UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ledor vador

**Construindo identidades judaicas de geração em geração
(Estudo exploratório de casos de famílias e escolas judaicas
em S. Paulo)**

ALBERTO SAMUEL MILKEWITZ TRZONOWICZ

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, junto à área Cultura, Organização, Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Roseli Fischmann.

São Paulo
2006

Alberto Samuel MILKEWITZ TRZONOWICZ, *Ledor vador: Construindo identidades judaicas de geração em geração (Estudo exploratório de casos de famílias e escolas judaicas em S. Paulo)* São Paulo, Feusp, 2006 (Dissertação).

A questão a que esta pesquisa se propõe a responder é: como age a educação para a continuidade judaica? A explicitação do problema envolve perguntas entrelaçadas, como: o que se une pela educação, na família e na escola, e faz se manter parte do mesmo coletivo a tantos judeus de orientações religiosas e culturais tão diferentes? Como se dá esse processo do ponto de vista geracional? O que compartilham, como elementos comuns, escolas que são diferentes em sua religiosidade e em sua proposta educativa, sendo todas igualmente judaicas? Assim, o objetivo é encontrar pistas que levem à compreensão da presença da educação, como praticada por famílias e por escolas, na continuidade do Judaísmo, tomando estudos de casos em São Paulo, na época contemporânea. A hipótese é que a educação age para a continuidade judaica entrelaçando identidades individuais e coletivas, sendo que ambas se compõem, do ponto de vista sócio-cultural, nas famílias e nas escolas, por gerações. Do ponto de vista conceitual, apóia-se principalmente em estudos sobre identidades coletivas, desenvolvidos por Manuel Castells, e estudos sobre a diversidade de identidades judaicas coletivas, realizados por Herbert Kelman. Tendo em vista o escopo de dissertação de mestrado e o caráter inovador da proposta, tem caráter de estudo exploratório, buscando encontrar novas questões ou hipóteses que permitam aprofundamento posterior. Vale-se da metodologia de estudo de casos, procurando analisar como se entrelaçam, em sua riqueza e complexidade, famílias judaicas que vivem em São Paulo, com escolas judaicas paulistas que têm sido objeto de reiterada e consistente escolha dessas famílias, por gerações. As escolas estudadas são: Renascença, Bialik, Peretz e Yavne. Assim, o ponto de partida para composição dos casos são essas quatro escolas judaicas de São Paulo, escolhidas como base empírica mediante critérios previamente definidos, e, a partir de cada escola, três gerações de uma mesma família que ali estudaram, identificadas pela direção de cada escola, procurando compreender a temática da continuidade, pela escolha repetida, em diferentes gerações, de uma mesma família, por determinada escola. Este trabalho situa-se assim, do ponto de vista teórico, na confluência das temáticas da identidade, da educação e do judaísmo, delimitado o campo empírico em escolas de São Paulo, ao longo do século XX e início do século XXI. O trabalho não se volta para a busca de soluções ou alternativas para as escolas judaicas, nem a quantificação, a generalização e a classificação, tampouco visa desenvolver um estudo histórico, mas simplesmente procura obter uma melhor compreensão da continuidade judaica, tal como se manifesta em determinadas escolas e determinadas famílias, por gerações, voltando-se, portanto, para as identidades judaicas, em sua dinâmica e relações.

Unitermos: identidade coletiva, identidade judaica, Judaísmo, entrelaçamento, diversidade, educação judaica, continuidade, silêncio, escolha, acolhimento.

Linha de pesquisa: Cultura, Organização, Educação

Banca Examinadora: Orientadora: Roseli Fischmann

Examinadores: Roney Cytrynowicz, Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves

Data da defesa: 24 de Outubro de 2006

Alberto Samuel Milkewitz Trzonowicz (1956-) é natural de Montevideú, Uruguai. Formado em Psicologia pelo Instituto de Filosofia, Ciências y Letras de Montevideú, ligada à PUC-RS, em 1979, e no Curso de Capacitação de Diretores e Executivos Seniors de Centros Comunitários da Universidade Hebraica de Jerusalém em 1991. amilkewitz@terra.com.br

Alberto Samuel MILKEWITZ TRZONOWICZ, *Ledor vador: Construyendo identidades judías de generación en generación (Estudio explorativo de casos de familias y escuelas judías en S. Paulo)* San Pablo, Feusp, 2006 (Disertación).

La pregunta a la cual esta investigación se propone responder es: ¿cómo actúa la educación para la continuidad judía? La explicitación del problema envuelve preguntas entrelazadas, como: ¿qué es lo que se une por la educación, en la familia y en la escuela, y que hace mantenerse como parte del mismo colectivo a tantos judíos de orientaciones religiosas y culturales tan diferentes? ¿cómo se da ese proceso desde el punto de vista generacional? Que compartem, como elementos comunes, escuelas que son diferentes en su religiosidad y en su propuesta educativa, siendo todas igualmente judías? Así, el objetivo es encontrar pistas que lleven a la comprensión de la presencia de la educación, como es practicada por las familias y por las escuelas, en la continuidad del Judaísmo, tomando para ello estudios de casos en San Pablo, en la época contemporánea. La hipótesis es que la educación actúa para la continuidad judía entrelazando identidades individuales y colectivas, siendo que ambas se componen, desde el punto de vista socio-cultural, en las familias y en las escuelas, por generaciones. Desde el punto de vista conceptual, se apoya principalmente en estudios sobre identidades colectivas, desarrollados por Manuel Castells, y estudios sobre la diversidad de identidades judías colectivas, realizados por Herbert Kelman. Teniendo en vista el propósito de la disertación de maestría y del carácter innovador, la propuesta tiene carácter de estudio explorativo, buscando encontrar nuevas cuestiones o hipótesis que permitan una profundización posterior. Es utilizada la metodología de estudio de casos, buscando analizar como se entrelazan, en su riqueza y complejidad, familias judías que viven en San Pablo, con escuelas judías paulistas que han sido objeto de reiterada y consistente elección por esas familias, durante generaciones. Las escuelas estudiadas son: Renascimento, Bialik, Peretz e Yavne. Así, el punto de partida para la composición de los casos son esas cuatro escuelas judías de San Pablo, elegidas como base empírica mediante criterios previamente definidos, y a partir de cada escuela, tres generaciones de una misma familia que allí estudiaron, identificadas por la dirección de cada escuela, buscando comprender la temática de la continuidad, por la elección repetida, en diferentes generaciones, de una misma familia, por determinada escuela. Este trabajo se sitúa así, desde el punto de vista teórico, en la confluencia de las temáticas de la identidad, de la educación y del judaísmo, delimitando el campo empírico en escuelas de San Pablo, a lo largo del siglo XX e inicio del siglo XXI. El trabajo no se dirige a la búsqueda de soluciones o alternativas para las escuelas judías, ni a la cuantificación, la generalización y la clasificación, tampoco trata de desarrollar un estudio histórico, sino simplemente intenta obtener una mejor comprensión de la continuidad judía, tal como se manifiesta en determinadas escuelas y determinadas familias, por generaciones, dirigiéndose, por tanto, a las identidades judías, en su dinámica y sus relaciones.

