

CARLA DANIELA DE PAULO



1290000273



FE

TCC/UNICAMP P283e

**ESCOLA COMUNITÁRIA DE CAMPINAS:
A MEMÓRIA CONTA SUA HISTÓRIA (1977-1984)**

CAMPINAS

2001

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Carla Daniela de Paulo

**Escola Comunitária de Campinas:
A Memória Conta Sua História (1977-1984)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, UNICAMP, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento.

**Campinas
2001**

Data de Aprovação: ____/____/____

Profª. Dra. Maria Evelyna Pompeu do Nascimento

Prof. Dr. James Patrick Maher

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

P283e Paulo, Carla Daniela.
Escola Comunitária de Campinas : a memória conta sua história (1977-1984) / Carla Daniela Paulo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Maria Evelynna Pompeu do Nascimento.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Autonomia. 3. Pedagogia. 4. Participação.
I. Nascimento, Maria Evelynna Pompeu do . II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

01-0232-BFE

*Aos meus pais, por me ensinarem a respeitar o outro
através do respeito que têm por mim.*

Agradecimentos

A Deus toda gratidão pela maior lição dessa graduação: a bênção da obediência...

À Eve, um muito obrigada... Pelo estímulo, pelas cutucadas, pela orientação mais que presente, mesmo quando eu teimava em ser ausente. Saiba que você fez com que eu reconhecesse meu potencial e obrigada por compreender que eu irei utilizá-lo onde escolher.

Ao Jimmy, pelo carinho de todas as disciplinas ministradas à minha turma e pela segunda leitura desse trabalho. Obrigada por sua mansidão que tanto ensina.

Aos que cederam voz, deram à luz a esse trabalho junto comigo. Muito obrigada, cada depoente.

À D. Amélia, pelo exemplo de educadora, de ser humano. Minha vida foi marcada pela sua e nada mudará isso.

À minha mãe, por acreditar tanto em mim. Ao meu pai, por me desafiar constantemente. Muito obrigada porque vocês estão permitindo que eu seja eu mesma, tenha vãos tão diferentes daqueles que vocês planejaram.

Ao Raoni, pela cumplicidade dos últimos tempos.

À minha avó Adelaide, exemplo de fé para mim. Não há como recompensar suas orações, seu carinho, seu apoio, sua pessoa.

À minha avó Rosa pela presença.

À cada um dos meus tios e tias, primos e primas, parentes tão queridos que são responsáveis por muito do que sou.

A cada um dos professores da graduação, pelos encontros e desencontros desses anos... Em especial Pedro, Lilian e Regina.

A todo pessoal da FE. Obrigada Ivo, Lairce, Verinha, Adê, Lavínia, Juliano, Célia, Martinha, D. Ana, Hélio, ... Vocês tornaram meus dias mais fáceis.

À turma da faculdade de pedago... Esses quatro anos serão inesquecíveis, foram bons demais. Citando algumas, mas não esquecendo nenhuma. Obrigada Alexandre, Anninha, Carol, Day, Drizinha, Gê, Ju, Lê, Mô, Pri e Sil.

Jatobá existe, está lá, em algum lugar... Um marco em minha vida a viagem com a turma da Solidária. Minha gratidão pelo que foi e pelo que ficou.

À Ná e Bin... Andamos por um momento num só movimento. O momento passou, mas a singeleza dele, a cumplicidade, o ser amiga ficou.

Às tão diferentes "meninas" (suas famílias e seus "respectivos") que tanto me fazem bem... Aline, Bi, Chris, Polly e Kátia. É bom saber que a amizade é maior que o cotidiano e os caminhos diferentes.

À Sharon e Andressa, amigas tão queridas, tão decisivas nesses meus dias de decisão. Vocês são incentivo para mim, ânimo para continuar, força pra sonhar.

Às "minhas meninas" Cibelle, Patrícia, Thaís, Thalita e Samara. Vocês me ensinaram tanto sobre educação nesse último ano que nem imaginam.

Às meninas de BH... Tão distantes, tão presentes, tão marcantes. Ana, Leonê e Paty saibam que é tão bom saber que posso contar com vocês.

Às meninas de SP, Érica e Lu, pela amizade que resiste e persiste.

Aos meus líderes que me ensinam a cada dia, com cada atitude. Não há como calar minha gratidão Edda, Pr. Fernando, Marlene, Mary Ruth, Moisés e Márcia, Márcia Marques, Márcia e Edson, Pr. Roberto e Rosângela e Adilson.

À minha família Ágape, tão presente nos meus dias, tão incentivadora dos meus sonhos. Obrigada, de forma especial, Pr. João e D. Ruth.

Aos amigos de King's Kids espalhados por tantos lugares... Nosso destino é andar, não é? Há muito para conquistar...

À Escola Comunitária de Campinas, formada por tantas pessoas lindas, pela formação, pela liberdade de escolher, pela coragem de enfrentar a vida, sem temer. Sou diferente graças a você!

*“Quem sabe que o tempo está fugindo descobre,
subitamente, a beleza única do momento que nunca mais será...”*
(Rubem Alves, “Tempus Fugit”)

Sumário

1. Introdução.....	9
2. Escola Comunitária de Campinas: sua cidade, sua memória, sua história.....	22
3. Considerações Finais	60
4. Referência Bibliográfica e Bibliografia	63

RESUMO

A temática foi originariamente desenvolvida como iniciação científica, sob orientação da Profa. Dra. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento, tendo sido complementada para apresentação como TCC. Investigou-se historicamente o surgimento de uma instituição educacional, a Escola Comunitária de Campinas, buscando as causas político-sociais que levaram à estruturação dessa instituição. Objetivando interpretar perspectivas que levaram os atores sociais (equipe pedagógica, pais e alunos) a esse empreendimento, realizou-se um estudo de caso, levando em consideração o contexto da estruturação da instituição. Através de entrevistas, atas, jornais locais e documentos internos constatou-se que a instituição de ensino tem sua origem no desejo de um grupo de pais de manter a visão pedagógica inovadora defendida pela Equipe Pedagógica de uma tradicional escola particular de Campinas e que se encontrava ameaçada de continuidade por discordância da mantenedora. Uma tensão que, pode-se constatar, refletia indiretamente o momento político do país. Com a saída da Equipe Pedagógica do Colégio os pais se mobilizaram para viabilizar uma nova escola em que a autonomia dos profissionais educadores era defendida como estratégia de uma educação de vanguarda. Neste processo, valores como respeito, solidariedade, responsabilidade e autonomia deveriam ser desenvolvidos. Para tanto, os professores deveriam estar em constante formação, ao mesmo tempo que, pais, professores e alunos teriam participação ativa na construção e gestão da escola. Verificou-se também, ao longo da pesquisa, que a maioria dos pais eram profissionais liberais e professores universitários, pertencentes a estratos sociais de alto poder aquisitivo na cidade, com inserção política que pode ser caracterizada como contrária à ditadura vigente. Ademais, viam a educação como uma opção política e não enxergavam, nas escolas existentes, uma que pudesse atender seus anseios.

Palavras chaves: Educação – Autonomia Pedagógica - Participação Ativa

1. INTRODUÇÃO

Histórias que se cruzam... A da minha vida e a da minha escola... Ambas começam em 1977 e se constroem a cada dia. Nesse paralelo de histórias, no momento da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), optamos por investigar historicamente o surgimento de uma instituição educacional, a Escola Comunitária de Campinas, buscando as causas político-sociais que levaram à estruturação dessa instituição, optamos por focar o período compreendido entre 1977 e 1984, já que nessa fase ocorreu a estruturação e consolidação da referida instituição de ensino.

Vivenciamos, nessa investigação, um processo de pesquisa bem interessante... Era preciso nos despir da emoção, dos olhos apaixonados de aluna, e assumirmos uma postura de pesquisador, reunir dados, interpretá-los, criticar situações e informações, ler as entrelinhas de falas apaixonadas (e apaixonantes) sem que a emoção mascarasse tudo que estava dito ali. Foi dolorido esse desnudar de sentimentos, era preciso que um trabalho acadêmico fosse elaborado e as primeiras versões pareciam mais uma história para crianças, totalmente desprovidas de críticas, carregadas de uma ideologia mascarada. Uma ingenuidade infantil falava forte, mas conseguimos nos desvencilhar do aluno apaixonado por sua escola e assumirmos o que somos agora: pesquisador.

A temática foi originariamente desenvolvida como iniciação científica¹, sob orientação da Profa. Dra. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento, tendo sido complementada para apresentação como TCC. Objetivando interpretar perspectivas que levaram os atores sociais (equipe pedagógica, pais e alunos) a esse empreendimento, optamos por realizar um estudo de caso, levando em consideração o contexto da estruturação da Escola Comunitária de Campinas (ECC) buscando, assim, compreender de forma efetiva esse evento e seus reflexos sociais. A metodologia adotada foi a da História Oral, sendo essa a que mais se adequavam aos objetivos da pesquisa realizada.

No decorrer desse TCC apresentaremos brevemente os pressupostos metodológicos de nossa pesquisa e a forma que essa se deu, sendo que iremos apresentar os resultados obtidos, através da narrativa do processo de formação da escola, desde o desligamento de parte da equipe pedagógica de uma tradicional escola de Campinas até as contradições oriundas do surgimento da nova escola. Sendo que

¹ Pesquisa financiada por bolsa do SAE/UNICAMP, no período compreendido entre agosto de 2000 e julho de 2001.

essa trajetória, graças à forma que a pesquisa se deu, irá contemplar diferentes visões de um mesmo momento histórico, buscando a compreensão de como se ocorreu a fundação e estruturação da nova escola: administrativa, estrutural e pedagogicamente.

Pressupostos Metodológicos

Inicialmente realizou-se um estudo sobre a metodologia a ser adotada, já que, “no Brasil, como em muitos outros países, memórias e depoimentos orais como objetos da historiografia são relativamente recentes” (JANOTTI e ROSA, 1992) e de grande importância, pois

"a memória, ao constituir-se como fonte informativa para a História, constitui-se também como base da identidade, por meio de um processo dinâmico, dialético e potencialmente renovável, que contém as marcas do passado e as indagações e necessidades do tempo presente" (NEVES, 2000).

Pode-se notar que a História Oral é tida como um processo dinâmico, desenvolvido pelos homens a cada dia. Nas palavras de uma das entrevistadas encontramos indícios que revelam isso, quando ela afirma:

" a história a gente vai escrevendo aos poucos, certo? Porque mesmo a história passada hoje a gente vê de outra forma. E essa é uma linha da história mesmo, não é? Então hoje eu vejo claramente porque que não deu certo a gente ficar lá (na instituição que trabalhava anteriormente)"(AMÉLIA PIRES PALERMO, 1º depoimento).

No contato com os depoentes, ficou patente que "o ato de recordar incita à reflexão permanente do ser na História" (SOSNOWSKI, 1994, citado em NEVES, 2000) e permite que detalhes não encontrados nos documentos venham à tona, viabilizando uma apropriação do objeto através de várias facetas, muitas vezes contraditórias, mas que colocam às claras as distintas visões de atores de determinado processo. São os próprios atores que expressam diferentes leituras a partir de seus valores e crenças. Reuniu-se, portanto, diferentes relatos que chamam à existência um processo determinado que, através de depoimentos de seus agentes, é tomado como o elo de ligação desses indivíduos com o seu grupo social, ou seja, a expressão (ou expressões) de uma determinada situação de pertencer ou de ser.

Tendo em vista que a memória humana é essencialmente seletiva, parcial e interessada (GARRIDO, 1993), optamos por utilizar a fonte oral como material de

análise, mas utilizamos também outras fontes. Tomou-se como fonte primária a documentação legal dessa instituição de ensino, fotos, documentação interna (boletins, informativos, jornais) e externa; ela foi circundada por bibliografia sobre o momento histórico e a temática em questão, lembrando que *“as fontes orais não são uma alternativa às fontes escritas; são outro tipo de fonte, não apenas necessária, mas imprescindível para se fazer história”* (GARRIDO, 1993).

Tais fontes foram trabalhadas a partir do pressuposto de que a história é *“um processo contínuo de interlocução entre o historiador e os fatos, um diálogo entre o presente e o passado”* (CARR, 1987). Em outros termos reconstruiu-se a gênese da escola partindo da vida de seus alunos, pais e professores: idealizadores e concretizadores dessa instituição de ensino. Assim, *“a coleta de depoimentos”* foi *“estimulada pela dinâmica dos acontecimentos contemporâneos”* (JANOTTI e ROSA, 1992). Tal como propõe Thompson *“transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”*, contribui-se *“para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira”* (THOMPSON, 1992), já que agrupa diferentes pontos de vista de um determinado evento e permite que detalhes não se percam.

Assim, a memória dos depoentes ganha uma nova dimensão, já que *“permite a participação do historiador e das testemunhas na constituição do conhecimento”* (JANOTTI e ROSA, 1992) ao fornecer elementos que não se encontram em documentos oficiais e propiciar ao historiador a seleção daquilo que considera relevante, trabalhando como um editor. Percebe-se que através da memória existe a possibilidade de acesso a detalhes que facilitam a análise dos dados coletados e enriquecem o trabalho proposto pelo pesquisador, sendo que, como afirma Neves, esse método *“retira da memória seu caráter espontâneo, transformando-a em fonte de produção intelectual”* (NEVES, 2000).

Ao se falar de “História Oral” remetemo-nos, claramente ao

“processo de rememorar. A memória não é cronológica nem linear e a percebemos como um conjunto de experiências que ocorrem num espaço e num tempo diversos do tempo presente – o tempo do “rememorar”. E o instante de rememorar implica o lembrar e o imaginar, pois apenas os traços destas experiências podem ser resgatados; elas nunca serão representadas – trazidas para o presente de novo – tais como ocorreram no passado” (FARIA, MOTTA e LE VEN, 1997).

Nesse processo de “rememorar” o pesquisador-historiador pode se valer de três

alternativas para a coleta de relatos orais: a entrevista, a história de vida e o depoimento. A entrevista *“supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre o qual versa foi escolhido por este último por convir ao seu trabalho”* (QUEIROZ, 1988). Quando se fala de história de vida nos referimos ao *“relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”* (ibid.). Os depoimentos, por sua vez, se assemelham bastante a história de vida, mas diferenciam-se dessa pelo fato do pesquisador agir de forma mais direta durante o relato, já que *“da ‘vida’ de seu informante só lhe interessam os acontecimentos que venham se inserir diretamente no trabalho”* (ibid.).

Tendo em vista as características da pesquisa proposta optou-se por coletar relatos através de depoimentos e entrevistas com roteiros preestabelecidos, elaborados após análise da história escrita da escola e os primeiros depoimentos. Levando em consideração que estamos tratando da história de uma instituição foi importante interagir com professores, pais e alunos que se envolveram efetivamente no processo de estruturação da escola, não privilegiando depoentes ou estratos funcionais, mas reunindo o maior número de vozes possível, inclusive *“daqueles que não mais fazem parte dos seus quadros”* (JANOTTI e ROSA, 1993). Assim, tendo em vista o desejo de investigar historicamente o surgimento da Escola Comunitária, através dos atores sociais que participaram de sua gênese, selecionamos os entrevistados através da participação efetiva que esses tiveram no processo estudado.

A definição dos depoentes ocorreu a partir de consulta da documentação legal da escola (atas das primeiras assembleias de formação da entidade mantenedora, registros em cartório, notícias e artigos de jornais sobre o episódio) e também pela indicação de alguns participantes do próprio processo.

“A construção e a narração da memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendizado com os outros e vigor imaginativo” (THOMPSON, 1992) e como *“o historiador é necessariamente um selecionador”* (CARR, 1987), buscamos, no decorrer da pesquisa, obter informações significativas sobre o processo analisado, sendo que selecionamos, dentre o material contemplado, aquilo que consideramos relevante para que a gênese da Escola Comunitária de Campinas seja contada através de diferentes visões de mundo que, reunidas e analisadas, trazer à tona fragmentos que passaram

desapercebidos na narrativa oficial da mesma.

Utilizando-se da memória individual como recurso de exploração do passado, foram resgatadas vivências marcadas por rotinas, mas também por fatos episódicos que possibilitaram o surgimento de uma história única, dado que a metodologia utilizada auxiliou o resgate de um cotidiano específico e repleto de particularidades que os depoimentos fizeram aflorar, ainda que tenha-se consciência de que eles não necessariamente esclarecem a plenitude dos fatos vividos, mas são interpretações atuais desses fatos. Dessa forma, além de trazer à tona as causas político-sociais que levaram à estruturação dessa instituição, verificamos a forma como a escola se constituiu enquanto instituição que “constrói identidades” ou seja, como a partir de um determinado arcabouço procura introjetar valores, hábitos e atitudes que tornam um ser humano um ser social.

Ouvimos três diferentes grupos de atores (equipe pedagógica, pais fundadores e alunos) dada a especificidade de suas inserções. Optamos por colher o relato de cinco representantes de cada um dos diferentes grupos, reunindo, dessa forma, diferentes visões de um mesmo momento histórico, ampliando a riqueza dos dados coletados.

O primeiro grupo diz respeito àqueles que compunham o quadro de funcionários do Colégio Progresso Campineiro no ano de 1977 (professores e especialistas) e saíram deste no final do ano (dos cinquenta e seis componentes da equipe pedagógica, quarenta e cinco participaram desse processo), sendo que, em princípio, eram os responsáveis em explicitar as formas como o projeto político pedagógico ganhou vida, à medida em que a escola foi se estruturando.

Os pais fundadores são àqueles que participaram da estruturação institucional da ECC, no período compreendido entre outubro de 1977 e março de 1978. Esses pais, mais do que um suporte financeiro que viabilizou a escola, tendem a expressar uma escolha condicionada por múltiplos pressupostos, sejam eles econômicos, ideológicos ou culturais, que visavam manter viva uma visão pedagógica que assegurava um processo de escolarização satisfatório a seus filhos e se encontrava ameaçado pelas retaliações da mantenedora do Colégio Progresso, a da Sociedade Brasileira de Educação e Instrução (SBEI), instituição em que seus filhos estudavam na época.

O último grupo refere-se aos então alunos da ECC, razão maior de ser da instituição, mas que nem sempre têm voz quando da proposição de ações a eles voltadas.

Para que se pudesse captar a complexidade dos detalhes dos depoimentos optamos por gravá-los, pois as fitas permitem que entonações oferecidas pelas nuances de voz do entrevistado, suas pausas e entonações, dados importantes à pesquisa (QUEIROZ, 1998), não passem despercebidos ao pesquisador. Levando em consideração que essas fitas se deterioram com o tempo e utilização contínua, resolvemos transcrever cada uma delas. Ainda que saibamos que, infelizmente, uma parte do conteúdo pode se perder, nesse evento cremos que foi possível conservar tudo aquilo que o entrevistado expôs em seu relato, sendo que, para nós a transcrição se constitui a maneira mais eficaz para a conservação do teor das entrevistas, mesmo que isso signifique uma mediação entre o entrevistado e o público (QUEIROZ, 1998).

No desenrolar do processo da pesquisa optamos por

“levar sempre em consideração os outros: seus gestos, seus modos de relacionamento, seu desprendimento, seus silêncios, seus modos de relacionamento (...), sem descuidar ainda dos objetos à sua volta. Observar, enfim, sem predeterminar, sem qualificar previamente os sujeitos” (OLIVEIRA, 1986),

mas reconhecendo a

“importância de cada indivíduo/depoente em si mesmo e em sua relação com a sociedade na qual está ou esteve integrado. Cada pessoa é componente específico de um amálgama maior que é a coletividade. Portanto, cada depoente fornece informações e versões sobre si próprio e sobre o mundo no qual vive ou viveu. A história oral, em decorrência, é a arte do indivíduo, mas de um indivíduo socialmente integrado. Desta forma, os relatos e testemunhos contêm em si um amálgama maior: o da identidade histórica” (NEVES, 2000).

