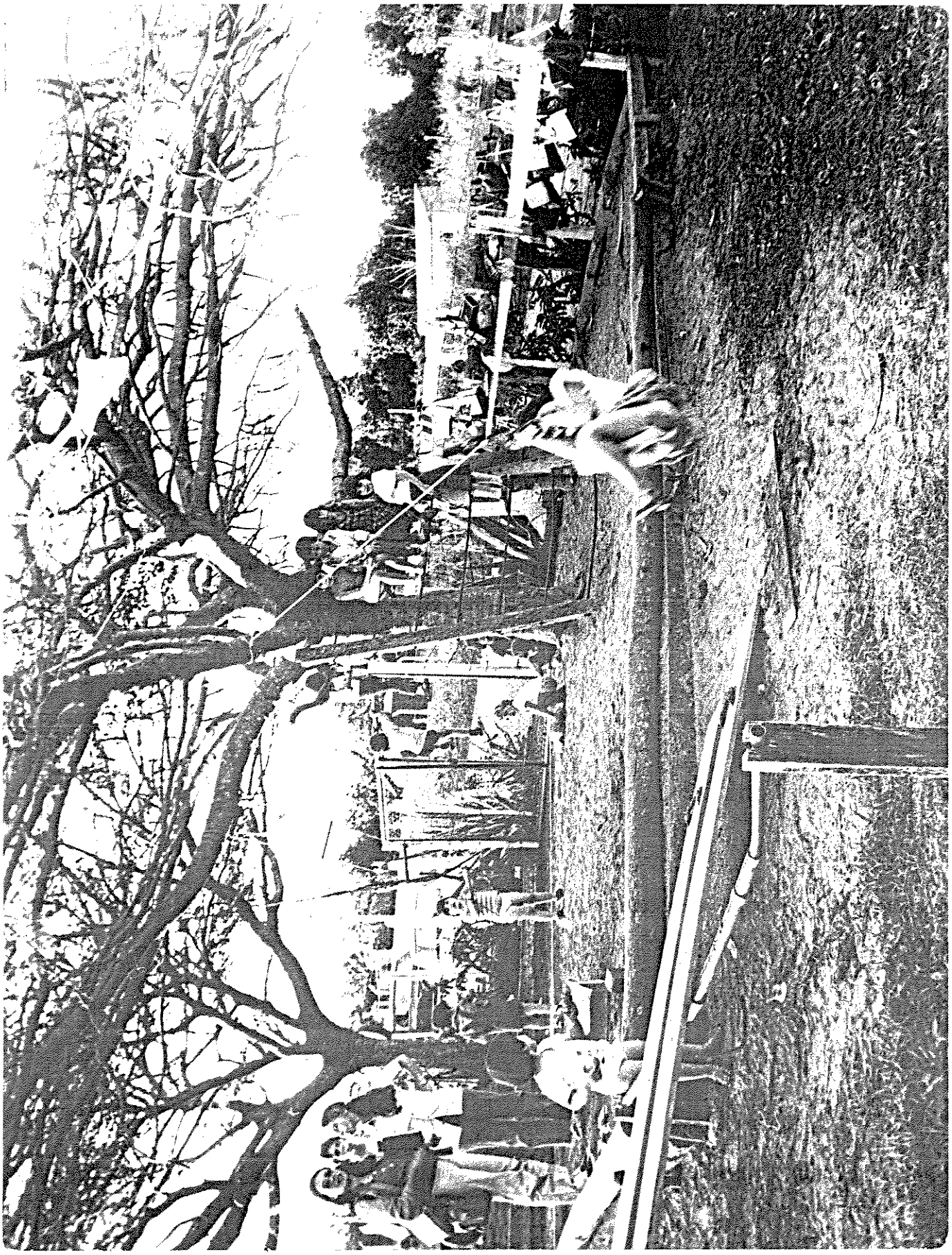
Seguido esses critérios, foi possível estabelecer relações através dos relatos dos entrevistados, das experiências e vivências que tiveram tanto nas escolas que adotavam a mesma linha filosófica da Escola do Sítio, como de outras que se diferenciavam dela.

A Escola Novo Horizonte

A entrevista com uma das fundadoras e antiga diretora da Escola Novo Horizonte veio possibilitar a confrontação e comparação de dados relativos à duas experiências educacionais contemporâneas. A Escola Novo Horizonte foi escolhida por ter sido dissidente da Escola Criarte, escola essa, pioneira e precursora das escolas alternativas da década de 70 na capital paulista.

Usada como referência nos primeiros anos da Escola do Sítio, a Novo Horizonte passou por um processo de institucionalização bastante semelhante ao daquela escola. Apesar desta pesquisa ser um estudo de caso, ao se comparar a história dessas duas escolas, acredito estar possibilitando a ampliação da interpretação dos dados colhidos sobre a Escola do Sítio.

Nas próximas páginas, antes do primeiro capítulo, o portão da Escola do Sítio será simbolicamente aberto para que, a partir desse momento, a sua trajetória seja relatada.



Portão de entrada - 1978

A perua que transporta os professores até a Escola do Sítio faz uma rápida parada no centro de Barão Geraldo. Nela entram estudantes da UNICAMP que acabaram de almoçar e vão para o trabalho - são os professores. O tempo gasto para se chegar até a escola é desproporcional em relação à quilometragem percorrida. A estradinha de terra que contorna a área urbana de Barão Geraldo, apesar de curta, causa incômodos. A poeira entra perua adentro, levando alguns professores a amarrarem lenços para protegerem seus rostos. Pelas janelas vêem-se chácaras, casas humildes, botequins pobres e algumas casas comerciais simplórias.

No fim da rua Uirapuru, no bairro São Gonçalo está a Escola do Sítio exibindo seu nome com letra de criança numa placa de folha de alumínio começando a enferrujar.

O desconforto do trajeto é recompensado. A escola é uma chácara bastante arborizada com uma bonita casa-sede. A frase, tantas vezes ouvida de alguns visitantes, confirma uma realidade: "Quando eu iria imaginar que existia uma escola aqui....."

Algumas crianças que já chegaram no ônibus de Seu Antônio estão brincando no tanque de areia ao lado do portão de entrada. Outras, balançando-se em cordas suspensas no enorme Flamboyant florido.

Os professores colocam suas bolsas sobre o banco rústico de madeira. A grande maioria deles ascende um cigarro e fica ali para recepcionar os alunos que começam a chegar nos carros de seus pais. Todos trajam calças jeans, camisetas, sandálias de couro compradas na feira hippie ou sandálias havaianas. Não há pressa de ir para as salas de aula. Não se espera por um sino que indique o horário de entrada. Não existe o conceito de "atrasado" para as crianças que chegam meia hora depois do horário estabelecido para o início das atividades escolares.

As mães entram na escola e conversam com as professoras sem muita pressa de irem embora. Tem-se a impressão que deixam seus filhos aos cuidados de amigas e não professoras.

É hora de entrar. Cada professor chama seus alunos pelo nome da turma:

- Turma dos Super-Heróis, vamos para a sala!

- Turma do Come-Bolo....

- Turma dos Piratas Pirados...

E, assim, cada um com sua lancheira ou material em pastas coloridas vai se deslocando, já sujos e cheios de areia pelo corpo, para sua sala de aula.

Esta é uma típica cena do ano de 1978.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA ESCOLA DO SÍTIO

Uma menina com o nariz sujo de tinta preta não para de recortar, enquanto fora da classe, numa chácara de Barão Geraldo, crianças iniciam a construção de uma casa projetada por elas. Grandes folhas servem de guarda-chuva para uma turma de pré-escola e bambus estão sendo pintados. Desapercebido do mundo ao redor , silencioso e todo branco, Estrela (o cavalo do sítio-escola) é, mesmo sem saber, parte de Jean Piaget, Paulo Freire e da metodologia que a Escola do Sítio tenta adotar. (...)[1]

A Escola do Sítio foi fundada no segundo semestre de 1976 por um casal de educadores -José Sanches, pedagogo e Renate Meyer, psicóloga- que voltavam do exterior beneficiados com a anistia e a abertura política que se processava no interior da sociedade brasileira. Resolveram se estabelecer em Campinas e passaram a procurar emprego e escola para seus dois filhos. Procurados por um grupo de pais interessados em formar uma escola "diferente" das opções que Campinas oferecia, decidiram abrir essa escola e assim, resolver seus dois problemas: emprego e escola para suas crianças.

[1] Trecho tirado de artigo publicado no Jornal de Domingo - nº 303 da cidade de Campinas publicado no dia 24 de junho de 1979, página 4.

> **"Esse grupo de pais vinha se reunindo há dois anos para abrir uma escola e a proposta que tinham era aquela coisa típica de intelectual: um monte de objetivos teóricos muito pouco vinculados à Educação, mas com forte conteúdo ideológico. A idéia prática era um absurdo total, tanto que vinham se reunindo há dois anos e a idéia não saía do papel. Havia um casal que nem filhos ainda tinha e já participava das reuniões." (Fundadora da Escola do Sítio)**

Um dos casais que participaram deste grupo, confirma o relato da fundadora da escola:

> **"A gente fez parte de um grupo de amigos da UNICAMP que estava preocupado em bolar um esquema de abrigo para as crianças para podermos trabalhar. A gente não tinha a idéia de uma escola, era mais uma crechona. Chegamos a levantar quanto custaria para equipar uma casa com geladeira, telefone etc... A idéia era meio romântica, cada um revesaria para tomar conta das crianças. Já estávamos quase arrancando os cabelos quando alguém deste grupo apresentou um casal que estava vindo pra Campinas para montar uma escola.**
>
> **A gente achou que eles tinham capacidade e vontade de tocar aquilo profissionalmente e tinham até o capital para começar. Foi sopa no mel. (Entrevistada nº 3)**

O casal José e Renate conseguiram concretizar o desejo daquele grupo de pais e fundaram a escola em agosto de 1976 numa chácara de 6000 m² na área rural de Barão Geraldo.

O nome escolhido foi Escola do Sítio do Faz-de-Conta que, apesar de fazer lembrar o Sítio do Pica-Pau Amarelo das histórias de Monteiro Lobato, não havia nenhuma relação com ele.

> **"Fundamentamos a proposta pedagógica da Escola na teoria de Piaget. O ato de brincar, o faz-de-conta, dentro das colocações que ele fazia de como se dá o desenvolvimento cognitivo e social da criança, tem um papel fundamental. E o brincar, na faixa etária que a gente começou a trabalhar (2 a 5 anos), foi o eixo de todo trabalho pedagógico que desenvolvíamos, por isso o nome escolhido para a escola".**
> **(Fundadora da Escola do Sítio)**

A imprensa noticiou o fato, considerando acertada a escolha de uma chácara afastada do centro de Barão Geraldo, por possibilitar (...)" *às crianças a oportunidade de reaver ao menos uma parcela da autonomia perdida devido ao avanço da tecnologia, da televisão; propiciando um espaço onde pudessem correr, chutar bola, subir em árvores".*

Na verdade, a proximidade das duas universidades, UNICAMP e PUCC - Campus I, seria a garantia de formação de uma clientela potencialmente adepta à filosofia de educação empregada pela Escola do Sítio.

No primeiro semestre de funcionamento a escola contava com 37 alunos de 2 a 5 anos matriculados. No ano seguinte o curso de educação infantil oferecia cinco classes, inclusive o pré-primário.

Entusiasmados com os resultados obtidos em três semestres de trabalho, pais e direção resolveram dar seguimento ao seu trabalho pré-escolar abrindo o curso de primeiro grau no ano de 1978.

Não dispondo de recursos financeiros, uma vez que já havia empregado todas as suas economias para a abertura da escola, o casal mantenedor acata sugestão da assembléia de pais e decide mudar a situação jurídica da escola, cedendo 49% das cotas de ações para um grupo de 18 pais que custearam a construção de uma sala de aula necessária para o funcionamento da primeira série do primeiro grau.

O ano de 1978 foi o ano de início da institucionalização do que até então era somente uma idéia de escola. Foi o ano em que a idéia de escola, feita de palavras ditas, tropeçou nas palavras escritas em forma de leis e decretos do universo escolar institucionalizado.

Apesar da escola ter sido oficialmente autorizada a funcionar em 14 de fevereiro de 1978, a legislação da época exigia que um novo processo se desse início em seguida à sua autorização, denominado de Reconhecimento de Autorização de Funcionamento. Este processo não poderia exceder o prazo de 3 anos após a publicação da autorização de funcionamento ter sido publicada no Diário Oficial, apesar disto, acabou se arrastando por seis anos.

As irregularidades que emperravam sua conclusão iam desde a desatualização da planta da escola até a ausência do Regimento Escolar. Assim, o Plano de Curso, o Regimento Escolar, bem como os Planos Escolares referentes a cada ano de funcionamento da escola, diários de classe dos professores, prontuários de professores e alunos e livros de registro de conceitos bimestrais, documentos estes, básicos para o reconhecimento de funcionamento de qualquer estabelecimento de ensino, foram sendo providenciados às duras penas ao longo de seis anos, e não três como previa a legislação.

A pressão da Delegacia de Ensino era grande, sendo que o período mais crítico foi o ano de 1982 quando as visitas da comissão de supervisores chegaram a ser 13

entre os meses de fevereiro a agosto do mesmo ano. Os registros feitos no "Livro Termo de Visitas" davam a dimensão da gravidade do fato da escola não preencher nenhum dos requisitos para que fosse reconhecida como "parte do sistema"

Um dos registros mais contundentes é aqui transcrito:

> (...) ***Considerando que a escrituração escolar, da maneira como tem sido feita, compromete a lisura e a segurança das atividades escolares e considerando o não cumprimento dos documentos necessários para dar continuidade ao processo de reconhecimento da escola em questão (Processo 1990/78 - DRE-C), fica determinado o prazo de (60) sessenta dias a contar desta data para o cumprimento das solicitações. O descumprimento desta determinação implicará na apuração das responsabilidades e a consequente interdição da escola.***
> (Livro Termo de Visitas, assinado pelo supervisor de Ensino da 2ª Delegacia de Ensino de Campinas em 28/4/1982 , pag 6)

As consequências pelo fato da escola não ter sido reconhecida por todo este período de tempo (de 1978 a 1984) não foram tão arrasadoras pois ela se respaldava no fato de ter sua autorização de funcionamento homologado no Diário Oficial. Este fato justifica o poder da direção para pedir novos prazos para a apresentação da documentação exigida para seu reconhecimento, e possibilitar a emissão de transferências de alunos, quando solicitadas. Como não havia a necessidade da emissão de diplomas, uma vez que a escola interrompia suas classes na quarta série do primeiro grau, a direção ganhava tempo para se organizar sem interferências tão ameaçadoras como a citada acima. Também encontrava justificativas para o atraso da entrega dos documentos que chegavam a ser pitorescas. Algumas delas encontram-se registradas no Livro Termo de Visitas da seguinte

forma: (...) ***Lamentavelmente não tive condições de realizar o trabalho, visto que o Regimento Escolar está incompleto pois, conforme relato do Sr. Diretor, as folhas de número 2 a 36, foram inutilizadas por elementos estranhos que invadiram esta escola em dezembro próximo passado.***. (Livro Termo de Visitas assinado por supervisor de Ensino, em 28/4/82 , pag 4)

A mesma justificativa é usada para uma outra supervisora mais de um ano depois, sendo assim registrada:..**(...)** ***nesta oportunidade o Sr. Diretor justificou o atraso na formulação do pedido de reconhecimento da UE (unidade escolar), em virtude de sucessivos arrombamentos e/ou danificações de documentos que instruem o referido pedido.*** - Livro Termo de Visitas, pag. 7 - (22/6/1983)

A conclusão de todo o processo foi feita em 1984 com a aprovação do Regimento Escolar. Para tanto, foi necessária uma cópia integral do regimento das escolas estaduais, que substituiu o plágio anteriormente feito do regimento da Escola Caracol de São Paulo, muito mais compatível com a filosofia educacional da Escola do Sítio. Só dessa forma conseguiu-se a aprovação do regimento escolar pela comissão de supervisores de ensino campineiros.

Vale a pena ressaltar que muito mais do que a pressão dos supervisores de ensino para efetivar o reconhecimento da escola que apressou o diretor a providenciar a documentação exigida, foi a pressão de uma comissão de pais, formada em 1982 com o intuito de assessorar a administração da escola. A informação das irregularidades da escola foram mantidas, por esses pais, no mais absoluto sigilo sob a condição de que o diretor se comprometesse em resolver a situação o mais rápido possível, o que por sinal não foi cumprido. A preocupação desta comissão servia como uma amostra do que aconteceria com a totalidade dos pais caso a escola fosse de fato fechada pela Secretaria Estadual de Educação.

Assim, iniciava-se o processo de um longo caminho sem volta de institucionalização da escola que deveria seguir as leis e decretos que regulavam suas

atividades pois, caso contrário, o ideal pedagógico compartilhado por pais, professores e direção seria sumariamente derrotado. Mesmo assim, passaram-se mais dois anos até que a escola fosse finalmente reconhecida pelos órgãos competentes.

Mas foi muito mais pelo aspecto administrativo interno que o processo de institucionalização da escola acabou por criar instabilidade, alterando o clima de euforia de seus participantes que empenhavam-se em construir uma escola vanguardista respaldada nos princípios do pensamento libertário.

Voltemos para o ano de 1978 quando a escola teve seu capital aberto a um grupo de pais. Apesar do casal fundador da escola ser sócio majoritário detendo 51% das ações, os 18 pais acionistas passaram a interferir sobremaneira na vida escolar no que se refere aos aspectos administrativos e pedagógicos. Este foi o fato decisivo que marcou o corte entre pais, professores e direção.

Foi no final do primeiro semestre daquele ano que a gestão democrática que os diretores, professores e cotistas almejavam instituir, se mostra frágil para vingar em face aos interesses divergentes de cada um desses agentes:

1. Os professores reivindicavam maior participação nas decisões de caráter financeiro que proporcionassem melhores condições de trabalho. A questão salarial não era a principal, uma vez que a maioria deles era estudante ou tinha suporte financeiro de seus maridos ou pais.

2. Os pais, por sua vez, também pediam um maior esclarecimento quanto ao destino da receita em função da alta taxa de mensalidade cobrada (sempre justificada pelo número reduzido de alunos por sala).

Os pais-acionistas, que tinham a intenção de colaborar financeiramente com a escola, dar uma sustentação e segurança de continuidade às classes do primeiro grau, viram-se pressionados pelos demais pais e professores para que uma gestão mais democrática fosse implantada. Sem meios legais para mudar a razão societária, alguns deles, aliados a outros pais e a totalidade dos professores, abandonaram a Escola do Sítio

e fundaram uma escola concorrente com uma proposta pedagógica semelhante. Nascia a Escola Curumim, com uma estrutura cooperativista.

A interpretação do "racha" que deu origem à Escola Curumim coincide, em muitos pontos, na visão dos pais que participaram de todo o processo em junho de 1978.

> **"Eu me lembro que foi uma crise que a gente vivenciou demais, com muita emoção. No começo parecia um racha político, uma corrente nova dentro da escola que queria radicalizar a proposta pedagógica, pelo menos era esse o discurso. Mas aos poucos foi surgindo um forte questionamento da direção da escola; que o diretor não praticava a liberdade, que ele era autoritário etc... e, quando na última reunião, anunciaram que estavam abrindo uma outra escola comunitária, ficou claro que queriam o poder. Poderiam ter nos poupado de todo aquele tempo de discussão sobre a proposta pedagógica e esclarecido a insatisfação quanto ao fato de não serem donos do Sítio."**
>
> **(Entrevistada nº 3)**

A interpretação da acionista majoritária ressalta as consequências da indefinição de papéis dentro da organização administrativa de uma escola pequena e pouco institucionalizada :

> **"O problema fundamental era a falta de clareza de papéis. Era tudo completamente misturado. A crise de 78 teve origem**

> **na crescente participação do corpo de professores nas decisões pedagógicas e depois, nas administrativas. Eu com minhas tradições "pucianas"**(refere-se à Pontifícia Universidade Católica), **democráticas, de esquerda, fui a favor. Foi o maior erro. Começaram a acontecer coisas do tipo: um amigo de todos estava precisando de emprego e "era tão legal"... Fez estágio na escola e eu e meu marido não achamos que era o caso dele ser contratado. Na reunião seguinte, votação : 16 a 2. Seria contratado. O mesmo ocorria nos casos de demissão de professores e, nestes casos, os pais também eram envolvidos pelos professores para apoiá-los. Então, essa indiferenciação de papéis que existe em escolas pequenas e principalmente com propostas de trabalho como a do Sítio, acabava gerando crises deste tipo." (Fundadora da Escola do Sítio)**

Mesmo procurando uma definição administrativa e pedagógica, a Escola do Sítio, após a crise de 1978 mantém sua clientela que, talvéz pela própria indefinição, fragilidade e instabilidade de seu projeto pedagógico, possibilitava, aos pais e professores, um espaço para calorosas discussões travadas em assembléias.

A primeira turma do primeiro grau concluia a quarta série em 1981 dentro desse quadro indefinido e sofrendo pressões da Delegacia de Ensino para implantação do segundo segmento do curso fundamental (classes de 5ª a 8ª séries).

Em 1982, a esposa do casal mantenedor deixa a Escola, que passa a ser dirigida somente pelo seu marido. É também nessa época que a escola obteve enorme sucesso quantitativo. Os cursos de Educação Infantil e primeiro grau funcionavam nos dois períodos e a escola contava com 211 alunos.

Entre 1982 e 1987, os pais são constantementes convocados a participar de assembléias para discussão dos mais variados assuntos: demissão de professores, déficit no orçamento e aumento de mensalidades. As solicitações feitas pela direção da Escola eram, entretanto, sempre atendidas pelos pais e professores que esperam em troca uma maior participação nas decisões administrativas, pois consideram a atuação do diretor muito falha para conciliar o projeto pedagógico às necessidades administrativo-financeiras que a escola exigia.

A escola dava mais um passo em direção à sua institucionalização quando abriu, em 1986, a 5ª série do primeiro grau, uma vez que por pressão da Delegacia de Ensino, não foi mais possível manter somente o primeiro segmento do primeiro grau (1ª a 4ª séries). Uma equipe de coordenadores de cursos, psicóloga e professores horistas foram incorporados à uma estrutura administrativa que ainda se mostrava frágil e debilitada.

Se quando da abertura da primeira série, a escola tem o seu nome mudado de Escola do Sítio do Faz-de-Conta para Escola do Sítio, uma vez que começou a trabalhar com um faixa etária de alunos que não fazia mais uso do jogo simbólico (ou o faz-de-conta), com a abertura da 5ª série, mudava-se também a sua marca-símbolo para que houvesse mais uma nova adequação à faixa etária dos alunos, agora na 5ª série. O seu logotipo sofria então, uma modificação significativa. De, um desenho de figura humana, representação típica de criança em idade pré-escolar que ressaltava a cabeça e membros (partes do corpo que ela considera importante) passou para um símbolo alusivo ao espaço físico da escola-sítio. A árvore com a balança passava a representar melhor uma escola que pretendia trabalhar com pré-adolescentes, além de ressaltar o apelo ecológico bastante em moda na época.

ESCOLA DO SITIO

Pré - Escolar e de 1.º grau
C G C - 48.167.878/0001 - 42

Avaliando que o problema da Escola do Sítio era uma questão puramente administrativa, o diretor cede espaço a um grupo formado por quatro pais economistas e administradores para que prestassem assessoria econômica-administrativa à escola. Criou-se também um Conselho Consultivo composto por um professor representante de cada curso, coordenadores, pais e diretor. Foi criada também a APM.

Todos esses canais não foram suficientes para estabilizar as relações entre pais, professores e direção, pois o conflito maior existia entre a idéia inicial da proposta pedagógica e a necessidade da institucionalização da escola.

Em muitas das assembléias realizadas nas dependências da Unicamp, foi proposta a mudança da razão social da escola para uma sociedade sem fins lucrativos com a participação dos pais e professores.

A idéia do Sítio se tornar uma escola comunitária nunca vingou. Por um lado, os mantenedores resistiam em abrir mão de suas cotas sem serem ressarcidos pelo trabalho e dedicação de tantos anos; por outro lado, os pais demonstravam desinteresse em assumir todas as responsabilidades de serem donos da escola.

A escola estava dividida entre uma desastrada gestão administrativa e a persecução do seu ideal pedagógico. Apesar disso, o quadro de seu alunado nunca estivera tão numeroso, fenômeno comum a todas as outras escolas do setor privado de ensino. Mas, mais uma vez, em função dos conflitos gerados pela necessidade de sua institucionalização, sobreveio a segunda crise séria, precisamente em julho de 1987.

Neste ano, o casal mantenedor, em reunião sigilosa com uma parcela de professores, resolveu abrir mão de suas cotas em troca das dívidas contraídas com a tributação e processos, já em andamento na justiça.

A Escola do Sítio, endividada, falida do ponto de vista financeiro, passou a ser administrada por um grupo de 10 professores ligados ao primeiro segmento do primeiro grau.

A primeira tarefa era a de reerguer a escola numa perspectiva econômica para poder reestruturar o projeto pedagógico inicial, afetado pelo clima de desconfiança dos pais e descontentamento dos professores que foram excluídos de fazer parte da nova sociedade.

Num ritmo alucinante e com uma dedicação integral, a nova mantenedora conseguiu, ao cabo de três anos, atender às solicitações quanto a melhoria das condições do prédio, construindo novas salas, uma quadra esportiva e formando uma biblioteca. Com o intuito de não abalar ainda mais a credibilidade da clientela que se mostrava ansiosa quanto à administração da nova equipe de sócias, foram mantidas classes

ociosas nos dois períodos e uma equipe técnico-pedagógica numerosa para o número de alunos matriculados. Mesmo assim, não foi possível evitar que fatores externos à escola deflagrassem constantes crises. O segundo segmento do primeiro grau, curso de maior instabilidade e desconfiança dos pais em relação à sua continuidade, é quase mortalmente atingido quando uma classe inteira (6ª série) sai do Sítio, não resisindo ao apelo da abertura do Anglo - Primeiro Grau, em 1989, em Campinas. Esse fato pode ser visto na queda de matrículas verificadas a partir de 1989. Nesse mesmo ano os professores deflagram uma greve por melhores salários, fato inédito até então.

Vigorava na época o congelamento das mensalidades escolares e, através de assembléias, os pais foram solicitados a rompê-lo para viabilizar o reajuste dos salários. Por outro lado, a inadiplência dos pais foi muito grande. Além disso, por um período, intensificou-se a relação viciada de interferências dos pais no plano administrativo financeiro, uma vez que haviam sido chamados a colaborar com a Escola aceitando a ilegalidade dos aumentos das mensalidades.

Não suportando manter a estrutura técnico-pedagógica existente na época, e para se manter as mensalidades no limite do suportável, além de conviver com a inadimplência, houve a dispensa de grande parte da equipe pedagógica, fazendo com que as sócias acumulassem funções. Tal atitude, veio a calhar, pois permitiu que os últimos professores insatisfeitos por não terem sido convidados a participar da nova sociedade fossem dispensados.

Se os problemas com pais e professores foram contornados, o mesmo não pode ser dito em relação às dez sócias. Cria-se um clima de desavença entre algumas delas que deixam a sociedade por não aceitarem as novas condições de trabalho e responsabilidades redobradas recompensadas por um pró-labore muitas vezes inferior ao salário pago aos professores.

Esses fatores agravaram a eminente crise que, como no ano de 1978, leva os professores do curso de Educação Infantil a deixarem a escola em bloco com uma

das sócias, fundando uma segunda escola concorrente, a Escola Ativa, que arrasta uma pequena parcela da clientela mas que não chega a abalar a estrutura da Escola do Sítio como quando da formação da Escola Curumim.

Em 1990, quando a primeira turma de 8a série se formou, a sociedade mantenedora estava reduzida a quatro pessoas; os professores que passaram pela transição da mudança de sociedade de 1987 já não mais trabalhavam na escola e aqueles insatisfeitos dirigiam outra escola.

Em 1991 foi possível recontratar educadores para as funções de coordenadores, fazendo com que a escola voltasse assim, a ter uma equipe técnico-pedagógica coerente com suas necessidades. Neste mesmo ano foi criado o Núcleo de Estudos da Escola do Sítio que ofereceu cursos abertos sobre Arte e Educação, sobre Sexualidade Infantil e Linguagem, consolidando uma maturidade institucional e confirmando o fim do vanguardismo dos primeiros anos. O Sítio fazia assim 15 anos de fundação.

Em 1992, o curso de 5ª a 8ª série produziu uma ampla discussão sobre sua natureza e definiu seu projeto pedagógico. Os cursos de 1ª a 4ª séries e o de Educação Infantil, mostravam clareza quanto aos seus objetivos e estabilidade na suas equipes de professores.

A evasão de alunos era entendida pelo achatamento dos salários por que passava a classe média e, consequentemente, à dificuldade dos pais em manter seus filhos em escolas privadas.

Busca-se, mais uma vez, soluções para otimizar e racionalizar os recursos que a Escola dispunha.

As reservas de matrículas para o ano de 1993 para o período da tarde eram irrisórias e inviabilizavam a manutenção de classes neste período. Todos os alunos foram deslocados para o período matutino, causando o descontentamento de alguns pais. Isso porém não chegou a ser um motivo para outra crise, pois a direção soube argumentar

sobre as desvantagens de se manter classes ociosas num dos piores momentos de crise econômica nacional.