Palabras clave: identidad colectiva, identidad judía, Judaísmo, entrelazamiento, diversidad, educación judía, continuidad, silencio, elección, acogimiento.

Línea de investigación: Cultura, Organización, Educación

Mesa Examinadora: Orientadora: Roseli Fischmann

Examinadores: Roney Cytrynowicz, Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves

Fecha de la defensa: 24 de Octubre de 2006

Alberto Samuel Milkewitz Trzonowicz (1956-) nacido en Montevideo, Uruguay. Formado en Psicología por el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras de Montevideo, vinculado a la PUC-RS, en 1979, y en el Curso de Capacitación de Directores y Ejecutivos Seniors de Centros Comunitarios de la Universidad Hebrea de Jerusalén en 1991. amilkewitz@terra.com.br

Agradecimentos

A professora Roseli Fischmann pelo imprescindível, comprometido e intenso trabalho de acompanhamento, correção, orientação e reorientação, pela paciência, pelo acolhimento.

A equipe da Federação, voluntários, profissionais e equipe técnica, comprometidos com a educação e a continuidade judaica, que me deram e dão todo seu apoio e o seu respeito durante todos estes anos ao serviço das causas da comunidade e do Brasil como um todo.

As escolas e especialmente seus diretores, que me deram todo seu estímulo, não apenas respondendo e colaborando com esta pesquisa e identificando e indicando as famílias, mas pela sua parceria nas causas ligadas à educação e seu aprimoramento.

As famílias que generosamente me receberam, abrindo seus lares e seus corações para conversar sobre assuntos tão importantes.

Aos professores doutores Roney Cytrynowicz e Marcos Ferreira dos Santos pelas suas críticas e sugestões durante o exame de qualificação.

Aos professores e funcionários da Feusp com os que tive o prazer de conviver durante todo este processo de formação e pesquisa..

A Márcia Winnig e a Carlos Jacinto Gino respectivamente pela transcrição de varias das entrevistas realizadas com famílias ligadas às escolas e por materializar esta dissertação transformando o virtual em suporte físico.

Aos meus pais Harry e Ofélia, ao meu irmão Daniel e cunhada Elena que cuidam deles, e aos meus sobrinhos, tão longe na distancia, tão perto do coração.

A minha sogra Chaia e minhas cunhadas Lili e Yael, e cunhado Michel, junto com as minhas sobrinhas que moram no Brasil e têm me acompanhado de perto neste trabalho.

A todos os amigos que me apoiaram sempre.

Aos meus filhos Andrés Ionatan, Leonardo Uriel e Tatiana Orli pela tolerância e pelo apoio dado ao longo de anos e anos dedicados aos estudos e à pesquisa, tirando muitas horas ao convívio familiar.

A minha esposa Drorit, pela parceria de experiência, de conhecimento, de vida, por empreender junto comigo este duro caminho, que nós leva a realizar os ideais que ambos almejamos para nós e nossa família, e claro pela intensa *hahavá ve sablanut*.

A Drorit, com amor e gratidão.

Minha companheira faz quase trinta anos em todos os momentos, os mais
diversos.

Minha parceira nos empreendimentos educativos mais importantes de nossas
entrelaçadas vidas, nossos filhos.

Minha estimuladora nesta empreitada e nas questões educativas, engajada
junto comigo, até na maior intimidade, na preocupação pela educação para
todos.

Se alguma coisa esta dissertação tem e terá de boa, só foi possível com e por
ela.

*Hasdei HaSchem Olam Haschirá,
Ledor vador
odia emunatekha befí.*

A benevolência do Senhor eu cantarei para sempre;
De geração em geração,
farei Tua fidelidade conhecida com minha boca.^ⁿ

TEHILIM/Salmos, 89.2

^ⁿ Tradução do autor da pesquisa, diretamente do texto original em Hebraico.

Ledor vador,
Construindo identidades judaicas, de geração em geração.
(Estudo exploratório de casos de famílias e escolas judaicas em São Paulo)

Sumário

Resumo.....	ii
Resumen.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Dedicatória.....	v
Salmos.....	vi
Sumário.....	vii
Apresentação.....	viii
1. Aspectos conceituais e metodológicos.....	01
1.1. Questão, problema, objetivo, hipótese.....	
1.2 Aspectos conceituais	04
1.3. Aspectos metodológicos.....	13
1.3.1. Desenvolvimento da pesquisa: alguns aspectos	18
2. Organização judaica e educação: subsídios gerais e sobre São Paulo	26
2.1 Aspectos da formação da comunidade judaica paulista	
2.2. Observações sobre dados quantitativos nas escolas judaicas de São Paulo	33
2.3. Educação nas comunidades judaicas	36
2.3.1. Aspectos filosóficos e culturais	
2.3.2. Organização	38
3. Continuidade e esperança pela família e pela paz	47
3.1 Caso A – <i>Hatikvá LaMischpakhá</i> (Esperança pela Família)	48
3.1.1. Colégio Hebraico Brasileiro Renascença	
3.1.1.1. A palavra da Assistente da Direção Geral e do Diretor Geral	
3.1.1.2. O Renascença na internet	56
3.1.2. A família Pinsker	58
3.1.2.1. A primeira geração: David Pinsker (71 anos)	
3.1.2.2. A segunda geração: Rebeca Pinsker Deutsch (44 anos)	
3.1.2.3. A terceira geração: Raquel Deutsch (17 anos)	
3.2. Caso B – <i>Hatikva LaSchalom</i> (Esperança pela Paz)	67
3.2.1. Colégio Itzhok Leibusch Peretz	
3.2.1.1. A palavra do Diretor	
3.2.1.2. O Peretz na internet	72
3.2.2. A família Poskim	74
3.2.2.1. A primeira geração: Ester Recht Poskim (64 anos)	
3.2.2.2. A segunda geração: Judith Caro Poskim (43 anos)	
3.2.2.3. A terceira geração: Miriam Poskim (13 anos)	

4. Continuidade e esperança pela juventude e pela alegria	82
4.1. Caso C – <i>Hatikvá LaNoar</i> (Esperança pela Juventude).....	82
4.1.1. Colégio Chaim Nachman Bialik	
4.1.1.1. A palavra do Diretor	
4.1.1.2. O Bialik na internet	88
4.1.2. A família Posnan	90
4.1.2.1. A primeira geração: Sara Posnan (69 anos)	
4.1.2.2. A segunda geração: Isaac Posnan (48 anos)	
4.1.2.3. A terceira geração: Yaacov Posnan (13 anos)	
4.2. Caso D – <i>Hatikvá LaSimkhá</i> (Esperança pela Alegria).....	95
4.2.1. Colégio Iavne Beit Chinuch	
4.2.1.1. A palavra do Diretor	
4.2.1.2. O Yavne na internet	105
4.2.2. A família Alepo	107
4.2.2.1. A primeira geração: Lea Alepo (61 anos)	
4.2.2.2. A segunda geração: Ana Alepo (38 anos)	
4.2.2.3. A terceira geração: Ruth Alepo (15 anos)	
Considerações finais	117
Bibliografia	125
Glossário	136
Anexos	
Anexo 1 - Organograma do Vaad Hachinuch S.Paulo	
Anexo 2 -Página das escolas na Internet	
Anexo 3 -Roteiro dos temas das reuniões com os diretores das escolas	
Anexo 4 -Roteiro das entrevistas com as três gerações	