Usando tais métodos e técnicas, conhecemos a gênese da Escola Comunitária de Campinas.

Da coleta dos documentos, escolha dos entrevistados e análise

Inicialmente definimos que seriam entrevistadas cinco pessoas de cada grupo de atores (equipe pedagógica, pais e alunos). Esse processo começou com o depoimento da Amélia Pires Palermo, diretora pedagógica da Escola Comunitária de Campinas desde sua fundação até os dias atuais. Nessa ocasião, a orientadora dessa pesquisa, Profa. Dra. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento esteve presente acordando os termos em que a coleta de dados se daria, bem como auxiliando a apresentação do projeto de pesquisa.

Foram abordados diversos aspectos, tais como a permissão para que se pudesse manusear e fotocopiar o acervo de documentos da escola, utilização da biblioteca da instituição onde se encontram diferentes materiais de registro da história da escola (recortes de jornais da cidade, textos publicados internamente, cartas explicando a saída do Colégio Progresso, jornais internos). Ela também nos encaminhou aos funcionários da escola, estabelecendo, dessa forma, um novo vínculo com a instituição que freqüentamos como aluna de 1º e 2º graus.

Neste momento, Dona Amélia (forma como a Diretora é tratada no cotidiano) arrolou 27 pessoas que participaram da gênese da instituição. Tal levantamento foi um ponto de partida para a seleção dos entrevistados, decisão que foi tomada após o contato com documentos diversos (atas de reuniões, listas de comissões, matérias de periódicos). Cremos que, dessa forma, tenhamos garantido voz a diferentes sujeitos do processo.

Ao longo de nossa coleta lastimamos que não tenhamos podido ouvir algumas pessoas que se mostraram lideranças decisivas na concretização do projeto; alguns já falecidos², outros que não puderam ser localizados, alguns que se recusaram a contribuir com a pesquisa e outros já não residem mais em Campinas. Neste último caso, o cronograma da pesquisa e a falta de recursos para viabilizar a tomada de depoimento foram determinantes para que as mesmas não se efetuassem.

O acesso à biblioteca e à secretária da escola possibilitou a análise de diversos documentos. Neste aspecto, verificamos que, como é recorrente na sociedade brasileira, não houve a preocupação de arquivar a produção gerada em cada momento do processo analisado. Como observou uma das entrevistadas, muita coisa se perdeu:

A³- (...) A gente não foi muito boa em arquivar...

E⁴- Eu acho que isso se deve ao momento delicado...

A- Foi uma falha da gente...

E- A senhora dizia que o tempo era muito precioso...

A- E também sabe, a gente precisou queimar tudo que veio do Progresso, primeiro por causa da questão (o momento político) e depois porque você não tinha pra onde levar o material, então a gente ficou um pouquinho assim: "por que carregar as coisas?"

E- Bom, D. Amélia, eu acho que agora o trabalho da Carlinha vai ser sentar, encontrar as

² Levando em consideração a metodologia adotada o falecimento de determinados elementos do grupo resulta na perda de dados relevantes a reconstituição desse momento histórico, já que a entrevista dos mesmos iria fornecer diferentes subsídios à pesquisa, podendo enriquecer o resultado alcançado.

³ Sempre que surgir faixas de duas ou mais pessoas no trecho transcrito da entrevista iremos utilizar letras de identificação na transcrição, sendo que iremos nos valer da seguinte grafia para identificação: (x) – nome da primeira pessoa e (y) – nome da segunda pessoa.

⁴ (A) – Profª. Amélia Feres Palermo e (E) Profª. Dra. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento.

peças e as coisas...

A- *Isso, nós perdemos muita coisa e não tivemos tempo de refazer... ” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1º depoimento)*⁵

Notamos que essa perda se deve, em parte, a velocidade que o processo se deu, em que o que importava era a concretização da Escola Comunitária de Campinas (ECC) e não o registro histórico dessa, mas há também uma questão conjuntural que pode ter condicionado tal atitude, já que, apesar do momento histórico ser um período de abertura, os resquícios da acirrada ditadura militar ainda eram vivos no cotidiano de todos.

“ Era uma época de abertura, a grande crise e os dias negros estavam acabando, o país estava vivendo um clima de maior abertura, em que era possível uma avaliação mais crítica, resposta ao processo repressivo que havíamos vivido, havia muita reflexão e era um momento bom para construir, em vários sentidos era um momento bom pra começar.. ” (LINEU CORREA FONSECA)

“E - E em termos de atividade política, D. Amélia, como é que era, por que... A gente estava em um momento já mais calmo (D. Amélia diz - mas ainda medroso), mas muito medroso. ” (MARIA EVELYNA POMPEU DO NASCIMENTO)

Tendo em vista a documentação disponível, utilizamo-nos dos seguintes materiais:

- ata da fundação da Sociedade Comunitária de Educação e Cultura (SCEC), de 7 de novembro de 1977; registrando a criação da mantenedora da ECC;
- atas das reuniões dos pais fundadores da Escola: - três atas referentes ao período compreendido entre novembro de 1977 e janeiro de 1978, abarcando relatos do processo de fundação da escola e registrando comissões de pais organizadas para a estruturação da mesma;
- regimentos escolares da ECC referentes aos anos de 1978 e de 1979;
- estatutos da Sociedade Comunitária de Educação e Cultura;
- informativos internos referentes ao período compreendido entre os anos de 1977 e 1984, sendo que desses foram selecionados cinco informativos para análise, compreendidos no período de dezembro de 1977 a outubro de 1978;
- artigos e notícias de periódicos municipais (“Diário do Povo” e “Correio Popular”) que narram a crise do Colégio Progresso e a fundação da Escola Comunitária de Campinas, referentes ao período de outubro de 1977 e março de 1983;
- "O Comunitário", publicação periódica interna da ECC, referente ao período de

⁵ Sempre que citarmos um trecho de uma das entrevistas estaremos identificando o autor da mesma através de seu nome completo, ao menos no primeiro momento em que seu depoimento é citado.

1978 a maio/2001;

- Revista Comemorativa – “15 anos ECC”;
- material de divulgação (históricos, filosofia da escola e opção pedagógica) realizados pela escola para divulgação interna nos anos de 1981, 1983 e 1995;
- monografia coletiva dos alunos da 5ª série de 1984, intitulada “ Uma escola feita por todos” e elaborada sob a orientação da Profa. Maria Sílvia Hadler;
- lista dos primeiros sócios da Sociedade Mantenedora de Educação e Cultura, fornecida pela Secretária da escola, referente a fevereiro de 1978;
- relação dos funcionários contratados pela escola no período compreendido entre 1978 e 1979;
- cinco cartas referentes a saída de Amélia do Colégio Progresso Campineiro: sendo que quatro delas foram enviadas aos pais - uma da Sociedade Brasileira de Educação e Instrução, mantenedora do Colégio Progresso, uma da Associação de Pais e Mestres (APM), uma da Equipe Pedagógica e uma de Amélia Pires Palermo – e uma foi enviada à Equipe Pedagógica por um grupo de mães);
- relatório da participação da escola no III Encontro de Professores de Língua e Literatura (setembro de 1980) e na 32ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, junho de 1980);
- acervo fotográfico da Escola;
- sites referentes a Escola Comunitária de Campinas (URL:<[http:// www.ecc.br](http://www.ecc.br)>) e ao Colégio Progresso Campineiro (URL:<[http:// www.colegioprogresso.com.br](http://www.colegioprogresso.com.br)).

A análise dos dados obtidos⁶ foi trabalhada de forma a “*decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca*” (QUEIROZ, 1998).

Além de contar com a transcrição dos relatos, utilizamos também anotações pessoais realizadas durante a coleta do material oral, bem como, as sensações e impressões que tivemos durante os relatos, estabelecendo, dessa forma, um diálogo entre entrevistado e entrevistador, reconhecendo nisso que o espaço da História Oral é, “*por sua natureza, o espaço da intersubjetividade e, portanto, do diálogo de diferentes identidades*” (NEVES, 2000).

⁶ Todos os dados obtidos, desde documentos até a transcrição das entrevistas, encontram-se a disposição para eventuais consultas, compondo o anexo do original da autora.

Assim, após uma primeira análise da documentação, arrolamos sete casais de pais dos primeiros alunos, dez professores e cinco ex-alunos. Esse número previa a impossibilidade de entrevistar algumas pessoas contatadas, por diferentes razões. A seleção final dos entrevistados levou em consideração a presença desses nomes em documentos da fundação da Escola e a indicação por outros depoentes, sendo que tomou-se o cuidado de não coletar entrevistas de pessoas de uma mesma família em diferentes categorias. Nossos depoentes foram:

1. *Pais Fundadores:*

a) **Arthur Pinto de Lemos Netto**, advogado, casado com **Maria Helena Peixoto Pinto de Lemos**, professora. Na época da gestação da escola seus filhos estudavam no Colégio Progresso e ele participou ativamente da estruturação da nova escola, cuidando, principalmente, da parte jurídica para o seu funcionamento.

b) **Ênio Cerqueira Leite**, empresário, é casado com **Maria Aparecida Cerqueira Leite**. Na época da cisão do Colégio Progresso ele era, além de pai de alunos, secretário da Associação de Pais e Mestres (APM), participando nas negociações com a Mantenedora.

c) **João Alberto Holanda Freitas**, oftalmologista, é casado com **Marta Maria Lavor Holanda de Freitas**, que exerce a mesma profissão que o marido. Na época da fundação o casal participou ativamente do processo, sendo que João Alberto teve uma participação marcante na estruturação da parte administrativa da Escola

d) **Lineu Corrêa Fonseca**, médico neurologista, é casado com **Sylvia Regina Bresciani de Meirelles Fonseca**, advogada. Suas filhas estudavam no Colégio Progresso e com a cisão ele se envolveu na estruturação da Escola Comunitária.

e) **Rubens Gonçalves Teixeira**, dentista, é casado com **Maria Inês Gracioli Teixeira**, socióloga formada. O consultório de Rubens e a casa da família funcionou, no início, como “secretária” e sala de reuniões da Escola, já que foi um dos locais de adesão à Sociedade e infinitas reuniões. Atualmente Maria Inês faz parte do quadro de docentes da Escola Comunitária de Campinas, como professora de Educação Artística.

2. *Equipe Pedagógica:*

a) **Amélia Pires Palermo**, educadora, é, desde a fundação da Escola Comunitária de Campinas, sua Diretora Pedagógica. Durante 36 anos trabalhou no Colégio Progresso, tendo lecionado nos diferentes níveis de ensino e coordenado o

trabalho da Equipe Pedagógica.

b) **Leni Coimbra Massei** estudou e se formou no Magistério no Colégio Progresso, passando a lecionar na Educação Infantil dessa instituição de ensino. Desde a fundação da Escola Comunitária, graças a sua vontade e ao convite recebido, faz parte da Equipe Pedagógica.

c) **Maria Lúcia Lara Fernandes** era, na época da cisão, orientadora educacional no Colégio Progresso, sendo que foi para a Escola Comunitária de Campinas como professora, graças a realidade da nova escola. Atualmente ocupa, novamente, o cargo de Orientadora, sendo que trabalha há trinta anos na equipe pedagógica coordenada por D^a Amélia.

d) **Regina Palermo Carvalho** era professora no Colégio Progresso, sendo que faz parte dos membros da Equipe Pedagógica que fundaram a ECC. Atualmente é Orientadora Educacional na Escola Comunitária de Campinas.

e) **Rubens Gabriel Abdal** era professor de Geografia e Estudos Sociais do Colégio Progresso, mas, com a impossibilidade de diálogo com a Mantenedora do mesmo, foi um dos muitos professores que se demitiram. Com a estruturação da Escola Comunitária além de lecionar envolveu-se, de forma efetiva, com as questões sindicais. Dos entrevistados é o único que não faz mais parte da Equipe Pedagógica da ECC, mas mantém alguns vínculos com a escola através do Sindicato dos Professores de Campinas, onde permanece atuando.

3. *Ex-Alunos:*

a) **Carlos Eduardo Longo de Souza**, filho de Carlos Gomes de Souza e Rosa Maria Longo de Souza, era aluno da 5^a série do Colégio Progresso, sendo que sua mãe, segundo ele relata, auxiliou na busca da sede da nova escola. Formou-se em Engenharia da Computação e atua na sua área de formação.

b) **Evandro Zigiatti Monteiro**, filho de Léa Zigiatti Monteiro e Ubirajara Monteiro, era aluno da 4^a série no Colégio Progresso, fazendo, assim, parte da primeira 5^a série da Escola Comunitária de Campinas. Sua participação ativa nas atividades da Escola Comunitária de Campinas pode ser conferida nos jornais “O Comunitário” e nos “folders” dos salões de arte organizados pela Escola. Atualmente trabalha como arquiteto na Unicamp, estando ligado a Faculdade de Engenharia Civil.

c) **Francisco José Chagas Pisani Filho**, filho de Francisco José Chagas Pisani e

Regina de Castro Bicudo Pisani, era aluno da 7ª série do Colégio Progresso, sendo, portanto parte da primeira turma formada no colegial pela Escola Comunitária de Campinas. É proprietário de lojas.

d) **Roberto Persinotti Júnior**, filho de Roberto Persinotti e Therezinha de Lourdes Basílio, não estudava no Colégio Progresso Campineiro. Mudou-se para Campinas no ano de 1978, sendo o único “aluno novo” na sua turma, o que ocorreu por indicação de amigos de seus pais. Foi bolsista da Escola e atua como advogado.

e) **Valéria Scornaienchi** era aluna da 1ª série quando a Escola Comunitária nasceu. Seus pais, Disney Francisco Scornaienchi e Ivanise Menezes Scornaienchi, ambos falecidos, foram ativos colaboradores na Comunitária e trabalharam para que o projeto se concretizasse. Valéria coordena, atualmente, uma academia de natação e faz mestrado na Universidade de São Paulo.

Da transcrição

Levando em consideração a metodologia adotada, uma etapa de nosso trabalho é a transcrição dos depoimentos coletados. Optamos por transcrevê-las de forma que a sua estrutura, conteúdo e informações, não fossem alterados, ainda que tenhamos suprimido as entonações dos discursos coloquiais sem que isso ocasionasse “*a perda do tipo de linguagem, das particularidades dos dialetos ou da terminologia utilizada pelo informante; em relação às pesquisas, o objetivo imediato será sua informatização*” (GARRIDO, 1993).

O processo de transcrição se mostrou, verdadeiramente, um trabalho exaustivo, já que demandou longas horas de trabalho para que o material obtido se transformasse num documento passível de análise. Tendo em vista que as fontes orais são materiais de pesquisa como todos os outros coletados, isso é, precisam ser analisadas, optamos por “*fragmentar o texto tematicamente e criar um conjunto de subtemas. Assim, a unidade explicativa não será o testemunho individual exclusivamente, mas o testemunho coletivo organizado pelo historiador*” (GARRIDO, 1993), já que nos coube o exercício de cruzar diferentes informações obtidas no relato, viabilizando, dessa forma, a constituição da identidade da Escola Comunitária.

Do contato com os depoentes

O contato inicial com todos os entrevistados deu-se através de ligações telefônicas. Neste momento, apresentamos o projeto da pesquisa e verificamos a disponibilidade e colaboração, através de depoimento ou cessão de material. Os que aceitaram nos ofereceram uma excelente receptividade e mostraram-se bastante satisfeitos com a realização da pesquisa, pois, segundo um deles, é *"muito importante esse trabalho, já que ele é uma forma de ajudar a contar a história da escola"* (ARTHUR PINTO DE LEMOS NETTO). Uma pessoa contactada recusou-se a depor, alegando que seu marido não queria falar sobre a Escola, já que há feridas abertas e doloridas demais graças as relações ali estabelecidas.

No agendamento dos depoimentos foi priorizada a disponibilidade de horário dos depoentes e permitido que os mesmos optassem pelo local onde nosso encontro se realizaria. Durante cada encontro, inicialmente, nos apresentamos, narramos um pouco da história do projeto e pedimos a autorização gravar, avisando que ela seria transcrita e faria parte do material de análise da pesquisa. Vale a pena ressaltar que cada depoimento se constituiu de um momento único, já que emoções vieram à tona, como revelou um dos entrevistados ao dizer, com os olhos cheios de lágrimas, *"me desculpem, mas estamos falando de algo que me é muito caro e não há como conter as lágrimas"* (LINEU CORREA FONSECA). De nossa parte, algumas vezes, nos sentimos *"invadindo um espaço que não nos pertence, roubando trechos da vida das pessoas, cutucando feridas que parecem prazerosas, apesar de doloridas, e que influenciaram muito da minha vida"*. (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2000).

É importante ter claro que a medida em que tivemos contato com os dados obtidos, selecionou-os e analisou-os, a visão expressa nessa pesquisa torna-se sua leitura dos mesmos, sendo possível que outros pesquisadores, ao terem contato com o mesmo, direcionem um outro olhar e enfoquem características diferentes, revelando facetas que passaram despercebidas a ela. Mas, as apropriações de um determinado objeto implicam sempre em um processo de aprendizado particular resultante de apropriações por vezes polêmicas ou contraditórias (CHARTIER, 1996).

2. ESCOLA COMUNITÁRIA DE CAMPINAS: SUA CIDADE, SUA MEMÓRIA, SUA HISTÓRIA

Campinas: uma influência no cenário da educação nacional

Campinas⁷ é mais do que um marco no estado de São Paulo. No final do século XIX era a maior cidade do interior. A economia regional foi marcada, inicialmente, pela lavoura canavieira e a indústria açucareira, com uso significativo de mão-de-obra escrava. No início do século XIX a monocultura açucareira cedeu espaço, gradativamente, à cafeeira sendo que por volta de 1830 o café já estava consolidado na região, viabilizando a chegada dos imigrantes europeus, substituindo, gradualmente, a mão-de-obra escrava nas fazendas, nas ferrovias. A produção cafeeira garantiu à região enormes riquezas, que foram responsáveis pela chegada da Ferrovia e, mais tarde, por todo o desenvolvimento industrial da região. Aos poucos, apesar de ser uma sociedade conservadora devido à monocultura, ao patriarcalismo e a escravidão, o acúmulo de capital gerado pela agricultura desenvolveu o setor terciário (comércio e finanças), criando a infra-estrutura capaz de permitir o crescimento industrial a partir do final do século XIX. Além de sua importância econômica no cenário nacional, a cidade possui uma tradição cultural e política, sendo berço de artistas e intelectuais expressivos, desempenhando um importante papel na vida política nacional, desde os mais remotos tempos.

É ainda um importante celeiro educacional e produtora de conhecimentos e tecnologias com participação expressiva no cenário político-econômico da nação. Recebe, em suas escolas e universidades, estudantes oriundos das mais diferentes partes do Brasil e abriga, para satisfazer as perspectivas desses alunos, diferentes instituições de ensino. Essa tradição de fornecer um grande número de instituições de ensino com diferentes propostas educacionais não vem de hoje, já que Campinas, desde meados do século XIX, assiste a estruturação de diferentes escolas e perspectivas educacionais. Atualmente cresce o número de trabalhos que buscam compreender esse processo e acabam, dessa forma, revelando os interesses distintos de diferentes grupos que constituem a sociedade campineira.⁸

⁷ Foi consultado, como base para esse breve histórico da cidade, SEMEGHINI, U. C. " *Campinas de ontem e de hoje*", Campinas: Empresa Lix da Cunha, 1988.