Nesta época, a equipe mantenedora assumia uma postura cada vez mais empresarial administrando os problemas financeiros sem pedir ajuda aos pais e sobretudo abolindo a prática das assembléias. Quebrava-se o tabu de que uma escola séria e lucro eram incompatíveis.

Em 1993, o período da tarde com classes vazias, leva a direção a pensar em uma alternativa arrojada: a abertura do curso de segundo grau de Magistério, almejando formar futuros professores com uma visão diferenciada dos cursos oferecidos pelas escolas públicas e colégios tradicionais da cidade de Campinas. Um curso de Magistério Alternativo. A idéia não vingou em face da provável extinção desse curso a nível de segundo grau.

A Escola do Sítio, hoje, em 1995, conta com um número reduzido de alunos em virtude de não ter conseguido, ao longo dos anos, repor a evasão de seu alunado.

A tabela abaixo aponta o número de alunos matriculados no início de cada ano letivo, até o ano de 1995.

MATRÍCULAS ANUAIS

ANO	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95
Alunos	73	92	112	157	211	190	183	214	253	283	320	301	297	261	257	236	223	205

Apesar da Escola do Sítio ter iniciado suas atividades em agosto de 1976, não consta nenhum dado relativo ao número de alunos matriculados durante o período que vai da sua inauguração até o ano de 1977. Sabemos que a escola iniciou suas

atividades com 35 alunos em idade pré-escolar através do relato de sua fundadora, mas em termos de fichas cadastrais e livro de matrícula, nada foi encontrado. É somente no ano de 1978, quando a escola tem sua autorização para funcionar, que há um registro do número de alunos matriculados.

Sendo assim, o ano de 78 passa a ser o ano em que, por exigência da Delegacia de Ensino, pode-se encontrar fichas cadastrais e livros de matrículas.

A trajetória da Escola do Sítio como foi contada neste capítulo, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos, teve por intenção situar o leitor dos fatos mais marcantes da sua história que serão objeto de análise mais detalhada ao longo deste trabalho por terem uma importância vital para a compreensão da escola como um todo.

A grande maioria dos fatos descritos foram vivenciados por mim, uma vez que faço parte desta escola desde 1978. E é justamente da minha trajetória pessoal, dentro da Escola do Sítio, que se ocupará o próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A ESCOLA DO SÍTIO OBSERVADA DE NOVO
NARRATIVA DE UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

"Restitua o papel de agente aos indivíduos"

Esta é uma frase escrita no memorial de uma acadêmica que me chamou a atenção pois, visava alertá-la, para que não se colocasse como um "emblema de um grupo corporado" ao narrar sua trajetória profissional quando se reportava ao seu habitus afinal, ela não fazia parte de "um time de futebol". Concordei com essa frase quando fui duplamente alertada pela minha orientadora e pela banca do exame de qualificação, sobre a importância de esclarecer minha participação na Escola do Sítio que é, ao mesmo tempo, objeto de pesquisa e meu local de trabalho. O argumento decisivo, a me orientar sobre como escrever este capítulo, veio do mesmo memorial onde um colega da autora dizia-lhe para se ter sempre em mente que cada indivíduo é capaz de agir de acordo com seu interesse e de acordo com seu habitus dentro de um determinado campo e que para tanto, é necessário que se (...) "restitua o papel de agente aos indivíduos".

O meu grande desafio em escrever este capítulo foi o de não cair numa narrativa que pendesse para colocações de caráter emocional. Preocupada com isso, me ative no conceito de agente para evitá-las. Tentarei ao longo das próximas páginas colocar-me como um agente socialmente constituído que age num determinado campo, no

caso, o campo escolar, mas que mantém suas individualidades, como diria Bourdieu, "incorporadas em seus corpos" que determinam nossas visões particulares do mundo e do próprio campo. Mais que isso até, um indivíduo que consegue se posicionar como um jogador que, mesmo que inconscientemente, sabe lidar com as regras, ou melhor, as regularidades exigidas para se manter neste jogo.

Narrando e analisando a minha trajetória profissional dentro da Escola do Sítio, espero estar trazendo dados importantes para o leitor, esclarecendo assim, a minha visão e até os encaminhamentos adotados nesta pesquisa.

Esta trajetória começa em 1978 em um dos murais do antigo prédio da Faculdade de Educação da UNICAMP, lendo um cartaz simpático, ilustrado com garatujas de crianças. Este cartaz convidava alunos a serem professores. A Escola do Sítio precisava deles no reinício das aulas em agosto.

As referências da escola eram boas, mas também contraditórias. A única colega casada da turma tinha seus filhos lá. O Diretor da Faculdade de Educação e alguns professores também. Por outro lado, a colega mais ativista e participativa das intermináveis assembléias estudantis do pátio do Ciclo Básico dizia que a escola era um engodo. Como eu era uma das poucas que tinham um carro, e, sendo este o único meio de acesso à escola, juntei um grupo de colegas de sala, e fomos matar a curiosidade de conhecer a única "escola alternativa" de Campinas.

A minha contratação foi quase imediata. Não era para menos; duas semanas antes todos os professores haviam pedido demissão e estavam abrindo uma nova escola - a Curumim. Fiquei surpresa em saber que uma das professoras-líderes da ruptura com o Sítio era aquela colega que se sobressaía nas assembléias da Faculdade. A Escola do Sítio tinha muita pressa em treinar um novo quadro de professores, de preferência pessoas como eu, absolutamente despreparadas e desinformadas de como se praticava uma pedagogia alternativa. Vim descobrir muito tempo depois que este era um dos critérios de avaliação dos escolhidos para trabalharem nas escolas alternativas. Os

candidatos cheios de certezas traziam experiências da vivência de escolas consideradas conservadoras e caducas o que demandaria mais esforço, tanto da direção da escola, quanto do próprio professor, em adaptá-lo ao trabalho considerado "alternativo e inovador".

Uma professora, contratada numa escola alternativa da capital no fim da década de 70, expressou muito bem como conseguiu uma vaga nesta escola concorrendo com uma outra professora:

> **"Eu disputei minha vaga com uma professora cheia de certezas. Ela era muito mais clara, objetiva. Ela sabia como iria dar aula. Eu não tinha todas aquelas certezas. Aí foi ao contrário; fiquei com a vaga justamente porque eu não tinha essas certezas. Eu tinha a disposição de aprender. Eu teria que fazer, junto com os alunos, as nossas certezas. Esta era a proposta básica."** (Professora nº 1)

Talvez, sendo escolhida pelos mesmos critérios, fui contratada em agosto de 1978.

O prazer e facilidade que tive em lidar com as crianças de 3 anos no meu papel de professora foi infinitamente maior do que lidar com os adultos que compunham a escola.

Eu era uma, das duas únicas campineiras do novo quadro de professores, com pouca experiência fora de casa e limitada participação nos movimentos de contestação. Destoava do restante das professoras em vários aspectos: a maioria delas viera do interior do estado ou da capital para fazer o curso universitário, na UNICAMP ou PUCC. O que havia em comum entre nós era o fato de ainda sermos estudantes. (Ver tabela da página 121 que demonstra o local de origem dos professores). Mas mesmo

assim, eu era uma estudante que gozava dos privilégios de morar na casa de minha família. Isso significava que pouco usava o bandejão da UNICAMP para almoço ou o ônibus coletivo para me locomover até a Faculdade. Também pouco participava das festas nas repúblicas ou acampamentos nos fins de semana nas redondezas de Campinas, não partilhando das mesmas experiências dos meus colegas da UNICAMP.

Além disto, era uma das únicas três professoras que estudava na Faculdade de Educação. Por mais estranho que pareça, uma formação universitária pouco valorizada no espaço da Escola do Sítio naquela época. Havia uma idéia de que quanto mais distante da área de Educação fosse a formação do professor contratado, mais demonstraria o quanto ele valorizava a Educação como opção, quase que missionária, de educar crianças. (Consultar tabela da página 120 sobre curso de formação dos professores)

O interessante é que o mesmo ocorria nas escolas alternativas, pioneiras da capital paulista. Na Escola Criarte, criada em 1972, as fundadoras também não tinham formação em Pedagogia, como será detalhado no próximo capítulo.

Mas foi no espaço da Escola do Sítio que tive as primeiras oportunidades de entrar em contato com novas idéias e com novas pessoas. Sem dúvida, este espaço se mostrava muito mais fértil e inquietante que o ambiente da Faculdade de Educação.

Figuras estranhas, aqueles pais da Física.

Oradores convincentes, aqueles pais das Ciências Sociais.

Pesquisas interessantes, traziam os pais da Linguística e da Matemática.

Foi muito mais pelo Sítio do que pela Faculdade de Educação que me vi estimulada a ler as teorias pedagógicas e métodos de aprendizagem em dicussão na época. O desafio maior era concretizar tantas idéias e teorias dentro de uma sala de aula com alunos de três anos de idade. A pressão que existia para que criássemos a partir do nada, para que fôssemos arrojadas no trabalho escolar e que negássemos tudo o que a escola

conservadora havia nos inculcado, era enorme. Havia um clima tenso e altamente competitivo entre as professoras, porém camuflado. Para sobreviver no espaço institucional da escola era preciso saber usar as palavras, ser cautelosa em tomar posições nas assembléias e ser receptiva a todas as sugestões de pais. Acredito que eu soube me adequar à essas regras sem ter consciência delas e, justamente por isso, me saia bem com os pais, com as colegas e com o casal diretor.

O salário era muito baixo, as horas extras (não remuneradas) de reuniões, assembléias e planejamento de aulas consumiam outras quatro horas do meu dia mas, a paixão de ensinar e aprender, talvez até mais aprender, compensava as condições mínimas de trabalho. Passei os três primeiros anos na Escola do Sítio maravilhada com a diversidade de experiências vividas com as crianças e adultos. Estava satisfeita em haver optado em ser professora. Estava satisfeita em ter entrado no curso de Pedagogia, apesar dele não ter sido minha primeira escolha no vestibular de 1976.

Em 1980, fui convidada a dar aula na primeira série. O convite tinha um sabor de promoção. Seria uma recompensa por tanto esforço feito na pré-escola ou apreciação racional dos mistérios sagrados da hierarquia pedagógica?

O fato é que somente as pessoas de maior prestígio conseguiam entrar no primário que, naquele ano, já tinha classes de 2ª e 3ª séries funcionando.

A equipe do primário era o carro chefe da escola. Naquelas turmas tudo que era produzido pelos alunos era, antes de mais nada, visto como produção do professor pois ficava implícito, através dos trabalhos das crianças, o seu talento em captar o interesse do grupo e convertê-lo em trabalho escolar criativo e inovador. As produções dos alunos eram estampadas em murais, divulgados em jornaizinhos e motivo de exemplos nas aulas da Faculdade de Educação e do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

Isto explicaria o ciúmes da equipe da pré-escola, que por ser um curso livre sem um currículo oficial a ser cumprido, não tinha o mesmo prestígio que o curso de

primeiro grau. Atesta também a importância que começa a ser dada à institucionalização da escola provocada pelo crescimento das classes do primeiro grau. A equipe da Pré-Escola tinha seu espaço cada vez mais reduzido nas reuniões de equipe que passaram a girar em torno da narrativa de como foram feitas as maquetes, as poesias, as visitas ao supermercado, fábricas, padarias, o plantio das verduras da horta, o peixe feito na aula de culinária e muito mais... Por tudo isso, fazer parte da equipe do primário era estar no centro das atenções da escola e ter a posssibilidade de ver seu trabalho divulgado além de seus muros.

Com a sequência das classes do primeiro grau concluídas até a 4ª série no período da manhã, abre-se o mesmo curso no período da tarde. Ampliam-se assim, as vagas para o grupo dos privilegiados que, por sua vez, passam a disputar prestígio profissional não mais com a equipe da pré-escola, mas entre si, acirrando assim uma competição entre o período matutino e vespertino.

Tradicionalmente, as professoras do período da manhã desenvolviam um trabalho mais consistente que as do período da tarde, que eram mais novatas. Nos bastidores destas disputas sobravam informações sigilosas para os pais que também se dividiam em apoiar determinado grupo de professores. Mesmo assim, eu deslizava por entre crises com a direção, pais ou colegas sem ser atingida de morte. Sempre pendi a favor do diretor por reconhecer que, apesar dele não ter uma liderança legitimada pelos grupos combatentes, ele era um visionário -um educador sem o menor tino empresarial, é verdade- mas que acreditava no seu projeto educacional. Eu, aparentemente, passava pelas mais difíceis e acaloradas discussões, que felizmente variavam de tema - melhores condições de trabalho, maior participação nas decisões de caráter administrativo, defesa de uma colega demitida ou não admitida - com relativo bom humor e segurança de que poderia deixar a escola no momento que me conviesse e retornar ao meu porto seguro ou seja, ao noivo engenheiro, formado pela reacionária Politécnica, como assim o classificavam minhas colegas, e seguir meu futuro de moça campineira.

Mas esta cômoda posição não duraria muito tempo pois, em 1983, tornei-me coordenadora da pré-escola, cargo criado em face ao crescimento da escola e, mais uma vez, oferecido aos privilegiados. Tinha agora uma função que mediava os conflitos entre pais e professores, bem como entre professores e direção. Senti na pele o peso da difícil tarefa de avaliar colegas e, sobretudo, perder o contato direto com as crianças, fonte de prazer inegualável dentro de qualquer escola.

A primeira professora a quem comuniquei sua demissão colocou-me na frente de um grupo de pais, previamente comunicado por ela do fato, que inflamados pediam explicações para tal atitude. Foi um caos. Ainda não estava preparada para lidar com os interesses em jogo e nem dispunha ainda de algum trunfo que pudesse ser usado como estratégia importante na luta que era travada pelo poder.

A saída encontrada foi retornar ao grupo do primário pensando assim, ser possível me reencontrar como professora. Mas nada voltou a ser como antes. Eu havia perdido a identidade, não com o grupo de professores, mas com a minha maneira de pensar e agir dentro e fora da escola. Não seria a sala de aula que me pouparia de ter que participar das lutas simbólicas travadas no espaço da escola. Nesta altura estava muito mais difícil conciliar a ebulição de fatos, idéias e conflitos que aconteciam no trabalho e a rotina tão bem estruturada e tediosa da vida familiar. Já havia incorporado ao longo dos anos os valores de uma fração de classe. Meu gosto estético já aceitava as casas da cidade universitária com tijolos a vista e cerâmica personalizada no piso da sala, padrão este, diferente do meu gosto por carpetes, até nos banheiros, aprendido nos anos vividos no exterior. Porém eu também era capaz de distinguir a importância dada à personalização de um material tão popular que, com um toque pessoal, tornava-se distinto dos demais. Meu gosto pelo cinema, literatura e música recuperava uma década de atraso buscando as obras e autores que eram considerados alternativos, vanguardistas. A não atuação nos movimentos anti-ditadura foi suprida com a simpatia e participação nos comícios do Partido dos Trabalhadores.

Agora já podia divulgar, com minhas próprias palavras, com a minha maneira de pensar, agir e até vestir, o discurso pedagógico das escolas alternativas.

Estaria ele incorporado ao meu habitus?

Foi no ano de 1987 que me dei conta que não estávamos mais em 1977. Este atraso de 10 anos trouxe dificuldades concretas. Muitas das professoras com quem vivenciei os já idos 10 anos de minha trajetória na escola não mais trabalhavam ali. A abertura do curso de 5ª a 8ª série trouxe gente nova, com posturas novas em relação à dedicação à escola e às questões salariais.

A média de idade dos professores havia subido consideravelmente. (ver tabela da página 117). O número de casadas equiparava-se aos das solterias. A grande maioria, 85% tinha seu curso universitário concluído sendo que 42% delas eram formadas em pedagogia.

Eu, mais uma vez voltava a ser coordenadora, agora do primário.O que me diferenciava das demais professoras era o fato de ser a funcionária mais antiga da escola, única sobrevivente da equipe que substituiu as professoras dissidentes de 1977.

Talvés por isso tenha sido uma, das duas pessoas escolhidas a dedo pelo diretor, para compor uma nova sociedade na tentativa de viabilizar a continuidade da escola. O apelo era forte demais. Alguém teria que assumir as dívidas da escola, caso contrário ela abriria falência. Não seria este o fim da Escola do Sítio.

Já sabendo quais estratégias a serem usadas nas questões que tratavam da luta pelo poder, como num golpe de Estado, no dia 30 de junho de 1987, comunicavámos aos pais e professores excluídos que a nova mantenedora da escola passaria a ser composta por 10 professores do curso primário.

Começava assim, outro capítulo da história da Escola do Sítio. Desnecessário dizer que ele foi recheado de lutas acirradíssimas que provocaram novas cisões, uma nova escola dissidente, sete alterações no contrato social e uma mudança

significativa no discurso pedagógico original. A diferença era que a experiência de tantas outras situações semelhantes já haviam me dado um certo know-how de como superá-las.

Desde 1987, desempenho a função de diretora, legitimada talvez pela falta de outra pessoa habilitada para tal. Mesmo que não tivesse sido esse o verdadeiro motivo, não era mais tempo de se colocar essa questão em pauta de assembléia.

CAPÍTULO III

O SURGIMENTO DE UMA NOVA ESCOLA NO CAMPO ESCOLAR

O caminho que tracei para chegar na análise da trajetória da Escola do Sítio partiu do seu interior e em grande parte, de mim mesma, por ter participado quase que integralmente de todos os anos de seu funcionamento, como pode ser visto no capítulo anterior.

Não foi preciso ser muito observadora para perceber, através da fala e atitudes das pessoas, um traço bastante comum entre eles que se identificava com o ideário do movimento cultural de 1968. O próprio termo **alternativo** se reportava à década de 60. E é sobre ela e os desdobramentos na década seguinte que este capítulo irá se ocupar.

O Movimento Cultural de 1968

Durante a década de 60 e início da década seguinte, surgiram no cenário das instituições escolares experiências educacionais que foram denominadas de "Alternativas" ou "Experimentais".

O termo **alternativo**, bastante difundido e usado durante esta década, caracterizava manifestações de contra-cultura que ocorriam na Arte, Teatro, Cimema e

Música. Mais que isso, designava comportamentos de contestação em relação a ordem vigente e às instituições.

Este mesmo termo é usado por pedagogos para qualificar as escolas experimentais que questionavam, em termos amplos, o lugar social e político da escola, e em particular, a autoridade do professor e os métodos de ensino da escola oficial.

O caráter dessas iniciativas necessariamente nos remete à década de 60 e ao ano mais significativo dela: 1968. O movimento estudantil, que teve seu ponto mais alto em maio deste mesmo ano, alcançou vários países pelo teor de suas reinvidicações, provocando inquetações semelhantes também no Brasil. Nomeado como Crise de Maio de 68, ou Movimento Cultural de 68, teve por característica principal a recusa à autoridade, a hierarquia, a disciplina, e às instituições em geral. Quem talvez melhor definiu o termo para qualificar o fenômeno de contestação dos jovens foi Marcuse, um dos mais importantes teóricos e ideólogos do movimento, quando o intitulou de **"A Grande Recusa".**

As interpretações para a crise de maio de 68 são muitas, mas prevalece um consenso entre autores ao considerarem que **"basicamente maio de 68 representou a revolta da liberdade (sujeito prático) contra a opressão do Estado."** (Ferry e Renaut, 1988, p. 64). Este mesmo autor expõe algumas interpretações que vêem maio de 68 como **a crise de civilização** por considerar que o movimento **"visava menos a um regime do que a uma civilização pretendida"** (Domenach, 1969). A crise aconteceu na medida em que a sociedade de consumo foi questionada provocando o ressurgimento do nihilismo, a falta de esperança do futuro de uma sociedade tecnicizada. Futuro este, respaldado até então, na crença da educação escolarizada como garantia de ascenção social aos seus cidadãos.

Esta interpretação assinala que a revolta não vinha das classes menos privilegiadas, nem da elite, mas de uma juventude das camadas altas e médias dos grandes centros urbanos que, talvez pelo fato de terem pleno acesso aos privilégios da cultura

dominante, passaram a rejeitá-la, uma vez que a instituição escolar não mais lhes asseguraria o lugar social que almejavam.

O aumento da demanda de estudantes ao ensino universitário mudou profundamente as bases da universidade burguesa que passava a ser uma universidade de classes médias: (...)**"a crise pode ser interpretada pela referência aos problemas novos que se colocaram aos estudantes menos preparados para seus estudos pelo meio social, e menos seguros que seus antecessores quanto à obter, à saída da Universidade, um status correspondente à imagem que teriam feito de seus *cursus*"** (Ferry e Renaut, 1969, pg.59)

O fato é que o movimento questionava as instituições, em especial a universidade, vista como símbolo máximo da cultura e ensino conservador. De maneira geral, esse movimento demonstrou uma rebeldia dos jovens em relação ao modo de vida presente. **(...)"uma juventude engajada na contracultura dos anos 60 que buscava, através de idéias e comportamentos, cair fora do Sistema; tentava criar um mundo alternativo ao estabelecido".** (Pereira,1988, pag.74).

O "Poder Jovem"

Apesar do movimento de contestação ter seu marco em maio de 68, não podemos esquecer que ao longo da década de 50 já estava sendo gerido o movimento de **contracultura** que acaba eclodindo, em termos mundiais, na década de 60.[1] O pensamento teórico crítico de esquerda apontava as contradições do período pós guerra e colocava em discussão os fenômenos da dominação, alienação e repressão das sociedades

[1]O termo contracultura foi inventado pela imprensa norte-americana nos anos 60 para designar um conjunto de manifestações culturais cuja característica básica foi a de se opor, de diferentes maneiras, à cultura vigente e oficializada pelas principais instituições das sociedades do Ocidente. Foi um movimento cultural que não obedeceu as regras classificadas pelos quadros acadêmicos.

modernas capitalistas. Reaparece neste cenário o pensamento libertário que encontrou nos jovens seu principal tradutor.

O "poder jovem" ganhava espaço na sociedade manifestando-se em diversos campos: na arte, principalmente através da música, no caso o rock; na política, com o movimento hippie, na contestação à Guerra do Vietnã e nas manifestações como o Flower Power (intelectuais e estudantes da Nova Esquerda), o "Gay Power", "Women's Lib", além do movimento "Black Power" que teve na época, o apoio dos jovens brancos da classe média norte americana. O "poder jovem" abusa de frases de protesto. Uma das mais populares dizia: "Não confie em ninguém com mais de 30 anos".

É deste mesmo ideário que surgiram os movimentos, não só pacifistas que clamavam pelo desarmamento nuclear, mas também os ecológicos que denunciavam os desflorestamentos e pregavam a volta ao campo.

O período do final da década de 50 e início da década de 60 foi marcado, por um lado, pela rejeição cada vez mais forte ao Sistema, aos valores tradicionais e, por outro, pela dificuldade de canalizar esse descontentamento para movimentos de luta política organizados e eficientes, motivo pelo qual os jovens se manifestavam de maneiras tão inéditas.

Algumas dessas manifestações, que apesar de recentes, já fazem parte do passado, podem ser exemplificadas pelos grandes festivais de música pop, as passeatas empurradas pelas músicas de protesto e o culto às drogas. Sem contar as iniciativas de grupos que buscavam novas concepções de saúde, incorporando hábitos da cultura oriental e as comunidades isoladas no meio rural que recusavam o avanço tecnológico.

Os questionamentos e consequente atitudes dos jovens não se limitaram somente aos países capitalistas. Nos países socialistas, as revoltas e questionamentos também aconteceram com a mesma intensidade, mas dirigiam suas críticas mais para o autoritarismo do regime, à burocracia exagerada e à censura. Descortinava-se também, a imagem que a esquerda fazia do paraíso socialista. A revolta desencadeou, mais que tudo,

uma crise de autoridade generalizada. O que parecia claro é que os objetivos dos jovens estudantes eram difusos, pois eles não buscavam respaldo em uma determinada teoria ou líderes que priorizassem o que atacar. Atacava-se aquilo que os incomodava no dia-a dia, o emergente. Buscavam mudar a realidade concreta e imediata, o aqui e agora.

As Origens das Escolas Alternativas

Foi, em parte, influenciado por este clima de questionamento e rebeldia que surgiram as escolas alternativas alguns anos mais tarde. Havia uma identificação muito grande dos pressupostos teóricos desta escola com a mentalidade da época, marcada pelo desejo de mudanças que se estendeu também ao sistema educativo tendo como base, críticas radicais à escola. As críticas não se restringiam somente à função social da escola, mas também aos métodos de ensino empregados por ela.

Bento Prado Junior vê o ano de 1968 como o marco do fim do otimismo liberal, da visão da escola burguesa como instituição eficaz para a educação do cidadão... (...) ***"O que se encerra com a crise de 1968 é bem o século da generalização da escola burguesa para a totalidade da sociedade, termina a ilusão partilhada por liberais e socialistas, que atribuía à escola o privilégio da produção e da difusão do saber"***(1988, pag.25)

Abre-se espaço para a discussão do papel social da escola nas sociedades modernas; denuncia-se a função reprodutora da escola[2] e como contra

[2]Vária obras da década de 60 e início de 70 apontavam o caráter reprodutivista ou manipulador da escola. Podemos citar algumas teorias e seus autores que tiveram maior repercurssão: Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado de Althusser, Teoria da Escola Dualista de Baudelot e Establet, Teoria da Transmissão Cultural de Berstein, Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica de Bourdieu e Passeron e Teoria da Resistência de Giroux entre outros. Alguns autores brasileiros publicaram obras classificando e analisando os pensamentos pedagógicos. Ver Saviani (1988), Gadotti (1993) e Libâneo, (1991). Ver também análise de Snyders no livro Escola, Classe e Luta de Classes.

proposta, busca-se uma escola crítica capaz de formar *"verdadeiros agentes de transformação"*.

Se no plano teórico muitas teorias e obras foram produzidas, no plano prático, muitas experiências pedagógicas foram recuperadas de décadas anteriores, com uma nova roupagem.

No Brasil, as escolas de educação infantil, jardins de infância e creches estavam em franca expansão durante a década de 70. Foram sendo rapidamente incorporadas como uma necessidade para as famílias de classe média dos grandes centros urbanos. Uma das razões mais evidenciadas em diversos estudos para este fato, foi a crescente adesão da mulher ao mercado de trabalho, criando um problema bastante característico de nossa época: a educação da prole.[3] Não que isso fosse novidade pois desde o final do século XIX, a escola pública, obrigatória e laica, veio tomar o lugar da família na educação de seus filhos com o objetivo de formar o cidadão. Porém, não é objetivo deste trabalho um aprofundamento na análise histórica do desenvolvimento da instituição escolar. Mesmo assim, é importante pontuar que na década de 70 ampliou-se o mercado das escolas, quebrando-se a hegemonia da escola pública e confessional.

A política oficial para a educação pré-escolar demonstrava um forte caráter assistencialista e compensatório para as crianças consideradas carentes. Teoricamente, esta política propunha recompensá-las, não só a nível da privação cultural que sofriam, mas também suprindo carências materiais e assistenciais (médica, sanitária, e nutricional).

A grande crítica a essa política vinha do fato que o referencial para o suprimento dessas privações foi sempre a criança das classes dominantes, reforçando assim, a marginalização das crianças de classes baixas. Kramer aponta que em 1975

[3] Para ter mais informação do assunto, consultar os seguintes autores: Lasch (1990) , Kramer (1987) e Ariés (1978)

apenas 3,51% da população em idade pré-escolar era atendida, sendo que 44% deste percentual pertencia a matrículas de instituições particulares (Kramer, 1987, p.94).

Uma vez que as escolas de educação infantil públicas não atendiam as necessidades nem os desejos da classe média, a tarefa de educação, deste nível de escolaridade, passa a ser oferecida por escolas particulares que adequam seus programas aos diferentes interesses dessa clientela. No campo escolar, cria-se um campo de forças que abre espaço para novas experiências educacionais, posssibilitando o surgimento das escolas alternativas.

Uma das características, e talvez a mais evidenciada dessas novas experiências, relacionava-se aos modernos métodos de ensino empregados por elas. O que se percebe, é que muito mais do que os métodos empregados, os aspectos relacionados a um ideário coletivo, de uma unidade de geração específica que, de uma forma ou de outra, vivenciou os acontecimentos relacionados à revolução cultural de 68, seja uma característica bastante marcante nos agentes que participaram dessas novas experiências educacionais.

Os "modernos" métodos de ensino adotados por essas escolas em sua prática escolar nem eram tão modernos assim (Método Ativo de Freinet, Os Centros de Interesse de Decroly, Método não-diretivo de Rogers). Com exceção da corrente construtivista, a mais característica da década, oriunda da teoria psicogenética de Jean Piaget que na época teve grande repercurssão na área de educação, as outras datavam do início do século.

Apesar de ter sido nas décadas de 60 e 70 que as experiências pedagógicas definidas como alternativas tenham se difundido, não se pode deixar de mencionar uma experiência educacional que data de outra época, bastante anterior à década de 70 - a Escola Summerhill. Fundada em 1921 por A. S. Neill, teve enorme repercursão após a publicação de seu livro "Liberdade sem Medo" em 1960 e passou a divulgar amplamente a proposta educacional anti-autoritária adotada por esta escola.