Apresentação

Um lar de judeus pobres e laicos, na periferia de Montevideu foi minha casa. Minha mãe, química-farmacêutica de formação, nascida em uma família humilde de origem polonesa e meu pai, um psicólogo, professor universitário, nascido em Berlim. Ambos chegados ao Uruguai como crianças refugiadas, no final da década dos 1930, em condições muito precárias por causa da perseguição nazista na Europa. No lar, por influência da ideologia paterna bastante inclinada à esquerda, foram conservados os valores judaicos, mas foram rejeitados os ritos e tradições considerados “a casca do Judaísmo”. Era uma postura judaica anti-religiosa, da qual tomei bastante distância nos últimos trinta anos. Como resultado desta perspectiva de vida, o conceito de Judaísmo que sustenta esta pesquisa não equivale à religião judaica. Pode-se ser judeu, viver de acordo à ética judaica, sem acreditar em D's¹, sem seguir a maioria dos ritos e rezas diárias desta religião. O Judaísmo, assim não foi, não é, e não será, superior ou inferior a outra fé e a outras visões de mundo.

Fui aluno de uma escola pública uruguaia dedicada a formar cidadãos iguais e com respeito pelo outro, freqüentando durante a infância e a adolescência movimentos juvenis e universitários judeus e sionistas. Formado, o início foi ser psicólogo institucional de um movimento juvenil sionista, educativo, que funcionava no tempo livre, o Macabi Tzair de Montevideu (Uruguai), com mais de quatrocentos membros, lidando com a questão da transmissão de valores feita por jovens para outros jovens. Naquela entidade, em equipe, foi estruturada uma proposta educativa continuada, treinadas e supervisionadas varias gerações de monitores, acompanhando a elaboração

de programas educativos anuais para cada faixa etária (6 a 18 anos), propondo e desenvolvendo atividades lúdicas, de lazer e artísticas, tratando com crianças e jovens e com seus pais.

No Brasil a atividade comunitária se iniciou no cargo de Diretor do Eitan Centro de Educação Judaica, saindo de lá para assumir como Diretor Executivo da Federação Israelita, entidade central da comunidade judaica do Estado de São Paulo, lugar obtido por concurso. No Eitan, também a tarefa tinha sido a formação em técnicas não-tradicionais de monitores de movimentos juvenis e professores de escolas judaicas, tomando desta forma ciência direta dos problemas da educação judaica no Brasil. Assim foi possível conhecer cada um dos movimentos juvenis paulistas, de diversas tendências ideológicas, todas as escolas judaicas, com sua variedade religiosa e de propostas e as *Yeschivot*.

Na Federação, o convite foi para reformular uma entidade guarda-chuva que corria o risco de desaparecer, traçando padrões mais adequados às necessidades atuais. Lá é observável que o papel do profissional, bem como o do dirigente voluntário e político da comunidade, de todos e de cada um, deve ser o de educar. Quem ocupa um cargo na direção comunitária deve aproveitar a oportunidade educativa que tem em relação a um coletivo, no caso, a comunidade judaica, para promover mudanças definitivas e não transitórias.

¹ Abreviatura em português para a divindade. O Judaísmo proíbe o uso do nome da divindade em vão. Usando este recurso se evita a transgressão e a utilização fútil da referência a Ele.

Nesta prática diária foram aprendidos alguns padrões de comportamento, estruturas, processos e significados que também são visíveis, em forma semelhante, no setor empresarial, mas que não aparecem nos livros.

Sendo membro, durante mais de 15 anos, do Vaad Hahinukh Central de S. Paulo (Conselho de Educação da Comunidade Judaica, que reúne quinzenalmente os Presidentes das mantenedoras das escolas e os Diretores Pedagógicos das mesmas), que funciona na Federação, foi possível sentir a demanda por mudanças importantes nas escolas judaicas paulistas. Lá, tem havido um trabalho quase semanal com cinco das maiores escolas judaicas de S. Paulo, os Colégios Renascença, Bialik, I.L.Peretz, Yavne-Beit Chinuch e o Gani-Talmud Thora.

Durante três anos funcionou em S.Paulo o Instituto Abarbanel de formação rabínica de linha conservadora liberal (ligado ao Seminário Rabínico Latino-americano de Buenos Aires), do qual fui aluno até o encerramento das atividades do mesmo.

Mais recentemente, identificando a quase impossibilidade de fornecer educação judaica formal (escolas) e não-formal (movimentos juvenis) no interior e litoral paulista, tive a felicidade de ter participação relevante na equipe que criou os centros de educação complementar, educação que acontece fora do sistema formal, com uma programação pré-estabelecida, e que levam o nome de *Moadonit*, funcionando hoje em Santos, Ribeirão Preto, Santo André e Alphaville.

Estes mais de quinze anos ocupando a direção profissional da organização central da comunidade judaica paulista, mesmo com bastante conhecimento das dificuldades encontradas, têm sido anos que estão marcados pela curiosidade que provoca a continuidade das comunidades judaicas. As observações apontam a existência de algum eixo comum, nuclear, que sustenta as identidades judaicas, permitindo variações no mesmo tema. Há o que se conhece como o Judaísmo ortodoxo, mais ou menos conservado ao longo dos séculos, enquanto o outro é um Judaísmo que inclui adaptações dos últimos duzentos e cinquenta anos, após a abertura trazida pelo Iluminismo.

A comunidade, a educação e os seus próprios valores parecem ser semi-abertos e integradores de contribuições e demandas do entorno. Os valores e princípios judaicos não são fechados, rígidos e fixos. São caracterizados por certa flexibilidade e certa abertura – que este estudo exploratório procura compreender melhor.

O que ocorre para que um povo que passou por tanta coisa – expulsão, escravidão, as Cruzadas, a violência da Igreja forçando a conversão dos judeus, os *pogroms*, o Holocausto, as guerras, as *intifadas*, criticado até quando defende sua própria vida –, consiga se manter e continuar com força, e com tanta coisa em comum, apesar da diversidade de épocas e lugares?

A reverência no interior do povo judeu pela educação tem prevalecido ao longo dos milênios. Desde o momento em que os judeus se auto-identificaram como um grupo diferenciado, a partir da construção de uma identidade coletiva, têm desenvolvido sistemas para preservar e manter seu legado cultural, que de fato tem contribuído para o avanço da educação universal. Assim os princípios do ensino bíblico influíram marcadamente no pensamento cristão e muçulmano. No início da história do Povo Judeu educar era responsabilidade exclusiva dos pais para inculcar nos filhos a obrigação de obedecer aos mandamentos divinos. Com os anos o processo educativo judaico se ampliou e transformou em um sistema complexo.

Por isso, desde os mais remotos tempos, na tradição do povo judeu a educação ocupa um lugar central, ao longo de toda a sua história, que merece ser pesquisado. A aprendizagem da *Torá* é considerada como um ingrediente essencial para atingir uma vida santificada tal como o prescreve a lei judaica. Para ser um bom judeu o indivíduo deve aprender os mandamentos divinos, para assim poder cumpri-los na sua vida cotidiana.