⁸ Uma gama de pesquisas tem sido realizada sobre o surgimento das instituições escolares, já que esse processo reflete diretamente os movimentos sociais vivenciados em determinado momento histórico. Apenas nos últimos anos encontramos as seguintes produções: RIBEIRO, A. I. M. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas (1863, 1869)*. Campinas: Centro de Memória, UNICAMP, 1993.; VIDIGAL DE MORAES, C. S. *O ideário republicano e a educação – O Colégio Culto à Ciência (1869-1982)*. Dissertação de mestrado, São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1981.; SOUZA, R. F. *Educação e tradição: EEPG Francisco Glicério de Campinas, 1897-1997*. Relatório de Pesquisa. Seção Gráfica da FCL/UNESP, 1997.; _____. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas: Setor de Publicações do Centro de Memória – UNICAMP, 1998.;

Ao pesquisar sobre as instituições de ensino na cidade de Campinas, percebe-se que desde os meados do século XIX uma gama de escolas surgem em resposta as diferentes perspectivas educacionais existentes nos setores da sociedade campineira. Podemos observar, no início do século XX, a criação de escolas mantidas pelo governo, como a EEPSG Carlos Gomes e os primeiros grupos escolares que originaram, posteriormente, escolas como EEPG “Francisco Glicério” e “Artur Segurado”; as escolas confessionais, como o Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, o Colégio Internacional e o Colégio Progresso Campineiro; e também as escolas voltadas para o ensino étnico, como o Colégio São Benedito, as escolas italianas mantidas pelo Circolo Italiani Uniti e a Escola Americana (DEMARTINI, 2000).

São essas instituições de ensino que surgem em resposta a demanda por escolarização a partir de uma definida opção ideológica que se reflete na forma de agir e conceber a educação e que incorporam os interesses de determinada parcela da sociedade:

“o acesso à escola por parte de alunos e alunas provenientes de famílias também muito diferenciadas (...) decorre de uma escolha condicionada por múltiplos aspectos contingências de natureza econômica, ideológica e sociocultural; seu entendimento envolve a análise da multiplicidade das segmentações e exclusões que envolve categorias como raça, gênero e classe social” (DEMARTINI, 2000).

Tais fatores exigem diferentes instituições surjam para satisfazer as necessidades educacionais de determinados grupos sociais. Num primeiro momento observamos que grupos sociais oriundos das camadas dominantes pressionam a criação de escolas que garantam sua situação de classe para seus filhos, sendo que, dessa forma, o processo de escolarização

“acompanhou o desenvolvimento econômico do país: na época do café adaptou-se às necessidades do complexo agro-exportador, servindo aos interesses da classe dos fazendeiros; depois de 1930, com o impulso da industrialização, forneceu os quadros para a nova ordem capitalista implantada no país (são dessa época o SENAI e o SENAC)”. (Trecho do documento interno da Escola Comunitária de Campinas “Escola Comunitária de Campinas: uma opção pedagógica.”)

Levando em consideração a história da educação no Brasil podemos caracterizar a estrutura educacional vigente como parte de um processo que buscou atender aos

interesses da classe dominante do país. Nesse processo podemos verificar a participação do município em propostas inovadoras cujo objetivo é melhorar a estrutura educacional vigente, sendo que vale a pena destacar o ano de 1958, quando o Ministério de Educação e Cultura instituiu as escolas experimentais no ensino público, visando que as propostas nelas apresentadas se expandissem por toda rede de ensino oficial. Dentro das propostas apresentadas encontram-se os chamados “colégios vocacionais”, que, do ponto de vista governamental, deveriam “apenas” realizar uma reforma burocrática e pedagógica, mas na realidade foram além e embrenharam-se

“ pelo caminho da formação de um espírito crítico e contestador do sistema econômico e da estrutura de classes e de poder vigentes, pretendendo interferir na realidade. Fugia, assim, da função para a qual tinha sido criada: estabelecer uma renovação pedagógica sem questionar o sistema” (Trecho do documento interno da Escola Comunitária de Campinas “Escola Comunitária de Campinas: uma opção pedagógica.”)

Na época da ditadura militar e da extinção dos “colégios vocacionais”, que se constituíram de uma experiência significativa para todos que tiveram contato com ele (MASCELLARI, 1984), não poderia ser diferente e a estrutura educacional refletia os interesses da estrutura do poder, sendo que, na década de 1970,

“o desenvolvimento do capitalismo necessita de mão-de-obra qualificada (pessoal de nível superior e técnicos de nível médio) que possa atender à procura do setor industrial. Desta forma, os atuais planejadores do ensino, como não poderia deixar de ser (estão comprometidos com a estrutura), procuram adaptar o setor educacional à estrutura do poder, isto é, atender às necessidades das indústrias.” (Trecho do documento interno da Escola Comunitária de Campinas “Escola Comunitária de Campinas: uma opção pedagógica.”)

Nesse contexto vivemos um segundo momento de criação de escolas, quando surgem as chamadas “ escolas alternativas” que refletem a postura político-social de um grupo e que visam assegurar uma escolarização que viabiliza uma formação intelectual diferenciada, sendo que essa possibilita aos filhos dos seus fundadores a permanência na classe social em que nasceram. Levando em consideração a realidade social do país se fazia necessária uma formação diferenciada e consciente, que possibilitaria tomadas de decisões conscientes e não a mera aceitação da estrutura vigente, que vinha enfraquecendo a classe média alta do país. Notamos, portanto, que diante do momento histórico que vivíamos como nação a burguesia vinha se enfraquecendo, tendo seus interesses feridos e passando por um processo de transformação no setor econômico, que impulsionava a transformações no estilo de vida e nas relações vivenciadas por essa.

Os grupos que se mobilizaram para a criação dessas novas escolas eram reconhecidos como crítica e politicamente engajados e, diante da ditadura militar vigente no país, se opunham as idéias difundidas pelo governo e se mobilizam na criação de estruturas que satisfaçam suas perspectivas econômicas e sociais. Esse engajamento político pode ser observado no processo de fundação da Escola Comunitária de Campinas⁹:

“ Era uma época de abertura, a grande crise e os dias negros estavam acabando, o país estava vivendo um clima de maior abertura, em que era possível uma avaliação mais crítica, resposta ao processo repressivo que havíamos vivido, havia muita reflexão e era um momento bom para construir, em vários sentidos era um momento bom pra começar. A vontade que as pessoas tinham, muitos pais e professores haviam tido uma participação política efetiva em momentos anteriores e tinham ideais que foram barrados na época da ditadura. ”(LINEU CORREA FONSECA)

Ao se opor indiretamente como grupo ao governo, na verdade, essa parcela da sociedade buscava também atender suas necessidades, defendendo seu patrimônio e visando proporcionar aos seus filhos uma formação que possibilitasse a manutenção do *status quo* vigente, ao mesmo tempo que se deparava com as desigualdades oriundas desse. A formação e o posicionamento dos alunos era uma das principais bandeiras desse grupo, sendo que vemos, portanto, a educação como um processo que forma personalidades, segundo normas que refletem a realidade social e política daqueles que a concebem (CHARLOT, 1983), sendo que essa visão de educação é utilizada como instrumento para alcançar os ideais desse grupo.

A experiência de educação vivenciada pela Equipe Pedagógica do Colégio Progresso, que deu origem à Escola Comunitária, *“nasceu junto com a experiência dos Ginásios Vocacionais, mantendo estreitas relações de troca com os mesmos, embora seguindo o seu próprio caminho”* (Participação da Escola Comunitária no III Encontro de Professores de Língua e Literatura, 1980) , sendo que a proposta pedagógica dessa equipe busca

“ um sistema educacional diferente do que o atual sistema propõe. Como educadores pretendemos que os nossos alunos possam se encontrar e se realizar como pessoa e se tornem os agentes de sua própria educação, procurando conhecer as suas capacidades e limitações e se capacitem a fazer opções conscientes (poderão ocorrer erros) para a sua vida. É exatamente visando a formação de indivíduos conscientes, capazes de tomar suas próprias decisões, que a nossa proposta pedagógica se apoia em pontos fundamentais no trabalho do dia-a-dia” (Trecho do documento interno da Escola Comunitária de Campinas *“Escola Comunitária de Campinas: uma opção pedagógica”*).

⁹ A Escola Comunitária de Campinas, a Escola do Sítio e a Escola Cooperativa Curumim foram fundadas nessa época.

Através da formação proposta nesse trecho, que visa indivíduos conscientes, percebemos que o processo educacional proposto supõe o desenvolvimento de determinadas virtudes e capacidades individuais, sendo que essas, ao mesmo tempo que formam o educando culturalmente também possibilita a inserção social do mesmo, assegurando-lhe uma gama de saberes que o diferencia dos demais, possibilitando que este venha a compor uma elite intelectual (bastante mesclada a econômica).

A ECC surge, então, em um momento em que em resposta aos valores difundidos pelo governo militar do Brasil houve uma mobilização de diferentes grupos que visavam preservar a cidadania, a liberdade de expressão e a autonomia que eram retaliadas a cada resolução governamental. Como não podia deixar de ser houve a mobilização no âmbito educacional de pessoas contrárias a visão de escola do governo, que defendiam a manutenção de uma visão de Educação como a difundida através dos ginásios vocacionais e, com isso surgiram as chamadas “escolas alternativas” que tinham características peculiares e que buscavam transmitir os valores dos grupos que a organizavam.

Ao estruturar uma escola que refletisse seus interesses era possível desconstruir os valores que o governo tentava perpetuar, possibilitando uma real reflexão e discussão sobre a realidade do país, sem medo das consequências repressivas oriundas do governo vigente e que buscavam controlar toda estrutura social. Nas “escolas alternativas”, conforme Revah, notamos que, além das questões educacionais, o que movia a construção da nova instituição era um princípio ao qual se identificavam setores das camadas médias, sendo que todos os envolvidos no processo, adultos e crianças, vivenciavam um processo educativo que pressupunha mudança de valores e atitudes de tal forma que a consolidação da nova comunidade educativa fosse possível, como podemos observar na fala de diversos entrevistados, tais como

“ (...) eu aprendi muito lá, eu cresci como gente, passei a saber o que é educar para viver e como viver da melhor maneira as relações entre as pessoas, desenvolvi minha criticidade, participe de algo em que acreditava e acredito” (LINEU CORREA FONSECA).

“ (...) eu digo sempre lá na faculdade que grande parte do que eu sou eu devo à Comunitária, não é puxação de saco, é real. São vinte e três anos com uma equipe que se preocupa, promove leituras, procura ver as coisas novas, dá chance de você criar, que ajuda você a abrir a cabeça. Quero deixar claro que ela não é perfeita, porque acima de tudo nós somos humanos e temos conflitos sim, temos bate boca, erramos, acertamos.” (LENI COIMBRA MASSEI).

“ Nós sempre fomos instigados a participar, a se colocar e ter uma posição sempre crítica

em relação às coisas. Até hoje eu percebo isso na minha vida, já que eu me coloco com clareza nas situações e tenho facilidade para resolver as coisas, já que eu aprendi, desde pequena, que essa é a melhor forma de resolver as coisas: conversando, falando, analisando, participando mesmo.” (VALÉRIA SCORNAIENCHI).

É interessante notar que a ECC, tal como Revah (1995) demonstra em relação as “escolas alternativas”, vive um duplo movimento onde a experiência se faz necessária, já que não é possível estabelecer uma linha de trabalho pedagógica fechada e se faz necessária uma autogestão para viabilizar o processo, sendo que isso se reflete na organização institucional.

“Idealizamos juntos um grupo de direção, que era o conselho de administração, eu fui o secretário executivo ou qualquer cargo parecido, e esse conselho era um grupo no qual também a equipe pedagógica fazia parte, o que facilitava a integração entre os pais e a equipe pedagógica.”(ARTHUR PINTO DE LEMOS NETTO)

“ Então ai você precisa trabalhar junto e assim foi caminhando. Então como a gente tá, por exemplo, na parte econômica... Você apresenta agora o orçamento pedagógico, então tudo aquilo que você pretende gastar no ano que vem. Até o final de agosto... Você faz o plano do ano que vem, a parte física o que você quer, quantas aulas o professor vai dar, quantos professores e a parte de projetos... Você orça isso e você apresenta ao diretor financeiro, então é discutido e eles têm por princípio nunca cortar, isso é, eles não dizem “isso você não vão fazer”, eles podem chegar e dizer: “olha, se ficar nesse preço a mensalidade vai a tanto e fica fora do mercado, então vocês voltem a estudar e vejam o que vocês podem reduzir”. Dai o pessoal volta, reestuda e vê o que pode reduzir... qualquer alteração você não é livre de fazer. Desde o começo é assim, “há possibilidade de fazer? Há possibilidade de alocar verba para cá?” Então isso é discutido... Agora qual a linha pedagógica? Qual a linha metodológica? Nisso, então o corpo pedagógico é muito forte.” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA)

Além disso a criação da Escola Comunitária reuniu diferentes setores da sociedade, extrapolando o campo educacional, na medida em que difunde a bandeira ideológica da classe burguesa, e reunindo todos aqueles que acreditavam nessa visão de educação. Percebemos isso através do apoio recebido dos artistas campineiros para a formação da nova escola, sendo que os mesmos realizaram um leilão em prol da sua construção.

“ Dos artistas à equipe pedagógica

A idéia gera ação. A ação resistência. A resistência, evolução. A evolução, a idéia. Assim observamos o desenrolar de fatos que vão produzir a frutificação de Escola Nova. Escola com sabor de liberdade.

Aqui, então, está o elo feito pela equipe pedagógica entre essa Escola e os artistas. E estes acham que o único modo de dizer isso é esta amostragem, fruto de buscas, ação, resistência e evolução.

Portanto nós – os artistas plásticos de Campinas – estamos com vocês.

Afranio Montemurro – Alberto Teixeira – Antonio Bergamasco – Arturo Molina – Clodomiro Lucas – Egas Francisco – Eneas Dedeca – Francisco Biojone – Franco Sacchi – Geraldo Jurgensen – Geraldo de Souza – Hélio Leite – João Proteti – João Toledo – Lúcia Helena Martini – Maria Helena Motta Paes – Maria Sílvia de Held – Mário Bueno – Mário Levv – Moretti Bueno – Normando Santos – Paulo de Tarso Cheida Sans – Raul

Porto – Reynaldo Bianchi Netto – Suelly Pinotti – Thomaz Perina – Vera Bonnemassou.
("Folder da exposição em prol da Escola comunitária de Campinas realizada no MACC,
entre os dias 19 e 30/11/77).

Visões de educação em embate

Tendo em vista a realidade política que o país atravessava em 1977, um tempo em que a abertura do governo militar começava a dar os primeiros sinais de vida, os embates gerados pela ditadura ainda se faziam ouvir. Em todos os âmbitos da sociedade ressoavam vozes temerosas, frases eram silenciadas, manifestações culturais censuradas, visões de educação sufocadas... Era um momento de conflitos, momento em que a sociedade brasileira se interrogava sobre si mesma, suas relações, sua história, seu futuro... Momento em que o problema da educação ganha espaço e fica patente que o "fazer pedagogia, elaborar uma doutrina de educação, não é uma atividade inerente a toda vida social" (Charlot, 1983), mas sim parte dos conflitos vivenciados pela sociedade e que originam diferentes visões de educação. Esse é o cenário para a fundação da Escola Comunitária de Campinas.

" A história da Escola Comunitária inicia-se no Colégio Progresso Campineiro. Neste Colégio a coordenadora pedagógica era D.^a Amélia Pires Palermo que junto com uma equipe de professores pretendia desenvolver um tipo de ensino com o qual a sociedade mantenedora do Colégio Progresso não concordava em muitos aspectos. Este desentendimento foi provocado por maneiras diferentes de encarar o que é educar. A equipe pedagógica acreditava que educar não era e não é mera transmissão de conhecimentos, de informação; era necessário fazer o aluno pensar, entender as informações colocadas pelo professor, trabalhar com este material e procurar analisar a realidade em que vivemos. Este modo de pensar da equipe pedagógica provocou uma reação da sociedade mantenedora." (Trecho de um trabalho elaborado por alunos da 5^a série, em 1984, intitulado " Uma escola feita por todos").

Ademais esse rico trecho mostra também a forma como os alunos incorporam o " discurso" oficial sobre a história da escola, legitimando o processo vivenciado e reiterando que a educação transmite "à criança os modelos de comportamento que prevalecem numa sociedade" (Charlot, 1983). Isso revela que modelos de trabalho, relações, concepções são definidos em face dos outros indivíduos e instituições envolvidos num processo, regulando a participação de cada um na vida do grupo social.

A visão de educação defendida por essa parcela da sociedade pode ser manifesta através do trabalho desenvolvida pela equipe coordenada por Amélia Pires Palermo, que desde 1941 trabalhava no Colégio Progresso Campineiro, lecionando em todos os cursos e galgando diferentes funções na escola, sendo que no ano de 1977 ela era

coordenadora pedagógica do Colégio.

Segundo um dos entrevistados “ o Progresso teve sua origem em Araraquara e veio para cá em 1900¹⁰, sendo que ele era, de um certo ponto de vista, meio conservador e eles queriam continuar com seu ponto de vista” (RUBENS GABRIEL ABDAL), sendo que podemos perceber que houve um embate real ocasionado por diferentes concepções de educação e gestão escolar e pela inflexibilidade da sociedade mantenedora:

“uma ligação íntima entre a parte pedagógica e a administração da escola. Se não houver essa parceria então alguma coisa perece. Por exemplo lá: pessoas muito honestas, muito capazes, mas a única coisa, por exemplo, que não dava com a parte pedagógica era um modo de pensar diferente de educação.” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA)

“divergências sérias com a direção do Colégio Progresso, que naquela ocasião era muito fechada e não era possível aos pais ter um diálogo mais estreito com a direção da escola, tanto no aspecto administrativo quanto no aspecto pedagógico. Isso levou realmente a uma série de reuniões que culminaram numa cisão muito séria e grave com a direção daquele estabelecimento.” (ARTHUR PINTO DE LEMOS NETTO).

Esses embates se devem, em muitos momentos, aos ideais burgueses defendidos pelos pais e os defendidos pela Sociedade Mantenedora do Colégio, que ansiava pela manutenção da estrutura vigente. Notamos que mais do que visões educacionais o que estava em jogo era a estrutura social da cidade, já que o momento da ruptura representava o momento em que a classe dominante da cidade deixava de ser a elite tradicional da mesma e passava a ser a elite intelectual, composta, em sua maioria, por profissionais liberais. Percebe-se, claramente, que as transformações econômicas do período são mola propulsora para o processo.

Graças a isso a dimensão da crise foi tão grande que ganhou espaço nos jornais municipais. A Sociedade Mantenedora procurava deixar claro sua preocupação em defender seu controle administrativo do Progresso, pois segundo ela, através de seu porta-voz, o Senhor Sérgio de Barros Barreto, D. Amélia,

“ (...) a referida diretora pedagógica, com a cobertura da própria equipe apresentou um “ultimatum” à direção, no que diz respeito à adoção de um novo esquema de trabalho, que envolvia profundas modificações no sistema então vigente, com a perda total do controle

¹⁰ Complementando a respeito da fundação apontamos que o Colégio Progresso Campineiro foi fundado em 8 de outubro de 1900, idealizado para educar as meninas da época segundo os melhores padrões de ensino. Figuras de destaque de nossa sociedade resolveram se organizar e criar uma instituição de ensino, onde suas filhas e parentes pudessem ser educadas com exclusividade, estes personagens foram : Orozimbo Maia, Luiz de Campos Salles, Antônio Alvaro de Souza Camargo, Arthur Leite de Barros e Joaquim Alvaro de Souza Camargo, sendo que os mesmos contaram, a partir de 1902, com o apoio pedagógico de Emilia de Paiva Meira, que em 1928 fundou a Sociedade Brasileira de Educação e Instrução, mantenedora que assegura a continuidade do trabalho da escola (FERRAZ, 1997).

da política educacional que sempre norteou o colégio, fato com o qual em absoluto, não poderia concordar o órgão mentor do Colégio Progresso. Sérgio de Barros Barreto ressaltou que essa sugestão fora imposta quase que como coação moral. “ Não poderia ser aceita e, por essa razão, D. Amélia demitiu-se irreversivelmente, devendo ser seguida por demais elementos da equipe pedagógica, que lhe são mais chegados.” O colégio lamenta, conclui o vereador, mas não abrirá mão em hipótese alguma do controle administrativo da unidade. Mas continuará imprimindo em seus trabalhos a mesma orientação que sempre adotou e seguiu, não lhe interessando alterar as diretrizes, razão do êxito alcançado.” (DIÁRIO DO POVO, 17/10/1977).

e os diferentes segmentos do Colégio Progresso (pais, alunos e professores) revelavam um doloroso e desgastante processo, resultante da inflexibilidade da mantenedora e que resultaria na dissolução de uma filosofia de Educação.