Muitas idéias oriundas de Summerhill foram incorporadas ou adaptadas às escolas alternativas dos anos 70. Maior influência, teve a Pedagogia Nova e os princípios do construtivismo[4] que encontraram neste período de efervecência um terreno fértil para sua expansão, uma vez que criticavam a pedagogia tradicional.

Se foi neste período de rebelião da juventude, marcado pela insatisfação, pela procura de novas experiências de vida e de uma outra realidade alternativa ao modo de vida capitalista ocidental que brotaram novas experiências na área de educação, não podemos ignorar que a fundamentação teórico-pedagógica destas experiências provieram do ideário da Escola Nova que também se originou nas primeiras décadas do século XX.

Desde o início do século, o movimento da Escola Nova se contrapunha a corrente pedagógica que defendia o papel da escola como transmissora dos conhecimentos por blocos estruturados e que fazia da emulação a motivação principal do trabalho escolar. Uma educação centrada no educador, no intelecto e no conhecimento.

Esta corrente foi adotada pela escola oficial e, no caso do Brasil, prevaleceu para todos os níveis e para todas as instituições educativas. Além disso, a pedagogia nova ou "moderna" tinha uma concepção da infância diferente da pedagogia "tradicional". Se para a segunda, a criança é naturalmente corrompida e portanto a tarefa da escola é discipliná-la através de regras e modelos a seguir, a pedagogia nova concebe a natureza infantil como pura e ingênua, sendo tarefa da escola dar a criança condições para que se desenvolva com liberdade de expressão. A Psicologia passa a ter papel importante, pois dá suporte a esse pensamento, influenciando os métodos de ensino adotados pela pedagogia moderna ou nova.

O "escolanovismo", amplo movimento que critica a pedagogia tradicional, propunha que a criança era quem deveria condicionar o processo educativo.

[4] A teoria construtivista coloca que a fonte das estruturas do conhecimento está na interação entre o sujeito e o objeto, não sendo as estruturas nem totalmente pré determinadas biologicamente, nem totalmente aprendidas a partir do contato com o mundo empírico. Ela sugere uma filosofia de educação onde o aluno é quem dirige o processo de desenvolvimento de seu conhecimento, cabendo ao professor proporcionar experiências, estimular o raciocínio e acompanhar esse processo.

Questionava portanto, a relação do aluno com o saber e com o educador. Neste contexto se situam várias práticas pedagógicas muito diferentes entre si,[5] mas todas se identificando com os pressupostos da Escola Nova.

Saviani, de forma bastante suscinta, contrapõe a escola tradicional face a escola nova dando-nos elementos para identificar claramente alguns pressupostos pedagógicos adotados pelas escolas alternativas:

> **"A pedagogia nova deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiraçcão experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia."**(Saviani, 1983, p.13)

Enfim, uma filosofia de educação que se fez conhecer por uma frase de Alfred Binet (1979), amplamente difundida: **"O importante não é aprender, mas aprender a aprender".**

Além disto, se nos ativermos somente aos métodos de ensino, poderíamos qualificar muitas outras experiências educacionais de alternativas; como a própria escola Montessoriana, o ensino programado e até os tele-cursos. A adoção de

[5] Pedagogia Científica de M. Montessori (1909), Escola Renovada de Decroly (1921) que propõe o trabalho pedagógico através de centros de interesse, Escola Moderna ou Pedagogia Ativa de Freinet, para citar alguns educadores. Para maior aprofundamento ver Lobrot (1974).

métodos ativos de ensino por essas escolas experimentais vieram em função de serem coerentes com uma filosofia de educação que tinha o aluno como centro do processo educativo; que valorizava a participação dos alunos nas decisões de sala de aula, que buscava uma relação democrática com os adultos da instituição objetivando um processo de aprendizagem que se queria prazeroso e eficiente. Contestava-se o que era chamado de tradicional, nomeando-o de ineficiente e desagradável. Falava-se muito dos métodos ativos, autogestão pedagógica, porém esquecia-se, ou melhor dizendo, não dava-se a devida importância para a viabilização destas idéias que só seria possível se a escola se adequasse minimamente às regras, leis e decretos impostos pelo sistema educacional de ensino.

Mas naquele momento, o maior desafio das escolas alternativas foi o de competir com outras tantas do mercado das escolas privadas e não com as do setor de ensino público. O maior desafio a ser vencido não era o simples fazer-pedagógico (traduzido em objetivos educacionais). Pelo fato das escolas alternativas se posicionarem na contra-mão do sistema, adotando um discurso progressista e de contestação e de fazerem uso das idéias libertárias, oriundas do movimento anarquista, o seu esforço para vingar em meio a tanta concorrência era grande e acaba sendo endereçado a uma clientela específica: os filhos de intelectuais de classe média.

As escolas alternativas a que me refiro, são as escolas que, sem dúvida, adotavam métodos ativos de ensino, mas que sobretudo, comungavam da idéia de ter um sistema de autogestão administrativa; uma idéia ainda que embrionária da pedagogia institucional, que por sua vez, eram idéias originárias do ideário dos anos 60.

Essas escolas conseguiram se estabelecer e sobreviver uma vez que: **"qualquer experiência pedagógica tem muito mais chance de obter sucesso quando se endereça a um público já ganho de início, isto é, que divide com os professores a mesma concepção que depende em grande parte do lugar atribuído pelas famílias ao "sucesso" escolar nas estratégias de reprodução social"**. (Faguer, 1991)

Apoiavam-se, então, numa lógica da confiança onde o discurso assumia um papel importante, pois encontrava eco numa fração da classe média que também se considerava alternativa.[6]

As escolas alternativas se organizaram, se construíram e se legitimaram através de uma intensa interação com essa fração de classe que, na sua maioria, vivenciou ou foi influenciada pelas transformações sócio-culturais ocorridas durante a década de 60.

A fragilidade dessas novas experiências, ao mesmo tempo que unia esforços, criava um terreno fértil para crises e cisões de várias ordens - política, econômica, filosófica e administrativa.

Os desdobramentos dessa relação de cumplicidade entre escola e clientela estarão constantemente sendo apontados ao longo desse trabalho pois, através deles, poderemos ter uma noção do processo pelo qual passaram as escolas alternativas até a sua institucionalização.

O próximo capítulo buscará apontar as semelhanças que existiram entre duas experiências educacionais contemporâneas: a Escola do Sítio e a Escola Novo Horizonte, com o objetivo de acrescentar mais dados ao objeto de estudo desse trabalho.

---

[6] A opção por um modelo tradicional ou moderno, antes de significar diferenças reais de ensino, vêm corresponder a concepções distintas de reprodução cultural.
Segundo Berstein, o que aparece como conflito pedagógico é um conflito ideológico entre diferentes formas de pensar a reprodução que se apresenta no interior de uma mesma classe social representada por duas frações: a velha e a nova classe média. Enquanto a velha classe média (com origem no século XIX) sempre visou a reprodução de "indivíduos" dentro de relações de classe individualizada e para quem o poder dependia quase que exclusivamente do capital econômico, a nova classe média (com origem na década de 50) visaria a produção de pessoas e, redimenciona a questão do poder pela expansão e diferenciação das formas de controle social. (Wrobel, 1981)

CAPÍTULO IV

UM HISTÓRICO DE SEMELHANÇAS:
A ESCOLA NOVO HORIZONTE E A ESCOLA DO SÍTIO

A história de uma escola não pode ser vista linearmente. Ela reflete mudanças da sociedade, incorpora e propaga valores e mitos educacionais numa constante troca com sua clientela.

As fronteiras que definem o espaço organizacional da escola e a sociedade mais ampla são frágeis e suscetíveis à influências. Se olharmos esta organização como um espaço político e ideológico em que valores são institucionalizados, teremos que ficar bastante atentos para o complexo processo de interação simbólica entre a escola e sua clientela.

As experiências das escolas alternativas ou experimentais que se difundiram na década de 70 são bastante semelhantes, tanto nos aspectos administrativos, como pelo aspecto conjuntural das idéias pedagógicas da época, além do recorte social da clientela que lhes deu forma e existência.

Na capital paulista, muitos dos educadores que se lançaram a abrir pequenas escolas com idéias progressistas haviam passado por experiências nos colégios vocacionais. Alguns deles, depois que esses colégios foram fechados, dedicaram-se à assessorias pedagógicas ou ingressaram na rede particular de ensino.

Como tentativa de mapear as origens destas experiências pretendo, neste capítulo, relatar brevemente a trajetória de uma das escolas particulares alternativas, pioneiras na capital do estado de São Paulo. Quando da busca desses

dados, surpreendi-me com as semelhanças nas trajetórias, dificuldades e ideais da Escola Novo Horizonte em comparação à Escola do Sítio.

A Escola Novo Horizonte serviu por um bom tempo como referencial à Escola do Sítio, havendo momentos de troca de experiências e visitas entre elas. Outras escolas contemporâneas também serviam como referencial para a Escola do Sítio, como foram a Escola Caracol, o Poço do Visconde e até o Colégio Equipe, que apesar de trabalhar somente com o segundo grau, era um colégio que se identificava com os pressupostos das escolas alternativas.[1]

Porém, a Escola da Vila, dissidente da escola Criarte, assim como foi a Novo Horizonte, era tida como a escola alternativa a ser seguida como modelo, em vista dos sucessos que vinha tendo, tanto a nível de propostas pedagógicas como administrativa. Além disto, a Escola da Vila contava com educadoras de peso como era o caso de Madalena Freire, filha do pedagogo Paulo Freire, sendo a pessoa que mais dava prestígio à escola. A Escola da Vila era o primo rico da capital que a medida que foi crescendo e se institucionalizando colocou barreiras para a troca de experiências com o primo pobre do interior, no caso a Escola do Sítio. As consultas informais e trocas de material passaram a ter hora marcada e cobradas em dólares. A Escola do Sítio passou então, a se identificar mais com a Escola Novo Horizonte por ter as mesmas dificuldades, sucessos e frustrações, apesar de reconhecer e almejar ter o mesmo prestígio e qualidade de trabalho que a Escola da Vila.

Apesar de não ser objetivo deste estudo fazer comparações entre a história de vida das escolas alternativas fundadas na década de 70, é importante traçar algumas considerações, uma vez que estas histórias contém pontos em comum. [2]

---

[1]Daniel Revah, em sua dissertação de mestrado, expõe um levantamento das datas de fundação das principais pré-escolas consideradas alternativas da capital paulista. A Escola Criarte foi a pioneira, fundada em 1972. Dissolvendo-se em 1979 deu origem à Escola Novo Horizonte e à Escola da Vila. Em 1975 foram fundadas as seguintes escolas: Poço do Visconde, Fralda Molhada (que teve seu nome mudado para Caravelas, em 1983 quando abriu o primeiro grau), Escola Pirâmide que também teve seu nome mudado para Miguilim quando da abertura da primeira série do primeiro grau e para Guimarães Rosa quando da abertura da quinta série e a Escola Caracol. Em 1979 foi fundada a Escola Esboço e em 1980 as escolas Suruê, Ibeji e Viramundo.

[2]É interessante notar que os nomes adotados por essas três escolas faziam alusão às suas localizações ao mesmo tempo que sugeriam outras interpretações. No caso da Escola Novo Horizonte, a explicação é simples: o nome da escola é o mesmo da rua onde ela se instalou após a ruptura com a Criarte. A

Pretendo, neste capítulo, colocar os pontos fundamentais dessas semelhanças em ordem cronológica de seus acontecimentos. Uma análise mais apurada virá a seguir tendo como exemplo principal a trajetória da Escola do Sítio.

O período é o mesmo, uma experiência acontece na capital, outra no interior. Os sujeitos envolvidos pertencem ao mesmo universo. Em 1976, no mesmo ano em que era criada a Escola do Sítio na cidade de Campinas, em São Paulo, já existia a antecessora da Escola da Vila e da Novo horizonte, a Escola Criarte, que desde 1972 desenvolvia um trabalho pedagógico respaldado nos princípios da pedagogia construtivista. A Escola Criarte até os dias de hoje é lembrada como tendo sido uma escola ultra-alternativa[3].

Guardada as devidas proporções, o espaço físico daquela escola para os padrões da cidade de São Paulo, também era privilegiado, como o do Sítio. A casa, no bairro do Pacaembú era definida por uma mãe como ***"deliciosa e completamente alternativa"***. Na verdade, essas novas experiências tinham como traço comum a adaptação de casas a escolas, indicando uma falta de capital para se erguer um prédio com características e pré-requisitos de um estabelecimento escolar. Passaram pelo mesmo processo que aqueles pais campineiros que buscavam um lugar meio creche, meio escola para colocar seus filhos e que se esbarravam em coisas simples como mobiliário e infraestrutura que diferenciassem uma casa de uma escola.

Essas experiências educacionais também coincidiam pela adaptação de profissionais de diversas áreas, em pedagogos. É este o caso da Escola Criarte, composta por quatro pessoas sem formação em pedagogia: Carolina Withaker, Maria

---

dubiedade que o nome podia suscitar foi inclusive satirizado pelas concorrentes, no caso a equipe que fundou a Escola da Vila, como tendo uma conotação quase que religiosa. (Informação de pesquisa)
A Escola da Vila adotou este nome por ter se estabelecido num sobrado no bairro da Vila Madalena. O nome, à princípio, foi interpretado, pelo menos nos círculos campineiros, como indicativo de uma sociedade pequena que comungava alguns valores particulares, como faziam os habitantes das antigas vilas. A Escola do Sítio, antes Escola do Sítio do Faz-de Contas, nome este nunca usado por completo, se firmou com o nome fantasia de Escola do Sítio por ser um sítio de verdade, situado na zona rural de Campinas. As interpretações alusivas à um espaço sitiado por razões políticas, foi algumas vezes veiculada.

[3]A Escola Criarte foi recentemente citada em artigo da Folha de São Paulo do dia 26 de março de 1995, página 1-16, sob o título - Escolas fecham cartilha "alternativa" e tentam encarar a realidade dos 90 - como tendo sido uma escola ultra-alternativa na década de 70.

Cristina Godoy, Maria Tereza Cury e Rosa Pamplona. Incentivadas pelos pais, decidem abrir o curso de primeiro grau que é organizado por uma educadora, com experiência nos colégios vocacionais que também tinha suas filhas matriculadas na Criarte.

Após três anos de convivência no mesmo prédio, o curso de pré-escola mantido pela Criarte começa a ter consciência da incoerência entre este e o curso do primeiro grau mantido por outra equipe.

A equipe responsável pela manutenção do primeiro grau tinha formação em Educação e, mais que isso, experiência na rede pública de ensino.

Aquela mãe, articuladora do projeto e fundadora da primeira série do primeiro grau na Criarte - Maria Regina Viana Pannuti - confirma a introdução de especialistas em Educação nas escolas alternativas:

> **"Eu trabalhei em escola pública muito tempo então quando percebi que não dava mais porque estava tudo muito ruím, fui trabalhar na escola particular para poder desenvolver um trabalho que me desafiasse. Já havia passado pelo colégio vocacional e após sua extinção trabalhei com assessoria pedagógica por seis anos junto com a Maria Nilde Mascellani."**

As pessoas que chamou para compor uma nova equipe, também tinham formação em educação e experiências semelhantes:

> **"A professora da primeira série veio da escola israelita Sholem, que foi uma escola de certa forma alternativa também. Aí eu convidei também a Vera Brito, que fazia mestrado na USP, a Maria Helena Said Vieira, colega de faculdade e diretora de uma escola estadual e a Cristina**

Godoy Fernandes, com quem trabalhei no escritório de assessoria pedagógica."

O embate entre a metodologia de trabalho da pré-escola mantido pelas sócias originais e a nova dinâmica e sistematização do trabalho da primeira série, orientado por pedagogas experientes que se associaram à Criarte, cria um clima de animosidade crescente.

Instala-se, então, uma crise institucional e societária que envolve pais e professores, acabando a Escola Criarte por dissolver-se, surgindo assim, a Escola da Vila - que atende nos primeiros anos crianças de idade pré-escolar - e a Escola Novo Horizonte, formada pelas quatro educadoras que abriram o primeiro grau.

Na Escola do Sítio, o processo de ruptura e origem dos diferentes segmentos institucionais é semelhante. Pelas mesmas solicitações dos pais que exigem a continuidade do trabalho da pré-escola na estrutura do primeiro grau, abriu-se a primeira série em 1978. Não foi alí criada uma nova sociedade que coabitava no mesmo espaço, como em São Paulo, porém, a solução encontrada para captar recursos para a construção de uma nova sala se aula, foi permitir a participação societária de 18 pais que compraram 49% das ações da Escola do Sítio, até então unitária.

Esta nova razão social criou uma nova realidade administrativa e pedagógica permeada de contradições com pouca duração pois, em 1978, um grupo de pais e a totalidade dos professores deixavam a Escola do Sítio para abrir uma outra, a Escola Curumim. A Escola Curumim torna-se a primeira dissidência do processo que determina as primeiras semelhanças com a Escola Novo Horizonte.

Tanto a Novo Horizonte (dissidente da Criarte) quanto a Curumim (dissidente da Escola do Sítio) se constituem numa sociedade com a participação de várias pessoas. No caso da Novo Horizonte, fazem parte da sociedade mantenedora todos os funcionários e professores. Na Escola Curumim, além dos professores, os pais.

"Em 1979 a gente se separou. Um grupo fez a Escola da Vila e todo mundo que ficou, se tornou sócio da Novo Horizonte; desde a moça do xerox até os professores." (Fundadora da Novo Horizonte)

A trajetória destas escolas revela as crises estruturais desse tipo de proposta educacional, marcadamente oriundas de lutas internas motivadas pelos diferentes interesses de seus agentes que se circunscreviam entre os fatos administrativos, pedagógicos e familiares.

A formação profissional da clientela que compunha as duas escolas também é semelhante. Apesar de não dispor de dados estatísticos da Escola Novo Horizonte para uma comparação mais adequada, a Escola do Sítio, por estar próxima à UNICAMP, possuía um número de pais professores universitários bem maior que a primeira. (ver tabela da página109) Mesmo assim, o relato da fundadora da Escola Novo Horizonte nos traz informações importantes:

"Os pais, no geral, eram profissionais liberais ou professores universitários. Não tinha nenhum dentista da Avenida Faria Lima ou médico da Avenida Paulista. Em 1986, fizemos uma pesquisa e descobrimos que dos 360 pais, cinco eram comerciantes, dois industriais e o restante eram jornalistas, arquitetos, engenheiros, professores da USP e PUC, além do pessoal do IPT."

Apesar da Escola do Sítio ter se mantido por mais tempo com os mesmos donos, não deixou de passar pela experiência da socialização da mantenedora, quando em 1987, o casal de donos e fundadores da escola é substituído por dez professoras, num processo entrecortado de laços e rupturas drásticas.

Todavia, esse ano é, sem dúvida, o ano de maior número de alunos da escola, o mesmo acontecendo com a Novo Horizonte que, como o Sítio possuia mais de 300 alunos matriculados com todas as classes de pré-escola e primeiro grau funcionado nos dois períodos.

Porém, a recessão econômica, o congelamento das mensalidades e a crescente demanda para que essas duas escolas se tornassem competitivas no mercado, foram fatores difíceis de serem administrados.

Naquela época (1988), tanto o Sítio como a Novo Horizonte estavam mais suscetíveis às mudanças econômicas que afetavam suas clientelas do que à solidez de seus pressupostos pedagógicos. Buscaram assim, novas formas de divulgação, bem como outras fontes de renda para aumentar suas receitas.

A Escola Novo Horizonte intensificou seu programa de Cursos de Formação Profissional que já funcionava desde a sua fundação. A Escola do Sítio criou o seu Núcleo de Estudos com o intuito de divulgar seu trabalho e fazer uma troca entre escolas de Campinas, possibilitando uma difusão pedagógica e expansão de sua capacidade institucional.

A partir da experiência dos cursos de formação de professores, a Novo Horizonte pensa em oficializar o curso de segundo grau com magistério, em 1994.

A Escola do Sítio dá entrada nesta mesma época (1993) na Delegacia de Ensino de Campinas ao processo de abertura do Curso de Magistério, tendo como objetivo a formação de professores dentro de sua linha pedagógica.

Em dezembro de 1993, das dezoito pessoas que constituíam a sociedade mantenedora da Escola Novo Horizonte, restam duas. Nesse mesmo ano, são três as que restam de um total de dez professoras na sociedade mantenedora da Escola do Sítio.

O relato das fundadoras dessas duas escolas mostra o grau de envolvimento e dedicação que tiveram ao se aventurarem em criar uma escola marginal ao sistema. Também por motivos semelhantes, basicamente a dificuldade em se

adaptarem às novas exigências da clientela e professores, além de terem que lidar com os constantes conflitos criados pela forma de administrarem as escolas, optaram em sair, deixando a cargo de seus seguidores a tarefa de cultivar o que plantaram.

Vejamos o que relatam:

> **"Eu tinha uma ligação com a escola como se fosse outro filho. Entrava as sete horas da manhã, saía para jantar e voltava para reuniões até a meia noite. Isso durante 10 anos. Foi uma loucura para eu sair da escola. Eu não admitia ficar sem a Novo Horizonte na minha vida. Precisei fazer dois anos de análise para absorver o desligamento da escola" (Fundadora da Escola Novo Horizonte)**

> **"Para mim foi muito difícil deixar o Sítio. Eu era apaixonada pela escola. Então precisei de dois anos de terapia para resolver a perda deste "filho". Tanto é que até tive uma filha para compensar." (Fundadora da Escola do Sítio)**

Os aspectos aqui relatados, ressaltaram muito mais as semelhanças, em termos da contemporaneidade, do que as razões que determinaram o acontecimento dos fatos mais marcantes na trajetória dessas duas escolas.

Ao longo dos próximos capitítulos, entretanto, serão reveladas outras semelhanças comuns à Escola do Sítio e à Escola Novo Horizonte ressaltando-se os motivos que as geraram. A partir de agora, focalizaremos o objeto de estudo desta dissertação, a Escola do Sítio, mapeando o contexto em que ela surgiu, a cidade de Campinas.

CAPÍTULO V

O SURGIMENTO DE UMA ESCOLA ALTERNATIVA EM CAMPINAS

A Escola do Sítio se legitimou através de uma prática de quase 20 anos de trabalho pedagógico, circunscrevendo-se a uma clientela muito delimitada, tanto no espaço físico, quanto na formação profissional. Mas esses dados, a princípio importantes, não apontam a similaridade de vivências sociais desses pais, nem as expectativas que tinham em relação à educação de seus filhos e uma visão de mundo que configura um "habitus". ou seja, a internalização, em cada um deles, de uma determinada trajetória social, cultural e econômica se constituindo naturalmente em algo mais amplo que um "perfil" sócio-econômico de um determinado grupo social.

Escondida na área rural de Barão Geraldo, numa rua de difícil acesso, a Escola do Sítio nunca se fez conhecida na cidade de Campinas. Nunca se interessou em investir em propaganda via mídia ou imprensa, por considerar que não seria esta a forma mais adequada de atingir sua clientela, já definida desde sua fundação. A divulgação de seu trabalho e consequente adesão de novos alunos sempre foi feita pelos próprios pais. Mas qual era o código utilizado para a propagação de seu discurso que chegava aos ouvidos de uma clientela com endereço certo e saía de tantas bocas diferentes? Como este discurso foi construído e incorporado? O que havia nele que atraía uma clientela tão específica e limitada? O que levou algumas pessoas a selecionar a Escola do Sítio, dentre tantas outras, para educar seus filhos?

Buscando na trajetória da Escola do Sítio um elo que una todos as respostas das questões acima, é importante situar o seu aparecimento no campo escolar de Campinas.

A cidade de Campinas em meados da década de 70 recebia um grande contingente de pessoas profissionalmente qualificadas que se dirigiam às diversas multinacionais da região. Uma outra parcela estava vinculada a uma das duas universidades - PUCCAMP e UNICAMP - sendo que a UNICAMP, por ser universidade pública, oferecia um número maior de emprego ou atividade acadêmica. Cidade em expansão, com uma população com alto poder aquisitivo, oferecia, entretanto, poucas opções em termos de escolas.

Além das escolas da rede pública estadual e municipal, havia a hegemonia dos grandes colégios de orientação católica, sendo eles quase que a única opção para as famílias que podiam arcar os estudos de seus filhos na rede particular de ensino. Colégios antigos, alguns com mais de 100 anos de existência, denunciavam sua orientação religiosa através de seus nomes: Colégio Sagrado Coração de Jesus, Instituto Educacional Imaculada, Colégio Ave Maria, Colégio Notre Dame, Escola Salesiana São José, Externato Madre Cecília, Liceu Salesiano, Colégio Don Barreto e Colégio Papa Pio

XII. Estes colégios dividiam quase que igualitariamente as vagas de suas salas entre os filhos da classe média alta de Campinas.

Mas em 1977, o campo escolar campineiro foi agitado pela abertura da Escola Comunitária de Campinas, criada por um grupo de pais e professores, dissidente do Colégio Progresso Campineiro, tradicional colégio católico fundado em 1900 por fazendeiros da região de Campinas na época áurea da cafeicultura. Relata um membro da atual diretoria, que a intenção desses fazendeiros era de criar um colégio semi-interno para meninas onde pudessem ter uma sólida formação católica. O Colégio Progresso existe até hoje no mesmo local: na mais luxuosa avenida, em um dos bairros mais valorizado da cidade.

Os pais dissidentes dele, fundaram a Escola Comunitária apostando na imagem de uma escola mais liberal, adequada para a mentalidade da nova burguesia campineira, que já não possuía a tradição herdada dos ricos fazendeiros e havia se miscigenado com os migrantes da capital e de outros estados.

A Escola Comunitária almejava romper com o ranço das escolas de orientação católica, sem entretanto, romper com alguns princípios cristãos. No artigo 2ª do seu estatuto de 1977 constam os seguintes **princípios imutáveis da sociedade :**

1 - instituir e aplicar uma filosofia de educação humanista, dinâmica, contendo na essência a preocupação de renovar-se permanentemente.

2. - criar uma estrutura comunitária em que se preserve o espírito de fraternidade e o amor ao próximo.

Se o primeiro princípio abre uma porta para a constante renovação de idéias, já o segundo, coloca os limites deste "renovar-se" quando utiliza os princípios mais básicos da doutrinação da Igreja Católica.

Mas a fragilidade do empreendimento repousava no desconhecimento e desconfiança da estrutura cooperativista proposta pelo grupo dissidente, ainda mais pelo fato de que as famílias teriam que arcar com um valor consideravelmente alto a título de

jóia, para terem seus filhos matriculados na Escola Comunitária. Diferentemente de um clube, este título não era transferível, representando um risco de perda monetária maior para os pais associados, caso a escola não vingasse.

Porém, a escola vingou, muito em função até desta própria jóia e de outros investimentos financeiros bancados pelos pais proprietários. E, pelo fato de haver uma considerável adesão das famílias do antigo Colégio Progresso, a Escola Comunitária já iniciou suas atividades como uma escola de porte médio, demonstrando segurança de sua continuidade. Se estavam garantidas as condições financeiras do empreendimento, podia-se dizer o mesmo em relação ao Conselho Diretor e Administrativo, que contava com figuras de expressão no meio social campineiro, além de ter à frente da direção pedagógica, ninguém menos que a antiga diretora do Colégio Progresso, legitimando assim a solidez da nova escola.

Excetuando-se os grandes colégios, incluindo a própria Comunitária, figuravam também no campo escolar campineiro, pequenas escolas que se atreviam a abrir a primeira série do primeiro grau, mais como estratégia para conter a evasão de seus alunos do pré-primário, do que por ideais pedagógicos propriamente ditos. Essas pequenas escolas não ofereciam nenhum outro atrativo além da velha cartilha alfabetizadora e acabavam interrompendo a continuidade das séries seguintes por falta de alunos. Algumas sobreviveram graças à clientela circunscrita ao bairro onde elas se localizavam. Uma clientela pouco exigente que se satisfazia com um atendimento mais personalizado dado aos seus filhos e por serem bastante tradicionais quanto aos métodos de ensino. Por uma mensalidade bem mais acessível, era possível manter seus filhos numa escola privada que se utilizava basicamente dos mesmos livros didáticos e metodologia que os grandes colégios. Essa clientela, muito pouco questionadora da função social da escola, valorizava os fetiches da escola "forte" que abarrotava os cadernos dos alunos de cópias e ditados e mantinha professoras exigentes com a caligrafia e trabalhos comemorativos das datas cívicas.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

A Escola do Sítio se colocava entre os dois exemplos. Representava uma ruptura em relação à escola designada conservadora, assim como foi a Comunitária, porém, com a desvantagem de não ter tido os mesmos recursos financeiros. Por outro lado, se identificava com as pequenas escolas de bairro pelo fato de se aventurar a abrir o primeiro grau sem ter estrutura física e financeira para isso. O aspecto que distinguia a Escola do Sítio de todas as outras escolas do campo escolar campineiro era o discurso libertário e contestador, associado a uma proposta pedagógica que seguia a orientação da teoria construtivista. As condições para o sucesso desta escola ficaram, assim, dependentes de outros fatores que pareciam já estar assegurados.

O primeiro deles era a chácara de 6.000 m² em Barão Geraldo, próxima da UNICAMP. O espaço físico da escola lembrava um típico sítio da zona rural, o que por si só, era uma diferença gritante em relação às escolas cercadas por ruas movimentadas dos bairros de Campinas. A Escola do Sítio se distanciava literalmente e, em todos os outros sentidos, das outras escolas campineiras.