Este trabalho procura no campo social da vida comunitária, na religião, nas famílias e nas escolas, parcelas e manifestações do que Arendt denomina “correntes subterrâneas da história”. A psicanálise também ensina que os estudos de caso podem ajudar a entender a realidade não visível e avançar no conhecimento de uma área, que é o que esta pesquisa se propõe. Arendt explica através dessas correntes o anti-semitismo moderno e como se transformou em peça importante da história contemporânea. Interessa a esta pesquisa ver e entender o que não é visível, mostrar entrelaçamentos, cursos escondidos, simultaneidades, multi-dimensionalidades, não-linearidades.

Este estudo exploratório faz, então, um “recorte” da realidade, mostrando que, sem percebê-lo, se está sempre em uma encruzilhada de caminhos. Esta dissertação pretende oferecer elementos à compreensão desses fenômenos.

O seu nome, *Ledor Vador*, de geração em geração, sintetiza esta tentativa de entender um pouco melhor os entrelaçamentos das gerações, das famílias e da educação judaica na identidade judaica.

O vínculo com as escolas judaicas paulistas deste pesquisador é intenso e prolongado. Além da esposa deste pesquisador ter lecionado hebraico em várias, por vários anos, os três filhos estudaram ou estudam até hoje em alguma das escolas pesquisadas. Foi uma tarefa de beneficiar-se do vivido, ao mesmo tempo em que foi um exercício de distanciamento e objetividade a cada momento.

Assim, no primeiro capítulo encontram-se aspectos conceituais e metodológicos, que permitem compreender objetivo, hipótese, problema e questões propostas nesta dissertação. Ali também se podem conhecer os

caminhos escolhidos, a metodologia, para responder ao que era buscado e encontrar mais questões, tratando-se de estudo exploratório, mediante estudo de quatro casos.

O segundo capítulo oferece aspectos referentes ao judaísmo e à educação, trazendo informações também sobre a vida e a educação judaica em São Paulo. É como uma forma de situar o trabalho, no tempo e espaço em que propõe suas questões.

O terceiro e o quarto capítulo trazem os casos estudados nesta dissertação, já incluindo análises e relações. Cada caso compõe de uma escola e uma família, que colaborou com três gerações sendo entrevistadas pelo pesquisador. Os nomes dos casos trazem, em comum a todos, a esperança, *Hatkivá*, em meu entendimento elemento fundamental da continuidade judaica, que este trabalho procura estudar nos modos como se dá, no entrelaçamento entre escola e educação.

Finalizando, as considerações finais procuram reunir as contribuições advindas do estudo empírico efetuado, de tipo qualitativo, em suas relações com as contribuições teóricas que perpassam toda a dissertação.

Visando facilitar a compreensão, foi ainda incluído um glossário, bem como anexos que pudessem se constituir em subsídio de relevo para complementar os demais conteúdos.

1. Aspectos conceituais e metodológicos

Neste capítulo são apresentados aspectos conceituais que sustentam a dissertação, bem como questão, problema, objetivo e hipótese da pesquisa. A seguir, são apresentados aspectos metodológicos, devidamente entrelaçados com aspectos conceituais que sustentam as escolhas que fez o pesquisador.

1.1. Questão, problema, objetivo, hipótese.

A questão a que esta pesquisa se propõe a responder é: como age a educação para a continuidade judaica?

A explicitação do problema de pesquisa envolve perguntas entrelaçadas, a saber: o que se une pela educação, na família e na escola, e faz se manter parte do mesmo coletivo a tantos judeus de orientações religiosas e culturais tão diferentes? Como se dá esse processo do ponto de vista geracional, se a preocupação é com a continuidade? O que compartilham como elementos comuns, escolas que são diferentes em sua religiosidade e em sua proposta educativa, sendo todas igualmente judaicas? O que especificamente faz com que sejam elas todas judaicas, em particular no que se refere à continuidade do judaísmo? Que elementos são relevantes nas famílias com relação a atitudes que praticam, no âmbito da educação e da escolha de escolas para seus filhos, e que sinaliza a preocupação com a continuidade?

Assim, o objetivo desta dissertação é encontrar pistas que levem à compreensão da presença da educação na continuidade do Judaísmo, tal como é praticada por famílias e por escolas, focalizando a situação em São Paulo, na época contemporânea. Tendo em vista o escopo de uma dissertação de mestrado e o fato de ser ainda inédito o trabalho de análise dos elos entre escola e família, perpassada pelo tema da comunidade, este estudo tem caráter de exploratório. Propõe-se, assim, a compor o estudo das famílias, em uma perspectiva geracional, e o das escolas, analisando ambas de forma conjunta, buscando encontrar novas questões ou hipóteses que permitam aprofundamento posterior, em outros trabalhos que poderão ser desenvolvidos

não só pelo autor, mas que possa também servir a outros pesquisadores como sugestão de temas e problemas de investigação.

A hipótese desta pesquisa é que a educação age para a continuidade judaica entrelaçando identidades individuais e coletivas, sendo que ambas se compõem, do ponto de vista sócio-cultural, nas famílias e nas escolas, por gerações.

Do ponto de vista conceitual, esta dissertação apóia-se principalmente em estudos sobre identidades coletivas, desenvolvidos por Manuel Castells, e em parte dos estudos sobre a diversidade de identidades judaicas coletivas, realizados por Herbert Kelman. Considera também análises sobre a pluralidade cultural brasileira em suas relações com a educação, de Roseli Fischmann, além de ter se amparado em uma reflexão permanente e transversal dos estudos de Hannah Arendt sobre o totalitarismo, sobretudo no tema do anti-semitismo. Referenciais da psicologia estão presentes, pela própria formação do pesquisador, em especial na formação dada pela obra de Sigmund Freud. Há aspectos conceituais e teóricos específicos que se traduziram em escolhas metodológicas, e que serão indicados na seção própria desta dissertação, a seguir. Trata-se, portanto, de trabalho interdisciplinar, com foco na abordagem educacional, entrelaçada com temas de organização e cultura.

Estudos sobre família têm sido cada vez mais freqüentes, igualmente na perspectiva interdisciplinar (Biasoli-Alves, 2001). Contudo há um grande número de estudos voltados para o tema da relação da família com a criança e o adolescente em situação de pobreza, seja no clássico de Oscar Lewis (1959), da Escola de Chicago, em uma perspectiva mais sócio-antropológica, seja em estudos mais recentes, que, em particular no Brasil, buscam debater temas de gênero, de envelhecimento, da relação da família com a temática dos direitos humanos e da cidadania, assim como em relação a temas econômicos (cf. Biasoli-Alves & Fischmann, 2001). Uma vertente contemporânea, que tem sido trabalhada por agências da ONU, é a que se refere aos direitos reprodutivos e, por seu intermédio, análises sobre a questão das novas modalidades de constituição de família, frente a temas como famílias monoparentais, famílias

formadas por parceiros homossexuais, questões bioéticas frente às inovações de métodos de reprodução por via artificial e respectivas relações familiares, etc.