“ Professores e alunos do Colégio Progresso Campineiro são unânimes em afirmar que a demissão de Amélia Pires Palermo, coordenadora da equipe pedagógica, foi motivada por pressões da Sociedade Mantenedora do estabelecimento de ensino, por não aceitar as modificações que pretende fazer no método de ensino da escola. (...) Lamentamos profundamente não poder continuar a desenvolver o sistema pedagógico criado pela atual equipe, uma vez que a coordenação será desfeita e ferido o princípio que norteia a nossa filosofia de educação. Estamos conscientes de termos lutado, com todas as nossas forças, pela sobrevivência do sistema educacional em que sempre acreditamos.” (DIÁRIO DO POVO, 18/10/77).

Além de noticiar a “ crise”, os jornais revelam a mobilização do setor político, através da reprodução de um ofício enviado pelo prefeito da cidade, Francisco Amaral, à Sociedade Mantenedora, cujo teor é

“ O prefeito municipal de Campinas, sempre atento aos problemas emergentes no seio da comunidade, cujos destinos lhe cabe conduzir, sobremaneira preocupado com a intranquilidade ora instalada entre as famílias que compõem esse tradicional Colégio Progresso Campineiro, conclama essa respeitável Sociedade Mantenedora a que envide todo esforço no sentido de prontamente debelar a crise existente, de sorte a retornar o ambiente sadio que jamais poderá faltar num estabelecimento de ensino em que convivem nada menos que mil e duzentos alunos. Se é absolutamente certo que o que se pretende é exatamente dar a eles a estrutura pessoal que lhe garantirá, no futuro, desempenhar com proficiência o papel que lhes é reservado frente à sociedade que integram, não tenho dúvidas de que se deva desenvolver todo empenho para poupá-los de acontecimentos que possam marcar-lhes negativamente a formação. Absolutamente seguro de poder contar com a compreensão, descortino a boa vontade dessa mui ilustre e digna sociedade” (DIÁRIO DO POVO, 20/10/77)

e da Secretária Municipal de Educação, Ítala Maria Lofredo D’Otaviano, que, coincidentemente, era mãe de alunos no Progresso

“ Na condição de Secretária Municipal de Educação, tenho por mim que não me poderia omitir ante as aflições ora vividas pelos pais dos alunos matriculados nesse conceituado Colégio Progresso Campineiro, onde, aliás, estudam meus filhos e cuja filosofia educacional tem merecido de nossa parte, sempre, incontidas manifestações de aprovação e aplausos” (DIÁRIO DO POVO, 21/10/77).

Além dos jornais e da preocupação do setor administrativo, a crise do Progresso foi alvo de avaliação do setor acadêmico da cidade, representado, em diversas situações, pelos professores das instituições de ensino superior existentes na época, a PUCC e a UNICAMP.

“ – Coisa nefasta essa que está acontecendo no Colégio Progresso, onde uma equipe foi afastada por elementos reacionários e conservadores, é uma “selvajaria”. Palavras do professor de Epistemologia da UNICAMP, Luiz Benedito Lacerda Orlandi, proferidas em palestra sobre “ Realidade e Educação”, durante a II Semana de Estudos de Filosofia da PUCC” (“DIÁRIO DO POVO”, 21/10/77).

Tendo em vista as declarações realizadas, podemos notar que a crise do Colégio Progresso não era apenas um impasse entre a Sociedade Mantenedora e a equipe pedagógica, mas era o reflexo de um processo de ruptura nos setores dominantes da sociedade, representado, nesse momento, pela administração do Colégio, que visava uma política de gestão escolar autoritária, ferindo, dessa forma, a perspectiva de um trabalho em grupo, tal como concebia a equipe pedagógica. Como resultado da inflexibilidade da Sociedade Mantenedora, que acarretaria o fim da concepção de trabalho pedagógico da equipe, ocorreu um pedido de demissão coletivo, tal como nos revela um dos entrevistados

“ nós éramos 56 professores e 48 saíram e nós decidimos criar uma escola que mantivesse aquela estrutura político-pedagógica, aquela visão de Educação que a gente desenvolvia, sendo que os pais também queriam a continuidade daquela linha de educação, mas a administração da escola não queria isso.” (RUBENS GABRIEL ABDAL)

sendo que a equipe se comprometeu a dar continuidade ao trabalho desenvolvido até o final do ano letivo de 1977, como relata um dos entrevistados

“nós começamos a nos reunir fora do colégio pra ver se eu os sustentava para terminarem o ano bem, já que os alunos não tinham nada haver com isso, os pais também, então nós precisamos terminar bem, vamos ver se a gente sai com dignidade do colégio” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 2ª ENTREVISTA).

Num primeiro momento, D. Amélia havia decidido se afastar do trabalho em instituições de ensino.

“ (...) eu não queria mais trabalhar em escola eu dizia: “ chegou, eu vou trabalhar na Educação, mas eu vou trabalhar em bairro, em outras coisas, colégio acabou pra mim, não vou fazer mais trabalho em colégio”. Mas daí veio todo esse movimento dos pais, na rua, pegando, daí (risos) não teve mais jeito.” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 2ª ENTREVISTA).

Ela tinha prestígio entre os pais e professores, sendo que a equipe pedagógica trabalhava em grupo, buscando, constantemente, proporcionar uma educação de vanguarda que levasse os alunos a uma formação plena que respondesse às transformações sociais. A liderança de D. Amélia é algo inquestionável, fator de aglomeração de ideais e concretização de sonhos.

“ nós, pais, acreditávamos na equipe coordenada pela D. Amélia, nós sabíamos da firmeza dela, da postura pessoal e ética que ela tinha de encarar as coisas, ela deixava que todos falassem, podia ser a maior besteira, mas ela ouvia e deixava que as coisas saíssem do processo, do trabalhar das idéias. Ela podia até ver que as coisas não estavam indo no caminho certo, mas ela direcionava as discussões para que tudo se ajeitasse. Eu acho que a D. Amélia não imaginava que iria a aglutinar tanta gente, mas nós também não.”
(LINEU CORREA FONSECA)

“ uma educadora, eu até me emociono, foi ela quem me entrevistou no início dessa minha caminhada, é o modelo que eu acho que o Brasil está precisando de cidadania, de garra, de responsabilidade, de seriedade, de verdade. Uma pessoa muito importante para nós, fundamental para que a Escola nascesse, já que a Equipe Pedagógica era a equipe da D. Amélia, coordenada, cuidada por ela” (MARIA LÚCIA LARA FERNANDES)

“ D. Amélia ganhou apoio dos alunos pela pessoa que ela era, pela maneira que ela conduzia todo processo. Não bastava ditar ordens, era preciso estabelecer, em conjunto, limites.” (EVANDRO ZIGIATTI MONTEIRO)

“ você vê que ela não centraliza, ela tem delegado, mas do meu ponto de vista ela continua sendo um grande elo de ligação. Ela é atenta: aos alunos, aos pais, aos professores e essa atenção une” (REGINA PALERMO CARVALHO).

O momento político como trampolim para a ruptura

Ao termos contato com a crise do Colégio Progresso não podemos ter a ilusão de que a mesma ocorreu por motivos meramente internos, mas é preciso ter claro que o momento político que o país atravessava, quando a abertura política começava a dar os primeiros sinais de vida, foi fator determinante na cisão do Colégio Progresso, seja como viabilizador da inflexibilidade da Sociedade Brasileira de Educação e Instrução, mantenedora da mesma,

“ (...) houve uma coisa passada que é o colégio sofreu bastante com a nossa visão de educação e ação política. Então o colégio foi, vamos dizer assim... Não digo que fosse perseguido, mas digo que ele foi marcado, a gente teve que responder processo e também as pessoas ficaram assim mais marcadas. Então isso tudo foi ajudando a ficar difícil você dar um passo adiante. Então e por isso a separação. Mais por causa de uma linha política educacional, porque a outra parte não: gente muito correta, muito séria, de muito boa vontade.” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA);

seja como instigador daqueles que se opunham a democracia e viam na Educação a possibilidade de difundir outros posicionamentos

“ R ¹¹– (...) Nós estávamos no período militar e tínhamos uma visão, uma proposta diferenciada, uma posição política clara que contrariava aquilo que o Progresso defendia. Por isso a cisão.

C – Qual foi o estopim da cisão?

R – O estopim da crise, na minha visão, pode ser relacionado com o fato da administração do Progresso ser feita por um grupo de senhoras que tencionaram se intrometer na questão pedagógica, tentar mudar nosso ritmo, nossa visão de educação, nosso trabalho. Começou a colocar restrições quanto à participação de algumas pessoas, uma parcela majoritária do grupo tinha uma visão conservadora de educação e a gente foi avançando, até que chegou um momento que, até por receio do regime e do golpe, dos militares estarem no poder, pela ditadura, eles queriam frear um pouco nossos objetivos educacionais e, principalmente, eles queriam algumas cabeças de coordenadores e eu vejo isso como a principal razão do rompimento, sendo que houve uma grande adesão de pais e professores que defendiam uma nova proposta de educação. (...) A crise do Progresso foi um período bastante difícil para quem ficou, que viu sua clientela drasticamente diminuída, e para quem foi, que não foi todo mundo também. Não podemos dizer que cem por cento aderiram, isso não é verdade, da equipe pedagógica nós tivemos uma boa adesão, tínhamos muita credibilidade com os pais, uma proposta educacional renovada e, sobretudo, nós éramos oposição ao regime militar, a gente não lia a mesma cartilha, a nossa era diferente.

C – Podemos afirmar, então, que o regime militar influenciou nessa cisão, pelo menos indiretamente?

R – Eu acho que sim, indiretamente sim, mas eu creio que foi o conservadorismo da Mantenedora que em determinado momento passou a querer ter o controle, não da administração da escola só, porque a parte administrativa eles já controlavam, nós nunca tivemos participação, mas eles passaram a querer controlar também a questão pedagógica e aí nossa luta era por autonomia pedagógica e o período político teve um papel secundário, pois numa época em que o regime militar endurecia nós tínhamos uma proposta diferente e talvez isso incomodasse os detentores do poder e também a administração, por isso essa tentativa de frear nosso trabalho.” (RUBENS GABRIEL ABDAL)

Notamos, no decorrer das entrevistas, que a participação dos atores sociais na vida política do país, como estudantes e sindicalistas, refletiu-se no processo de formação da escola.

“ Eu acho que o momento político que nós vivemos, antes mesmo daquela data, influenciou muito porque a gente tinha um universo parecido, o grupo que viveu 68, que enfrentou a ditadura, a repressão, o pessoal que era universitário ou segundoanista naquela época tinha um universo simbólico parecido e acho que isso ajudou, mais a história que a gente tinha do que a época de fato.” (LENI COIMBRA MASSEI)

“Na última assembléia, que eu participei, que já tava definido, quando eu sentei e olhei vi todos aqueles que tinham batalhado muito, movimento estudantil... Só que agora eles tinham um outro, vamos dizer assim, um álibi melhor, porque aí eles estavam lutando pela educação. Então você tinha a volta daquilo agora com um outro nome... Era, “eu, eu estou lutando pela educação”... Então a gente via todos eles ali... Então eu acho que foi um momento extraordinário em que eles puderam se dedicar a uma causa política, mas sem o rótulo de política e eles se realizavam ali...” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 2ª ENTREVISTA)

Notamos, portanto, que “na construção desses territórios, as escolas tiveram

¹¹ (R) - Rubens Gabriel Abdal e (C) - Carla Daniela de Paulo.

um colaborador poucas vezes percebido: os próprios militares e os setores que os apoiavam” (REVAH, 1995), sendo que a influência do momento histórico vivido passou, muitas vezes, despercebida aos olhos daqueles que participaram do processo, como narra uma das entrevistadas

“ eu nunca pensei nisso, (influência do momento histórico que o país atravessava), mas agora que você me perguntou eu digo que provavelmente tem haver, rs... Claro que tem, pois a troca de que uma Mantenedora não gostaria de ter uma equipe que funcionava, tanto é que os pais fizeram uma outra escola. O Colégio estava em pé, a Equipe Pedagógica não estava trazendo problemas pra escola, ela estava se mantendo, tanto é que originou uma nova escola, com uma equipe que veio de uma mesma instituição, é claro que com novos nomes, mas agora que você falou eu acredito nisso.” (MARIA LUCIA LARA FERNANDES).

Vale porém, nesse momento, destacar que a motivação política não foi, aos nossos olhos, o principal fator de aglutinação dos fundadores, já que muitos dos pais fundadores eram oriundos da classe média alta da sociedade, sendo, muitas vezes, de direita. Um dos entrevistados nos relata que

“eu não era de esquerda, eu era empresário e tive muitas discussões nas reuniões porque eu vivia de um lado onde as idéias não eram realidade e eu vivenciava isso, via que não era bem assim. Eu entendia, não era contra a esquerda, mas eu achava que onde a idéia não é realidade não adianta ficar viajando, sonhando. Então eu chamava o povo a colocar o pé no chão. Muitas coisas que eu ouvi nas discussões pude colocar em prática na minha empresa, mas também dei muita paulada em gente que queria fazer coisas que na realidade não existe, não vai existir nunca. Esse negócio de todo mundo é igual não existe. É algo que eu queria que acontecesse, mas não funciona, na prática a gente sabe que não é assim. Mas o respeito e o bom senso fazia com que a gente caminhasse junto, construindo um ideal que tinha como acontecer, como existir. Era a educação de nossos filhos que nos motivava, nos fazia ir além.” (ENIO CERQUEIRA LEITE)

Nessa fala fica bastante claro que mais do que a motivação política o que reunia os fundadores era um ideal comum, que representava uma visão de educação que visava a transmissão de valores que refletiam a organização interna específica de determinada parcela da sociedade, fazendo com que seu estilo de vida se traduzisse num ideal (CHARLOT,1983).

A ruptura se transforma no motor para a nova escola

“ Os pais, ao saber do acontecido, começaram a se movimentar. Primeiro, tentaram uma reconciliação entre a equipe pedagógica e a sociedade mantenedora, não sendo possível, partiram à procura de outras alternativas. Tentaram descobrir outro colégio que continuasse o trabalho que já vinha sendo feito com seus filhos. Como isso também não foi possível, alguns grupos de pais tiveram a idéia de fundar uma nova escola onde seus filhos continuassem a estudar juntos sob a orientação da mesma equipe de professores. (...) Os pais precisavam fazer muitas reuniões para fundar a nova escola, quase que diariamente. (...) Era preciso fazer muita coisa ao mesmo tempo e rápido.” (Trecho de um trabalho

elaborado por alunos da 5ª série, em 1984, intitulado “Uma escola feita por todos”).

Quando o processo de cisão se materializou, ficou claro que

“ a escola lá se dividiu em três grupos: um grupo que permaneceu, um grupo que acompanhou os pais e um grupo que se matriculou em outra escola... E assim também a escola surgiu porque não tinha nenhuma escola, as escolas de Campinas não comportavam a demanda de lá, dos que iam sair, mas principalmente porque o grupo estava satisfeito com a proposta pedagógica. ” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA).

Notamos que a crise do Progresso não preocupava apenas os setores administrativos e acadêmicos da cidade, mas preocupava, é óbvio e de maneira especial, os pais, que estiveram presentes durante o processo de negociações. O assunto era vivo nas conversas “ corriqueiras” de mães da escola, que tornaram-se fator de aglutinação dos pais, como revela Marina B. S. Lima, uma das mães do Colégio Progresso que participou da fundação da Escola Comunitária, anos mais tarde em depoimento ao jornal “ O Comunitário”

“ Tenho ainda nítido na minha lembrança, o dia quando entrei no galpão onde ficava a cantina do antigo colégio onde nossos filhos estudavam e avistei um grupo de mulheres que conversavam com muita indignação. Aproximei-me delas, que até aquele momento conhecia apenas de vista e, uma dirigiu-me a palavra: “ E você, o que acha disso tudo?” Eu lhe respondi: “Eu também estou indignada com os acontecimentos. É um absurdo tirar a autonomia de uma Equipe Pedagógica que tem uma experiência acumulada há anos e não admito a demissão de D. Amélia e dos coordenadores!” Então, esta mesma pessoa, que a partir daí tornou-se minha grande amiga, a irrequieta e inconformada Marineide, disse-me: “ Então nós temos que fazer alguma coisa e já! Temos que nos reunir e discutir, você não acha? Olha, eu conversei com o meu amigo Disney, ele tem grandes idéias e está querendo fazer uma reunião!” Dentro de algumas horas estava articulada uma reunião para o outro dia, que deve ser considerada como a reunião do nascimento da ECC. ” (“ O COMUNITÁRIO” , nov/93).

Percebemos, ao ter contato com os entrevistados, que uma forte liderança entre os pais era Disney Scornaienchi, já falecido. Sua presença era fôlego novo a cada dia na ousada empreitada, já que ele ousava sonhar e caminhar calmamente em direção daquilo em que acreditava.

“ Um dos líderes desse espírito, dessa idealização, foi o Disney, já falecido. Ele foi um dos que mais valorizou esse processo, talvez tenha sido a pessoa que levantou a bandeira dessa estrutura comunitária, o espírito de liderança dele foi de extrema importância naquele momento.” (LINEU CORREA FONSECA)

“ Juntamente com o Disney, um dos pilares, ou eu diria o pilar da formação da escola, infelizmente já falecido, um homem muito combativo, um idealista de primeira, rapaz muito sério, ele ajudou muito na elaboração desses documentos legais” (ARTHUR PINTO DE LEMOS NETTO)

“Ele foi um dos pais marcantes nesse início da nossa história, eu acho que a gente deve a

ele essa escola, muito a ele essa escola. É uma pessoa que acreditou extremamente que isso aqui ia dar certo, e como ele outros pais, é lógico, mas o Disney foi uma pessoa que apostou muito, acreditou muito, que ia dar certo. “ (MARIA LÚCIA LARA FERNANDES)

“ Minha grande paixão, ele foi uma pessoa que eu admirei muito, o que ele batalhou no início dessa escola, ele sempre alegre, sempre pra cima, puxando todo mundo pra cima, eu acho que foi a primeira morte que eu me revoltei. Para mim foi uma grande perda e uma grande revolta, ele estava na época de colher os frutos do que tinha plantado, ele era um grande líder e um grande homem.” (REGINA PALERMO CARVALHO)

“O Disney foi peça essencial, ele era extremamente democrático, , acreditava na democracia e tinha uma liderança no grupo, então ele conseguia reunir o grupo, entusiasmar todo mundo, entender os professores, sabe, uma criatura excelente.” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 2ª ENTREVISTA)

Percebemos, no decorrer das falas dos pais, que eles se reuniam quando e o quanto fosse preciso para viabilizar a escola que idealizavam para seus filhos

“ (...) final de uma dessas reuniões, no mês de outubro, cujo ano não posso precisar, mas há bastante tempo, esse grupo de pais, numa reunião no Salão Vermelho da Prefeitura, esse grupo de pais decidiu formar uma escola e naquela mesma noite saímos dali do Salão Vermelho, um grupo menor, constituído como uma comissão e fomos pra casa do Rubinho e ali ficamos até às 4 horas da manhã fazendo uma identificação dos pais que preencheram naquela reunião os formulários dizendo sobre sua adesão à escola e a sua disposição ou não de trabalhar numa ou em outra área. Assim é que, na manhã que se seguiu a essa madrugada, estávamos contatando os pais, convocando aqueles que se dispuseram a trabalhar. Imediatamente começamos o processo para obter do Estado a aprovação da ECC, nome que também surgiu nessa reunião.” (ARTHUR PINTO DE LEMOS NETTO).