Não era à toa e nem sem uma pesquisa, mesmo que informal, que o fato dela estar localizada próxima às duas universidades e ter suas instalações numa espaçosa chácara, fossem pontos favoráveis para atrair uma clientela específica que apostaria na sua proposta pedagógica. Além disto, as experiências das escolas da capital como a Criarte, o Poço do Visconde e a Caracol, já demonstravam que os adeptos a esse tipo de escola eram os filhos de intelectuais.

O segundo fator e, talvez o mais importante, era a adequação de sua filosofia educacional aos desejos e expectativas que sua clientela potencial tinha em relação a função da escola na década de 70. Esta adequação se respaldava em uma intensa atividade linguística entre a clientela e a equipe pedagógica que construíram um discurso, a princípio coerente, com a prática adotada com seus alunos.

Mas seria então o discurso pedagógico, o principal fator que reunia determinadas famílias em torno da Escola do Sítio?

CAPÍTULO VI

CONTRAPONDO O DISCURSO COM A PRÁTICA
AS PRIMEIRAS CONTRADIÇÕES

"O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras"
(Bourdieu, 1989, pag.15)

A questão levantada no capítulo anterior -seria o discurso pedagógico, o principal fator que reunia determinadas famílias em torno da Escola do Sítio?- permanece sem uma resposta completa. O resumido mapeamento das opções de escolas na cidade de Campinas na época de fundação da Escola do Sítio, teve a intenção de apontar uma situação propícia ao surgimento de uma nova proposta educativa que pudesse abrir um espaço neste campo de forças.

Mas, teremos que reconstruir através de seus agentes e de documentos da Escola do Sítio, os motivos que, de fato, levaram determinadas pessoas a se agruparem em torno de uma proposta educacional alternativa às já existentes no mercado.

Quando dos relatos e leitura dos textos que explicavam a proposta pedagógica da escola, bem como dos relatórios escritos pelos professores, percebi a frequência do uso de algumas palavras como **liberdade, paixão, prazer, criatividade e**

processo que, partindo das pessoas que as pronunciavam, carregavam um conteúdo ideológico característico do pensamento contestador da época[1] Havia também muitas outras palavras que apareciam como consequências dessas primeiras como: respeito, coletividade, solidariedade.

Cada uma dessas palavras trazia consigo uma síntese do pensamento de uma unidade de geração que buscava mudanças sociais. Mas elas, em si mesmas, não eram indicativas de uma determinada corrente de pensamento pedagógica.

A princípio, podemos pensar que elas construíam um discurso que era veiculado pela escola e prontamente aceito por sua clientela. Mas não era tão simples assim pois a clientela tinha um papel importante na formulação e difusão de certos valores educacionais. Ao contrário da escola pública, os valores não eram impostos à sua clientela que se mantinha à parte do processo de institucionalização daqueles.

No caso das escolas alternativas, incluindo a Escola do Sítio, que se propunham a desenvolver um trabalho de vanguarda e de oposição ao ensino designado conservador, pressupunha-se uma atividade linguística intensa com sua clientela, criando um pacto de confiança entre a organização e ela, para garantir a formação de valores relativos à educação das crianças compatíveis com os desejos e aspirações de todos os envolvidos.

É inegável que havia um código compartilhado por pais, direção e professores que legitimava ações ou atividades no interior da escola, cabendo à ela, em grande parte, a tarefa de socializá-lo e difundí-lo. Mas este discurso, construído e difundido por todos os envolvidos não era o único fator que reunia e mantinha os pais e professores na escola. Havia muito mais que isso. O relato de duas mães talvez exemplifique melhor a importância que cada indivíduo lhe atribuia.:

---

[1] A **Língua** é um sistema gramatical através do qual um grupo de indivíduos expressa a concepção que tem do mundo que o cerca. É a expressão da consciência de uma coletividade.
O **Discurso** é a língua no ato, na execução individual, e, como cada indivíduo tem em si um ideal linguístico, procura dele extrair, o que melhor lhe exprima o gosto e o pensamento.

"Ninguém precisava me dizer que havia um grau de liberdade grande dentro da escola. Eu via isso na sujeira do meu filho, no braço raspado, na perna arrebentada de subir em árvores". (Entrevistada nº 3)

"O discurso pedagógico não estava muito em questão. O que estava em questão, o que me mantinha na escola, era o fato de eu saber em que grupo meu filho estava. Meu filho estava convivendo com os filhos dos meus colegas e estava num ambiente intelectualizado". (Entrevistada nº 2)

As duas citações servem como exemplo para mostrar que apesar dos indivíduos pactuarem com o conteúdo ideológico veiculado através do discurso pedagógico, se preocupavam mito mais com a sua confirmação na prática concreta e paupável. Prática esta, que poderia ser vista na forma de trabalho escolar, de ações ou como barreira para o convívio com outros valores e, consequentemente, o convívio com pessoas que não tivessem a mesma visão de mundo que o grupo original.

Nas páginas seguintes serão analisadas situações concretas que ocorreram durante os primeiros anos de funcionamento da Escola do Sítio com a intenção de mostrar ao leitor, os caminhos pelos quais se concretizou o discurso pedagógico de uma escola que se auto denominava de alternativa.

A "roda" no início da aula.
(Sala de aula - 1ª série, 1978)

Naquelas cabeças revolucionárias, nem sempre o discurso libertário correspondia a uma prática liberal. O resultado costumava se apresentar carregado de contradições. Mas não seria isso normal? Não era próprio das revoluções, inclusive as comportamentais, a convivência, numa etapa inicial, do novo que se impõe com o arcaico que resiste? (Zuenir Ventura)

A LIBERDADE

Mas voltemos às palavras tantas vezes ouvidas, faladas e escritas pelos agentes da Escola do Sítio para lhe conferir o poder e a legitimidade daqueles que as pronunciavam.

A liberdade que se buscava estava intimamente ligada ao fato de que, na década de 70, era difícil se conviver com o regime militar. As limitações impostas para a liberdade de expressão e pensamento incomodavam, em especial, a classe intelectual brasileira.

Buscava-se uma escola, sobretudo democrática, onde as crianças pudessem desfrutar de um ambiente que valorizasse a liberdade de ação, de expressão e pensamento. Este era o desejo de pais e professsores, não somente para as crianças, mas para si próprios.

Se os adultos se propunham a adotar essa prática no cotidiano escolar com os alunos era de se esperar que, também entre eles, fosse essa a filosofia de trabalho. E isso atraía os jovens alunos da UNICAMP que se tornariam professores bem como os jovens professores da UNICAMP que se tornaram pais da escola.

A Escola do Sítio, como as demais escolas alternativas, seria uma "ilha de liberdade" onde seria possível criar novas formas de relacionamento com o poder.

O pensamento expresso pela totalidade dos entrevistados confirma a importância dada ao papel da escola na vida das famílias:

> **"A Educação era a ponta de questionamento quando pensávamos em romper com o autoritarismo vigente. Acho que era uma ideologia meio homogênea entre nós.**
> **Acreditávamos que através da Educação haveria uma mudança na sociedade. Acreditávamos mesmo! Eu acreditava nisso" (Professora nº 3)**

> **"Eu tinha o pensamento da época. E esse é justamente o período em que está se discutindo muito o aspecto repressivo da escola. E em 79, o Sítio era uma escola que não trazia a marca da repressão, mas sim, a marca da liberdade e da criação."(Professora nº 2)**

A tão almejada liberdade, em termos teóricos, trazia como referência as teorias libertárias que consequentemente se respaldavam na concepção anarquista do termo, pois o anarquismo pressupunha uma rejeição a qualquer tutela governamental ou organizacional.

Pais e professores sentiam-se fazendo a escola de seus sonhos e chegavam a ignorar que, na realidade, ela tinha dois donos que detinham o direito de decisão. O pensamento libertário se esbarrava a todo momento com situações que criavam

impasses difíceis de serem resolvidos. A distinção entre a escola "projetada", baseada no discurso e a "vivida" nas situações concretas, nem sempre foi percebida por eles.

A distinção entre a instituição projetada e a instituição vivida só poderia ser compreendida dentro da dinâmica da instituição em questão e somente seus participantes teriam condições de se auto-analisarem e corrigirem os possíveis desvios de rota.

Basicamente sempre foi esse o procedimento adotado pelos agentes da Escola do Sítio, ou pelo menos, havia uma semi-consciência que as crises enfrentadas e criadas ao longo dos anos tinham como motivo a busca incessante de uma adequação do projeto pedagógico inicial às exigências administrativas e organizacionais que uma instituição escolar tem que cumprir.

No que concernia ao espaço escolar, a nível da instituição interna, a atuação dos agentes era intensa. Se quisermos usar como parâmetro os fundamentos da Pedagogia Institucional[2] para uma primeira análise dos fatos ocorridos na história da Escola do Sítio, veremos que a instituição "projetada" pelos pais, professores e direção buscava um modelo de escola autogestionária.

A proposta da Pedagogia Institucional vinha de encontro aos desejos dos agentes da Escola do Sítio, por justamente contestar a dominação pedagógica provocada pelas relações altamente burocratizadas que consideravam que as outras escolas tinham com pais e alunos. Mostravam-se embuídos pela proposta desta linha pedagógica que propunha difundir, a partir do interior da escola real e concreta, um novo

[2] De acordo com os teóricos da Pedagogia Institucional, Lobrot e Lapassase, que tiveram suas obras bastante divulgadas na França na década de 70, a escola é uma instituição social que responde a um conjunto de normas e condutas internas onde a intervenção do professor sobre os alunos se situa dentro desta esfera denominada por **instituições pedagógicas internas**. As estruturas pedagógicas exteriores à sala de aula como os programas, os regulamentos e leis são **instituições pedagógicas externas.** A burocracia pedagógica, que segundo Lapassade, em língua corrente é chamada de administração, também existe em um nível exterior à escola - é a burocracia do Estado. A outra, num nível interior à ela, é a burocracia ditada pelo diretor da escola, fiscais e sensores. Os regulamentos da burocracia exterior são objeto de decisão de uma cúpula e são difundidos, pela via hierárquica, até a base do sistema ou seja, até os professores e alunos.

modo de funcionamento baseado em relações não-burocráticas. Para tanto, o professor deveria negar sua função de líder e burocrata, liberando o grupo de alunos para tomadas de decisões. Este seria o caminho mais eficiente para a autogestão e consideravam que a sua vivência por parte dos alunos, seria altamente educativa e formadora de uma consciência política que os tornariam pessoas mais abertas e autônomas para, de fato, modificar as instituições da sociedade. Por isso, a ênfase dada nos objetivos educacionais da Escola do Sítio quanto à formação de "agentes de mudança".

Mesmo sem ter a intenção de se respaldar nessas teorias, havia por parte dos professores e pais, uma certa noção ou informação sobre elas. O contato deles com intelectuais de universidades européias através da UNICAMP facilitava o acesso às novas idéias e teorias, mesmo que elas ainda não estivessem sendo amplamente divulgadas.

As situações vividas no cotidiano da Escola do Sítio confirmavam a procura de uma escola auto-gestionária onde se pudesse exercer a liberdade de pensamento e de ação, de acordo com essas teorias em voga na época, apesar de ignorar, muitas vezes, as normas das "instituições pedagógicas externas".

Por outro lado, a fundamentação teórica da escola atendia muito mais às teorias na área da Psicologia, o que é bastante coerente com os pressupostos da Pedagogia Institucional uma vez que ela se baseava também na Psicologia, mais do que na Sociologia ou Política. A Teoria Construtivista era a base para as propostas ou soluções das questões pedagógicas que se discutiam então.

Alguns exemplos explicam como havia uma coerência e adequação da Teoria Construtivista aos preceitos da Pedagogia Institucional:

"Na Escola do Sítio tenta-se uma organização de grupo de crianças em que a participação do adulto em termos de ditar regras seja a menor possível. O professor deve levar o grupo a desenvolver regras necessárias ao seu funcionamento e não ditá-las de cima para baixo. As crianças não devem obedecer à regras porque alguém mandou, mas obedecê-las quando foram estabelecidas porque o grupo sentiu sua

necessidade. " (Trecho tirado de uma entrevista dada pelo diretor da Escola do Sítio ao Jornal de Domingo de 24|6|1979)

Este é um exemplo que conciliava um ponto importante da teoria de Jean Piaget aos princípios básicos da Pedagogia Institucional. Piaget expunha a importância da convivência das crianças em grupo de iguais para o desenvolvimento da moralidade infantil. Enfatizava ele, que a moralidade heterônoma, ou seja, aquela em que o adulto tem o papel principal de ditador das regras, seria somente substituída pela moralidade autônoma, na medida em que se propiciasse às crianças oportunidades de sentirem necessidade de regras para um convívio harmonioso entre elas.

Este pressuposto, a princípio fundamentado na teoria cognitiva de Piaget, possibilitava uma ação pedagógica que também poderia ser justificada e valorizada pelos adeptos ao discurso libertário. Uma união perfeita.

Outro exemplo que ilustra o repúdio e rebeldia às normas institucionais estava ligado a um documento bastante conhecido de qualquer aluno: o boletim. Visto como símbolo máximo da burocracia escolar, era alvo de incansáveis discussões. Questionava-se desde a obrigatoriedade de sua existência até a legitimidade do professor em avaliar o rendimento escolar dos alunos. Não havendo possibilidade de excluí-lo, mesmo porque havia uma inspeção mais rígida da Delegacia de Ensino, naquela época, sobre os documentos da escola, optou-se por uma avaliação única dos alunos e a emisão do conceito A (conceito máximo) nos boletins. Os boletins eram vistos então, como meros registros que atendiam à uma burocracia externa às necessidades da escola, tendo inclusive, no seu aspecto físico, a marca do descaso e da pouca importância dada a eles. (Anexo 3)

Os argumentos para essa atitude tinham fortes explicações psicológicas e ideológicas. Questionava-se por exemplo o direito de um professor avaliar seus alunos de 7 anos de idade que tinham como conteúdo obrigatório na disciplina de Estudos Sociais

os temas - Eu, Minha Família, Minha Escola - sem levar em consideração os efeitos psicologicamente negativos de um conceito baixo, na medida em que se estaria avaliando a vida do aluno, dado a natureza íntima dos temas.

Questionamentos como estes colocavam em discussão não a autoridade ou a legitimidade do professor em avaliar os seus alunos, mas sim, a avaliação como um instrumento altamente autoritário e repressor. Um instrumento dotado de uma violência simbólica capaz de colocar por terra o ideal da auto-gestão.

A primeira solução encontrada (a emissão de conceitos máximos a todos os alunos) atendia às exigências da Delegacia de Ensino, que por sua vez não questionava o alto índice de conceitos "A" nos boletins. O que interessava a este órgão era a existência dos conceitos bimestrais devidamente preenchidos nos livros adequados. Se a solução encontrada não trazia problemas com a Delegacia de Ensino, criava, por outro lado, uma dificuldade de se explicar para os alunos, que reconheciam diferenças entre o aproveitamento dos colegas de sala, o porquê de todos receberem o mesmo conceito no final do bimestre. A saída adotada para o impasse foi, por um bom tempo, convincente e coerente com os pressupostos da pedagogia institucional, resolvendo satisfatoriamente a questão: a auto-avaliação do alunos.

Se no âmbito da sala de aula, as soluções para minimizar os efeitos negativos da burocracia e exigências do Estado foram encontradas, o mesmo não se pode dizer em relação aos problemas que diziam respeito às regras entre os adultos da escola. Os impasses que geravam maiores discussões e desgastes pessoais também estavam ligados à avaliação, só que agora, dos professores.

Assim como se questionava o poder e legitimidade do professor em avaliar seus alunos, questionava-se também o poder do casal diretor. O modelo da avaliação grupal onde todos se avaliavam mutuamente mostrou-se ineficiente pois colocava o bloco de colegas contra os diretores, caso não aceitassem a sua avaliação. A clássica saída da auto-avaliação, experimentada com os alunos, menos ainda, uma vez que

era também feita em grupo. Era muito raro um professor fazer uma auto-crítica diante de colegas que, como consequência, se viam obrigados a fazer o mesmo quando fosse sua vez de se auto-avaliar.

Sendo assim, mostrou-se muito mais eficiente a prática da liberdade e consequente responsabilidade pelos seus atos com as crianças do que com os adultos, pois por mais que os pequenos fossem estimulados a se auto-gerirem, contavam com a presença de um adulto que, por si só, era uma autoridade, quisesse ele ser ou não.

Mas a busca pela auto-gestão não se limitava somente aos assuntos que envolviam a avaliação dos professores. Abrangia questões que iam desde medidas administrativas até aumento salarial.

A indefinição de papéis e a constante alternância dos diretores no fato de ora permitir a participação dos professores nos assuntos administrativos, ora não, oscilando de acordo com seus interesses, propiciava situações de confronto que desmascaravam a contradição de se construir uma escola auto-gestionária que tinha dois donos que se faziam lembrados quando julgavam ser necessário.

Esta mesma contradição viveu, as duas escolas alternativas contemporâneas, a Escola Criarte e a Novo Horizonte. A fala de duas professoras a respeito do assunto revela a semelhança:

"O interessante da Criarte é que ela era dirigida por todo mundo mas tinha quatro donas" (Professora n°1)

"Na Novo Horizonte a gente tinha uma sala de professores que era um cubículo, mas na realidade não precisávamos dela. O espaço do professor era a escola toda."
(Professora n°2)

Se a pretensa liberdade encontrava seus limites na burocracia, fosse ela externa ou interna à escola ou nas próprias pessoas que se debatiam em adequá-la às suas necessidades individuais, muitas vezes escapava do controle através de alguns indivíduos que ousavam exercê-la mais apaixonadamente, colocando em cheque o que povoava o imaginário coletivo dos personagens da época. E, nesses casos, gerava um conflito a ponto de se ter que reformular alguns pontos do discurso libertário compartilhado por todos.

O exemplo mais marcante acontecido no espaço da Escola do Sítio e que sacudiu a cabeça dos pais, dividindo suas opiniões, porém chocando a todos, foi quando uma professora da pré-escola não reprimiu a curiosidade de seus alunos de ver um adulto nu.

Este foi um episódio que além de ter tido uma repercurssão negativa para a Escola do Sítio, ultrapassando inclusive seus muros e tornando-se quase uma lenda no campo escolar campineiro, temperou as discussões sobre os limites da liberdade de ação e comportamento de cada um dentro de um espaço institucionalizado, como deveria ser uma escola.

O fato também desnudou as certezas que aqueles jovens "alternativos" pareciam defender com tanta segurança quando o assunto se relacionava à liberdade de expressão, comportamento, tabus ou preconceitos.

A professora que ousou ficar nua para seus alunos (na verdade semi-nua) foi o estopim para a ruptura da equipe em 1978, dando origem à Escola Curumim.

Mas eram fatos como estes, que checavam as "cabeças revolucionárias" daqueles que ainda tinham seus pés atolados no "arcaico que ainda resistia". Eram eles que mantinham as pessoas unidas ou "desunidas" dentro de um espaço bastante permissivo para a prática do que julgavam ser libertador e criativo. Talvez esses questionamentos e consequentes comportamentos nunca viessem a ocorrer senão naquele momento histórico,

onde ainda acalentava-se a esperança de mudar as relações institucionalizadas de um estabelecimento de ensino.

As tentativas de conciliar os ideais de liberdade, tão tolhidos por anos de repressão no espaço institucional de uma escola, incorriam em erros, mais do que acertos. Mas como disse uma mãe, passados dezessete anos, ao se recordar das atitudes audaciosas e inconsequentes que eram tomadas em favor da liberdade de expressão e ação... **"se não tivesse tido a oportunidade de ter passado por isso, certamente não seria quem sou hoje; mesmo porque aos 43 anos de idade não teria mais tido a coragem de falar e ouvir tudo o que foi dito e feito aos meus 26 anos de idade".**

Se as consequências dos atos, feitos em nome da liberdade nem sempre colaboraram para a união e estabilização das relações entre pais, professores e direção, pelo menos uma coisa era certa: nos primeiros anos da Escola do Sítio ninguém que por ali passou morreu de tédio.

O prazer convivendo com o trabalho escolar dirigido.
(Sala de aula - 2ª série, 1978)

"A aventura da geração de 1968 parece um romance sem ficção. O melhor de seu legado não está no gesto - muitas vezes desesperado; outra, autoritário - mas na paixão com que se foi à luta, dando a impressão de que estava disposta a entregar a vida para não morrer de tédio. Poucas - certamente nenhuma depois dela - lutaram tão radicalmente por seu projeto ou sua utopia. Ela experimentou os limites de todos os horizontes: políticos, sexuais, existenciais, sonhando em aproximá-los todos".

(Zuenir Ventura)

A PAIXÃO E O PRAZER

Apesar de todas as dificuldades em se realizar um projeto pedagógico coerente com as aspirações de pais e professores e viável do ponto de vista das condições financeiras da escola, o que recompensava as pessoas envolvidas nele era a paixão pelo que faziam. Essa paixão era vivida principalmente pelos fundadores dessas escolas alternativas que conseguiam transmití-la às demais pessoas que se juntavam a eles.

No caso da Escola do Sítio, o casal fundador teve um papel muito importante pois a paixão e dedicação que tinham pelo que faziam, cativava até os pais mais racionais. O relato de uma mãe confirma isso:

"Dentre as pessoas da escola, a que mais se destacava era a fundadora. Além dela ser uma pessoa capaz de conduzir a escola, ela sabia viver isto. Ela tinha uma paixão pelo que fazia e esta paixão dava a cara do Sítio pra gente."(Entrevistada nº 2)

A própria fundadora reconhece a importância de sua paixão pela escola quando relata:

"Era tudo novo. Sabe aquela frase da Madalena Freire - a paixão de conhecer o mundo- eu acho que isso valia para os adultos também. A gente estava apaixonado com o que estávamos descobrindo na escola; pelos processos que estávamos vivendo e, de certo modo, passávamos isso para os pais. Esta paixão, de dedicar horas absurdas pela escola mas também de tirar muito prazer disto."

Até um determinado período de tempo, esta paixão pelo que faziam, cumpriu a função de encobrir dúvidas quanto à racionalidade das atividades cotidianas que nem sempre eram resolvidas a contento, como pode ser visto nos exemplos anteriores. Mas como tudo era motivo para discussões, esta paixão era bem alimentada, fosse pela prática com os alunos, ou pelos debates sobre qualquer assunto, aglutinando assim, pais e professores.

"Eu me lembro de intermináveis reuniões onde a gente tinha a capacidade de discutir tudo desta vida. A gente tinha uma

mania de se aprofundar nas discussões fossem elas sobre a escola ou não."(Entrevistada nº 1)

As infindáveis reuniões eram movidas sobretudo pela necessidade de se discutir muito mais as incertezas, do que as certezas que tinham sobre os temas postos em pauta, os quais eram, por sinal, bastante diversificados. Podiam abordar um assunto sério como o preconceito das crianças em relação ao aluno negro recém chegado à escola ou sobre coisas simples como a utilização de um lápis e não de uma caneta vermelha para a correção dos cadernos dos alunos. Também podiam tomar todo o tempo de uma reunião de pais e mestres avaliando os benefícios da alimentação macrobiótica na vida das pessoas.

Mas como foi dito anteriormente, nem só as atividades lingüísticas alimentavam a paixão e o prazer de se estar ligado a uma escola vanguardista. O trabalho pedagógico desenvolvido com crianças de diferentes faixas etárias era o motivo mais forte de tanta empolgação por parte da equipe de professores e dos pais.

Na maioria das classes havia, de fato, um trabalho sendo feito com muita criatividade e arrojo para a época. A produção das crianças, principalmente na área de Língua Portuguesa e Estudos Sociais, era riquíssima. Havia, sem dúvida, um envolvimento muito grande dos alunos com o estudo e consequentemente um prazer em aprender. A célebre frase : "**o importante é aprender a aprender**" norteava a metodologia empregada pelos professores e criava um clima de desafio constante para os alunos que nunca se entediavam na sala de aula.

A "paixão de conhecer o mundo" era reconhecida e valorizada pelos pais, sendo alvo de comparação com as outras escolas de Campinas que certamente não se arriscavam a experimentar novos métodos de ensino ou abordagens pedagógicas.

"Eu pensava que à medida que as crianças gostassem de estudar, estudariam qualquer coisa. E isso o Sítio fazia sim. O

estudo, a situação de estudo era muito agradável, mesmo em casa. Coisa que a escola para onde ele foi depois, não conseguiu jamais fazer" (Entrevistada nº 1)

Para se ter uma pequena idéia do quanto a Escola do Sítio investia em buscar novidades no campo das teorias de aprendizagem, o método de alfabetização empregado nas primeiras séries era inédito e até hoje quase que desconhecido nos meios acadêmicos. Enquanto se discutiam a validade ou não de se alfabetizar por cartilhas, a Escola do Sítio aplicava um método criado por um educador argentino, Oscar Oñativia, que era absolutamente inovador.

A idéia geral do método era no mínimo instigadora. Partia do pressuposto de que uma vez que as primeiras formas de registro escrito feitas pelo homem foram pictográficas, no caso de crianças também seria esta a primeira etapa de um longo processo pelo qual elas passariam até a aquisição dos símbolos do código alfabético. Sendo assim, elas deveriam passar pelo mesmo processo que nossos ancestrais, registrando com símbolos (desenhos) o que quisessem escrever. Sendo uma das funções da linguagem escrita, a comunicação do pensamento do escritor a um leitor, seria inevitável que em algum momento deste processo, elas sentissem a necessidade de que estes símbolos fossem socializados a todos, possibilitando assim, esta comunicação. Era a hora então de se escolher (através de votação) um único símbolo para representar uma determinada palavra, que passaria a fazer parte do repertório do grupo. Depois que o grupo dispusesse de um bom número de símbolos, possibilitando uma comunicação razoável entre seus membros, era apresentado um outro código, já convencionalizado, com símbolos arbritários, que atendia muito melhor à necessidade de expressar-se pela escrita - o alfabeto e suas infinitas combinações.

Sem cartilhas ou modelos de escrita a serem seguidos, ficava mais fácil associar ao Método Integral de Onãtivia algumas concepções do Método de Paulo Freire,

que no final da década de 70 havia ressurgido com grande força. Paulo Freire era citado como o referencial máximo para justificar o fato das crianças escolherem as palavras-chaves através das quais iriam aprender a escrever se utilizando, agora, do alfabeto. Certamente as palavras escolhidas não seriam favela, trabalho, ou salário, exemplos esses, usados com os adultos analfabetos com quem Paulo Freire trabalhou; mas o que importava era a liberdade dada aos alunos para escreverem palavras significativas a eles e não as palavras determinadas por um adulto qualquer, autor de cartilhas. Ao invés de escreverem - A Eva viu a uva - escreviam frases sobre o super-homem, piratas, fantasmas e bruxas.

Sem levar em conta a caligrafia, os erros ortográficos e a desorganização dos cadernos e folhas mimeografadas perdidas pelas prateleiras das salas, era visível e inegável que a metodologia empregada na alfabetização provia muito mais prazer para alunos e professor do que a mesma tarefa desenvolvida em uma escola considerada conservadora.

A paixão com que se planejava as atividades e o prazer que tinham em desenvolvê-las se completavam mutuamente. E isso bastava, mesmo que em detrimento da organização e sistematização dos conceitos que pretendiam ser ensinados para as crianças. Uma professora do primário, no ano de 1979, revela suas incertezas:

> **"Como toda experiência, a gente tinha muito mais uma dose de fé do que visão prática. A gente cometeu milhares de erros. Tínhamos claro o que não fazer, mas não sabíamos o que fazer." (Professora nº 3)**

Mas este não era o fator que desestabilizava o prazer e a paixão de se trabalhar conteúdos programáticos sem muita sistematização e registros convencionais em cadernos. Para justificar a desorganização do material escolar dos alunos, bem como as

marcas das mãos sujas impregnadas nos cadernos, além das roupas encardidas e sapatos perdidos pelo gramado da escola, cultivou-se o mito da criança sujinha, mas feliz. A criança que vinha da escola limpinha, arrumadinha, era tida como uma criança que visivelmente participava de uma proposta pedagógica diferente daquela criança que voltava da escola sujinha, mas feliz. A sujeira foi quase cultuada como o símbolo do trabalho escolar alternativo. **(...) Mas afinal, para que dar tanta importância ao limpo, ao esteticamente bonito, de acordo com os critérios dos adultos, se o que é feito aqui no Sítio tem a garantia de ter sido feito pela criança, sem a famosa "mão de gato" da professora que garante o trabalho bonitinho porém, vazio. A sujeira concreta, tem um conteúdo de alternativo. (Anotação da fala de uma professora em reunião pedagógica de 24/4/1980)**

Mas este não era o fator de maior contradição nem o gerador de grandes conflitos. Haviam justificativas, como a relatada acima, que por um tempo foram eficientes para adiar uma postura que conciliasse um trabalho escolar criativo com asseio, organização e sistematização dos conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo oficial.

O encantamento dos professores em verem seus alunos produzindo poesias, maquetes, peças teatrais, livrinhos, jornais, insetários, objetos de argila ou desenhos tinha um custo pessoal e emocional muito grande que nem todos davam conta de bancar. Como em todo sentimento forte que se tem por algo ou alguém, as ligações afetivas geradas por ele podem trazer benefício, mas também, muito rancor para as partes envolvidas.

