Irene Maria Gonçalves Pereira

**Lembranças, esquecimentos e documentos: Ginásio
Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik e o
enraizamento de um grupo judeu na cidade de São Paulo
(1943-1955).**

Universidade de São Paulo

São Paulo

2006

Irene Maria Gonçalves Pereira

**Lembranças, esquecimentos e documentos: Ginásio
Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik e o
enraizamento de um grupo judeu na cidade de São Paulo
(1943-1955).**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo, como exigência parcial para a obtenção do
título de mestre em Educação, sob orientação da
Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de
Souza.**

SÃO PAULO

2006

BANCA EXAMINADORA

Aos meus pais, Norma e Boni, pelo meu existir.

Ao meu filho Gabriel e todos os amigos que sempre me auxiliaram e compreenderam as várias ausências.

Aos meus irmãos José Rubens, Marcelo e Sonia, pelo incentivo à minha formação.

A G R A D E C I M E N T O S

À Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, orientadora e amiga, pôr me acompanhar no percurso e dividir comigo seu tempo e seus saberes.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Beatriz Kushnir e Roseli Fischmann, pela análise crítica, respeitosa e rigorosa.

À Prof^a. Dr^a. Kátia Maria Abud, pelo incentivo na minha opção pelo caminho acadêmico.

À Prof^a. Dr^a. Dislane Moraes, pelas contribuições e sugestões para este estudo.

À Prof^a. Dr^a. Regina Pereira Lopes, pelo incentivo e ajuda no encaminhamento do projeto.

Ao Prof^o. Gerson Herszkowicz e à Prof^a. Berenice Ferman, diretores do Colégio Bialik, pelo incentivo ao estudo.

Aos depoentes, co-autores deste estudo, pôr dividirem suas lembranças comigo, sem as quais, este estudo não seria possível.

Ao José Amaral e Gabriel, pelo incentivo e compreensão.

Aos amigos de Tauáçuri, pelo entendimento das ausências.

R E S U M O

Este estudo situa-se no campo da investigação da História Educacional, particularmente a que se dedica as relações entre etnia/religião e minorias nacionais. O objeto de análise centra-se na trajetória do **Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik**.

O ponto de partida desta reflexão concentra-se no período de sua fundação, no bairro de Pinheiros, na cidade de São Paulo, em 1943, junto à sinagoga Beth Jacob até o ano 1955, momento de sua oficialização frente às autoridades educacionais brasileiras. Esta instituição foi fruto do esforço de um grupo de imigrantes da Europa Oriental e de ascendência judaica, tendo por objetivo proporcionar à comunidade uma opção consciente de educação com os valores, tradição e ética judaicos.

A partir dessas colocações, é importante sublinhar que a comunidade judaica brasileira na verdade é plural, sendo provenientes de fluxos migratórios da primeira metade do século XX. E no momento de sua chegada eram considerados desenraizados, pois em seus países de origem eram qualificados como apátridas e aqui, como refugiados.

Para desenvolver este estudo utilizou-se documentos do arquivo escolar, como também a coleta de depoimentos contemporâneos utilizando a metodologia da História Oral. Com base nessas fontes, foi necessário desvendar os indícios e/ou traços que permitiram visualizar a multiplicidade da trajetória deste grupo. O ponto de investigação gira em torno da relação escola/sinagoga que marcou a fundação da instituição.

Torna-se oportuno, portanto, vincular o percurso institucional e o processo histórico educacional e político do país. Assim, há a preocupação nesta reflexão de perceber o alinhamento do sistema educacional com as formas de pensar e agir de parte da comunidade judaica europeia em uma outra terra. Como também, compreender os agentes envolvidos no processo de formação e desenvolvimento econômico e social de parcela da comunidade no Brasil, promovendo o seu enraizamento. A escola Bialik no seu processo de constituição, analisado neste estudo, promove a visualização dos caminhos percorridos para a construção do sentimento de pertencimento a um grupo afetivo determinado, gerando assim, a elaboração de identidades multifacetadas.

Palavras chaves: Desenraizamento, escola judaica, enraizamento, pertencimento, identidade plural, tradição.

A B S T R A C T

This study is situated in Educational History field, specifically in that area which is dedicated to ethnic/religious relations and national minorities. The objective of the analysis is centered around the trajectory of the **Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik**.

The starting point of this study concentrates on the the period of the school's foundation, in the district of Pinheiros, in the city of São Paulo, in 1943, along with the Beth Jacob synagogue during the years that end with 1955, the time when the school became officially recognized by the Brazilian educational authorities. This educational institution was the result of the efforts of a group of immigrants from Western Europe who were of Jewish descent, whose objective was to provide the community with a conscious educational option based on Jewish values, traditions and ethnicity.

Based on these premises, it is important to underline the fact that the Brazilian Jewish community is in truth plural, resulting from the migratory fluxuations of the first half of the 20th century. Ast the moment of their arrival in Brazil they were considered a people without roots, as their countries of origin were classified as without a country and in Brazil they were seen as refugees.

In the development of this study, documents of the school archives were researched, as well as a collection of contemporary interviews utilizing the Oral History method. Based on these sources, it was necessary unveil the indications and the aspects that allow the group's multiple trajectory to be examined. The investigative point turns around the school/synagogue relationship that marks the foundation of the institution.

Therefore, it becomess important to trace the institutional path and the historical educational and political of the country. Thus, there is a concern in this study in perceiving the alignment of the educational system with the thought and action forms of the European Jewish community within a different nation. Also, to understand the agents involved in the social and economic development and formation process of this community in Brazil that led to the creation of established roots. The Bialik School during its constitutional process, analysized in this study, promotes a visualization of the path followed for the construction of the feeling of belonging within a a determined group, thus generating the elaboration of multifaceted identities.

Key words:The loss of roots, Jewish school, creating roots, belonging, plural identity, tradition.

Í N D I C E

1.	CONSTRUINDO O ESTUDO	
1.1	Metodologia	4
1.2	Estudo de campo	6
1.3	Dos conceitos e entendimentos	8
2.	A CONDIÇÃO DO IMIGRANTE	19
2.1	O desenraizamento e a imigração	20
2.2	O contexto brasileiro: documentos e legislação	32
2.3	A chegada dos imigrantes e a sinagoga	47
2.4	Contos da vida cotidiana, por judeus imigrantes	51
2.5	A perspectiva de quem participou da construção da escola	58
2.6	Panorama das escolas israelitas na cidade de São Paulo	62
3.	DA DIÁSPORA AO ENRAIZAMENTO	
3.1	Reconstrução do cotidiano	70
3.2	A escola Bialik	71
3.2.1	Documentos e relatos	72
3.2.2	O enraizamento: o bairro de Pinheiros	80
3.2.3	O contexto educacional brasileiro	88
3.2.4	Os comunistas e os imigrantes	103
3.2.5	A escola Bialik, uma opção consciente	111
4.	FINALIZANDO O ESTUDO	120
5.	ARQUIVOS CONSULTADOS	129
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
7.	ANEXOS	139
7.1	Anexo 1	140
7.2	Anexo 2	154
7.3	Anexo 3	155
7.4	Anexo 4	156

Construindo o estudo

O presente estudo baseia-se em questionamentos da autora, quando, como professora, atuou em escolas judaico-brasileiras. Nesse percurso, foi tomando contorno a idéia de que havia uma consciência específica da própria existência a perpassar aquelas instituições. Tal constatação foi se tornando motivação para a busca de leituras e conhecimentos sobre o tema e redundaram na estruturação deste estudo.

A leitura da obra de Hall (2003) propiciou que compreendesse a diáspora, as identidades e as mediações culturais, sobre o estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta, ou sobre o se vincular a uma tradição. Esta entendida em sua capacidade de moldar os imaginários, influenciar ações, dotar de significado a vida e orientar a história (Hall, 2003: 29).

Sob a influência da leitura da obra de Hall (2003), o modo de se compreender a sociedade brasileira e o ambiente cotidiano da escola se modifica, vai se tornando uma certeza que, compreendê-los é um exercício possível, quando se consideram as muitas origens das pessoas que os constituem, dado que um povo original já não existe.

Nesse percurso de observação, outras obras e elementos da realidade foram criando a compreensão da existência de uma cultura híbrida, a prevalecer na sociedade brasileira e em suas instituições, resultante da trama tecida pelos diferentes elementos culturais e as rupturas vividas pelos povos que a compõem.

É sob essa trama do olhar que foram se compondo as questões que hoje envolvem este estudo: o resgate de um percurso histórico e de sobrevivência das crenças e convicções de origem de sujeitos, cujos trajetos familiares reportam a terras, espacial e temporalmente, distantes.

A partir desses entendimentos, tomou contorno a questão de fundo deste estudo: como a comunidade judaica se relaciona com a tradição e a sociedade que a envolve e que estratégias foram, historicamente, utilizadas para concretizar a integração?

Dado o percurso profissional da pesquisadora, marcado pela passagem em escolas de clientela judaica e, tendo em vista que, como diz Libâneo (2001: 22), *o mundo de significados, valores e atitudes, modos de convivência, formas de agir e resolver problemas vão definindo uma cultura própria de cada escola*, o amplo campo de abrangência apontado pela questão de fundo foi **recortado, optando-se por analisar aquelas questões, a partir do estudo da trajetória do Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik.**

É, portanto, uma pesquisa que se reporta ao vivido e concebido por sujeitos imigrantes ou descendentes deles, os quais, detentores de uma tradição, convivem na sociedade brasileira atual e mantêm ligações com uma instituição educacional. **Busca-se assim, resgatar elementos que mostrem como a escola Bialik constituiu sua cultura própria e atua para manter também, hábitos, crenças e valores de origem.**

Considera-se que, enquanto *obra social, coletivamente construída pelos sujeitos que dela participam* (Penin, 1987; 32), cada escola é obra única, fruto de processos e relações individuais e sociais particulares e, sendo assim, as pessoas que dela participaram, forneceram pistas sobre as idéias e construções que repercutiram e ainda podem estar a atuar em seu projeto.

É compreensível, portanto, que as pessoas, os documentos e os escritos sobre a escola, a esclareçam e falem da cultura que a estrutura(va). E é por esse motivo que o caminho metodológico deste estudo utiliza-se da memória dos sujeitos (relatos orais e entrevistas semi-estruturadas), de registros contidos em livro/diário de ex-aluno, bem como, de pesquisa documental e de periódicos que reportassem à época.

É necessário ressaltar que os trabalhos de Stuart Hall (2003) sobre a diáspora, Jeffrey Lesser (1995) sobre a questão judaica, Maria Luíza Tucci Carneiro (1995) sobre o anti-semitismo no Brasil e Michel de

Certeau (1974) sobre a prática do historiador, constituíram a base teórica que permitiu estruturar essa reflexão.

Assim, após essa introdução sobre os fundamentos da construção desse estudo, é necessário esclarecer a continuidade do Capítulo 1 que se refere à metodologia utilizada para que efetivasse a pesquisa de campo. Nesse sentido, iniciou-se por enumerar os documentos utilizados, a sua localização no estudo e a forma de sua abordagem. Também houve a necessidade de elucidar alguns conceitos utilizados ao longo do estudo, de forma direta ou indireta, para que o entendimento dos processos constitutivos, pelos quais passaram os membros do grupo de imigrantes, fossem analisados, segundo as perspectivas colocadas.

No Capítulo 2, foram utilizadas fontes primárias, documentos estes que se constituíram o fundamento documental para a construção do panorama histórico da época, ou seja, serviram de base para a seleção de uma bibliografia sobre o período da imigração judaica para o Brasil. Dessa forma, a partir de sua leitura, há possibilidade de análise da condição do imigrante: o desenraizamento. Percorrendo os assuntos sobre: movimento migratório no Brasil de 1900 a 1940; a imigração no plano material e imaginário, as suas representações e o mascate: a des/construção de uma trajetória. Este imigrante não possuía uma pátria e desenvolveu formas de organização de sua sobrevivência numa nova terra, tanto individualmente como em grupo.

No Capítulo 3, as fontes foram entrevistas com os participantes da construção da escola Bialik, buscando identificar as formas utilizadas pelo grupo de imigrantes para se enraizar na sociedade paulistana, em particular no bairro de Pinheiros. Não se esquecendo de caracterizar o contexto educacional brasileiro, como também a perseguição política de alguns dos membros da escola, ressaltando a singularidade da Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik ter seu início nos fundos de uma sinagoga. Assim, a sua organização de forma informal serviu para burlar a legislação educacional brasileira que procurava coibir a formação de quistos raciais, sendo a escola étnica considerada uma semente que necessitava de controle. Simultaneamente, foi preciso

colocar que essa determinada forma de organização retoma as tradições mais antigas do grupo em relação à educação de seus membros.

As considerações finais, o 4º Capítulo deste estudo, contêm as reflexões das entrevistas e da pesquisadora sobre a adaptação do grupo judaico no Brasil, que viu, por meio da escola, uma forma de preservar suas tradições. Concomitantemente, esse grupo criou no Brasil novas formas de atuação, criando um enraizamento, e conseqüentemente, deixou transparecer as características identitárias que esse grupo elegeu como significativas.

1.1 Metodologia

Para desenvolver este estudo, utilizou-se como fonte privilegiada os documentos escolares, como também a coleta de depoimentos contemporâneos sobre o tema, utilizando a metodologia da História oral.

Com base nessas estratégias metodológicas, buscou-se encontrar indícios e/ou traços que permitissem visualizar a multiplicidade das trajetórias deste grupo imigrantes que se constituiu em torno da relação escola/sinagoga e que marcou o período inicial de sua organização como instituição.

Lissovsky (1986) identifica marcas das posições e das relações da sociedade, retidas nas mentes dos indivíduos, no meio que os envolve e também nos materiais criados para conservá-los. Aponta que, na sociedade letrada e tecnológica, essas são preservadas em uma variedade de suportes que transmitem e mantêm a memória.

Esses documentos e fotografias são incorporados por diferentes grupos sociais e merecem ser conservados, pois, *retém do seu passado, as confirmações do seu momento presente*, ou seja, o grupo identifica nesses documentos uma contribuição ao processo de unificação de seu momento presente (Lissovsky. 1986: 64).

A escola é um espaço onde seus profissionais não se limitam ao trabalho pedagógico. Caracteriza-se também, pelos muitos documentos que são produzidos na prática diária, os quais guardam o registro do cotidiano escolar e, muitas vezes, as dificuldades, as descobertas e os projetos. Esses documentos, junto com outros, de natureza normativa institucional, testemunham o vivido.

O sentido de tais registros do espaço escolar, agrupados, selecionados e guardados, qualifica-os de sentidos, que podem ser compreendidos em uma dupla vinculação, ou seja, o documento escolhido tem lugar no conjunto de representações do colecionador que o seleciona, e este lugar no imaginário, pode não ser o mesmo que aquele ocupado na seleção dos documentos (Lissofsky. 1986: 65).

A história oral, ou a história contada por pessoas que viveram a trajetória, podem ajudar a compreender os esforços do grupo judaico para se estruturar na nova terra, ou apreender o passado da perspectiva de quem experimentou e interpretou os acontecimentos, as situações e os modos de vida de um grupo. Ou ainda, como diz Janotti (1996), a história oral torna possível apreender a forma interna e externa da experiência humana por meio da reconstrução, reorganização e releitura dos relatos orais (Janotti. 1996: 60).

Ao favorecer a quebra do silêncio cotidiano, o relato desvela o fazer de autoria anônima e deixa transparecer acontecimentos, experiências e mentalidades que, em geral, os documentos escritos não preservam. Esta estratégia metodológica é, portanto, apoio importante para este estudo, na medida em que permite entrelaçar os fios das relações entre as diferentes versões do vivido. Nesse sentido, a narração dos conflitos, das rupturas e a não-linearidade das vozes que idealizam o passado sem o contradizer, inserem a perspectiva da vivência do sujeito, um instrumento que, pela sua riqueza e particularidade, constitui-se em elemento integrador e de sentido.

Le Goff (1982) reitera esse argumento quando se reporta à importância, para a história, da coexistência da oralidade e da escrita: mesmo que considere a escrita decisiva para o conhecimento, não se pode desqualificar o grupo social que não domina aquela habilidade.

Chartier (1996: 216-217) observa que o estudo do passado incorporado ao presente das sociedades, iniciado pelos pesquisadores do tempo presente, abre novas temáticas e abordagens para pesquisadores de outros períodos da história. Fato possível porque essa reflexão articula a descrição das percepções e das representações dos

atores com a identificação das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais (Ferreira, 1996: 19).

Certeau (1974) ressalta que o texto histórico é expresso por um conjunto de práticas e, através das interpretações individuais, remete a um conjunto de elementos que são interdependentes. A partir do momento que os elementos são combinados dinamicamente, formam a história de determinado momento.

Diante do exposto, este estudo exigiu o encontro com as fontes, e a produção do documento através da fonte para utilizá-lo neste trabalho. Uma decorrência, como diz Corrêa (1996: 67) da

constante diminuição da prática do escrever, pública e particular, por inutilidade ou incapacidade, aliada à grande produção – esta sim desnecessária - , de papéis oficiais, com muito pouca coisa a dizer, acrescido, por outro lado, da própria efemeridade do suporte (...)

Entende-se que o conteúdo das entrevistas e dos relatos resulta, quando transcrito, em documento produzido pelo historiador e pelo entrevistado e deve ser contextualizado, para não se perder no universo de fatos e de idéias da história a que se refere. Nesse sentido, a intencionalidade da sua produção – a escolha do entrevistado, a realização da entrevista, a sua transcrição – trás em si, a marca da interferência do entrevistador, embora deva se considerar a posição ética assumida.

Elementos considerados por Vidal (1996: 233-234), quando se refere (1) às percepções mediatizadas pelo pesquisador em interação com o entrevistado, (2) à relação que se estabelece entre esses dois sujeitos da fonte oral, (3) ao re-trabalho da memória do entrevistado segundo referências que recebe do entrevistador, (4) à impossibilidade de se conceber como neutra a figura do pesquisador, (5) à influência (lapidação da fala e de si mesmo) do gravador na narrativa e (6) às marcas do pesquisador no texto final (organização e sistematização). Características que impedem que o texto final seja pensado como expressão de uma classe ou grupo.

1.2 Estudo de Campo

É com essa bagagem metodológica que o trabalho de campo começa a ser realizado. Um percurso que se iniciou com o levantamento de documentação a qual pudesse estar arquivada na escola. Nesse local, foram encontrados os seguintes documentos: uma cópia da Ata de Fundação da Sinagoga Beth Jacob e um periódico da própria escola (*Yeladim News*), datado de outubro de 1989, com um artigo de Iris Kantor, antiga professora de história do colégio, relatando fatos da fundação da instituição, ilustrada por foto do grupo de mantenedores da escola.

Não havendo mais qualquer documento relativo aos primórdios da escola nos arquivos e por indicação de pessoas mais antigas da instituição, chega-se ao arquivo pessoal de Rhina Rosenstien (falecida), antiga professora e coordenadora de hebraico, que ocupou cargos de assistente da direção e diretora da escola. Quase todos os documentos, colecionados pela professora, diziam respeito às atividades pedagógicas que a escola desenvolvia e às comemorações tradicionais dos alunos. Todavia, foi possível resgatar, nesse momento, duas fontes importantes para este trabalho, ou seja, (1) a Carta de Chamada do professor Luiz Karolinski para seu irmão Jacob e (2) uma entrevista, feita por alunos, com o mesmo professor, datada, provavelmente, do ano de 1973.

Pela mesma via, a indicação de pessoas antigas da instituição, foi possível encontrar a ex-aluna Berta Tatelbaun, hoje Berta Kramer, cuja entrevista faz parte deste estudo. A referida ex-aluna, apresentou e datou, a foto original que ilustrava o periódico da escola e uma segunda, referente à primeira turma de alunos da sinagoga/escola, situando-as nos anos de 1947/1948.

A contribuição de Berta deu-se, também, com a identificação da maioria dos alunos que participaram da fase inicial da escola Bialik, reconhecendo-os nas fotos e fornecendo informações que possibilitaram o contato e a contribuição dos demais colaboradores deste estudo: as ex-alunas da escola Bialik, Ana e Luba Dreszer, como também, com um membro do grupo dos mantenedores, ainda vivo, sr Jacob Malziner.

Por indicação de Ana e Luba Dreszer, encontrou-se ainda, a ex-aluna Frida Ciechanowicz, filha de Nuchim Ciechanowicz, o qual teve uma atuação relevante na sinagoga Beth Jacob, que escreveu um diário sobre sua vida. Obra esta, que estava em fase de tradução para o português, um trabalho realizado por Frida Ciechanowicz e seu marido.

Os documentos escritos, imagéticos e os relatos das pessoas que participaram dos anos iniciais da escola, podem ser melhor visualizados no quadro que se segue:

Depoimento oral (entrevistas)	Berta		Gravadas e Transcritas
	Ana		
	Luba		
	Frida		
	Jacob		Anotada
Documentos Escritos	Ata de Fundação da Sinagoga	Anexo 1	Reproduzida
	Carta de Chamada	Anexo 2	
	Estatutos da escola Talmud Torá		
	Diário de Nuchim Ciechanowicz		
	Yeladim (Jornal da Bialik)	Anexo 3	Reproduzida
	Entrevista (xerox) de alunos com o professor Karolinski)	Anexo 4	
Documentação Imagética	Fundadores da escola	Página 72	Reproduzida
	Primeira Turma da escola	Página 73	

Cabe ressaltar que o cruzamento desses dados permitiu constituir balizas cronológicas para a pesquisa bibliográfica e compor o cenário da sociedade em que se instalava o grupo judaico e a instituição religiosa/escolar. Concretiza-se, nesse movimento, a operação histórica,

que como preconiza Certeau (1974), necessita relacionar o lugar, os procedimentos de análise e a construção do texto.

1.3 Dos conceitos e dos entendimentos

Para que se estabeleça a correta comunicação que um texto acadêmico deve pretender, torna-se necessário definir os elementos conceituais que estruturam a reflexão.

O primeiro deles é *realidade*. Parte-se do pressuposto que a realidade de qualquer pessoa ou grupo, independente do tempo em que viva, é construída socialmente. Assim, pode-se definir a realidade *como uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição* (Berger, 1985: 11). Dessa maneira, o conhecimento é inseparável da realidade, pois é por meio dele que se tem a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características próprias.

Berger (1985), ao abordar a realidade dessa perspectiva, coloca os sujeitos participantes da realidade dependentes do conhecimento por eles adquirido para reconhecer o que é real. Nesse sentido, é o conhecimento que estabelece as diferentes formas de compreensão da realidade, determinando a sua situação de marginalidade entre os sujeitos de diferentes origens.

Os sujeitos que compõe a sociedade partilham de noções comuns sobre suas vivências, criando assim *aglomerações específicas da realidade e do conhecimento* (Berger, 1985: 13), esses contextos sociais adquirem sua própria configuração dependendo das relações estabelecidas entre o corpo conhecimento e o que é estabelecido como realidade.

Todavia convém colocar, ao analisar um grupo de imigrantes judeus que se estabeleceu na cidade de São Paulo, utiliza-se formas de pensamento historicamente estabelecidas, porém não esgotam a realidade em si. É necessário voltar-se para o momento da constituição do conhecimento, ou seja, o *tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir* (Berger, 1985: 30).

Portanto, a análise da vida cotidiana é necessária para a compreensão da realidade, pois à medida em que forma o mundo coerente dos sujeitos que a vivem, dota-a de sentido objetivo e subjetivo, de quem a vive interpretando-a e de seu sentido como parte do todo socialmente coeso. Berger (1985) ressalta que a realidade da vida cotidiana é um espaço da qual há participação dos sujeitos em constante interação e comunicação com outros, em sintonia com o mundo em comum, porém cada um dos sujeitos possui perspectiva diversa de interpretá-lo.

Pensar na realidade de sujeitos que emigram é neste momento compreender o termo *diáspora*. Hall (2003), explica esse conceito se apoiando numa *concepção binária de diferença* (Hall, 2003: 33). O autor aborda que esta concepção alicerçando-a sobre a estruturação do limite de exclusão, dependendo da edificação de um *Outro* (grifo do autor) e opondo-se de forma rígida entre os que estão dentro e os que estão fora. Tais limites são velados, a separação é movediça, pois se caracterizam por locais de passagem, dependentes dos significados posicionais e relacionais. Nessa perspectiva, o significado é importante para a diferença, e este significado é decisivo para a cultura.

A cultura de imigrantes é coagida por uma *estética diaspórica* (Hall, 2003: 34), à medida em que sua história caracteriza-se por entrecruzamento de caminhos e descaminhos, com viagens, que levou os sujeitos à transformação e à mudança. A cultura dos grupos judeus, por assim ser constituída, é indício para a compreensão de sua trajetória no mundo. A cultura do grupo em questão é uma produção, dependente da tradição, entendendo o termo como *o mesmo em mutação* (Hall, 2003: 44), capacitando os integrantes desse grupo a um fazer com base nas tradições.

Nesse momento é necessário lembrar que, embora existam muitos conceitos de *cultura*, muitas vezes divergentes, há uma concordância em torno da idéia de que a cultura que torna possíveis os contatos entre os homens entre si e a própria vida social (Teixeira, 1999: 108). A relação que se estabelece é mediada pela linguagem, pelos sistemas simbólicos

constituídos a partir da própria palavra escrita com a existência de grupos sociais e instituições nos quais esses sistemas estão enraizados.

Teixeira (1999: 108-09), apropria-se do conceito de cultura elaborado por Edgar Morin (1984), *sistema que faz comunicarem-se – dialetizando-se – uma experiência existencial e um saber constituído*; esse sistema inseparável, entre o saber (entendido como *stock* cultural registrado e codificado) e os detentores do código, membros de uma cultura (linguagem, sistema de signos e símbolos extralingüísticos).

Assim, o sistema cultural existe e fundamenta-se na experiência que permite apreender e, também, armazenar; ao mesmo tempo em que fornece referências precisas que garantam, decompondo ou mesclando, as práticas e o imaginário. Nessa perspectiva, Teixeira (1999: 109) propõe um conceito de cultura fundamentado nas colocações do autor Paula Carvalho de que

a cultura é um universo dos sistemas e das práticas simbólicas, sendo, portanto, sempre portadora de uma mensagem simbólica e constitui, segundo o autor (Paula Carvalho, 1994: 54), a identidade do grupo e/ou indivíduo. Portanto, perder cultura é perder a identidade e as raízes.

Neste estudo, o recorte de análise permite reconstituir a trajetória de imigrantes judeus que perante a sua realidade diaspórica encontram uma forma de adaptarem-se ao novo espaço. A análise da escola Bialik permite identificar a importância da tradição para o grupo.

Ao analisar a cultura de uma sociedade recorre-se inevitavelmente à *tradição*. Logo explicitar como este conceito é utilizado neste estudo torna-se obrigatório. Esse conceito já foi estudado por vários autores, devido a sua relevância transhistórica. A partir das diferentes abordagens, pretende-se compor sentido de tradição neste estudo.

Hall (2003) salienta que a identidade cultural pressupõe estar em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de tradição (Hall, 2003: 29). O autor ainda enfatiza que os grupos imigrantes minoritários se utilizam desse procedimento como uma estratégia para definir a sua identidade cultural.

Arendt (1972) aborda a tradição a partir da ascensão da Ciência Moderna, seu posicionamento secular é baseado na filosofia cartesiana da dúvida e da desconfiança, logo *o quadro da tradição tem estado inseguro*. Pois, a partir do momento em que a Ciência se tornou ativa, trilhou os caminhos para conhecer, expôs o como a hierarquia tradicional baseava-se em determinismo mudo e inativo. Questionando o conceito de verdade como revelação, destituindo-o de significação, como também a forma de entender a realidade, também se modificou. A teoria moderna coloca a hipótese de trabalho que se transforma a partir dos resultados que produz, ou seja, a intercambialidade e a permutabilidade são as idéias compreendidas pela sociedade moderna.

Dessa forma, a autora define que a tradição foi o caminho seguro para se conhecer o passado e, assim sendo, limitou a visão das sucessivas gerações sobre aspectos específicos do passado. Porém com o advento da Ciência Moderna, é como se agora o passado se ampliasse e possibilitasse a percepção do que antes não era percebido. Isso pode levar a um enfraquecimento de uma dimensão do passado, porém também é por meio desse vazio que a memória e a recordação podem assumir o sentido de reorganizar/delimitar o termo tradição em uma determinada sociedade.

Hobsbawm (1984) seguindo a mesma linha dos autores acima citados, amplia a perspectiva de análise do conceito de tradição ao referir-se à *tradição inventada*. Segundo o autor, pode-se perceber que em todas as sociedades humanas existem tradições e podemos acrescentar, todas as tradições são de certo modo inventadas. Todavia, ressalta que existem grupos sociais em que não há necessidade das novas gerações inventar suas tradições, pois os velhos usos ainda se conservam, o que acontece nesses casos, são os processos de adaptação das tradições genuínas. Os conceitos centrais do judaísmo estão reunidos na Torá que, em hebraico, significa ensinamento, refere-

se ao ensinamento judaico do Pentateuco, ou da Bíblia hebraica, que em seu sentido mais amplo engloba toda a tradição judaica. Os rituais e festas religiosas são aspectos importantes da vida doméstica, sendo que, em alguns casos, estabelece-se um calendário diferente do país receptor. A diferença torna-se maior quanto mais a tradição religiosa do imigrante for concernente à maioria da população.

A sua adaptação aos novos papéis na sociedade adotiva, os levou e leva, a uma construção identitária peculiar, pois pretendendo um lugar na sociedade local ocorre uma adaptação, propiciando mudanças culturais rápidas. A peculiaridade identitária reside na contradição entre o aprender novos hábitos e padrões de comportamento e preservar a tradição que orientava seus antepassados.

Neste estudo, optou-se em analisar a tradição sob dois aspectos: (1) a escola como instituição inventada pela sociedade ocidental e (2) a tradição judaica que pode se considerar legítima, pois suas práticas ainda se mantêm.

Entretanto, a trajetória da escola Bialik permitiu o entrelaçamento dessas perspectivas de tradição, pois ao mesmo tempo em que se propõe à transmissão dos conhecimentos básicos de uma cultura específica, resignifica a tradição secularmente constituída pelos seus pares.

Esse entrelaçamento é identificado na escola no seu *processo educativo*, entendendo a natureza deste, inerente à proposta da instituição escolar, constitui um modo de preservar e disseminar laços sociais derivados de costumes, línguas e práticas compartilhadas e, nessa perspectiva, é também, um meio de resgatar a história, a memória e os modos de organização próprios dos grupos que a vivem.

Nesse sentido, a escola Bialik¹ promoveu o estabelecimento de coexistência cultural, ou seja, ao mesmo tempo em que se procurava manter os traços ancestrais característicos de união do grupo de imigrantes judeus por meio da escola, a sua cultura de origem estava sendo modificada, pois todos os participantes estavam em uma terra diferente da sua, que permitiu uma abertura cultural.

A discussão contemporânea sobre identidade, tema complexo e que segundo Hall (2001: 08), é impossível fazer afirmações conclusivas, entretanto, discutir a afirmação de que as identidades modernas estão descentradas, ou seja, deslocadas ou fragmentadas, é relevante. Ao analisar sob a perspectiva histórica a segunda geração dos judeus que aqui se enraizaram, pode-se esclarecer o processo de edificação identitário que ocorreu no contexto brasileiro com os membros da comunidade judaica paulista em formação.

O século XX foi estudado por muitos autores, entre eles Eric Hobsbawn. Durante esse século ocorreram rupturas como as guerras mundiais e a crise de 1929, acontecimentos estes que modificaram as formas de sobrevivência no planeta e, também, as concepções das *paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade* (Hall 2001: 09). Essas transformações afetaram, de certa forma, as identidades pessoais, pois ao se tomar esses processos de mudança em conjunto pode-se perceber a sua abrangência.

Lafer (1991: 183) também aborda o tema da identidade como problema central da modernidade, todavia, relaciona-o ao judaísmo. Para o autor *a identidade é um conjunto de predicados – mais ou menos ordenado – que busca responder a uma pergunta fundamental: quem sou eu?* Não é expressa através de dados, mas sim baseando sua construção na liberdade de auto-expressão individual e coletiva características do mundo moderno.

¹ O Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik que passarei a chamar apenas de escola Bialik.

A doutrina liberal influenciou o processo de edificação identitária, tanto individual como a coletiva. Lafer (1991), explica que a identidade individual se constitui por meio da diferença, que tem como princípio à valorização dos sujeitos através de suas especificidades individuais. A identidade coletiva é construída por meio da semelhança, ou seja, os sujeitos possuem um olhar compartilhado sobre idéias, pensamentos que os aproximam e os unem.

Essa identidade coletiva judaica sedimentava-se na aliança do povo com Deus, personificada na Torá e na sua mensagem ética. Com o advento da diáspora, o grupo de judeus que emigraram dos países de origem, adaptou-se à realidade imposta. Assim, em terras distantes, os judeus persistiram com os seus valores e flexibilizaram ao ajustarem-se na vida cotidiana. Isso gerou a forma como o grupo de judeus imigrantes se relacionaram com o mundo, através de sua *memória, ou seja, a presença do passado, vivido no presente, por vezes na angústia do futuro* (Lafer 1991: 184), e não por meio da sua história.

O processo de modernização do mundo, na sua vertente política ampliou o processo de extensão da cidadania, englobando os judeus como cidadãos nos diferentes países em que fixaram moradia. O autor conclui seu pensamento ressaltando que partiu de uma premissa construída na época moderna da diminuição da influência da religião como fator constitutivo de referência da identidade.

Assim, a identidade do grupo judeu na modernidade deve anuir o pressuposto de que os indivíduos podem aceitar ou rejeitar o sistema de crenças e valores denominado por judaísmo, ao mesmo tempo em que, viabiliza estratégias variadas para sua aceitação e acomodação ao contexto social, sem qualquer restrição crítica. Lafer (1991) apropria-se do termo pária, citado por Hanna Arent, como sendo um termo útil para classificar os sujeitos de origem judaica na modernidade. Qualificando-os como sujeitos que vivem na fronteira, entre apropriar-se efetivamente da tradição ancestral e fazer o seu uso nos momentos necessários.

Para Sorj (1997: 17-18), o Brasil não tem uma relação positiva com seu passado, ao contrário, e isto faz com que seja uma nação que se

constrói com o novo. Uma sociedade que orienta para o futuro e que aceita o estrangeiro:

O mito original do Brasil que encontra os problemas do país no passado, na escravidão e na colonização lusitana, e que acredita que o paraíso não foi perdido mas que se encontra no futuro, produz uma visão totalmente diferente dos valores da mudança e do estrangeiro. (...) o estrangeiro no Brasil, em vez de simbolizar o perigo, representa o progresso, as novas idéias e as práticas que poderão ajudar a sociedade a realizar seu destino de país do futuro. Assim, a cultura brasileira não discrimina o imigrante, pelo contrário, o valoriza. O país conseguiu absorver o maior contingente de população japonesa fora do próprio Japão, milhões de árabes e menor quantidade de judeus, sem gerar conflitos étnicos ou práticas preconceituosas. Trata-se de um fenômeno admirável, possivelmente sem similares na história contemporânea.

Sorj (1997: 20) acredita que o Brasil acaba sendo a terra prometida para imigrantes judeus que aqui não encontram formas de discriminação. Os imigrantes judeus que chegaram apátridas e humilhados, encontraram um país que os acolhe com curiosidade.