“ Após a saída nós nos reunimos para viabilizar uma nova estrutura e as primeiras reuniões foram para pensar como seria essa nova estrutura, quais os seus valores, como ela funcionaria e aí percebemos que devíamos caminhar para uma escola comunitária em que todos, professores e pais, estivessem realmente envolvidos e participativos dentro dessa estrutura, buscando soluções para todas as questões práticas, como fazer, onde fazer, onde construir, onde começar, como arregimentar os pais e ver a viabilidade econômica. O envolvimento era muito grande com a equipe pedagógica, o crédito que eles tinham com os pais era tremendo e isso valia qualquer esforço e trabalho para viabilizar uma nova estrutura.” (LINEU CORREA FONSECA)

“ sabe, a gente arregança as mangas, trabalhava mesmo. Nós acreditávamos naquilo e não tinha como baixar a guarda, era preciso defender o processo de Educação em que acreditávamos. Foi suor pra todo lado, dinheiro pra todo lado, noites de sono mal dormidas... Mas valia a pena, era a nossa escola que começava” (MARIA INES GRACIOLLI TEIXEIRA)

“ eu sabia que não ia ser fácil, tinha trabalhado bastante com a APM do Progresso, mas eu precisava defender aquilo que eu acredita e era muito bom contemplar o envolvimento de todos” (ENIO CERQUEIRA LEITE)

“ nós tínhamos a faca e o queijo nas mãos, como não cortá-lo. Sabe, fomos ousados, pagamos o preço para que a escola fosse fundada, nos doamos plenamente para isso”(JOÃO ALBERTO HOLANDA FREITAS).

Após a decisão dos pais, restava saber se D. Amélia e sua equipe realmente estavam realmente dispostos a participar da ousada empreitada, já que não havia a

mínima estrutura para isso, sem contar que a Escola Comunitária existia apenas em sua concepção, com uma linha pedagógica e de gestão bem definida, mas sem o reconhecimento do Estado para isso.

“todo mundo num movimento, movimento, movimento... e eu me lembro de uma noite que nós começamos a conversar e ver, se sair outra escola quem vai, quem tem dois empregos não vai, já que tem outro emprego, vai pra escola nova quem está sem emprego e foi em outubro, novembro, os colégios já tinham arranjado professores, aí chega o Lineu e o Disney e disseram: “você vão conosco que nós precisamos mostrar uma coisa” e nós chegamos a casa do Lineu e as crianças estavam dormindo num tapete, cobertas com um lençol, e em todos os cômodos da casa gente trabalhando, nas mesas, nas camas, e eles disseram assim” vocês aceitam pegar essa escola que nós queremos fundar nós vamos amanhã pra SP, se vocês não aceitarem a gente termina aqui”. Daí não teve jeito, não teve mais jeito, então a gente resolveu pegar. E voltamos aos professores para conversar “não tem mais jeito, nós temos que querer” e eles todos aprovaram.” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 2ª ENTREVISTA).

“ Houve muita energia e uma união tremenda para que as coisas realmente acontecessem, em menos de três meses nós tínhamos o registro da escola e isso só foi possível graças à convergência de todas as forças, de pais e professores que acreditavam naquilo em que estavam envolvidos.” (LINEU CORREA FONSECA).

Perante as decisões tomadas era preciso correr contra o tempo, já que era início de novembro de 1977 e a escola precisava estar “pronta” para o início do ano letivo de 1978. Os pais assumiram toda a parte burocrática e estrutural para o funcionamento da escola, cabendo aos professores o cuidado da parte pedagógica, sendo que a unidade dessa com a administração era fundamental, já que a diferença de visões entre essas havia ocasionado a saída do Colégio Progresso e iniciado uma história única de escola.

“ Então eu acho que é o primeiro caso de colégio em que os pais querem conservar a mesma proposta pedagógica e política e querem conservar a equipe pedagógica. Tanto é que quando eles foram pra São Paulo pra pedir a autorização da escola, o João estava junto, diz que a pessoa que os atendeu, o secretário na época, não lembro quem é, disse: “olha, eu tenho recebido gente pra tirar professores, pra tirar diretor... É a primeira vez que eu recebo pessoas, pais, pra dizer “nós queremos continuar com essa equipe pedagógica””. Então foi aí que começou a história do colégio. A gente foi na rua, procurando adesão, todos nós pagávamos, não tinha dinheiro pro que você precisa ter numa sociedade e a sociedade manter a escola, ninguém tinha dinheiro, não tinha terreno, não tinha nada... Então todo mundo deu a sua colaboração, foi muito lindo.” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA).

A partir da mobilização dos pais foi fundada, em 07 de novembro de 1977, a Sociedade Comunitária de Educação e Cultura, mantenedora da Escola, e a Escola Comunitária de Campinas, cuja aprovação de Regimento Escolar, “o primeiro regimento (...) foi uma cópia do Estado pra não ter problema nenhum, que não podia voltar...” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA), foi publicada em Diário Oficial no dia 08/12/77 e a autorização para funcionamento da escola foi publicada no dia 09/12/77. A Escola Comunitária deixava de ser um sonho, graças a confiança e envolvimento dos pais com uma visão de Educação, e passava a configurar entre as

instituições de ensino existentes na cidade.

“Os pais foram ótimos, a criação da escola aconteceu graças a eles, porque foi um grupo de duzentos, trezentos pais que resolveram bancar a escola porque confiavam nos professores, mesmo sabendo que havia o risco da escola não ser reconhecida mais tarde, eles acreditavam no nosso trabalho, fazendo com que a participação dos pais foi essencial. Na medida em que você fala em pais, a contribuição deles foi fundamental, sem eles não ocorreria esse processo, porque eles não se envolveram só na questão pedagógica, a maioria dos professores eram também pais, nós resolvemos criar uma cota, cada um entrou com uma contribuição financeira para manter aqueles momentos iniciais e pagar os compromissos da área trabalhista, do aluguel, do sustento da escola, houve uma cota sacrificial muito grande dos pais nessa área.” (RUBENS GABRIEL ABDAL).

Registrando os primeiros sócios -- uma clientela intelectual

Levando em consideração a especificidade do momento em que a ECC foi fundada e ressaltando a importância das pessoas envolvidas no processo, já que o surgimento da escola ocorre em resposta a anseios desse grupo de pessoas, faz-se necessário, ainda que através de quadros, apresentar os primeiros sócios da Sociedade Comunitária de Educação e Cultura, sendo que, nesse momento, nos deteremos aos pais fundadores da mesma, uma selecionada clientela intelectual.

Quadro 1. Número de filhos por família associada – 1978.

Número de filhos ¹²	Famílias	Porcentagem (%)
0	2	0,9
1	56	25,33
2	97	43,89
3	58	26,24
4	8	3,61
Total de sócios	22¹³	

Fonte: Lista dos primeiros sócios da SCEC fornecida pela secretária da ECC, referente a fevereiro de 1978.

No quadro 1 notamos que a maioria delas era composta por dois filhos, sendo interessante destacar que, apesar de não termos registros sobre isso na documentação da Escola Comunitária de Campinas, muitas dessas famílias poderiam representar diferentes dinâmicas familiares, já que

¹² Considerou-se como número de filhos o número de dependentes matriculados na Escola Comunitária de Campinas no ano de 1978, sendo que esses dados foram obtidos numa relação fornecida pela secretária da escola.

¹³ Pode-se observar que esse número difere do número real de sócios relacionados no livro de matrículas no ano de 1978. Essa diferença deve-se a data de elaboração da lista, sendo que esse era o número de sócios até a mesma (fevereiro de 1978).

“nessa época, o significado que a valorização das diferenças adquiriu nessas pedagogias “alternativas” dizia respeito à singular experiência de vida desse segmento das camadas médias. Por exemplo, dava-se uma atenção especial às diferentes dinâmicas familiares das crianças que, não raro, tinham os seus pais separados, um irmão de outro casamento ou casos de crianças que moravam uma parte da semana com a mãe e a outra com o pai” (REVAH, 1995)

Quadro 2. Nacionalidade dos Pais Fundadores¹⁴

Nacionalidade	Número de Pais	Porcentagem (%)
Alemã	3	1,11
Angolana	1	0,37
Argentina	3	1,11
Belga	2	0,74
Brasileira	239	89,17
Francesa	2	0,74
Italiana	1	0,37
Mexicana	1	0,37
Norte-americana	3	1,11
Portuguesa	2	0,74
Romena	1	0,37
Suíça	1	0,37
Uruguaia	1	0,37
Não citada	7	2,61
Total de Nacionalidades	13	
Total de sócios	268	

Fonte: Livro de Matrículas da Escola Comunitária de Campinas, referente ao ano de 1978.

Ao termos contato com a nacionalidade dos pais fundadores da Escola, podemos perceber, no quadro 2, que aproximadamente 90% era brasileira, sendo que, ao termos contato com as outras nacionalidades e confrontá-las com a profissão (quadro 3) encontramos professores universitários, industriais e engenheiros, revelando, portanto, que participavam da comunidade acadêmica da cidade (em especial a UNICAMP) ou faziam parte do setor industrial da cidade, compondo, dessa forma, a burguesia iminente dessa.

¹⁴ Considerou-se como número de pais a quantidade de sócios em cada uma das nacionalidades e profissões arroladas. Levou-se em consideração apenas as informações paternas, uma vez que não há registro das maternas, exceto uma, pois em função do falecimento do pai a mãe era signatária da adesão à escola.

Quadro 3. Profissões do Pais Fundadores – 1978

Profissão	Número de Pais	Porcentagem (%)
Engenheiro	56	20,89
Médico	39	14,55
Professor	37	13,8
Comerciante	23	8,58
Advogado	19	7,08
Empresário	14	5,22
Funcionário Público	10	3,73
Dentista	9	3,35
Físico	9	3,35
Economista	7	2,61
Psicólogo	5	1,86
Administrador	4	1,49
Promotor	4	1,49
Químico	4	1,49
Representante de Vendas	3	1,11
Veterinário	3	1,11
Agricultor	2	0,74
Aeroviário	1	0,37
Arquiteto	1	0,37
Bancário	1	0,37
Corretor	1	0,37
Diretor de Produção	1	0,37
Enfermeiro	1	0,37
Farmacêutico	1	0,37
Geólogo	1	0,37
Guarda	1	0,37
Jornalista	1	0,37
Pastor	1	0,37
Pedagogo	1	0,37
Piloto	1	0,37
Publicitário	1	0,37
Tec. Comércio Exterior	1	0,37
Topógrafo	1	0,37
Não Especificado	4	1,49
Total de Profissões	34	
Total de sócios	268	

Fonte: Livro de Matrículas da Escola Comunitária de Campinas, referente ao ano de 1978.

Ao termos contato com as profissões arroladas no Livro de Matrículas referente ao ano de 1978 da Escola Comunitária de Campinas, encontramos, em sua grande maioria, profissões que remetem-nos a camada média alta da sociedade, sendo, em sua

maioria, pessoas intelectualizadas que desejavam um processo de escolarização pleno para seus filhos. Isso revela-nos a possibilidade de investimento que os pais tinham para a concretização da instituição escolar, apesar dos depoimentos refletirem o esforço financeiro para suportar a empreitada:

“Precisávamos do capital e o que foi feito foi uma campanha de doações, os pais daquela época deram o que podiam, não só os pais, mas também os professores. Cada um dava o que podia e esse foi o capital do início da construção. Eu acredito que as condições eram favoráveis na época, imagino que, do ponto de vista econômico, a classe média, de onde eram oriundos a maioria dos pais, ainda não tinha sido tão pressionada e havia uma disponibilidade maior. Havia, sem dúvida, um fator mais importante do que o capital, levar a escola pra frente. Era uma época boa para construir, com menos competição do que hoje, não tinha esse processo de globalização que está ocorrendo hoje e o neoliberalismo ainda não estava em evidência, fazendo com que as condições fossem favoráveis à implantação da escola, que nós pudéssemos dispor de dinheiro para isso” (LINEU CORREA FONSECA).

“ Sinceramente, se nós não tivéssemos aqueles pais a gente não teria força, não teria como fazer, a gente não teria condições. Nem legal, porque foram algumas pessoas que tinham condições de cuidar dos transmites legais, como o Arthur, o Disney, os pais em geral, que em sua maioria que eram homens da lei, dinheiro. Por mais que os professores quisessem sem os pais a gente não teria feito, eles foram muito importantes” (LENI COIMBRA MASSEI);

Ao termos contato com os quadros 2 e 3 percebemos que, tal como Revah (1995) caracteriza as pessoas envolvidas no processo de criação das escolas alternativas, os primeiros sócios da SCEC eram professores universitários e profissionais que passaram pela faculdade na época da ditadura, possuindo um espírito crítico e ansiando por um processo de educação que formasse as “ *crianças com responsabilidade, aprendendo a raciocinar e a respeitar, sem abrir mão do conteúdo*” (ARTHUR PINTO DE LEMOS NETTO), visando, assim, formar cidadãos conscientes. Uma das entrevistadas reforça essa visão de formação

“ para nós a formação sempre foi mais importante que a informação. Preferia que meus filhos fossem pessoas bem formadas, bem colocadas, pudessem se expressar livremente. No processo de formação da Comunitária a criança vai crescendo sem ser a força, sem ter enfiados os conteúdos na cabeça. Meus filhos têm opinião própria, sabem se expressar, estão bem na vida” (CIDA CERQUEIRA LEITE).

Notamos, nessa fala, uma preocupação clara em relação a formação dos alunos manifesta pelos sócios fundadores, que revela a educação como um processo que forma as crianças como indivíduos integrados socialmente, camuflando, de forma ideológica¹⁵,

¹⁵ Tal como afirma Charlot (1983) “*toda ideologia pedagógica ou qualquer outra tem por tarefa essencial justificar a divisão social do trabalho e dissimular a luta de classes*”.

a realidade financeira, social e política que instiga determinado processo educacional. Temos claro, através dessa fala, que além de uma formação social os mesmos se preocupavam com uma “boa colocação” para seus filhos, mascarando, portanto, através de um discurso pedagógico o caráter econômico desse processo de formação.

Um outro dado importante no perfil dos sócios fundadores diz respeito a perspectiva de crescimento da escola, já que

“ o crescimento da escola nunca teve por base o crescimento financeiro. As normas dela para crescer eram fundamentadas no bem da criança, de acordo com um linha pedagógica ideal. Se era para ser comunitária, não era para ser medida a posse de cada um, o valor financeiro que cada um contribuía, isso fez com que a linha mestra da escola, a preocupação com uma educação de qualidade, fosse a mais pura possível” (ÊNIO CERQUEIRA LEITE).

Surge, nessa fala, um importante dado: ser comunitária. Mas o que isso significa, na prática, isso? Tendo em vista as falas dos depoentes e o fato dos mesmos pertencerem, em sua maioria, a classe dominante da cidade, podemos compreender, tal como Charlot (1983), que o “ser comunitária” nos leva ao sentido de cooperação, sendo que isso implica em *“relações e interações de indivíduos iguais, não entre indivíduos ligados por relações de subordinação”* (DOTTRENS, citado em Charlot, 1983), fazendo com que os participantes de uma determinada parcela da sociedade travem *“entre si relações de cooperação igualitárias, que levem em conta, muito mais do que as diferenças sociais, a dignidade igual de todo ser humano”* (CHARLOT, 1983).

Criando um projeto educacional

Levando em consideração o cerne da crise do Colégio Progresso Campineiro, que mais que um impasse entre a Sociedade Mantenedora e a equipe Pedagógica era a opção por um projeto educacional desenvolvido por um determinado grupo de educadores

“ a sociedade mantenedora não queria mais a D. Amélia lá, e não era só a figura da D. Amélia, mas aquilo que ela representava de ideal de educação e foi basicamente graças a isso que a escola foi fundada, um ideal de educação que dentro de uma sociedade que não permitia aquilo. A opção era ou sair pra outras escolas ou sair para uma própria e isso partiu muito dos pais, formar uma escola para os filhos deles com aquela equipe pedagógica.” (LENI COIMBRA MASSEI).

Sendo que a crise se constitui, portanto, como *“ (...) uma questão ideológica,*

uma parte de ideologia mesmo.” (REGINA PALERMO CARVALHO). Mas quais os valores que permeiam tal ideologia? Ou, em outros termos qual(is) a(s) visão(ões) de mundo que impulsionaram a organização que viabilizou a escola? Os depoimentos deixam claros vários aspectos:

- a) a opção por uma metodologia cujo incentivo à expressão do aluno enseja a formação de pessoas aptas à vivência democrática:

“(...) Mas também a perspectiva da criança aprender a aprender, num processo que visava a formação e não a mera transmissão do conhecimento.” (LINEU CORREA FONSECA)

- b) um ideário humanístico que valorizou o respeito pelo outro, à ética e:

“O que nos chamava a atenção e o que buscávamos era uma postura humanística, com respeito ao ser humano e valorização dos aspectos éticos nas relações entre as pessoas, estabelecendo relações de respeito.” (LINEU CORREA FONSECA).

- c) a especificidade da competência dos professores, sendo que essa se dá pela profissionalização e inserção no espaço:

“A proposta sempre foi de que os pais não iriam interferir na forma de conduzir o processo pedagógico, mas havia uma integração com os pais. O professor tinha toda liberdade para conduzir seu trabalho da maneira que julgasse mais conveniente.” (ARTHUR PINTO DE LEMOS NETTO).

Em contrapartida, nos depoimentos dos membros da equipe pedagógica é possível verificar a presença destes mesmos valores:

- a) quanto a metodologia:

“Creio que esse jeito de agir, nós trabalharmos com os alunos, de ser democrático, de ouvir, de trabalhar com eles uma reflexão de questionamento, eu acho que isso, naquela época, hoje já é de muita vanguarda, eu acho que há 23 anos atrás era muito mais e acho que muitos não aceitavam, entre eles a Sociedade Mantenedora do Colégio Progresso.” (REGINA PALERMO CARVALHO)

- b) quanto ao ideário humanístico:

“formar um cidadão atuante, capaz de apresentar soluções para resolver problemas e tentar resolver seus próprios problemas junto com os outros, numa sociedade mais solidária. Nosso grande princípio era acreditar na pessoa humana, que a pessoa é passível de crescimento, ela não nasceu assim, vai morrer assim e que você só se desenvolve na relação com o outro.” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 2ª ENTREVISTA).