Nosso estudo não se refere a nenhum desses temas em particular, mas ocorre em meio a um mundo no qual o debate científico nas ciências sociais e humanas, e muitas vezes a abordagem interdisciplinar integrada às ciências da vida, procura dar conta dessas novas questões, relevantes do ponto de vista existencial.

Mesmo trabalhos que abordem a relação entre família e escola, no Brasil, voltam-se mais para a compreensão da ação sócio-política dos pais, em termos de participação na definição da proposta político-pedagógica na escola, via conselho de escola, ou mesmo em momento anterior, quando se trata de reivindicar abertura de oportunidades educacionais para seus filhos junto ao poder público.

Pesquisa desenvolvida por Fischmann (1997) com apoio do CNPq e Fundação MacArthur, nos anos 1990, ofereceu apoio conceitual e metodológico no tema, por haver trabalhado famílias de alunos de escolas públicas, indicados pelos diretores e diretoras como vítimas de algum tipo de discriminação, em escolas públicas de bairros ali chamados “típicos” de São Paulo, a saber, Bela Vista, Bom Retiro e Liberdade. Ali se buscava compreender mais as famílias, como reagiram ao nascimento do filho ou da filha, antes ainda sobre a própria concepção, posição de determinada na constelação familiar, relações entre família extensa e família nuclear, estado ou país de origem, etc. O foco ali era a temática do preconceito e da discriminação, como a família lidava com a questão. Este tema será retomado na proposta metodológica.

Esta dissertação, contudo, o trabalho procura abordar o tema inexplorado do entrelaçamento das identidades individuais e coletivas como escolha conceitual para compreender as possíveis relações entre as famílias, consideradas do ponto de vista geracional, e as escolas judaicas, elas mesmas fruto e

geradoras de uma história milenar, marcada pela busca da transmissão de valores e práticas.

Da história milenar do Povo Judeu, de praticamente seis mil anos, esta pesquisa oferece um esboço de recorte de perto de um século de educação judaica por meio de estudo de casos em São Paulo, procurando mostrar como se entrelaçam, em sua riqueza e complexidade, três gerações, em quatro famílias, e respectivas escolas judaicas paulistas.

Assim, o ponto de partida são quatro escolas judaicas de São Paulo escolhidas como base empírica, sendo que, a partir de cada escola, foi feita a identificação de três gerações de uma mesma família que ali estudaram, procurando compreender a temática da continuidade, pela escolha reiterada por determinada escola, em diferentes gerações de uma mesma família. Uma fonte determinante de inspiração conceitual foi o trabalho de Dan Bar-On, que será melhor tratado nos aspectos metodológicos.

Esta pesquisa se situa, assim, do ponto de vista teórico, na confluência das temáticas da identidade, da educação e do judaísmo, delimitado o campo empírico em escolas de São Paulo, ao longo do século XX e início do século XXI. O trabalho não se volta para a busca de soluções ou alternativas para as escolas judaicas, nem a quantificação, a generalização e a classificação, tampouco desenvolver um estudo histórico, mas simplesmente procura obter uma compreensão mais aprofundada da continuidade judaica, tal como se manifesta em determinadas escolas e determinadas famílias, por gerações, voltando-se, portanto, para as identidades judaicas envolvidas, em sua dinâmica e relações.

1.2. Aspectos conceituais

No seu livro “O Poder da Identidade”, Castells (2002) faz uma análise que é resultado de mais de vinte e cinco anos de pesquisas, tratando dos

fundamentalismos muçulmano e cristão, os afro-americanos, os movimentos urbanos, as gangues, os zapatistas, as milícias norte-americanas, a Verdade Suprema do Japão, o crime organizado, os movimentos ambientalista, feminista e de libertação lésbico e gay, a crise da família patriarcal, a crise do PRI no México e o populismo boliviano².

É um observador agudo dos fenômenos da identidade coletiva, sendo particularmente interessantes aos objetivos da pesquisa seus estudos sobre a identidade catalã e soviética. Castells se afirma nos dados da realidade, fundamentando sua análise na observação. Traz a contribuição de novos conceitos para analisar os fenômenos que observa. Fala de uma *identidade legitimadora*, correspondente às classes ou organizações dominantes, outra de *resistência*, que é a das pessoas, grupos, comunidades, nações, que se encontram na situação de dominados e, por fim, *identidades de projeto*, que são aqueles casos em que pela e apesar da opressão, os dominados conseguem construir uma proposta alternativa e mais satisfatória para eles próprios. Mas os fatos que ele analisa permitem interpretações mais extensas. Neste sentido o domínio soviético pressionou as suas repúblicas muçulmanas produzindo nelas a adoção muito firme da identidade soviética.

Ao estudar as educações judaicas é necessário considerar a possibilidade de existência de diferentes tipos de identidades coletivas que convivem sob o mesmo rótulo, muitas vezes homogeneizador que a sociedade hetero-atribui aos grupos (Fischmann, 1996). Esses diferentes tipos de identidade coletiva, ao serem assumidos pelos diversos protagonistas, marcam a pluralidade no interior da pluralidade, sendo dado relevante para os processos de educação.

Os Estados Nacionais sejam ou não sociedades democráticas, exigem dos seus cidadãos a máxima lealdade a sua identidade nacional. Para os judeus, com o surgimento tardio do nacionalismo judaico, que faz uma interpretação moderna das fontes judaicas, com Theodor Herzl e o sionismo moderno, se estabelece a possibilidade de uma identidade nacional judaica convivendo com as identidades nacionais adquiridas na Diáspora.

² Agradeço a Saul Kirschbaum que fez revisão de alguns dos parágrafos desta parte, quando integravam o que iria se tornar um artigo referente a participação em um Seminário promovido pelo Centro de Estudos Judaicos da USP,

A identidade coletiva judaica é complexa, multifacetada, manifestando-se de diferentes modos em diferentes indivíduos judeus. Não pode se resumir a uma identidade nacional, mesmo apesar do componente sionista, até porque quem vive fora de Israel é bom cidadão de seu país também, mesmo tendo ligação com a Terra de Israel. Nesse caso é interessante lembrar as novas identidades nacionais tratadas³ por Castells, como aquelas que a mera convivência cotidiana aponta existir, como no caso dos países europeus que têm permitido a descendentes daqueles que emigraram para outros países, como o Brasil, de ter conjuntamente com a “nova” identidade, a identidade de seus antepassados europeus. Nesses casos não se considera que exista conflito de identidades no interior do mesmo indivíduo, nem de interesses nacionais. Recentemente, por exemplo, os jornais noticiavam que a própria esposa do Presidente Lula, Presidente da República Federativa do Brasil, havia requerido e obtido a nacionalidade italiana, juntamente com seus filhos. Um caso polêmico também ocorrido no Brasil foi o de Alberto Fujimori que, sendo processado no Peru, quando sofreu processo de impedimento na Presidência da República, conseguiu encontrar refúgio no Japão, país cuja nacionalidade detinha, em razão da origem de seus antepassados imigrantes.