O Brasil, para o imigrante judeu vindo de regiões onde foi permanentemente discriminado e perseguido, teve muitas características de terra prometida. Ele se integrou na cultura nacional, passando a compor, na sua maioria, as classes médias, que se identificam e valorizam o fato de serem brasileiras. A sua rápida absorção na sociedade teve, como contrapartida, a constante erosão das fronteiras diferenciadoras e das tradições próprias. Uma sociedade que valoriza a sociabilidade gregária em torno de valores de convivência, que valoriza o lúdico no lugar do discursivo, ou o artístico no lugar da reflexão conceitual, é particularmente não condutiva para a constituição, na modernidade, de identidades étnicas diferenciadas.

Hall (2001: 50) vê a cultura nacional como um discurso, como um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as ações quanto as concepções que se tem de nós enquanto sujeitos integrantes da sociedade. Ao chegar ao Brasil, os imigrantes judeus tiveram de incorporar uma nova cultura, com seus símbolos e representações, reconhecer as instituições culturais, buscar identificações.

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que ligam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.

O conceito de identidade foi amplamente trabalhado por Hall (2001: 20), este opta pela noção de identidades culturais no plural para tratar do assunto, pois acredita que o sujeito, previamente vivido como tendo *uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, às vezes contraditórias ou não-resolvidas.*

Sua concepção de sujeito pós-moderno é inquietante, pois ele o vê como um caleidoscópio móvel, na verdade, sem ter mais a rigidez de uma identidade monolítica. Percebe-se uma semelhança entre as idéias de Hall e a trajetória do grupo aqui estudado.

Só agora há condições de pensar o universo fora de uma perspectiva monolítica. A partir das diversas adaptações impostas por circunstâncias externas e a negociação com as diversas identidades em cada país, permitem-nos estabelecer um diálogo com os conceitos de Hall:

A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Ao pensar a formação da identidade judaica antes, durante e após o holocausto nas terras onde conseguiram se estabelecer, com especial atenção o Brasil e a cidade de São Paulo, podem-se notar pistas de uma

construção identitária que culminou em uma identidade móvel, que Hall (2001) conceitua na citação anterior.

Todavia, também se nota que o grupo de imigrantes é identificado pela noção de *pertencimento* a uma determinada comunidade. Bauman (2005: 17) aponta que, em geral, o termo comunidade refere-se a uma das formas de que as identidades encontraram uma certa definição. Nesse sentido, aborda a existência de duas categorias de comunidade: de vida e de destino. A primeira dos *vivem juntos numa ligação absoluta*; e a segunda, *fundida unicamente por idéias ou por uma variedade de princípios*.

A segunda categoria, segundo Bauman (2005), é expoente de identidade, pois nela encontra-se a concepção da manutenção de unidade expressa por meio das idéias, em contrapartida ao mundo composto de diversidades e policultural. Essas comunidades compõem-se de sujeitos que acreditam que escolher, reconsiderar posicionamentos anteriores, assumindo uma atitude conciliatória é condição para pertencer conscientemente ao grupo. Ou seja, *ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o pertencimento continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa* (Bauman 2005: 18).

Nesse sentido, o termo *pertencimento*, assume a fala dos sujeitos, apropriando-se do que é relevante e válido para o grupo, e, além disso, engendra a dimensão do imponderável, do que não é possível mensurar, mas que está presente na realidade. Essa dimensão apoiada em um passado por vezes partilhado tem a força suficiente para manter o grupo/comunidade unido, apesar dos conflitos e dificuldades.

Neste estudo, usa-se o termo *comunidade*, para indicar o senso de identidade que une o grupo judaico; *é necessário construir e manter referências comuns para identidades em movimento* (Bauman 2005: 32). O imigrante judeu que chega às terras do Brasil, geralmente caracterizava-se por viver a situação de insegurança, confusão, transitória e instável, ao se remeterem à comunidade sentia uma maior segurança, tranquilidade e paz espiritual.

O autor descreve que os sujeitos participantes dessas comunidades devem ter a lealdade absoluta aos seus preceitos, limitações, lutando constantemente por um espaço para a sua autoafirmação, baseando-se na liberdade de escolha. Neste sentido, define o termo comunidade como *um fenômeno de duas faces, completamente ambíguo, amado e odiado, amado ou odiado, atraente e repulsivo, atraente ou repulsivo* (Bauman 2005: 32). Pois ao mesmo tempo em que dá segurança aos sujeitos, limita-os em sua ação. Essa segurança aqui compreendido como um reflexo da experiência do desamparo que os imigrantes judeus trouxeram em suas bagagens.

É importante salientar que a comunidade judaica estabelecida nas terras brasileiras estabeleceu um sistema de ajuda aos refugiados de guerra, criou uma rede de assistência e, de certa maneira, controlava a atuação de seus membros, garantindo o acesso dos membros ao sagrado e a instituições. Sendo este *sagrado* elemento fundamental no corpus das tradições judaicas que *transcende os poderes de compreensão, comunicação e ação* de seus membros (Bauman 2005: 78).

A condição do imigrante

Compreender as razões da imigração judaica envolve saber dramas e tragédias, pessoais e coletivas, de um processo que marcou, dolorosamente, a memória do século vinte. Assim, analisar historicamente o que a memória da humanidade generalizou, impõe aproximar-se, com a difícil, porém necessária distância, das razões da diáspora do povo judeu rumo ao desconhecido e de sua chegada a terras estranhas.

Este estudo percorre esse caminho e busca conhecer a trajetória de um grupo que chega à cidade de São Paulo e, nela, funda uma escola. Propõe-se à reconstrução histórica da fixação de um grupo de origem judaica, a partir de documentos e narrativas de alunos fundadores do Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik².

² Primeiramente é necessário esclarecer quem foi Chain Nachman Bialik. Poeta que nasceu na Rússia, na aldeia de Rodi, em 1873. Recebeu a tradicional educação judaica baseada no ensino do Velho testamento, Mishná e Talmud. Foi enviado a ieschiva de Volojin, onde entrou em contato com o iluminismo judaico, sendo influenciado principalmente pelas idéias de Ahad Haam e pelas poesias russas de Frug. Durante os primeiros anos de sua vida, dedicou-se a atividade comercial e ao ensino do hebraico. Simultaneamente, publicou algumas poesias e, a partir de 1899, fixa sua moradia na cidade de Odessa. Nessa cidade, desenvolve seu talento em meio a um ambiente movimentado politicamente e intelectualmente. Em 1903, escreveu o poema “Na cidade da Matança”, após o pogrom de Kischinev. Escreveu originalmente em hebraico e depois o traduziu para o ídiche. Em 1905, fundou a editora “Moira” com a colaboração de I. H. Ravnitzki, sendo os lançamentos feitos por essa editora serem considerados um guia da literatura hebraica. Durante a 1ª Guerra Mundial, mudou-se para Moscou, e após a revolução de Outubro, foi radicar-se na Alemanha, onde também constituiu uma editora denominada Dvir. Em 1924, transferiu-se para Israel, reorganizando ali a editora Dvir. Em 1934, Chaim Nachman Bialik faleceu na cidade de Viena, sendo sepultado em Israel. Este poeta, deixou sua obra traduzida para o russo, francês, inglês, alemão, polonês, além de versões hebraicas de livros clássicos como Guilherme Tell de Schiller, Júlio César, de Shakespeare e D. Quixote de Cervantes. A escolha desse representante da comunidade judaica para denominar a escola indicava a que

Assim, compreender a imigração como solução e/ou problema para a população judaica, tanto no plano do imaginário social, como no plano das condições materiais de existência, é um dos objetivos deste capítulo.

2.1 O desenraizamento e a imigração

Definido o objetivo desse capítulo, retomo as narrativas de historiadores³ que tratam dos motivos desse fenômeno ao longo da primeira metade do século vinte, os quais reiteram análises que apontam motivos de ordem política e econômica do país de proveniência do povo judeu enquanto indutores da ação imigratória.

Considerar que a imigração judaica não foi um fenômeno exclusivamente europeu, coloca para análise algumas questões sobre os motivos que promoveram a instalação do grupo em estudo no Brasil. Os motivos os quais referem-se aos desejos ou imposições que levaram esses imigrantes a organizarem suas vidas em um país muito diferente do seu.

O movimento imigratório judaico para o Brasil deu-se entre 1900 e 1950, - período marcado na Europa pelas condições extremas vividas na Primeira Grande Guerra, no entre-guerras e na Segunda Guerra Mundial. É preciso considerar que, nas Américas e nos países do Oriente Médio e Norte da África, o período também foi caracterizado por profundas e rápidas mudanças nas condições políticas, econômicas e sociais.

Como em qualquer trabalho histórico, não se tem aqui a pretensão de reconstituir a verdade, mas sim de estabelecer um sistema de referências, situar e ordenar procedimentos de trabalho com o objetivo de vincular os aspectos teóricos aos dados empíricos e, mediante a relação de interdependência entre teoria e fontes, promover a possibilidade de construção do conhecimento histórico.

Para esse propósito, no que diz respeito à fundação do Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik, utilizei como base principal de pesquisa, três documentos encontrados no arquivo da professora

os membros que no Brasil estabeleceram moradia desejavam, de alguma forma, reverenciar esse poeta que difundiu e valorizou a produção literária hebraica no contexto mundial.

³ Pode-se citar: Robert Grun, Henrique Ratner, entre outros

Rhina Rosenstien⁴, a saber: a carta de chamada-1931 (Anexo 2), a ata de fundação da Sinagoga Beth Jacob-1937 (Anexo 1) e uma entrevista com o professor Karolinsky – provavelmente realizada em 1973 (Anexo 4). São esses os documentos primários da investigação nesta parte do trabalho, compondo-se ao lado de fontes secundárias, representadas pela historiografia desse período.

Ao analisar cada um dos documentos citados, pretende-se compor o tecido histórico do período compreendido entre 1900 e 1950, cujos temas dizem respeito aos processos migratórios mundiais direcionados ao Brasil, à legislação brasileira para o acolhimento dos diferentes grupos étnicos e à coexistência do diferente no contexto social brasileiro. A análise sumária da primeira metade do século XX é fundamental, dado que a periodização em si não acrescenta muitas informações, mas, à medida que utilizamos balizas para a construção de um contexto histórico, podemos compreendê-lo de forma mais abrangente. Assim, é necessário contextualizar historicamente esses fatos para que adquiram significado.

O primeiro documento analisado refere-se ao primeiro professor da Escola Bialik, Luiz Karolinski. Trata-se de uma carta de chamada⁵ (Anexo 2) do docente para seu irmão, Jacob Karolinski, imigrante polonês, que veio para o Brasil em 1931, para trabalhar no Grupo Baronesa Clara,

⁴A Professora Rhina Rosenstein nasceu no dia 1º de maio de 1933, formou-se no “Segundo grau” pelo Liceo des Filhe de Bacau na Romênia em 1949. Trabalhou em Israel durante os primeiros anos de sua vida profissional e depois mudou-se para o Brasil, onde concluiu o curso Superior na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Tibiriçá. Exerceu na Bialik diversas funções: professora de Hebraico, coordenadora da área de Hebraico, assistente da direção e diretora. Durante sua trajetória profissional na Bialik, reuniu um arquivo das atividades realizadas na escola, como também sobre a origem desta instituição escolar. Faleceu em 2002.

⁵ Eram geralmente formulários oficiais que permitiam aos residentes no Brasil “chamar” seus parentes, fornecendo-lhes declarações juramentadas de apoio. In Lesser, J. O Brasil e a Questão judaica: imigração, diplomacia e preconceito; tradução Marisa Sanematsu. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1995.

escola situada no Rio Grande do Sul, em uma das colônias da ICA (Jewish Colonization Association⁶).

Essa carta é datada do dia 13 de março de 1931, demonstrando que o referido professor já se encontrava no Brasil, na época. E, a partir desse documento é possível reconstituir as condições do país de origem desses sujeitos, a Polônia, assim como, os motivos do seu deslocamento, os fatores de atração pelo Brasil e o local onde se fixaram.

Grün (1999) refere-se às várias migrações judaicas que ocorreram durante o século XX, provenientes de diferentes regiões da Europa, do Norte da África e de parte do Oriente Médio. Destaca fluxos migratórios importantes. Na primeira metade do século eram, em sua grande maioria, compostos por grupos originários da Europa, do centro e do leste, com uma característica marcante, ou seja, não dispunham de um Estado Nacional. Quanto à comunidade judaica brasileira, essa caracterizou-se por agregar segmentos populacionais que viviam na Europa isolados entre si, tendo por única forma de identidade a religião e as diversas tradições judaicas e, embora fossem minorias, elas buscavam construir relações entre si e com as diferentes comunidades judaicas já estabelecidas no país, para se afirmar frente a culturas e ambientes diversos com os quais conviviam.

Lesser (1995) aponta que a imigração judaica brasileira se inicia, de forma sistemática, no século XX, a partir do estabelecimento de uma colônia agrícola no Rio Grande do Sul (RS), fundada em 1904, denominada Philippson,. Evento que caracteriza o esforço das agências judaicas para fazerem os judeus escaparem da instabilidade política reinante na Europa Oriental. Todavia, é Guilherme Soilbelmann (1984), em livro intitulado “Memórias de Philippson”, que relata sobre as formas de sobrevivência na colônia Philippson, adquirida e colonizada pela ICA

⁶ *Jewish Colonization Association (ICA)* possuiu como preocupação principal o problema judeu e assim baseando sua ação nos pensamentos fisiocrata e marxista, fundada pelo Barão Hirsch em 1891, em Paris.

(Jewish Colonization Association), associação à qual se vinculava Luís Karolinski.

A ICA concedeu a oportunidade a vários judeus provenientes da Bessarábia, atualmente Moldávia, de iniciarem a colonização. Tal iniciativa procurava oferecer abrigo a russos judeus, vítimas do sentimento anti-semita que caracterizava várias regiões daquele país. Essa perseguição se expressava por uma série de leis racistas, como as que, desde 1870, delimitavam os locais de residência e proibiam os indivíduos de origem judaica de fixarem residência em zonas agrícolas.

Outras leis discriminatórias foram impostas depois, e uma delas limitava a fixação dos judeus nas grandes cidades. Nas cidades de São Petersburgo (Leningrado) e Moscou, *só poderiam se estabelecer tintureiros, carpinteiros, ferreiros, etc., ou seja, pessoas de profissão definida, artesanal* (Soilbelmann, 1984: 20). Os famigerados *pogroms continuavam a ser praticados*, (em russo a palavra significa destruição), incentivados pelo governo czarista – trata-se de ataque aos bairros judeus de cidades ou aldeias (*shtetl*).

A população que executava essas ações era motivada por sentimentos antijudaicos antigos, inspirados no anti-semitismo cristão e em formas modernas de ressentimento, de caráter econômico. Perseguições essas, que redundaram em massacres, o mais conhecido denominado Kichinev no início do século XX (1905).

Tais acontecimentos sensibilizaram filantropos de origem judaica e, por sugestão do Barão Maurice de Hirsch, residente em Paris, foi criada a Jewish Colonization Association (ICA) em 1891.

Entre 1904 e 1924, a ICA formou duas colônias agrícolas judaicas na fronteira do Rio Grande do Sul e, segundo Lesser, *os colonos judeus da Europa oriental desempenharam importante papel* (1995: 40): foram pessoas que desconstruíram a imagem do judeu voltado exclusivamente para as finanças e para atividades ligadas ao capital nas áreas urbanas. Pessoas que vieram ao Brasil sem pensar em voltar, desmistificando a idéia de que formavam um grupo fechado e que não estavam interessados em tornar-se cidadãos do país que os acolheu.

Todorov (1999) fala de um estrangeiro que, no seio da sociedade brasileira, só se torna membro dela vivendo um processo imperceptível de mudança da posição de *outsider* para *insider*⁷. De um estrangeiro que passa a ter uma vida interior baseada em duas culturas e que começa a nutrir um sentimento de pertencimento a essas duas realidades.

Decol (1997) em seu trabalho de doutoramento, *Imigrações urbanas para o Brasil: o caso dos judeus* apresenta dados censitários e fontes secundárias produzidas sobre o período pesquisado. O estudo do pesquisador possibilita a elaboração de um panorama histórico, a partir de padrões predominantes encontrados na base de dados.

Decol (1997) caracteriza a imigração da população judaica como não exclusivamente urbana, baseando-se em dados de estatísticas oficiais do governo brasileiro sobre grupos de judeus aqui estabelecidos, provenientes da Europa central e por ele agrupados. Conclui, terem esses judeus emigrado devido à instabilidade política e às perseguições religiosas, descartando razões econômicas, já que os mesmos possuíam ocupações urbanas bastante valorizadas nos países de origem.

Destaca ainda o pesquisador que a literatura sobre a imigração judaica, que tem por base o enfoque histórico-social, é falha, mas a história demográfica é bem mais precisa. Nesse sentido, aponta os estudos de Henrique Rattner, que desde 1968 começou a pesquisar tais dados, a organizá-los e a publicá-los, especialmente, no que se refere à riqueza de dados gerada pela declaração de religião nos censos demográficos do IBGE a partir de 1940.

Grün (1999) reporta-se ao peso dos fatores expulsão-atração sobre a imigração e ressalta que, dentre os que migram, a maioria não desejava abandonar seus locais de origem. No entanto, as dificuldades geradas pelas leis que inviabilizam sua sobrevivência econômica e as constantes perseguições e massacres não lhe deixou outra alternativa.

⁷ Sendo o out e o in, o fora e o dentro, naturalmente, sempre considerados de forma relativa. Todorov, Tzvetan. O homem desenraizado. Trad. Christina Cabo. Record: Rio de Janeiro, 1999.

Diz ainda o autor que é plausível entender-se, então, o intenso fluxo migratório que trouxe à América 2/3 dos imigrantes judeus de várias origens e, ao Brasil, judeus oriundos de regiões da Europa muito instáveis politicamente, conforme informações levantadas durante a primeira metade do século XX.

Considerando-se que na época enfocada a Europa estava em processo de gestação das bases políticas do Estado totalitário e, depois de sua aplicação concreta nas políticas discriminatórias (Todorov, 1999), o componente político, traduzido por perseguições de diversas ordens, foi realmente elemento crucial da diáspora. E como complementa Carneiro (1995), um cenário que adquire contornos ameaçadores com a ascensão do nacional-socialismo na Alemanha, do bolchevismo na Rússia, do fascismo na Itália, acompanhado da ascensão ao poder no Brasil de Getúlio Vargas, que via inicialmente com certa simpatia os governos de Hitler e Mussolini.

Aponta ainda a autora que os regimes totalitários, apoiados no cinismo e no desejo de poder, encobriam o interesse do estado que objetivava reinar acima de todos os outros interesses. Para tanto, codificaram os seus princípios em *slogans* oficiais que induziam ao combate, sem perdão, dos inimigos políticos e apossando-se de suas propriedades. Assim, é possível entender que, na vida cotidiana desses regimes, havia apoiadores da convicção totalitária que visavam, cinicamente, dentre outras possibilidades, ao sucesso e ao crescimento do poder pessoal ⁸.

⁸ Nos regimes totalitários, o Estado é usado como fachada externa perante o restante do mundo. O poder é ostensivo, marcado pela presença da polícia secreta e pelo uso da propaganda que atomiza os indivíduos e cria um mundo fictício em torno da idéia central: a conspiração judaica. Nos regimes totalitários, multiplicam-se os órgãos burocráticos dando origem a um novo mecanismo necessário à administração das massas. Ver Arent, H., O Sistema Totalitário, op. cit.; Poulantzas, N., Fascismo e Ditaduras, São Paulo, Martins Fontes, 1978; Arent, H., As Origens do Totalitarismo: Imperialismo e Expansão do Poder (II), Rio de Janeiro, Documentário, 1976; Trevor-Roper, H. R. "O fenômeno do Fascismo", in Bauer et alii, Fascismo, trad. Port., Rio de Janeiro, Eldorado, 1974, pp. 51-66; Ribeiro Jr., J., O que é Nazismo, São Paulo, Brasiliense, 1986. In CARNEIRO, M. L. Tucci. O anti-

Essas reflexões elaboradas por historiadores competentes, permitem concluir que a imigração judaica a qual se dirigiu ao Brasil na primeira metade do século XX, era composta, em sua grande maioria, de foragidos de regimes totalitários e, ao deixarem o seu lugar de origem, o seu sentimento de pertencimento ao país, ou à terra de origem, estava completamente dilacerado. Como perseguidos em sua terra natal, vindos de diferentes lugares, esforçam-se para apropriar-se dos sentidos da realidade que se apresentava. No entanto, em condições tão desfavoráveis, pode-se presumir o sentimento de vazio que os acompanhava e a conseqüente lentidão na adaptação.

Como diz Olgária Matos (2001: 61-62), em artigo denominado *A experiência: narração e morada do homem*, essa era a situação do imigrante judeu, sofrendo da geografia do lugar nenhum e exilado no tempo do presente perpétuo. Membros de uma comunidade que pode ser considerada desenraizada: mesmo sendo fiéis à sua tradição, tiveram que renunciar aos laços que os ligavam aos seus países de origem, sem referência a nenhum espaço em que pudessem viver em liberdade.

São os organismos panjudaicos de origem européia (*Alliance Israélite Universelle*⁹ e a *Jewish Colonization Association*) que procuram, de maneira sistemática, *bons destinos para judeus deslocados da Europa Oriental e dos países de maioria religiosa muçulmana...criando embriões da vida comunitária* (Grün, 1999: 364), e é assim que uma nova comunidade judaica no Brasil estabelece-se, tomando vulto pela quantidade de organizações e o tamanho de seu contingente.

Uma característica à qual se agregou o fato de os judeus não terem retornado aos seus países de origem quando a perseguição cessou foi o

semitismo na era Vargas: fantasmas de uma geração: 1930 – 1945. 2. ed. ver. e ampl. – São Paulo: Brasiliense, 1995.

⁹ A *Alliance Israélite Universelle* foi constituída na França após a emancipação outorgada aos judeus no período napoleônico, tendo como objetivo ajudar os judeus nos países onde sofressem dificuldades econômicas e políticas. O impacto da criação de suas escolas e outras entidades sobre a vida dos judeus do Oriente Médio e da África do norte foi extremamente importante, chegando a fomentar naquelas populações uma identidade de “colonizador” que teve enormes conseqüências sobre o destino dos indivíduos e das coletividades.

estatuto de apátridas, ou seja, de um grupo *com estatuto ambíguo e periclitante* (Grün, 1999: 367). Esse estatuto talvez explique o porquê de os judeus, provenientes da Europa oriental, terem construído, até 1994, somente no estado de São Paulo, 44 organizações, dentre elas, escolas, sinagogas, clubes e associações culturais.

Deve-se destacar, entretanto, que no Brasil, dados os diferentes países de origem, as sinagogas cumpriram importante papel na manutenção dos ritos trazidos da origem, mesmo quando isso dizia respeito a comunidades de origens mais distantes, como os judeus asquenazitas ou sefaraditas. Também ocorreram formas organizacionais que previam *um espaço leigo de possibilidade de agregação, não controlado pelas autoridades religiosas* (Grün, 1999: 365): as *Landsmannschaften* (cooperativas) são exemplos de empreendimentos focados em grupos segmentados de judeus de determinada origem.

Grün (1999) observa que, no Brasil, os empreendimentos referem-se à diversidade entre as origens do grupo judaico que aqui se estabeleceu (Europa e norte da África) e que os levaram a organizar-se em empreendimentos que acabaram por unir as diferenças estabelecidas por exigências religiosas e de sobrevivência, como cemitérios destinados à comunidade e fábricas de pão ázimo.

Decol (1997) em seu trabalho utilizou as balizas históricas já definidas por Lieb Hersh¹⁰. Hersh, por sua vez, divide o processo em três fases: o período alemão 1830 – 1870, período do Leste europeu (ou russo) 1875 – 1920 e o período da Europa central 1920-1938 (Decol, 1997: 15), colocando bastante ênfase na análise dos períodos que ele chama de período do Leste europeu e período da Europa Central. A adoção dessa periodização, elaborada em 1946, logo após a 2ª Guerra Mundial, constitui um esforço da comunidade judaica em compreender o nascimento do nazismo e do holocausto. Ela se justifica quando permite

¹⁰ “Jewish migrations during the last hundred years” In “The jewish people: past and present”- 1946. In Decol, René – Imigrações urbanas para o Brasil: o caso dos judeus – tese de doutorado. UNICAMP/1997.

reconstruir a narrativa da memória coletiva¹¹ e assegura a identidade ao grupo.

Segundo Decol (1997), durante o período russo (1875-1920), uma grande massa de judeus se dirige inicialmente aos EUA e à Argentina e é só a partir de 1920, que o Brasil passa a receber um fluxo considerável de imigrantes judeus. Momento em que se reveste de significado a instalação, em 1903, da Colônia de Philippson, no interior do Rio Grande do Sul pela ICA, como citado no início deste capítulo.

Muitos imigrantes que aqui chegaram não eram agricultores, embora inicialmente se instalassem na zona rural: em suas terras de origem desenvolviam atividades urbanas, como o artesanato e a confecção de roupas, esta última muito incentivada pela invenção da máquina de costura. É compreensível, portanto, que se tenham transferido, mais tarde, para áreas urbanas.

No período 1920/1938, Decol (1997) reporta-se à ascensão do nazismo no centro e leste europeu, à exacerbação do anti-semitismo e das restrições migratórias nos EUA e Argentina. O final da Primeira Guerra Mundial e o início da Segunda Guerra é marcado pelo fenômeno político do nazifascismo, caracterizando-se por ser, essencialmente, nacionalista, antidemocrático, antioperário, antiliberal e anti-socialista.

O nazismo, na Alemanha, fundamenta-se, teoricamente, no livro *Mein Kampf* (Minha luta), escrito por Adolf Hitler em 1923, o qual se transforma em programa efetivo de governo quando Hitler assume o poder, em 1933.

Essa nova forma de governo representou uma reação nacionalista às frustrações resultantes da Primeira Guerra Mundial e uma maneira de fortalecer o Estado intervencionista, além de atender às aspirações de estabilidade diante das ameaças revolucionárias de esquerda. Convém

¹¹ O conceito de memória coletiva é fundamental a este estudo e é entendido do modo como a ele se refere Halbwachs (1990), a memória é um fenômeno social construído e submetido a mudanças e flutuações, mas se deve considerar que, na maioria delas, existem marcos, acontecimentos vividos (ou não) individualmente ou pelo coletivo, a propiciar o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

ressaltar que, no território alemão, o preconceito anti-semita e a perseguição racista aos judeus já haviam se instalado, justificados pela disseminação da crença de que, na Primeira Guerra, os alemães haviam sido traídos por judeus marxistas e pela acusação de que os judeus ameaçavam a supremacia da raça ariana.

Simultaneamente, a região do centro e leste europeu passava por um momento bastante instável politicamente, com tentativas de formação de Estados da Romênia e Polônia, sofrendo ameaça da intervenção estrangeira em suas fronteiras. Esse ambiente era desfavorável para os judeus, pois estavam sempre à *procura de terras com tolerância cultural e religiosa, liberalismo político, estabilidade e crescimento econômico* (Decol, 1997: 20).

Todavia, nos séculos XVIII e XIX, caracterizaram-se por viverem em áreas de estabelecimento rurais, principalmente quando, sob o domínio czarista, no território polonês. Essa forma de organização, que mais tarde deu origem aos guetos (localizados principalmente nas cidades). Porém, inicialmente, estendia-se em forma de cinturão do Báltico ao Mar Negro e os judeus, segregados, viviam em comunidades como no *Shtetl*¹², sem o direito de ir e vir. Só alguns privilegiados, devido à sua riqueza ou qualificação, possuíam esse privilégio. Na Rússia, após a Revolução de 1917, as áreas de estabelecimento foram extintas e, criados os Guetos. Os Guetos eram em sua maioria urbanos e, durante os raros momentos de paz, o confinamento ajudou, de certa maneira, a autogestão da comunidade, dificultando a assimilação.

O isolamento imposto foi um fator de expulsão e, ao mesmo tempo, de formação de identidade. O processo de isolamento trouxe, como

¹² Aponta-se que o termo *Shtetl* significa cidadezinha ou aldeia, pequena comunidade provinciana de judeus. Era principal centro demográfico dos asquenazitas no século XIX, falavam o iídiche e o judaísmo era denominado *ídishkeit*, e girava em torno de uma sinagoga íntima. No núcleo da vida no *shtetl* estava a grande família com seus muitos ramos e grande número de filhos. A educação dos meninos era feita no *cheder* e, depois, num nível mais elevado, numa *ieshivá*. O status provinha do estudo tanto quanto da riqueza, e as famílias orgulhavam-se de seus ancestrais ilustres. Dispunham também de esquemas de assistência social para dar apoio aos membros que estivessem em situação particularmente difícil.

consequência, a necessidade interna de definição de afinidades, construção essa, permeada por negociações e por vivências que, em última instância, acabam por estabelecer contornos para a identidade afetiva do grupo. Pollak (1989) observa que os sentimentos de pertencimento ao grupo reforçam os processos que definem uma memória coletiva e que é a sua duração, continuidade e estabilidade que propicia a coesão interna da comunidade judaica.

O final da Segunda Guerra Mundial (1945) não correspondeu, obviamente, a vontade dos judeus sobreviventes dos campos de concentração de voltarem para os seus locais de origem. Iniciou-se a luta pela criação de Estado Judaico, provocando reações dos povos situados na região ao redor da Palestina. Simultaneamente, na Europa Ocidental, o período caracterizado pela chamada Guerra Fria se apresenta como um momento em que, a maioria dos judeus dessas regiões (1,5 milhão) migra, seja para a construção do Estado de Israel, ou em busca de outras terras. Retomam-se portanto, os fluxos migratórios interrompidos pela 2ª Guerra Mundial.

Considerando, como Decol (1997), no final do século XIX e início do XX, o fluxo em direção ao Brasil constituiu-se numa migração camponesa e familiar, cuja motivação básica era a busca de um pedaço de terra para plantar. Esse período recebeu o nome de *Febre Brasileira* e obedeceu a motivações de ordem política, derivadas fundamentalmente, do poder de domínio dos Impérios Russo e Austro-Húngaro e a Prússia, anterior à 1ª Guerra Mundial. Para tanto, contribuiu também, a partilha da Polônia em 1795, que, ao desaparecer, colocou condições para que o grupo judaico, identificado como asquenazita, emigrasse da região da Polônia.

Decol (1997) apresenta quadros estatísticos, a partir dos quais analisa aspectos demográficos, evolutivos e de distribuição espacial da comunidade judaica instalada no Brasil. As informações referem-se à população nuclear¹³ e coloca as seguintes informações:

¹³ Ou núcleo central: todo aquele que, quando questionado, se identifica como judeu, ou, se o respondente da pesquisa é outro membro do domicílio, é assim identificado. Inclui os que

Entrada de imigrantes judeus de 1940 a 1991 no território brasileiro.

Ano	População judaica
1940	55mil
1950	70mil
1960/80	90mil
1991	86mil

Fonte: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Essa população estava domiciliada no campo e na cidade, com uma maior concentração nos centros urbanos, conforme os dados colocados na tabela a seguir:

Concentração da população judaica: zonas urbana e rural

Anos/Dados do IBGE	1940	1950	1960	1980	1991
IBGE total	55.563	69.955	96.199	91.795	86.417
Urbana			86.038	89.969	85.821
Rural			10.161	1.826	596

Fonte: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

A concentração urbana da população judaica é apontada pelos dados numéricos, embora se deva ressaltar que as transformações ocorridas no meio rural brasileiro a partir de 1991 podem ter gerado dados classificatórios que caracterizam como um morador rural, um indivíduo que, sob o ponto de vista econômico, desempenha funções típicas das cidades.

Outro dado fundamental colocado pela análise de Decol (1997) refere-se à concentração da população judaica por região no Brasil.

se converteram, formal ou informalmente. Exclui os que, embora descendam de judeus, adotaram outra religião, bem como aqueles que, embora tenham se convertido formalmente, se identificam com outras religiões ou como pessoas “sem religião”. Esta definição, intencionalmente ampla, reflete posicionamentos subjetivos ao invés de qualquer tipo de definição religiosa ou legal. In Decol, R. Imigrações urbanas para o Brasil: o caso dos judeus – tese de doutorado – UNICAMP/SP, 1997.

Concentração da população judaica por região no Brasil

Região/ UF	1940	1950	1960	1980	1991
Sudeste	43.476	55.402	70.147	75.493	70.960
Sul	7.768	9.545	11.341	10.892	10.614
Nordeste	2.180	3.071	2.628	2.600	1.693
Norte	1.562	1.791	1.390	1.394	2.308
Centro-Oeste	80	148	532	1.326	841
TOTAL	55.563	69.955	96.199	91.795	86.416

Fonte: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

A tabela acima demonstra a concentração da população judaica nas regiões Sudeste e Sul, sendo essas regiões, receptoras dos contingentes migratórios do século XX. Os estados que concentram a maior parte da comunidade judaica são: São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, respectivamente, conforme os dados da tabela abaixo.

Concentração da população judaica nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Municípios	1940	1950	1980	1991
São Paulo (1)	17.219	22.808	41.808	38.843
Rio de Janeiro (2)	19.743	25.222	27.699	24.754
Porto Alegre (3)	4.331	5.557	7.051	7.118
Subtotal 1+2+3	41.293	53.587	76.058	70.715
Brasil (4)	55.563	69.955	91.795	86.416
1+2+3 com % do Brasil (4)	74,3%	76,6%	82,9%	81,8%

Fonte: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

São Paulo foi o estado que recebeu o maior fluxo migratório nas décadas de 40 e 50, chegando a 25 mil. Dentre os municípios paulistas, a população judaica concentrou-se nos grandes centros, sendo que a capital e dez distritos relevantes da mesma, concentraram 80% dos judeus paulistanos. Apenas quatro bairros, Bom Retiro, Santa Cecília,

Cerqueira César e Jardim Paulista, serviram de base para 50% deles (Decol, R. 1997: 170).

Dessa maneira, aponta-se que a maioria dos judeus provenientes da Europa oriental eram membros do grupo asquenazita. Trouxeram para o Brasil, não só o idioma ídiche, como também sua cultura e a aspiração de estabelecer vínculos com a nova terra. O que torna relevante apreender aspectos do contexto de destino desse grupo.

2.2 O contexto brasileiro: documentos e legislação

A ata de fundação da Sinagoga Beth Jacob (Anexo 1) é um documento oficial, que dá indícios sobre as formas de organização preconizadas pela comunidade judaica instalada em São Paulo. O documento, em sua página de abertura, apresenta informações de cunho legal, como era de praxe na época:

1. Cartório “Dr. Arruda” e do advogado Mário da Cunha Rangel como oficial do registro especial de títulos e documentos da capital do estado de São Paulo, República dos Estados Unidos do Brasil.

2. A Synagoga Israelite de Pinheiros “Beth Jacob”, por meio de seus representantes legais requerem o registro e arquivamento de seus estatutos conforme o artigo 128 e 129 do regulamento baixado com o Decreto Federal número 18542, de 24 de dezembro de 1928.