- d) quanto a especificidade da competência da equipe pedagógica:

“Agora, quanto à questão de organização pedagógica e do nosso trabalho foi muito

salutar, porque nós estávamos num ambiente nosso, era nossa escola, o prédio ficou mais modesto, mais precário, mas do outro lado, você ter o apoio dos pais e dos alunos, você tinha uma escola que não foi criada pela equipe pedagógica, mas pelos pais, que acreditavam no nosso trabalho e entregaram seus filhos pra gente dizendo: “olha, a educação que nós queremos é essa”, isso foi muito gratificante para nós. (RUBENS GABRIEL ABDAL)

Na implantação dessa visão de educação foi imprescindível a clareza dessa especificidade, já que ela validava a escola como local de formação contínua dos professores, pois ele *“nunca está pronto. Então ele precisa de uma formação no trabalho”* (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA), abrindo um espaço de experimentação e formação pedagógica em grupo de pares (REVAH, 1995) como bem observa uma das entrevistadas, já que

“ a própria estrutura viabiliza a formação. Cada profissional conta com seus pares, com a coordenação, com a D. Amélia. Essa é uma estrutura cara e foi algo que a Mantenedora do Progresso não concordava. Isso significa que vemos a formação como algo constante, uma história a ser construída, um processo. Muitas vezes a construção da estrutura física demorou um pouco para acontecer porque a estrutura pedagógica exigia uma dispensação de recursos para formar a Equipe Pedagógica. Você nunca chega em sala sem ter seu encontro com seus pares, com seu núcleo (CP¹⁶) , sendo que esse é um espaço de formação pedagógica muito grande.” (MARIA LUCIA LARA FERNANDES)

sendo que isso era respeitado pelos pais e priorizado entre todos, revelando

“uma consciência das famílias, da Equipe Pedagógica, de estabelecer prioridades... Sempre priorizamos, vamos dizer, a parte humana, abrindo mão de uma construção mais sofisticada para investir na matéria-prima da escola, que são os professores e os alunos. Nós sempre primamos pela formação humana desses.” (MARIA LÚCIA LARA FERNANDES).

Nesse processo, as relações iam se construindo dia-a-dia, revelando o caráter flexível e inovador da escola, seja nas relações estabelecidas, seja na prática pedagógica, reforçando mais uma vez o caráter “ alternativo” da escola (REVAH, 1995), sendo que um aglomerado de autores se fazia presente na Escola Comunitária, como relata um dos entrevistados, pois

“em termos de corrente pedagógico nós podemos falar Piaget, Vygostky... Enfim, todos que vissem o professor como mediador. É claro que nós ainda não tínhamos esse palavreado, mas era isso. Sempre houve uma crença em nossa equipe de que o professor é fundamental, mas de que é o aluno que se constrói, então nós trabalhamos muito na base do construtivismo e do interacionismo. Nós reconhecemos o professor como mediador, o aluno como mediador o outro, enfim, como mediador e viamos, mesclado a tudo isso, a transmissão de valores humanos no cotidiano.” (LENI COIMBRA MASSEI).

¹⁶ Reuniões semanais entre os professores, chamadas de CP (Conselho de Professores).

Dessa maneira os educadores iam experimentando, visando acumular experiências que pudessem beneficiar outras instituições de ensino, em especial as escolas públicas da cidade, que tinham que caminhar segundo uma cartilha preestabelecida, sendo que esse processo revelava um compromisso com a visão de Educação por eles defendida

“ Vale ressaltar que a origem da educação renovada foi na escola pública e algumas escolas particulares se comprometeram com ela, fazendo com que fosse mais fácil a Comunitária experimentar algumas coisas que poderiam dar certo e, após isso passar para a rede. Nós podíamos nos arriscar mais, mesmo que errássemos. Nós tivemos um professor de biologia no colegial que chegou na classe e disse que todos estavam aprovados, não era preciso se preocupar com a nota. Essa proposta era boa, mas os alunos não estavam preparados pra ela e muitos não estudaram. Ideologicamente aquele professor agiu de maneira correta, mas nós, professores, tínhamos que colocar limites, e ele falhou nisso. Nossos alunos tinham que ter adequação na sala de aula, precisava ouvir o outro, tudo isso era limite. A Comunitária não é e nunca foi a escola perfeita, a vantagem dela foi que experienciou muitas coisas que influenciou outras escolas e era esse nosso objetivo: permitir que a nossa experiência fosse vivenciada pelos outros. É claro que cometemos erros, que nem tudo foi cem por cento, uma escola diferenciada não é algo simples, mas guardada a devida modéstia nós tínhamos uma proposta pedagógica muito avançada, o que nós propúnhamos era, o próprio vestibular da UNICAMP veio confirmar após sua renovação, o caminho certo: uma educação transformadora, não repetitiva, que não busca agradar o sistema, mas que liberta, que instiga a participação. Nós estávamos no caminho certo e na medida em que o processo rolou a escola cresceu.” (RUBENS GABRIEL ABDAL).

É interessante surgir, nessa fala, o vestibular da UNICAMP, um dos mais concorridos do país, como algo que legitima a proposta pedagógica da Comunitária ao buscar uma *“educação transformadora, não repetitiva, que não busca agradar o sistema, mas que liberta, que instiga a participação”* (RUBENS GABRIEL ABDAL), já que o mesmo se trata de um processo seletivo que visa selecionar os que estão *“aptos”* a cursar um dos cursos oferecidos pela Universidade, que, infelizmente, responde aos interesses da classe dominante do país. Nesse processo todas as desigualdades sociais são ignoradas, sendo medida a cultura de cada candidato, como se houvesse, nesse processo, igualdade de oportunidades.

Tendo em vista os aspectos levantados, temos, claramente, um ideário burguês de educação, sendo que podemos notar isso ao falarmos de:

a) metodologia, já que a mesma promove a igualdade de aprendizado, sendo que esse se diferencia através da iniciativa individual e da cooperação social, trazendo a tona, muitas vezes, as diferenças existentes na sociedade, mas delegando ao indivíduo a necessidade de posicionar-se diante dessa. É preciso ter claro que denunciar as diferenças é bem diferente de questioná-las e promover

alterações na estrutura vigente, sendo possível trazer a tona as diferenças ao mesmo tempo em que se referenda a ideologia da classe dominante e, muitas vezes, legitima-a através da visão do desenvolvimento de cada cidadão como um processo autônomo, ignorando o aspecto político, social e econômico presentes no mesmo.

b) um ideário humanístico, já que o mesmo torna o processo educacional algo especificamente cultural e independente das realidades sociais vigentes, trabalhando com indivíduos que irão, posteriormente, agir sobre a sociedade, mas que não são, de acordo com essa visão, influenciados pela realidade da mesma em sua formação. Isso é possível graças a compreensão de que “a pedagogia coloca a educação cultural como base e a significação social da educação como resultante” (CHARLOT, 1983), reforçando um ideal de educação que se baseia na transmissão de certos valores (liberdade, honestidade, igualdade, justiça, solidariedade, respeito, etc.) que acabam por justificar determinadas regras e vivências do grupo, sendo que a maioria desses valores são tratados de forma ideológica, na medida em que são vistos como idéias autônomas e passíveis de serem vividas por todos, independente da condição social em que vive (CHARLOT, 1983).

Ao tornar esse processo algo individual reforça-se o discurso que a educação deve, antes de qualquer coisa, formar homens, tal como afirma Meylan (citado em Charlot, 1983), que diz que a formação

“prepara para a vida jovens pessoas que devem, de início, tornar-se homens, e que, na medida em que o serão, poderão ser (depois de conscientemente preparados para isso) os advogados, os engenheiros, os pastores, etc., assim como os jornalistas, os magistrados, os agricultores, os industriais; em suma, os homens responsáveis, de que nosso tempo tem necessidade”.

Através disso se justifica, de acordo com a ideologia burguesa, a divisão social do trabalho na medida em que cada indivíduo irá caminhar segundo sua própria natureza, já que aqueles que são “melhor dotados, mais capazes de pensar e agir por si mesmos, de captar uma situação, de colocar um problema em seus termos essenciais: de inovar, de inventar; de libertar neles, e em torno deles, a humanidade ainda acorrentada” (MEYLAN, citado em Charlot, 1983) são os que chegarão a ocupar posições privilegiadas na sociedade, mantendo, dessa forma, o *status quo*.

- c) especificidade da competência dos professores, tendo em vista que o saber está em constante transformação em decorrência as transformações sociais vividas, é essencial que aquele que trabalha diretamente na formação das crianças esteja, também, em constante formação, além de transmitir, no cotidiano, os valores definidos pelo grupo.

Levando em consideração o fato do Colégio Progresso ser uma instituição de ensino confessional (católica), optou-se por uma escola laica, tendo em vista a posição humanística daqueles que a formaram.

“ A gente começou a perceber que os valores humanos são valores cristãos... Então você podia trabalhar com todos os alunos, de todas as religiões, passando valores. Os valores universais de colaboração, de respeito e então um dia a gente achou “por que separar as coisas, não é?”. E também havia entre os pais fundadores pessoas que se diziam “ateus, graças a Deus”... Pessoas excelentes que, mesmo o Disney... Você vê os valores dele são valores extraordinários... Isso dá amplitude pra você trabalhar com todas as pessoas, não é? A minha fé tem que se traduzir em atos concretos, não é? Então, se eu de fato tenho uma fé eu vou traduzir isso em atos concretos, eu vou lutar pelos direitos humanos, eu vou fazer... Então não existe contraposição... A fé se reflete na pessoa, não é? Então, eu acredito em Deus e acredito no Homem, então eu acho que o Homem precisa ser respeitado, precisa ser valorizado, ele é capaz de fazer as coisas” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA).

É válido ressaltar, porém, que laicidade é bastante diferente de neutralidade, na medida em que desprende-se do cotidiano ao mesmo tempo em que professa uma vida democrática e republicana, assegurando, dessa forma, um posicionamento político ao processo pedagógico. Ao assumir-se laica a Comunitária assume seu posicionamento político no sentido de encarar o cotidiano como um processo político¹⁷.

Notamos, através do Estatuto da Escola, que os valores difundidos são retrato fiel dos estabelecidos pelas “escolas alternativas” (REVAH, 1995), pois

“ Esses princípios são: instituir e aplicar uma filosofia de educação humanista, dinâmica, contendo na essência a preocupação de renovar-se permanentemente; promover um trabalho pedagógico-educacional, mediante colaboração mútua com pessoas e entidades, incrementando bolsas de estudo, intercâmbio cultural e atividades afins; criar uma estrutura comunitária em que se preserve o espírito de fraternidade e o amor ao próximo; desenvolver todas as atividades pelo esforço comum dos sócios; sem qualquer distinção entre recursos materiais e humanos; realizar projetos de integração na comunidade, tornando-a centro de atividades para o bem comum. Os estatutos estabelecem, ainda, os princípios incompatíveis com os fins da sociedade: as manifestações individualistas que denotam falsos valores da pessoa humana; o induzimento à especulação e ao consumismo; incentivo à competição e à oferta de prêmios; a discriminação por critérios elitistas ou seletivos sócio-econômicos, religiosos e raciais; o intuito de lucro e a obtenção de vantagens pessoais” (DIÁRIO DO POVO, 23/11/77).

¹⁷ “Política constitui uma certa forma de totalização do conjunto de experiências vividas numa sociedade determinada” (CHARLOT, 1983).

Dessa forma uma postura política e valores humanos iam sendo transmitidos aos alunos pelo posicionamento dos professores, já que

“ aquilo que a gente pensa é aquilo que a gente passa. Acho que o respeito, respeito pela pessoa do outro, sua liberdade, foi toda uma questão de mundo. E esse respeito entra em tudo, entre os pais, os alunos, os professores, sempre escutar o que o outro está falando, seja concordando ou discordando, eu acho isso muito importante. Eu acho que o respeito, a solidariedade. Pra mim o resto entra tudo nisso, você trabalhando o respeito você trabalha solidariedade, trabalha amizade, responsabilidade, você trabalha tudo. (...)”
(REGINA PALERMO CARVALHO).

A escola era encarada, portanto, como algo mais rico do que uma instituição de transmissão de conhecimento, já que buscava imprimir claramente uma postura humanística ao buscar *“formar um cidadão atuante, capaz de apresentar soluções para resolver problemas e tentar resolver seus próprios problemas junto com os outros, numa sociedade mais solidária”* (ARTHUR PINTO DE LEMOS NETTO), sendo que o princípio da escola foi *“acreditar na pessoa humana, que a pessoa é passível de crescimento, ela não nasceu assim, vai morrer assim e que você só se desenvolve na relação com o outro”* (AMÉLIA PIRES PALERMO, 2ª ENTREVISTA).

Levando em consideração o desejo de formar cidadãos atuantes, nos deparamos com um processo de educação em que o posicionamento político sempre foi instigado

“ A – (...) E também assim eu acho que, como é que a gente trabalha política? Então toda essa parte que primeiro você trabalhando com os alunos para eles serem autônomos, para eles saberem o que pode, eles expressarem o seu modo de pensar que muitas vezes choca e tudo isso, né? Mas também assim, aproveitando os momentos... Por exemplo agora, que vai haver a questão do plebiscito, a gente trabalha com eles dizendo por que que acontece isso, quem vai, quem está disposto a fazer essa parte mais ligada diretamente a política, né? Eu acho que é por aí que a gente tem que trabalhar, porque você não pode ser uma política partidária, você também tem que respeitar todos os partidos, mas você precisa ter a sua atuação política.

E¹⁸ - D. Amélia, eu acho que uma coisa que sempre me intrigou, eu acho que a senhora teve uma consciência muito grande em relação a isso, é realmente ter a clareza de que no espaço da escola a diversidade precisava estar presente e que ter a sua atuação militante, seja católica, seja política, e de respeitar a atuação dos outros e de isso nunca ser trazido como problema. Inclusive a escola foi palco em vários momentos de, assumidamente, conteúdos políticos, mas eu sempre vi como um espaço em que a diversidade sempre esteve presente... E eu acho importante deixar isso um pouco claro, por que eu acho que isso tá no contexto da filosofia da escola. Se a senhora pudesse falar um pouco disso...

A- Nós trabalhamos assim: tudo que você pode levar pra, vamos dizer assim, dignificar o Homem, valorizar o Homem você deve fazer... Não importa o que foi feito por a, por b, por c... Então eu acho que isso a gente tem que trabalhar nesse sentido, né? Mesmo lá embaixo o pessoal se reuniu algumas vezes, esses movimentos... Se a escola puder ser aberta a todos os movimentos que não sejam, vamos dizer, radicais, nem radical

¹⁸ (A) - Amélia Pires Palermo e (E) - Maria Evelynna Pompeu do Nascimento.

de esquerda, nem radical de direita, porque eu acho que o radicalismo não leva a nada, ela deve ser, certo?" (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA)

Vale ressaltar que várias falas de entrevistados revelam que não houve uma participação direta da escola, como instituição, na vida política do país, mas que ela sempre esteve presente em diferentes momentos dessa, como relatam os entrevistados.

" R¹⁹ – (...) nossa formação era política, a gente passava um conteúdo político através dos textos escolhidos, isso era uma forma de nós nos opormos ao regime, essa era nossa idéia, nossa visão de trabalho.

C – Aproveitando esse gancho, como você via a participação da escola na política da cidade?

R – Muito grande, nós, além de sermos professores lá também trabalhamos em outros locais, então essa ideologia da Comunitária foi sendo difundida, sempre esteve presente nos movimentos sócias da cidade. D. Amélia, por exemplo, participava da Comissão de Justiça e Paz, que, na época tinha uma participação muito grande. Nossa participação no sindicato, que também é um movimento de luta da categoria, também era massiva, nós chegamos a ter assembleias em que a gente tinha 70/80% da assembleia. Nós fizemos manifestações contra os patrões com uma participação de aproximadamente trezentas pessoas entre pais e alunos da Comunitária, além dos professores. A gente sempre teve a preocupação de não criar um sistema circunscrito a nós. " (RUBENS GABRIEL ABDAL)

" Como escola, como instituição, ela não se colocava como escola em eventos políticos, mas ela sempre esteve aberta a debates, fazia mesas redondas para discutir os temas políticos²⁰. Os professores e os pais participavam ativamente do processo político, instigavam os alunos a se posicionarem, mas a escola influenciou através de sua postura. Na época houve uma movimentação muito grande dos professores das escolas patronais e públicas e a Comunitária sempre esteve presente tentando auxiliar a busca de soluções. Sem dúvida, como a escola buscava desenvolver o espírito crítico nos alunos, pais e professores, eu acredito que esse espírito levou cada um a se posicionar politicamente e conscientemente diante da realidade brasileira. " (LINEU CORREA FONSECA)

Mesmo com essa participação política indireta, uma das entrevistadas acredita que a escola poderia

" ter atuado mais politicamente, nós fomos palco de muitas reuniões, nós abrimos nosso espaço, e eu creio que na formação de nossos alunos isso fica registrado, essa atuação política, nós recebemos declarações de outras escolas e universidades de que nossos alunos participam ativamente de assembleias e decisões, isso faz com que percebamos que a formação aconteceu, mas acho que nós podemos participar mais. Não sei se nós fomos tão ativos como poderíamos ter sido. Você percebe uma consciência política nos alunos, porque ela não é formada na aula de história, geografia, mas através de valores e da ética, que você trabalha em todas as áreas e isso cada vez mais tem se mostrado como algo que nos interessa como escola. " (MARIA LUCIA LARA FERNANDES)

Ao ter contato com a visão de Educação difundida e a maneira que as relações eram vivenciadas que a Escola Comunitária acabava se caracterizando como

¹⁹ (R) - Rubens Gabriel Abdal e (C) - Carla Daniela de Paulo.

²⁰ É interessante notar que, como Revah afirma, " o espaço escolar propiciava algumas vivências que não seriam possíveis fora desses espaços " alternativos" (REVAH, 1995), levando em consideração o momento político que o país atravessava.

“uma escola pra vida. Além de participarmos do nosso aprendizado ainda crescíamos muito no que diz respeito as relações, a democracia. Me lembro muito bem de uma prova de história, uma parte da classe tinha estudado e a outra não e o pessoal que não estudou pediu para que a prova fosse cancelada. O Paulão topou, mas quem tinha estudado queria fazer a prova naquele dia. Conversamos e chegamos a conclusão, o Paulão e a turma, de que a melhor coisa a fazer era realizar duas provas. (...) Aprendi sobre democracia, sobre ser um cidadão atuante sem ser partidário na Comunitária, no dia-a-dia dela”
(ROBERTO PERSINOTTI JUNIOR)

Notamos que essa postura, essa forma de conceber Educação, acaba sendo algo marcante na formação dos alunos, orientando-os no decorrer da vida, auxiliando-os na tomada de decisões e no posicionamento diante de diferentes situações.

“ Eu acho a Comunitária tinha e tem uma forma de educar os alunos, uma proposta de trabalho, em que as pessoas são muito participativas, eu vejo isso como o ponto mais importante da Comunitária e da sua atuação política, já que isso cada um leva pra sua própria vida, a gente acaba participando em outras coisas, movimentos políticos que nós consideramos importantes para nossa casa, nossa cidade, nossa vida e a gente transforma isso num aprendizado e a Comunitária tem sua maior participação política pensando na formação de seus alunos.” (VALÉRIA SCORNAIENCHI)

“ Sabe, na faculdade eu via muito claramente a influência da Comunitária nos meus posicionamentos. Eu sabia trabalhar em grupo, sabia ouvir e falar, sabia elaborar um projeto, me posicionar. Isso vem de lá, das aulas, das reuniões, do cotidiano da Comunitária, que nos ensinava a agir criticamente, exercer nossa cidadania, de forma tranqüila” (EVANDRO ZIGIATTI MONTEIRO)

“ Fiz quase duas faculdades, administração e direito. Abandonei administração faltando duas matérias, mas tive tanta segurança pra fazer isso, graças a Comunitária. E no primeiro dia de aula de direito tive certeza do que a Comunitária fez: me ajudou a encontrar o equilíbrio.” (ROBERTO PERSINOTTI JUNIOR)

A escola tem um espaço e concretiza uma concepção educativa

Tendo em vista a fundação da Escola Comunitária era preciso estruturá-la da melhor maneira possível, levando em consideração as limitações existentes. Para isso formaram-se comissões e uma das primeiras providências foi localizar um lugar que pudesse abrigar a nova escola. As buscas foram intensas e o resultado foi a locação de um espaço nos fundos de uma igreja, que havia abrigado anteriormente uma escola municipal.