Essa paixão de dedicar "horas absurdas" discutindo o que se estava descobrindo ou criando novas formas de desenvolver um trabalho pedagógico também criava laços afetivos fortes entre professores, pais e direção, impedindo que se desenvolvesse um relacionamento escola-família menos emocional e mais institucionalizado.

Os limites da interferência dos pais a nível de sugestões ou mesmo intromissão quanto ao encaminhamento adotado pelo professor para desenvolver um determinado assunto eram quase que inexistentes. Se lhes foi permitido fazer parte do processo de construir a escola dos seus sonhos para seus filhos, como poderiam ficar calados os pais da área das Ciências Sociais, por exemplo, quando seus filhos estavam estudando o tema: Interdependência da Zona Rural e Urbana, sem também participarem, fossem sugerindo apenas uma bibliografia ou discordando do enfoque pouco marxista dado pela professora. O mesmo poderia acontecer com os pais da Matemática que poderiam se deslumbrar ou se frustrar com a forma como se ensinava o algoritmo da divisão.

A intensidade das paixões vividas pelos pais correspondia diretamente à da equipe pedagógica. Eles se auto-alimentavam e não lhes importava muito se as críticas que faziam eram procedentes ou não. Poderiam criar desarmonia, rancores pessoais, mas não abalavam, com seriedade, as bases do pacto de estarem construindo uma escola ideal para as crianças. Até certo ponto, os embates eram muito bem vindos, demonstravam que ali, no espaço daquela escola, havia vida inteligente com disposição para se discutir e debater, uma oportunidade rara dentro do campo das escolas campineiras

Maior contradição vivia os professores que, como um casal apaixonado que se sujeita a muitos sacrifícios para viver um grande amor, começam a perceber que a paixão e o prazer não "enchem barriga". Pela impossibilidade de obterem uma recompensa financeira que aliviasse um pouco as tantas horas extras de reuniões e planejamento, além do desgaste intelectual que o trabalho exigia, se valem da intimidade que tinham com o casal diretor e das relações de amizade com pais, para tentar dividir o poder administrativo com os donos.

Quem mais sentiu na pele a dubiedade de se ter uma equipe de professores apaixonados pelo que faziam e ao mesmo tempo funcionários revoltados com

o seus salários, reivindicando ter acesso aos balancetes da escola, foi a sua dona. Vejamos o que ela relata:

> **"Enquanto eu era a orientadora e sentava com uma professora que trazia uma idéia e eu me apaixonava por aquilo, aí eu vinha com outra coisa e ela gostava e o produto disso era fascinante prá nos duas, era uma coisa da criação, da paixão e ia tudo bem. Só que meia hora depois eu era chamada para uma reunião para discutir salário e, aquela mesma professora, me via como dona da escola. Aí saíam coisas pesadíssimas e virava um clima de ódio"**

Este é mais um fato que vem se juntar às contradições da prática libertária abordado no sub-capítulo anterior, colaborando para a ruptura da equipe pedagógica que culmina com a saída da totalidade da equipe que abriria então, a Escola Curumim. Superada a crise, a intensidade das relações interpessoais passam a ser mais contidas. A paixão é substituída por outra palavra que já aparecia com muita frequência no discurso pedagógico da escola: **a criatividade**. Mais amena, mais objetiva para ser avaliada no trabalho individual do professor e dos alunos, porém, ainda ineficiente para concretizar os objetivos instrucionais do currículo mínimo oficial.

Mas ainda não era o momento de se sistematizar um projeto pedagógico experimental. Ele ainda estava sendo gerido. Estava em **processo.** Eis a dupla de palavras que será analisada a seguir: **a criatividade e o processo**. O enfoque que será dado a elas nas próximas páginas, mostrará a dúvida que reinava na Escola do Sítio quanto à criatividade de alunos e professores. Não se sabia se a criatividade estava em processo ou se viviam o processo da criatividade.

O uso criativo da sala de aula
(2ª série - 1978)

"O objetivo é abrir uma série de Vietnans no campo da cultura, uma guerra contra a cultura oficial, de consumo fácil"

(José Celso Martinez Corrêa)

A CRIATIVIDADE E O PROCESSO

Em quase tudo que se discutia ou se fazia nos primeiros anos de funcionamento das escolas altternativas, havia a preocupação em se avaliar o quão criativo estava-se sendo. Ser criativo, dentro de uma escola, era ser criador de alternativas que negassem toda e qualquer tradição que lembrasse a escola oficial.

Desde a disposição das carteiras em círculos na sala de aula, até a negação do uso de material didático produzido pela indústria cultural, tudo que era feito ou proposto passava pelo critério do ser ou não criativo.

Mas afinal as pessoas nasciam criativas ou aprendiam a ser?

A resposta vinha rápida: dentro da limitação de cada um, todos podiam desenvolver a criatividade desde que estivessem em um ambiente estimulador e permissivo para se criar novas soluções a velhos problemas. Para tanto, era necessário que a escola mantivesse uma constante "atmosfera criativa". Não era o que ocorria na maioria delas, muito pelo contrário. Criticava-se a escola oficial por justamente tolher a criatividade dos alunos solicitando-lhes que apenas seguissem modelos ou copiassem e memorizassem os conteúdos dos livros. Sendo assim, o alvo principal daqueles educadores que queriam

desenvolver a criatividade em seus alunos, era o material escolar pré-fabricado com forma ou conteúdo de livro didático.

Não era sem razão. A produção da época, diga-se de passagem pouco inalterada até hoje, de livros didáticos e para-didáticos era muito ruím, tanto do ponto de vista da qualidade gráfica, quanto de conteúdo. A grande maioria abordava os temas do currículo oficial da maneira mais acrítica possível. Excluindo-se as cartilhas, o exemplo mais citado em reuniões pedagógicas na Escola do Sítio nos reporta novamente ao tema " Minha Família", já citado na página 75. Na maioria dos livros didáticos de Estudos Sociais, ele era tratado tendo como base uma esteriotipia da família de clase média como sendo o símbolo da família brasileira. As ilustrações quase sempre apresentavam uma família sentada à mesa do almoço que educadamente se fartava de uma gostosa refeição. Nesta família, os filhos usavam uniformes escolares, o pai era um trabalhador, e uma mãe se dedicava ao lar. Também eram felizes porque possuiam um carro na garagem.

Abordagens como estas causavam furor nos pais e professores da Escola do Sítio que não admitiriam jamais verem as crianças se utilizando de um material com um conteúdo ideológico como este.

Um dos poucos livros que circulava nas salas de aula era o "Criatividade" de Samir Curi Meserani que fazia juz ao nome pelas atividades que propunha na área de Língua Portuguesa.[3] No prefácio deste livro, editado em 1971, ele próprio resume em poucas linhas o pensamento da época sobre o livro didático:

" Se as pesquisas educacionais como qualquer outra de natureza científica são dinâmicas, correndo o curso da evolução humana, não há porque a escola se imobilizar em "obra acabada". Muito menos seus instrumentos, no caso o livro didático. Senão, ficamos na educação passada e ultrapassada, do livro inerte que na sua compostura termina em álbum de família, saudosista ou então em manuais de

[3]Samir Curi Meserani - professor de redação criativa na PUC-SP e Flávio Vespasiano Di Giogi - professor de Teoria da Comunicação na PUC-SP - são os autores do livro Criatividade editado em 1971 pela editora Aprender.

pedagogia arqueológica. Além de que se criatividade é inerentemente um processo, uma mutação constante, que dizer de um livro de criatividade?" **(pag. 6)**

Negando-se a utilizar o material fabricado pela indústria cultural, não restava outra opção para os professores das escolas alternativas, inclusive os da Escola do Sítio, senão a de criarem seu próprio material. E haja criatividade, pois além de terem que ter a preocupação e o cuidado em abordar os temas com criticidade, era necessário que seguissem o currículo oficial estabelecido. Esta era, sem dúvida, uma tarefa que demandava um esforço muito grande por parte dos professores e da direção das escolas alternativas.

Mas como seria possível ter professores criativos se eles próprios passaram anos em uma escola conservadora e pouco interessada em desenvolver-lhes a criatividade?

Algumas estratégias foram sendo postas em prática com a intenção de preencher essa possível lacuna: o intercâmbio entre as escolas e o contato com profissionais das mais diferentes áreas que poderiam trazer novas idéias e soluções criativas para as questões educacionais.

Nesta hora, fazia muita diferença a formação e vivências anteriores dos fundadores das escolas alternativas, fossem elas na área de educação ou não. Eles acabavam sendo o carro chefe, os guias intelectuais que mostravam o rumo a ser tomado pela equipe de professores que orientavam. Tinham um papel importante na medida em que eles próprios fossem criativos e dessem o aval para as inovações propostas pelos professores.

A estratégia de manter contato e troca de experiências entre suas escolas, através de encontros de educadores, também ajudava a trazer novos elementos para a formação dos professores. Alguns desses encontros aconteciam esporadicamente na cidade de São Paulo e, pela sua informalidade, propiciavam uma exposição sincera e clara dos problemas enfrentados pelas escolas que se atreveram a lidar, entre outras coisas, com

a criatividade de professores e alunos. Podia-se perceber, por exemplo, que nem todos as escolas que participavam dos encontros poderiam ser classificadas como alternativas. As do interior do estado destoavam coma as da capital, mesmo adotando o discurso progressista e vanguardista, coerentes com o das escolas alternativas. Acabavam cometendo uma gafe quando se pronunciavam sobre um assunto ainda não muito bem entendido por eles. Escorregões simples como a revelação de que os alunos de suas escolas os chamavam de tias, ou que adotavam uniforme, porém suficientes para serem marginalizadas. O constrangimento que estas situações provocavam era sempre minimizado pela explicação de que em cidades do interior algumas tradições educacionais tinham que ser mantidas sob pena de se perderem alunos.

O outro recurso frequentemente utilizado era o de trazer para dentro da escola especialistas de diversas áreas que ajudariam na formação do professor ao mesmo tempo que manteriam a confiabilidade dos pais no trabalho da escola.

A Escola do Sítio, por exemplo, chegou a convidar Fanny Abramovich, Ruth Rocha, Tatiana Belinky, para citar algumas pessoa de renome nacional, bem como psicólogos, psiquiatras, linguístas, fisicos e sociólogos de grande prestígio na cidade de Campinas ou na UNICAMP, para proferir palestras ou discutir temas polêmicos com pais e professores. Porém, nem todos os convidados atingiam o objetivo dos encontros. No caso de Fanny Abramovich, sua fala causou surpresa e reação negativa dos pais presentes, deixando claro que ainda não estavam preparados para entender sua posição ultra-radical em relação ao tipo de bens culturais que as crianças deveriam ter acesso para se tornarem mais criativas e críticas. Apesar de sua posição estar bem coerente com o pensamento da época - era o ano de 1979 - Fanny não teve o cuidado, ou não quis ter, de se situar espacialmente e comedir sua linguagem e suas posições radicais, pouco viáveis de serem empregadas na escola. Afinal de contas, sua "palestra" estava sendo proferida no salão paroquial da Igreja Matriz de Barão Geraldo e por mais arrojados que fossem os pais da Escola do Sítio, algumas "tradições" acadêmicas ainda vigoravam entre eles.

Todos os recursos disponíveis para se criar uma "atmosfera criativa" nas escolas alternativas objetivavam reeducar os professores que consequentemente educariam seus alunos. Neste sentido, não era necessário que eles tivessem sua formação universitária na área de educação. O importante é que tivessem a disposição e um certo talento, ou seja, criatividade para construir, junto com os alunos, um trabalho escolar arrojado para a época.

Mais uma vez veremos que a distinção do que seriam objetivos instrucionais para serem trabalhados com os alunos, confundiam-se com os objetivos para formação de bons professores.

Esta era uma característica das escolas alternativas ou, se quisermos agora usar outro sinônimo mais pertinente para a ocasião, escolas experimentais. Tudo estava sendo experimentado por todos: alunos, professores e direção.

O mesmo processo pelo qual passavam os alunos, também passavam os professores. Era muito comum vê-los, sentados com os alunos, tirando prazer em mexer com um pedaço de argila ou se lambuzando nas famosas atividades de pintura a dedo que aboliam os pincéis para promover o contato das mãos com a tinta, aumentando assim, a sensação de prazer e intimidade com a obra executada.

Muitas das descobertas feitas pelas crianças, na realidade foram também feitas pelo professor. Posso citar como exemplo pessoal o fato de que somente quinze anos após ter feito minha primeira série, tive o prazer de descobrir porque me utilizava do sinal de adição para deslocar uma casa à esquerda quando somava as parcelas de uma multiplicação de duas dezenas. Descobri o conceito do valor posicional dos números numa multiplicação com meus alunos de primeira série.

Muitos dos assuntos que começavam a ser tratados tendo como enfoque principal o aproveitamento dos alunos, passavam a ser discutidos como experiências pessoais de cada professor. Sem que ninguém percebesse, falavam de si próprios, como se fossem alunos ao mesmo tempo que eram professores.

Em uma das atas dos encontros de educadores de escolas alternativas, há um registro bastante longo e interessante sobre o uso do espaço da sala de aula pelos alunos. Os presentes discutiam as disposições do mobiliário, dos materiais nas prateleiras, a interferência do professor em organizá-los ou não. No último terço da reunião, num átimo, a colocação de um professor muda o tom da discussão que passa a ser até o final dela, um sem-fim de colocações dos desejos ou experiências pessoais quanto ao uso criativo que cada um fez do espaço físico da sala de aula. Ficava mais uma vez difícil de se distinguir o que era papel do professor e o que era do aluno. A transcrição abaixo é da fala do professor a partir do qual a reunião tomou outro rumo:

(...) Mas até agora só falamos das crianças. E o professor, enquanto indivíduo que também ocupa um espaço? Indivíduo-corpo enquanto transformador do espaço? Ele também pode subir na cadeira ou não? E se ele pular? A transformação do espaço não se dá somente em eu (professor) virar a mesa, mas também em eu poder liberar o meu braço e daí elas (as crianças) liberarem o braço também. O espaço, deste modo, se torna um corpo. Algo assim como eu poder ventilar dentro deste espaço. E nisso tudo topamos com muita barreira do professor que não se permite também ser criança."

(Transcrição do II Encontro de Educadores realizado na Escola da Vila em 4/10/1980)

A partir desse relato um tanto confuso, porém bastante compreensível para os participantes daquela reunião, pode-se notar a necessidade que os professores sentiam em participar do processo de aprendizagem como se fossem crianças também..

Penso ser oportuno agora, retomar a dupla das palavras que deram o nome a este sub-capítulo e tentar responder à questão levantada. Afinal, vivia-se o processo da criatividade ou a criatividade estava em processo?

O desabafo de três antigas professoras, uma da Escola Novo Horizonte e duas da Escola do Sítio, irá nos ajudar a respondê-la:

"A gente tinha que ser tão disponível, tão criativa que você não fechava nada, nunca. Era o processo natural das coisas. Era um tal de falar do processo, que não acabava nunca. A gente tinha medo de mostrar o produto final. Eu aprendi lá (na Novo Horizonte) que eu tinha que trabalhar o processo, então era dia e noite, só o processo. E eu pensava, mas vamos ficar criando e experimentando sempre?"(Professora nº 1)

"Eu acho que demos o melhor de si naquela época. o que era exigido dos professores era um exagero. Você tinha que criar o tempo todo, sem parar, criava do nada. Tenho a certeza que exercitamos a criatividade ao máximo." (Professora nº 3)

"Então essa coisa de você criar o tempo todo cansa, porque chega uma hora que você quer relaxar. Isso nos faltava, a gente estava sempre sem fôlego." (Professora nº 2)

O processo da criatividade era débil entre aqueles que deveriam já estar preparados em desenvolvê-los com seus alunos. Porém, ser criativo significa estar constantemente a procura de novas soluções.

Retomando as palavras de Samir Meserani, "**a criatividade é inerentemente um processo, uma mutação constante**" isso nos leva a inferir que a criatividade, apesar de ser um processo inacabado estava também sendo gerida ou em processo de "aprendizagem" entre aqueles professores.

A energia consumida em se criar o tempo todo não deixava sobrar espaço para uma reflexão mínima necessária para alicerçar o trabalho pedagógico

desenvolvido e dar-lhe "cara" de trabalho escolar sério. Não que não fosse sério e honesto, porém não chegava a ser sistematizado e organizado o suficiente para, no mínimo, servir como base para outras experiências.

Era previsível que muito do que se fazia seria perdido ao longo do caminho, dando a impressão que "nada era fechado ou amarrado" pois mal se acabava um assunto, outro já estava sendo iniciado, como que numa roda viva sem fim.

Por um tempo, foi difícil se conciliar um trabalho criativo a serviço de um objetivo educacional. A criatividade estava a serviço dela própria.

Nos anos seguintes, a partir de meados da década de 80, começa haver uma valorização muito maior dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, do que a forma como eram desenvolvidos. A exigência de se ter uma maior sistematização dos conteúdos nas diversas disciplinas não excluía porém, uma forma criativa de abordá-los. Esse passava a ser o grande desafio das escolas experimentais que já haviam experimentado bastante, de acordo com a visão dos pais, e que nesta altura já trabalhavam com crianças de 5ª a 8ª série, o que significava trabalhar com oito diferentes disciplinas (Português, Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artísica e Educação Física). Era o momento de se começar a "amarrar" as experiências, produzir um material didático mais eficiente e ter chance de competir no mercado das escolas particulares que teve seu apogeu nesta década. Era hora de adequar o projeto pedagógico "criativo" às exigencias de uma clientela que apontava mudanças quanto à expectativa que tinha da escola.

Algumas Considerações:

Mas voltemos às palavras analisadas neste capítulo: a liberdade, a paixão e o prazer, a criatividade e o processo. Elas foram analisadas dentro de um contexto delimitado por um determinado espaço de atuação das pessoas, em um determinado período de tempo. A Escola do Sítio, principal objeto de análise, serviu como uma referência e foco de explicação das ações de determinados sujeitos e, possivelmente, tenha representado o que ocorreu em outras unidades escolares tidas como alternativas.

As palavras do discurso pedagógico foram contextualizadas dentro de uma realidade ocorrida no campo das escolas alternativas. Essas mesmas palavras, se contextualizadas em outra escola, certamente teriam outra conotação e talvez desencadeassem outras ações e comportamentos por parte de seus agentes.

Mas foi através delas que tentei buscar uma resposta para a pergunta inicial desta pesquisa: **O que levou determinadas pessoas a se reunirem em torno de uma escola alternativa? Seria o discurso pedagógico veiculado? Seria ele o elemento por excelência da construção da realidade escolar?**

A resposta não pode ser totalmente positiva em vista da diversidade de interesses e, consequentemente, interpretações dos agentes que compunham a escola. Além disto, através dos exemplos citados, pode-se ter uma idéia das contradições entre o discurso e a prática. Cada indivíduo absorvia ou divulgava o que lhe parecia mais apropriado e condizente com seus valores, visão de mundo, interesses e expectativas, ouvindo e falando o que lhe soasse melhor.

Mas quando expressamos nossos pensamentos não estaremos dando um valor às palavras que carregam consigo conceitos determinados por um grupo social ao qual pertencemos?

Estar ligado a um grupo significa assimilar e incorporar as intenções pré-definidas por este grupo, mas também atuar nele como agente, possuidor de singularidades, pontos de vista e posições que se relacionam dialeticamente com ele.

Mas o que levou então algumas pessoas a se identificarem com um determinado grupo? A profunda afinidade dos conteúdos que estão na consciência de cada um? A afinidade espontânea que aproxima pessoas, inclusive aquelas que possam estar espacialmente distantes? Idéias semelhantes, gostos e posicionamentos? Condições e condicionamentos sociais semelhantes? No meu entender, esta afinidade espontânea que aproxima pessoas em um determinado campo de produções é o seu habitus. Neste sentido, o discurso é apenas uma forma de expressão através do qual podemos analisar o habitus dos agentes que foi, portanto, determinado pela sua trajetória social.

As escolas pequenas, a serem construídas sob novas bases como foram as escolas alternativas, propiciavam condições para que todos tivessem espaço para falar. Daí a importância do discurso. Porém, toda esta atividade linguística deve ser analisada transcedendo o conceito de discurso, ou seja, a língua no ato, na execução individual que exprime o gosto e pensamento do indivíduo. Ele deve ser visto como uma forma de expressão do habitus de uma fração de classe que, ao fazer uso social da linguagem, estava apontando a função social que gostariam que a escola de seus filhos tivesse.

Mesmo assim, havia grandes ambiguidades entre as diferentes falas e atos das pessoas envolvidas, criando um estado de alerta constante, exatamente porque cada um dos agentes sabia da importância de sua participação para a definição e construção dessa realidade. Isto causava a sensação de que a escola tinha uma existência precária.

A minimização do papel regulador do Estado, da burocracia e dos instrumenos simbólicos altamente repressivos, como o boletim, os livros de matrícula, o diploma, ao mesmo tempo que aumentava a sensação de liberdade para se criar a "escola dos seus sonhos", era fonte de preocupação e tensões entre pais e direção. Se o Estado

não era o elemento mediador entre escola e clientela (como o é nas escolas públicas), as negociações diárias entre as partes tinham que ser intensas para se garantir os resultados desejados, criando, muitas vezes, um estado de vigília dos pais em relação à escola.

Cabe agora, neste momento, expor os dados que esclarecerão em termos estatísticos, quem foram as pessoas que passaram pela Escola do Sítio ao longo de 17 anos, para em seguida analisarmos as mudanças ocorridas tanto na escola, como na clientela. Ao avançarmos nesta análise, estaremos inevitavelmente nos deslocando para outro período: a década de 80.

CAPÍTULO VII

A TRAJETÓRIA DOS NÚMEROS

Este capítulo pretende expor, através de dados quantitativos, informações colhidas nas fichas cadastrais dos alunos com o objetivo de termos uma idéia real e concreta dos pais que tiveram seus filhos matriculados na Escola do Sítio. Neste mesmo capítulo também serão demonstrados os dados tabulados sobre informações colhidas dos livros de empregados relativos aos professores que trabalharam nesta escola.

Se qualquer pessoa perguntasse nesses 19 anos de existência da Escola do Sítio, quem era o típico pai que tinha seu filho matriculado nela, a resposta viria rápida: ele é professor universitário, migrante de outro estado, morador da cidade universitária e tem dois filhos.

Guiada pela necessidade de mapear quem foram, de fato, os pais que tiveram seus filhos na Escola do Sítio, tabulei os dados levantados de 1356 fichas cadastrais correspondentes ao número de alunos matriculados durante o período de 1976 a 1993. O número total de famílias foi de 852.

É importante ressaltar que os números das famílias distribuídas ano a ano correspondem aos novos pais ingressantes a cada ano de funcionamento da escola.

A admissão das famílias ano a ano

Desde a data de fundação da Escola do Sítio até dezembro de 1977, ela funcionou sem ter autorização da Delegacia de Ensino. Passou a ser autorizada a funcionar em 14 de abril de 1978, tendo a publicação desta autorização no Diário

Oficial de 15 de abril de 1978. Este dado é importante, pois verifiquei que durante o período de 76 a 77 não havia fichas cadastrais nem livro de matrícula dos alunos. Todos os dados relativos a este período estavam acumulados e registrados a partir de 1978.

Sendo assim, o ano de 78 passa a ser o ano em que, por exigência da Delegacia de Ensino, pode-se encontrar fichas cadastrais e livros de matrículas que englobam os alunos dos anos de 76, 77 e 78. É por isso que o número de admissões de famílias neste ano é tão alto. Na realidade, neles estão incluídos os dados dos dois anos anteriores.

Admissões Anuais

ANO	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	total
Famílias	102	55	52	74	44	50	60	63	62	48	63	58	57	31	17	16	852

Percebe-se, através dos dados desta tabela, o decréscimo quanto a admissão de famílias.

Não foi possível levantar o número de famílias que transferiram seus filhos da Escola do Sítio nos respectivos anos. Este dado só é encontrado a partir do ano de 1991. O fato é que a evasão escolar foi bastante acentuada, uma vez que no ano de 1993 a escola contava apenas com 136 famílias e um total de 245 alunos.

De 1978 a 1991, a média de novas famílias ingressantes foi de 51, ao passo que em 92 e 93, este número cai para 16, ou seja, 1/3 do número dos anos anteriores.

Procedência das Famílias

A absoluta maioria dos pais eram brasileiros. Uma parcela deles era oriunda de outros estados brasileiros, em função de terem vindo fazer mestrado ou doutorado na UNICAMP.

Não foi possível, porém, ter um número exato das famílias procedentes de outros estados brasileiros, porque na ficha cadastral, única fonte de pesquisa para este dado, não é pedida esta informação.

Foi conseguida uma pequena amostragem (34 pais e 54 mães), quando o informante colocava como local de trabalho a sua universidade de origem. Poder-se-ia usar como fonte alternativa para esse dado, o local de nascimento da criança matriculada, mas poderíamos incorrer no erro do filho ter nascido em um Estado diferente do local de residência e trabalho dos pais.

Mesmo assim foi computado os dados conseguidos:

Outras Universidades Estaduais ou Federais

Regiões do Brasil	PAI	%	MÃE	%
Norte	5	**14,7**	5	**9,2**
Nordeste	13	**38,3**	22	**40**
Centro-Oeste	3	**8,8**	3	**5,5**
Sudeste	7	**20,5**	15	**27,8**
Sul	6	**17,6**	9	**16,6**
TOTAL	34	**100**	54	**100**

Pais Estrangeiros

Das 852 famílias pesquisadas, 17% eram estrangeiras, ou seja, 143 famílias. Uma média de 9% de pais estrangeiros por ano.

É curioso notar a grande diversidade de nacionalidades - 32. A maioria expressiva veio ao Brasil para desempenhar algum trabalho ou estudo na UNICAMP (82.5%), enquanto que o restante (17,5 %) se dividia entre empresários autônomos ou empregados de multinacionais.

Esse é mais um dado que colabora para demonstrar que a UNICAMP era o grande pólo de concentração das famílias que matriculavam seus filhos na Escola do Sítio.

As famílias européias e as sul americanas lideravam em relação às famílias oriundas de outros continentes.

Continente de Procedência dos Pais

Continente	**%**
América do Sul	37,7
América doNorte	12,5
Europa	39,8
África	4,8
Ásia	4,8

Dos pais sul-americanos, os argentinos e chilenos eram maioria, sendo que 100% deles estavam ligados à UNICAMP. Vale a pena ressaltar que esses dois países viveram na mesma época que o Brasil, uma forte ditadura militar, trazendo muitos professores universitários ao nosso país que durante a década de 80 passava pelo processo de democratização.

Em contrapartida, das famílias norte-americanas e alemãs, apenas 10% e 17% respectivamente, estavam ligadas à UNICAMP, o restante trabalhava em multinacionais da região.

Dos pais italianos (11), apenas 3 (27%) vieram ao Brasil para desempenhar atividades na UNICAMP; os restantes já eram imigrantes no país há algum tempo.

A tabela seguinte aponta com mais detalhes o país de origem das famílias estrangeiras que tiveram seus filhos na Escola do Sítio e sua distribuição em três períodos de tempo: de 1976 a 1979, de 1980 a 1989 e de 1990 a 1993.

Pais Estrangeiros e seus países de origem

País de Origem	76/79	80/89	90/93	Total
Argentina	5	23	5	**33**
Chile	5	3	1	**9**
Uruguai	4	3		**7**
Nicaragua		1		**1**
Colombia		1		**1**
El Salvador		1		**1**
Venezuela			1	**1**
Peru		1		**1**
Estados Unidos	6	10	1	**17**
Canada		1		**1**
Alemanha	1	16	1	**18**
Italia	2	8	1	**11**
Portugal	2	2	2	**6**
França	1	4	1	**6**
Suiça		4	1	**5**
Holanda		3		**3**
Espanha		3		**3**
Grécia		1		**1**
Polonia		1		**1**
Bélgica		1		**1**
Inglaterra		1		**1**
Escócia		1		**1**
Moçambique		3	1	**4**
Angola	1			**1**
Argélia	1			**1**
Egito		1		**1**
Japão	2	1		**3**
Taiwan		1		**1**
India	2			**2**
Austrália		1		**1**
Total				**143**

Foi durante a década de 80 que a Escola do Sítio recebeu maior diversidade de pais estrangeiros. Isso, de certa forma, lhe conferia mais uma característica que a diferenciava das demais escolas de Campinas.

Alguns desses pais eram físicos, matemáticos ou intelectuais da área de Humanas de certo renome nos departamentos da UNICAMP e serviam como referência a outros pais que visitavam a escola com a intenção de terem seus filhos lá maticulados.

O fato também causava surpresa na Delegacia de Ensino que homologava a equivalência de estudos dos alunos estrangeiros pois a eles, se somavam as equivalências de alunos brasileiros que haviam frequentado escolas no exterior acompanhando seus pais.