O verso dessa página apresenta a cópia xerox do Diário Oficial do Estado de São Paulo (E.U. do Brasil), do dia 11 de maio de 1939, onde está publicado o “*extrato de seus estatutos para registro*”, do qual foram extraídas informações importantes para este estudo.

1. A Sinagoga Israelita de Pinheiros “Beth Jacob” fundada em 27 de setembro de 1937, com sede na rua Arthur Azevedo, 1781, nesta capital de S. Paulo tinha por finalidade *manter e cuidar do Templo de sua propriedade, com o fim de se cultivar a religião Hebraica, sem afetar as leis do país;*

2. Para sua administração, foi estabelecida a seguinte organização: Presidente, Vice-presidente, Secretário e 2º Secretário, Tesoureiro e 2º Tesoureiro e um Conselho Fiscal composto por cinco membros;

3. Ao Presidente foi dada a competência de representar a sinagoga frente à sociedade enquanto aos sócios não caberia responder *pelos encargos tomados pela Diretoria*;

4. A modificação dos estatutos foi prevista nos artigos 36 e no 48 parágrafo único, que considerava a possibilidade de dissolução da sociedade, caso esta não cumprisse os objetivos para os quais fora criada. Para tanto, era necessária a convocação de uma Assembléia Geral e o consenso unânime dos sócios;

5. Os estatutos e a lista dos membros da Diretoria fundadora e do Conselho Fiscal compunham a parte restante do documento. O quadro abaixo relaciona os membros da sociedade criada:

Presidente	Henrique Sancovsky
Vice-Presidente	Ramiro Rosenzweig
1º Secretário	José Rosochansky
2º Secretário	Moysés Stulmna
1º Tesoureiro	Abram Gandelman
2º Tesoureiro	Michael Mirroz

Conselho Fiscal

Leão Steinberg
Felippe Gandelman
Benjamin Salon
Luiz Tchehanovich
Jacob Zilber

Esses estatutos servem de pista para o levantamento dos modos de organização legal de uma instituição estrangeira no Brasil e deixa, no ar, a questão do contexto histórico em que ela pode ser construída.

Ressalta-se, nesse aspecto, a indicação de exigências vinculadas ao idioma, considerado como veículo de comunicação/integração nacional e objeto de obrigatoriedade de uso pelos membros participantes da sociedade. Essa questão pode ser exemplificada pelo conteúdo dos capítulos de estatuto, como segue:

Capítulo V - DOS DIREITOS DOS SÓCIOS, no artigo 10º, Para cargos administrativos, os cargos administrativos, só poderão ser eleitos os sócios que saibam lêr e escrever o Portuguez.

Capítulo XII - DAS DISPOSIÇÕES GERAES, NO ARTIGO 51º O idioma oficial da Sociedade é o Portuguez.

Por outro lado, com base nesse documento, é possível entender que, nas primeiras décadas do século XX, o Brasil possuía leis específicas que abriam espaços para que as minorias imigradas pudessem se organizar, assim como, preservar suas tradições e religiosidade. Argumentos que induzem refletir o contexto brasileiro e as formas de sobrevivência dessa minoria, frente a uma política de imigração oscilante.

Delinear os modos como os intelectuais brasileiros pensavam esse momento, é um trajeto que traz à cena elementos importantes para a compreensão desse momento.

A partir de 1915, o nacionalismo invade os meios intelectuais brasileiros influenciados pelo movimento modernista. A característica marcante desse pensamento era a união indissolúvel do plano cultural e social como forma de *transformação de nação latente para nação sujeito* (Pécault, 1990:27). Tornando pública a sua vocação nacional, os intelectuais se colocavam num lugar específico, o âmago da hierarquia social, ou no interior da elite dirigente. Essa elite estava imbuída da idéia de poder influenciar as massas, pois era urgente *civilizar por cima, civilizar os que estão em estado de compreender* (Pécault, 1990:29).

Nos anos 25 a 40, parte dos intelectuais brasileiros mostravam-se preocupados com a identidade nacional e com as instituições. Em seu olhar,...já existia uma identidade nacional latente, confirmada pela

*maneira de ser, pela solidariedade profunda e pelo folclore...*¹⁴. Era necessário eliminar instituições republicanas que se opunham à afirmação nacional. A organização da nação é primordial e, para eles, é uma tarefa que cabe à elite. Alguns modernistas, levados pelos ideais nacionalistas, acabam por se aproximar do fascismo, rejeitando a democracia representativa e defendendo o fortalecimento do Estado. Atacam o imperativo nacional como prioritário; aceitando em reivindicar o papel de elite dirigente para defender a idéia de que o caminho para o progresso consiste em agir de cima e dar forma à sociedade.

A análise de Carneiro (1995) sobre as conjunturas européia e brasileira abaladas pela crise de 1929 é utilizada neste momento, para compor o cenário do estabelecimento do governo provisório no Brasil. Um período em que a nação não conseguia manter seus pagamentos externos e acirrava-se a escassez de créditos internacionais, tornando-se evidentes algumas características próprias do *período de depressão*¹⁵: baixos salários, desemprego da classe operária, situações de greve e desorganização das finanças públicas.

Esses fatores favoreceram a situação de pânico geral que se instalou naquele momento no Brasil. Os efeitos dessa crise foram sentidos pelos cafeicultores, que acumularam grandes estoques de café, pelo fato de não conseguirem comercializá-los.

Do mesmo modo, o poder político, antes exercido pelos cafeicultores, entra em declínio e o Estado é obrigado a reelaborar suas relações com a sociedade, tanto no campo político como no econômico: os valores e padrões sociais e culturais se moldam à burguesia, que se privilegia da implantação da política de defesa do setor cafeeiro e garante condições de participação no governo, embora não detenha o domínio pleno desse poder.

¹⁴PÉCAUT, Daniel. Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo a nação. Tradução: M^a Júlia Golgwasser. Ed. Ática S. A: São Paulo, 1990. p.14.

¹⁵ Crise econômica caracterizada pela queda no consumo, produção e emprego de um país, ocorrendo uma não-utilização dos recursos econômicos disponíveis.

Com a incorporação de novas facções sociais às antigas elites dirigentes, Getúlio Vargas, presidente do governo provisório no Brasil, inicia um jogo político caracterizado por avanços e recuos, com o objetivo de atender aos vários grupos proeminentes do contexto nacional. A influência anarquista e comunista no campo sindical é duramente combatida, e nesse jogo, os sindicatos transformam-se em organizações apolíticas. Ainda com essa intenção, foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, bem como, as Juntas de Conciliação e Julgamento, cujo objetivo era o de controlar a classe operária.

Embora o discurso do momento pós-revolução de 1930 tenha se fundamentado nas idéias de recuperação da crise, na manutenção da estabilidade interna, na eliminação de doutrinas perigosas à paz social e na defesa das riquezas nacionais, a sua concentração na figura de Getúlio Vargas outorgava a este, o poder de manipular as forças emergentes.

É esse o contexto nacional do início da década de 1930. Um período marcado pelo fim da 1ª República e pelo questionamento dos revolucionários, os quais dirigiam suas críticas às oligarquias rurais, considerando-as responsáveis pela crise. Apontavam as deficiências do modelo de governo liberal-federalista, introduzido pela Constituição de 1891, como um corpo de leis incapaz de resolver os problemas nacionais e aberto à influência da oligarquia rural.

Ainda segundo a perspectiva de Carneiro (1995), para os revolucionários, a experiência liberal, não só brasileira, mas também, a mundial, esgotara-se e, com ela, os instrumentos clássicos como os partidos políticos e o Congresso. Caberia ao governo central tomar as rédeas do poder e ditar as diretrizes do desenvolvimento brasileiro, idéias essas, compartilhadas pelas lideranças tenentistas, que no início do Governo Provisório, ocupavam cargos estratégicos nos estados e na administração central.

Politicamente, o país estava em fase de efervescência. A Revolução de 1930 mobilizou vários grupos sociais que, em sua maioria, defendiam o governo centralizado e nacionalista, comprometido com a modernização e a construção do Estado Nacional. Esse ideário era

defendido por Getúlio Vargas, que enfrentava a oposição dos latifundiários constitucionistas, principalmente os paulistas.

Pecault (1990), ao abordar as mudanças políticas no Brasil, refere-se à certeza que acompanhava os intelectuais nacionalistas sobre o papel decisivo que desempenhavam nas mudanças políticas. Acreditavam-se membros de uma categoria social específica que deveria construir o Estado a partir da coesão social, dado que o povo não possuía qualquer identidade política.

Retomando as reflexões de Carneiro (1995: 24), é preciso considerar fatos marcantes referentes aos anos 30, os quais, no Brasil, mudam a antiga configuração política e estatal. Destaca a autora, a fundação da Ação Integralista Brasileira – ABI (1932), como partido de direita de tendência fascista; a fundação Aliança Nacional Libertadora socialista – ANL (1934), como movimento político de esquerda de tendência socialista; a ocorrência do levante comunista (1935) e do golpe de Estado de 1937, que teve seu ápice na implantação da ditadura por Getúlio Vargas; bem como, o levante integralista (1938) e a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

No contexto mundial, Carneiro (1995) aponta o surgimento da Itália Fascista e da Alemanha Nazista, a perseguição aos judeus e o início da imigração, situação que induz, no Brasil, a adoção de políticas imigratórias, consideradas, naquele momento, como questão de segurança nacional.

Verifica essa autora que os diferentes grupos políticos brasileiros começam a se organizar na busca de hegemonia, configurando um movimento em que os partidos de direita, concentrados na Ação Integralista Brasileira – ABI (1932), defendem uma proposta de organização hierarquizada sob o comando de um Estado forte, personificado na figura de um grande chefe. De outro lado, colocam-se os partidos de esquerda vinculados à Aliança Nacional Libertadora – ANL (1934), cuja bandeira era a defesa dos direitos dos operários na luta contra o imperialismo e contra a burguesia.

A autora descreve, portanto, um país tumultuado por questões internas, trespessado por greves operárias e envolto em uma atmosfera

de caos político. Faz referência à derrocada da oligarquia cafeeira no domínio do Estado e à concomitante ascensão dos setores burgueses apoiados pelos militares. Movimentos que contribuíram para o crescimento da imigração, da industrialização, da diversificação do trabalho e encaminharam à inclusão das camadas populares na vida social ativa.

É nesse momento que Carneiro (1995) evidencia o papel da reflexão dos intelectuais junto à classe dirigente, especialmente, no que se refere às questões da mestiçagem das raças em contraposição à eugenia e do perigo dos quistos raciais, com a conseqüente necessidade de controle da imigração.

Oliveira Vianna, citado por Carneiro (1995), ao referir-se à questão racial no Brasil, baseia-se em Lapouge¹⁶ para estabelecer algumas questões sobre a fusão de raças. Reporta-se à pesquisa quantitativa que aquele teórico realizou, que lhe permitiu calcular a resistência à fusão entre raças a partir de dados coletados em New London e concluir que o grupo dos anglo-saxões possuía maior capacidade exogâmica enquanto o judeu era infusível. Oliveira Vianna utilizou o mesmo parâmetro para analisar a situação do grupo judaico que habitava a cidade de São Paulo e constatou a maior taxa de fusibilidade dos judeus comparada aos japoneses. Este estudo é um dos temas apropriados pelo Estado Novo, para compor e fundamentar o seu discurso de exaltação ao nacionalismo e às práticas anti-semitas, bem como, para situar o judeu como um quisto social, um perigo a ser evitado.

Esses argumentos afirmam um posicionamento que considera o estrangeiro como um estorvo pelas elites dirigentes e pelos intelectuais. São essas condições instaladas que levam ideólogos como, Silvio Romero, Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Alberto Torres, etc. a

¹⁶Dados sobre pesquisa realizada em New London por Bloom Wessel. In CARNEIRO, M., L. Tucci. O anti semitismo na era Vargas: fantasmas de uma geração: 1930 – 1945. 2. ed. ver. e ampl. – São Paulo: Brasiliense, 1995. Pp. 101 a 103.

questionar negativamente a presença do estrangeiro no Brasil e apresentarem soluções teóricas e práticas de restrição à imigração.

O termo *eugenia* foi amplamente utilizado nos meios acadêmicos, expressando os ideais comuns ao fascismo e evidenciando posicionamentos que ultrapassam limites acadêmicos, para se instalar nas discussões na Câmara Federal. Expressão disto, é a organização da Assembléia Nacional Constituinte de 1933, em torno da defesa da eugenia e do nacionalismo, que resulta na elaboração da emenda nº. 1164/34, cuja marca essencial, quanto à imigração, era a orientação branca, cristã e nacionalista.

Um tema da Constituição de 34 que, no seu art.21, parágrafos 6 e 7, delibera pela imposição de restrições à entrada de imigrantes no território nacional garantindo “a interação étnica”. A corrente imigratória anual não deveria ultrapassar 2% sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos (Carneiro, 1995: 107).

A formação étnica brasileira tinha como questão central a miscigenação, na qual o negro e o mulato eram considerados membros de uma classe inferior. Essa busca de identidade nacional centralizou estudos da elite intelectual que, preocupada em formular uma teoria do tipo étnico brasileiro, incluiu em suas reflexões a questão dos imigrantes alemães, japoneses e judeus.

A burguesia brasileira aliada à aristocracia cafeeira é apoiada em tais estudos. Esses estudos procuravam justificar o governo autoritário que se instalou depois, de 1937, sob a forma da ditadura do Estado Novo. Ao mesmo tempo, os argumentos racistas e o aviltamento de determinadas raças, baseadas nas razões “eugênicas”, propiciavam um clima em que as idéias anti-semitas circulavam livremente. Pode-se afirmar então, que, no Brasil, os anos 30 se caracterizaram pelo avanço das idéias oriundas da direita européia e um recuo das idéias liberais.

Apreciações negativas sobre negros e mulatos, da perspectiva dos valores racistas, induziram à adoção equivocada do conceito de raça e de cultura. Conceitos estes, que somados às idéias nacionalistas e de eugenia, foram utilizados pelos órgãos governamentais e grupos de

direita para construir a idéia de uma nacionalidade forte e autenticamente brasileira.

Carneiro (1995) observa que, concomitantemente a esses fatos, intensificavam-se as relações comerciais entre Brasil e Alemanha e, na Europa, o anti-semitismo alemão, resultante da ascensão do nazismo, proliferava. No Brasil, a promulgação da Constituição de 1934, promoveu radicalizações internas que culminaram com a Intentona Comunista de um lado e, de outro, com a tentativa de golpe da Ação Integralista: ambas, em diferentes momentos, foram utilizadas por Getúlio Vargas para legitimar o Estado Novo.

Os integralistas, influenciados pelo conceito de nacionalismo presente nos movimentos europeus de direita, defendiam a centralização das decisões e um Estado intervencionista, capaz de organizar o país politicamente. Os representantes da ala esquerda defendiam ideais socialistas e a conscientização da população sobre suas responsabilidades. Criticavam os políticos por sua incapacidade de organizar a nação, deixando a construção da nacionalidade a cargo de técnicos do Estado.

O autoritarismo avançava no mundo, esvaziando os órgãos tradicionais da democracia liberal, o que leva a algumas cogitações, dentre elas: qual o modelo a seguir?; com a mudança da estrutura socioeconômica do Brasil, quais das idéias importadas e que parte delas deveria ocupar o lugar deixado vago?

No bojo de tais questionamentos, as discussões sobre educação passam a assumir um papel relevante¹⁷ na solução dos problemas nacionais e a construção da nacionalidade. Uma perspectiva analisada por Kátia Maria Abud (1998) que, em artigo publicado na Revista Brasileira de História, denominado *Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas*, tem especial interesse nesse

¹⁷ ABUD, Kátia Maria. *Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas*. Revista Brasileira de História v. 18, n.36, p. 103-113, 1998. A construção do caráter nacional e do homem novo, também passava pela educação nas acepções da época: a educação teria o poder de moldar a sociedade, formando mentalidades, possibilitando a ascensão social e participação política.

estudo, uma vez que a disciplina História do Brasil constituiu-se num elemento importante da política de nacionalização, que atingia, inclusive, as escolas judaicas. Essa autora analisa, na época, a forma assumida pela estruturação da História como disciplina escolar com o objetivo de formar e fortalecer o sentimento nacional.

Francisco Campos, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho entre outros, são intelectuais e educadores brasileiros que, na primeira metade do século XX, participaram das discussões sobre a identidade nacional. Por terem acesso às prerrogativas de cargos públicos, utilizaram da disciplina História, para disseminar suas idéias, incorporando e utilizando os programas e manuais escolares, como veículo.

Nesse sentido, os órgãos de instrução pública assumiram um papel importante na formação da consciência nacional, e o objetivo da disciplina de História passou a ser a formação de um cidadão imbuído de amor à pátria. . Uma situação francamente ideológica uma vez que permitia que as forças dirigentes escolhessem o passado a ser veiculado, de acordo com seus interesses.

A História, enquanto campo de investigação acadêmica, procurou, desde o final do século XIX, assumir o contorno de uma ciência positiva, constituindo-se como *um método científico e uma concepção de evolução* (Abud, 1998: 105). Porém, desde a República, mas de forma mais dramática a partir do Estado Novo, a história, como disciplina escolar, distanciou-se da história como campo de investigação acadêmica. Principalmente na escola, passou a ser entendida como a *genealogia da nação*, ou seja, busca reconhecer as bases comuns, *formadoras do sentimento de identidade nacional* (Abud, 1998: 105).

Durante o governo de Getúlio Vargas, a preocupação com os estudos de História se tornou relevante, já que, segundo os intelectuais da época, a análise do programa de 1931 revela que é nessa disciplina que se promove a educação política. Por meio das listas de conteúdos, da sua distribuição por série e das orientações pedagógicas, é possível identificar semelhanças entre as discussões dos intelectuais brasileiros

e a preocupação oficial, embora essa preocupação ultrapassasse os limites naturais, passando a constituir um instrumento ideológico¹⁸.

Dessa maneira, à medida em que se valoriza um conjunto de idéias, crenças e valores elaborados num processo uniformizador, aliado ao sentimento de identidade nacional, cria-se a possibilidade do esquecimento da divisão social, da condução das massas pelas elites e valoriza-se a *democracia racial, que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira* (Abud, 1998: 106).

Revisto o cenário brasileiro à época da imigração judaica, faz-se necessário focar as condições que os imigrantes encontraram quando de sua instalação no Rio Grande do Sul. Tomando como referência importante o fato de que Getúlio Vargas era um chefe político procedente daquele estado, quando a mediação da ICA propiciou a imigração.

Essa instituição, fundada pelo Barão Maurice de Hirsch de Gereuth, filantropo judeu nascido na Bavária e que vivia em Bruxelas, nasce de uma decisão do próprio barão Hirsch, e é assim citada por Lesser (1995: 40):

apostar meus poderes econômicos e intelectuais para proporcionar aos meus companheiros de fé a possibilidade de encontrar uma nova existência, principalmente como lavradores, mas também como artesãos, naquelas terras onde as leis e a tolerância religiosa permite-lhes continuar a luta pela existência.

Assim, entre 1904 e 1924, a ICA formou duas colônias na fronteira do Rio Grande do Sul. Esse estado foi considerado um bom lar para os colonos russos que na época eram perseguidos pela política czarista, já que, na avaliação de Lesser (1995), os líderes políticos gaúchos interessavam-se pela imigração judaica e ressaltavam os resultados positivos desse fato para a colonização. Além disso, no momento em que Getúlio Vargas assume a presidência da república brasileira, vários líderes gaúchos, transferidos para a esfera federal, mantêm a imagem positiva quanto aos judeus.

¹⁸ ABUD, Kátia Maria. *Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas*. Revista Brasileira de História v. 18, n.36, p. 103-113, 1998.

Todavia, deve-se ressaltar que, no Brasil, o anti-semitismo adquiriu uma nuance particular, que se deveu às peculiaridades do campo político brasileiro, cuja noção de *status*, enquanto premissa incontestável de valorização social une-se à difusão da idéia, um tanto ilusória, de que este é um país sem preconceito de raça ou cor.

Por outro lado, embora a concepção de realidade e de sociedade brasileira, tenha sua origem no nacionalismo e no Estado responsável pela formação da identidade nacional do povo, nesse momento, ao povo é dado um papel restrito: o caminho do desenvolvimento é orientado pelas elites, o que transforma o nacionalismo brasileiro em aliado do pensamento autoritário.

Deve-se ressaltar que, no período de 1930 e 1935, as idéias até então vigentes, relacionadas ao *branqueamento da população brasileira* foram modificadas pelas políticas federais, que passaram a preconizar o *abrasileiramento*. Concepções instaladas a partir da apropriação dos ideais europeus, ou da *construção social que incluía concepções de cor e religião* (Lesser, J.1995:98) e classificava os judeus como não europeus.

O golpe de 1930 iniciou um período marcado por freqüentes ataques contra a imigração e por mudanças na legislação imigratória e nos planos de ajuda. A retomada da legislação de 1924, a utilização da classificação das passagens como turística e imigrante, passaram a definir o *status* do viajante e, como era natural, faziam associação entre imigração e pobreza. A conotação imigrante-pobreza, tornou os imigrantes seres indesejáveis.

Além disso, a carta de chamada, como citado no início deste capítulo, serviu para aumentar os entraves burocráticos que os residentes no Brasil tinham que enfrentar para negociar a vinda de parentes (Lesser, 1995:103), provocando o declínio da imigração geral no período entre 1931 e 1945. Paradoxalmente, porém, a imigração judaica manteve um nível crescente no mesmo período. É preciso, assim, retomar alguns fatos políticos do período.

O movimento integralista, colocava de forma assertiva sua posição contrária aos judeus bolcheviques e/ou liberais. Concebia na pessoa de

origem judaica, *características físicas distintas, transformando assim o capitalismo, de um ato econômico, em uma característica racial* (Lesser, J.1995:112). Além disso, circulava por toda a América um livro denominado *Os protocolos dos Sábios de Sião* (Protocols of the Elders of Zion), publicado na virada do século XX na Rússia Czarista, que afirmava a existência de uma trama judaica para dominar o mundo.

A comunidade judaica brasileira reagiu rapidamente às colocações anti-semitas, tendo em Isaiah Raffalovich, seu principal representante. Raffalovich adotou, juntamente com alguns líderes judaicos, a estratégia da abordagem pessoal para abrandar o clima anti-semita reinante no Brasil, tendo sido um de seus caminhos, seu encontro com Plínio Salgado, importante líder integralista.

Lesser (1995) distingue, dentre os intelectuais da época, um grupo de engajamento político anti-semita declarado e outro que afirmava ser a teoria nazi-ariana incompatível com a sociedade brasileira, esta caracterizada como sendo formada por etnias mistas. Além disso, a campanha anti-semita na Alemanha favorecia o Brasil, na medida em que proporcionava a imigração de artistas, cientistas, economistas, enfim, profissionais de todas as áreas culturais, propiciando progresso e desenvolvimento cultural.

As reflexões de Carneiro (1995) ajudam a recompor o cenário da época e, desse modo, subsidiam a argumentação dos parágrafos que se seguem. Destaca a autora que, entre 1934 e 1937, o Estado brasileiro configurou-se como terreno de luta entre as classes emergentes e as oligarquias até que, em 1937, culminou com o estabelecimento do autoritarismo do Estado Novo. Getúlio Vargas, nesse período, procurou atender as reivindicações dos educadores liberais e dos católicos, ambos representando segmentos do grupo dirigente, de uma parte a classe média urbana e de outra expressando uma renovação espiritualista, manifestando assim, valores conservadores.

Dessa estratégia resultou que a presença da Igreja foi ressaltada no momento de consolidação do Estado Novo, fornecendo-lhe um conteúdo filosófico e moral. Sendo contrária aos princípios liberais, a Igreja retomou o seu lugar no cenário político através de sua participação

no campo educacional. Fato consolidado, com a promulgação do decreto de 1931, que instituíu o ensino religioso nas escolas públicas, no qual se ressalta a figura de Francisco Campos, elo de ligação entre a Igreja e o novo regime. Esses dados sobre a história da educação no período são importantes para situar a situação em que foi fundada a escola judaica, objeto do presente estudo. Ministro da Educação e Saúde no período de 1930 a 1934, sendo substituído por Gustavo Capanema entre 1934 a 1942.

Foi dessa forma que a Igreja tornou-se pedra angular na composição das forças políticas de apoio ao regime liderado por Getúlio Vargas. A partir de 1934, Alceu de Amoroso Lima apoiou Gustavo Capanema - o primeiro representante leigo da Igreja e o segundo homem de confiança do episcopado -, na indicação que encaminha Capanema à liderança do Ministério da Educação, em 1934.

A idéia de nação parece vincular-se de acordo com os ideólogos de direita, com o aceite de um passado comum, no qual as tradições, crença, valores e métodos são pontos importantes. Esse nacionalismo, vigente desde os anos 20, foi despertado pela reação, mesmo que velada, da tradição católica contra o protestantismo e a invasão da maçonaria e do judaísmo internacional.

Alceu Amoroso Lima historicamente, revelou-se naquela época, um vigilante do pacto Igreja/Estado na reforma educacional proposta por Gustavo Capanema. Sua ação concentrou-se na indicação de *uma série de medidas como: a exclusão do ecletismo pedagógico, a luta contra o bolchevismo, a publicação de obras antimarxistas e anti-soviéticas* (Carneiro, 1995: 111).

Deve-se ressaltar o papel relevante desempenhado pelo intelectual Francisco Campos¹⁹ no período de 30 a 34, enquanto Ministro da

¹⁹ Francisco Luís da Silva Campos, nascido em Dorcas do Indaiá (MG) em 1891, era advogado e jurista, formado pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte em 1914. Iniciou sua carreira política como deputado estadual em Minas Gerais, na legenda do Partido Republicano Mineiro (PRM), em 1919 e, dois anos depois, chegou à Câmara Federal, onde permaneceu até 1924. Defendia posições antiliberais e manifestou-se firmemente contra a

Educação do governo provisório. Ideólogo do autoritarismo, fundador do movimento neofascista denominado *camisas pretas* e consultor do presidente Vargas, Campos afirmava que *as transformações não se operam pelas ações das mentalidades primitivas, mas pela influência das ciências e das artes, de filósofos, pesquisadores, engenheiros, artistas*.

Participou, em 1930, das articulações que culminaram, em outubro, com o movimento armado que pôs fim à República Velha e instaurou o Governo Provisório de Getúlio Vargas. No novo regime, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, promovendo a reforma do ensino secundário e universitário no país.

Sua atuação no Ministério da Educação e Saúde caracterizou-se pela nacionalização do ensino, a expansão da escola pública e por modificações na organização curricular das escolas sem, todavia, proibir o funcionamento de escolas de imigrantes. Consolidou-se como um dos mais importantes ideólogos da direita no Brasil, dadas as suas convicções antiliberais e a defesa explícita da ditadura, enquanto regime político apropriado à sociedade de massas que configurava o país.

Compôs junto com Vargas e as Forças Armadas a cúpula mentora dos preparativos que levaram à ditadura do Estado Novo, instalada por um golpe de estado, decretado em novembro de 1937 e consolidada pela nova Constituição, elaborada quando era ministro da Justiça do governo Vargas.

Diferentemente da Constituição de 1934, a de 1937 (a quarta da história brasileira - 1824, 1891 e 1934), elaborada pelos tecnocratas aliados a Getúlio Vargas para conter o avanço democrático, também isentou o Estado da obrigação de manter e expandir a educação.

Os intelectuais aliados a Vargas disseminaram a idéia de que os partidos políticos eram inadequados, que a instauração do novo regime era a solução ideal para a fundação da Nação e que só em contato direto com o governo o povo poderá ter suas necessidades e aspirações atendidas.

atuação da jovem oficialidade militar, os *tenentes*, que combatiam o governo federal pelas armas.

Por esse caminho, a ideologia do Estado Novo cria um mito no qual Vargas se coloca como a encarnação viva do povo e da nação, tornando natural a abolição dos partidos intermediários entre Vargas e o povo. Na Carta Constitucional é visível o predomínio do poder executivo, configurado pela nova forma de composição do Legislativo, prevendo a eleição indireta de seus membros, a criação do Conselho de Economia Nacional e o direito do Estado de intervir na economia.

As informações históricas revistas neste capítulo apresentam, de forma sucinta, o cenário do Brasil à época da chegada dos imigrantes e serve de pano de fundo para a análise do conteúdo documental da escola em estudo.

2.3 A chegada dos imigrantes e a sinagoga

A ata de fundação da sinagoga Beth Jacob, em 1937, motivou um processo de pesquisa e esclarecimento sobre as leis específicas vinculadas às minorias imigradas e os modos de organização/preservação das tradições e religiosidade do povo judeu recém-chegado às terras brasileiras.

Carneiro (1995) reporta-se a um posicionamento receptivo do Brasil em relação ao movimento imigratório, que caracterizou o final do Império e início da República manteve-se entre 1920 e 1930, dadas a necessidade de mão-de-obra para a lavoura. Observa que a partir de 1930, o governo federal começa a impor restrições mais severas à imigração, embora desde 1921 já existissem algumas restrições impostas pela legislação. Nesse aspecto, podem ser citados os seguintes documentos legais: Decreto-Lei n.º 4.247 (601/1921) que proibia a entrada de indesejáveis, através da imposição do termo de responsabilidade; Decreto n.º 16.761/24 que regulamenta o termo de responsabilidade. O último, mais conhecido como carta de chamada (Carneiro, 1995: 158).

A promulgação da *carta de chamada* coincide com a época em que o professor Luiz Karolinski se comunica com seu irmão Jacob Karolinski, e providencia, junto aos órgãos competentes, a carta de chamada para que ele viesse a compor o quadro de docentes do Grupo Baronesa de

Santa Clara, no Rio Grande do Sul. Esta carta de chamada, já referenciada no início deste capítulo, é fonte primária deste estudo, dado que é o documento mais antigo encontrado nos arquivos da professora Rhina Rosenstien. Certeau (1974) considera-se que sua importância reside no fato de comprovar a conexão entre a prática natural e social daquele momento histórico, bem como, das repercussões dessas práticas, materializando e naturalizando as relações sociais.

Faz-se necessário destacar que embora entre 1930 e 1932, a imigração tenha sido totalmente proibida²⁰, a partir de 1934 dois decretos²¹ recolocam essa possibilidade. Essa última definição é reforçada na Constituição de 16 de julho de 1934²², com o regime de quotas²³ para a imigração e reafirmado na Constituição de 10 de novembro de 1937²⁴.

A análise de alguns fatos históricos que tiveram lugar na sociedade brasileira da época, pode dar a dimensão das dificuldades que os grupos judaicos enfrentaram ao se fixarem no Brasil.

O golpe de Estado de 1937, restringiu o ideal democrático e o pensamento liberal vigentes, fazendo prevalecer *uma doutrina que fazia amplas concessões à ideologia de extrema direita* (Carneiro, 1995: 166). Esse fato serviu de base para que o Ministério das Relações Exteriores, comandado pelo ministro Mario Pimentel Brandão, adotasse, através da prática de circulares secretas, uma política restritiva à imigração judaica calcada em princípios anti-semitas²⁵. Segundo o Ministro Pimentel Brandão, *cada vapor que aqui aporta traz quantidade surpreendente de*

²⁰ Decreto n.º 18.482, de 12 de dezembro de 1930 e revigorado com o decreto n.º 20.917 de 7 de janeiro de 1932.

²¹ Decretos n.º 24.215 e 24.258 de 9 de maio de 1934.

²² Artigo 121, parágrafo 6.º.

²³ O estabelecimento do regime de cotas imigratórias limitou a entrada de imigrantes de judeus, japoneses e negros.

²⁴ Artigo 151.

²⁵ Circular Secreta n.º 1.127, de 7.6.1937. In CARNEIRO, M. L. Tucci. O anti semitismo na era Vargas: fantasmas de uma geração: 1930 – 1945. 2. ed. ver. e ampl. – São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 167.

*elementos dessa espécie reunidos, segundo estamos sendo informados, o que há de pior, como antecedentes e como capacidade produtiva*²⁶ (Carneiro, 1995:169).

Essas circulares funcionaram para regular e controlar o dia-a-dia da admissão de estrangeiros nas terras brasileiras, bem como para especificar os procedimentos sobre entrada de pessoas de origem semita no Brasil²⁷. Dentre os mecanismos de controle estavam a verificação da certidão de batismo de cada membro ou do chefe da família; os casos de união com parceiro brasileiro e a posse de imóveis. Mesmo os representantes semitas de expressão cultural e política eram submetidos à consulta e liberação da Secretaria de Estado das Relações Exteriores²⁸.

Essa contextualização documental fundamenta historicamente, mesmo que de modo rápido, os processos de formação da configuração política européia e brasileira na primeira metade século XX. O exame dos fatores sociais e das relações envolvidas na formação da comunidade judaica brasileira sinalizam a apreensão do trajeto vivido e concebido por sujeitos imigrantes que, em determinado momento, optam por construir um caminho educacional como instrumento de desenvolvimento cultural, social e de sobrevivência física e das tradições.

Esse ângulo de análise implica considerar não só as características históricas específicas, mas as variáveis intermediárias que abraçam a questão. Uma delas diz respeito às representações do povo brasileiro sobre as possibilidades de inserção social que ser judeu confere aos sujeitos. Como informa Grün (1999: 368), no Brasil, ser judeu é considerado um trunfo, pois se acredita que esse indivíduo tem *boas expectativas de inserção no mercado de trabalho qualificado, nas redes empresariais e mesmo nas relações sociais*. Todavia, como afirma Ginzburg (1987), tal representação não é verdadeira, dado que *para que*

²⁶ Idem.

²⁷ Idem. p. 168.

²⁸ Idem. p. 169.

se possa captar umas realidades mais profundas são necessárias encontrar pistas, dados marginais reveladores, onde há elaboração feita pelo desenvolvimento de uma tradição cultural.

Esses posicionamentos falam de representações sobre a raça judaica que se conectam às perspectivas das formas de povoamento no Brasil e à ideologia oficial sobre a questão racial, onde, como questão de fundo, está embutida a escravidão negra. Ou seja, os elementos sociais que se diferenciam da realidade escravista são ideais valorizados e, a partir dessa representação social²⁹, *ser judeu diz respeito a uma ascendência totalmente européia, significando inapelavelmente um “não-ser negro”* (Grün, 1999: 371).

Outra representação vigente na sociedade brasileira é a de considerar a questão da raça e não vincular cada sujeito às peculiaridades dos diferentes países europeus de onde imigraram. Para isso, contribui a idéia de que os grupos de imigrantes judeus eram considerados foragidos de guerra, sem uma pátria, uma nacionalidade. Uma situação contraditória que carrega no seu bojo um elemento de incompatibilidade com os habitantes da terra, interfere no seu sentimento de pertencimento ao novo grupo e ameaça a sua identidade: são sujeitos portadores de dois idiomas e nenhuma nacionalidade.

Todorov (1999) ajuda a compreender essa situação imposta ao grupo judaico, que os fazia viver na fronteira, ou seja, entre o se fechar na cultura de seus ancestrais e, ao mesmo tempo, os incitava a se adaptar à vida dos habitantes da terra para a qual migraram: uma imposição que repercutia sobre a tradição vivida e concebida, dado que a cultura é um código mutável. Ou, como considera o autor, a sobrevivência de um grupo depende do movimento entre a *aculturação* e

²⁹ As representações se formam entre o vivido e o concebido, configurando, nas palavras de Lefebvre, o terceiro termo que se forma a partir da relação “representante-representado”. Elas interpretam a vivência e a prática e intervêm nela, mas não configuram uma forma de conhecimento e do domínio sobre o vivido. Algumas representações circulam e desaparecem, outras se consolidam modificando tanto o vivido quanto o concebido. In Lefebvre, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: 1983 : Fondo de Cultura Económica.

a *desaculturação*, ou da *transculturação*³⁰, que diz respeito à aquisição de um novo código sem que o antigo tenha se perdido.