“ Era uma casa. Tinham as salas. Então as salas foram, quer dizer, transformadas, eles usavam embaixo pra sala de aula. Daí nós tivemos que adaptar cozinha pra sala de aula, tudo isso, não é? E tivemos também que fazer um rancho, tá lembrada? Um rancho... (...) Depois a gente alugou duas salas em cima da igreja coberta com essas folhas de metal. Então, chuva fica aquele barulhão. Deu uma chuva de pedra, um barulho que eu pensei que ia acabar o mundo. E ficamos lá mesmo. Então com prejuízo em Educação Física,

porque era um lugar acanhadinho. E foi, começou lá...” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA)

Vale ressaltar que essa foi uma das principais mudanças apontadas por aqueles que saíram do Progresso, já que a Equipe Pedagógica era a mesma da antiga instituição de Ensino, fazendo com que a diferença fosse marcante na parte física da escola

“Bom, no Progresso você tinha toda uma infra-estrutura: livros, biblioteca, salas amplas, nome, prédio adequado, plano, com parques, quadras, coisas físicas mesmo. De filosofia eu não vi tantas mudanças, fomos, cem por cento do corpo pedagógico vinha do Colégio e estava acostumando a trabalhar juntos. Não houve grandes diferenças, éramos, como equipe pedagógica, um grupo que se relacionava, que se gostava desde o Progresso.” (LENI COIMBRA MASSEI)

É interessante refletirmos que essa mudança física era, na realidade, reflexo das relações vividas na ECC, como aponta Maria Lúcia

“Progresso-Comunitária... As mudanças mais marcantes estão ligadas à estrutura de uma escola grande, como o Progresso, para uma escola menor e com isso você passou a sentir a escola como uma grande família em que você cuidava para que ela crescesse, se desenvolvesse. Primeiro tinha esse sentido de você querer que desse certo, como se fosse um novo casamento em que você tem uma nova casa, novos filhos, querendo que aquilo aumentasse, nós queríamos o curso colegial. Mas sempre houve uma vontade e uma certeza muito grande de que as coisas iam dar certo, elas eram feitas com muito empenho por parte de todos, então se fosse preciso fazer economia a gente fazia, se tivesse que limpar limpava, se tivesse que trabalhar de final de semana trabalhava, se tivesse que se reunir para fazer um balanço da situação atual a gente fazia... Havia muita garra por parte de quem começou. A grande diferença era essa, de um espaço grande para um espaço que precisava ser construído cada dia.(...) Foi tudo por etapas, primeiro vieram os pequenininhos, depois os maiorzinhos, depois a quadra, a cantina, o ginásio... É sempre assim, a gente sempre convive com uma construção, com barro, gente, movimento, não com uma estrutura montada.” (MARIA LÚCIA LARA FERNANDES)

Tendo em vista a necessidade de se criar uma estrutura para a escola, equipes de trabalho foram montadas, como revela a pauta da reunião do dia 05/12/77. Nela, cada equipe buscava operacionalizar os aspectos mais importantes da organização do projeto de escola.

“
*Sociedade Comunitária de Educação e Cultura
Escola Comunitária de Campinas
Reunião do dia 05/12/77*

ORDEM DO DIA

- 1) Situação legal da Sociedade e do Colégio (Arthur)
- 2) Situação do Prédio : projeto de reforma (Carlos Gargantini)
- 3) Sócios da Sociedade (número – Disney)
- 4) Coordenação Pedagógica da Escola (D. Amélia)
- 5) Situação Econômico-Financeira da Sociedade (Eolo)
 - a) apresentação
 - b) anuidades (Eolo, Duda e Carlos Alberto)

- g) *Comunicações Gerais*
 - a) *Prédio Próprio (Ramirez)*
 - b) *Colegial (Disney)*
 - c) *Administração da Sociedade (Lineu)*
 - d) *Matrícula (Clésio)*
- Dias úteis, das 9:00 às 12 hs. e das 14:00 às 18: 00 hs*
Local Escola Nova até 20/12

Grupos de Trabalho para o funcionamento de nossa escola

- Grupo 1 – Coordenação Geral – Disney*
- Grupo 2 – Jurídico-administrativo – Arthur*
- Grupo 3 – Econômico-contábil – Eolo*
- Grupo 4 – Comunicações e Publicações – Durval*
- Grupo 5 – Reforma do Prédio – Carlos Gargantini*
- Grupo 6 – Aquisição de Patrimônio e Construção do Prédio Próprio – Ramirez*
- Grupo 7 – Matrículas – Maria Inês*
- Grupo 8 – Montagem do Colégio – Enio*
 - Setor “A”: compra de equipamentos – Enio*
 - Setor “B”: levantamento, previsão e programação de material didático – Maria Antonia, Cely e Hans*
 - Setor “C”: biblioteca – Silvia Silveira, Luzia Yochida e Lígia Berthani.*
 - Setor “D”: laboratório e cantina – Martinho Alencar e Ismael Gripp.*
- Grupo 9 – Coordenação Pedagógica – D. Amélia” (Pauta da reunião de 05/12/77)*

O mesmo documento trata da divisão das tarefas a serem realizadas e é interessante notar que a maioria das atividades de planejamento eram desenvolvidas pelos homens, restando às mulheres as tarefas de “ operacionalização”, tais como a matrícula, o material didático e a biblioteca. Isso vem revelar uma distinção entre os gêneros na divisão das tarefas, sendo que isso pôde ser percebido na fala de umas das entrevistadas:

“ é engraçado, a escola era de todos, mães, pais, alunos, professores... mas se você pegar a ata de fundação da Sociedade vai perceber que todos os homens assinaram primeiro e depois algumas mulheres assinaram. Sabe por que? Nós não íamos assinar, mas nós não aceitamos isso. Eu queria meu nome lá também, eu fazia parte desse processo e se ele buscava um trabalho em grupo tinha que ser em tudo, né?” (MARIA INÊS GRACIOLLI TEIXEIRA)

Assim, ainda que com uma concepção de trabalho pautada pelo esforço de todos para a construção do coletivo, verifica-se que a escola não está imune aos valores que permeiam a sociedade, sendo que ora ela os contesta, ora ela, ainda que não intencionalmente, os reafirma. Notamos isso também ao analisarmos o Livro de Matrículas de 1978, que originou os quadros 2 e 3, em que encontramos dados referentes apenas aos pais dos alunos, omitindo informações relacionadas às mães.

É interessante observar que o envolvimento de todos foi algo que possibilitou a fundação da Escola, já que não havia condições para isso. Vale ressaltar que, devido a

origem da Escola, era necessário definir o papel de cada participante do processo.

“ Bom, foi um começar sem as mínimas condições, os pais, os professores e as crianças participando da limpeza da escola, na preparação do ambiente para começarem as aulas. Foi a realização de um sonho. Fomos viver uma nova realidade de participação, mas o grupo de pais que saiu do Progresso e foi pra lá já sabia que era isso, muito trabalho. Havia a consciência disso e fomos vivendo, aprofundando essa experiência. Houve vários choques, entre os pais, entre nós e a equipe pedagógica, que acreditava que havia pais que queriam interferir muito, existiam aqueles que queriam interferir mais, outros menos, mas havia um objetivo em comum, então havia essas tensões, nós brincávamos que quando ocorria uma briga era motivo de evolução, de superação, de crescimento. O caminho foi de muita conversa, na própria direção, com os pais, nas reuniões e nas assembleias, havia uma constante e intensa conversa em diferentes momentos e ocasiões, alguns formais e outros informais, mas nós atingimos o equilíbrio através do diálogo.” (LINEU CORREA FONSECA)

O diálogo foi o caminho encontrado para resolver divergências entre os sócios da Sociedade Mantenedora, sendo interessante ressaltar, entretanto, que não foi um caminho tranqüilo até que os papéis se definissem, como bem observa uma das entrevistadas.

“ Eu acho que não é simples até hoje, mas no início cada um sabia direitinho qual era o seu papel, tanto é que houve uma preocupação em deixar isso claro no estatuto, a total autonomia da equipe pedagógica e de que a sociedade iria manter, administrar os bens da escola. Com o decorrer do tempo houve um fluxo natural de pessoas e o envolvimento das pessoas, não só dos pais, é totalmente diferente. Você tem um ideal comum, compartilhado e quando um sai e outros entram a coisa modifica. O tempo produz isso. No decorrer dessa caminhada várias encenanças acontecem, porque há a confusão de ser sócio e funcionário, a confusão de ser dono, mas não poder mandar, enfim, todas as confusões decorrentes das relações humanas existentes lá. Eu acho que só há uns dez anos atrás é que ficou claro o que é uma sociedade mantenedora e o que é uma escola. Foi um longo caminho até a gente poder explicar claramente o que é cada coisa.” (LENI COIMBRA MASSEI)

Vale a pena registrar que a autonomia da Equipe Pedagógica é algo assegurado no art. 20 do Estatuto da Sociedade Comunitária de Educação e Cultura, que afirma que “*é órgão assessor do Diretor Pedagógico a equipe pedagógica, constituída por todos os professores de cada unidade filiada, que gozará de independência plena e autonomia*”. É interessante observar a forma que essa independência se dá, levando em consideração a política de gestão da Escola.

“ Olha, o trabalho pedagógico era o mesmo, a única coisa é que ali nossa percepção de que a parte administrativa precisava de uma estrutura grupal aconteceu. A gente não queria ter a Sociedade Mantenedora isolada, só pedir dinheiro, mas queríamos uma Sociedade que estivesse junto, decidindo, pensando... Essa foi a grande mudança.(...) isso já começou estabelecido, tanto é que no primeiro regimento já tem bem definida a independência da Equipe Pedagógica. Mas por que registrar essa independência? Porque justamente por causa disso que não deu certo. Independência assim, na parte que nos coubesse, pedagógica. Isso significa que na parte financeira nós não somos independentes não. Nós apresentamos nosso projeto pedagógico-orçamentário e ele é discutido por

cursos, vemos os custos, se há possibilidade, se a mensalidade for ficar muito cara, já que ela é determinada pelo rateio, eles sugerem: vocês não podem tirar alguma coisa? Veja, eles nunca interferiram " tira isso ou tira aquilo", isso não. Aprovado tudo isso nós não podemos gastar nada mais sem uma outra discussão." (AMÉLIA PIRES PALERMO, 2ª ENTREVISTA)

Mais do que uma estratégia de viabilização da escola, a opção pela gestão compartilhada é uma opção política, refletindo uma determinada concepção de homens, mulheres e crianças e seus papéis na sociedade como cidadãos, onde a participação, os direitos e deveres estão acordados pelos mútuos, assegurando um caráter solidário ao processo.

Nesse momento é bom explicitar a forma em que se dá a gestão da Sociedade Comunitária de Educação e Cultura, segundo o seu estatuto. Notamos no art. 10 a gestão da Escola fica a cargo da Assembléia Geral, que agrega todos os sócios (pais, professores, funcionários e alunos) e do Conselho de Administração, sendo que esse é composto de um setor dito administrativo (Diretor Geral e Diretor executivo) e um pedagógico (Diretor Pedagógico), sendo que o setor administrativo é eleito em assembléia e o pedagógico entre os professores.

O setor administrativo do Conselho trabalha com o apoio das comissões, que são compostas por todos os interessados em participar das mesmas. Já o setor pedagógico funciona no sistema de coordenadores, sendo que há uma Coordenadoria Geral e coordenadorias dos diferentes cursos (Infantil, Fundamental – 1ª à 4ª e 5ª à 8ª - e Colegial), sendo que os coordenadores são eleitos pelos professores dos respectivos cursos. Essa proposta de gestão visa uma maior participação democrática, visando a descentralização e o enfraquecimento do poder, dessa forma, o sucesso da Filosofia de Educação defendida pela Escola, razão de ser da sua existência.

Não podemos ter a visão utópica e romântica de que todas as relações se davam de forma tranqüila, já que, como todo espaço social, a escola foi, e é palco de tensões²¹, movimentação política e de atuação sindical. Um dos maiores impasses existentes entre os pais e os professores dizia respeito a política salarial e a participação nas lutas de classes.

" Nosso maior problema não foi no âmbito pedagógico, os pais deram uma grande autonomia à equipe pedagógica, o que dificultou nossa relação foram às relações de trabalho, porque houveram momentos confusos. Os pais sustentavam a escola e haviam

²¹ Vale ressaltar, nesse momento, que alguns dos fundadores da escola se recusaram a participar da elaboração dessa pesquisa através da entrevista, já que não gostaria de comentar nada a respeito da Escola Comunitária e das relações nela travadas, já que há, segundo eles, "feridas abertas", "questões não resolvidas".

questões sérias decorrentes disso: quem decidia o valor da mensalidade, no grupo, eram todos, quem decidia salários dos professores também e haviam interesses distintos nesse processo. Os pais queriam uma baixa mensalidade, os professores um bom salário e isso gerou, muitas vezes, insatisfação. Quando nós fizemos greve tivemos que enfrentar cara feia e um grande descontentamento dos pais, parecia que esse nosso direito havia sido roubado. Uma outra situação era a mensalidade dos filhos dos professores: por lei elas não deveriam ser pagas, mas devido ao rateio muitos achavam que nós deveríamos pagar também. Houveram muitas discussões e ficou algo meio individual dos professores, não houve um movimento e uma decisão coletiva. Alguns pagavam integral, outros 80, 50, 30% e outros, como eu, não pagavam nada. Creio que a questão econômica foi o maior impasse entre pais e equipe pedagógica e, para mim, ele nunca foi resolvido.” (RUBENS GABRIEL ABDAL)

A participação da escola no movimento sindical da cidade foi algo marcante e bastante peculiar, principalmente levando em consideração a especificidade dos seus funcionários, já que, ao mesmo tempo que esses eram profissionais eram também sócios mantenedores. O envolvimento tratava-se, muitas vezes, mais de apoio à classe do que reivindicações próprias e visava, sempre, a ampla participação de todos.

“ Porque havia o sindicato dos professores secundaristas. Eu me lembro o Godoy, era um professor lá no Colégio Progresso, e o Godoy começou a entrar, nesse tempo eu era professora primária, e eu dizia pro Godoy: “Godoy, por que que a gente não trabalha com um sindicato pra todos os professores? Por que essa diferença de secundaristas?” Então ele batalhou, até eu o estimulei a ser o presidente, ele começou a trabalhar, eu lembro que ele falou: “D. Amélia, a gente vai conseguir isso”. Depois ele permaneceu lá, ele terminou lá, enfim... Quando precisou mudar, que a gente viu que não dava mais, que a gente viu que o Godoy precisava sair, para que a gente pudesse enfrentá-lo, no sentido assim, não ter perigo de ser prejudicado, perseguido, então nós formamos uma chapa que eu sabia que não iria ganhar, mas era a primeira chapa que se oporia a chapa do Godoy, que era chapa permanente. Então nós não ganhamos. E na gestão seguinte ele saiu. A gente abriu espaço, dividiu o grupo, porque era chapa única, pelo menos pôde apresentar duas chapas pra dividir o espaço pra no ano seguinte entrar. Então também houve essa contribuição da Comunitária” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA).

Construção do Prédio Próprio

Tendo em vista as limitações do local de funcionamento inicial da Escola Comunitária de Campinas, o galpão de uma igreja, sendo que as aulas de educação física eram ministradas em locais de lazer da cidade, como a Lagoa do Taquaral, e a certeza de que a escola daria certo, sempre fez parte da concepção dos fundadores adquirir e construir um local próprio. Levando em consideração a estrutura de funcionamento da escola e a forma de arrecadar recursos para o funcionamento dessas, através do pagamento de cotas societárias e doações, a construção se deu por etapas,

sendo que não está finalizada até hoje²².

“Precisávamos do capital e o que foi feito foi uma campanha de doações, os pais daquela época deram o que podiam, não só os pais, mas também os professores. Cada um dava o que podia e esse foi o capital do início da construção. Eu acredito que as condições eram favoráveis na época, imagino que, do ponto de vista econômico, a classe média, de onde eram oriundos a maioria dos pais, ainda não tinha sido tão pressionada e havia uma disponibilidade maior. Havia, sem dúvida, um fator mais importante do que o capital, levar a escola pra frente.” (LINEU CORREA FONSECA)

“ A construção foi muito interessante, porque a Sociedade para manter a escola precisa ter um patrimônio, então cada pessoa que aderiu deu uma contribuição, os professores, os pais, para formar um fundo para manter a escola. Foi esse fundo que organizou aquela escola, depois a gente precisou comprar o terreno e foi tudo, tudo com contribuições de pais. E nós ainda tivemos sorte porque tinha um programa, o FED, que eu não sei o que significa a sigla, que emprestava dinheiro pra escola e pra hospital com um juro baixíssimo por 20 anos, nós acabamos de pagar agora. Então nós fizemos o prédio e fomos pagamos, depois disso nós instituímos a cota societária em que o pai dá uma contribuição por família e ela vai pra essa parte de construção e manutenção da escola.” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 2ª ENTREVISTA)

“ Foi toda por etapas, primeiro vieram os pequenininhos, depois os maiorzinhos, depois a quadra, a cantina, o ginásio... É sempre assim, a gente sempre convive com uma construção, com barro, gente, movimento, não com uma estrutura montada. O ginásio é o sonho dourado de muitos alunos, quantos de vocês a desejaram? Mas a prioridade era um prédio com laboratório, sala de computação, ... Nosso próximo passo é uma grande biblioteca informatizada e tudo mais. Essas etapas da construção também foram momentos marcantes, em todos os sentidos: uma construção pedagógica, uma construção de prédios mesmo.” (MARIA LÚCIA LARA FERNANDES)

A memória das crianças

Levando em consideração o fato da Escola Comunitária se caracterizar como uma escola de todos, não poderíamos ignorar a memória daqueles que foram alunos da mesma em seu início, já que eles vivenciaram, assim como os pais e a Equipe Pedagógica, o momento de idealização e estruturação da nova escola.

“ Na época eu tinha por volta de sete anos, eu era bem pequenininha e eu acompanhei bastante essa movimentação toda, já que meu pai tinha essa vontade junto com a D. Amélia de estar montando a ECC e facilitar para que as coisas acontecessem. O que eu me lembro é que a gente estudava no Progresso, muito pequenas, e que a gente começou a ouvir meu pai e minha mãe conversando que eles tinham a idéia de montar uma nova escola e que havia um grupo de pais, junto com a D. Amélia, que queria uma escola mais com cara deles. O que fez diferença é que as coisas foram caminhando e a insatisfação deles foi crescendo e chegou num ponto em, para que nós, as crianças, estudássemos na escola que eles queriam era precisão montar uma outra proposta, que seria a idéia da Comunitária, que era uma sementinha na época. (...). A gente se reunia pra pintar, pra fazer faxina, pra um monte de coisas e isso era algo muito novo e importante, por que, de repente, nós estávamos construindo a escola em que a gente ia estudar e ajudando a

²² Esse ano (2001) foi inaugurado um ginásio coberto, sendo que a próxima etapa prevista para construção é a biblioteca da escola.

construir a filosofia da escola, já que essa mobilização, essa vontade de fazer as coisas juntos, já tinha muito a ver com essa proposta de trabalho deles e com a política que eles iam adotar no cotidiano da escola e isso foi muito importante. Porque a idéia era que as pessoas participassem realmente de todos os momentos da escola. Uma coisa que eu me lembro muito é que em todos os momentos da escola, mesmo quando eu era pequenininha, os alunos eram muito participativos em tudo: a gente discutia os problemas da escola, os problemas individuais de cada um, a gente estabelecia uma relação muito importante com o outro e eu acho que isso se perdeu, já que muitas escolas não têm essa preocupação. (...) Nós participávamos das reuniões e achávamos que era algo muito longe de acontecer, como nós vamos montar uma escola de uma hora pra outra, não foi de uma hora pra outra na cabeça das pessoas que sonharam com ela, que idealizaram a escola, mas eu acho que foi uma coisa muito bonita, as pessoas puderem realizar uma coisa, que é a escola, com a proposta que ela tinha.” (VALÉRIA SCORNAIENCHI)

Notamos que a participação dos alunos não era algo teórico, mas sim que evidenciava-se no cotidiano escolar, sendo que os mesmos eram participantes ativos da estruturação da escola, reforçando, dessa forma, a idéia da escola como sociedade em miniatura, sendo que cada um tinha um papel específico a desempenhar .