A identidade judaica também não é uma identidade religiosa apenas, porque mesmo que ancorada em muitos, mas não em todos os casos, na religião judaica, o Judaísmo não é apenas uma religião. Assim, se o Judaísmo é definido não como uma identidade nacional, nem apenas religiosa, seria mais apropriado entendê-lo como sendo uma identidade étnica, de forma mais inclusiva. Assim, seus membros, mesmo aqueles que não são religiosos e inclusive aqueles que têm uma postura abertamente anti-religiosa e atéia, enxergam-se como constituindo “uma entidade única, identificável, que defende possuir continuidade ao longo do tempo, unidade através das fronteiras geográficas e com direitos reconhecidos a várias formas de auto-expressão coletiva” (KELMAN, 1998).

³ Conforme Castells pode-se dizer que existem nações sem Estados (exemplo, Catalunha, País Basco, Escócia, Quebec), Estados sem nações (Cingapura, Taiwan, África do Sul), Estados plurinacionais (antiga União Soviética, Bélgica, Espanha, Reino Unido), Estados uninacionais (Japão), Estados que compartilham uma nação (Coreia do Norte e do Sul), e nações que compartilham um Estado (suecos na Suécia e na Finlândia, irlandeses na Irlanda e no Reino Unido) (CASTELLS, p.69,1999).

A identidade individual é plural, social tanto quanto a coletiva. Freud (FREUD, 1953) ensina que a identidade individual, desde o início, e simultaneamente é social. Mas, o conjunto das identificações de um sujeito não forma um sistema relacional coerente. Isso, no nível coletivo, com um olhar contemporâneo, parece praticamente natural, já que não se espera de um conjunto de pessoas a homogeneidade de identidades. Esta concepção tem conseqüências na educação, quando trata como se fossem homogêneas a personalidade da criança bem como a do adulto, tanto em cada indivíduo como no conjunto dos grupos presentes em instituições educativas. Na verdade, as identidades são fragmentadas e plurais. Há conexão entre o “dentro” e o “fora” da identidade coletiva e individual, ainda que seja difícil “perceber” conexões, do ponto de vista objetivo.

Herbert Kelman aborda a temática da identidade (KELMAN, 1998), entre outros desenvolvimentos que propõe, indicando a existência de uma “identidade” que é um tipo de identidade coletiva caracterizada por ter “relativamente baixa estabilidade, desde que sua manifestação depende da extensão a qual o contexto situacional traz o papel relevante a aparecer” (KELMAN, p. 13). É um tipo de identidade conferida pelo pertencimento a um grupo em particular, sem que o próprio indivíduo que a assume possua características diferenciais para tal. A pessoa é denominada de certa forma, pelo pertencimento a um grupo, mas na verdade não assume nenhuma atitude diferente por fazer parte dele. Nesta identidade as pessoas se autodefinem como membros de um grupo ao qual pertencem pelo nascimento ou em virtude de outras formas de ingresso, mas possuem só um mínimo de identificação com seu papel ou têm pouco internalizados os valores e normas do grupo. É uma auto-definição baseada quase por inteiro na forma pela qual os outros categorizam a pessoa.

Funda-se no fato da pessoa não possuir uma autêntica e sólida identidade pessoal, baseada em valores próprios e assumida de forma explícita. Kelman esclarece que o uso do conceito de autenticidade faz referência à sua própria visão normativa (KELMAN, p.14, *Ibid*). Estas pessoas estão, exageradamente, ligadas de forma dependente à situação e ao contexto específico em que se acham. Suas manifestações, o que dizem e fazem – em

tudo dependem excessivamente de com quem estão, ou de quem as está vendo e escutando.

Esta proposta de identidades talvez possa contribuir para entender os conflitos de auto-percepção de alguns judeus, após a aparente abertura e tolerância do mundo não-judaico que levou ao surgimento de correntes liberais no Judaísmo, e na qual historicamente está inserida esta pesquisa, as escolas e as famílias entrevistadas.

Kelman mostra que há identidades que se baseiam na internalização integrada dos valores judaicos, junto aos mais eminentemente pessoais. Neste contexto, os valores judaicos e os pessoais são congruentes. O compromisso com o Judaísmo exige que ele seja parte permanente da personalidade. Para os fins deste trabalho, será entendido que uma das formas de expressar a identidade pessoal e promover os valores que se defendem é o envolvimento com a comunidade e assumir papéis dentro dela. Esse tipo de identidade é mais estável e profunda e, ao mesmo tempo, mais diferenciadora e mais questionadora.

O nome desta dissertação, *Ledor vador*, De geração em geração, adota a visão do homem bíblico, como bem a aborda Rehfeld (REHFELD, 1988), explicando o conceito qualitativo de geração,

“elemento harmonizador, integrador dos fatos isolados numa harmonia superior estabelecida por Deus no mundo. (...) Bem além da significação temporal-quantitativa no relato histórico vai o caráter qualitativo da palavra *dor*. É um período em que as experiências exibem determinada uniformidade que vai caracterizar toda uma geração. (...) A seqüência não limitada de gerações torna-se expressão do tempo infinito. *Ledor vador*, “de geração em geração” (Sal 89, 2 e 5) chega a significar “para sempre” e *ledor dórim* (Is, 51,8) é usado em paralelo com *le’olam*, “eternamente”. Para expressar o infinito, o homem bíblico freqüentemente se serviu de vocábulos que significam o finito em pluralidade não delimitada” (REHFELD, p.70-71).

Entender os entrelaçamentos das gerações, das famílias e da educação judaica na identidade judaica, é apenas o que este trabalho procura fazer, de forma modesta.

A tradição dos estudos judaicos no Brasil é antiga e rica, como a seguir será indicado, sendo também fonte de referência para a pesquisa que trouxe a esta dissertação, nos aspectos em que contribui para a temática da relação entre educação e continuidade judaica.

A literatura sobre temas judaicos em português, os estudos sobre temas judaicos em diversas áreas, bem como a produção intelectual de judeus que trouxeram e trazem grande contribuição às diversas áreas da ciência não são novidade no Brasil. São reconhecidos em nível nacional e internacional trabalhos desses autores, trazendo um rico referencial que perpassa esta dissertação. Trabalhos desenvolvidos desde a década dos anos 1960 no Centro de Estudos Judaicos da USP têm sido relevantes para o estabelecimento desse campo de estudos. Formado a partir da presença de professores de diferentes áreas científicas, o Centro teve momentos de maior ou menor produção, mas sempre teve esse caráter de permitir uma referência institucional acadêmica para os estudos judaicos. Os trabalhos do falecido Walter Rehfeld, de saudosa memória, estruturam debates relevantes reunindo as áreas da Filosofia, Lingüística e História, assim como outros trabalhos ali iniciados foram desdobrados e multiplicaram-se por outras áreas das Ciências Sociais e Humanas. Particularmente no campo do Hebraico, em torno de língua, literatura e cultura, diversos professores têm colaborado no Centro ao longo das décadas. Com relevante inserção na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, nomes como Rifka Berezin, Nancy Rozenchan e Berta Waldman têm desenvolvido estudos⁴ e formado pesquisadores, dando continuidade e permanência à presença dos estudos judaicos na USP, assim como novas gerações de pesquisadores, alguns integrados aos quadros da universidade, dentre quais é exemplo Marta Topel, que tem desenvolvido estudos sobre os judeus paulistas que retornam ao Judaísmo, entre outros. No Rio de Janeiro tanto a Universidade Federal do Rio de Janeiro quanto a Universidade Estadual do Rio de Janeiro desenvolveram igualmente centros de estudos judaicos, com significativa contribuição para a construção do conhecimento do campo no Brasil.