Kucinski (1999), judeu asquenazita, em sua produção literária, faz um relato da vida do grupo de imigrantes em terras paulistas. Em seus contos, aborda aspectos reveladores sobre o modo como os imigrantes foram organizando a vida cotidiana, sobrevivendo e estabelecendo vínculos com a população.

O seu livro de contos ficcionais sobre a década de 1920, “Imigrantes, Mascates & Doutores”, é referência para a reflexão sobre os problemas de convivência gerados pelas diferenças entre judeus bessarabianos, poloneses e alemães em terras estranhas, ou seja, sobre uma diversidade que se confrontava com a necessidade dos imigrantes, de se inserirem na vida comum dos brasileiros.

2.4 Contos da vida cotidiana, por judeus imigrantes

Por meio de seus contos, Kucinski³¹ coloca a realidade humana com seu fluído essencial, aborda a energia que movimenta os aspectos vividos pelo grupo de imigrantes asquenazitas e a população brasileira, contribuindo, de forma dinâmica, para a memória desse grupo e da história de São Paulo. Esse trabalho pôde ser acessado, pelo esforço coletivo de alunos e professores do curso de Hebraico da USP, que fizeram a tradução dos contos, sob orientação das professoras Rifka Berezin e Hadassa Cytrynowicz. A obra possui o mérito de propiciar uma

³⁰ Entende-se por *desculturação* a degradação da cultura de origem; mas ela talvez seja compensada pela *aculturação*, a aquisição progressiva de uma nova cultura. Sendo que a *transculturação* de um novo código sem que o antigo tenha se perdido. In Todorov, Tzvetan. O homem desenraizado. Trad. Christina Cabo. Record: Rio de Janeiro, 1999. p. 24-26.

³¹O autor Meir Kucinski nasceu na Polônia (Wlotzlawek) em 1904. Era casado e teve três filhos, imigrou para o Brasil no ano de 1935, estabelecendo residência na cidade de São Paulo. Conhecedor da literatura ídiche, na década de 40, fundou juntamente com Moisés Vainer, o Seminário de Professores, junto ao Colégio Renascença em São Paulo, onde lecionou ídiche por vinte anos. Não era um professor tradicional, seguia seu próprio gosto literário, não obedecendo à cronologia ou a métodos didáticos. Publicou vários artigos em jornais, ensaios, críticas literárias, resenhas e alguns livros. Era membro atuante da comunidade judaica brasileira, percebeu a importância da comunicação em português com a sociedade mais ampla e lamentava que muitos autores não conseguiram atingir.

perspectiva de análise sobre a época enfocada nesse trabalho, reunindo diferentes tipos humanos e seus problemas: econômicos e sociais, tais como, a ascensão e suas conseqüências no relacionamento social. Apresenta-se também, como elemento importante de memória da vida da sociedade judaica em São Paulo, na medida em que aborda os problemas familiares, a relação pais e filhos daqueles que aqui chegaram com a esperança de reconstruir as suas vidas.

Os contos reunidos nesse livro tratam na sua maioria, da vida do imigrante em São Paulo, na sua maioria. Na primeira parte do livro, centrou o assunto de suas histórias no *Klinteltchik*, ou seja, o mascate, imigrante judeu recém chegado da Europa oriental. Coloca o desenvolvimento do trabalho de mascatear sendo difícil e árduo e de suas andanças.

Levantava-se bem cedo e, com a pesada mala às costas e um monte de cartões no bolso, dirigia-se para o seu bairro, pelos vales, pelas encostas, pelos cantinhos perdidos das pequenas vilas na Serra da Cantareira

Sua esposa, Mindl, mulherzinha pequena e ágil, com seu irmão Hirschke, também compartilhava do ganha-pão: mascateava com roupas íntimas femininas. O casal saía junto de manhã bem cedo, mas logo se separava: ele saía da cidade, em direção da serra, ela ia para o centro, para as ruas pavimentadas. O filho deles, Iokhonke, ficava em casa

O Iokhonke, que estudava algumas horas no Grupo Escolar, ajudava-os entregando pedidos, encomendas, fazendo cobranças, trazendo alguma mercadoria. No ganha-pão deles a família toda estava unida e não descansava um minuto, não se permitia descansar, não perdia tempo³².

Narra, também, o fascínio com a natureza tropical, as montanhas, a vegetação, a profusão de cores, tão adversa de seu país de origem.

Mascatear, para ele, tem um encanto a mais: seu olhar, desde criança, estava acostumado aos largos horizontes das planícies e dos campos eslavos. Aqui ele encontra uma natureza diferente, com montanhas, vales e rochas, de onde jorra água de fontes refrescantes. É um mundo surpreendente de

³² Fim do mês. Trad. Meiri Levin. In Kucinski, Meir. Imigrantes, Mascates & Doutores. Org. e seleção de Rifka Berezin e Hadassa Cytrynowicz, Ateliê Editorial: São Paulo, 2002.

vegetação, flores e insetos que, em sua terra, não eram conhecidos. A abundante natureza semitropical domina por todos os lados. Até mesmo as árvores podadas das cercas irrompem grandes flores espessas que parecem pássaros noturnos com suas asas estendidas. Há também todo tipo de cobras, com as quais muitas vezes ele topa amedrontado nas trilhas do meio do mato, quando se dirige de uma vila para outra³³.

Relata como aprendiam a mascatear, como tal atividade era fiscalizada e como os *klinteltchik* burlavam-na.

Seus conterrâneos de Stashev, recentemente ensinaram-lhe as regras de como mascatear, como evitar as estradas abertas e, principalmente, onde viviam os habituais caloteiros. Seus conterrâneos já são homens experientes.

Do principal, porém, os conterrâneos o preveniram: ele deve se cuidar dos fiscais. Há fiscais pedestres e fiscais de carroças. A licença que os conterrâneos lhe compraram é válida apenas para vender guarda-chuvas, que é a licença mais barata. Como não chove há meses, ele mascateia com outros tipos de mercadoria, principalmente cortes de tecido, que exigem uma nova licença, com corridas exaustivas às autoridades, além de provavelmente custarem muito dinheiro.

Os fiscais não podem tomar conta de todos os lugares, por isso ficam espreitando somente as largas estradas...Quando pegam um “russo”, tornam-se feras, até mesmo quando as licenças e outros documentos do ambulante estão em ordem. Na verdade isso nunca acontece, porque sempre lhes falta um papelzinho. Eles confiscam toda a mercadoria, a não ser que lhes passem algum dinheiro. Foi o que lhe explicaram³⁴.

Descreve, também, que por meio do contato comercial do *klinteltchik* com as diferentes famílias de brasileiros, houve a possibilidade da *mistura*. E de como isso repercutiu entre as famílias asquenazitas e brasileiras. O autor consegue abordar o assunto delicado

³³ O fiscal. Trad. Tuba A. Furman. In Kucinski, Meir. Imigrantes, Mascates & Doutores. Org. e seleção de Rifka Berezin e Hadassa Cytrynowicz, Ateliê Editorial: São Paulo, 2002.

³⁴ O fiscal. Trad. Tuba A. Furman. In Kucinski, Meir. Imigrantes, Mascates & Doutores. Org. e seleção de Rifka Berezin e Hadassa Cytrynowicz, Ateliê Editorial: São Paulo, 2002.

dos amores dos filhos com não judeus no conto *O doutor e o mascate*. Desse conto, o diálogo final será transcrito para ilustrar como as pessoas chegavam a um acordo, procurando demonstrar os meios pelos quais o processo de aculturação/miscigenação acontecia.

O médico observou o entorno. Na parede, ele se defrontou com o olhar de um homem barbudo – uma barba muito longa. O olhar daquele velho era inteligente, penetrante e severo. Ele praticamente dominava o cubículo. Ao lado, havia também o retrato de uma senhora idosa. Seu olhar era simples e sereno. O doutor começou:

- Nós, médicos, realizamos estudos que são a essência e a imagem da humanidade: mostram-nos crânios e esqueletos de homens, desde os mais primitivos até os mais civilizados, isto é, de milhares de anos passados, até os dias de hoje. De todas as partes do mundo. Quando nos mostram tal crânio humano, é impossível saber qual a religião tal ser humano abraçou...qual o seu Deus; se ele era rico ou pobre; se era dono de escravos ou ele próprio um escravo; se era juiz da corte ou um prisioneiro, um malfeitor na prisão...nem qual era a sua cor e a que povo pertencia; se ele era médico ou ambulante – ele quis dizer mas se conteve. Dos crânios e esqueletos pode-se reconhecer, no máximo, se o homem era doente ou coxo. Estes são os únicos sinais. Na essência, somos todos iguais. As pessoas que os perseguiram na Europa, durante séculos, deixaram sobre a terra os mesmo crânios que os seus ascendentes, que foram ocultados pela mesma terra. Em uma palavra: a natureza. A própria criação divina, não erigiu nenhuma divisão entre os homens...e o próprio Deus não quer que os seres humanos se dividam em judeus, cristãos, brancos e negros... Meu Antoninho não é pior que sua filha, Rosinha, a qual prezo como se fosse minha – ele afirmou com a garganta repentinamente encatarrada, meio sufocada, tendo encerrado seu longo discurso.

Moische-Volf tremia enquanto o Dr. Pereira proferia seu discurso. As palavras do médico, serenas e cordiais, o comoveram, Moische-Volf tremia, sem saber onde se encontrava e o que responder. Nekhe abraça a portinhola do quarto de Rêizele como se tivesse asas. Parecia-lhe que o anjo da morte, corporificado naquele homem peludo, tinha vindo buscar a alma de sua filha. Com os olhos arregalados, ela deu um grito:

-Nós somos judeus! Minha filha é uma criança judia! – Moische-Volf entrou em comoção e, balbuciando, em prantos, ouviu-se pela primeira vez o Schmá Israel, ouça ó Deus de Israel, e depois, soluçando mais alto, juntou-se a Nekhe:

-Judeus, judeus – nós somos judeus!

O doutor, sem querer, olhou ao redor, como se quisesse abrir sua maleta com os instrumentos médicos...Percebeu que havia deixado em casa e que, de toda a maneira, não teriam nenhuma serventia. Aproximou-se calmamente do pai que soluçava e o acariciou:

-Judeus – somos todos judeus – não sabes que os Pereiras são judeus? Vá, pergunte aos seus sábios, aos rabinos...

Moische-Volf estremeceu, levantou os braços:

-É o sinal do Céu! Nekhe, querida, eu sabia desde o primeiro instante. É o sinal do Céu!³⁵

No conto *As irmãs*, o autor narra de forma sofrida as mulheres que foram chamadas de *impuras*. Por meio da tristeza humana, o autor coloca a vergonha e a ofensa que sentiam as filhas de Israel que se desviaram para uma vida indigna, mas que conseguiram escapar dela, porém não conseguiram se libertar. Quando chega a morte, mais uma vez, é lembrada a vergonha.

Já tinham transcorrido muitos anos desde que as duas irmãs haviam sido levadas de sua Novoradomsk para o mundo da vergonha e degradação. Já se haviam passado muitos anos desde aquela manhã úmida, na esquecida cidade portuária em que foram separadas.

A morte chegou num entardecer...Mina conseguiu despedir-se em ídiche de sua irmã. Brokhe ouviu também suas últimas palavras com Vitório. Agradeceu-lhe por seu amor a ela. Durante o silêncio mortal de todas as irmãs de Vitório, Mina pediu a seu dedicado marido que autorizasse sua irmã Brokhe a enterrá-la entre os "israelitas", no cemitério israelita.

³⁵ O doutor e o mascate. Trad. Dina Lida Kinoshita. In Kucinski, Meir. *Imigrantes, Mascates & Doutores*. Org. e seleção de Rifka Berezin e Hadassa Cytrynowicz, Ateliê Editorial: São Paulo, 2002.

De nada adiantou Brokhe correr até o presidente da Sociedade do Cemitério nem somas vultuosas que ela lhe ofereceu por uma cova, ainda que fosse junto ao muro, bem embaixo, para a sua irmã que acabara de falecer.

O mundo ficou sufocante para Brokhe. Como contar a Vitório que os israelitas tinham se recusado a sepultar sua delicada esposa na terra de seu cemitério?

Era para ela uma vergonha perante a família não judia de Mina, que há muito esquecera que sua cunhada tinha sido uma "polaca".³⁶

Cabe destacar que:

1. no último milênio, a língua ídiche foi o principal meio de comunicação utilizado pelos judeus asquenazitas na Europa, cumprindo papel fundamental de estabelecer a ligação entre os judeus, durante os séculos XIX e XX. Ressalta-se aqui, seu papel por ocasião dos grandes movimentos migratórios, principalmente dos asquenazitas, entre a Europa oriental e ocidental, América e Israel. Do que decorre que, no período de profundas transformações vividas pelos judeus, as obras literárias produzidas em ídiche, documentaram as circunstâncias sob e pelas quais organizaram suas vidas nos diferentes ambientes, as perseguições que sofreram e as suas lutas sociais.

2. a leitura dos trechos literários, como de Meir Kucinski permite identificar os diferentes tipos humanos que compunham o grupo asquenazita na cidade de São Paulo (bessarabianos, judeus poloneses e alemães), compondo um quadro de heterogeneidade.

3. além do exposto, notam-se problemas econômicos e sociais, bem como, de ascensão econômica com conseqüências no relacionamento social e familiar, etc.

A análise dos contos de Kucinski (2002), que integram a obra "Imigrantes, Mascates & Doutores", em contraponto com os elementos apontados por Decol (1997), permite estabelecer a conexão entre a realidade e ficção, bem como, compor uma visão alternativa acerca dos grupos de judeus imigrantes, na qual está presente um olhar mais

³⁶ As irmãs. Trad. Genha Migdal. In Kucinski, Meir. Imigrantes, Mascates & Doutores. Org. e seleção de Rifka Berezin e Hadassa Cytrynowicz, Ateliê Editorial: São Paulo, 2002.

humano e próximo desses atores. Certeau (1974) observa o que se traduz como um princípio fundamental da construção histórica: um processo que visa estabelecer uma relação de linguagem com o corpo social, assim como, relacionar limites desse próprio corpo. Movimento que supõe um lugar de onde se fala e a maneira como se aborda o objeto, ou seja, o lugar é um dado importante na medida em que delimita o olhar do observador sobre o que a história diz de uma sociedade.

Halbwachs (1990, p.131-138) fala sobre a adaptação do homem ao meio, pressupondo a sedimentação de seus hábitos em um lugar onde pensamentos e movimentos se articulam às imagens exteriores. Considera que é inerente à adaptação ao meio, essa mútua constituição de significações entre o homem e o arranjo material que o cerca.

Fausto (1998), sobre o mesmo tema, argumenta, em seu ensaio denominado *Imigração: cortes e continuidades*, que na medida em que o imigrante já está assentado no solo brasileiro, busca suavizar a ruptura materializando, de várias formas, a lembrança da terra que deixou. Assim, a decoração da casa tem características próprias, sendo comum a existência de objetos biográficos: um retrato da família, em geral, tirado um pouco antes da partida, baixelas, tapetes, uma imagem religiosa, são expostos como fragmentos de um mundo em que se viveu.

A partir dessas considerações e da leitura dos excertos literários incluídos neste capítulo, pode-se construir o olhar para entender os fragmentos do processo de adaptação e acomodação dos imigrantes à cidade de São Paulo e ao cotidiano brasileiro.

O texto, até aqui desenvolvido, permitiu compreender as razões que levaram os judeus asquenazitas a migrarem para o Brasil, conhecer aspectos do universo ao qual adentraram e forneceu indícios sobre os modos como enfrentaram a transição cultural a que se submeteram.

Argumentos necessários para se pensar sobre uma escola de imigrantes inserida no movimento da *transculturação* e construída pelo que foi lembrado, vivido, concebido e esquecido: uma história reconstituída a partir de relatos e documentos que atestam a trajetória de uma parcela da comunidade judaica paulista.

2.5 A perspectiva de quem participou da construção da escola Bialik

Buscar compreender como imigrantes judeus se organizam em torno de uma Sinagoga, constituída nos moldes tradicionais como no *Shtetl*, é o objetivo deste estudo a escola Bialik, um espaço de construção do conhecimento, instalado no Brasil sob a forma *cheder*³⁷, configurando-se, mais do que uma escola, em um lugar de significação para o povo judeu.

Toma-se para análise uma entrevista (Anexo 4) feita pelos alunos da escola Bialik com o professor Karolinski, presumidamente, realizada no ano de 1973. O documento fornece indícios sobre a forma de organização da escola, por ocasião de sua fundação, bem como, sobre os princípios que uniam a comunidade judaica, composta, como já foi tratado, por pessoas de origem tão diversa.

O professor entrevistado, Luiz Karolinski, nascido na cidade de Pruzana, na Polônia em 1943, foi convidado pelo Sr. Henrique Sankovsky para lecionar em São Paulo.

Considerando que no ano de 1931 esse professor enviou a carta de chamada para seu irmão, como atesta o documento citado na inicial deste capítulo, os fragmentos de informações colhidas (documentos e entrevistas) permitem pensar que o professor construiu um percurso profissional em escolas judaicas no Brasil, situadas no Rio Grande do Sul e em São Paulo³⁸.

Na sinagoga Beth Jacob, também denominada sinagoga de Pinheiros, por situar-se no bairro do mesmo nome, à rua Arthur Azevedo, 1720, o professor assumiu as funções docentes e de responsável pela

³⁷ Aulas de religião que eram dadas, em geral, em um quarto anexo à sinagoga ou na casa do professor “o melamed”. Tradicionalmente, os meninos começavam a estudar no cheder entre três e cinco anos de idade, aprendendo ler hebraico. As crianças passavam a maior parte do dia no cheder, e após o bar mitsvá, o estudante trocava o cheder por uma ieshivá, ou ia trabalhar.

³⁸ Segundo a entrevistada Berta Tatelbaun, esse professor antes de dar aulas na escola Bialik, trabalhou em Santos, sendo que era proveniente do Grupo Baronesa de Santa Clara na colônia da ICA situada no RS.

escola. A escola dirigida ao aprendizado do ídiche e do hebraico atendia alunos entre 6 e 13 anos e, inicialmente, contava com treze alunos, logo após, chegou a atender vinte.

Embora o aumento do número de alunos evidencie o sucesso da iniciativa da sinagoga, o professor menciona que a falta de livros sobre os temas das aulas obrigava-o a preparar seu próprio material. Como sugerem as palavras de Karolinski, a conotação da profissão com a *doação de si mesmo* parece ser um dado presente, já que ele se refere aos fins de semana dedicados ao desenvolvimento do material, como resultado da *nossa dedicação, do amor que tínhamos por tudo que fazíamos*.

Naquela época, o conteúdo de ensino era definido a partir da tradição dos fundadores da escola: *o essencial era o aluno saber algo sobre SHABAT³⁹, TORÁ⁴⁰, etc.*, diz o professor. Objetivo reforçado e preservado como indica a fala desse mestre quando destaca, como elementos relevantes de seus 25 anos de trabalho na Bialik, (1) *poder fazer a narração... contando a vida da escola*, (2) *contribuir para o ingresso de nossos alunos em outros colégios com notas altas, demonstrando, com isso, muita sabedoria* e (3) *realizar o bar mitzvah⁴¹ de um dos seus alunos, era uma alegria para todos. A coletividade se unia para festejar*.

³⁹ Em hebraico, para o dia de descanso obrigatório. O shabat judaico vai do anoitecer da sexta-feira ao sábado à noite. É o dia que Deus abençoou, ao descansar do trabalho de Criação que ele realiza em seis dias. A proibição de trabalhar é suspensa...quando está envolvido risco de vida. O Shabat também é um dia de celebração. A mãe acende duas velas na noite de sexta-feira para trazer mais luz ao lar...A importância do Shabat é demonstrada por sua inclusão no Decálogo, onde ele também comemora o Êxodo do Egito e a libertação da escravidão.

⁴⁰ Em hebraico significa ensinamento. É um dos conceitos centrais do judaísmo, pode se referir ao ensinamento judaico do Pentateuco, ou da Bíblia hebraica, ou, no sentido mais amplo, a toda tradição judaica.

⁴¹ Em hebraico, literalmente, filho do mandamento. Aos treze anos de idade mais um dia, um menino é considerado adulto responsável para a maioria dos fins religiosos. A celebração do bar mitzvah é um marco importante para toda a família...Também é um rito de passagem, para qual o menino tem que dedicar muitas horas de preparação.

Fausto (1998) oferece elementos para pensar essas falas do professor, referindo-se à visão etnocêntrica nacional sobre o imigrante e a autopercepção deste como outro, como concepções que contribuem para reforçar os laços familiares e de grupo e que ensejam a formação de microssociedades, situadas em espaços entre o público e o privado. Cita, como exemplos desse argumento, os clubes e associações de socorro mútuo, formados por pessoas de determinada etnia ou de uma determinada região do país de origem; os sindicatos, templos religiosos etc.

A partir das reflexões de Fausto (1998), é possível pensar que a escola do professor Karolinski é um espaço onde os laços do grupo judeu são reforçados, já que, ao se situar no interior da cultura e da organização da sociedade paulista e brasileira é, também, motivada a preservar a tradição coletiva dos judeus.

A entrevista expõe uma sucessão de acontecimentos vividos pelo professor, um sujeito que rememora e dá cores ao trajeto percorrido a partir das posições que ele ocupou e das avaliações que elaborou sobre um mundo em constante transformação. Nesse sentido, o relato do seu percurso revela um olhar particular sobre o campo em que atuou profissionalmente e onde também se desenvolveu, estabeleceu relações e, com suas ações, também modificou.

É desse modo que o preconizado na ata de fundação da sinagoga Beth Jacob, sobre *manter e cuidar do Templo de sua propriedade, com o fim de se cultivar a religião Hebraica, sem afetar as leis do país*, revela a posição de fronteira em que aquela instituição situava-se. No limite entre a transmissão das tradições judaicas e o atendimento às indicações legais do país em que estava inserida: uma indicação confirmada nas falas da entrevista concedida pelo professor Karolinski, quando se refere à educação da escola em que atuava.

Hobsbawm (1984) refere-se à tradição inventada, como um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam a inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação

ao passado. A partir do entendimento do autor, e considerando que a escola é um espaço social que se desenvolveu a partir do século XVIII, com a função de difundir o conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades e valores reconhecidos pela sociedade em uma determinada época⁴², pode-se pensar que, nesses espaços, formalmente institucionalizados, processam-se modelos e padrões de comportamento vinculados ao conhecimento e à manutenção das tradições vindas do passado.

A partir desses argumentos e no que se refere ao objeto deste estudo, pode-se pensar que a escola Bialik, constituída por uma minoria étnica, utilizou sua herança histórica para se adaptar às exigências educacionais do país em que se desenvolveu. O que nos leva a compreender que essa instituição desempenhou a função de abrigar culturas diferentes, referenciadas aos contextos singulares das origens de seus sujeitos e discussões sobre as questões e aspirações dos grupos no interior da sociedade que os envolve. Do que decorre que o espaço dado à educação na sinagoga, só pode ser apreendido quando se considera a intenção que animou sua fundação, ou seja, a de ser um espaço com poder da memória, voltado à formação de indivíduos para atuar na sociedade brasileira e à consolidação do que se pretende transmitir e preservar enquanto cultura de um povo.

Essas considerações, geradas a partir de documentos localizados no arquivo pessoal da professora Rhina Rosenstien, aproxima a reflexão do objeto deste estudo. Partiu-se do recorte da realidade para alcançar o recorte do processo. E nesse percurso, fica evidente que, embora o motivo possa ter sido a sobrevivência, os homens ampliam e criam horizontes.

A consciência que resulta da reflexão e da memória sobre a ação e a tradição serve à reinterpretção do presente. Forma de ser sujeito e criador de cultura e de reconhecer seu *pertencimento*.

Diz (Pollak, 1989: 204):

⁴² Kessel, Zilda. Memória e educação – Tese de mestrado. USP/2003.

a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é um fator importante do sentimento de coerência e continuidade de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si .

Hora de recompor, através dos relatos de testemunhas históricas e de documentos encontrados, o mosaico de relações e o processo de negociação permanente entre o grupo *na* e *da* escola e seu entorno. Buscar as representações que os indivíduos fazem de si mesmos, de suas práticas, de outros indivíduos, das instituições e dos processos que as constituem e de compreender o aspecto plural da comunidade judaica brasileira.

2.6 Panorama das escolas israelitas na cidade de São Paulo

Em 1943, existiam na cidade de São Paulo algumas escolas judaicas, a saber:

Nome da Escola	Ano de fundação	Localização: Bairro
Gymnasio Hebreu Brasileiro Renascença	1922	Bom Retiro
Escola Talmud Thorá (masc.)*	1933	Bom Retiro
Beit Iaakov (Talmud Thorá- fem.)*	1935	Bom Retiro
Escola Israelita Brasileira Luiz Fleitlich	1937	Brás
Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik	1943/1955	Pinheiros

A partir de 1945 e até 1960, foram criadas mais cinco escolas:

1) Escola religiosa Israelita Brasileira do Cambuci (1945), localizada a rua Teixeira Mendes, no bairro do Cambuci e que, em 1975, foi incorporada pelo Colégio I.L.Peretz;

2) Ginásio Israelita Brasileiro Sholem Aleichem (1949/1951), localizado a rua Três Rios, no bairro do Bom Retiro e funcionou até o ano de 1969;

3) Colégio Israelita Brasileiro Iavne Beith Chinuch (1945), localizado a rua Padre João Manuel no bairro dos Jardins e até hoje ministra o ensino religioso;

4) Ginásio I.L. Peretz (1951), localizado no bairro da Vila Mariana e até hoje mantém cursos de forma regular;

5) Escola Israelita Brasileira Theodor Herzl (1960), localizada no bairro da Lapa e que foi englobada pelo Ginásio Israelita Brasileiro Bialik em 1973.

Embora essas escolas se submetessem às prescrições legais brasileiras, no que diz respeito ao âmbito curricular, todas elas inserem, como parte integrante do currículo, estudos de história judaica, do hebraico e das tradições.

Observa-se ainda que, nas escolas religiosas*, o estudo da Torá, do Talmude e as Orações⁴³ são componentes importantes da proposta pedagógica.

Fundado em 22 de abril de 1922, o Gymnasio Hebreu Brasileiro Renascença é a primeira escola judaica a se organizar na cidade de São Paulo, situando-se na esquina das ruas Amazonas e Três Rios, bairro do Bom Retiro. O aumento do número de alunos obrigou, entre 1926 e 1928, a instalação de duas outras sedes: uma, na rua Florêncio de Abreu e, a segunda, na avenida Tiradentes. Em 1937, com a doação de terreno e imóvel, efetuada pela família Klabin-Lafer, instala-se em sua sede própria, à rua Prates. Em 1966, inaugura sua segunda sede no bairro do Bom Retiro, contando, nesse período, com 1.800 alunos e, em 1967, o colégio chega ao bairro de Higienópolis, com a instalação de uma unidade no encontro das ruas Bahia e Pará.

O período que se segue, é marcado pelos esforços para a construção do projeto do Instituto de Educação (1969) e das Faculdades Renascença (1971), cujo alcance determina a construção da atual sede, à rua São Vicente de Paula; a desativação das instalações situadas no

⁴³ As informações foram retiradas do Boletim Informativo. Órgão interno do Arquivo Histórico Judaico – Brasileiro, ano VII, n. 29, 2003.

Bom Retiro (2002) e a transferência dos 230 dos estudantes daquela unidade, à sede no bairro de Higienópolis.

Tendo sido a primeira escola paulistana a oferecer formação no curso primário oficial e o ensino judaico, o Renascença, fundado por imigrantes originários, principalmente, da Europa Oriental (Polônia, Rússia e Bessarábia), se constituiu no primeiro esforço de estabelecimento da cultura judaica, através de uma instituição educacional formal em São Paulo. Fato este, assinalado por Cytrynowicz (1997):

o Renascença foi fundado quando os imigrantes judeus de São Paulo perceberam a necessidade de proporcionar um ensino formal a seus filhos. Primeiro os imigrantes fundaram a sinagoga, depois entidades assistenciais para amparar os recém-chegados e permitir-lhes iniciar uma nova vida.

Segundo o documento escrito por esse autor, os alunos do Renascença, são, em geral, filhos de famílias de classe média chefiadas por profissionais liberais e empresários de origem judaica, que aspiram manter a tradição, desejo este, atendido por *um currículo que abrange história judaica, religião e hebraico*.

Diferentemente da Escola Bialik, o Renascença não teve sua origem nos fundos de uma sinagoga: desde os primeiros anos as atividades educacionais, embora mantivessem as tradições judaicas e o hebraico, não adotaram a forma de organização do *Shetl*, com a educação do tipo *cheder*, ou seja, aulas de religião em um quarto anexo à sinagoga, característica esta assumida pela Escola Bialik.

Os dados histórico-demográficos referentes à concentração da população judaica em São Paulo, apresentados no início desse capítulo (p.28-31), apontam, nos anos vinte e trinta, a concentração de imigrantes judeus no bairro do Bom Retiro, bem como, a expansão dessa população para os bairros adjacentes, a indicar que o Gymnasio Hebreu Brasileiro Renascença seguiu um percurso comum às instituições educacionais de apoio à coletividade judaica.

A Escola Talmud Torá, foi fundada em 20 de junho de 1933, com o nome de Centro de Israel. A partir de 1940, passou a denominar-se Sociedade Brasileira de Instrução Religiosa Israelita, incluindo uma filial destinada à formação feminina, a Beit Iaakov. Fragmentos dos Estatutos

dessa escola permitem pensar que esse estabelecimento de ensino compatibilizou princípios orientadores de uma instituição judaica e leis brasileiras, como mostram os fragmentos que se seguem:

Capítulo I, art. 1 – Dos fins: a Sociedade Brasileira de Instrução Religiosa Israelita, em conformidade com o art. 122, parágrafo 4, da Constituição dos Estados Unidos do Brasil: tem por fim ministrar o ensino da religião Mosáica aos filhos dos associados, lado-a-lado com as matérias de Cultura Geral, indispensáveis à cultura Intelectual da mocidade.

Capítulo 2, art.2, – A Sociedade manterá uma Escola para o fim supra, em conformidade com as exigências da Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo e as leis Federais de ensino.

Capítulo 2, art.4 – Será edificado um templo para o culto da religião Mosáica, anexo à Escola.

Os capítulos III e IV dos Estatutos apresentam indícios da forma como a organização escolar organizava-se e era administrada internamente. Os sócios eram classificados em categorias, a saber: 1)*Fundadores*; 2)*Contribuintes*; 3)*Beneméritos*; 4) *Honorários*.(art.7), correspondendo à cada uma delas um rol de direitos e deveres (art.8 ao art. 21). O corpo administrativo era composto por a) *Uma diretoria*; b) *Um Conselho Fiscal*; c) *Um Conselho Educativo*, cuja hierarquia e gestão é especificada no Art. 23:

A Diretoria compreende 7 (sete) membros, com gestão de um ano, sendo 5(cinco) primeiros, obrigatoriamente brasileiros, como segue: 1)Presidente; 2) Vice-presidente; 3) Secretário; 4) Tesoureiro; 5) Diretor de Instrução; 6) Diretor Social; 7) Bibliotecário.

A descrição das funções é expressa nos art. 24 ao 28, com destaque para as funções do Diretor de Instrução, descritas no art.29:

a) Zelar pela boa organização da Escola, constante no art.2 dos presentes Estatutos; b) Fiscalizar as atividades didáticas e pugnar pelo desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos; c) Organizar em conjunto com os professores, um relatório mensal do material didático e escolar necessário para o ensino; d) Admitir alunos, suspender e eliminar os incorrigíveis ou que tenham contraído moléstia repugnante, incurável, contagiosa, ou pro outro motivo prejudicial aos colegas; e) Fazer com que os professores comemorem condignamente datas de

festas nacionais, obrigando-os a preparem uma preleção alusiva ao facto histórico respectivo, bem assim quando se tratar de atos solenes e festivos da religião Mosaica.

O art.32 descreve a constituição do Conselho Fiscal, composto por 3 (três) membros, 2 (dois) brasileiros e o art. 34, informa sobre o Conselho Educativo, composto por 3 (três) membros, 2 (dois) brasileiros. Nos dois casos, esses membros eram eleitos em Assembléia Geral, juntamente com a Diretoria.

A Escola Israelita Brasileira Luiz Fleitlich foi inaugurada no dia 11 de abril de 1937 e localizava-se na rua Bresser, no bairro do Brás. Mantinha o ensino regulamentar e o de hebraico, sob a supervisão rígida dos Inspectores Escolares. Em 1955, o novo prédio do estabelecimento de ensino, planejado por Luiz Fleitlich, seu fundador, foi inaugurado após a sua morte e a escola que, em 1949 chegou a funcionar com 186 alunos (matriculados nos cursos de pré-escola e primário), encerra suas atividades em 1972, com apenas 36 alunos.

A análise do trajeto percorrido na instalação de escolas vinculadas à organização dos grupos judeus em São Paulo, induz a considerar a força da intenção que conduzia esses grupos imigrantes. Leva a pensar que o vazio da partida e do sofrimento, embora profundo, não destruiu a capacidade de reorganizar-se e de reconstruir-se. O que se percebe, é que a ruptura não foi total, como pretendiam muitos, nem de linear continuidade, como poderiam pensar outros. A combinação de diferentes fatores, embora tenha variado de situação para situação e sejam evidentes as discrepâncias entre o elenco de rotas, propiciou compreender que a reconstrução da vida deu-se de modo intersticial, mas real, marcada pelo significado concebido na origem e pelo vivido onde se instalaram depois.

Assim é que, sob diferentes formas, os grupos judaicos organizaram o espaço e a vida, percorreram caminhos e estruturaram-se, mas preservaram a essência, o que a estrutura das escolas analisadas demonstram. Ou seja, por vias diversas se constituíram, a Bialik, nos fundos de uma sinagoga, as outras, como instituições

separadas do Templo, todavia, em nenhuma delas, a tradição se separa da educação.

Não se pode descartar, todavia, que o momento político-social da sociedade brasileira emoldurava as intenções. Este, segundo Carneiro (1995), marcado pelo golpe de estado de 1937, pela extinção dos partidos políticos, das eleições e das garantias individuais. Vivia-se tempos de ditadura no Brasil.

O contexto político-social brasileiro apresentava-se fértil à proliferação de ideais não-democráticos, no qual o estigma do ser judeu ganhou forças carregando consigo a marca bolchevista ou de explorador capitalista, independente do comportamento do indivíduo como tal (Carneiro, 1995: 120).