O número de famílias brasileiras que havia morado no exterior, fazendo cursos em diversas universidades americanas ou européias era grande e possibilitava o convívio dos alunos da escola com crianças de várias nacionalidades. Apesar de ser um dado curioso, este era um aspecto pouco valorizado pelos pais na época, uma vez que havia um sentimento nacionalista maior que na década anterior, devido às transformações políticas pelas quais passavam o país. Entretanto, era evidente a ausência na prática, de uma distinção dos estrangeiros em relação ao nível sócio-cultural dos pais brasileiros. Todos faziam parte do mesmo grupo. Ninguém destoava no que pudesse ser significativo e determinante para que um grupo fosse mais valorizado do que o outro ou, ao contrário, marginalizado.

Profissão dos Pais

Foram levantadas 68 tipos diferentes de profissões e agrupadas em 31 categorias de acordo com a classificação fornecida pela Secretaria da Receita Federal através do manual de instrução para a declaração do Imposto de Renda.

Aqui encontramos um problema quanto a indiferenciação que a ficha cadastral fazia em relação a formação das pessoas e profissão desempenhada por elas. O termo usado na ficha é **profissão e não formação educacional** do pai e da mãe, o que levou a respostas do tipo: matemático, professor universitário, industrial. As pessoas que responderam sobre a formação universitária que tiveram, por exemplo, matemático, foram classificadas sem problema algum na tabela. Porém, é possível que muitos outros matemáticos tenham definido sua profissão como professor universitário e não como matemático. Neste caso eles foram classificados como professores universitários. Por outro lado aqueles que se identificaram como matemáticos, ao informarem a UNICAMP como o seu local de trabalho, levaram-me a crer que também fossem professores universitários. Isso fica evidente quando for demonstrado o grande número de pais que trabalhavam nesta universidade.

Caso mais complicado foi o das pessoas que informaram somente sua profissão (sem fazer nenhuma referência a formação universitária) como: industrial, comerciante, funcionário público por exemplo. Neste caso não se pode deduzir se eles tinham nível superior de escolaridade ou não. Sendo assim, decidi optar por classificá-los como "sem definição", caso contrário as porcentagens demostradas nesta tabela sofreriam alterações.

Uma vez definido o número de pais e mães com nível universitário, classifiquei-os quanto à área de conhecimento: área de exatas e biológicas e área de humanas para que fosse possível ter uma visão da distribuição dos pais e das mães quanto à sua formação universitária.

Grau de Instrução de Pais e Mães

NÍVEL	PAI	%	MÃE	%
Universitário	665	**78**	563	**66**
Secundário	100	**12**	102	**12**
Sem Registro	16	**2**	154	**18**
Sem Definição	71	**8**	33	**4**
Total	852	**100**	852	**100**

Dos pais e mães que indicaram ter nível universitário (total de 665 pais e 563 mães) tiveram sua formação nas seguintes áreas do conhecimento:

Área do Conhecimento	PAI	%	MÃE	%
Área de Humanas	136	**20**	150	**27**
Área de Exatas e Biológicas	383	**58**	171	**30**
Sem Definição	146	**22**	242	**43**
Total	665	**100**	563	**100**

Pode-se perceber que há entre as mães um equilíbrio das áreas de formação (27% Humanas, 30% Exatas e Biológicas); porém, entre os pais, prevalece a formação na Área de Exatas e Biológicas (58%) contra 20% da Área de Humanas.

A tabela seguinte faz uma comparação mais detalhada entre as profissões dos pais e das mães.

Dados Comparativos - Profissão de Pais e Mães - Período de 1978 a 1993

Profissão	Pai	%	Mãe	%
Engenheiro	212	**25**	43	**5**
Arquiteto	5	**0,6**	13	**1,5**
Físico	48	**5,8**	11	**1,2**
Médico	51	**6**	38	**4,4**
Biólogo	11	**1,2**	24	**2,8**
Economista	56	**6,8**	23	**2,6**
Matemático	7	**0,8**	7	**0,8**
Administrador de Empr	25	**3**	4	**0,4**
Analista de Sistemas	14	**1,7**	8	**0,9**
Advogado	13	**1,5**	9	**1**
Psicólogo	5	**0,5**	38	**4,5**
Sociólogo	7	**0,8**	30	**3,6**
Letras	2	**0,2**	6	**0,7**
Prof Universitário	133	**15,8**	104	**12,3**
Prof Secundário	13	**1,5**	138	**16**
Pedagogo	3	**0,3**	7	**0,8**
Geólogo	9	**1**	4	**0,4**
Dentista	3	**0,3**	3	**0,3**
Artista Plástico	11	**1,2**	7	**0,8**
Jornalista	7	**0,8**	17	**2**
Enfermeiro			17	**2**
Fonoaudiólogo			3	**0,3**
Bibliotecário			5	**0,5**
Relações Públicas			4	**0,4**
Bancário	14	**1,6**	12	**1,4**
Industrial	17	**2**	2	**0,2**
Químico	23	**2,6**		
Juíz	7	**0,8**		
Militar	2	**0,2**		
Contador	8	**0,9**	4	**0,4**
Industriário	20	**2,3**	1	**0,1**
Técnico Industrial	22	**2,5**	7	**0,8**
Aeroviário	6	**0,7**		
Comerciante	35	**4,1**	18	**2,2**
Comerciário	27	**3,1**		
Func Público	8	**0,9**	13	**1,5**
Estudante	9	**1**	57	**6,7**
Secretária			21	**2,5**
Fazendeiro	3	**0,3**		
Sem Registro	16	**1,9**	154	**18**
Total	**852**	**100**	**852**	**100**

De acordo com essa tabela, pode-se inferir alguns aspectos importantes em relação a escolha profissional desses pais e mães. Vejamos os relativos às mães primeiramente.

Um número bastante grande delas, (154 de um total de 852), ou seja, 18%, não possuía formação e/ou profissão. Muitas colocavam no local destinado a esta informação nas fichas cadastrais, o termo "do lar", podendo-se concluir que não desempenhavam nenhuma atividade profissional.

Das que informaram suas profissões, estavam distribuídas na seguinte ordem decrescente:

Profissão - Mães

Profissão	**%**
Prof. Secundária	16
Prof. Universitária	12,2
Estudante	6,6
Engenheira	5
Psicóloga	4,5
Médica	4,4

Um número expressivo era de professoras, tradicional profissão feminina, sendo que se dividiam entre professoras universitárias e secundárias ou do ensino básico.

Seguindo a ordem decrescente da tabela, em terceiro lugar vêm as estudantes, dado significativo, pois indica que apesar de já serem mães, investiam em sua educação. Os dois números seguintes apontam para duas profissões também tradicionais entre as mulheres da classe média brasileira, as psicólogas e médicas.

Mas o que mais chama a atenção é o fato de que 18% das mulheres não tinha nenhuma profissão. Este índice causou estranheza até em algumas das entrevistadas que resumiram suas surpresas em frases que passavam a seguinte idéia: "Não pensava que a profissão das mulheres de intelectuais em plena década de 80 fosse "do lar". Este dado será melhor exposto nas páginas seguintes quando é

demonstrado o local de trabalho do casal e, no caso das mulheres, 46,6% delas não informaram seus locais de trabalho. Isso quer dizer que apesar de 66% delas terem formação univesrsitária e terem informado suas profissões, na realidade não as desempenhavam no mercado de trabalho.

Mas no caso dos homens, notaremos que também não havia nenhuma mudança significativa nas preferências profissionais tidas como tradicionais entre eles.

Vejamos as cinco profissões mais frequentes:

Profissão - Pais

Profissão	**%**
Engenheiro	25
Prof. Universitário	15,6
Economista	6,6
Médico	6
Físico	5,7

Os engenheiros eram maioria, profissão que por décadas, sempre deu prestígio social, bem como a de médico e advogado.

O número de médicos não esteve muito longe dos físicos e economistas. Apesar desses números serem circunstanciais a um determinado grupo, há uma coincidência quanto a valorização durante a década de 70 da Faculdade de Física da UNICAMP e a de Economia, na década de 80. Não tenho porém como comprovar essa observação e, mesmo que essa hipótese fosse verdadeira, a amostragem dessa pesquisa seria insuficiente para comprová-la.

Local de Trabalho

Os dados coletados quanto ao local de trabalho dos pais e mães foram primeiramente separados em dois grupos: o dos orgãos públicos e o da iniciativa privada.

Por **Órgãos Públicos,** entende-se empresas estatais como: CPFL (Companhia de Força e Luz), Telebrás, Petrobrás, CTI (Centro Tecnológico de Informática), Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agro Pecuária).

Por **Serviços Públicos,** entende-se os serviços ligados principalmente às Secretarias Municipais e Estaduais. **Serviços** designa o trabalho realizado por bancos, meios de comunicação de massa e hospitais particulares. **Profissional Liberal** são os profissionais autônomos que não prestam serviço a nenhum empregador. Têm geralmente consultórios ou escritórios.

Vejamos os dados das tabelas:

EMPREGO

	PAI	%	MÃE	%
Funcionário Público	417	**49**	324	**38**
Iniciativa Privada	387	**45,4**	131	**15,4**
Sem Registro	48	**5,6**	397	**46,6**
TOTAL	852	**100**	852	**100**

Pode-se notar que a maioria, tanto dos pais quanto das mães, exercia sua atividade profissional em órgãos públicos, sendo que no caso dos pais, a diferença para os empregos da iniciativa privada é pequena (49% funcionários públicos contra 45,4% funcionários da iniciativa privada).

O mesmo não acontece com as mães que, na sua grande maioria, trabalhavam em órgãos públicos (38% contra 15,4 da iniciativa privada).

Isso vem de certa forma contradizer a primeira impressão que se tinha a respeito do típico pai da Escola do Sítio, ou seja, de que a grande maioria deles era professor universitário. Os dados apontam que há um equilíbrio de quase 50% entre funcionários públicos e funcionários da iniciativa privada.

Mas vejamos como os funcionários públicos estavam destribuídos:

FUNCIONÁRIO PÚBLICO				
	PAI	**%**	**MÃE**	**%**
Universidade	297	**71,3**	201	**62**
Escolas de 1o e 2o graus			61	**18,8**
Orgãos Públicos	59	**14,1**	11	**3,4**
Serviços Públicos	61	**14,6**	51	**15,8**
TOTAL	417	**100**	324	**100**

No caso dos funcionários públicos (49% dos pais e 38% das mães) a universidade é seguramente o local de trabalho da maioria deles, sendo que no caso das mães há uma parcela que exerce a profissão de professora em colégios de primeiro e segundo graus (18,8%)

Agora vejamos como se dava a distribuição dos pais que exerciam sua atividade profissional na iniciativa privada:

INICIATIVA PRIVADA				
	PAI	**%**	**MÃE**	**%**
Universidade Privada	10	**2.6**	24	**18.3**
Multinacional	143	**37**	16	**12.2**
Industria Nacional	70	**18**	11	**8.4**
Serviços	70	**18**	36	**27.5**
Comércio	36	**9.3**	9	**6.9**
Profissional Liberal	42	**10.9**	27	**20.6**
Escolas de 1o e 2o grau	16	**4.2**	8	**6.1**
TOTAL	387	**100**	131	**100**

No caso dos empregos ligados a iniciativa privada, prevalece ainda a universidade como o local de trabalho das mães (18,3%), uma vez que a maioria era professora. Já a maioria dos pais desempenhava suas atividades profissionais em multinacionais (37%) e um índice bastante pequeno trabalhava em universidades particulares (2,6%).

Para se ter uma maior precisão da distribuição dos empregos dos pais e mães nos diferentes ramos de atividades, a tabela seguinte detalha o local de trabalho distribuído ao longo dos anos:

Local de Trabalho dos Pais - Período de 1978 a 1993

Local de Trabalho	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	total	%
UNICAMP	36	24	14	19	15	17	15	20	16	13	13	14	8	7	5	7	**243**	**28,5**
Outras Universidades	2	2	3	4	1	5	6	3	7	2	5	4	5	1	2	2	**54**	**6,3**
PUCCAMP	1			2			1	1			1	1	2			1	**10**	**1,1**
Multinacional	15	11	16	14	4	5	15	11	10	11	10	9	5	5	2		**143**	**16,8**
Indústria Nacional	8	3	2	9	4	2	2	11	7	6	4	3	4	4		1	**70**	**8,2**
Serviços	13	3	4	3	8	5	3	2	4	2	6	8	4	1	3	1	**70**	**8,2**
Escolas	3			2		2		1			3	2	2			1	**16**	**1,9**
Órgãos Públicos	6	2	4	6	8	5	6	5	5	1	4	3	4				**59**	**7**
Serv.Publ. Min. e Est.	9	3	4	7		3	3	2	3	4	7	3	9	3		1	**61**	**7,1**
Comércio	3	3	2	3	2	1	3	2	3	1	3	3	5	1	1		**36**	**4,2**
Prof Liberal	3	4	3	1	1	1	1	2	2	4	4	4	5	3	2	2	**42**	**5**
Sem registro	3			4	1	4	5	3	5	4	3	4	4	6	2		**48**	**5,7**
TOTAL	102	**55**	**52**	**74**	**44**	**50**	**60**	**63**	**62**	**48**	**63**	**58**	**57**	**31**	**17**	**16**	**852**	**100**

Local de Trabalho das Mães - Período de 1978 a1993

Local de Trabalho	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	total	%
UNICAMP	20	15	11	18	11	7	6	9	14	11	22	6	7	6	2	2	**167**	**19,6**
Outras Universidades	3		2	2		3	2	1	3	1	3	4	5	1	2	2	**34**	**4**
PUCCAMP	4	2	3	1	2	3		2	1	1	2	1	2				**24**	**2,8**
Multinacional	2	1	1	1	1	2		3	4				1				**16**	**1,9**
Industria Nacional	2		1							2	3	1		1	1		**11**	**1,3**
Serviços	4	1	2	1	4	1	1	2	3	3	1	3	5	2	3		**36**	**4,2**
Escolas	10	3	8	5	5	4	3	7	2	2	2	6	5	6	1		**69**	**8**
Órgãos Públicos	1				2	2	1	1					3	1			**11**	**1,3**
Serv. Publ. Mun. e Est	5	2	1	7		3	2	3	3	1	5	4	7	3	2	3	**51**	**6**
Comércio	1							1	2	1	2		1			1	**9**	**1**
Prof. Liberal	4	3		2		2	1		1	3	2	3	2	2	2		**27**	**3,2**
Do Lar	46	28	23	37	19	23	44	34	29	23	21	30	19	9	4	8	**397**	**46,7**
TOTAL	102	**55**	**52**	**74**	**44**	**50**	**60**	**63**	**62**	**48**	**63**	**58**	**57**	**31**	**17**	**16**	**852**	**100**

Local de residência

O local de residência das famílias pesquisadas foi muito simples de ser computado e apenas 1% dos pais não informaram o endereço de suas casas.

A tabela abaixo mostra sua distribuição:

Local de Residência

Ano	Campinas	Cid. Univ	B. Geraldo	Paulinia	Valinhos	Vinhedo	sem regis	total
78	49	29	23	1				**102**
79	22	14	15	2	1		1	**55**
80	27	9	16					**52**
81	28	24	18	1			3	**74**
82	19	12	13	1				**44**
83	12	29	8				1	**50**
84	19	26	13				2	**60**
85	14	32	17					**63**
86	17	29	15	1				**62**
87	9	23	16					**48**
88	15	21	24	2			1	**63**
89	14	28	13	3				**58**
90	16	14	19	4	2	2		**57**
91	5	13	12					**31**
92	6	6	4	1				**17**
93	4	6	5	1				**16**
Total	**276**	**315**	**231**	**17**	**3**		**8**	**852**
%	**32,4**	**37**	**27**	**2**	**0,3**	**0,3**	**1**	**100**

Nota-se que a clientela da Escola do Sítio sempre esteve concentrada no sub-distrito de Barão Geraldo (64% das famílias), dividida entre bairros de Barão Geraldo (27%) e a Cidade Universitária (37%) onde se situa a escola. Pais moradores na cidade de Campinas somaram 32,4% e das regiões vizinhas apenas 3,6%.

Barão Geraldo reunia características agradáveis para se morar. Além da UNICAMP, estavam próximos de Barão Geraldo, alguns dos órgãos públicos onde os pais trabalhavam, como CPFL, Petrobrás e CTI. Morar na cidade universitária conferia um status de pertencer a um bairro novo, com bonitas casas construídas em terrenos grandes com características dos antigos bairros onde crianças brincavam na rua sossegadamente.

A população antiga de Barão concentrava-se mais no centro ou nos pequenos bairros surgidos de loteamentos com terrenos menores e construções mais populares.

Algumas conclusões sobre os dados relativos aos pais

A clientela da Escola do Sítio é bastante homogênea em relação à sua formação, local de trabalho e moradia.

A maioria expressiva dos pais tem nível universitário (78%), sem levar em consideração os 8% que não definiram sua formação e sim sua profissão, e, que em muitos casos, é bem provável que tivessem nível universitário pelo cargo que ocupavam em indústrias (como por exemplo, gerente de vendas, gerente administrativo etc).

O mesmo acontece com as mães que, também, na sua maioria, têm nível universitário (66%), sendo que os 4% referentes ao termo "sem definição" não foram computados, como no caso dos pais. Porém, 18% delas não informaram ter nenhuma formação educacional, número alto em comparação ao dos pais 2%. Mas dessa porcentagem, 6.7% ainda eram estudantes, baixando para 11.3% o número de mães que, de fato, não informaram sua formação educacional.

Se no caso das mães há um equilíbrio quanto a área do conhecimento de sua formação, 27% Humanas, 30% Exatas ou Biológicas, no caso dos pais, prevalece a área de Exatas e Biológicas com 58%.

Quanto ao local de trabalho, as universidades públicas lideram para ambos os sexos. O que destoa, no caso das mães em relação aos pais, é o alto número de mães sem atividade profissional, 46.6% contra 5.6% dos pais.

O local de residência das famílias fica bastante delimitado à região da escola, acrescentando mais uma característica comum a essa clientela.

Em termos estatísticos pode-se concluir que os pais que matricularam seus filhos na Escola do Sítio ao longo de 17 anos, formavam um grupo bastante homogêneo quanto ao nível sócio-econômico e cultural.

Os Professores

Os professores que participaram do movimento das escolas alternativas também partilhavam das mesmas expectativas dos pais e donos de escolas quanto a construção de uma escola libertária e crítica ao sistema educacional vigente na época. Com a abertura, na década de 70, de um novo mercado de escolas, muitos dos jovens universitários ou recém formados foram absorvidos por elas.

Não eram professores comuns. Muitos deles, apesar de não terem sua formação universitária em pedadgogia, optaram pela Educação como forma de atuarem politicamente, pois julgavam ser a escola um canal de mudanças sociais.

Os dados coletados dos professores que trabalharam na Escola do Sítio ao longo dos últimos 17 anos, mostram as regularidades das características deste grupo de pessoas.

A coleta dos dados foi feita através de livros de empregados da escola que continham as seguintes informações de cada professor contratado: idade, estado civil, número de filhos, local de nascimento e nível de escolaridade. Algumas vezes esses livros não indicavam o curso de formação do professor e foi preciso buscá-lo nos planos escolares relativos a cada ano letivo.

Em relação a média de idade e estado civil dos professores temos os seguintes resultados:

Média de idade dos Professores

Ano	**76**	**77**	**78**	**79**	**80**	**81**	**82**	**83**	**84**	**85**	**86**	**87**	**88**	**89**	**90**	**91**	**92**	**93**	média
Média de idade	24	23	23	24	23	22	25	22	25	25	29	29	28	27	29	28	29	30	25,8

Estado Civil dos Professores

ANO	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	total	%
Casadas		3	3	3	1	4	3	3	2	1	7	9	11	2	5	2	2		61	34
Solteiras	3	10	15	5	4	9	2	2	3	4	9	10	10	10	6	8	7	3	120	66
TOTAL	3	10	15	5	4	9	2	2	3	4	9	10	10	10	6	8	7	3	181	100

Nota-se que a média de idade dos professores até o ano de 1985 sofreu variações de no máximo 3 anos mantendo-se constante e não excedendo os 25 anos de idade. A partir de 1986 a média de idades variou entre 27 e 30 anos, um número mais alto em realação aos nove primeiros anos da escola.

Os solteiros sempre foram maioria, mas a partir de 1986 o número de casados subiu de 5,7% para 8% em relação aos professores solteiros.

Se obsevarmos o quadro que expõe os dados relativos ao nível de escolaridade dos professores perceberemos que:

Nível de Escolaridade dos Professores

Ano	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	total	%
2o Grau			2			1		1			1		2	1		1			**9**	**5**
Superior Compl	1	3	4	3	5	5	2	2	3	3	13	18	15	8	11	7	8	2	**113**	**63**
Superior Incomp	2	10	12	5		7	3	2	2	2	2	1	4	3		2	1	1	**59**	**32**
Total	3	13	18	8	5	13	5	5	5	5	16	19	21	12	11	10	9	3	**181**	**100**

- Até o ano de 1985, os professores com curso universitário em andamento eram maioria,ou seja,representavam 60% do total neste período.

- A partir de 1986 a situação se inverte e a maioria dos professores com nível universitário (84%) já havía se graduado, contra 15% que ainda estudavam.

Nível	76 a 85	%	86 a 93	%
Superior Completo	31	**40**	82	**85**
Superior Incompleto	45	**60**	14	**15**
TOTAL	76	**100**	96	**100**

Este dado coincide com o aumento da média de idade registrada na primeira tabela, demonstrando que as pessoas, por serem mais velhas, já haviam terminado seus cursos superiores.

Também é importante ressaltar que no ano de 1986 foi aberta a primeira 5a série do primeiro grau, o que acarretou a entrada de professores especialistas em diferentes disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes Plásticas, Inglês e Educação Física) e que necessariamente tinham que ter o curso universitário completo. Mesmo assim, durante o período de 76 a 85, quando ainda não existiam salas de 5a a 8a séries, apenas 5,6% dos professores tinham o segundo grau; o restante se dividia entre os que ainda estudavam (60%) e os que já eram formados,(40%).

Vejamos a distribuição ao longo dos anos dos cursos de formação universitária dos professores, deduzindo-se do total de 181, 9 indivíduos que tinham somente o segundo grau.

Curso de Formação Universitária
Total de 172 Professores

Ano	Peda-gogia	Psico-logia.	Ciê Soc.	Le-tras	Artes Plast	Ciê. Biol	Ed Fís	Inglês	Hist	Arquit	Mat	Geog	Enfer.	**total**
76	2		1											**3**
77	3	2	4	2	1					1				**13**
78	3	5	3	1						2	1		1	**16**
79	2	3	2							1				**8**
80	1	2		2										**5**
81	3	4	3	1	1									**12**
82	1	2	1				1				1			**6**
83	1	1		1									1	**4**
84	3	1	1											**5**
85	2	1			1	1		1						**6**
86	5	2	1	3	1	1	1							**14**
87	8		1	1	3	1	1	1	1		1	1		**19**
88	10	2	1	2	2	1	1							**19**
89	3	1		2		1	2	2						**11**
90	3		1		1	1	1	2	1					**10**
91	6	1		1	1									**9**
92	3					1	1	2	1			1		**9**
93	1					2								**3**
total	**60**	**27**	**19**	**16**	**11**	**9**	**8**	**8**	**3**	**4**	**3**	**2**	**2**	**172**
%	**35**	**16**	**11**	**9,3**	**6,4**	**5,3**	**4,7**	**4,7**	**1,7**	**1,7**	**1,7**	**1,1**	**1,1**	**100**

Nota-se, que a tendência maior quanto a área de formação dos professores, era a área de Humanas.

A maioria dos professores do primeiro período (76 a 85) era estudante e possivelmente dava aulas para ter uma fonte de renda que ajudasse em seus estudos. É curioso notar que neste mesmo período há uma preponderância do curso de Psicologia sobre o de Pedagogia. O curso de Psicologia, além de ser muito procurado na época, era oferecido somente pela PUCCAMP, faculdade particular que

possibilitava que os estudantes trabalhassem por meio período, e custeassem seus estudos.

Quanto ao local de nascimento dos professores, há uma predominância dos que vieram do interior do Estado, seguido de perto pelos que vieram da capital. Os de origem local, Campinas, representam apenas 21% do total.

Local de Origem dos Professores

Ano	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	total	%
SP interior	1	3	5	2	2	3	2	1	1	3	4	5	6	3	5	4	5	1	**56**	**31**
SP capital		4	5	2	1	5	1	2	1		6	8	9	3	2		1		**50**	**27**
Campinas		2	2	3		2	2		2	1	3		4	5	3	4	1	1	**35**	**19**
R. Janeiro	2	2	1			1			1		1	1					1		**9**	**6**
M. Gerais			1			1					1	4							**8**	**4,4**
Pernanb.			1	1				1			1							1	**5**	**2,6**
Goiás		1	1					1		1									**4**	**2,1**
Paraná		1										1	1						**3**	**1,7**
M Grosso						1											1		**2**	**1,1**
Paraíba														1	1				**2**	**1,1**
Ceará																2			**2**	**1,1**
Bahia			2																**2**	**1,1**
Argentina					1														**1**	**0,5**
Colômbia					1								1						**1**	**0,5**
Total	**3**	**13**	**18**	**8**	**5**	**13**	**5**	**5**	**5**	**5**	**16**	**19**	**21**	**12**	**11**	**10**	**9**	**3**	**181**	**100**

Algumas conclusões sobre os dados relativos aos professores

Os dados expostos sobre os professores que trabalharam na Escola do Sítio, acabaram sendo analisados comparativamente entre dois períodos: de 1976 a 1985 e de 1986 a 1993. Isso se deve ao fato de que alguns deles apresentarem mudanças a partir de 1986, quando da implantação do curso de 5ª a 8ª série.

Numa primeira análise, parece bastante provável que foi a implantação do segundo segmento do primeiro grau que causou algumas modificações em relação a média de idade, a concentração de professores formados em pedagogia ou em outras áreas antes não encontradas e principalmente quanto à conclusão do curso superior. Somente os dados relativos ao estado civil e local de origem não apresentaram alterações significativas.

É a partir de 1986 que a Escola do Sítio começa a contratar professores com formação em pedagogia (41% do total desse período) que ganham o espaço, antes dividido mais equalitativamente, com os psicólogos e os formados em Ciências Sociais

A partir de 1986 há uma crescente institucionalização da Escola não só no sentido de atender as exigências legais e burocráticas, mas também em função de uma maior profissionalização dos professores que passam a se sindicalizar e a exigir da escola uma relação mais institucionalizada e menos personalista.

Algumas Considerações Gerais

Se não houve uma mudança significativa da clientela da Escola do Sítio em relação à sua formação educacional, profissão, local de trabalho e moradia, desde o ano de sua fundação até o ano de 1993, houve porém, um decréscimo acentuado em relação às novas famílias ingressantes. A partir de 1991, o número de famílias ingressantes cai em 31% em relação aos anos anteriores.

O fato pode ser entendido de várias formas: a rescessão econômica que se acentuou a partir de 1988 é uma delas. O aparecimento de outras escolas como o Anglo, o Objetivo- 1° grau e o Colégio Porto Seguro também pode ter causado um certo movimento das famílias dentro do campo escolar campineiro. Outros fatores podem ser apontados como tendo origem interna à própria escola, como por exemplo,

a mudança de expectativas da sua clientela em relação à educação de seus filhos, motivo pelo qual muitos não permaneceram na Escola do Sítio.

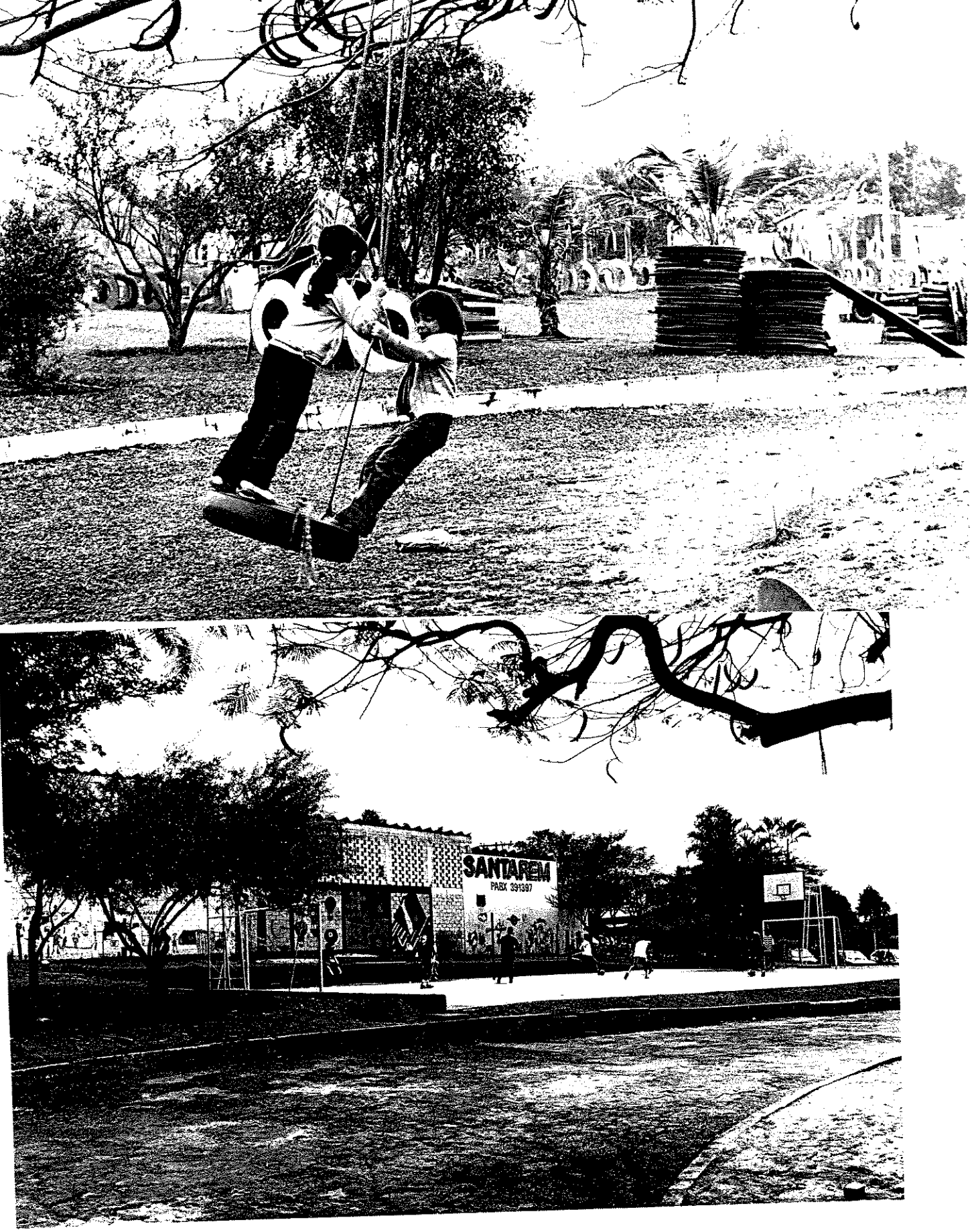
Ao contrário dos pais, no caso dos professores houve uma crescente modificação quanto a sua faixa etária e formação profissional. Esta mudança reflete uma nova postura da escola em relação aos critérios de seleção dos professores que passaram a ter qualificação na área de Educação e serem em sua maioria, diplomados e não mais estudantes.