Entrelaçando-se com o campo de história, trabalhos desenvolvidos por Anita Novinsky sobre cripto-judeus no Brasil, por Nachman Falbel na área de história medieval, ambos formando muitos pesquisadores igualmente, com significativa produção. Maria Luiza Tucci Carneiro tem desenvolvido relevantes

⁴ Vale ressaltar que uma produção acadêmica marcante do Centro de Estudos Judaicos, coordenada por Rifka Berezin, é o Dicionário.Hebraico-Português (1995), primeiro do gênero no Brasil e que é utilizado nesta dissertação de muitas formas, mas em particular na escolha da metodologia de transliteração, incluindo para isso o seu uso no glossário aqui apresentado.

investigações em matéria de estudos do Brasil, em particular sobre o anti-semitismo em suas relações com o Estado brasileiro. Roney Cytrynowicz tem dado destacada contribuição na história das entidades judaicas em São Paulo, bem como Carla Bassanezi Pinsky tem colaborado nessa mesma área. Ainda, estudos sobre a relação entre identidade e imigração, como os de Jeffrey Lesser. A lingüística tem um expoente em Isidoro Blikstein, com estudos que são referência nacional no campo da discriminação. Já a psicologia tem um grande número de colaboradores e os trabalhos aqui desenvolvidos têm grande relevância. Para citar apenas um dos mais destacados, estudos desenvolvidos por Renato Mezan têm contribuído para o enriquecimento da compreensão das vinculações entre Judaísmo e psicanálise.

A sociologia tem recebido contribuições também significativas. Ainda da primeira geração do Centro de Estudos Judaicos, desenvolvidos ou como colaboração ou especificamente a partir da Faculdade de Economia e Administração da USP, os estudos de Henrique Rattner são marco da compreensão de temas populacionais em suas vinculações com o judaísmo em São Paulo, assim como Helena Lewin tem sido uma referência em pesquisas sociológicas desenvolvidas no Rio de Janeiro. No campo do jornalismo, Bernardo Kucinski tem tido presença marcante, também na USP. Ainda na USP, Eva Blay desenvolve estudos de gênero, pioneiros na instituição, sendo fundadora do NEMGE-USP – Núcleo de Estudos da Mulher e de Gênero da USP. Vários têm sido os trabalhos sobre judaísmo no campo da sociologia feitos por Bernardo Sorj e Mônica Grin, bem como sua contribuição a temas relevantes de cunho nacional para temas do Brasil, além de outros estudiosos no Rio de Janeiro.

O casal Egon e Frieda Wolff desenvolveu estudos relevantes no campo da documentação e a historiografia dos judeus no Brasil. Destaque particular deve ser dado a Celso Lafer, discípulo e importante divulgador do pensamento de Hannah Arendt, com grande impacto no Brasil para o campo da Filosofia, da Ciência Política e do Direito. No campo de Comunicação e Artes são muitas as contribuições, e para citar um acadêmico ligado às origens do Centro de Estudos Judaicos, Jacó Guinsburg tem trazido relevantes contribuições para a compreensão do teatro ídiche, por exemplo, assim como para tomar exemplo

de gerações mais recentes, Rosa Lavelberg tem trabalhado o tema da arte-educação de forma inovadora, tendo coordenado o grupo de professores responsável pelo documento “Arte”, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC. Roseli Fischmann tem se dedicado ao campo da Filosofia, Cultura, Organização e Educação, com repercussão em Políticas Públicas e Educação, no tema da pluralidade cultural e a superação da discriminação, tendo atuado na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, especificamente propondo e redigindo o documento do tema transversal “Pluralidade Cultural”, sendo a primeira vez na história da educação brasileira que a temática recebeu atenção e espaço oficial específico no âmbito da regulamentação educacional no Brasil, com relevante repercussão inclusive no campo da seleção de livros didáticos a serem apoiados por políticas públicas. Entrelaçando os campos da educação e das Biociências, Myriam Krasilchick, atualmente professora emérita da USP, desenvolveu o campo da prática de ensino de biologia e, concomitantemente, o da formação de professores de ensino superior, tendo sido também diretora da Faculdade de Educação da USP por duas vezes e vice-reitora da USP.

Temas delicados relacionados à ética e às ciências da vida, em particular na Bioética, têm recebido impacto nas produções de Marco Segre, pioneiro na área, e de Mayana Zatz. Embora não diretamente ligados aos estudos judaicos, o fato de pertencerem à comunidade judaica impacta igualmente os debates internos à comunidade, além de impactarem o meio acadêmico, motivo pelo qual é importante que sejam considerados quando se trata de continuidade judaica em seus vínculos com a educação, para além de questões religiosas, por exemplo, mas enfatizando a questão da identidade, em particular no sentido ético, anteriormente mencionado. Na área das “Ciências Duras”, igualmente, tem havido uma presença significativa de cientistas judeus, com repercussões para movimentos pacifistas mesmo de cunho internacional, como o caso do físico José Goldemberg, que foi por duas vezes diretor do Instituto de Física da USP e reitor da USP, além de outros estudiosos que entrelaçaram, em um comportamento típico da ética judaica, o saber científico a práticas humanistas com impacto educacional, como Ernest Hamburger, Gita Guinsburg, entre outros.

Mesmo áreas científicas, vinculadas ao mundo tecnológico e dos negócios, têm trazido contribuições heurísticas de pesquisadores judeus, como o caso de Ary Plonski, que além de atuar nas engenharias e ter sido diretor do IPT, implantou área de integração da USP com a comunidade. Na gestão do pesquisador em administração de Ciência e Tecnologia, que foi também diretor da Faculdade de Economia e Administração da USP e reitor da USP, Jacques Marcovitch, gestão marcada por apoiar o desenvolvimento de temas sociais na USP, além de seu envolvimento pessoal em questões internacionais de direitos humanos. São todos exemplos, portanto, de uma continuidade da ética judaica, não só desprovida de tom religioso ou proselitismo, ao qual o judaísmo é de todo avesso, como também expressa em ambiente laico e a ele plenamente integrada de forma criativa, respeitosa, cooperativa e produtiva, prestando serviço à comunidade acadêmica e à sociedade na qual se insere.

Produções rabínicas várias na literatura brasileira são apresentadas trazendo diversas linhas religiosas como as de Henry Sobel, Nilton Bonder, David Weitman, apenas para citar aqueles que têm tido maior interação com a sociedade brasileira como um todo e que representam diferentes perspectivas e correntes religiosas. A produção rabínica apresentada nessa perspectiva multifacetada tem sido relevante para mostrar a diversidade religiosa no interior do judaísmo, tal como se apresenta no Brasil, e, em seu contato com a sociedade brasileira, igualmente nessa perspectiva plural, tem sido particularmente importante para auxiliar na superação de preconceitos fundados no desconhecimento, que são geradores de discriminação.