Condições que parecem ser consideradas quando, na Ata de fundação da Sinagoga Beth Jacob (anexo 1) e no estatuto da escola Talmud Torá, faz-se clara referência ao necessário bom comportamento moral e civil dos associados e de suas famílias. Uma medida de precaução contra as representações vigentes, que descreviam os judeus como indesejáveis, perigosos, ligados ao comunismo e a outras atividades consideradas indignas:

Capítulo II – Da Admissão – o art. 6 deixa claro, que para ser admitido como sócio era necessário: Professar a religião Israelita; Ser maior de idade; ter bom comportamento moral e civil; Ser proposto por dois sócios em pleno gozo de seus direitos.

É preciso lembrar, como Carneiro (1995), que os mitos criados pelos regimes totalitários europeus são elementos utilizados pela propaganda de Vargas e Oswaldo Aranha para justificar um governo forte e amparar medidas de exceção, voltadas para preservar a segurança nacional em relação à ameaça comunista e/ou à formação de quistos raciais no território brasileiro.

O Estatuto da Escola Talmud Torá, reflete o cuidado com essa situação vivida, na época pelos imigrantes na sociedade brasileira, de tal modo, que é possível constatar a presença de brasileiros nos quadros organizacionais da instituição em análise.

A obrigatoriedade de *abrasileirar* as instituições escolares fundamentadas na tradição mosaica aparece com a presença de brasileiros natos em seus quadros administrativos e educacionais, na indicação obrigatória de comemorações e festas nacionais e na apresentação de relatórios a respeito de toda atividade pedagógica executada pela instituição.

Destacam-se ainda, no capítulo IV do Estatuto da Escola Talmud Torá, que existem outros traços indicativos da ação da política educacional instituída pelo Governo de Getúlio Vargas, pois, segundo Abud (1998), desde 1925 com a Reforma Rocha Vaz, *os programas de ensino eram formulados pelos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e pelos estabelecimentos estaduais de ensino secundário, que haviam obtido a equiparação àquele, após o cumprimento de uma série de formalidades* (Abud, 1998: 106).

A partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos, estendeu-se essa equiparação aos colégios mantidos pelos municípios, associações ou por particulares, acentuando uma ação central e uniformizadora. Ao mesmo tempo, organizou-se um sistema de inspeção federal *aprofundando ainda mais o controle exercido pelo governo central* (Abud, 1998: 107).

Ainda sobre a questão do *abrasileiramento*, Cytrynowicz (2002: 418) aponta que as entidades judaicas criadas no território brasileiro sofreram as mesmas restrições que outras entidades consideradas estrangeiras. Foram forçadas a nacionalizarem-se, adotando nomes brasileiros e uma diretoria de brasileiros natos. A referida lei não era clara quanto ao que significava nacionalizar, apenas sugeria, segundo o autor, *uma direção ideológica xenófoba*. As instituições e entidades adaptaram-se a esse processo, sem abdicarem de suas funções e sem se submeterem a elas totalmente.

A partir do ano de 1937, há uma expansão/movimentação dos membros da comunidade judaica que residiam no Bairro de Bom Retiro, em direção a outros bairros paulistanos em fase de urbanização, como o caso de Higienópolis, Pinheiros, Cambuci, Vila Mariana, Jardins e Lapa.

Dados apontados em relatos de colaboradores deste estudo, comprovados pelos quadros de concentração demográfica apresentados no início deste estudo, mostram, entre os anos 40 e 50, que do total de migrantes da capital, 50% já se localizavam nos bairros de Bom Retiro, Santa Cecília, Cerqueira Cesar e Jardim Paulista. Um percurso acompanhado pelo Colégio Renascença e pelas escolas apontadas no início deste capítulo, à exceção da Escola Talmud Torá e Beit Iaakov, os quais permanecem no bairro do Bom Retiro, o qual perdeu sua configuração de bairro residencial, tornando-se comercial.

O inventário das escolas judaicas que existiam na capital do estado de São Paulo, na primeira metade do século XX, aponta para a singularidade do percurso da Bialik, uma escola que se constitui em 1943, mas de modo informal, gerada no espaço de uma sinagoga e ali funcionando até o ano de 1955. Diferente das demais, pela sua informalidade, representa uma forma de sobrevivência cultural, um modo de tornar-se instituição educacional, sem atender de forma integral, a legislação vigente, dado que, a partir de 1930, o controle do governo sobre as instituições de imigrantes no Brasil tornava-se mais rígida.

Ao fazer um levantamento das instituições educacionais judaicas e de como se organizavam, pretende-se possibilitar a visualização da fase de acolhimento no Brasil e em São Paulo de grande número de imigrantes judeus.

Nesse capítulo, concentrou-se na discussão das razões, dos caminhos escolhidos por um grupo de imigrantes e como foram percebidos de diferentes formas, visto que o imaginário social estava sendo construído com base nas condições materiais de sua existência. Assim, foi importante compreender os motivos da imigração e o sentimento de desenraizamento, vinculado ao contexto histórico brasileiro como o local de acolhimento. A partir do momento que os imigrantes começam a estabelecer instituições de apoio a seus pares, reorganizam-se. A luta diária pela sobrevivência os faz manter contato com a população paulistana e, dessa forma, reconstroem-se a partir da negociação permanente, entre o grupo e o seu entorno.

DA DIÁSPORA AO ENRAIZAMENTO

3.1 Reconstrução do cotidiano

No capítulo anterior, insinua-se a idéia de que a compreensão da diáspora incluía uma reflexão sobre a sociedade de destino, isto é, em grandes linhas, sobre os modos básicos de se organizar e viver a vida na sociedade brasileira.

Silva Junior (1993: 11), reportando-se à Ezpeleta e Rockwel, observa a inadequação das categorias e conceitos comumente utilizados, quer na visão positivista, quer na perspectiva crítica, para conhecer a escola a partir de uma visão de baixo, dado que a teoria herdada e a história documentada produzem um efeito ocultador do movimento real (idem: 12).

A partir dessa argumentação, o conceito de *autoria* constitui elemento essencial dessa discussão, porque se refere à trama em permanente construção, dos sujeitos que dão forma concreta à vida vivida e às instituições, estas, aqui entendidas como construções de seus agentes. Uma edificação

que articula histórias locais – pessoais e coletivas – entre as quais, a abstrata vontade estatal pode ser absorvida ou ignorada, encadeada ou recriada em forma particular, deixando margens variáveis para uma menor ou maior possibilidade hegemônica. Uma trama que é necessária porque ela constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas como políticas (*Ezpeleta e Rockwel, apud Silva Junior, 1993:12*).

Esses argumentos implicam admitir neste estudo, que o modo de se instalar do povo judaico teve vinculação com diferentes práticas sociais brasileiras e que transformações, nos modos de viver desse povo, possam estar relacionadas, de uma maneira ou de outra, com mudanças ocorridas na sociedade que os acolheu.

É por esse motivo que este capítulo analisa os registros de memória de ex-alunos e de um ex-mantenedor da escola Bialik, para

identificar os sinais de enraizamento ou da experiência de fixação na nova terra, das inquietações que levam os imigrantes a criar uma instituição educacional nos fundos de uma sinagoga e da referência cultural daquela instituição nascente, reconstruída pela memória de sujeitos que a viveram e conceberam.

Pretende-se possibilitar a visualização da fase de acolhimento no Brasil e em São Paulo, de grande número de imigrantes judeus em um período em que o Estado de São Paulo passava por transformações econômicas e sociais que eram características da sociedade brasileira como um todo, onde a industrialização vinha modificando a sociedade rural/tradicionalista para urbana/industrial e contribuía para a expansão dos setores comercial, industrial e de serviços. Um momento em que, com maiores possibilidades de emprego, o imigrante judeu teve a possibilidade de ser abarcado nos setores mais modernos da sociedade brasileira.

3.2 A escola Bialik

A Escola Bialik, referência para este estudo, localiza-se no bairro de Pinheiros e foi fundada, em 1943, junto à sinagoga Beth Jacob. Concretiza-se como fruto do esforço de um grupo de imigrantes da Europa Oriental, de ascendência judaica, que tinha por objetivo proporcionar a uma parcela da comunidade a opção consciente de educação, ajustada aos valores, tradição e ética judaicos.

No período em que foi estabelecido o contato para este estudo – de 2003 a 2005 - contava com uma média de 750 alunos, matriculados no ensino regular: desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O Plano Escolar (2003: 04), informa que, a partir desse período, a instituição vive um momento em que *consolida sua prática pedagógica*. Esta, um processo perpassado pela cultura de origem do povo que a mantém e pela intenção expressa nos objetivos a que se propõe. Assume, como diretriz para suas ações educativas, a vivência da diversidade da identidade judaica, *como um sinal e uma fonte da força e vitalidade de nosso povo, fortalecendo a prática da tolerância e da*

solidariedade em nossos alunos, prática esta essencial para seu aprimoramento enquanto seres humanos.

3.2.1 Documentos e Relatos

Além dos documentos oficiais da instituição de ensino, as fotos abaixo, feitas, provavelmente, no ano de 1948, permitiram localizar alguns membros, ainda vivos, do grupo fundador e dos alunos.

A primeira foto refere-se ao grupo de mantenedores da Escola Bialik

Na vertical, começando a esquerda observamos: ? Hitelman , Leon Liberman, Chie Maldelberg, Abraão Taitelbaun e Jacob Malziner (tesoureiro). Sentados, começando a esquerda temos: Henrique Hegen, Luiz Karolinsky, Moisés Baum (vice-presidente), Jacob Yaisbish

(presidente), Mendel Sancoviski, Henrique Kalim, e Chaskiel Burgerman (2º secretário)⁴⁴.

A segunda foto refere-se a primeira turma de alunos da Escola Bialik que se reunia no quarto nos fundos da Sinagoga Beth Jacob.

⁴⁴ Identificação feita pelo sr. Jacob Malsiner, em 23/10/2003, e pela sra. Berta Tatelbaun, em 09/02/2006.

1–José Mandelberg; 2–Geni?; 3–Rosa; 4–Berta Tatelbaun (Kramer); 5–Ana Dreszer (Spatz); 6–Hélio Solon; 7–Jaime Hegen; 8–???; 9–Nicola; 10–Jacó Rabinovich; 11–Papito (apelido) Kalin; 12–Chilo Nusbaum; 13–Kurt Shor; 14–Henrique Klajner; 15–Milton Rosanchanski; 16–Felipe Tatelbaun; 17–Sérgio; 18–Asho Baum; 19–Damian Schor; 20–Claúdio Vaisbichi; 21–????; 22–Sonia Klajner; 23–Adélia Herman; 24–Fanny Goldshmid; 25–Regina Liberman; 26–José Engel; 27–Berta Herman; 28–Luba Dreszer; 29–Fred Mester; 30–Tania Hofman; 31–Luiz Mester; 32–José Liberman; 33–José Baum; 34–Luiz/Elieser Karolinsky; 35– Rosely Burgerman; 36–Irineu Vaisbshi ; 37–Nelson Burgerman⁴⁵.

⁴⁵ Identificação feita por Berta Tatelbaun(Kramer) em 2003/2006.

Os relatos de alguns membros dos grupos fotografados e a análise de artigos de periódicos educacionais da época são instrumentos importantes para compreender a realidade vivida pelo grupo de alunos de origem judaica em São Paulo, entre os anos de 1943/55. Agregam-se a essas fontes, as entrevistas concedidas pelas pessoas e/ou os familiares, que estudaram na escola Bialik e viveram a época, elementos estes, que permitiram reconstituir a história do grupo que se organizou tendo como ponto de referência a instituição escola/sinagoga.

Seus depoimentos expressam formas de pensar e agir de parte da comunidade judaica européia, recém estabelecida nesta terra. Tomou-se como base o seguinte questionamento: quais eram atividades representativas do grupo judaico a que se destinava a escola Bialik, no período estudado?

Para responder à questão, buscou-se identificar e localizar no tempo e no espaço as famílias dos entrevistados, pois foi essa uma geração que protagonizou a experiência da emigração.

O livro de pequenas biografias denominado *Lembrança...presente do passado: histórias de vida*, organizado por Rachel Mizrahi é uma coletânea de lembranças de pessoas que participaram do Clube da Idade do Ouro, na instituição *A Hebraica*, publicado em 1996. A obra contém os depoimentos de Frajda e Zysia Dreszer, pais das ex-alunas da escola Bialik, Ana e Luba Dreszer e é apontada por estas, como um documento fiel da história de vida da família que se instalava em terras paulistanas, tendo como elemento de referência, a sinagoga Beth Jacob, instalada no bairro de Pinheiros.

Segundo o reportado na obra, Frajda, originária de Piaski Lubelski, Polônia, passou sua infância ao lado dos pais e de quatro irmãos. Estudou em uma escola judaica durante oito anos chamada Beborhov, vinculada à orientação do partido de esquerda, Link Poalei Sion e, por motivos de mudança da cidade, foi obrigada a interromper seus estudos. Sobre esses momentos em sua cidade natal, Frajda assim se refere:

...possuía muitos amigos judeus, participava de reuniões onde se discutia o sionismo e a política de esquerda. Seu gosto literário estava voltado para os romances e poesias em ídiche e polonês. Casei-me aos 22 anos com Zysia

Dreszer, meu vizinho e depois de dois meses, emigramos para o Brasil. Deixamos toda a família na Polônia, pensando em trazê-los mais tarde...(Mizrahi, 1996:90)

Frajda fala de sua viagem e da chegada ao Brasil:

Chegamos no Brasil a bordo do navio chamado Astúrias, juntamente com 27 conterrâneos. Em nossos passaportes trazíamos a indicação de que éramos agricultores. Quando chegamos no porto de Santos, alguns conterrâneos foram nos receber. Nos dirigimos para São Paulo e procuramos por amigos no bairro do Bom Retiro.

Os primeiros meses foram muito difíceis, tinha constantemente vontade de voltar à Polônia. Em 1937 nasceu minha primeira filha, Ana e, em 1939 eclodia a guerra na Europa e os meus sonhos de retornar foram esquecidos...(Mizrahi, 1996:92)

Sobre os primeiros arranjos na terra desconhecida:

Vivemos em quartos alugados no Bom Retiro, tentei ajudar o meu marido trabalhando em uma fábrica de camisas e costurando para fora, mas isso ele sempre foi contra. Na nossa casa no Bom Retiro, sempre reuníamos os amigos para compartilhar as saudades dos familiares, nossas preocupações, sonhos e, para comemorar os feriados religiosos...(Mizrahi, 1996:93)

E sobre as decisões que vão integrando estrangeiros à sociedade brasileira:

...Após quatro anos no Brasil, ou seja, em 1940, compramos uma casa no bairro de Pinheiros. E a partir de 1941, nós começamos a evoluir economicamente, foi quando tive a minha segunda filha Luba. Até 1941, mantive correspondência com minha família, porém depois desse ano não recebi mais notícias...(Mizrahi, 1996:93)

Sobre a luta pela sobrevivência:

...Em 1948, meu marido abriu uma loja de roupas prontas em um imóvel que tinha uma residência nos fundos, onde morávamos... (Mizrahi, 1996:93)

Segundo a mesma fonte, Zysia Dreszer, também natural de Piaski Lubelski, Polônia, viveu com os seus pais e cinco irmãos em uma casa que, segundo suas memórias, era modesta. Completou os estudos iniciais num *cheder* e, com onze anos, começou a trabalhar para ajudar na manutenção da casa. Durante a adolescência frequentou o clube do

partido de esquerda da pequena cidade de Piaski Lubelski e, aos dezoito anos, já trabalhava por conta própria, viajando para comercializar ovos de galinhas por toda a Polônia, inclusive em Varsóvia.

Zysia tinha pais religiosos, seu avô paterno era um *rav*⁴⁶ e, aos vinte e cinco anos de idade, casou-se com Frajda, tendo, em seguida, emigrado, com a esposa, para o Brasil, pois já eram fortes os rumores sobre uma Segunda Guerra Mundial e, caso os rumores se concretizassem, seria convocado para lutar.

...Nossas famílias viriam depois, mas não houve tempo, perdeu toda a sua família nos campos de concentração, exceto um irmão, Schloime, que conseguiu fugir para a Rússia... (*Mizrahi, 1996: 94*)

O casal tomou o rumo do Brasil apoiado por relatos de conterrâneos, muitos dos quais, já viviam aqui. Sabia, portanto, que a vida não seria fácil, já que muitos de seus amigos haviam retornado para a Polônia, falecendo, mais tarde, com a eclosão da guerra.

Nós ficamos e seguindo os conselhos de amigos fomos para São Paulo. Inicialmente moramos no bairro do Bom Retiro. No início, vendia gravatas na rua para sobreviver, ia de bonde para os outros bairros. As mercadorias não eram fáceis para se conseguir, pois precisava conseguir crédito e de amigos que me apresentassem a fornecedores. Além do crédito, também era necessária a licença da Prefeitura para poder vender as mercadorias, tudo era difícil, complicado e custava caro...(Mizrahi, 1996:96)

Após cinco anos vivendo no Brasil, com a ajuda de amigos e trabalho duro, o casal conseguiu comprar uma casa no bairro de Pinheiros, assim se reportando à característica comercial que ali começava a se instalar, bem como à sinagoga, ponto de referência para o encontro da comunidade:

Nesta época já tínhamos duas filhas, Ana e Luba, e eu continuei a trabalhar como klientelchik (mascate), usando a bicicleta para visitar os clientes mais distantes. Só a partir de 1941 que nossa vida começou a melhorar

⁴⁶ Sábio Talmúdico, responsável por explicar os mandamentos não como ritos de natureza quase mágica, mas como meio de aprimorar o homem pela obediência à Deus. Ulterman. A., Dicionário Judaico de Lendas e Tradições. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1992.

economicamente, comprei o primeiro carro. E em 1948, comprei uma casa na Teodoro Sampaio, que depois de reformada, se tornou uma loja de roupas prontas, “Casa. Piaski”, e nos fundos nós morávamos.

No Brasil, nós tivemos uma boa vida social, freqüentávamos a sinagoga Beth Jacob, e mantivemos relações de amizade com conterrâneos e outros que conhecemos aqui. ...(*Mizrahi, 1996:96*)

A segunda geração da família, Ana e Luba Dreszer, ex-alunas da escola Bialik relataram a experiência da emigração vivida por seus pais a partir de uma abordagem diferente. Crianças nascidas no Brasil não haviam experimentado os sentimentos relacionados à mudança radical vivida por seus pais gerados pelo bloqueio com a realidade, Tais sentimentos provocaram dissoluções tanto no plano material quanto do imaginário. Rupturas que não podem ser colocadas no plano do esquecimento de uma fase anterior da vida individual ou familiar. Mas, compreendidas como processos em que a adaptação se opõe ao passado e permite se sobreviva.

Aqui no Brasil, principalmente em São Paulo, vinham judeus de diferentes regiões como: Bessarábia, Lituânia, localidades que pertenciam à Rússia, depois passaram pertencer à Polônia. Isso se deve foi um momento histórico de muita instabilidade no leste europeu (Ana).

As depoentes afirmaram ainda as dificuldades que tiveram que superar para se adaptar:

...os judeus tinham que sobreviver e nessa luta eram unidos; praticamente, “esqueciam” as diferenças de dos lugares de onde vinham, para poderem se adaptar. (Luba)

Percebe-se, nas falas, a idéia de união, de afinidade dada especialmente, pela característica étnica, pelo fato de serem judeus, foragidos e apátridas. Uma matriz construída no processo de adaptação, formalizando uma comunidade judaica paulistana, diferente das comunidades originárias.

Da perspectiva do desenvolvimento das microssociedades formadas pela característica que os unia, pode-se entender a importância da existência de bairros étnicos em São Paulo. Embora nesses locais, concentrados em um espaço determinado, fosse freqüente

o aparecimento das diferenças entre etnias e entre estas e a população nacional, *esses bairros étnicos constituíram um fator de intimidade e segurança, em meio as vicissitudes da vida na cidade* (Fausto, 1998: 31). Em última instância, possibilitavam ao judeu, italiano, japonês etc, retornar ao mundo conhecido, após um dia de trabalho.

Todavia, segundo Ana e Luba, viver em um bairro étnico conflitava com a idéia de se poder usufruir de certa privacidade e, mudar de vida e de bairro, muitas vezes, era uma aspiração que decorria desse conflito. Uma fala que coincide com a reflexão de Fausto (1998) que, ao analisar a mudança de bairro de um judeu ascendente, que sai do Bom Retiro e rumo para Pinheiros e/ou Higienópolis, identifica a necessidade do sujeito de estabelecer limites claros entre a vida comunitária e a familiar.

Mudança que como diz o autor, não implica o abandono da vida comunitária, mas a sua expansão, dada pela construção, em outro lugar, de novas instituições, tais como, clubes e sinagogas. O bairro étnico, nesse momento, passa a ser encarado, como o *bairro dos tempos heróicos*, ao qual os sujeitos retornam apenas com o objetivo de manter contato com os velhos personagens que não mudaram ou para adquirir comida *casher*.

A migração de bairro, ligada à necessidade de sobrevivência e melhoria de vida está implícita na fala de Ana Dreszer,

(...) meus pais vieram para Brasil em 1936, e o primeiro lugar onde se fixaram foi o Bom Retiro até 1939, pois ali existiam conterrâneos que os ajudaram a se adaptar na nova terra. Depois mudaram para o bairro de Pinheiros (por volta de 1940). Pinheiros naquela época era um bairro periférico, havia uma hípica, ruas sem asfalto e começou a crescer em 1940, formando a classe média-média. Nesse bairro tinham tudo que precisavam, o pai vendia de porta em porta, e depois abriu uma loja na Teodoro Sampaio, uma das primeiras lojas, lá tinha de tudo desde um alfinete até roupas prontas para senhoras, crianças, senhores, cama e mesa etc.

Luba Dreszer refere-se à diversidade que compunha a comunidade judaica, da seguinte forma:

a comunidade judaica de Pinheiros em 1941, agrupava judeus das mais diversas origens e todos conviviam harmonicamente. Em 1941, quando

chegamos no bairro de Pinheiros, já existia uma comunidade judaica, mas nenhuma família provinha da mesma região que meus pais, da mesma procedência dos meus pais só existiam algumas famílias que moravam no bairro do Bom Retiro. (...)

Depreende-se, portanto, o papel da família, enquanto instituição que possibilita ao imigrante as bases (emocionais e práticas) para o processo de estabelecimento na nova terra. Como aponta Fausto (1998: 34), *foi o ponto de apoio básico e muitas vezes o único na terra de recepção, representando um extenso elo, abrangendo os emigraram ou não puderam se mudar.*

Assim é relatada a mudança da família Dreszer para o bairro de Pinheiros: um movimento que obriga seus membros a estabelecer relações com a comunidade judaica instalada em uma região em fase de urbanização e de transformações.

3.2.2 O enraizamento: o bairro de Pinheiros

Na época, início do século XX, segundo a obra de Amaral, *O bairro de Pinheiros*, iniciava seu processo de evolução. Um progresso lento e constante, que se acelera a partir de 1930:

A área do bairro estava limitada pelas ruas Francisco Leitão até encontrar a Avenida Rebouças e subindo por esta até fazer junção com a Avenida José Eusébio Matoso, pela qual, descendo, vai encontrar o rio Pinheiros, e por este seguindo até a Avenida Prof. Frederico Herman Júnior até sua junção com a rua Pedroso de Moraes e por esta até a rua Inácio Pereira da Rocha até a Rua Horácio Lane, subindo por aí até a Rua Cardeal Arco Verde e descendo por esta até o canto da Rua Francisco Leitão... (Amaral, s/d: 80).

O autor destaca na localização do bairro, a vocação para o comércio, marcando um destino ligado às características peculiares que o envolviam: a sua posição geográfica possibilitou abastecer as populações que viviam além do rio Pinheiros e nos bairros limítrofes. Relata o intenso crescimento da região que, a partir de 1940, pode ser explicitado pelo intenso crescimento demográfico: a população passa de 16.000 para 27.000 habitantes em 1950, configurando *um aumento de 68,7% em dez anos* (Amaral, s/d: 83).

Esse desenvolvimento do bairro é um tema abordado por Ana e Luba Dreszer em suas entrevistas:

(...) meu pai conseguiu estabelecer uma freguesia no bairro de Pinheiros e para se deslocar do bairro do Bom Retiro para Pinheiros, era muito cansativo, além de deixar minha mãe muito só. Quando conseguiram juntar uma pequena quantia, deram entrada para compra de uma casa na rua Cardeal Arco Verde perto da Pedrosa de Moraes. Meu pai dizia que quando ele comprou a casa, ele pagou a vista $\frac{1}{4}$, e faltava todo o resto, mas com ajuda de gente muito boa que ele conhecia, conseguiu pagar as prestações. Eles mudaram do bairro do Bom Retiro principalmente, por motivos econômicos. Procuraram um lugar onde pudessem trabalhar, sem concorrer com os seus patrícios, e também, o bairro de Pinheiros em 1940 era distante dos outros centros, isso acarretava que as residências possuíam preços mais baixos, assim podiam tentar comprar e ao mesmo tempo, estar próximo da sua freguesia (Luba)

A região do bairro de Pinheiros era distante e não existia quase nada, você pode notar pela quantidade de cemitérios que nele existem. Só na rua Cardeal Arco Verde existem: o cemitério São Paulo, o cemitério do Araçá e o cemitério da Consolação. Era uma região tão descampada, tão longínqua de tudo, que abriram essa quantidade de cemitérios(Ana)

Quando meu pai comprou a casa, eu me lembro da casa, e a adorava. Possuía um jardim onde plantava milho, aí crescia, minha mãe arrancava e eu, plantava de novo, achava lindo! Eu gostava da rua, nós andávamos de bicicleta nela. Depois, meu pai resolveu se fixar em uma loja deixando de mascatear. A loja ficava na rua Teodoro Sampaio, por sinal, era a única loja dessa rua, existiam residências antigas com quintais enormes, com árvores frutíferas. Meu pai derrubou tudo, construiu na frente a loja e no fundo a nossa casa.(Luba).

As recordações das entrevistadas coincidem com as indicações sobre o processo de urbanização que envolvia o bairro de Pinheiros, conforme a ele se referiu Amaral (s/d), o qual observa o progresso desencadeado pela organização dos transportes, a implantação da iluminação pública, da rede de abastecimento de água e coleta de esgotos, como também, pelo saneamento das margens do rio Pinheiros.

Os alagamentos da região, em decorrência do transbordamento do rio Pinheiros é narrado desde o século XVI. Por possuir um curso sem

profundidade, durante o período das chuvas, suas águas se acumulam ao longo das margens, até a confluência do rio Tietê. Após o que, o rio voltava ao leito natural e as águas acumuladas nas margens formavam lagoas insalubres com focos de mosquitos (Amaral, s/d: 68).

No final da década de 1920, as autoridades municipais começaram a canalizar, alargar, retificar e aprofundar os leitos dos rios Pinheiros, Grande e Guarapiranga e, a partir de 1927, inicia-se o processo de construção de barragens nos municípios de Santo Amaro e da Capital. O saneamento produzido por tais obras, o projeto da Light⁴⁷ de urbanização do vale do Pinheiros, utilizando as áreas alagáveis e, na década de 1940, as obras de canalização e de reversão do curso natural do rio Pinheiros, culminam com a instalação das usinas elevatórias da Traição e de Pedreira⁴⁸.

Tais informações são importantes dado que permitiram a incorporação e valorização de uma área urbanizada de 25 milhões de metros quadrados, à cidade, local onde se instalaram o Jóquei Clube, a Cidade-Universitária e o bairro de Cidade Jardim (Amaral, s/d: 86).

Sevcenko (1992), no seu livro *Orfeu extático na metrópole*, observando a vida das pessoas nos espaços marginais da confluência dos rios Tietê e Tamanduateí até a Ponte Grande, constata serem estes, ocupados *predominantemente imigrantes estrangeiros, que constituíam parte substancial das classes operárias e do esforço produtivo da cidade: italianos sobretudo, e também portugueses, espanhóis, alemães e eslavos, árabes e israelitas* (Sevcenko, 1992: 30).

Amaral (s/d) destaca a chegada ao bairro dos transportes (1904), da luz (1915), e do abastecimento de água (1929) enquanto fatores fundamentais para o progresso do local. Constata o transporte público organizado com bondes na linha Açaré, saindo do Largo São Bento e

⁴⁷ Light & Power Co. Ltda., empresa internacional ligada à infraestrutura de serviços urbanos foi responsável pela intensificação do uso da energia elétrica, principalmente com a introdução de bondes elétricos.

⁴⁸ Jorge, Janes. Rios e várzeas na urbanização de São Paulo. Revista histórica, n. 11, p. 9-15. Arquivo do Estado & Imprensa oficial: 2003.

chegando até a Avenida Municipal, hoje denominada Dr. Arnaldo. Em 1909, a população do bairro possuía ainda, como meio de acesso a outras regiões, apenas uma linha de bonde que tinha o ponto final no largo de Pinheiros (Amaral, s/d: 87).

Com a aceleração do processo de urbanização de São Paulo, as relações entre os habitantes da cidade e entre estes e o ambiente urbano se modifica: os bondes foram extintos e o transporte começou a ser feito por frotas de auto-ônibus, pertencentes a várias empresas, dentre elas, a Companhia Municipal de Transportes Coletivos (CMTC). Em 1963, o bairro já era servido por cerca de 70 linhas, que realizavam 430 viagens diárias, transportando em média 26 mil passageiros. Dados que demonstram a intensa atividade e movimentação entre o bairro de Pinheiros e o centro da cidade de São Paulo.

A família Deszer estabelece-se no bairro de Pinheiros durante esse processo de urbanização, dados os preços acessíveis dos imóveis e à conveniência do pai, que exercia a profissão de mascate, concentrando no bairro a maioria dos seus clientes.

Berta Tatelbaun, outra ex-aluna da Escola Bialik, rememora o bairro de Pinheiros da década de 40 e fala de um comércio composto por artigos para a sobrevivência da população local e adjacências, confirmando, mais uma vez, a vocação comercial do bairro ainda em processo de urbanização:

O bairro de Pinheiros era completo, não precisávamos ir para o centro para nada. Existiam escolas boas, instituições boas, comércio bom, nós nos criamos no bairro. As distâncias eram diferentes, tudo era mais longe, algumas ruas eram de terra batida. Não existiam tantos carros, o trânsito era muito menor.

O cenário relatado por Berta refere-se a um segundo patamar de progresso, iniciado com a instalação do *Mercado dos Caipiras*, em 1910, que comercializava desde mercadorias comuns até imóveis rurais, criação, colheita, materiais de construção, veículos e instrumentos agrícolas (Amaral, s/d: 91). Situado em frente à Capela de Pinheiros, o Mercado abria suas portas diariamente às cinco horas da manhã e fechava ao anoitecer, configurando-se como fator importante para o desenvolvimento do bairro, do mesmo modo que a instalação nele da

Cooperativa Agrícola de Cotia, em 1915. A CAC, organizada por famílias de origem japonesa, aos moldes das coletividades formadas por imigrantes, organizava-se como Associação Japonesa na Aldeia de Cotia, onde se instalava uma pequena escola, freqüentada por alunos, filhos de japoneses.

O fato de se dedicarem ao cultivo de batata deu nome a uma praça, até hoje conhecida como Largo da Batata e foi elemento de progresso para a região, dado que a cooperativa centralizava as atividades dos produtores e apresentava uma nova forma de organização e de distribuição de produtos pelos centros de consumo, no estado de São Paulo e outros próximos.

Justifica-se esta inserção sobre o processo de constituição e desenvolvimento do bairro de Pinheiros, dada a dinâmica que as atividades comerciais outorgaram àquele espaço. De outro lado, há que se ressaltar, a contribuição da Sociedade Hípica cooperando para a interação social entre associados e convidados e propiciando que no bairro se mesclassem zonas ocupadas por estabelecimentos comerciais, culturais e habitações familiares (Amaral, s/d: 115).

As casas comerciais, concentradas nas ruas Teodoro Sampaio, Pinheiros, Butantã e Cardeal Arcoverde, isoladas por vários anos do centro da cidade, bem como o Mercado de Pinheiros e a Cooperativa foram fatores que incentivaram o desenvolvimento da rede bancária, com o objetivo de atender as atividades financeiras do comércio (financiamento, crédito). Informações referenciadas pela fala de Berta Tatelbaun, filha de Abraão Tatelbaun, membro do primeiro grupo de mantenedores da escola Bialik.

Berta Tatelbaun, filha de imigrantes poloneses das cidades de Hike e Delski, assim se refere à instalação da família no bairro:

minha mãe veio residir direto no bairro de Pinheiros porque ela irmã da esposa do meu avô. Como tinha dois rapazes em casa, ela convidou a irmã para conhecê-los, pois eles seriam possíveis candidatos a um casamento. Ela se casou mesmo com um deles e o seu nome era Changla.(...)

E mais adiante, sobre o comércio como fonte de renda da família:

O meu pai chegou em 1928, junto com meu avô. Minha avó já morava no bairro de Pinheiros junto com uma irmã, que após alguns anos, se tornou minha mãe. Entre os anos de 1929 e 1935, meu pai organizou sua nova vida, começou a trabalhar e casou-se. Ele era mascate, vendia cobertores, lençóis etc. Eu nasci em 1936 e a sinagoga foi fundada em 1937. (...)

Fala também, sobre o modo de sobrevivência da família:

Em 1936 já viviam no bairro de Pinheiros e meu pai era mascate, vendia de porta em porta, mas com o passar do tempo, meu pai teve uma deficiência na visão, não podendo mais trabalhar. Então, minha mãe assumiu as vendas, ela praticamente conseguiu formar eu e meu irmão. As mercadorias que vendiam eram cobertores, colchas. Inicialmente meu pai carregava nas costas suas mercadorias. Quando minha mãe assumiu as vendas, as mercadorias que comercializava eram roupas de cama, lingerie destinadas a senhoras.

A revisão dos relatos das famílias mostra que tanto a família Dreszer como dos Tatelbaun possuem pontos em comum em suas histórias: partiram da mesma região da Europa (Polônia), são representantes do grupo de judeus asquenazitas e sobreviveram no Brasil, como mascates. Essa atividade é abordada por Kucinski (2002) e referenciada neste estudo, no capítulo I, quando o autor, em seus contos, fala da aprendizagem e da atividade do *klinteltchik* (mascate), como algo inerente à necessidade de sobrevivência do imigrante.

O significado da experiência vivida por esse grupo de imigrantes na cidade de São Paulo é ampliado pelos relatos da ex-alunas da Escola Bialik e pelas contribuições de Sevcenko (1992).

Diz o autor, que a cidade de São Paulo apresentava-se, desde seus primórdios, com uma forma de disposição cultural que emerge nas grandes metrópoles: várias faces incongruentes, ritmos desconexos, identificam seu tempo e espaço com a fragmentação, dissipando as bases de uma cultura de referência estável e contínua. Desse modo, como diz Sevcenko (1992: 32-34), a população da cidade de São Paulo se caracterizava por um cosmopolitismo, cujo centro irradiador de significação é a ação, o qual leva as pessoas a se engajar fisicamente, rompendo com o cotidiano e com o consenso de hábitos e idéias.

Os hábitos e práticas próprios da cidade formam, então, no início do século XX, uma conjuntura que adquire um efeito sinérgico, à semelhança de uma rede de experiências, central ao contexto econômico, social e cultural: uma identidade e um estilo peculiar. É dessa perspectiva que se podem analisar as contribuições culturais entre imigrantes e paulistanos, a delinear novas dimensões do real social.