“ Eu me lembro da movimentação com cartazes no Progresso, para que D. Amélia ficasse. Me lembro também das inúmeras reuniões, das limpezas... Me lembro de ajudar a arrumar minha classe, dar “ oi ” para os vizinhos, participar das atividades culturais da escola. Sabe, era um movimento muito grande e só agora eu me dou conta do “por quê” desse movimento todo. Era um risco muito grande assumir a fundação de uma escola, mas fico feliz de terem feito isso, sei que muito do que eu sou é reflexo dessa atitude.” (EVANDRO ZIGIATTI MONTEIRO)

As crianças acompanhavam a movimentação dos pais, seja nas reuniões como na operacionalização da escola.

As relações travadas na escola, levando em consideração a convivência e a forma que essas se deram, originaram relacionamentos qualitativos, já que

“ (...) nós estávamos sempre juntos, estudando, rindo, acreditando na escola. Hoje não vejo todos os meus amigos como gostaria, mas cada vez que eu os encontro é uma alegria, há uma cumplicidade muito grande entre nós. Creio que isso acontece porque nós não éramos instigados a ser melhor do que o outro, mas a construir junto, a opinar, argumentar, se posicionar. Éramos uma turma, não um conjunto de indivíduos. Isso, ao meu ver, só acontecia porque a Comunitária queria nos formar cidadãos, verdadeiros seres humanos, que respeitam, se relacionam, vivem verdadeiramente.” (FRANCISCO CHAGAS PISANI FILHO)

Esse clima de construir junto, acreditar, acabou contagiando aqueles que vieram para a nova escola sem terem participado do Colégio Progresso.

“ Pra mim era tudo muito novo, cidade nova, amigos novos, uma escola realmente nova. Eu me lembro da euforia de todo mundo, da alegria de fazer as coisas acontecerem. Na nossa época a escola era literalmente comunitária, tinha só uma pessoa que cuidava da limpeza, a Zezé, e nós ajudávamos na limpeza. Aos sábados tinha o mutirão e era uma delícia, uma realidade completamente inusitada. E o mais interessante é que eles queriam

nos ouvir, saber o que nós pensávamos, nos envolver no processo como um todo, não apenas de faz-de-conta. Sabe, eu creio que esse convívio, essa participação na fundação da escola, ainda que indireta, fez com que eu me tornasse ousado, enfrentasse a vida como vida mesmo.” (ROBERTO PERSINOTTI JÚNIOR)

Notamos, nas falas dos entrevistados, que a Comunitária teve um papel fundamental na formação dos mesmos, naquilo que eles são hoje, na forma em que encaram a sociedade e a vida.

A grande contradição: a comunidade é para poucos, muito poucos...

Uma questão presente no discurso dos fundadores da escola, principalmente da Equipe Pedagógica, diz respeito a consciência de que eles estavam fundando uma escola elitista, levando em consideração os pais envolvidos no processo e a forma que esse se deu.

“ Um dos grande problemas desse grupo que fundou a escola é que nós tínhamos a consciência de estar fazendo uma escola elitista, isso incomodava muito a gente, mas não tinha como ser diferente. A gente até pensou, tem um sistema de bolsa, mas como trabalhamos com o rateio isso muitas vezes é inviável, nós nunca imaginamos ter uma escola desse tamanho, mas ela precisou crescer para se tornar viável financeiramente, é muito triste saber que tem gente que queria estudar lá e não pode, pelo dinheiro e eu acho que isso é uma coisa que incomoda ainda a todos nós, os professores fundadores. Mas uma coisa que é válido ressaltar é que as coisas que acontecem lá podem acontecer em outros lugares, em diferentes realidades, trabalhando com aquilo que cada grupo vivencia. Dá certo na rede pública, só é preciso ter gente que acredita e faz. A Comunitária existe por isso, porque houve pessoas que acreditaram e fizeram. “ (LENI COIMBRA MASSEI)

Levando em consideração a fala acima, vale lembrar que alguns alunos obtiveram bolsa, como é o caso de um entrevistado.

“ eu era um aluno realmente novo na escola, estava chegando em Campinas quando ela foi fundada, tinha ido para uma escola estadual e minha mãe soube da Comunitária. Eu era o único peixe de fora do aquário, inicialmente um intruso, que, graças aos alunos e aos fundadores da Comunitária se tornou um privilegiado, ganhei bolsa para estudar lá. Foi um negócio que me faz ser grato até hoje, já que tinha o sistema de rateio e outros tinham que arcar com as minhas despesas. Mas eu sei que o número de bolsistas era muito pequeno (...) O interessante é que essa dívida com a comunitária me acompanha até hoje, sendo que ela nunca será paga, por mais que eu faça. Eu me lembro da época da construção, eu já tinha saído da escola e encontrei com a D. Amélia, ela disse que estava difícil construir... Meu pai tinha um depósito de materiais para construção e quando eu contei ele imediatamente enviou um caminhão de cimento para a escola. Na hora que chegou D. Amélia ligou dizendo que não tinha dinheiro e foi uma alegria tão grande poder dizer que era nossa participação na construção da escola. É, “paguei” minha formação, algo impagável, com um caminhão de cimento” (ROBERTO PERSINOTTI JUNIOR).

É interessante notar que, para uma das ex-alunas entrevistadas, a presença dos diferentes níveis sociais era algo claro para os estudantes, sendo que ela encarava a

escola como um diferencial em relação as demais instituições escolares. A fala abaixo reforça a ideologia pedagógica burguesa viva na Comunitária, já que as diferenças são apontadas, mas não há mudanças decorrentes desse apontamento, normalizando as diferenças decorrentes da realidade econômica.

“ Uma coisa que sempre me chamou a atenção é que a Comunitária, por ser uma escola particular, realmente tinha pessoas dos mais diferentes níveis sociais, se diferenciando da maioria das escolas que são elitistas e que limitam o privilégio de estudar numa escola boa, mas lá havia alunos mais ricos e mais pobres, conforme a realidade brasileira, graças às bolsas. O importante disso é que nós saíamos da escola e não encontrávamos uma diferença muito grande entre aquilo que nós aprendemos e aquilo que vivemos e fica complicado trabalhar isso depois que você sai da escola. Pelo menos enquanto eu estudei lá eu via de maneira clara e normal às diferenças, sabendo que as coisas não deviam ser assim, mas eram, e que eu vivia numa sociedade bastante diferenciada” (VALÉRIA SCORNAIENCHI)

Dentro da visão humanista presente na concepção da Comunitária encontramos a consciência de que a mesma trabalhava de forma a alicerçar a burguesia, sendo que em meio ao questionamento desse processo podemos encontrar uma justificativa (ou será um consolo para quem viveu o processo?) para o mesmo, através de uma formação mais humanitária (mesmo que essa fosse claramente difusora dos valores burgueses).

“ Uma coisa que nós sempre questionamos é que, por mais que os pais da Comunitária fossem ótimos, nós sempre indagávamos se não estávamos alicerçando a burguesia. A Comunitária é uma escola particular e seus alunos são oriundos da burguesia campineira, tendo um nível sócio-econômico bem acima da média, filhos de médicos, advogados, empresários, profissionais liberais. Será que não estávamos influenciando a classe burguesa para que ela fosse mais tarde desenvolver a exploração? Esse sempre foi um questionamento que eu tive muito forte dentro do grupo, sendo que eu sempre estive atuando no sindicato e esse e outros questionamentos estavam sempre presentes. A gente achava também que podia ser que nós formássemos melhor, mais humanamente, esse grupo que iria explorar mais tarde, mas nós acreditávamos que para muitos dos nossos alunos nós dariamos uma formação social mais humana.” (RUBENS GABRIEL ABDAL)

A especificidade da Comunitária e o fato dela ser uma escola que proporcionava uma educação renovada, possibilitou que ela vivenciasse experiências que não ocorreriam em outros locais.

“Vale ressaltar que a origem da educação renovada foi na escola pública e algumas escolas particulares se comprometeram com ela, fazendo com que fosse mais fácil a Comunitária experimentar algumas coisas que poderiam dar certo e, após isso passar para a rede. Nós podíamos nos arriscar mais, mesmo que errássemos. (...) A Comunitária não é e nunca foi a escola perfeita, a vantagem dela foi que experienciou muitas coisas que influenciou outras escolas e era esse nosso objetivo: permitir que a nossa experiência fosse vivenciada pelos outros.”

“ E até agora, você vê o projeto “interface”, de Educação Ambiental, como a gente vai

passar isso pra escola pública? Porque eu acho que todas as escolas deveriam ser públicas, não adianta você acabar com essa, mas o que você pode fazer numa escola particular que você pode levar para a escola pública? Essa é nossa luta, nossa forma de contribuir. Nós damos palestras, nos dispomos a compartilhar sempre.” (AMÉLIA PIRES PALERMO, 1ª ENTREVISTA)

Essas falas reconhecem a possibilidade da Comunitária influenciar outras instituições com experiências que deram certo, sendo que a mesma é vista como referencial de educação em Campinas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a pesquisa desenvolvida conseguimos levantar algumas questões bastante interessantes no processo de formação da ECC. Vale a pena registrar que, aos nossos olhos, esse TCC consegue realizar uma breve análise da fundação e estruturação da escola, já que há uma gama de facetas que podem ser exploradas, tendo em vista a riqueza desse processo e das peculiaridades dessa instituição.

É importante termos claro que o que motivou a criação da ECC foi uma opção ideológica de seus fundadores, que reflete-se na visão de educação por eles difundida e fortemente marcada por valores humanísticos, visando possibilitar, portanto, uma escolarização que forme pessoas aptas a desenvolver, da melhor maneira possível, suas competências, assegurando, dessa forma, certo status intelectual, social e econômico para os mesmos. No decorrer da pesquisa notamos uma preocupação clara em relação a formação dos alunos manifesta pelos sócios fundadores, sendo que a educação é concebida como um processo que forma as crianças como indivíduos integrados socialmente, sendo que esse processo acaba por camuflar a realidade financeira, social e política que instiga determinado processo educacional. Através disso percebemos a ideologia burguesa vigente, sendo que a mesma é mascarada por uma visão pedagógica, permeada de valores republicanos

Uma outra questão bem definida diz respeito à especificidade da competência da equipe pedagógica, sendo que essa se dá pela profissionalização, que ocorre continuamente no contato com seus pares, e a inserção nessa. Esse processo de limitar a atuação na área pedagógica da ECC aos componentes da equipe, por mais que muitos pais sejam profissionais da educação, é uma forma de legitimar a forma de trabalho adotada. É possível, graças a isso, estabelecer classes distintas na instituição escolar,

sendo que a equipe pedagógica norteia todo processo de educação. Tendo isso em vista podemos atentar para a legitimação de papéis que ocorre nessa instituição, onde o grupo de pais reconhece a equipe pedagógica como aquela que concebe o processo pedagógico e essa reconhece nos pais, através das diferentes instâncias deliberativas, nas quais também participa, os principais gestores da área administrativa.

Podemos notar que, através da execução de atividades pedagógicas, a “história oficial” da fundação da ECC é introjetada em seus alunos, sendo que isso funciona como instrumento de legitimação do processo que desencadeou a estruturação dessa instituição.

Nas falas das crianças, assim como nas dos adultos, podemos perceber claramente algumas características da “Escola Nova”, que impulsiona um modo burguês de ser, bem presentes, na medida em que a Comunitária:

- a) viabiliza uma menor dicotomia na sala de aula;
- b) aumenta o número de relacionamentos travados no seu cotidiano,
- c) envolve a criança na realidade, instigando-a a resolver situações específicas.
- d) assegura à criança o direito de exprimir-se livremente,
- e) promove a cooperação e a socialização,
- f) busca a coerência no convívio social,
- g) difunde a idéia de igualdade de direitos,
- h) valoriza a iniciativa individual,
- i) gera um espírito empreendedor,
- j) valoriza o indivíduo.

No decorrer dessa pesquisa algumas questões foram levantadas, sendo que as mesmas merecem, em momento oportuno, maior atenção. Seria interessante nos determos na importância da estrutura física no trabalho pedagógico e as superações oriundas da realidade vivenciada por esse grupo, onde a criatividade, o trabalho em grupo, o aproveitamento de espaços existentes na cidade, as constantes reflexões e o estabelecimento de prioridades do grupo fizeram com que se tornasse motivo de unidade e diversão, não interferindo na qualidade do processo pedagógico.

Um outro fator que nos chamou a atenção também diz respeito a distribuição dos papéis segundo o gênero na fundação da escola, onde os homens organizam e as

mulheres executam. Até que ponto isso reflete nas relações existentes no cotidiano escolar e nas decisões tomadas? Como não reproduzir uma sociedade machista?

Tendo em vista a especificidade do grupo que fundou a ECC, seria bastante rico nos aprofundarmos na composição da SCEC nos primeiros momentos, na busca de compreendermos como a formação desses e seus valores influenciam o modo de conceber e entender a educação e as relações que se estabelecem nessa instituição. A influência da carreira acadêmica dos primeiros pais e professores, levando em consideração o momento histórico que viveram, é um outro fator que merece atenção especial.

Sabemos que muitas outras questões estão presentes na estruturação e fundação da Escola Comunitária de Campinas, sendo que acreditamos que a mesma se constitui como um rico objeto de pesquisa, aos nossos olhos, pouco explorado.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARR, E. H. *O que é história?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CHARTHIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DEMARTINI, Zeila de Brito F.. Introdução. IN: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do (et al.). *Memórias da Educação: Campinas (1850-1960)*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, Centro de Memória - Unicamp, 1999.
- FARIA, E. de, LE VEN, M. M. e MOTTA, M. H. de. História Oral: o instante de entrevista. IN: VON SIMON, O. R. M. (org). *Desafios Contemporâneos da História Oral*. Campinas: CMU/UNICAMP, 1997.
- GARRIDO, J. de A. i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. IN: *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n.º 25-26. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1993.
- JANOTTI, Maria de Lourdes e ROSA, Zita de Paula. História oral: uma utopia. IN: *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n.º 25-26. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1993.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1999.
- QUEIROZ, M. I. P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. IN: LANG, A. B. S. G. (org). *Reflexões sobre a técnica sociológica*. São Paulo, 1992. (Textos CERU, série 2, nº3).
- _____. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". IN: VON SIMON, O. R. M. (org), *Experimentos com histórias de vida: Itália/Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988
- REVAH, Daniel. As pré-escolas "alternativas". IN: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 95, p. 51 - 62, 1995.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

5. BIBLIOGRAFIA

- ALBERT, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- ALVISI, Lilian de Cássia. *Memórias de infância(s) em tempos da velhice: vivências infantis em Poços de Caldas durante a primeira metade do século XX*. Campinas, FE/UNICAMP, 1996. (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia)
- ANDRÉ, Marli E. D. A., LUDKE, Menga. *Pesquisas em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- ARIÉS, P.. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- AVANCINE, Sérgio L. Conselho de escola em São Paulo: etnografia da participação de pais de alunos. IN: *Idéias*, n.º 12. São Paulo: FDE p. 67-74, 1992.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BURKE, Peter. "A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa". IN: BURKE, Peter (org). *A escrita da história*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.
- CAMARGO, A. Apresentação. IN: *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

- CARDOSO, Aparecida. *Gestão participativa numa escola comunitária*. Campinas, FE/UNICAMP, 1995. (Dissertação de Mestrado)
- CHAUI, Marilena de Souza. *Cultura e democracia*. São Paulo, Moderna, 1981.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, democratização e educação. IN: *Idéias*, n.º 24. São Paulo:FDE, p.13-27, 1994.
- DEMARTINI, Zeila de Brito F.. Introdução. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. IN: VON SIMON, O. R. M. (org), *Experimentos com histórias de vida: Itália/Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988.
- DEMO, P. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1988.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- FERRAZ, A. Político, Filantropo e Empresário. Trabalho de Conclusão de curso (TCC), Faculdade de Educação/UNICAMP, 1997
- FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo. IN: *Idéias*, n.º 16. São Paulo: FDE, p. 69-77, 1993.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*. Campinas: Papyrus, 1986.
- _____. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOMES, Jerusa Vieira. Relações família-escola - continuidade/descontinuidade no processo educativo. IN: *Idéias*, n.º 16. São Paulo, FDE, p. 84-96, 1993.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Teoria de la historia*. Barcelona: Fontamara, 1985.
- HOLLANDA, H. B. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde. 1960/1970*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- LEFORT, Claude. *As formas da história*. Trad. de L. R. S. Fontes & Marilena Chauí. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- KOSMINSKY, ETHEL. Pesquisas qualitativas - a utilização da técnica de histórias de vida e depoimentos pessoais em sociologia. IN: *Ciência e Cultura*, n.º 1, 1986.
- NASCIMENTO, T. A. Q. R. do. [et al.]. *Memórias da Educação: Campinas ((1850-1960)*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- RIOS, Terezinha Azêredo. A autonomia como projeto - horizonte ético-político. IN: *Idéias*, n.º 16. São Paulo: FDE, p.13-18, 1993.
- RODRIGUES, N. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SANTOS, Luiz C. Escola comunitária de co-gestão. IN: *Aberto*, n.º 50-51. Brasília, 1992.
- SAVIANI, D.. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985.
- SEMEGHINI, U. C.. "Uma trajetória dinâmica: Campinas de 1930 aos dias atuais" . IN: *Campinas de ontem e de hoje*. Campinas: Empresa Lix da Cunha, 1988.
- VIDIGAL, Luís. A entrevista: o que é preciso saber para originar testemunhos orais. IN: *Cadernos do Projeto Museológico sobre Educação e Infância*, n.º 20, 1994.
- VENTURA, Zuenir. *1968: O ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

Documentos e outras fontes

- Atas de reuniões e assembleias da Escola Comunitária de Campinas (1977-1984)
- Cartas referentes a saída de D. Amélia (outubro de 1977).
- Entrevistas coletadas pela pesquisadora (agosto/2000 a junho/2001)
- Estatuto e Regimento Interno da Escola Comunitária de Campinas (1978 - 1979)

Fotografias (1978 -1984)

Material de divulgação elaborado pela ECC (1981, 1983 e 1985) elaborados pela Escola.

Informativos Internos (1977-1984)

Jornal “Correio Popular” (1977-1983)

Jornal “Diário do Povo” (1977-1983)

Jornal “O Comunitário”- Publicação Interna da Escola Comunitária de Campinas (1978-2001)

Lista das comissões de trabalho (1977/1978)

Lista de funcionários (1978/1979)

Lista dos sócios da Mantenedora (1977/1978)

Relatório da participação da escola no III Encontro de Professores de Língua e Literatura (setembro de 1980) e na 32ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, junho de 1980)

Revista Comemorativa “ECC -15 anos” (1992)

Sites consultados

URL: <[http:// www.ecc.br](http://www.ecc.br)>

URL: <[http:// www.colegioprogresso.com.br](http://www.colegioprogresso.com.br)>