Para efeito deste trabalho, os dados quantitativos tiveram a função de orientar a escolha dos indivíduos a serem entrevistados e expor em termos numéricos, quem foram os pais e professores que participaram da construção da Escola do Sítio. Não será através deles que obteremos dados relativos ao habitus das pessoas, porém servirão como justificativa à algumas conclusões que chegaremos a respeito da atuação dos indivíduos dentro do espaço dessa escola. Os dados apontam somente uma regularidade nas características desses indivíduos que, neste trabalho, serão vistos como agentes atuantes dentro do campo escolar.

Por outro lado, as tabelas relativas aos dados dos professores foram indicativas das mudanças ocorridas no interior da escola a partir de meados da década de 80, colaborando para pesquisar as modificações que ocorreram na escola quando foram abertas as salas de 5ª a 8ª série.

Se até aqui, foi possível termos uma idéia do que levou determinadas pessoas a se agruparem em torno de uma escola específica -a Escola do Sítio- e o que as mantiveram unidas a ela por um determinado período de tempo, é o momento de analisarmos como essas pessoas se adaptaram às mudanças ocorridas ao longo da década 80 e início da de 90.

Afinal quais transformações ocorreram na Escola do Sítio? Continua ela, sendo uma escola alternativa no campo escolar campineiro?



E o gramado deu lugar à quadra poli-esportiva.
(Fotos tiradas do mesmo lugar - 1978 e 1995)

CAPÍTULO VIII

DO GALINHEIRO E DO POMAR PARA UM LABORATÓRIO DE COMPUTADORES

"Para se compreender os movimentos e mudanças de um campo social tem que se apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, o jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar os atos dos produtores e as obras por eles produzidas." (Bourdieu, 1989, pag 69)

" O que reunia os pais na Escola do Sítio era algo além da preocupação com a educação de seus filhos. Era uma questão de geração, que é diferente da atual geração que tem seus filhos pequenos na década de 90. Eu acho que a nossa geração era a de 68" (Fundadora da Escola do Sítio)

Diz o ditado popular que uma geração não é feita de idades, mas de afinidades. Ter a mesma idade não significa fazer parte do mesmo conjunto geracional. Apesar de alguns indivíduos terem nascidos no mesmo ano e na mesma comunidade, isso não garante que desfrutaram dos mesmos fatos históricos com a mesma intensidade. Alguns compartilharam passivamente e outros ativamente dos mesmos fatos sócio-históricos ocorridos na época em que viveram. Apesar de ambos pertencerem à mesma

"situação de geração", não fizeram parte da mesma "unidade de geração" por não terem feito o mesmo uso dos obstáculos e chances que aquela situação proporcionou[1].

Esta trajetória pessoal que diferencia ou une pessoas de uma mesma situação de geração e que também colabora para definir sua maneira de ser e de agir, pode ser denominada como sendo o seu habitus.

Assim como foi apontado nos capítulos anteriores, não era somente o discurso pedagógico que as reunia em torno de uma escola alternativa, nem somente o fato da maioria dos pais trabalharem ou morarem perto da escola. Também não era o fato de possivelmente terem pertencido à uma unidade de geração comum, como afirma a fundadora da escola. Mais uma vez, através da análise de fatos, dados e entrevistas, parece-nos provável que a somatória de todos estes fatores aliados à uma situação sócio histórica determinou as condições para que uma parcela de pais já pertencentes ao campo escolar das escolas privadas de Campinas, optasssem pela proposta educacional da Escola do Sítio.

Nos primeiros anos de seu funcionamento, o grupo de pais e professores para se certificar de que havia um "espírito de corpus" em torno do projeto da escola, adotava medidas altamente discriminatórias com aqueles que não pactuavam com suas posições, fossem elas políticas, religiosas, filosóficas ou até mesmo o modo de falar e de se vestir.

---

[1]Mannheim em sua obra "Le Problème des Génération" demonstra que a contemporaneidade cronológica não é suficiente para construir situações de geração análogas. Ele define uma **situação de geração** como sendo uma "tendência a um modo de comportamento, maneira de sentir e de pensar determinados" - ou no vocabulário da teoria do habitus, "tendência inerente a uma situação".
Por **conjunto geracional** entende-se algo mais que a simples situação de geração. Pertencer a um conjunto geracional, é ter participado e partilhado das mesmas idéias e ter vivido a mesma problemática histórica ativamente junto a um grupo em um determinado período histórico. Dentro de um conjunto geracional é possível de se ter **unidades de geração,** ou seja, grupos que se apropriam de diferentes formas das experiências vividas no conjunto geracional a que pertencem.

A colocação de uma professora que vivenciou os primeiros anos da Escola do Sítio mostra que naquela época, havia um sentimento segregacionista entre eles, apesar de velado:

> **"O Sítio nos primeiros tempos tornou-se um gueto. Se caísse alguém do céu, que não se identificasse com a escola, era sumariamente posto de lado. Eu me lembro de uma professora que foi fazer estágio e apareceu de salto alto. Foi um escândalo. Imagine se esta pessoa serviria para ser professora do Sítio". (Professora nº 3)**

Mas este é um exemplo extremo que não dá a dimensão da sutileza e das "regras" que regiam o comportamento daquelas pessoas que, muitas vezes, agiam sem ter consciência dos mecanismos que determinavam suas ações.

O mesmo ocorria nas outras escolas alternativas e mais uma vez podemos usar a Escola Novo Horizonte como fonte de comparação através do relato escrito de uma mãe que nos dará esta dimensão:

" As relações de amizade desenvolvidas na Novo Horizonte faziam parte do mesmo conjunto de habitus e obrigações fundamentadas em forma de solidariedade, tais quais as existentes em minha família. A direção da escola as estimulava como provindas de experiências comuns vivenciadas, mais do que pela possibilidade de uma mesma origem social. Tanto assim que as crianças chegadas de experiências políticas e sociais muito diferentes das nossas não conseguiam permanecer na escola, mesmo que tivessem condições para pagar a mensalidade escolar que estava acima da média das escolas particulares de São Paulo. Não que houvesse qualquer tipo de impedimento, fosse legal ou pessoal. Era como se determinadas famílias, mesmo querendo, não

pudessem se sentir bem no nosso meio, como se não pudessem compreender as operações práticas pelas quais, nas reuniões dos professores com os pais, se transmitia uma visão específica de mundo." (Trecho retirado do Memorial de Letícia Bicalho Canêdo - 1993, pag 43)

Uma visão específica de mundo que foi sofrendo alterações a medida que substitui alguns mitos educacionais, tantas vezes falado e vivenciado, para adaptar-se às novas necessidades e expectativas de sua clientela.

Neste capítulo, será analisado algumas dessas mudanças que ora foram expressas pelos pais e professores, ora através de posturas adotadas pela escola, demonstrando haver influências mútuas.

A primeira delas vem em decorrência do crescimento da escola, não somente do ponto de vista quantitativo, mas também da expansão da faixa etária com que passou a trabalhar em 1986 com a abertura da 5ª série do primeiro grau. Até mesmo os pai que permaneciam ligados à Escola do Sítio desde a sua fundação demonstravam uma nova preocupação em relação à educação de seus filhos, que agora entravam na pré-adolescência.

Uma dessas mães expressa bem este sentimento:

> **"A idéia da escola na cabeças dos pais foi se transformando junto com o crescimento dos filhos. Quando o meu filho tinha 3, 4 anos, eu queria ele livre, brincando, sujo, comendo com as mãos. Só que quando ele tem 12 anos eu quero que ele tenha alguns padrões aceitos socialmente como civilizados. Ele tem que comer com talheres, de boca fechada, escrever direito num caderno limpo" (Entrevistada nº 2)**

Além disso alguns dos mitos educacionais produzidos e reproduzidos por eles monstravam-se poucos eficientes quando seus filhos deixavam o primário:

> **"Quando meu filho estava terminando a 4ª série, eu comecei a achar que ele estava muito protegido. Ele saía de casa, entrava no meu carro, e chegava no portão da escola, depois eu o pegava na escola e o trazia para casa. Então toda aquela perspectiva de uma educação libertária se via comprometida pela superproteção. Na prática não funcionava. Ele era muito livre dentro do espaço cercado da escola, mas o domínio da cidade por exemplo, ele não tinha. O domínio da vida, ele não tinha" (Entrevistada nº 3)**

O mito da escola pequena, da criança "sujinha, mas feliz", com alunos até a quarta série do primeiro grau que recebiam um atendimento individualizado e personalizado, gerava um conflito que tinha origem num dos maiores princípios do construtivismo: ter o aluno como centro de toda ação pedagógica. Este princípio foi sendo cada vez mais checado na medida em que os alunos cresciam e tinham que ter uma relação mais organizada com o conhecimento e compatível com a das outras escolas do sistema que não viam o aluno desta forma. No caso da Escola do Sítio, este conflito já existia desde a formação do curso primário, mas se não havia sido resolvido, fora remediado até então.

A segunda mudança de expectativa dos pais estava intimamente ligada à primeira. Se na década de 70 e início da de 80, o fato do aluno ter sido o centro de toda atividade pedagógica e de ter havido uma supervalorização da formação de indivíduos críticos e criativos em detrimento do conteúdo formal a ser ensinado, à partir de meados

da década de 80, o conteúdo passa a ser mais valorizado, deixando a criticidade e a criatividade em segundo plano.

Algumas colocações dos pais demonstravam a preocupação em se ter um tratamento metodológico mais eficiente para o atendimento dos conteúdos programáticos que passaram a ser vistos como importantes.

> **"Os pais que entraram lá pelo fim da década de 80, tinham outra cabeça. Eles queriam outra coisa da escola. Tinha mãe que falava: - "Mas que matemática mais atrasada, eu quero outra coisa pro meu filho". E a gente lá,cavando a terrra..." (Professora nº1)**

Uma terceira mudança na expectativa dos pais, também está relacionada ao mesmo princípio básico do construtivismo que, mais uma vez, pelo fato de priorizar do aluno, não adotava ações disciplinares rígidas como nas escolas tidas como conservadoras. O conceito de disciplina era substituído pelo termo limite. Mesmo assim, esta era uma questão mal resolvida, dado o grau de permissividade existente no ambiente da Escola do Sítio. Não havia limites claros e objetivos nem para os pais, alunos e professores. No ambiente das escolas alternativas em geral, reinava uma ética própria, respaldada nos princípios do pensamento libertário que, com o passar dos anos, foi se mostrando incompatível com as exigências de se desenvolver um trabalho pedagógico mais organizado.

Esta é outra mudança nas expectativas dos pais: o desinteresse em participar de uma organização auto-gestionária. No caso da Escola do Sítio, por volta de 1986, havia um saturamento por parte deles em serem convocados para as assembéias e terem que tomar conhecimento e decisões a respeito das dificuldades financeiras que a escola enfrentava. Desejavam agora, uma escola que não os requisitasse além das reuniões

de pais e mestres para discutir assuntos ligados ao aproveitamento escolar de seus filhos. O desejo acalentado, em épocas anteriores, de se seguir o modelo da pedagogia institucional, já se mostrava enfraquecido.

E por último, os aspectos relacionados às instalações físicas da escola começavam a pesar nos critérios de escolha para continuidade ou ingresso de novos alunos. Além de haver uma valorização da limpeza das salas e banheiros, também havia o desejo da substituição de alguns símbolos do trabalho artesanal como a horta, o galinheiro e o pomar, para outros, mais característicos de uma escola, como uma biblioteca, um laboratório, quadra esportiva e muito recentemente, um laboratório de computadores.

A somatória de todos esses fatores, alguns tendo uma importância maior que outros, foi criando um grau de incerteza entre a clientela e a escola, levando alguns pais a perderem sua identidade com ela. O conflito gerado resumia-se no seguinte dilema: mantinha-se a mesma retórica para se manter a mesma clientela ou se buscaria novas justificativas para adaptar-se à uma nova situação e uma nova clientela?

E junto com a escola, as crianças se transformaram em pré-adolescentes
(Alunos formandos de 8ª série de 1994)

A resposta da escola e seus desdobramentos

Em meados dos anos 80, além da crescente mudança de expectativas dos pais e da adesão de uma nova parcela de professores ligados ao segundo segmento do primeiro grau, por infelicidade do diretor acrescentavam-se problemas de ordem financeira e de legalização da escola, que até 1984 não havia sido reconhecida pela Divisão Regional de Ensino.

Sem se dar conta de que os conflitos gerados a cada ano não tinham só o problema financeiro como causa, mas que a ele se somavam vários outros fatores relacionados à uma crescente mudança de expectativa da clientela, o diretor passa a investir na criação de mecanismos para salvar a escola do caos financeiro. Achava assim, que os mecanismos criados seriam suficientes para resolver todos os outros problemas de ordem administrativa, pedagógica e de relações interpessoais.

No período de 1982 a 1987 ocorreram, no mínimo, duas assembléias anuais onde, por parte da direção, havia a intenção de buscar ajuda para solucionar os problemas financeiros da escola. Ao mesmo tempo, pais e professores, buscavam resolver o problema inerente da escola: a sua viabilização como instituição educacional adaptada ao sistema, sem perder suas características que a qualificavam de alternativa. É claro que o caos financeiro que a escola enfrentava era um dos entraves que dificultavam a sua estabilidade, fator primordial para se poder avançar nas discussões que definiriam "a sua nova cara", como assim desejavam pais e professores. Ele também era visto como fruto da má administração do diretor, único representante da mantenedora, uma vez que sua esposa e os antigos sócios, detentores de 49% das ações, não mais atuavam na escola.

Estas assembléias, apesar de não apontarem soluções viáveis e práticas, exercitavam os temas do discurso libertário que ainda se mantinham remanescentes

naqueles indivíduos tão ansiosos e perseguidores de mudanças sociais, demonstrando que apesar de tudo, ainda almejavam construir a escola de seus sonhos.

Porém, poucos eram os pais que se mostravam dispostos em ajudar a encontrar uma solução para o impasse administrativo - financeiro. No geral comportavam-se - como uma mãe assim descreveu: ***"típicos petistas que diziam: - "vou disputar as eleições, só que se eu ganhar, não quero o poder".***

Foi assim que o diretor, isolado e impotente para resolver sozinho as reivindicações dos pais e professores para que a escola fosse conduzida com maior seriedade e legitimidade e, por não vislumbrar a possibilidade de transformá-la em uma sociedade sem fins lucrativos, concorda que se forme uma comissão que passaria a assessorá-lo na administração da escola. Cede também à reivindicação de se criar um Conselho Geral composto por representantes de professores de cada curso (pré-escola e 1ª a 4ª série), representantes de pais e direção, que teria a função de democratizar as decisões de cunho administrativo que porventura viessem a interferir no trabalho pedagógico.

Outra comissão de pais se propunha a prestar serviço de orientação aos professores nas diversas áreas do conhecimento das quais tinham formação e atuação na UNICAMP como professores universitários. Foi composto assim, um corpo de assessores da área de Língua, História, Matemática e Ciências.

O poder estava então descentralizado. Aos pais e professores fora criada uma oportunidade real de poderem interferir nas decisões, fossem elas administrativas, financeiras ou pedagógicas, sem ter o incômodo de fazerem parte da sociedade mantenedora e ter que arcar com o déficits acumulados.

Delegava-se assim, o poder da competência para funcionar numa estrutura administrativa -diga-se de passagem, baseada no estatuto da Escola Comunitária- desconsiderando-se o fato da escola ainda pertencer a um único dono.

A existência destes canais foi curta. A comissão financeiro-administrativa formada por economistas, administradores de empresa e uma pedagoga habilitada em administração escolar, passava a ter, ao mesmo tempo, a função de auditora e de mediadora entre direção, pais e professores. Ela dura de novembro de 1981 a dezembro de 1982. As outras, pouco tempo mais.

O manifesto divulgado à comunidade escolar comunicando o desligamento de alguns dos membros da comissão financeiro-administrativa revela os problemas que tiveram que enfrentar:

"Nós havíamos entendido que para sanear as dívidas, criar instrumentos de administração corretos e dinâmicos, contávamos com o apoio irrestrito de todas as áreas envolvidas, quer do Conselho Geral, quer do corpo docente, quer da direção da Escola.

Terrível engano!

O Conselho Geral questiona a validade ou não de nossas decisões e atos administrativos!

O corpo docente se recente dos sistemas de controle e dos métodos adotados para implantá-los!

A Direção da Escola, em flagrante desrespeito às nossas decisões, no auge da crise, retira, à guisa de pró-lobore, a importância de Cr$ 50.000,00 e viaja de férias para Campos de Jordão. À nossa proibição de saques sem autorização, simplesmente é retirado um novo talão de cheques e preenchido sem nosso controle. Funcionários que tinham suas demissões declaradas de urgência a fim de contermos despesas, só foram demitidos em janeiro. Outro, nem bem recebeu sua demissão, foi readmitido sem nossa permissão. Mas se terrível foi nosso engano, grande é nossa esperança. A Escola do Sítio do Faz de Conta é perfeitamente viável! (Comunicado do

Conselho Geral da Escola do Sítio feito em 15 de fevereiro de 1982, assinado por 3 de seus 5 membros)

Não foi menor a decepção e ressentimento dos membros do Conselho Geral que viam seus votos anulados, dado o peso maior que cabia à direção.

A comissão de assessores técnico-pedagógico trouxe problemas de outra ordem, pois transferiram suas divergências e lutas, travadas nos departamentos da UNICAMP, para dentro da Escola do Sítio. A qualquer encaminhamento feito em sala de aula, divulgado geralmente em reuniões de pais e mestres, a ala oposta ao do orientador-assessor pronunciava-se contra sua linha teórica ou escola acadêmica, gerando discussões mais pertinentes ao seus locais de trabalho do que propriamente à escola de seus filhos. Esta prática deixava os professores permanentemente sujeitos à críticas, fossem do seu orientador ou de pais opositores a ele.

Do lado dos professores, os embates não eram menores. A crescente reposição do corpo docente por professores sindicalizados e com experiêcias em outras escolas campineiras, entrou em choque com os poucos remanescentes, que apesar do salário baixo, ainda se mostravam satisfeitos por estarem atuando na escola que ajudaram a construir. Só que agora, o ano era o de 1986 e não mais 1976 e eles eram minoria.

A estratégia adotada para segurar os 4 ou 5 professores remanescentes foi a distribuição dos cargos de coordenação a alguns deles. A medida criou o impasse de se ter, na equipe antiga, o poder da antiguidade contra o poder da competência dos novos professores. Os reflexos dessas decisões do diretor, muitas vezes pressionado por grupos de pais combatentes, também abalaram a credibilidade dos pais orientadores que viam os nomes dos professores que indicavam para a coordenação serem substituídos por antigos membros da equipe que consideravam despreparados para exercer essa função.

Com um corpo docente travando lutas intensas, pais cansados de participar de assembléias, comissões dilaceradas por divergências, tanto com a direção quanto entre seus próprios membros, as estratégias que visavam dividir o poder

centralizado num diretor cada vez mais intransigente, objetivo dos pais e professores, bem como as estratégias do diretor em dividir as responsabilidades financeiras com os pais, falharam para ambos os lados. A saída mais inteligente encontrada por ele e sua esposa, apesar de afastada, foi passar a escola, sob o mais profundo sigilo, a um grupo de professores em quem depositavam a confiança de que teriam força e interesse em assumir a escola.

Em junho de 1987, dias após a festa junina, tradicional festa de congraçamento da comunidade escolar, em cumprimento ao acordo previamente feito com a direção, são dispensados os professores indesejáveis à nova mantenedora, poupando-a desta tarefa, para em seguida, ser comunicada a saída definitiva do fundador da escola.

O dilema apontado pouco antes - a manuntenção dos mesmos ideais incorporados no discurso para se manter a mesma clientela ou adaptá-lo à uma nova situação e, consequentemente, atender os desejos de uma nova clientela - foi a maior herança deixada pelo casal fundador que, estigmatizado pelo mito da escola alternativa, não foi mais capaz de reverter a situação.

Foi somente com a mudança da mantenedora que se clarificou o que estava de fato ocorrendo entre clientela e escola. Na realidade, a parcela de pais antigos que sobreviveu à todas as crises, detinha um capital simbólico por ainda desempenhar o papel de guardião da pedagogia libertária. Eram neles que a nova mantenedora buscava apoio quando havia necessidade de se manter alguns mitos educacionais para distinguir a Escola do Sítio das demais escolas do campo escolar campineiro. Para tanto, eles desempenhavam um papel importante usado como estratégia para matricular novos alunos em suas salas ociosas. Encontravam neles apoio para justificar questões simples como a não adoção de uniformes ou de livros didáticos, a precariedade das salas de aula ou a falta de disciplina dos alunos. Em troca, como a maioria de seus filhos já frequentassem o curso de 5ª a 8ª série, exigiam que a escola adaptasse ao seu projeto original, um mínimo de sistematização dos conteúdos e organização para o estudo, como ocorria em qualquer

outra escola que trabalhasse com aquela faixa etária. Sendo assim, havia novas expectativas também entre os antigos pais.

Os novos pais que ingressaram na escola, sem nem mesmo ter passado pelo processo da mudança da mantenedora, tinham dificuldade em entender o porquê de tantas justificativas e discussões para que algumas atitudes em relação ao trabalho pedagógico ou atuação de alunos, pais e professores fosssem implementadas. Não entendiam o valor atribuído a alguns mitos que foram institucionalizados através de muitas discussões, muitas assembléias e muitas crises e que agora tinham que ser substituídos por outros, se quisessem que a escola sobrevivesse aos anos 90.

E foi através das exigências de se valorizar mais o conteúdo formal das disciplinas que se impuseram limites para as interferências dos antigos pais às questões pedagógicas, além de limites disciplinares aos alunos.

Foi justamente por este motivo que a mantenedora se valeu da oportunidade para romper com os laços viciados de interferência dos pais, reconvertendo o discurso antigo para um novo que incorporava parte das exigências da antiga e da nova clientela.

A frase de anos atrás que dizia :"***se quisermos uma escola libertária para os alunos, ela também deverá ser libertária para os professores e pais***", foi usada de maneira invertida: "***se quisermos ter alunos mais disciplinados, que tenham responsabilidade com o estudo e desempenhem, antes de tudo, seu papel de aluno, teremos que ter pais e professores aceitando os limites de atuação de seus papéis dentro de uma instituição chamada escola.que tem por objetivo educar crianças***"

A compreensão e aceitação desta nova relação que vinha sendo gerada não ocorreu sem que houvesse momentos de fortes embates. As primeiras suspensões de alunos por motivos disciplinares levaram a saída desses para outras escolas, sob protesto dos pais que argumentavam não mais reconhecer o Sítio como uma escola democrática, onde o aluno sempre foi ouvido.

As primeiras demissões sem prévia avaliação e consulta da equipe de professores e consentimento de pais, abalou o pacto de confiança onde tudo era socializado.

Se a resistência dos antigos pais, ainda embuidos do ideal da escola libertária levava-os a se retirarem da Escola do Sítio, a adesão de uma outra parcela de famílias pertencentes a uma outra unidade de geração, garantia a reposição de indivíduos que não haviam vivenciado as mesmas situações dos antigos pais e, portanto, não sofriam os mesmos conflitos. O mesmo pode-se dizer da nova parcela de professores que pouco compreendia as colocações dos colegas que vivenciaram parte dos acontecimentos na ocasião da mudança da mantenedora, ao enfatizarem outras discussões além das que reivindicavam melhores salários.

O amadurecimento do curso de 5° a 8° série foi um marco, não só para a Escola do Sítio, mas também para a escola Novo Horizonte, pois deu início à institucionalização de outros mitos educacionais que pouco se reportavam ao ideário da década de 70. É interessante o relato de uma atitude tomada pela direção desta escola que tem um valor simbólico muito grande por quebrar um dos mitos das escolas alterntivas: o fato dela ser aberta aos pais.

> **"As classes do ginásio (5ª a 8ª séries) impuseram limites à entrada dos pais até a porta das salas para buscarem seus filhos. A escola não comportava fisicamente a circulação de adultos e de meninos de 13, 14 anos nos corredores. Eles se trombavam. Daí decidimos que os pais não poderiam mais entrar na escola. Muitos não gostaram e se rebelaram dizendo que a escola estava sendo muito rígida. Nós sabíamos que esta medida não mais permitiria que ficassem conversando embaixo da mangueira enquanto esperavam seus filhos saírem**

> **da sala. E nós sabíamos o que sempre estavam conversando. Houve até assembléia para justificarmos o porquê desta medida".** (Fundadora da Escola Novo Horizonte)

Mas, ainda seria muito precoce pensar que os limites necessários para o andamento das atividades da escola seriam colocados de pronto e através de medidas parecidas com as adotadas pela Escola Novo Horizonte.

Na Escola do Sítio, ainda havia um fator determinante para ser resolvido e, se asim o fosse, certamente ajudaria a colocar limites definitivos para as interferências dos pais. Ele era nada mais do que a dívida herdada do antigo diretor.

A nova equipe de sócias, seguindo o padrão de mostrar transparência e honestidade nas questões relacionadas ao custo - benefício das mensalidades, tentou passar uma idéia clara da situação da escola, assegurando porém, que assumiria todas as responsabilidades sem ter que chamar os pais para acudí-la. Um engano, pois ainda era muito prematuro imaginar que conseguiria administrar os déficts acumulados da gestão, sem reajustes nas mensalidades.

A prática das assembléias nem mesmo foi possível ser extinta, pois o plano cruzado colocou regras para o aumento das mensalidades que, se seguidas à risca, inviabilizariam a continuidade da escola. Mais uma vez, a administração da escola era refém da vontade dos pais em aceitarem um acordo contrário à medida provisória que regulamentava o repasse dos seus custos para as mensalidades. Novamente, o mito da escola pequena, onde cada indivíduo desempenha um papel importante para viabilizar sua existência, vigorou. E foi somente após alguns anos que finalmente as questões financeiras puderam ser resolvidas sem a ajuda, mas também, sem as interferências dos pais, que passaram a ser somente solicitados a pagarem as mensalidades em dia.

Restavam ainda as exigências relativas aos aspectos físicos da escola que foram atendidas ao longo de um pequeno período de tempo, não só pela necessidade de se

ter instalações mais adequadas para competir com as outras escolas do mercado, mas também em função das exigências dos conteúdos programáticos das disciplinas do curso de 5ª a 8ª série. Foi o caso do laboratório de ciências, da biblioteca dotada de livros de pesquisa e literatura e da construção da quadra poli esportiva para as aulas de Educação Física. Para todas essas benfeitorias, tirou-se um pouco do gramado e das árvores do pomar. Tirou-se um pouco do que basicamente era símbolo da escola-sítio.

Mas junto também com algumas árvores cortadas, saíram algumas famílias. À elas se juntaram as famílias dos alunos que foram suspensos ou reprovados no fim do ano. Junto com alguns professores demitidos, outros pais descontente também saíram.

Apesar de todas as adequações feitas pela nova mantenedora com o objetivo de adequá-las às expectativas dos pais em relação à Escola do Sítio, elas não foram suficientes para repor a evasão de seu alunado, que se acentuou a partir de 1991. Apesar das mudanças no discurso pedagógico, agora enfatizando outras palavras como: limites, respeito, conteúdo, sistematização, assim como as mudanças nas dependências físicas, na forma de conduzir os problemas financeiros e sobretudo, as mudanças implantadas na relação com pais e professores, agora mais institucionalizadas, ainda não foram suficientes para apagar o mito da escola alternativa. A Escola do Sítio dá mostras de ainda ser prisioneira de sua própria imagem: uma escola radical, inovadora, composta por uma parcela de intelectuais ligados à UNICAMP e que apresenta alguns riscos que poucos pais aceitam corrê-los.