Nuchim Ciechanowicz, ex-membro da sinagoga Beth Jacob, deixou um diário escrito em ídiche (1936 a 1991), cujo conteúdo foi traduzido por Frida, sua filha e ex- aluna entrevistada neste estudo. Segundo Frida, seu pai

chegou em 1936 no Brasil, toda essa história ele deixou escrita em ídiche o seu diário, que nós⁴⁹ traduzimos quando fez 20 anos de sua morte. A data de nascimento de meu pai não é precisa, tentamos descobrir, e conseguimos chegar ao ano de 1915, porém nada foi confirmado. Eu só sei que meu pai veio para o Brasil com 19 anos, chegou no Brasil em março de 1936. (...) Meu pai era um faz tudo na sinagoga, ele dedicou sua vida a isso.

Ciechanowicz, polonês da cidade de Sokolow Podlawski⁵⁰, embora tenha estudado numa *ieshivá*⁵¹, não se tornou rabino. Descreve a sua chegada no Brasil, o encontro com algumas famílias judaicas quando começaram a chegar os primeiros judeus ao bairro de Pinheiros em 1930

⁴⁹ A depoente refere-se a ela e seu marido, Jacob Lebenztayan, também ex-aluno da escola Bialik.

⁵⁰ Cidade da Polônia que se destaca por seu judaísmo, muitos jovens de outras cidades polonesas iam até lá para estudar a Torá.

⁵¹ Colégio Talmúdico para estudantes homens solteiros, desde a puberdade até os vinte e poucos anos de idade. As *ieshivot* se originaram das academias da Palestina e da Babilônia e, as mais contemporâneas têm como modelo as *ieshivot* lituanas do século XIX e início do XX. O currículo é inteiramente dedicado às seções Haláchicas (tradição legalista do judaísmo, que se confronta geralmente com a teologia, a ética e o folclore da *agadá*), de um pequeno número de tratados talmúdicos, sem o estudo direto da Bíblia ou mesmo *agadá*. (Acervo de conhecimentos e tradições rabínicas sobre a ética, teologia, história, folclore e lendas. Não se preocupa com questões legais e rituais, diferindo da *halachá*) O estudo é um objetivo em si mesmo, e assim, a maioria dos estudantes deixa a *ieshivá* ao fim do período de estudos sem a qualificação formal. Ulterman, A., Dicionário Judaico de lendas e tradições. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1992.

e os motivos que os levaram a fundar a sinagoga Beth Jacob, berço da escola Bialik:

quando algumas famílias judaicas já moravam no bairro de Pinheiros, possuindo um minian - quorum de dez judeus do sexo masculino, maiores de treze anos, necessária para atos públicos de culto - tinham o desejo de formar uma pequena sinagoga, Shul⁵². Com esta intenção, tiveram a idéia de comprar uma casa e fundarem uma sinagoga e foi o que ocorreu em 27 de setembro de 1937, a sinagoga Israelita de Pinheiros “Beth Jacob” foi inaugurada.

A partir daí, com a existência de uma sinagoga, muitas famílias vieram morar no bairro de Pinheiros. Com o crescimento do Shul começou a se desenvolver, em anexo, uma Escola que recebeu o nome de “Chaim Nachman Bialik”.(...) ⁵³

Escritos que levam a supor que os primeiros anos da escola Bialik, foram do tipo *cheder*, ou seja, que as aulas de religião eram dadas em um cômodo anexo à sinagoga: entre três e cinco anos de idade, os meninos começavam a ler em ídiche e hebraico no *cheder*, a partir da *Reshit Daat* (cartilha). Esse formato permite entender ainda que os participantes do processo de construção da escola Bialik observaram e relatam perspectivas pessoais da convivência naquele espaço e fora dele. E que suas reminiscências pessoais são parte da memória coletiva da história educacional desse grupo asquenazita, no seu processo de adaptação à cidade de São Paulo, sobre a qual também agiram para reconfigurar e dar novo contorno.

3.2.3 O contexto educacional brasileiro

Carneiro (1995) analisa o contexto político e cultural da cidade que recebia os imigrantes, observando a repercussão das medidas nacionalistas do governo de Getúlio Vargas: o espírito patriótico era incentivado por meio de uma política cultural, educacional e

⁵² Nome comumente usado entre os ashkenazim para referir-se à sinagoga, que era usado tanto para oração quanto para estudo, por isso seu significado em ídiche é escola.

⁵³ Recordações. Nuchim Ciechanowicz. Tradução de Frida e Jacob Lebensztayan. Novembro de 2001.

propagandística, via articulação do Ministério da Educação e Saúde, Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) dirigida à área cultural destinada às elites intelectuais e às camadas populares. Ao incentivo à pesquisa e a reflexão conduzido pelos intelectuais reunidos no Ministério da Educação e Saúde, se contrapunha, via DIP, uma rígida política de vigilância às manifestações da cultura popular, apoiada por intensa propaganda do regime, veiculada nos meios de comunicação controlados, em especial, o rádio e a imprensa.

O controle sobre as massas por meio da propaganda e da comunicação, um exercício apreendido na propagação do anti-semitismo moderno, disseminaram e instalaram princípios doutrinários e atitudes racistas. Essa estratégia, consciente e politicamente utilizada no programa de ação do governo brasileiro, torna-se cada vez mais agressiva na arregimentação de forças via inconsciente humano, modificando comportamentos e moldando atitudes discriminatórias na sociedade.

As considerações da autora permitem supor que os alunos da escola Bialik, freqüentando escolas públicas pela manhã e à tarde, estudando com Moré Karolinsky, estavam expostos à instabilidade de um governo (1930- 1942) que, no dizer de Carneiro (1995), caracterizava-se por trabalhar com antagonismos entre opções democráticas e nazi-fascistas, postergando a definição do posicionamento do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

Frida Ciechanowicz, Berta Kramer e Luba Dreszer, rememoram o período em que conviviam na Bialik e nas escolas públicas paulistas:

A escola surgiu na sinagoga Beth Jacob, porque muitos judeus tinham filhos pequenos e lá, as crianças da época tinham onde estudar as tradições e as línguas ídiche e hebraico, porque na época não tinha. Eu nasci em 1945, eu era pequena, acho que só existia o “jardim”, não lembro de crianças grandes. Não havia curso regular, acredito que as famílias deixavam os seus filhos lá em função de sua necessidade. Na minha época eu ia para brincar, e não tenho muitas lembranças das aulas. Eu estudei na Escola Estadual Fernão Dias, entrei em 1952 e lá fiquei até 1962. (Frida)

Comecei a freqüentar a escola Bialik com 10 ou 11 anos, ou seja, nos anos de 1946/47 e, essa foto (foto p.6) foi tirada por volta de 1947/48. Naquele tempo, estava freqüentando a Escola Alfredo Bresser e estava cursando o 1º ano. Não se ensinava língua estrangeira, era a época da ditadura, ou seja, o Estado Novo. Pela manhã, eu estudava na escola pública Alfredo Bresser e durante a tarde, freqüentava a escola Bialik. Na Bialik nós fazíamos a parte de língua hebraica, língua ídiche e tradições. (...) As nossas tradições eram todas ensinadas com a leitura de livros em hebraico. Logo, o professor, precisava começar a ensinar pela língua hebraica, para que conseguíssemos ler as nossas escrituras. O professor Elieser/Luiz Karolinsky começava com a aula de escrita e leitura e depois nós líamos as escrituras, direto no hebraico. Também ensinava o ídiche, que era língua mater que nossos pais trouxeram da Europa. Isso era Escola Bialik nos seus primeiros anos! Todo esse grupo de alunos que foi fotografado estudava português na Escola Estadual (eu estudei no primário na escola Alfredo Bresser e o ginásio na escola Fernão Dias), e depois ídiche, hebraico e tradições judaicas no Bialik. (Berta)

A escola, na realidade, quando foi fundada em 1943.(...) Essa escola só ensinava o ídiche e o hebraico, era como se fosse, nos dias de hoje, uma escola de inglês, francês, alemão etc. Não era uma escola formal, tinha como objetivo ensinar a língua que os nossos pais falavam, o ídiche, e aprender algumas tradições, algumas coisas. (...) Nós freqüentávamos a escola Fernão Dias pela manhã e a tarde, íamos todo dia à escola Bialik, até entrarmos no ginásio. Pois, a partir do nosso ingresso no ginásio, nós não tínhamos mais tempo de fazer o ídiche e o hebraico.(Luba)

Relatos que revelam a situação de informalidade da escola e o ensino da língua estrangeira nesse espaço, uma maneira usada para que a comunidade judaica de Pinheiros se unisse em torno do que consideravam como valores importantes: a cultura judaica, principalmente no que se refere aos idiomas utilizados no seu dia-a-dia (ídiche) e nos rituais religiosos (hebraico). Configura-se a escola como um espaço de desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo.

No artigo *Educação, democracia e a questão de valores culturais* a autora Roseli Fischmann fez a seguinte colocação:

a partir da década de 30, a escola brasileira começou a receber muitos alunos, denominados pela autora como os filhos da imigração. Nessa mesma linha são colocados alertas sobre a formação de “quistos raciais”, delegando a escola o papel de principal responsável pela “nacionalização do imigrante”. A adoção da língua portuguesa como obrigatória em todas as escolas é instrumento escolhido para esse fim (Fischmann, 1996: 184).

Carmen ZinK Bolognini e Maria Onice Payer (1996), em artigo denominado *Línguas de imigrantes*, observam que (1) os imigrantes trouxeram em suas bagagens as suas línguas maternas, como também, histórias e ideologias; (2) a forma como receberam o aprendizado das suas línguas maternas foi determinante para o sentido pelo qual se relacionaram com o português e com o Brasil. Assim, o português, para os imigrantes, foi considerada língua do estrangeiro, evidenciando um posicionamento sobre como o imigrante se inseriu no novo ambiente e nele buscou se adaptar.

Todavia, durante o período do Estado Novo (1937-1945), as línguas estrangeiras, em sua maioria, foram proibidas de serem ensinadas, sob o pretexto de um processo de nacionalização, iniciado com o grande fluxo migratório da década de 20 e 30 e efetivado de forma decisiva com a eclosão da Segunda Guerra Mundial. Nesse período, através de legislação específica e de minuciosa Campanha de Nacionalização do Ensino, iniciada em 1938, o Estado brasileiro implanta o português como língua nacional nas áreas de colonização estrangeira, reforçando a nacionalização. Um fato que inibiu, significativamente, a prática das línguas maternas dos imigrantes no domínio público e institucional, no espaço privado e, sobretudo, na imprensa escrita e na escola.

Fischmann (1996) refere-se à proibição das línguas dos imigrantes como fato da ordem do discurso, como o *silenciamento* da memória e, conseqüentemente, da identidade cultural em relação ao processo de nacionalização. E, nesse sentido, desde a *instalação da ditadura de Getúlio Vargas, ou seja, de 1930 até 1945, o abasileiramento significou, para todos aqueles que tinham outras referências culturais, o abandono das mesmas* (Fischmann, 1996: 185).

Assim, a nação que recebeu imigrantes e se auto-denominava nação acolhedora, encontrava um meio de fazer conviver a rejeição surda aos valores culturais estrangeiros, reafirmando a exclusão pela via cultural. Para o que, a escola, enquanto instituição construída pela sociedade para preservar seus valores, desempenhou o papel que lhe foi atribuído.

A análise de artigos de periódicos educacionais, editados e publicados na época enfocada permitem compreender o caráter ambivalente da política educacional vigente no Estado Novo. Essas fontes são utilizadas, neste trabalho, para esclarecer a forma que o Ministério da Educação divulgava suas ações e como indicava aos profissionais da educação os posicionamentos a serem assumidos perante os assuntos mais delicados educacionais.

Considera-se que tal procedimento se justifica, tendo em vista que a inserção do imigrante na sociedade brasileira, por meio da educação, era uma demanda em crescimento, assim como a exigência de um maior número das unidades escolares para atender a população.

As autoras Catani e Souza (1999) colaboraram para a difusão do trabalho da análise de periódicos, sendo que esta investigação contribui para a compreensão do processo do uso social da educação que modeliza os discursos pedagógicos. Analisar a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, foi uma opção que permite a compreensão dos processos de vida escolar, pois é a partir do arranjo que a escola Bialik toma perante a política educacional vigente, é que se delineia o modo de articulação entre as representações sociais da época.

Neste sentido, a inserção dessa fonte visa recuperar conexões entre o que Ministério da Educação divulgava como sendo as ações prioritárias educacionais e também orientar a prática pedagógica dos profissionais da educação perante os assuntos mais delicados educacionais. Dentre esses assuntos, pode-se salientar que a inserção do imigrante na sociedade brasileira por meio da educação, era recorrente, como também o aumento das unidades escolares que tinham como objetivo atender o maior número da população.

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicação que começou a vigorar, em território nacional, a partir de 11 de julho de 1944, teve sua apresentação escrita por Gustavo Capanema, então ministro da Educação. A proposta do periódico, colocado como *órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação*, tem seu papel destacado como aglutinador e divulgador, não apenas de problemas gerais da pedagogia, mas principalmente, dos *problemas especiais que se deparam na vida educacional do nosso país*.

Nessa *Apresentação* está expressa a intenção primeira que embasava a publicação, qual seja, a fim de solucionar os problemas que ocorrem no interior da escola brasileira, por meio da orientação das *nossas direções e práticas*, ou seja, segundo Gustavo Capanema, a partir de nossa experiência, tentar fixar, à luz dos *princípios gerais e hoje indiscutíveis* e já consagrados em experiências noutros países, os *conceitos e normas especiais que devem reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação*. Referia-se ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), como *centro nacional de observações e pesquisas*, por meio da publicação, investido da função de divulgar os estudos brasileiros.

No artigo intitulado *Movimento geral do Ensino no período de 1932 a 1942*, o serviço de estatística da Educação e Saúde fez um levantamento da situação de ensino em todo o país. Ali, o número de unidades escolares não deixa clara a capacidade da rede, mas indica seu maior ou menor, permitindo visualizar a área escolarizada do país. É possível verificar que, (1) em 1932, o Brasil possuía 29.948 unidades escolares e (2) em 1942, 49.007. Números que, em termos de crescimento absoluto no período, representou 19.059 novas escolas, ou seja, um incremento de 1.905 novos estabelecimentos de ensino por ano ou 158 por mês (*R. B. E.P.*, nov.1944: 84-85).

Levando-se em conta que cada escola abrangia uma área circular de 3 km de raio, o número de unidades escolares indica as áreas escolarizadas nas diferentes décadas. Assim, em 1923 a área era de 648.692 km², ou 1/10 de todo território nacional; em 1932, cobria 847.528

km² e, em 1942, o alcance teórico da rede escolar atingia 1.386.898 km², ou seja, um sexto da área total do país (idem, ibidem).

O governo, neste momento, preocupado em construir a nação brasileira, argumenta a autora Bomeny (1993) partiu de um desafio de sanear duas áreas que estavam manchando a vida do cidadão brasileiro, a educação e a saúde pública. Na área educacional era necessário acabar com o analfabetismo e, em relação à saúde, era primordial que os brasileiros valorizassem seus ambientes de trabalho, possibilitando a reversão de um quadro de debilidade física. Logo, a construção de unidades escolares e a expansão do atendimento à população foi a forma encontrada para a edificação da nação.

Outro artigo da mesma publicação, intitulado *Escolas e Imigrantes*, publicado originalmente no *O Jornal*, do Rio de Janeiro, refere-se à entrada do Brasil na Segunda Grande Guerra e ao problema de adaptação dos imigrantes instalados no Brasil. A preocupação do governo em fornecer aos grupos de imigrantes *meios adequados para que sua adaptação ao nosso meio se fizesse de maneira permanente e em bases estáveis* é colocada de forma clara e justificado o papel da educação como meio para essa adaptação: um reflexo das medidas preconizadas pelo governo de Getúlio Vargas: a escola brasileira como veículo que *vem apressar os trabalhos de abasileiramento dos nossos imigrantes* (idem: 478).

Fischmann (1996: 185), em seu artigo Educação, democracia e a questão de valores culturais, aponta no período entre 1930 e 1945, a acentuação do nacionalismo, afirmando que o abasileiramento, significou para todos aqueles que tivessem outras referências culturais, o abandono das mesmas. Observa que a escola desempenha o papel que lhe foi atribuído, ou seja, o de rejeitar pela via da cultura, os valores culturais que haviam chegado com os imigrantes. A autora analisou o Anuário do ensino do Estado de São Paulo 1936-1937, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, traz o discurso do professor Almeida Junior, diretor de ensino, cujo teor mostra a preocupação do governo brasileiro com a assimilação dos imigrantes à sociedade

nacional. Diz ele: a tarefa primordial da escola é a unificação nacional, a formação e cultivo do sentimento de pátria.

Bomeny (1993: 36) afirma um ideal de novo homem, construído durante a década de 1930, por meio da *propaganda cívica, da educação moral e cívica*, para servir o Estado Novo, remetendo à obra *Tempos de Capanema*:

a noção de que o sistema educacional do país tem de ser unificado seguindo um mesmo modelo de Norte a Sul; de que o ensino em línguas maternas que não o português é um mal a ser evitado; de que cabe ao governo regular, controlar e fiscalizar a educação em todos os seus níveis...⁵⁴

Outro dado, que permite compreender o movimento do processo escolar entre os imigrantes no Brasil, diz respeito às diferenças entre os grupos étnicos e às formas de inserção destes na sociedade brasileira. Observa-se que, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo, os imigrantes se concentraram em colônias separadas, ou seja, *em núcleos etnicamente homogêneos, estimulados tanto pela política oficial quanto pela aspiração dos próprios imigrantes*. (Kreutz, 2000: 353). No entanto, no estado de São Paulo, os imigrantes optaram por construir uma estrutura de apoio ao processo escolar, religioso e sócio-cultural muito semelhante ao seu país de origem. Essas escolas *eram comunitárias, particulares e/ou pertencentes a uma congregação religiosa*. (Kreutz, 2000: 355).

Embora até a Primeira Guerra Mundial tenha-se registro de uma convivência pacífica em solo brasileiro, tendo essas comunidades chegado a receber apoio governamental para as suas escolas, a partir de 1920, a situação se modifica e as escolas começam a diminuir, principalmente no estado de São Paulo. Um processo que, segundo Kreutz (2000), conecta-se principalmente ao processo de discussão de

⁵⁴ Cf Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Ribeiro Costa, *Tempos de Capanema*, op. cit., p. 265. In *Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.6, n.11, 1993. p. 24-39.

referências para a nação brasileira e que se estende aos outros estados (RS, SC, PR e ES) a partir de 1930, com *a nacionalização preventiva, abrindo-se escolas públicas perto das étnicas* (Kreutz, 2000: 354).

Como outros autores, Kreutz (2000) aponta a tendência política de nacionalização que se instala a partir de 1930 e que, a partir de 1937, com o Golpe do Estado Novo, se torna imposição, quando o Ministério da Educação, comandado por Gustavo Capanema e sob orientação de Getúlio Vargas, por meio de uma série de decretos de nacionalização, fecha ou transforma as escolas étnicas em públicas.

De outra perspectiva, Cytrynowicz (2002: 394) verifica que as entidades judaicas adaptaram-se às restrições nacionalistas do governo de Getúlio Vargas. Sob a perspectiva da história social e do cotidiano, faz uma leitura distinta do momento, considerando *que havia um clima de medo e perseguição generalizado entre os imigrantes judeus residentes no País*, mas que, apesar do discurso ideológico oficial ser muito próximo ao fascismo, a história não pode ser compreendida, apenas da perspectiva do Estado. Nesse sentido, questiona a formulação generalizada que considera estarem, os imigrantes judeus acudados indicando que as formas de existência/resistência do povo, devem ser analisadas a partir da existência de entidades, ou seja, coloca a análise do cotidiano dessas instituições como elemento privilegiado de compreensão dos vestígios de uma cultura que não seguiu a oficial.

Assim, é possível que mesmo que o discurso oficial entre 1937 e 1945 fosse próximo do fascismo, a sociedade não acompanhou essa direção, a cultura oficial não suplantou a cultura popular e a mobilização patriótica não arregimentou a população, nem mesmo durante a guerra. E que, embora Gustavo Capanema, ministro da educação, busca tornar a educação e as escolas um dos pilares fundamentais do projeto cívico-pedagógico e da campanha de nacionalização, (Cytrynowicz 2002: 394), o círculo não conseguiu se fechar. Apesar do controle e vigilância do Estado, as escolas de imigrantes sobreviveram e continuaram a exercer suas atividades de maneira formal ou informal e, quanto ao que se refere este estudo, ensinando as bases da cultura religiosa e das tradições do judaísmo aos filhos de imigrantes judeus.

Fausto (1998) destaca o idioma como poderoso veículo de comunicação entre sujeitos pertencentes a uma etnia e como obstáculo aos contatos sociais, na medida em que ele funciona conscientemente e/ou inconscientemente, como forma de resistência à integração. Todavia, constata ser inegável que o idioma natal ensinado em casa, age para preservar a continuidade e a manutenção dos laços com o país de origem.

Considerando as argumentações dos teóricos, as contribuições dos colaboradores entrevistados neste estudo e os documentos da escola Bialik, é possível entender que a forma de organização inicial da instituição escolar constituiu um meio de preservar a cultura judaica que ela ajudaria a manter viva e de burlar as vistorias periódicas dos representantes governamentais. Ou seja, a sua organização informal e o ensino do ídiche e do hebraico foram mediações que permitiram preservar e manter laços culturais daquela comunidade. Um dado que faz parte da fala do depoimento de Berta Tatelbaun, ao referir-se à preocupação dos pais que tinham seus filhos na escola Bialik, no período de 1943 a 1955:

O pensamento dominante desses pais, dessa 1ª diretoria de mantenedores da escola Bialik, era que a escola judaica fosse uma necessidade, pois tinha como objetivo de dar continuidade a aquilo que eles trouxeram em forma de lembranças da Europa. Minha família veio da Polônia, também tinham aqui famílias provenientes da Romênia e Rússia...

O pensamento dominante era que o conjunto se mantivesse, e principalmente, que as crianças tivessem a possibilidade de aprender as bases das tradições judaicas, preservando e assegurando a sua continuidade. E esse sentimento foi passado para nós, e nós, que pertencíamos à outra geração, deveríamos continuar esse trabalho.

Fragmentos de depoimento que expressam a preocupação com a necessidade da continuidade da cultura trazida pela população imigrante judaica, ou seja, com as lembranças e as tradições. Enquanto herança cultural, a tradição ocupava lugar de destaque no que ensinava, compondo-se de um legado de crenças, de um conjunto dos valores morais e espirituais, que deveriam ser perenizados.

E se, como argumenta Arendt (1972), a tradição é o caminho seguro para se conhecer o passado, esse aspecto agiu para que o passado se ampliasse, possibilitando a percepção do que antes não era percebido, quando ainda estava sendo construído. Ou seja, a manutenção da tradição, permitiu que a fragilização de uma dimensão do passado fosse superada, mesmo que ele se mantenha em processo de reelaboração e ressignificação contínuo.

Entende-se como Hobsbawm (1984:9) que a tradição inventada, ou o (1) conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; (2) tais práticas, de natureza ritual e simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; (3) uma continuidade em relação ao passado, são construções formalmente institucionalizadas e surgidas em períodos históricos de difícil identificação, dado que sua localização temporal é imprecisa.

Assim, toda tradição, de uma certa forma, deriva da impossibilidade de se adaptar às antigas tradições e, nesse sentido, não existem tradições naturais: *inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas* (Hobsbawm, 1984: 11): à conservação de velhos usos, vão sendo incorporados outros, adaptados a nova realidade, revestindo de inovação a antigüidade. Uma perspectiva que identifica, após a Revolução Industrial, ocorrida na Europa ocidental durante os séculos XVIII e XIX, três categorias superpostas de tradições inventadas: *as que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade e aquelas cujo o propósito principal é a socialização, a inculcação de idéias, de sistema de valores e padrões de comportamento* (Hobsbawm, 1984: 17).

Entretanto, o estudo das tradições inventadas, implica a análise do contexto amplo em que foram criadas: exige a reflexão sobre a concepção de escola assumido pela comunidade judaica em relação à constituição desse ideal na civilização ocidental. Exige considerar, neste estudo, o processo de formação da escola Bialik no interior das

necessidades de coesão do grupo de imigrantes judeus asquenazitas, em seu percurso de adaptação da tradição de origem às implicações com a nova terra.

Num plano geral, a importância da escola judaica é descrita no depoimento de Yosef Hayim Yerushalmi:

A escola possui um lugar de destaque segundo a história tradicional judaica do rabino Johan Benzakai. Ele viveu na época da destruição do 2º Templo e da dispersão dos judeus, ou seja, toda a catástrofe. Mas Johan Benzakai, no Talmude, não perde as esperanças. Pelo contrário. Segundo a história tradicional, ele pede à pequena cidade de Yavne, em Israel, que construa uma escola. Na tradição judaica, e talvez também na realidade, foi essa a atividade – pois, na falta de templo há escola – a de se estudar textos clássicos, comentá-los e fazer novas exegeses, isso que salvou o judaísmo⁵⁵.

O estudo é lei no judaísmo, constando na Torá dois preceitos que a esse tema se referem: o décimo primeiro, que estabelece que devemos ensinar a estudar a sabedoria da Torá (...) repetido várias vezes na Bíblia e que no Talmud, em várias passagens, é assinalada a importância de cumpri-lo; e o 209.º mandamento que indica, honrar os eruditos e os idosos, ou seja, devemos respeitar todos aqueles que estudam e conhecem a Torá. (Caon, 1996: 23).

Pode-se afirmar que, seguindo esses preceitos, a educação elementar judaica é colocada como obrigatória já no século I a.C e que, a partir desse momento, começam a surgir nas cidades, locais de ensino com um professor de crianças, sujeitos estes, considerados tão importantes quanto o médico, a sinagoga e um tribunal rabínico.

A democratização do acesso à aprendizagem se apoiava no pagamento dos que podiam e nos estudos dos que não podiam, sendo assim um modo de reverenciar e manter a educação para todos e permitir a maior participação no desenvolvimento e expansão da tradição oral.

⁵⁵ Depoimento de Yosef Hayim Yerushalmi. In A invenção da psicanálise – Sigmund Freud – Vídeo GNT – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – SRAV VIDEOTECA.

Grün (1999) observa que os estudos talmúdicos, realizados no *cheder*, tinham como objetivo cultivar a tradição, perpetuar valores culturais e a profissionalização. O *cheder*, uma realidade da Europa Central e Oriental, adquire características próprias na América, que variam de acordo com a integração do grupo ao ambiente: em ambiente fechado e hostil como no *Shetl*, os conhecimentos são mais ritualísticos e conservadores e, em ambientes mais abertos, como no Brasil, em particular São Paulo, a cultura geral é considerada instrumento de ascensão social e a educação torna-se pragmática, ou seja, valorizada segundo a aplicabilidade.

Em contrapartida, tanto na França como no Brasil, a educação laica colocou-se como modelo escolar que visava desenvolver ao mesmo tempo em que disciplinar o indivíduo, profissionalizar ao mesmo tempo em que abrir horizontes, responder as demandas do presente imediato e fornecer uma educação voltada para o futuro (Souza, 2000:27). Assumiu o ideário liberal republicano baseado em uma cultura unitária exterior às classes (Souza, 2000:28) que, sob esse formato, pretendia comunicar-se e se estender a todos os alunos.

Assim, segundo a constatação de Horta (1994), se nos anos 30 a formação da cidadania era uma preocupação presente no Brasil, a substituição da fé religiosa pela crença na nação, fundamento primeiro do patriotismo, foi um caminho possível, dada a utilização da racionalidade e da objetividade, permeada de valores universais que sustentava tal concepção. Um interstício que permitiu à sinagoga Beth Jacob, constituir-se no bairro de Pinheiros em 1937, abrigar judeus provenientes da Polônia, Bessarábia, Romênia etc., facilitar o contato e, em 1943, retomar as significações da cultura particular que os unia: um exercício de reinvenção da tradição, da educação ministrada no *cheder*, de retomada da organização do *shtetl*.

Compreende-se que a pequena comunidade de judeus asquenazitas que, no século XIX, vivia na Europa oriental, constrói, no Brasil, essa escola, dota-a de características próprias, especialmente porque necessitavam de sua tradição para a construir traços identitários comuns e sobreviver na nova terra, embora esse grupo étnico fosse,

originalmente, plural. Esse entendimento se estrutura quando se considera que as memórias de infância na escola, das práticas com validade histórica, são construídas socialmente e, se a sociedade detém o papel determinante, de conformar as práticas dos indivíduos no desempenho de suas funções, categorizando-as, estas assumem valor para o indivíduo e a coletividade de que faz parte⁵⁶.

Souza (2000: 41) cita Antonio Nóvoa, para assumir a idéia de que *a sociedade é, (...), um sistema fenomenal dotado de uma memória geradora e regeneradora: a educação*, destacando o que ela necessita para perpetuar-se da memória da criança. Dessa perspectiva é possível entender que *a cultura escolar seja testamentária* (Arendt, 1972:31), ou seja, que essa instituição seja responsável pela transmissão do capital cultural da sociedade. E, nesse sentido, *a educação é a memória social* (Souza, 2000: 42) e a escola, nos ideais republicanos de inspiração francesa torna-se *o locus místico onde se pode fantasiar a congruência entre o processo de maturação do indivíduo, o futuro coletivo de uma sociedade e o curso harmonioso e ininterrupto do tempo* (Racière, apud Souza, 2000: 42).

Pensada dessa forma, a memória social confunde-se com a tradição, na medida em que ela promove a sobrevivência étnica baseada na rotina da vida cotidiana, na troca de idéias e na correlação de forças entre rotina e progresso. E, desse modo, pode-se entender que os ensinamentos ministrados na escola judaica nem sempre levam seus participantes a uma prática, porém reforçam atitudes que os identificam como grupo étnico (Rattner, 1997). Assim, mesmo dentre os adultos judeus qualificados em suas respectivas profissões, existe um conhecimento básico da cultura judaica a unir o grupo, este aprendido também na escola.

⁵⁶ Nunes, Clarice. Memória e história da educação: entre a prática e representação. In Formação de educadores: desafios e perspectivas. Organizadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: UNESP, 2003.

Retomando o contexto histórico, político e cultural (educacional) que o grupo judaico encontra, quando de sua instalação no Brasil, deve-se destacar que a partir dos anos 30, intelectuais das mais diversas formações e correntes de pensamento, tais como modernistas, positivistas, integralistas, católicos e socialistas participam de movimentos caracterizados pelo entrelaçamento entre cultura e política. Passam a ocupar ou fazer-se representar em cargos-chave da burocracia do Estado, apresentando-se como uma elite capaz de *salvar* o país. Para tanto, (re)interpretam o passado e tentam captar a realidade brasileira, visando construir um ideal de nacionalidade.

Horta (1994:107) aponta para um resgate dos valores ligados à religião, à pátria e à família, compondo um legado que, a partir de 1935, é utilizado pelo governo Getúlio Vargas, para *garantir a ordem e a estabilidade das instituições* e combater os *extremistas* (grifo do autor)⁵⁷. Refere-se também, ao fortalecimento da presença da Igreja Católica junto ao Estado, recompondo-se da posição enfraquecida e isolada que ocupava desde 1891, que havia propiciado, inclusive, a laicização do ensino nas escolas públicas.

A reforma do ensino, com apoio religioso, possibilita que a Igreja assumira a rede de estabelecimentos de ensino médio do país, desenvolvendo uma educação voltada para as elites. O fim do Estado oligárquico, no final da década de 20, e o aprofundamento da questão social, representada pelo crescimento da pequena burguesia e do operariado, este último, representado pelo comunismo, instala condições favoráveis para a reação iniciada pela Igreja, nos primeiros anos do século XX, com o lançamento da revista *A Ordem* e culmina com a união de interesses entre a Igreja e o Estado.

⁵⁷ Eram considerados extremistas, alguns grupos e pessoas que se opunham à autoridade do governo Vargas, não aceitando (1) ser apenas coadjuvantes na construção do novo Estado e/ou (2) membros da sociedade brasileira, se opunham à bandeira Tradicional – religião, família e pátria – e se consideravam revolucionários em nome da liberdade e da justiça social (Horta, 1996: 107).

Essa coligação se concretiza, com medidas implementadas pelo Ministério da Educação e Saúde (Francisco Campos), que introduz o ensino religioso nas escolas, apoiando essa decisão em argumentos filosóficos e pedagógicos:

formar o homem é orientá-lo para atingir a perfeição de sua natureza e realizar a plenitude dos seus destinos, e qualquer atitude em face de questões da natureza e dos destinos humanos envolve, implícita ou explicitamente, uma solução do problema religioso (*Horta, 1996:100*).

Efetivado o pacto que possibilitaria *sanear o ambiente moral da pátria* (*Horta, 1996:101*), a Igreja assume a responsabilidade de formação moral do homem brasileiro, considerando que, a doutrina católica é para o Estado um instrumento capaz de preservar a hierarquia, a autoridade e a luta ideológica, e, portanto, caminho que permite fundar e legitimar qualquer autoridade.

O decreto do ensino religioso, encarado como uma revolução no campo dos valores, introduz nas escolas valores relacionados à religião, à família e a pátria, bandeiras dos regimes nazi-fascistas contra os comunistas.

De outra perspectiva, Carneiro (1995) observa que, entre 1934 e 1937, o círculo fecha-se em torno dos comunistas e judeus e a sociedade brasileira, encaminhando-se, rapidamente, para o autoritarismo, é marcada por prisões e torturas e por (contra) revoluções como a intentona comunista e à repressão a Aliança Nacional Libertadora - ANL⁵⁸.

Apoiado pela lei de segurança nacional (1935) e visando conter possíveis manifestações contrárias à política adotada pelo governo, Vargas (1936) deixa clara sua intenção de *desintoxicar o ambiente* do comunismo, utilizando-se de metáforas como: *falsos remédios para curar*

⁵⁸ Nesse período foram presos e torturados Ghiodi, Berger, Harry, Allan Barron, Miranda, Leon Vallée e Carlos Preste. Olga Benário, esposa de Carlos Prestes foi deportada e entregue à Gestapo, por ser judia alemã. Segundo Elieser Pacheco, não foi a única. Os órgãos de segurança se identificavam com as idéias nazifascistas e, Filinto Muller sendo colaborador, enviava para o Estado alemão, judeus, refugiados no Brasil.

males políticos (Carneiro, 1995: 117). Identifica amigos e inimigos do país, relacionando pessoas e grupos aos grandes perigos que o assombravam: manifestações operárias e o crescimento do integralismo (1937). Fatos que ocorreram durante a campanha eleitoral de 1937 e culminaram com a decretação do *estado de guerra* e o *golpe de estado*, de 10 de novembro de 1937.

3.2.4 Comunistas e imigrantes

As atitudes fascistizantes de Vargas e seu Ministério, encobertas por soluções nacionalistas que lhes conferiam força e sentido, ofereceram as condições para instalação do autoritarismo, em contraposição ao avanço do liberalismo e do comunismo, forças estas derivadas do desenvolvimento das cidades e das indústrias. Um contexto que deixava para imigrante um espaço de ocupação junto à agricultura e à indústria, não privilegiava a ligação com comércio e a concentração nos grandes centros e restringia a sua atividade política ou opção ideológica, visto que tal procedimento o caracterizaria como comunista. Esse caráter ambíguo, que marca a política migratória do governo Vargas indica que, embora o imigrante judeu tenha se integrado à sociedade brasileira as perseguições por questões políticas foram mais evidentes que as questões étnicas (Carneiro, 1995). Argumentos que justificam encontrar-se nos arquivos do Departamento de Ordem Política e Social – DEOPS⁵⁹ de São Paulo, o fichamento de Chaskiel Burgerman, um dos membros fotografados no grupo de mantenedores da escola Bialik (2º capítulo) e de Jacob Zilber, membro do conselho fiscal da sinagoga Beth Jacob (conforme consta do Anexo 1).

Wiazovski (2001), em seu trabalho de mestrado denominado *Bolchevismo e Judaísmo: a comunidade judaica sob o olhar do DEOPS*,

⁵⁹ O Departamento de Ordem Política e Social (DEOPS e/ou DOPS), existiu de 1924 a 1983, com a finalidade de manter sob controle as ações dos cidadãos em geral, principalmente os agitadores operários. *Era uma polícia que servia para cercear as idéias*, Segundo a Professora Maria Luiza Tucci Carneiro. In www.Faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/boletim5/index.htm.

volume integrante da coleção Inventário DEOPS, permitiu a identificação desses membros, conforme dados constantes nas páginas 118 e 145. A autora busca mostrar, por meio da análise da documentação produzida pelas autoridades policiais a relação entre judeus e o comunismo, elementos característicos dos regimes totalitários.

Diante da preocupação do governo Vargas em passar a idéia, nacional e internacionalmente, de coletividade e homogeneidade da nação brasileira, a partir de uma realidade cuja composição política, cultural e racial do país, caracterizava-se pela heterogeneidade, a ação no sentido de eliminar as diferenças foi assumida como prática comum desse regime. Assim, a solução encontrada foi elaborar política imigratória restritiva e de vigilância da polícia para com membros da sociedade, considerados perniciosos por suas idéias políticas ou por sua identidade étnica (Wiazovski, 2001: 24-25).

Todavia, mesmo diante de tantas restrições, Cytrynowicz (2002: 393) observa que as entidades judaicas continuam a funcionar e constata que o período compreendido entre 1937 e 1945 *foram anos decisivos para a implantação de uma comunidade etnicamente ativa e para a sedimentação de uma identidade judaica brasileira.*

Condições identificadas também por Wiazovski (2001:25) que assim se reporta ao mesmo espaço de tempo:

o Estado procurava através da propaganda, da censura e da repressão, manter sob controle a população que, conforme constatamos na documentação confiscada pelo DEOPS, não se manteve apática. Ao contrário, organizaram-se em partidos políticos e associações estrangeiras com fins culturais, políticos e beneficentes.

Todavia, a atenção especial da polícia em relação aos grupos de estrangeiros vindos do leste europeu é um dado comprovado pelo número de prontuários de lituanos, poloneses e russos, grupos estes que, segundo a versão oficial, teriam sofrido a influência das idéias comunistas que detonaram a Revolução Russa, em 1917.

Jacob Zilber (ou Zelber), alfaiate de origem polonesa e membro da sinagoga Beth Jacob, fichado no DEOPS sob o nº. 3424, conforme seu prontuário,

foi identificado em fevereiro de 1935, quando esteve detido para averiguações, sob suspeita de ser comunista. Há referências de sua participação no Congresso da Juventude Proletária. Seu nome está contido na relação de associados do Centro de Cultura e Progresso, órgão suspeito de difundir idéias comunistas, cujos membros eram de origem judaica (Wiazovski, Taciana. 2001:146).

Percebe-se que sua ligação com o Centro de Cultura e Progresso era justificativa e motivo para que a polícia o autuassem e mantivesse sob vigilância. Todavia, essas ações, como dizem os autores citados acima, não inibiram os membros da comunidade judaica de se associarem e lançarem na sinagoga, os fundamentos da escola Bialik.

Uma ação possibilitada quando da promulgação do decreto-lei nº. 37, de 2 de dezembro de 1937, que ao dissolver os partidos políticos e as chamadas milícia cívicas e organizações auxiliares dos partidos políticos no território brasileiro, abriu novas frentes de atuação para as sociedades civis *para fins culturais, beneficentes e esportivos* (Horta, 1994:162), desde que estas não usassem uniformes, estandartes, distintivos e outros símbolos de partidos políticos, bem como não difundissem idéias políticas.

Como associação, a sinagoga Beth Jacob se instala com o objetivo de, segundo os seus estatutos, manter e cuidar do Templo de sua propriedade, com o fim de cultivar a religião Hebraica, sem afetar as leis do país.

Dessa maneira, ela permanece durante o regime autoritário, já que sua existência na cidade de São Paulo, no bairro de Pinheiros, mantinha uma forma de organização respeitosa às leis do país: seu foco era o aspecto religioso e não político.

Mesmo assim, a existência do prontuário de Jacob Zilber, no DEOPS, mostra e confirma a preocupação de Getúlio Vargas, no momento da instauração do Estado Novo, em identificar possíveis inimigos do regime e, se necessário, descartá-los. O teor do decreto-lei nº. 37, de 2 de dezembro de 1937, é uma prova dessa preocupação e vigilância constante: considerando que o novo regime, fundado em nome da Nação para atender às suas aspirações e necessidades, deve estar

em contato direto com o povo, sobreposto às lutas partidárias de qualquer ordem, independentemente da consulta de agrupamentos, partidos e organizações, ostensiva ou destinados à conquista do poder público (*Decreto-lei número 37, 2 de dezembro de 1937, apud HORTA, 1994:).*

Chaskiel (ou Chaskel) Berz Burgerman, membro do grupo de mantenedores da escola Bialik, também fichado pelo DEOPS, sob nº. 2.050, tem, no seu prontuário, as seguintes informações: alfaiate e operário, de nacionalidade polonesa, natural da cidade de Lodz, fichado como comunista. Consta da lista de membros do Centro de Cultura e Progresso, associação localizada no bairro do Bom Retiro, no período de 1932 a 1934⁶⁰. Em seu prontuário existe uma foto de sua identificação, aqui reproduzida:

⁶⁰ Wiazowski, T. Bolchevismo e judaísmo: a comunidade sob o olhar do DEOPS. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2001.

Registo Geral Numero

Photographia tirada no mez de de 193

Nome: CHASKEL BURGERMAN

Vulgo:

QUALIFICAÇÃO

MARCAS PARTICULARES

Filho de Nesem Burgerman

cutis branca

e de Necha Gurgerman

cabellos cast- claros

Nacionalidade: Polonaza

barba feita

Naturalidade: Polonia

bigodes rasp-

Localidade: Lodz

sobran- cast- claras

Edade 26 annos

olhos azues

Estado civil: solteiro

estat- baixa

Profissão actual: operario

corpo regular

Sabe lêr e escrever? sim

inst- sim

Residencia actual: R. Newton Prado 9

Residencias anteriores:

Nomes das pessoas que o conhecem e as respectivas residencias:

Nomes dos inspectores que o conhecem:

Embora os dois prontuários apresentem semelhanças quanto à vinculação dos dois sujeitos junto ao Centro de Cultura e Progresso há uma diferença marcante, dada pelo fato de que, o primeiro foi indiciado apenas como freqüentador e Chaskiel, como membro do Centro de Cultura e Progresso, inicialmente denominado de Jugund Club.

Essa associação, situada à rua José Paulino, nº. 64, 2º andar, segundo relatórios policiais datados de 1948, era suspeita de reunir o maior número de simpatizantes do comunismo judaico em São Paulo e seus membros, em sua maioria, de origem polonesa (Wiazovski, 2001:71 e 116) e, por isso foi fichada, conforme prontuário nº 105.673, onde estão listados mais de 500 nomes de seus membros, dentre eles o de Chaskiel Burgeman. Uma ação detectada por Wiazovski (2001: 71), que observa, a partir de 1938, a decretação, pelo Estado Novo, de várias leis nacionalistas, exigindo registro e posse de alvará de funcionamento das associações estrangeiras, facilitando assim, as investigações policiais.

CÓPIA.

13

janeiro

52.

"CENTRO CULTURA E PROGRESSO"

Rua José Paulino nº 64, 2º andar.

Telefone: 36-7064- SÃO PAULO.

5511	Adolfo Richman.....	Rua Correa de Melo-326
5511	Anita Greiss.....	Rua Neves da Garvalho-56
	Abraão Farber.....	Rua Dr. Cesar-313
	Glara Chafirovitz.....	Rua Dr. Cesar-468, 27.
	Euzenia Frenkiel.....	Rua Prates-364, apt.41
44532	Henrike Rosenberg.....	Rua Tocantins-54
	Julio Palianski.....	Rua Afonso Pena-501, apt.3
	Fortuna Leiner.....	Rua José Paulino-903, apt.4
	Olga Piotrowski.....	Rua José Paulino-
	Rosa Bialek.....	Rua Conselheiro Belisário-460, c.8
	Natan Mikowski.....	Rua José Paulino-563
	Aron Lecher.....	Rua da Graça-341 c.10
	Aronkx Kuznietz.....	Rua Bandeirantes-463
	Aizone Thnenboin.....	Rua Silva Pinto-291, apt.1
	Abram Herchman.....	Rua Santa Ifigenia-394
	Abram Rosenberg.....	Av. Celso Garcia-667
	Beirach Fridrih.....	Rua da Graça-381 c.15
5584	Bessie Naspit.....	Rua Dom Bosco-15
119822	Jacob Metzger.....	Av. Ipiranga-652, 3º andar
	Jacob Telerman.....	Rua Ribeiro de Lima-670
	Jacob Sevarzburg.....	Rua Joaquim Francisco Paiva-90
	Jacob Horovitz.....	
5342	Jacob Klein.....	Rua Carandiru-351
	Alter Matus.....	Rua da Graça-381 c.11
56096	Jaima Snader.....	Rua Joli-133
301	Godel Kon.....	Rua José Paulino-365
	Herch Chechter.....	Rua Prates-125, apt. 104
7600	Hirsh Schor.....	Rua Cons. Crispiniano-97, c 6
	Francisco Abramovitz.....	Rua Prates-39, apt. 46.
2050	Faivel Roslav.....	Rua Rui Barbosa-10
	Chatskel Birgerman.....	Rua Julio Conceição-292
	Jose Sandacz.....	Rua Ribeiro de Lima-583
	Klara Kaptal.....	Rua Canuto do Val-146, apt.52
3042	Isak Sechnarg. Naspitz.....	Rua Dom Bosco-15
	Isak Cochnarg.....	Rua Ribeiro de Lima-652
	Isaac Grin.....	Rua Santa Ifigenia-394
2063	Iankel Len.....	Rua Prates-375, casa 4
	Elisa Abramovich.....	Rua Prates-39, apt.36
	Leis Kaptal.....	Rua Camyto do Val-146, apt.52
	Leib Azemberg.....	Rua Jose Paulino-515
30246	Luiza Cimbalista.....	Rua Dom Bosco-11
3458	Mendel Wolak.....	Rua Jose Paulino-784
	Mendel Steinhau.....	Rua Evaristo da Veiga-87
	Moises Bitelman.....	Rua Coimbra-171
2284	Max Cimbalista.....	Rua Dom Bosco-11
	Motel Wolak.....	Rua Ribeiro de Lima-595, 2º andar.

Ressalte-se, entretanto, que a historiografia brasileira recente não considera que o aparato totalitário da lógica policial e ideológica do Estado Novo, fosse hegemônico na sociedade brasileira. Prova disso é que, apesar dos fichamentos e dos relatórios policiais, os grupos imigrantes conseguiram se organizar e, de certa forma, burlar as indicações legais. Todavia, cabe colocar também, que, antes desse período, os estudos históricos refletem a barreira ideológica instalada, quanto à memória oficial das instituições judaicas no Brasil. Exemplo disso é que, até o ano de 2002, prevaleceu *a formulação genérica e indiscriminada de que os imigrantes judeus, que estavam dentro do Brasil, viveram acuados e perseguidos, enquanto grupo entre 1937 e 1945* (Cytrynowicz, 2002: 394).

Em relação a essas questões, este estudo se beneficia pela perspectiva que assume, ou seja, ao considerar os depoimentos e informações vividas e concebidas no cotidiano do grupo judaico que, de algum modo e durante décadas, se vincula primeiro à Sinagoga e depois, à escola Bialik e ao mesmo tempo, participa da cultura popular brasileira, instala um olhar diferente sobre a mesma realidade.

A ação do Estado, suas leis e sua ideologia servem como pano de fundo para os significados assumidos no dia-a-dia pela população: um lugar de construção diferenciada do discurso oficial, onde o senso-comum não acompanha o discurso, posto que, *a cultura oficial não suplantou a cultura popular e a mobilização patriótica, nem mesmo durante a guerra* (Cytrynowicz, 2002: 394).

Desse modo, assume-se para essas reflexões, a linha interpretativa de Lesser (1995) e Cytrynowicz (2002), autores que consideram que os grupos minoritários não sejam considerados apenas vítimas passivas do Estado e da ideologia oficial ou tendo uma apenas de reação diante do discurso dominante – o que lhes retira a condição de sujeito.

Considera-se que os imigrantes judaicos aqui referenciados eram sujeitos de suas ações e que, mesmo expostos à perseguição buscaram sobreviver e proteger a religião e a tradição que os ligava à origem israelita. Uma constatação que apóia esse entendimento é o não-registro

da escola Bialik, o que lhe permitia permanecer como referência e, ao mesmo tempo, ocultar-se do aparato policial. Condição esta que é revertida quando, em 1942, as condições se tornam propícias, dado que ao se posicionar contra o Eixo⁶¹ no Brasil, instala-se o sentimento de repulsa à realidade dos campos de extermínio vividas na Europa.

3.2.5 A escola Bialik, uma opção consciente

O relato de Jacob Malziner, membro do grupo de mantenedores da escola Bialik, fala do esforço e da intenção que animava a pequena comunidade inicial para estabelecer a escola.

Em 1947 a escola tinha como base de organização uma escola pequena para uma cidade pequena, desta forma angariavam alunos “de porta em porta” como também os fundos para a mesma. Nesta época, se ensinava o hebraico, e o português, nesse momento não havia o enfoque religioso e nem político. As decisões que tomávamos eram anotadas em um livro que não sabe onde se encontra, mas pode assegurar que as anotações eram feitas em iídiche. A escola ensinava ler hebraico, rezar em hebraico.

Talvez por ainda restar-lhe o sentimento de proteção dos tempos iniciais, solicitou que seu depoimento não fosse gravado, alegando para tanto uma certa preocupação com o enfoque religioso e político da escola: membro do grupo de mantenedores e apesar de ser o mais novo da diretoria, mostrou-se preocupado em dizer que embora a linha da escola fosse influenciada pelo Sionismo⁶², a sua participação na instituição dizia respeito às contas, em angariar fundos, descartando qualquer participação política. Segundo o Jacob, *a escola, seus*

⁶¹ Os países que compunham o eixo eram a Alemanha, Itália e posteriormente, Japão.

⁶² O movimento Nacionalista Judaico – Sionismo - foi elaborado e reelaborado desde sua origem. Suas premissas básicas nem sempre eram aceitas pelos representantes das comunidades judaicas, que se encontravam em congressos regulares. Mais do que fundar uma nação para os judeus, alguns idealizavam a criação de um novo homem, um novo judeu. Com fundamento em teorias socialistas utópicas e científicas, esse novo homem recuperaria sua dignidade mediante a experiência do trabalho agrícola. Theodor Herzl foi o responsável por transformar o Sionismo em movimento político, argumentando que os judeus só sobreviveriam ao anti-semitismo se estivessem vivendo em sua própria pátria.

fundadores e o professor eram da filosofia sionista, mas não político, porque Israel é muito democrático.

Apesar de reticente, o entrevistado deixou um caminho de entendimento que permitiu inferir a necessidade que sentia de separar suas lembranças do campo político, revelando que esse tema se situava no espaço marginal de sua memória. Esta referida por Pollak (1989), em artigo denominado *Memória, Esquecimento, Silêncio*, como a memória marginalizada que possibilita uma permanente interação entre o vivido e aprendido, com o vivido e transmitido.

Os esforços e a intenção que animavam os fundadores da escola são relatados por Malziner, que narra a coleta de fundos e a captação de alunos como uma tarefa em que *angariavam alunos batendo de porta em porta*, uma prática não muito distante da ação que lhes permitia sobreviver na cidade de São Paulo, ou seja, o mascatear.

A precaução de Malziner pode ser compreendida quando se observa a escola e as condições instaladas pela propaganda anti-semita das décadas de 30 e 40. Um tema que, como coloca Carneiro (1995), mistura-se aos discursos de direita, de extrema direita e dos governantes⁶³. Dentre alguns fatos que concorrem para elucidar essa questão estão (1) a divulgação de trechos do plano comunista Cohen, proveniente da Rússia para a destruição do regime e (2) a divulgação, pela imprensa, de *imagens da Guerra Civil Espanhola, as fotos colocavam em evidência cenas de miséria e fome. Os comunistas e anarquistas eram apresentados como os responsáveis pelas explosões de bombas e do caos social* (Carneiro, 1995: 115).

Chauí (1979) contribui para a compreensão do posicionamento lacônico de Malziner, quando considera que a memória pode ser,

⁶³ Entre as obras que tratam desse tema, podem ser citadas: *As forças secretas da Revolução – Maçonaria e Judaísmo*, de Leons Poncins (1931); *O Judeu internacional*, de Henry Ford (1934); *Os Protocolos dos Sábios de Sião*, traduzido por Gustavo Barroso (1934) e *Judeu sem dinheiro*, de Michael Gold, romance que narra a história da pobreza judaica no gueto de Nova Iorque e que, segundo o ensaísta Wilson Martins, confirma a tese defendida por Afonso Arinos, de que judeu rico é capitalista e judeu pobre é revolucionário (Carneiro, 1995: 113).

substancialmente, social⁶⁴. Fala de um tempo social a repercutir sobre o modo de lembrar: as pessoas e os grupos transmitem e detêm lembranças, recordando-as, (re)significando-as individualmente a constituir a memória coletiva/comunitária. Diz ainda a autora, que nesse movimento, o que era homogêneo começa a ser partilhado pelas diferenças dos grupos e nestes, as impressões de cada indivíduo.

Assim, o relato dos sujeitos envolve uma ação de (des)construção do tempo e espaço, o resgate da memória e a reconstrução do mundo, com diferentes percepções da mesma realidade. Do que decorre que a lembrança, individual ou coletiva, possui um tempo social associado ao modo de lembrar (Chauí, 1979: XXXII). É a partir desses argumentos que, neste estudo, consideram-se as lembranças dos estudantes da escola Bialik, fornecendo-lhes elementos de coesão social e a sensação de pertencer a um grupo.

Berta rememora:

Eu lembro que nós gostávamos muito da escola, era uma escola complementar, porque íamos pela manhã ao grupo escolar (Alfredo Bresser) e a tarde freqüentávamos a escola Bialik. Nós gostávamos, mesmo com essa classe misturada. E outra coisa, todas as festas eram comemoradas, nós usávamos a sinagoga para fazer as festas de maior número de pessoas.

E, do mesmo modo, o fazem Ana e Luba:

A escola Bialik, na realidade, foi fundada em 1943. Toda a comunidade que morava aqui na região de Pinheiros foi avisada que a partir daquele momento teríamos uma escola. Essa escola só ensinava o ídiche e o hebraico, era como se fosse, nos dias de hoje, uma escola de inglês, francês, alemão etc. Não era uma escola formal, tinha como objetivo ensinar a língua que os nossos pais falavam, o ídiche, e aprender algumas tradições, algumas coisas. Imagine a quantidade de autores e escritores europeus judeus que existiam, nós estudávamos para dar continuidade a uma cultura, para nós não esquecermos dessa cultura. Freqüentávamos a escola Fernão Dias pela manhã e a tarde, íamos

⁶⁴ Chauí, M. Os trabalhos da memória. In Bosí, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

todo dia à escola Bialik, até entrarmos no ginásio. Pois, a partir do nosso ingresso no ginásio, nós não tínhamos mais tempo de fazer o ídiche e o hebraico.

Falas que dizem de um espaço de estudo informal que envolvia muitos sentimentos, tais como, o de reconhecimento de seus pares por meio do estudo de sua cultura e, mais do que o simples estudo, de prática das tradições com base na experiência.

Caon (1996) destaca no Judaísmo, o fato de ser este um modo de vida, mais do que uma religião. Verifica sua influência na adequação das ações dos indivíduos, das mais comuns às mais complexas, assegurando sua existência enquanto povo. Cita, como exemplo, que ao se questionar um rabino ou um diretor de escola sobre qual seria a função da educação, todos responderão: formar judeus. E que essa pequena afirmação insere a compreensão tácita de que são elementos dessa formação o estudo intelectual e a prática dos costumes que incide nas áreas profissional e familiar, na sua religiosidade e no seu contato com o próximo.

Rattner (1977) refere-se à educação judaica como sendo um processo formal e sistemático que resiste às influências culturais e sociais da sociedade em que está inserida, e ao mesmo tempo, influencia a cultura brasileira por meio da socialização judaica.

Ao estudar como os grupos utilizam a experiência como portadora de um saber, de uma sapiência, de uma moral, ou mesmo um conselho a ser seguido, Benjamin (1985) ressalta a utilização da praxis na narrativa tradicional, onde o narrador e ouvinte encontram-se inseridos de um fluxo narrativo comum e vivo, possibilitando a abertura para novas propostas e o fazer junto. Dessa forma, o autor visualiza que o reconhecimento do passado possibilita vislumbrar que a verdade nunca escapará, mesmo ela sendo caracterizada pela incerteza.

O contexto político brasileiro entre 1930 a 1945 se caracterizava pelo nacionalismo exaltado, o que, somado à situação de guerra, levou uma série de dificuldades para as famílias de imigrantes, porém na metrópole de São Paulo, essas alterações não foram tão profundas no campo educacional, muitas escolas que funcionavam de maneira informal continuaram suas atividades. A escola oficial, apesar de

estruturar-se em uma sociedade multicultural como o caso da paulistana, não conseguia absorver as diferenças culturais, pautando-se por uma política de normalização, através de um abraqueiramento das diferenças, negando assim, a bagagem cultural dos diferentes grupos imigrantes. Apesar das restrições legais proibindo de se falar em público, de ensinar e de publicar em língua estrangeira, da ação da polícia e das mudanças de diretorias, as instituições judaicas mantiveram seu trabalho, apenas adequando-se às restrições. Para isso, engendraram estratégias para enfrentar o Estado Novo, respondendo ao clima de intimidação de diferentes formas. Assim, criaram um conceito de identidade negociada, *sempre em diálogo com uma tradição, entre o grupo e o entorno, ou em permanente reelaboração* (Cytrynowicz, 2002:395).

Na Constituição de 1937 havia propostas de medidas totalizadoras e mobilizadoras em relação ao campo educacional que deveriam se concretizar na elaboração do *Código da Educação Nacional* e a criação de uma *organização nacional da juventude*. Ao ser apresentado, o Código da Educação Nacional instituiu a *estadonovização da escola brasileira, fixando as orientações ideológicas da política educacional*. Porém, no momento de sua concretização essas medidas perdem o caráter totalizador e mobilizador. A Juventude Brasileira surge em 1942 como uma organização de finalidades patrióticas e o Código de Educação concretiza-se em parte nas Leis Orgânicas de ensino. O discurso oficial nesse momento não coloca mais sua ênfase *em educar para a Nação e para formar o cidadão do Estado Novo, mas sim em educar para a pátria e para formar o cidadão consciente* (Horta, J.S.B, 1995: 293).

. Luba relatou que estudou na Escola Estadual Fernão Dias Pais e na escola Bialik durante sua infância e juventude. Narrou também como era a organização escolar sob alguns aspectos

Na escola Fernão Dias, durante o meu curso primário inteiro, eu era a única judia. Às sextas-feiras, nós cantávamos o hino bandeira e hasteávamos a bandeira nacional. As aulas de religião eram muito interessantes. (...) No ginásio não tínhamos religião, havia o canto orfeônico, trabalhos manuais. As aulas de religião foram ministradas apenas no primário (1947 – 1951). Agora,

a cerimônia de hastear a bandeira nacional às sextas-feiras, teve continuidade até o ginásio.

Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde entre 1934 e 1945, foi uma pessoa que centralizou a definição ideológica nas políticas públicas implementadas. Sua gestão no ministério foi marcada pela centralização, no nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil.

Bomeny (1993: 36-37) caracteriza a sua atuação no ministério como paradoxal, pois incorporou tantos e tão conflitivos atores, projetos e ideologias, a despeito das restrições que sucessivamente teve que fazer por pressão de forças conservadoras e mesmo por convicção própria. Ao mesmo tempo, ao reportar-se para a história da educação, esse momento é tido como único, com a possibilidade de que a educação poderia gerar as bases de uma sociedade mais justa e melhor. Isto se deve, conforme observa a autora, porque a partir dos anos 20, a área educacional brasileira possuía projetos liberais que reivindicaram seu lugar na sociedade, com base na educação descentralizada, individualista e diferenciada, criando assim a crença de que seria a educação o mecanismo fundamental de socialização política, de libertação política pela conscientização.

Na área educacional, Capanema havia tomado parte do acirrado debate travado entre o grupo renovador, que defendia um ensino laico e universalizador, sob a responsabilidade do Estado, e o grupo *católico*, que advogava um ensino livre da interferência estatal, que acabou conquistando maiores espaços na política ministerial, mormente na constituição de 1937.

Nesse período, foram criadas entidades como: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC). A criação dessas instituições e a Reforma Capanema formaram o esboço de um sistema educacional no Brasil.

Nesse contexto, temos a reafirmação do dualismo educacional, configurado na *Reforma Capanema*, com um ensino secundário e público

destinado às elites condutoras, e um profissionalizante, destinado às classes populares. O sistema público de ensino oferecia dois caminhos a serem percorridos: o primeiro caminho, percorrido pelas elites, do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio, com opção a qualquer curso superior; o segundo caminho, das classes populares que, escapando da evasão escolar, iam do primário aos diversos cursos profissionalizantes, sendo que esses últimos davam opção a apenas um curso superior.

Bomeny (1993: 39) possibilita identificar o conflito existente na educação no período a que deteve esse estudo, por um lado os ideais liberais, configurados na Escola Nova e a construção do sistema educacional do país, *o conflito permanente entre projetos pedagógicos e os constrangimentos burocráticos que advieram da montagem de um sistema educacional defendido pelos próprios educadores...entre a estrutura e a agência humana*. Conflito este que pode ser pistas de indefinições geradoras de espaços para que o diferente, no caso o imigrante, pudesse ser cooptado pela sociedade brasileira.

Luba, em seu depoimento, deixa transparecer que mesmo sendo a única judia durante os quatro primeiros anos de estudo, pôde participar das aulas de religião. Esse fato, de certa forma evidencia que os filhos de imigrantes matriculados em escolas públicas, entraram em contato com o projeto cívico-pedagógico, e com a campanha de nacionalização do ensino promovido por Gustavo Capanema, continuaram a ser identificados como membros do grupo dos judeus. Tal fato leva a se constatar que apesar do controle e da vigilância do Estado, a escola Bialik ensinou o judaísmo aos filhos de imigrantes proporcionando uma vivência diferenciada ao lado da escola pública, onde ali, Luba, por meio de ser diferente, constatou a sua individualidade, iniciando o processo de construção de sua identidade.

A escola Bialik, desde sua primeira organização em uma sinagoga Beth Jacob, foi um lugar destinado à construção do conhecimento; mas, além disso, foi um espaço de significação e de representações. A construção da narrativa histórica situa os atores dos processos investigados, deixa transparecer as representações que os indivíduos

fazem de si mesmos, de suas práticas, de outros indivíduos, das instituições e dos processos que as constituem.

Ao redesenhar a trajetória dessa instituição escolar, de seu papel religioso no primeiro momento e depois de sua laicização, propicia-se a reconstituição, pois se refaz o caminho percorrido por diferentes famílias e indivíduos na construção de uma comunidade, consciente de seus problemas, de suas tradições e, principalmente, portadora de uma história, onde a escola assume um papel vital no campo da memória, tanto individual como coletiva. Pollak (1979), no artigo intitulado *Memória, esquecimento, silêncio*, permite perceber os conflitos, processos e agentes que constituíram o que deve ser lembrado e esquecido, colocando a sua identidade enquanto grupo em construção.

A urbanização da sociedade brasileira impõe mudanças culturais, estimulando a aculturação e a diluição dos padrões tradicionais de todo grupo de imigrantes. Os judeus integrados na sociedade brasileira, sediados em São Paulo, adotam um estilo de vida típico da sociedade de consumo. Pode-se notar que as famílias vêm perdendo a capacidade de transmitir a seus filhos uma formação judaica. Dessa forma, pode-se notar que o estilo de vida da sociedade de consumo reavalia as tradições.

A escola Bialik se criou no espaço da sinagoga Beth Jacob devido a vários fatores. Em primeiro lugar, pode-se ressaltar que no bairro de Pinheiros não existia nenhum ponto de referência da comunidade. Com a fundação da sinagoga era muito mais fácil iniciar a formação baseada em tradições ali, naquele espaço, cultivando-as numa escola informal. Em segundo lugar, o bairro de Pinheiros estava se formando, ainda possuía uma urbanização incipiente, que não facilitava à população que ali vivia locomover-se para outros bairros para freqüentar uma sinagoga e muito menos uma escola. Por outro lado, a comunidade em formação no bairro de Pinheiros estava adquirindo estabilidade material suficiente para possibilitar a fundação de uma escola, ao mesmo tempo em que procurava viver de conformidade com a política vigente no Brasil da época.

Este trabalho restabelece o valor da memória e sua relação profunda com o espaço da escola. Segundo Arendt (1972) não há a possibilidade de continuidade do tempo sem um testamento cultural, e a escola é um desses processos testamentários. Para essa autora, a escola possui a função de colocar para os jovens o que lhes será de direito, ou seja, a apropriação do passado para poderem se dirigir ao futuro.

Ao recuperar parte dos processos de formulação da memória dos primeiros alunos da escola Bialik, procurou-se compor um quadro de parte do grupo de imigrantes que se estabeleceram no bairro de Pinheiros. Nesse quadro foi possível notar que a sua identidade estava sendo construída. Pois, a ação desse grupo buscou coerência e continuidade, estando atentos para as possíveis rupturas. Assim, pode-se dizer que a escola Bialik teria a função religiosa de organização de um centro de referência de uma cultura, e que possibilitou gerir identidades.

Finalizando o estudo

O sujeitos deste estudo, imigrantes de origem judaica, trilharam caminhos diferentes, porém, em dado momento, se encontram e estabelecem um ponto de convergência para compor histórias similares, de convivência no tempo e no espaço: a sinagoga Beth Jacob e nela, fundaram a escola Bialik em 1943. Fazem parte de um grupo que, coletiva e individualmente, viveu e continua a partilhar as continuidades e descontinuidades das crises e dos conflitos que foram encontrando, sustentados, maioria das vezes, por objetivos comuns.

Resgatar elementos do vivido no momento do enraizamento na nova terra, permitiu observar o modo de se relacionar com o universo da cultura e da prática social encontrada no local do novo lar, e de, ao mesmo tempo, manter hábitos, crenças e valores que os tornavam semelhantes. Rever com os co-autores desse resgate as marcas da diáspora do grupo judaico e o cenário da sociedade brasileira que os acolhia, apresentou, para análise, a difícil situação que enfrentaram no início do século XX, principalmente a partir de 1930.

Forçados a abandonar o lar, no país de origem, são desenraizados, obrigados a conviver com os hábitos e práticas estranhas, os quais, em muitos sentidos, eram diversos do seu modo de ser em grupo ou na comunidade. A sobrevivência tornou-se elemento essencial da ação e, nesse universo, a atividade de mascatear o pequeno comércio, ao mesmo tempo, que propicia a proteção material, age para promover o deslocamento das diferenças culturais e para fortalecer a integração com a população brasileira.

Nesse percurso o imigrante judeu, equilibrado entre o presente e uma percepção do passado ancorado na tradição, constrói referenciais para dar um sentido de coerência e continuidade à existência e, dentre estes, um espaço de formação junto à sinagoga, local que, segundo os relatos, pode transmitir e preservar a cultura original que os unia.

Assim, os relatos e as reflexões dos sujeitos que colaboram neste estudo, resgataram a partir do vivido e compreendido no presente, o passado que direcionou a ação até o presente, ou, como diz Gagnebin (2001: 91), mostrou que *a fidelidade do passado não é um fim em si, visa à transformação do presente*.

Desenraizados pela intolerância e pelos motivos políticos, desconectados com a possibilidade e com a esperança de retorno e reencontro com a vida vivida entre familiares e amigos que lá permaneceram ou se perderam pelos caminhos, unem-se aqui pela sobrevivência. Não esquecem o sofrido, mas devem lutar pela própria vida e pela dos seus descendentes. É esse o sentido que as falas sugerem: a fundação da escola Bialik e a preservação dos padrões tradicionais da cultura original dizem do movimento de reorganização e do enraizar em uma terra diferente.

A preocupação com a sobrevivência e, nesta, também com a manutenção da cultura partilhada, perpassa os depoimentos, qualquer que seja a reflexão que os motivem:

Eu sou de uma geração muito traumatizada, a minha mãe e meu pai, embora eles gostassem muito da colônia brasileira, eles sofreram muito, pois nenhum de seus parentes sobreviveu à 2ª Guerra Mundial. Até o final da vida, minha mãe falava e chorava sobre o seu destino, e isso tudo me traumatizou um pouco. Eu tinha muito medo de casar com um não judeu, tinha muitos amigos não judeus, mas para casar era diferente (Luba, 2005).

Do mesmo modo, as referências ao Holocausto, às perseguições e ao empenho que permitiu a preservação, são elementos que perpassam a formação das novas gerações; elementos partilhados pelos descendentes que, ao mesmo tempo produzem o sentimento de pertencimento e os fortalecem contra os perigos da intolerância.

O percurso deste estudo indica o sentido aglutinador que a escola Bialik assumiu, seja para inserir ou manter a comunidade que chegava, na vida cotidiana da sociedade acolhedora. Sugere que a instituição desempenhou um papel, não só de preservação de hábitos e costumes, mas de produção de uma nova forma de viver, apoiada e compartilhada pelos membros dessa comunidade, que viveu e contribuí para a

construção do espaço social, cultural e econômico novo na cidade de São Paulo, ela em si mesma tão diversa.

A fala de Luba, acima transcrita, expressa as marcas deixadas pela rememoração do trauma vivido pelos membros das famílias emigrantes, como fator a interferir sobre relações que mantinham com as pessoas. O cuidado em relação à escolha de parceiros da mesma etnia, especialmente, no que se refere ao casamento, é um dado que revela a intenção de manter a continuidade ancestral, corporificando elementos de coesão grupal e de autopercepção.

Os laços de pertencimento de uma comunidade em formação e enraizamento se afirmam também nos relatos de Berta, quando se reporta ao bairro de Pinheiros

O bairro de Pinheiros sempre foi muito aconchegante, a comunidade era muito amiga entre si, os pais eram amigos e os filhos sempre foram amigos na escola, só nos separamos quando ingressamos na faculdade.