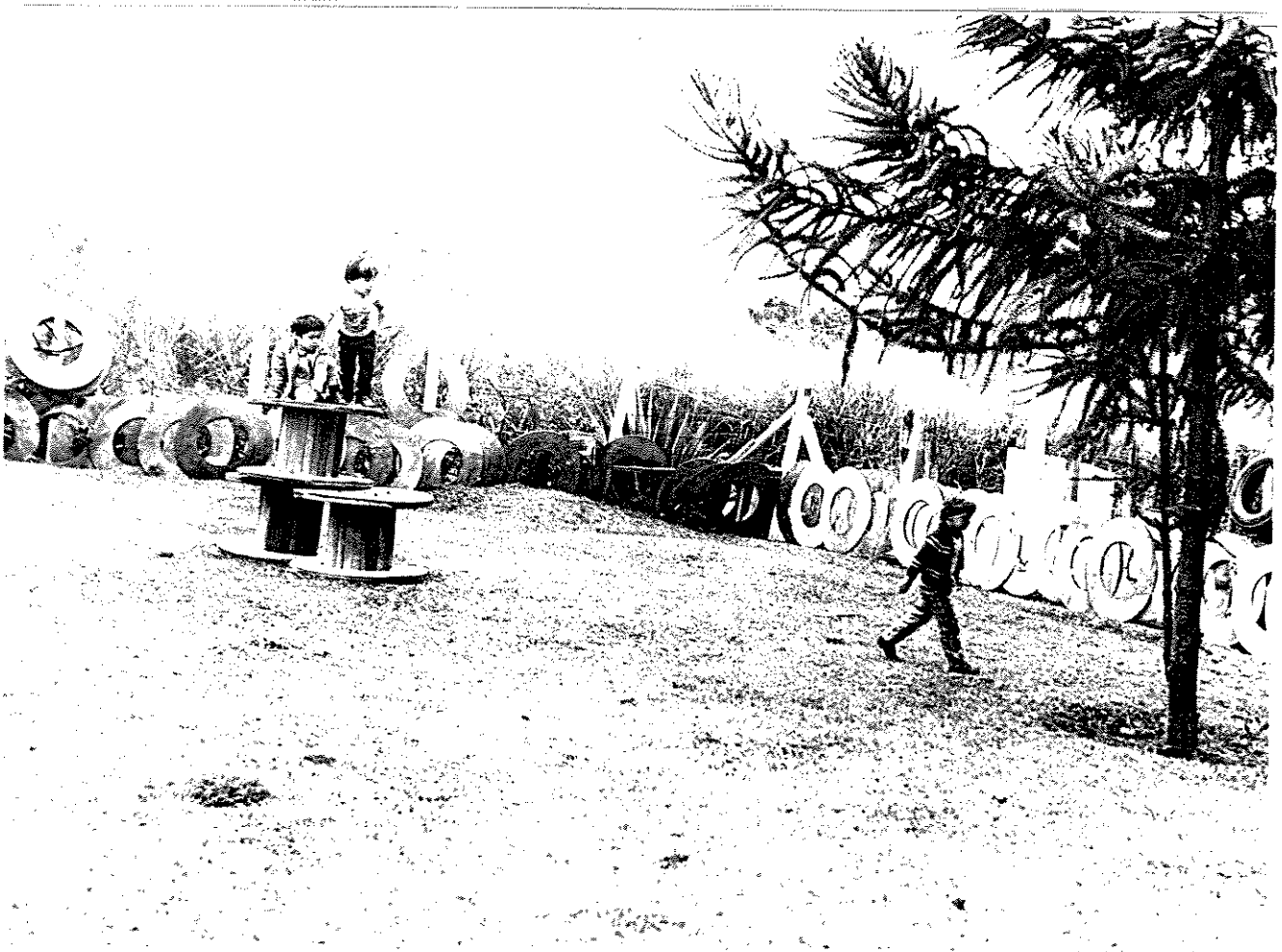
Seriam os estigmas relacionados às escolas experimentais ou alternativas que afastam novas famílias potencialmente adaptáveis à Escola do Sítio dos anos 90?

Mas não seria este o caminho normal de todas as organizações que se colocaram à margem do sistema, andando na contra-mão do que era normalmente estabelecido, ainda mais se tratando de escolas?

Não seria este o período de tempo em que há uma substituição de valores que denunciam uma contradição entre interesses específicos de deteminadas famílias e os interesses e mitos da fração de classe a que pertencem, que provocam a tranformação de uma escola quando não, o aparecimento de uma nova, assim como ocorreu na década de 70?

Se tomarmos os fatos ocorridos ao longo de quase vinte anos da trajetória da Escola do Sítio, podemos concordar com a manchete do artigo da Folha de São Paulo de 26 de março de 1995 que diz: **"Escolas fecham cartilha "alternativa" e tentam encarar a realidade dos 90".**

Afinal de contas o que é ser alternativo hoje? Ou melhor quem tem interesse em ser alternativo hoje?



E Barão Geraldo também cresceu.
Os muros da madereira vizinha impôs limites ao horizonte, antes visto da Escola do Sítio. (Fotos tiradas do mesmo lugar - 1978 e 1995)

CONCLUSÃO

"Pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo" (Bourdieu, 1989)

O problema central que motivou esta pesquisa foi o interesse em saber o que motivou algumas pessoas a se agruparem em torno de uma determinada escola e como se mantiveram unidas a ela por um determinado período de tempo.

A escola estudada insere-se no movimento de expansão do mercado das escolas do setor privado na década de 70. Foi nessa década que surgiu no campo escolar das escolas privadas uma nova proposta educacional que conciliava os modernos métodos de ensino, respaldados na teoria construtivista, a uma filosofia de educação que se baseava nos preceitos do pensamento libertário. Essa "nova" proposta educacional despontava nos grandes centros urbanos em meio à ditadura militar, aglutinando um certo número de famílias inseguras diante de uma situação de mobilidade social. Buscavam uma escola para educar seus filhos afastada da fidelidade à uma certa visão meritocrática que marcaria o papel das escolas no mundo da reprodução social e que se aproximasse do que o discurso da época chamava de "crítica" ou de "vanguarda".

A pergunta que foi feita: "por quê uma determinada fração de famílias, diante de uma gama de opções, escolheu as escolas experimentais ou alternativas para matricular seus filhos", foi sendo cercada a partir da minha vivência como professora da Escola do Sítio, uma escola alternativa pioneira na cidade de

Campinas. O que mais me chamava a atenção naqueles pais eram suas características em comum. A grande maioria morava na Cidade Universitária ou em Barão Geraldo. Trabalhavam na UNICAMP, eram intelectuais de esquerda e adeptos das correntes alternativas da Medicina, da Psicologia e suas novas formas de terapia. Eram seguidores dos princípios da conscientização ecológica; possuidores de hábitos alimentares diferentes do usual. Se não ateus, sem credo religioso que os levasse a frequentar missas ou cultos.

Esses aspectos determinaram a busca de alguns referenciais que justificassem as características que essas famílias tinham em comum. O primeiro deles encontrou respaldo no ideário do movimento cultural de maio de 68, pois ali estavam alguns dos valores, ideais e expectativas que aqueles indivíduos demonstravam ter, não só em relação à educação de seus filhos ou alunos mas, também, a si próprios. A escola assim, deveria funcionar como prolongamento da família na luta pela transmissão do ideal de se realizar nos seus filhos.

Em seguida, bati a porta de uma das escolas alternativas da cidade de São Paulo, a Escola Novo Horizonte, que confirmou uma semelhança muito grande com a Escola do Sítio. Apesar de estarem espacialmente distantes, se aproximavam quanto às características de sua clientela e quanto à sua trajetória. Adotavam as mesmas palavras do discurso pedagógico vanguardista e enfrentavam os mesmos deasafios para se manterem fiéis aos princípios do pensamento libertário e da corrente construtivista. Desta maneira, tanto uma quanto a outra se posicionavam às demais escolas privadas já existentes.

Essas características, comuns aos pais e professores tanto da Escola do Sítio quanto da Escola Novo Horizonte, foram por mim interpretadas como sendo afinidades algo um pouco maior do que simplesmente características. Afinidades que foram adquiridas pela vivência de situações sociais semelhantes durante um determinado período de tempo capacitando-as a adquirir novas percepções sobre o mundo que os cercavam. Afinidades que foram definidas por uma trajetória pessoal,

que ao mesmo tempo podiam tanto diferenciá-los como uní-los à outras pessoas dependendo das maneiras de ser e agir de cada um. Afinidades que também podiam ter sido definidas pelo habitus de uma determinada fração de classe social a qual pertenciam. Os dados estatísticos expostos nesse trabalho colaboraram para confirmar que as regularidades dessas famílias em relação ao seu nível sócio-econômico e escolar eram bastante semelhantes, dando motivo para o aparecimento de um estilo de atuação escolar.

Se ficavam assim delimitadas algumas das razões que os uniam, passei a abordar como se mantiveram unidos dentro de uma escola que havia sido praticamente criada por eles. E talvez não seja exagero dizer que, no caso da Escola do Sítio, ela tenha sido de fato criada, como foi relatado no capítulo V. Essa escola surgiu em virtude de não haver no campo escolar campineiro nenhuma outra que correspondesse aos desejos de uma parcela de famílias com poder aquisitivo para ter seus filhos na rede particular de ensino, que absorvesse jovens professores universitários inconformados por não encontrarem eco para suas expectativas nos grandes colégios de orientação religiosa ou nas pequenas escolas de bairro, sem qualquer proposta de trabalho mais arrojado dentro do novo "princípio de realidade" dos anos 70. Um outro exemplo semelhante foi citado, como a criação da Escola Comunitária de Campinas, um ano depois, que ao meu ver, também surgiu em resposta às expectativas de uma parcela de pais insatisfeitos com o que oferecia o tradicional Colégio Progresso Campineiro.

Mas no caso dos pais da Escola do Sítio, apesar de terem conseguido criar um espaço onde estava garantido a convivência de seus filhos com os filhos de seus colegas de trabalho, compartilhando das mesmas atividades de lazer e cultura, morando nos mesmos bairros, essas regularidades mostraram-se insuficientes para mantê-los unidos por muito tempo. Conviver em um espaço socialmente constituído, chamado escola, implicava em ter que se adequar à exigências muito mais incômodas do que se imaginava. Implicava ter que conciliar uma prática administrativa

e pedagógica oponente ao do sistema oficial de ensino como desejavam, porém tendo que fazer parte dele.

Estava assim revelada a primeira grande contradição do projeto educacional da Escola do Sítio e também de todas as outras escolas alternativas que se basearam nos mesmos pressupostos: sobreviver ao sistema educacional de ensino e ao mesmo tempo neste sistema.

E foi através das contradições entre o discurso pedagógico veiculado pelos agentes da Escola do Sítio e sua prática, que me pareceu ser interessante revelar os conflitos que enfrentaram para se conciliar a escola "projetada" à escola "vivida", usando os termos de Lobrot.

Através deste discurso foi possível perceber nitidamente que todos os envolvidos na construção e viabilização desta escola depositavam nela uma expectativa de que alí poderiam vivenciar a liberdade, tão limitada pelos anos de repressão, no seu ambiente de trabalho ou vida pública. Poderiam finalmente desfrutar de uma escola anti-repressora, autogestionária, libertária, onde as crianças pudessem ser livres, desenvolver o "senso crítico" na esperança de adquirirem condições de atuar frente as mudanças vislumbradas na sociedade. Porém, a prática cotidiana se mostrava diferente.

Em relação aos aspectos pedagógicos, especialmente os relacionados aos métodos de ensino e aprendizagem, a maior contradição vinha do fato de que ao se considerar o aluno como centro de toda ação pedagógica, deixava-se de priorizar os conteúdos formais que eles deveriam aprender. Não demorou muito até que se percebesse que a dificuldade em se estar inserida num campo escolar onde predominava a escola oficial que desconsiderava o aluno como tal, fosse ela escola pública ou privada, determinava o cumprimento de algumas exigências que invalidariam todo o esforço de se desenvolver um trabalho crítico e criativo com os alunos. Independentemente dos métodos de ensino, dos temas a serem estudados, dos enfoques e abordagens adotadas, os alunos teriam que ser avaliados tendo como base

os conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo oficial; teriam que receber notas em boletins e isso, delimitava o papel do professor, do aluno e da proposta da escola. Limitava também as idéias vanguardistas, as ações radicais que todos almejavam pôr em prática.

Quanto aos aspectos administrativos, a contradição ficava por conta de não se reproduzir entre pais, professores e direção, os mesmos pressupostos da escola libertária e auto-gestionária desejada para os alunos. As dificuldades enfrentadas pelo mundo dos adultos eram infinitamente maiores. Como poderiam ter uma escola auto-gestionária se ela tinha um dono? Como poderia a escola ter autonomia se estava vinculada ao sistema estadual de ensino e portanto sujeita a obedecer suas leis e decretos, caso contrário seria expurgada, como inclusive foi ameaçada em 1982?

As adequações que foram feitas ao longo da década de 80 na Escola do Sítio, para viabilizar sua continuidade, foram determinadas ora pelas exigências de sua clientela, ora pelas reivindicações dos professores e ora pelas necessárias adequações às exigências do campo escolar no qual estava inserida. Este estudo centralizou-se mais nos aspectos internos da Escola do Sítio para justificar as transformações pelas quais ela passou, não explorando os aspectos externos, determinados pelas mudanças sociais que marcaram os anos 80 e 90 e que também certamente exerceram influências neste processo.

Um dos aspectos bastante pertinentes e portanto mais amplamente abordado, especificamente no último capítulo, relaciona o fato de que com a abertura do segundo segmento do primeiro grau, ou como prefiro saudosamente chamar de "curso ginasial", houve uma necessidade da escola se institucionalizar. O atendimento de alunos deste curso, ou seja, de pré-adolescentes, colocou pais, professores e direção diante dos resultados de anos de uma escola alternativa. Colocou em cheque as expectativas daqueles pais tão abertos a inovações, quando seu primogênito tinha dois anos de idade e não 14 ou 15. Colocou professores de Matemática, Ciências, Inglês, História, Geografia, Português, Artes, e Educação Física tendo que ensinar conteúdos

necessários para que os alunos pudessem enfrentar um segundo grau melhor posicionados em relação aos alunos de outras escolas. Considerando as mudanças que ocorriam nas posições de poder, colocou a direção da escola no seu papel de administradora financeira e responsável pela emissão de documentos e diplomas, instrumentos institucionalizados para alcançar o "direito de entrada" na sociedade.

Mas e os novos pais com filhos de 2 anos de idade que procuraram a Escola do Sítio no início da década de 90, não estariam eles substituindo a antiga clientela com as mesmas expectativas de seus antecessores?

Ainda é um pouco prematuro de se responder a essa pergunta, mas o que me parece, é que eles pouco se identificaram com a história desta escola, pois talvez pouco se identificaram com os movimentos de contra-cultura dos idos anos 60, mesmo porque muitos deles nasceram nessa época. O mesmo pode ser dito dos professores que agora têm formação na área de Educação - exigência por parte da escola para sua contratação - e dividem seu tempo dando aulas em outros colégios.

Esses dois momentos, década de 70 e década de 90, estudados nessa pesquisa abrem trilhas portanto, para a compreensão da importância das condições de mobilização e identificação de uma geração. Melhor dizendo, sugerem formas para se compreender condutas partilhadas por grupos sociais de origem diferentes mas vivendo um mesmo ideal escolar numa determinada situação sócio-histórica. Mostra também porque os pais e professores que participaram da construção da escola na década de 70 não poderiam transmitir seus ideais à geração que os sucedeu.

No caso da Escola do Sítio, o dilema de se manter o mesmo projeto pedagógico para se manter a mesma clientela ou buscar novas justificativas para adaptar-se a uma nova situação e a uma nova clientela, como foi colocado no último capítulo, na verdade, já naquela época, não deixava muita opção. Se ela quisesse sobreviver teria que seguir o caminho da sua institucionalização. Teria que ser uma escola com "cara" de escola, capaz de celebrar a concepção de mérito e de sucesso escolar.

A crescente institucionalização, do que foi uma idéia de escola, incorporou novas palavras ao discurso pedagógico, incorporou em seu currículo parte do "saber oficial", abriu espaço para uma nova clientela dotada de outras trajetórias sociais, de outros valores e visões de mundo e de outras expectativas em relação ao lugar social da escola. Mesmo assim, conseguiu manter algumas características que ainda a distinguem, posicionando-a frente à outras escolas de Campinas. Características como o espaço físico, o número reduzido de alunos por sala, e uma metodologia que prioriza o ensinamento de conceitos e não a memorização de conteúdos. Características que ainda lhe conferem alguma distinção em relação a outras escolas privadas e que portanto, atraem algumas famílias que também buscam alguma distinção na educação de seus filhos.

Espero que este trabalho venha de alguma forma contribuir para a abertura de outras pesquisas interessadas na compreensão das mudanças que ocorreram nas instituições escolares e que foram capazes de manter pessoas com uma história comum, ligadas à uma escola específica, em determinado momento de suas vidas, para atingir objetivos específicos e vitais para que continuassem fazendo parte do jogo social a que somos todos submetidos.

Ficaria satisfeita se este trabalho despertasse o interessse e a atenção para o que possa estar sendo "criado" em termos de escolas neste momento, assim como aconteceu em Barão Geraldo, em uma rua de terra, sem saída e que mexeu com a vida de tantas pessoas.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, Phillipe. A História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo, Ed. Perspectiva,1974.

_____ Coisas Ditas. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1990.

_____ O Poder Simbólico São Paulo, DIFEL, 1989.

_____ e WACQUANT, Loïc. An Invintation to Reflexive Sociology. The University of Chicago Press, Chicago, 1992.

CANÊDO, Letícia Bicalho. "Família, Escola e a Questão Educacional", in Idéias, julho,1993.

CHAMPAGNE, LENOIR, MERLLIÉ, PINTO. Initiation a la Pratique Sociologique. Paris, Bordas, 1989.

FAGUER, Jean Pierre. "Les Effets d une éducation totale", in Actes de la Recherche en Sciences Sociales, set. 1991.

FERRIER, A. La Escuela Activa. Barcelona, Ed. Herder, 1982.

FERRY, Luc e RENAUT, Alain. Pensamento 68. São Paulo, Ed Ensaio 1988.

FINKIELKRAUT, Alain. A Derrota do Pensamento. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo, Ed. Ática, 1993.

GAMBOA, SÍLVIO. Epistemologia da Pesquisa em Educação. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 1990.

KILPATRICK, W. Educação para uma civilização em mudança. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1970.

KRAMER, Sonia. A Política do Pré-Escolar no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. Dois Pontos, 1987.

KUJAWSKI, Gilberto de Melo. A Crise do Século XX. São Paulo, Ed. Ática, 1988.

LAPASSADE, Georges. Grupos, Organizações e Instituições. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1974.

LASCH, Christopher. Refugio en un Mundo Despiadado. Barcelona, Ed. Gedisa, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo, Ed. Loyola, 1986.

LOBROT, Michel. Pedagogia Institucional. Buenos Aires, Ed. Humanitas, 1974

MACHADO, Maria Lúcia. A Pré-Escola é não é escola: a busca de um caminho. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1991.

MATOS, Olgária. Paris 1968 - As Barricadas do Desejo. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.

MANNHEIM, K. Le Problème des Génération. Paris, Ed Nathan, 1990.

NEILL, A.S. Liberdade Sem Medo. São Paulo, Ed IBRASA, 1970.

PEREIRA, Carlos Alberto. O que é Contracultura. São Paulo, Ed Brasiliense, 1988.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Ed. Florense-Universitária, 1976.

_____ O Julgamento Moral na Criança. São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1977.

PRADO, Bento. Descaminhos da Educação pós-68.in Revista Debate nº 8. São Paulo, Brasiliense, 1980.

RAYNAUD, Philippe e THIBAUD, Paul. La Fin d'École Républicaine . Paris, Ed. Calmann-Lévy, 1990.

REVAH, Daniel. Na Trilha da Palavra "Alternativa". Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosoia e Ciências Humanas, USP, S.P., 1994.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Pulo, Ed. Cortez, 1983.

_____ Pedagogia Histórico-Crítica. São Paulo, Ed. Cortez, 1988.

SNYDERS, George. Escola, Classe e Lutas de Classe. Lisboa, Ed. Moraes, 1977.

_____ Para onde vão as pedagogias não-diretivas?.Lisboa, Ed. Moraes, 1973.

TOURAINE, Alain. A sociedade post-industrial. Lisboa, Ed. Moraes, 1970.

VENTURA, Zuenir. 1968 - O Ano que não Acabou. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1988.

WROBEL, Vera. "Cerimoniais e Mitos: Um Estudo de Escola-Clientela". Dissertação de Mestrado, IUPERJ, Rio de Janeiro, 1981.

ANEXOS

ESCOLA DO SITIO
Pré - Escolar e
de 1.º Grau

FOLHA DE MATRÍCULA

Nome da criança. Alessandra Calbucci
Data de nascimento. 5/3/74 ....Local. S.P. ....Est. S.P

Nome do pai. Ermani Calbucci Jr
Nacionalidade. Bras. .....Profissão. Engenheiro....
Firma que trabalha. Telebrás .....
Endereço do trabalho..... .....Fone. 85187
Endereço da residência R. 72 nº 555 C. Universit. Fone. 316249

Nome da mãe. Rita Calbucci
Nacionalidade. Bras. .....Profissão. Estudante
Firma em que trabalha.....
Endereço do trabalho..... .....Fone .....

Data da matrícula. 14/12/78
Indicado por.....
Utilizará condução?. Não
Pediatra. Cezira Arteaga
Período. Matutino

FOLHA DE MATRICULA

ESCOLA DO SITIO
Pré-Escolar e
de 1.º Grau

Nome da criança. ALBERTO LIMA DA SILVA JATENE
Data de nascimento. 17/10/76. .Local. BELÉM . . . .Est. PARÁ

Nome do Pai. SIMÃO ROBISON OLIVEIRA JATENE
Nacionalidade. BRASILEIRA. Profissão. ECONOMISTA
Firma que trabalha. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Endereço do trabalho. CAMPUS UNIVERSITARIO . . .Fone. . . . .
Endereço da residencia. AV. JOSÉ BONIFÁCIO. 594 - JARDIM FLAMBOYANT - CAMPINAS
Fone. 52497

Nome da mãe. HELIANA DA SILVA JATENE
Nacionalidade. BRASILEIRA. . . . .Profissão. SOCIÓLOGA
Firma em que trabalha. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Endereço de trabalho. CAMPUS UNIVERSITARIO .Fone. . . . . .

Data de matrícula. . . . . .
Indicado por. . . . . .
Pediatra. . . . . .Utilizará condução?. NÃO .
Período. . . MANHÃ. . . . . .Fone. . . . . .

Escola do Sítio

10 CONTROLE DE ENTRADA DO ALUNO

11 ESCOLA REGISTRO DE MATRÍCULA	12 P/ CELEP REGISTRO DO ALUNO

FICHA CADASTRAL DO ALUNO

20 IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

21 NOME DO ALUNO — 22 SEXO

23 NASCIMENTO — LOCALIDADE — ESTADO — NACIONALIDADE — DIA — MÊS — ANO

24 FILIAÇÃO — NOME DO PAI — NOME DA MÃE

30 RESIDÊNCIA

31 (R. Av., etc.) ______ Nº ______

BAIRRO ______ TEL ______ CIDADE ______

OUTRAS INFORMAÇÕES

P/ USO ESC. 32 SETOR

33 MUDANÇAS

Profissão do Pai -

Local de Trabalho (Pai) -

Profissão da Mãe -

Local de Trabalho (Mãe) -

40 PROCEDÊNCIA DO ALUNO

41 ESCOLA OU EQUIVALENTE

GRAU — SÉRIE — CURSO / HABILITAÇÃO

CIDADE — ESTADO OU PAÍS

42 JÁ ESTUDOU NESTA ESCOLA? SIM — NÃO

50 MATRÍCULA E RENOVAÇÕES DE MATRÍCULA

51 SOLICITO MATRÍCULA NA ______ SÉRIE DO

1º GRAU — 2º GRAU — CURSO/HABILITAÇÃO

DECLARO ACATAR AS NORMAS REGIMENTAIS DESSE ESTABELECIMENTO DE ENSINO

______, ______ DE ______ DE 19____

PARA USO DA ESCOLA 52 MOVIMENTAÇÃO DO ALUNO							53	54 RESPONSÁVEL	55 SECRETÁRIO	56 DIRETOR	
SÉRIE	CLASSE T	E	S	T	Nº CH	DEPEND. COMPL. CL. ESP. ETC. COMP. CUR. MODAL. TIPO. ETC		ASSINATURA	RUBRICA	DESPACHO	VISTO

PARA USO DA ESCOLA

60 ADAPTAÇÕES

61 EM PROCESSO COMPONENTE CURRICULAR	NATUREZA DA ADAPTAÇÃO	62 CONCLUÍDAS RESULTADO	RUBR. DO SECRET.	VISTO DO DIRETOR

PARA USO DA ESCOLA

70 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

71 ANO DO TÉRM.	TOTAL DE HORAS	DATA DA ANOTAÇÃO	RUBRICA DO SECRETÁRIO	VISTO DO DIRETOR

80 DISPENSA DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

81 MOTIVO		82 COMPROVANTE	83 ESCOLA
A	MATRICULADO NO NOTURNO E EXERCER ATIVIDADE PROFISSIONAL EM JORNADA IGUAL OU SUPERIOR A 6 HORAS DIÁRIAS	ATESTADO DE TRABALHO	ARQUIVA
B	MAIOR DE 30 ANOS DE IDADE	UM DOC. DE IDENTIDADE	DEVOLVE
C	SERVIÇO MILITAR	ATESTADO MILITAR	ARQUIVA
D	DECRETO-LEI Nº 1044/69	ATESTADO MÉDICO	VER DEC-LEI
E	ALUNA COM PROLE	CERT. NASC. DE UM FILHO	DEVOLVE
OUTROS MOTIVOS F			
G			
H			

PARA USO DA ESCOLA 84 DISPENSA ANO LETIVO	MOTIVO LETRA	PERÍODO INÍCIO	TÉRMINO	85 ALUNO ASSINATURA	86 DIRETOR DESPACHO	VISTO	87 PROFESSOR CIENTE ASSINATURA

PARA USO DA ESCOLA

90 DOCUMENTOS PESSOAIS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA

A	REG. NASCIM.	Nº	LV	(SUB) DISTRITO		CIDADE (MUNICÍPIO)
B	CÉD. IDENT.	RG	ORGÃO EXPEDIDOR		EST	DATA EXP.
C	CERT. AL. MIL.	Nº	SÉRIE	RM	CSM	DATA EXP
D	CERT. RESERV.	Nº	CAT. SÉRIE	RM	CSM	DATA EXP
E	TIT. ELEIT.	Nº	ZONA	SEÇÃO		DATA EXP
F	CART. PROFIS.	Nº	SÉRIE		EST.	DATA EXP
G						
H						

100 TRANSFERÊNCIA

SOLICITO TRANSFERÊNCIA DE ESTUDOS

101 PARA OUTRO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

102 PARA O/ A CURSO / HABILITAÇÃO ......

DESTE MESMO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

______, ______ DE ______ DE 19____

103 RESPONSÁVEL ASSINATURA	104 DIRETOR DESPACHO	ASSINATURA

110 OBSERVAÇÕES

ESCOLA DO SITIO
Pré - Escolar e 1.º Grau

Campinas, 24 de abril de 19 81

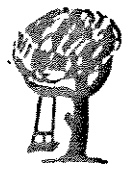
Aluno Alessandra Calbucci Nº Série 1a.

	ÁREAS	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa	A			
	Educação Artística	A			
	Educação Física	A			
Ciências	Matemática	A			
	Ciências Físicas e Biológicas	A			
	Programas de Saúde	A			
Estudos Sociais	Geografia	A			
	História	A			
	Organização Social e Política do Brasil	A			
	Educação Moral e Cívica	A			
		C	C	C	C
	FREQUÊNCIA	F	F	F	F

Área que necessitam recuperação _____
_____
_____

Conceitos: A-Excelente
B- Bom
C-Satisfatório
D- Sofrível
E- Insatisfatório

Diretor _____ Professor _____ Secretária _____



Escola do Sítio

Boletim Ano .....

Nome: .....

Série: .....

Grau: .....

CONCEITOS	ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL	
A — EXCELENTE		
B — BOM	1º BIMESTRE	
C — SATISFATÓRIO	2º BIMESTRE	
D — SOFRÍVEL	3º BIMESTRE	
E — INSATISFATÓRIO	4º BIMESTRE	

Secretário(a) Professor(a) Diretor(a)

MATÉRIAS	1º bimestre Notas	Faltas	2º bimestre Notas	Faltas	3º bimestre Notas	Faltas	4º bimestre Notas	Faltas	5º Conceito	Faltas	Recup.
Português											
Educação Artística											
Educação Física											
Inglês											
Estudos Sociais											
Geografia											
História											
EMC											
OSPB											
Matemática											
Desenho Geométrico											
Ciências Físicas e Biológicas											