Até a faculdade nos estudávamos juntos pela manhã na escola pública e durante a tarde na escola Bialik, e nós nos formamos com essa amizade, nesse aconchego de pessoas conhecidas. Depois de casados, continuamos familiares, pois muitos continuaram a residir no bairro de Pinheiros, e os nossos netos hoje são amigos na escola Bialik.

A diversidade na homogeneidade é um dado presente nos relatos, indicada pela origem asquenazita perpassada pela cultura vivida em diferentes países europeus, uma informação que, instalada na cultura da tradição, compõe um resultado maior que as partes componentes. É com esse sentido que se analisa aqui esse grupo a unir diferenças em torno da escola/sinagoga e, diante da possibilidade do aprendizado sistemático, a compor-se com os parâmetros da nova terra e com a intenção de preservar a cultura judaica.

O depoimento de Berta ordena acontecimentos que balizaram a existência das famílias no bairro. Estabelece uma lógica coerente entre os acontecimentos chaves que ela delimitou, acontecimentos que concorreram para solidificar e dar continuidade à memória coletiva e a ordem social vivida. Elementos que, ao dar coerência particular à continuidade de vida do grupo judaico sediado em São Paulo, também

sinaliza com algumas características que indicam ser cada relato, instrumento de reconstrução da identidade pessoal/coletiva desse grupo. Assim observa Pollak (1989), que se reporta à memória individual, caracterizada pelo equilíbrio precário de muitas contradições e tensões.

Outro dado que emerge dos relatos é o que localiza a escola Bialik como um lugar de novas vivências e memória comuns do grupo estudado: a memória coletiva entendida como elemento de duração, continuidade e à estabilidade de compreensões, a reforçar a coesão social, descartando a possibilidade da coerção e percorrendo a trajetória da *adesão afetiva ao grupo* (Pollak, 1989: 03), ou seja, a expressão de uma identidade afetiva a construir sentimentos de pertencimento ao grupo.

Constata-se, então, que o sentimento de pertencimento dos elementos do grupo, foi um dado fundamental para o processo de seu enraizamento no contexto brasileiro. Enraizamento este caracterizado por progressivas e imperceptíveis experiências de desaculturação, aculturação e assimilação, estruturadas nas relações dialógicas estabelecidas entre os membros da comunidade que se instalava e o contexto cultural da sociedade em que se inseriam.

Esse processo, que só pode ser entendido quando se parte da afirmação de que toda cultura é viva, evidencia-se quando se observa que os primeiros alunos da escola também freqüentavam escolas públicas brasileiras e conviviam com as pessoas de seu bairro. Relações que deixam transparecer a *dupla vinculação* (Todorov, 1999:19) cultural que os vai marcando: brasileiros e judeus. Na medida em que os alunos e seus pais participavam das duas realidades, utilizavam-se de idiomas e posturas próprios e adequados para essas interações, experiências que geraram tanto o sentimento de desenraizamento, como o de enraizamento, cada um destes com características identitárias peculiares. Ou seja, a escola Bialik, não era apenas o local onde uma determinada cultura era mantida e aprendida, mas um espaço que dependia de um conhecimento da tradição enquanto o *mesmo em mutação* (Hall, 2003: 44): *um desvio através de seus passados* que possibilita a produção de cada integrante do grupo, *como novos tipos de sujeitos*, inseridos em um processo de *se tornar*.

Dar voz às dificuldades e esperanças daqueles que viveram a experiência do enraizamento, a idealização e a construção da sinagoga e da escola e que participaram do desenho da paisagem social brasileira, implicou observar na trajetória de suas vidas, a realidade de sentido, o modo como, em suas lembranças, foram articulando as histórias locais. Visões diferenciadas da mesma realidade insinuaram o engajamento estruturado nos laços afetivos que se formaram.

Berta rememorou a influência das aulas de religião na escola pública na sua constituição identitária da seguinte forma:

Na escola Alfredo Bresser nós tínhamos aula de religião católica. Nessas aulas os alunos de outra religião eram dispensados de ouvir, então nós saíamos para o pátio. Não havia nenhum tipo de animosidade. Como a maioria dos alunos era católica, as aulas eram sobre o catolicismo. Eu não tive nenhum problema em me identificar como praticante do judaísmo, pois desde menina tive o ensinamento de que se deve ter orgulho do que se é. Os meus pais e eu procuramos transmitir isso aos meus filhos, de sentir orgulho em ser judeu. Nunca me senti diminuída e nem ofendida por não participar das aulas de religião na escola pública, porque sabia que a tarde iria à escola Bialik e ali teria os fundamentos da formação religiosa que minha família e eu considerávamos importantes.

Luba, por sua vez, relatou a mesma situação, porém seus sentimentos foram conflitantes.

Na escola Fernão Dias, durante o meu primário inteiro, eu era a única judia. (...) Um dia veio a diretora, quando eu fiz sete anos, e perguntou:

- Quem não é católico?

Eu fiquei quieta, morria de vergonha de ser diferente, eu não queria ser diferente, era um horror ser diferente! Já com esse nome Luba, e uma outra religião, não é possível imaginar o que era aquilo para mim, então fiquei quieta, mas tinha uma menina que me conhecia na minha classe (...)

Aí a diretora voltou a perguntar:

- Existe alguma judia aqui, ou tem alguém de outra religião?

Eu continuei quieta. Porém, a menina que me conhecia, se declarou judia e ela também, disse, apontando em minha direção, pois conheço os seus pais. Eu neguei, e não falei mais com ela. Ela não tinha o direito de falar, porque eu não

queria ser diferente (...) Após a descoberta sobre minha origem judaica, eu poderia escolher em assistir a aula de religião, ou não (...) Nas datas das festas judaicas, eu faltava, ou melhor, eu falava com a diretora e era dispensada. Na caderneta ficava registrado “Faltou por motivo de feriado religioso”. Eu não gostava, pois tinha que fazer as provas sozinha, era chato (...) Mas, o que eu queria era ser igual, e não diferente(...)

Depoimentos que remetem à diferença, ao mesmo tempo em que expõem as formas de compreensão da realidade em que as entrevistadas estavam inseridas e traz para a cena o conceito de tolerância. Este, que pode ser entendido como *a convivência entre crenças*, implicando *um discurso sobre a verdade e a compatibilidade teórica ou prática de verdades até mesmo contrapostas*, ou *o problema da tolerância em face de quem é diverso*: uma reflexão que põe em primeiro plano o tema do preconceito e da conseqüente discriminação (Bobbio, 1992: 203). Assim sendo, nas muitas dimensões de compreensão do real, está subentendida uma opinião ou conjunto de opiniões acolhidas, na maioria das vezes, de modo acrítico pelo costume ou pelas autoridades. (Bobbio, 1992: 205).

Berta e Luba demonstram, em seus depoimentos, uma recombinação de episódios que fragmentam a possibilidade de uma percepção homogênea dos membros do grupo de imigrantes, nas relações com si mesmos e com o outro. O olhar preconceituoso, consciente ou inconsciente, pertence a um só tempo, ao individual e ao social, à quem fala e a quem o compreende.

Valores comuns ao grupo são concebidos de formas diferentes; o que era relevante, válido e concernente ao grupo como tal vai se multifacetando, dependendo de quem vive, vê e relata, assim como do espaço e do tempo. Essa é uma qualidade das histórias com muitas vozes: deixar transparecer instantes de conflitos inesperados. Os sabores, inicialmente amargos, se modificam com a lembrança da força para o reconstruir e assim, as agruras, alegrias e dificuldades da arrumação da vida, remetem ao trabalho e à tradição enquanto referência para a trajetória de sobrevivência. Embora as falas revelem os

ressentimentos das mudanças impostas, os motivos e as esperanças emergem para orientar o recuperar e o recriar.

Cada um segue um destino temporário, mas preserva a convivência no grupo, ou seja, a lida não elimina o sentido da coesão, da cumplicidade e das relações com seus pares. Todavia, a vivência dos filhos brasileiros, de alguma forma repercute nas relações familiares e, nessa ação, cria novas faces de comunicação com o lugar e com os seus. As entrevistas são permeadas por reflexões que extrapolam os fatos vividos, deixando antever que os companheiros eram, em última análise, os seus iguais, aqueles que vivendo trajetos semelhantes pudessem compreender os ideais que os conduziam.

O caminhar produziu avaliações, uma espécie de depuração das convicções primeiras. Um modo de compreender que não descarta o compromisso inicial, mas se mostra sob novas formas, fruto de um pensamento trabalhado pela experiência que ainda lhes possibilita se conhecer e reconhecer.

Por causa de todos morarem no mesmo bairro, freqüentarem o mesmo clube, a Hebraica, continua sendo gente conhecida e sempre nos encontramos é uma festa (Berta).

Os modos como direcionam para os objetivos ancestrais permanecem, entretanto, as motivações para o compromisso se mesclam com o país acolhedor. Não existe mais a instituição, oculta pela sinagoga, mas prevalece a dimensão coletiva de um projeto: a escola se integra ao sistema educacional (1955) e o que lhe dá perfil são os esforços integrados que buscam resultados plurais: o trançado é, em alguns aspectos, peculiar, diferente, mas imbricado com os objetivos da educação e da sociedade brasileira. O que parece indicar que, nas lutas do enraizamento, paulatinamente, foi se construindo também um pensar integrado e integrador ao contexto.

Os vários momentos dos depoimentos de Berta Tatelbaum (2003/2006) espelham esse momento de integração:

Hoje eu acho que as escolas desenvolvem essa parte mais, mesmo não sendo uma escola de cunho religioso firme, se dá mais atenção às rezas e a religião.

Hoje é dada mais atenção ao aprendizado formal tanto das disciplinas de núcleo “laico” como “religioso”. Mas é fundamental lembrar que nós tínhamos um pouco na casa da parte religiosa, então não chegava a ser falho, porque a casa completava. Hoje as casas dão menos e a escola é mais requisitada, principalmente no tocante as tradições.

O papel é que os pais atualmente esperam que a escola prepare o filho para o futuro, então se coloca muita força para que a estrutura funcional da escola torne-se fosse a mais eficiente, porém essa força também deve ter o lado judaico, nós esperamos que faça o papel duplo. Porque cada vez mais, nós estamos sentindo que os lares não estão conseguindo dar essas coisas que nós, mesmo lá trás, os nossos pais trouxeram nas suas bagagens e nos passaram.

Hoje, a parte pedagógica, em português, está muito mais aprimorada do que na minha época, pois naquela época nem existia essa parte devido as limitações organizacionais. Os nossos filhos tiveram a parte de português bem estruturada e a parte de hebraico também, com os melhores orientadores possíveis, então os pais esperam da escola hoje muito mais, que ela seja mais eficiente o possível. Como o pai e a mãe trabalham fora, estão muito ocupados, alguns deles não tem os avós, ou seja, não tem aquela parte da tradição que os avós se incumbiam de proporcionar. Convidá-los para festejar a páscoa ou a festa do ano novo.

Da evolução e participação permanente dos fundadores e antigos alunos, as críticas parecem querer fazer emergir o traço original: as novas dimensões que se apresentam parecem tocar um ponto delicado dessa comunidade: o novo se infiltra, quase sempre provocando tensões. A história da cultura do povo no Brasil e da escola ainda está se construindo, marcada por diferentes olhares e perspectivas:

Então a escola tem que dar mais, eu acredito que hoje os pais esperam que a escola seja aquele que fecha o círculo. Se daqui para frente não reforçar esse lado judaico vai ficar falho. Eu sou da geração que espero que não fique falho, eu acredito que se a escola estiver bem estruturada ela é capaz de fazer essa ligação.

E hoje em dia, com a vida muita agitada, não dá tempo para os detalhes, que nós consideramos muito válidos e importantes na religião judaica, que é uma filosofia de vida, o comportamento, que nós consideramos validos para nós,

para nossos filhos e para nossos netos. Se não continua essa corrente de pensamento em relação a isso, fica falha a nossa educação para o nosso pensamento, porque nós vivemos numa sociedade maior e se não continuarmos com nossas tradições, nós vamos ser engolidos. E nosso povo é um povo pequeno e acho que existem outros como eu, gostaríamos de preservar as nossas tradições como o melhor de nós mesmos. Mesmo que não seja um comportamento estritamente religioso, mas que a tradição seja seguida, esse é o pensamento que deve existir em de toda casa judaica.

ARQUIVOS PARTICULARES

Arquivo do Colégio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik

Arquivo da professora Rhina Rosenstien

ARQUIVOS OFICIAIS

Arquivo Histórico Judaico Brasileiro, São Paulo. AHJB-SP.

Arquivo do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. *Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas*. Revista Brasileira de História v. 18, n.36, p. 103-113, 1998.

AMARAL, Antonio Barreto do. *O bairro de Pinheiros*. Série História dos bairros de São Paulo – I I.

ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*.

Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Vol.1 - Magia e técnica/Arte e Política*. Editora Brasiliense:SP. 1985

BECK, Ingrid. *Manual de conservação de documentos*. Min. da Justiça. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1985.

BELLOTO, H.L. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. São Paulo: T. A. Queirós, 1991.

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Trad. De Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1985.

BITTENCOURT, Circe. "Práticas escolares em livros didáticos" in *Revista da Faculdade de Educação*, 22, São Paulo, jan.jun. 1996.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho – Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLOGNINI, C. Z. e PAYER, M. O. Língua de imigrantes. In *Cafundó-a África no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

- BOMENY, H. *Novos Talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.6, n. 11, 1993. p.24-39.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. Apresentação: Os trabalhos da memória - Marilena de Souza Chauí. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- _____, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre – A ilusão biográfica, in *Usos & Abusos da História Oral* Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira, coordenadoras. – Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- _____, Pierre. Michael Pollak. *Gai Pied Hebdo*, n. 525, 18, juin, 1992.
- CAON, C. M. *Quem tem medo da educação religiosa?: a educação religiosa ortodoxa judaica*. Rio de Janeiro: Exodus, 1996.
- CARNEIRO, M. L. Tucci. *O anti semitismo na era Vargas: fantasmas de uma geração: 1930 – 1945*. 2. ed. ver. e ampl. – São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CARVALHO, J. C. de Paula. *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.
- CARVALHO, Marta M.C. “A configuração da historiografia Educacional Brasileira”. In: Freitas, M.C. (org) *Historiografia brasileira em perspectiva*. Bragança Paulista: EDUSP/São Paulo: Contexto, 1998.
- _____, Marta M.C. e WARDE, Mirian J. “ Política e cultura na produção da história da educação no Brasil”. *Contemporaneidade e Educação*, ano V, nr.7, 1º sem. 2000.
- _____, Marta M.C. de “Por uma história cultural dos saberes pedagógicos”. In: SOUSA, Cynthia P. de e CATANI, Denice B. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- _____, M.M.C. e BICAS, M.S. “Reforma escolar e práticas de leitura de professores: a Revista de Ensino”. In: M.M.C. de e Vidal,

- D.G. *Biblioteca e formação docente: percursos de Leitura (1902-1935)* Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- CARVALHO, Rogério L.P. *Esboços da modernidade: bondes da Light e as transformações urbanas*. Revista Histórica, n. 11, p. 25-29. Arquivo do Estado & Imprensa Oficial: 2003.
- CHARTIER, Anne-Marie." Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação". *Educação e Pesquisa*, vol. 26, nr. 1, jan./jun. 2000, no prelo.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL/ Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1988.
- _____, Roger. A visão do historiador modernista. In *Usos & Abusos da História Oral*/ Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira, coordenadoras. – Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- CHAUÍ, M de S. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.
- _____, M. de S. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, n.º 5, 1980.
- _____, M. Os trabalhos da memória. In Bosi, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.º 2, 1990.
- CIECHANOWICZ, Nuchim *Recordações*. Tradução Frida e Jacob Lebensztayn. Novembro de 2001.
- CORRÊA, C. H. P. História oral: considerações sobre suas razões e objetivos. In *Encontro Regional de História Oral Sudeste-Sul. (Re) Introduzindo a História oral no Brasil*. Org. José Carlos Sebe Bom Meihy. São Paulo: Xamã, 1996.
- CUNHA, Luis A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CYTRYNOWICZ, Roney. *Renascença 75 anos: 1922 – 1922*. São Paulo: Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença, 1997.

- _____, Roney. *Além do Estado e da ideologia: imigração judaica, Estado-Novo e Segunda Guerra Mundial*. Rev. Bras. Hist., 2002, vol.22, no.44, p.393-423. ISSN 0102-0188.
- DIAGNÓSTICO da situação dos arquivos do governo do estado de São Paulo*. Secretaria do Estado da Cultura. Departamento de Museus e Arquivos. Arquivo do Estado de São Paulo. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1987.
- DE CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Trad. M^a de Lourdes Menezes. Forense Universitária: Rio de Janeiro.(pp. 65 a 119), 1974.
- _____, Michel. *Fazer com: usos e táticas*. A invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DECOL, René - *IMIGRAÇÕES URBANAS PARA O BRASIL: O CASO DOS JUDEUS* – tese de doutorado – UNICAMP/SP – 1997.
- FAUSTO, Boris. *Negócios e ócios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____, Boris. Imigração: cortes e continuidades. Pp.13 a 62. In *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea* / coordenador geral da coleção Fernando A. Novais; organizadora do volume Lilia Moritz Schwarcz – São Paulo: Companhia das Letras, 1998. – (História da vida privada no Brasil; 4).
- FISCHMANN, R. Identidade, identidades – indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. In *Multiculturalismo mil e uma faces da escola*. Organização de Azoilda Loretto da Trindade e Rafael dos Santos. 2.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____, R. Ensino religioso em escolas públicas: subsídios para o estudo da identidade nacional e o direito do outro. In *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. Org. Bicudo, M. A. B. e Silva Junior, C. A. da. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- _____, Roseli. Educação, democracia e a questão de valores culturais. In *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*, organizador: Kabengele Munanga – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1993.

- FOUCAULT, M. L'Ordre du discours, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Éditions Gallimard, Paris, 1971. Tradução de Edmundo Cordeiro com a ajuda para a parte inicial de Antonio Bento.
<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/ordem.htm>.
- GAGNEBIN, J. M. - Memória e esquecimento: linguagens e narrativas. Memória, história, testemunho in *Memória e (res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (org.) Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- GUARESCHI, N., Oliveira, F. P. de., Giannechin, L. G., Comunello, L. N., Pacheco, M. L. Nardini, M., *As relações raciais na construção de identidades*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n.2, p. 55-64, jul/dez. 2002.
- GINZBURG, Carlo: *O queijo e os vermes - o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo, Cia. das Letras, 1987.
- GRÜN, Roberto. Construindo um lugar ao sol: os judeus no Brasil. In *Fazer América*, Boris Fausto (org.) – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos tribunais, 1990.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 6 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HALL, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardiã Resende ...[et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- HAYOUN, Maurice-Ruben, JARASSÉ, Dominique. *Les Synagogues*. Presses Universitaires de France, 1999. Paris. Coleção: Que sais-je?
- HOBSBAWM, Eric.(org.) *A invenção das tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

- HORTA, J.S.B. *O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1994.
- JANOTTI, M. de L. M. Refletindo sobre história oral: procedimentos e possibilidades. In *Encontro Regional de História Oral Sudeste-Sul. (Re) Introduzindo a História oral no Brasil*. Org. José Carlos Sebe Bom Meihy. São Paulo: Xamã, 1996.
- JORGE, Janes. *Rios e várzeas na urbanização de São Paulo*. Revista Histórica, n. 11, p. 9-15. Arquivo do Estado & Imprensa Oficial: 2003.
- JULIÀ, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, nr. 1 2001, no prelo.
- KESSEL, Zilda. Memória e educação – Tese de mestrado. USP/2003.
- KLEIN, Herbert S. Migração Internacional na História da América. In *Fazer América*. Fausto Boris (org.). São Paulo: Edusp, 1999.
- KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. ”. In: LOPES, Eliane Marta T. ... [et all]. (org) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- KUCINSKI, Meir. *Imigrantes, Mascates & Doutores*. Org. e seleção de Rifka Berezin e Hadassa Cytrynowicz, Ateliê Editorial: São Paulo, 2002.
- LAFER, C. *Ensaio Liberais*. São Paulo: Siciliano, 1991.
- LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoria de las representaciones*. México: 1983 : Fondo de Cultura Económica.
- LESSER, Jeffrey. *O Brasil e a questão judaica: imigração, diplomacia e preconceito/ tradução Marisa Sanematsu* – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.
- LEVI, Giovanni - Usos da biografia. In *Usos & abusos da História Oral/ Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira, coordenadoras*. – Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola*. Goiás: Alternativa, 2001.
- LISOVSKY, M., VIANNA, A., MOARAES de SÁ, P. S. *A vontade de Guardar: lógica da acumulação de arquivos privados*. Arq. & Adm., Rio de Janeiro, 10-14 (2): 62-76, jul/dez. 1986.

- LOPES, Regina Pereira. *Pedagogia e emancipação humana*. São Paulo: Ed. Olho d'água, 2000.
- MATOS, Olgária. *A experiência: narração e morada do homem*. *Jornal da Psicanálise*, São Paulo, 34 (62/63): 69-75, dezembro de 2001.
- MEZAN, Renato. *Freud, pensador da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1ª edição 1985/ 4ª edição.
- MIZRAHI, Raquel (org.). *Lembranças ... presente do passado: história de vida*. São Paulo: Schmuker, 1996.
- NORA, Pierre. *Entre Memória e História* (tradução de Yara Aun Khoury) in *Revista de Pesquisa Histórica*, S. Paulo, (10) dez. 1993.
- NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre prática e representações. In *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. Organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____, C. (org.) *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira*. Brasília: INEP, 1992.
- PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo a nação*. Tradução: M^a Júlia Golgwasser. Ed. Ática S. A : São Paulo, 1990.
- PENIN, S. T. de Souza. *Escola e cotidiano: a obra em construção*. Tese (doutorado em educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1987.
- POLLAK, Michael, “*Memória, Esquecimento, Silêncio*” in *Estudos Históricos*, Rio, 1989, v.2, pp. 3 – 15.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1997.
- RATTNER, H. *Tradição e Mudança* (A comunidade judaica em São Paulo) – Ensaio 27. Ed. Ática:SP, 1977.
- RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In *Usos & Abusos da História Oral* Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira, coordenadoras. – Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS* de novembro de 1944/45.

- RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*. Capítulo I - p.13 a 100. Tradução: Nuno Fonseca. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- ROSE, Nikolas. Inventando os nossos eus. p. 139 a 204. In SILVA, Tomaz Tadeu da. (org. e trad.) *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo horizonte: Autêntica, 2001.
- ROUCHOU, Joelle. Noites de verão com cheiro de jasmim: memórias dos judeus do Egito no Rio de Janeiro 1956/1957. Tese de doutorado.
- SEVSENKO, Nicolau. Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SILVA Junior, C. Alves da. *A escola pública como local de trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, T.T. da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. “Quem escondeu o currículo oculto” e “Currículo Uma questão de saber, poder e identidade”. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.
- SMART, Barry. Teoria social Pós-Moderna. Tradução: Nuno Medeiros. In TURNER, Bryan S. *Teoria social*. Difusão Editorial: Portugal, 1996.
- SORJ, Bila org. *Identidades judaicas no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, ed Imago, 1997.
- SOUSA, Cyntia P. de e CATANI, D. B. *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo*. São Paulo: Plêiade, 1999.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez de. *A escola e a Memória*. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF.2000.
- TANUS, M. I. Joffre. Multividências: história de vida de migrantes professores. São Paulo: UNIC: Zouk, 2002.
- TEIXEIRA, M.C.S. Diversidade cultural e ritualização na escola. In *Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas*. Org. Célia Linhares ...[et all]. Niterói: Intertexto, 1999.
- TODOROV, Tzvetan. *O homem desenraizado*. Trad. Christina Cabo. Record: Rio de Janeiro, 1999.

TRUZZI, O.M.S. *Imigrantes, Elites e Sociedade em São Paulo*. Pesquisa está sendo desenvolvida no Instituto de Estudos Econômicos Sociais e Políticos de São Paulo (Idesp), coordenada por Oswaldo Mário Serra Truzzi e Maria do Rosário Rolfsen Salles. Truzzi é da Universidade Federal de São Carlos e Maria do Rosário do próprio Idesp. O estudo, um projeto temático, tem financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

UNTERMAN, Alan. *Dicionário Judaico de lendas e tradições*. Tradução: Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

VIDAL, D. G. Memória operária: um estudo de caso com a utilização do método de história oral. In *Encontro Regional de História Oral Sudeste-Sul. (Re) Introduzindo a História oral no Brasil*. Org. José Carlos Sebe Bom Meihy. São Paulo: Xamã, 1996.

_____, Diana G. "Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920-1930". In: FARIA FILHO et al. (org) *Modos de ler formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____, "Uma Biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro, 1927-1935". M.M.C. de e Vidal, D.G. *Biblioteca e formação docente: percursos de Leitura (1902-1935)* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. "A escola nova e o processo educativo". In: LOPES, Eliane Marta T. et al. (org) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, mimeo, 2000.

VICENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. "Sobre a história e a teoria da forma escolar". Educação em Revista, 2001, no prelo.

VOLDMAN, Daniele – A invenção do depoimento oral, in *Usos & Abusos da História Oral*/ Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira, coordenadoras. – Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

WIAZOVSKI, Taciana. *Bolchevismo e judaísmo: a comunidade judaica sob o olhar do Deops*. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2001.

YERUSHALMI, Yosef Hayim. (depoimento) in *A invenção da psicanálise* – Sigmund Freud – Vídeo GNT – Universidade da São Paulo – Faculdade de Educação – SRAV VIDEOTECA.

ANEXOS

ANEXO 1

17
FEV
30

Ao Oficial do 1º Registro de Títulos e Documentos da Capital,
Rua 3 de Dezembro, nº 61

3/2

A Sociedade SYNAGOGA ISRAELITICA DE PINHEIROS " BETH - JACOB ", com sede propria nesta Capital do Estado de São Paulo, á Rua Arthur Azevedo, nº 1781, por seu Presidente, infra assignado, requer o registro e archivamento dos seus estatutos, nos termos dos artigos 128 e 129 do Regulamento baixado com o Decreto Federal numero 18542, de 24 de Dezembro de 1928, tudo certificando, para os efeitos legais.

car P.

Reconheço a firma mpc
São Paulo, 14 de fev de 1938
Em testemunho da da verdade

Escrevente autorizado do Tabelionato

Teleph. 2-2703
São Paulo-Brasil
ANTONIO PISTORI
Escrevente Autorizado

REGISTRO DE TITULOS E DOCUMENTOS
Apresentado hoje para registro e apontado sob o n.º
de ordem 12399 do Protocollo, livro A, n.º 7
São Paulo, 14 de fev de 1938

Official

REGISTRO DE TITULOS E DOCUMENTOS
REGISTRADO hoje sob o n.º 1403
do Livro 3 (registro de assac juridicas)
São Paulo, 14 de fev de 1938

Official

ANEXO 2

ANEXO 2

Estado do Rio Grande do Sul ¹⁵⁴

3a. *Região Policial*

DELEGACIA DE POLICIA

Nº

em Boa Vista do Erechim, 13 de Março de 1931.

A T T E S T A D O

ATTESTO, a pedido verbal e para os devidos fins, que o Snr Luiz Karolinski é professor de língua hebraica no Grupo Baronesa Clara, na Colonia da JEWISH COLONISATION ASSOCIATION na Colonia de Quatro Irmãos e esse mesmo grupo necessitando de outro Professor e Luiz Karolinski desejando mandar vir da Polonia seu irmão Jacob Karolinski, tem esta Delegacia á attestar que nos archivos desta Delegacia nada consta em desabono á conduta de Luiz Karolinski.

Delegacia de Policia em Boa Vista do Erechim,

13 de Março de 1931.

M. Rachel de Oliveira

Delegado de Policia

ANEXO 3

vela
Bialik

Foto da geração fundadora do Bialik (tirada em 1947), na mesa da esquerda p/ direita: H. Regen, L. Carolinsky, M. Z. Baum, J. Vaisbuh M. Sancovsky, H. Kalim, H. Birgeman. De pé: C. Ritelman, L. Liberman, S. Mandelberg, A. Tajtalbawn, J. Malziner.

Um dos aspectos mais significativos na manutenção da vida judaica é a permanente associação entre estudo e religião ao longo dos tempos. Fundada em 1936, a sinagoga do bairro de Pinheiros "Beth Jacob", não foi apenas e somente um local de convívio para judeus provenientes da Polônia, Rússia e Romênia, mas também funcionava como um núcleo de resistência cultural onde se desenvolviam diversas atividades como por exemplo as aulas de idish do moré Carolinsky para crianças e o "Lainkraz" (círculo de leituras).

Os novos imigrantes eram apelidados pelos moradores antigos do bairro de "russo da prestação". Isto porque eram conhecidos pela prática costumeira de venderem seus produtos a prazo. Os gringos, chamados também de "clientelchik", batalhavam para garantir a sobrevivência formando freguesia, vendendo de porta em porta: cortes de tecido, gravatas, meias, guarda-chuvas, roupas íntimas entre outras coisas.

Esta forma de "economia errante" que se realizava nos limites da cidade permitiu trocas e conta-

tos com a população local, gerando uma cultura de traços muito peculiares. Assim nasceu o Bialik como extensão da sinagoga. Confirmando a tradicional dobradinha: "Shill/Shulle". Palavras que em idish tem a mesma origem linguística.

Poderíamos periodizar a história do Colégio Bialik em 4 fases fundamentais: 1ª - de 1943 a 1955; 2ª - de 1955 a 1968; 3ª - de 1968 a 1978 e 4ª - de 1978...

Na perspectiva da geração fundadora o objetivo principal do ensino devia ser garantir o aprendizado da língua idish e do hebraico. Nesta 1ª fase os alunos frequentavam pela manhã as escolas públicas do bairro e à tarde assistiam as aulas do moré Carolinsky. Conta o senhor Nuno Vaidergom que para estimular os alunos ele costumava presentear-lhes com chocolates da Copenhagen. Somente em 1955 foram ampliadas as instalações da escola que naquela época já contava com mais de 70 alunos. Foi alugado um sobrado na Rua Cardeal Arcoverde nº 1720. A partir de 1968, inicia-se a 3ª fase do

Bialik, com a inauguração da sede própria sob orientação do professor Marcos Smaletz. Período de mudanças significativas na orientação pedagógica.

O Bialik passava a chamar-se de "Colégio Experimental Bialik". Foi nesta época que foram introduzidas as Feiras de Ciências. Em 1969 o departamento cultural, coordenado pelo Dr. Elias Rosenthal e Henrique Fishberg, lançou a ideia de promover a 1ª mostra de trabalhos e experiências feitas por alunos em sala de aula. Esta atividade tinha como objetivo desenvolver o poder criativo e o espírito de pesquisa científica. A 4ª fase da evolução estrutural foi marcada pela criação do 2º grau.

O Colégio contava então com uma média de 500 alunos. Ao longo dos últimos 46 anos de existência do Colégio percebe-se uma evolução gradual porém estável. Nos próximos artigos tentaremos caracterizar o processo de construção que particularizou e consolidou esta instituição.

Iris Kantor

Serviço Social Campanhas Educativas

Vem se intensificando a atuação do Serviço Social junto aos nossos alunos. Houve uma integração junto aos coordenadores no preparo da prévia eleitoral, enfatizando e conscientizando sobre a importância do ato de votar nos dias de hoje. Está sendo realizada também uma campanha voltada para a questão da higiene no ambiente escolar, orientando e reforçando hábitos corretos, tanto no uso dos banheiros, como na hora do lanche e durante as aulas.

Jantar de Confraternização

A comissão organizada reúne-se às 3ªs feiras, 20:30 horas na sala de redação. Colaboradores são bem-vindos! Informações com Dnª Renée na Recepção.

BIALIK

ANEXO 4

AO MESTRE COM CARINHO

Através dessa entrevista com o Sr. Luiz Karolinski, mestre que dedicou 25 anos à Escola cumprimentamos todos os outros mestres.

Nome completo:

R. Luiz Karolinski.

Data e local de nascimento

R. 25 de abril de 1907, na cidade de Pruzano, na Polônia.

Quando e como veio lecionar em nossa Escola? Quem era o Diretor e o responsável pela parte de Hebraico? Quais os cursos existentes? Quantas classes e alunos?

R. Em Santos eu lecionava numa escola também chamada Blalik. Resolvi vir para São Paulo e aqui lecionar. Comecei na escola em 1943 (data de sua fundação). Fui convidado pelo Sr. Henrique Sankovsky (já falecido). As aulas eram ministradas na Sinagoga de Pinheiros à Rua Artur Azevedo. No começo tínhamos 13 alunos, de 6 a 13 anos de idade. Estudavam todos juntos o idish e o hebraico. O idish naquela época era necessário para que pudessem conversar com seus próprios pais e parentes. Eu era o responsável pela Escola, fazia o papel do professor, diretor, tudo enfim. Os que trabalhavam na escola iam de casa em casa pedir que os alunos frequentassem a Escola. O número de alunos aumentou para 20. Com isso as classes foram aumentando e fui obrigado a convidar outro professor para ajudar-me. Naquele tempo os professores eram muito dedicados aos alunos.

Quais foram as dificuldades?

R. Uma grande dificuldade foi a falta de livros. Nos fins de semana preparávamos as aulas. Isso demonstra a nossa dedicação, o amor que tínhamos por tudo que fazíamos.

Como era o ensino da época?

R. O essencial era o aluno saber algo sobre o SHABAT, TORÁ, RUMASH, etc. Anos mais tarde começou o ensino de português e demais conhecimentos do Brasil. A Escola cresceu e tivemos de mudar de local. Fomos para a rua Cardeal Arcoverde 1720.

Quantos anos dedicou ao Blalik?

R. Cerca de 25 anos.

Cita fatos importantes que ocorreram em nossa Escola

R. Lembro quando tinha que fazer a narração de uma festividade, contando a vida de Blalik. Outro fato marcante era o ingresso de nossos alunos em outros colé-

gios com notas altas demonstrando com isso muita sabedoria. O bar-mitzva de um aluno meu era uma alegria para todos. A coletividade se unia para festejar.

É importante a Escola Judaica?

R. Ela seria muito mais importante se todos os alunos judeus a frequentassem. Antigamente o idish atraiu as crianças judias para as nossas escolas. Hoje foi superado pelo hebraico, mas que na minha opinião ainda não tomou o seu lugar.

Que mensagem enviaria na comemoração de 30 anos da fundação da Escola Blalik?

R. Nesta oportunidade darei duas mensagens:

- 1) Desejo que os alunos da escola se dediquem mais ao estudo do hebraico.
- 2) Desejo que os pais continuem se dedicando à Escola como se fosse sua própria alma.

O que o Sr. faz atualmente?

R. Trabalho na KKL (Keren Kayemet LeIsrael), sendo o diretor cultural. Gosto muito deste setor porque recebo muita correspondência da juventude. Friso que fico feliz em estar presente, sempre que possível em qualquer comemoração do Ginásio Blalik.

RHINA ROSENSTEIN
M. L. LERNER
SUPERVISORA DE DIFUSÃO
ASSISTENTE DE DIREÇÃO

156

MORE

karolinsky

Como é bom rever fotos antigas e relembrar amigos e um tempo que não volta mais. Esta data de 1948, há 25 anos atrás e vemos o Prof. Karolinski rodeado de alunos que hoje possuem filhos que estudam ou que já estudaram em nossa escola.