O Judaísmo e as questões judaicas no Brasil têm sido motivo de vários estudos realizados por especialistas conceituados, não se tratando, portanto, de terreno novo. A presente pesquisa se apóia largamente nessas fontes pioneiras, que considera de enorme valor, e funcionam como embasamento para muito do que nela foi desenvolvido.

Este pesquisador estabeleceu, também, preliminarmente o que denominou de âncoras da identidade, um conjunto de valores, conceituais e práticos, que orientam as pessoas, seus comportamentos, suas preferências. As âncoras inicialmente propostas para dar suporte à exploração da hipótese

foram a “religião judaica”, a “Terra de Israel” e a “língua hebraica”. Nesse sentido, orientaram algumas das perguntas nas entrevistas e a observação nas escolas e nas famílias. As entrevistas mostraram claramente a utilidade da proposta das âncoras para guiar as questões, mas a insuficiência das âncoras propostas para cobrir todo o espectro de possibilidades que sustentam as diversas identidades judaicas. Com muita intensidade apareceu reiteradamente a âncora do “convívio social”, mas também, de forma menos definida, se manifestaram âncoras que esta dissertação compreende que pode definir como âncoras de “tradição” e “ética”.

1.3. Aspectos metodológicos

Esta pesquisa, em um primeiro momento, pretendia discutir o tema da continuidade judaica, centrada nas escolas; denominava-se, então, enquanto projeto “O caso das escolas judaicas em São Paulo”. Tanto a dificuldade de fazer uma análise que incluísse todas as escolas, nos limites de uma dissertação de mestrado, quanto o apelo trazido pelo foco temático da continuidade judaica, indicaram, em um segundo momento, a necessidade da inclusão de famílias como um aspecto importante de estudo. A constatação que veio imediatamente a seguir foi a que demonstrou que seria relevante buscar trazer a este estudo as possibilidades presentes na abordagem geracional, ainda que em caráter exploratório. Trata-se de fato, de entrelaçar escola e família, ao longo de gerações e aí situar a temática da continuidade.

Assim, naquele primeiro momento, por ser numerosa e muito diversificada a população de escolas judaicas em São Paulo, havia sido necessário estabelecer um critério de definição do que era, ali, ainda considerado como amostra para o estudo do “caso São Paulo”. O critério então estabelecido foi que as escolas a serem estudadas deveriam participar do Conselho de Educação da Federação Israelita do Estado de São Paulo⁵. São as seguintes as cinco escolas participantes do Conselho, então e ainda hoje: Bialik, Peretz, Renascença, Yavne e Gani Talmud Torá.

Contudo, foi entendido que uma delas, o Colégio Gani Talmud Torá, por haver passado por grandes mudanças estruturais e organizacionais em período

recente, ocasionando mudanças completas no corpo discente, apesar de manter parcialmente o nome de uma instituição mais antiga, equivalente nesse sentido às demais, de fato apresentava-se como mais jovem; portanto não apresentava a necessária longevidade como uma mesma identidade institucional para discutir a temática da continuidade, sem outros fatores intervenientes – a começar da própria transformação da instituição, em si merecedora de atenção própria⁶.

Assim, a amostra ficou definida por quatro escolas: Bialik, Peretz, Renascença, Yavne. Com a inclusão das famílias, passou-se a entender não como amostra, mas como estudo de casos, com caráter exploratório – portanto adotando uma perspectiva mais modesta e cautelosa. A proposta, então, foi escolher uma família de cada uma das quatro escolas já envolvidas na pesquisa (Bialik, Peretz, Renascença e Yavne), o que representou ao todo quatro famílias, que estivessem presentes na escola por três gerações, propiciando assim uma compreensão empírica do tema da continuidade. Cabe esclarecer que não se tratam de casos exemplares, nem de “famílias-modelo”, mas de núcleos familiares que têm feito uma escolha persistente de educação escolar judaica para si próprios, ao longo de gerações. De cada família foi entrevistado um representante de cada geração que tenha tido a experiência de educação judaica, ou seja um dos avós, um dos pais e o filho ou filha atualmente estudante de cada uma das quatro respectivas escolas. Ou seja, não é o estudo da família em si, o que acarretaria outro tipo de abordagem, bem como a necessidade de ouvir outros membros da família. Nem tampouco o estudo da escola em si, o que também traria outras exigências metodológicas. Trata-se do estudo da continuidade judaica tal como se expressa na relação entre família e escola, por gerações. Há um pressuposto de vínculo de identidade, dado pelo critério proposto de que a família esteja por três gerações fazendo a escolha pela educação escolar judaica, de forma consistente.

Nas entrevistas de cada geração não participaram membros das outras gerações. Para estabelecer esse critério de entrevista, este pesquisador

⁵ Ver Anexo 1 – Organograma do Conselho de Educação.

⁶ Vale lembrar que o Colégio Talmud Thora, anterior à mudança indicada, foi objeto de dissertação de mestrado defendida junto à FEUSP (CAON, 1995).

considerou que a reunião das três gerações seria outra abordagem distinta, que não permitiria perceber a manifestação específica de cada geração. Além disso, haveria outros fatores intervenientes, impróprios à compreensão buscada, como questões da relação afetiva entre os familiares, possível ascendência psicológica de uns sobre outros, etc.

Para possibilitar a identificação das três gerações, avós e pais podiam ter estudado nas mesmas escolas ou outras, sendo dada preferência aos casos onde existia a coincidência de escola. A pesquisa também incluiu outras formas de educação judaica e não apenas a escola tradicional no Brasil, assim como fora do Brasil. A situação tida como preferencial, de maior interesse para a pesquisa, foram aquelas famílias onde um ou os dois avós e o pai e/ou a mãe estudaram na mesma escola dos filhos, a cada geração.

Assim, ainda na fase do “caso São Paulo”, foi feita uma visita a cada uma das escolas, em 2004, planejada previamente mediante a elaboração de um roteiro tanto da visita às instalações físicas⁷, quanto da entrevista com o diretor ou diretora, de tipo semi-estruturada⁸. Após a realização das visitas, foi preparado um relato de cada escola, incluindo tanto as observações *in loco*, quando da visita, quanto a apresentação do depoimento do diretor ou diretora de cada escola⁹.

Já com relação às famílias, os procedimentos para o início dos trabalhos envolveram, em primeiro lugar, a identificação da família a ser entrevistada em cada escola, o que foi feito pelo diretor ou diretora da escola, a quem foi antes explicada a proposta das três gerações no estudo da continuidade. O contato inicial com as famílias foi feita, a pedido do pesquisador, pelo diretor ou diretora da escola, mediante explicação dada, pelo próprio diretor ou diretora aos pais.

⁷ Vale observar que, pelo fato de ser diretor institucional da Fisesp, o pesquisador precisou trabalhar intensamente sobre si próprio, no sentido de ganhar objetividade e procurar desenvolver o olhar específico para a pesquisa, distinto do “olhar cotidiano” que lança às instituições da comunidade judaica de São Paulo.

⁸ O roteiro da entrevista com os diretores encontra-se no Anexo 3.

⁹ A primeira versão desses relatos integrou o relatório para exame de qualificação do pesquisador, ocasião em que recebeu críticas e comentários dos professores doutores Roney Cytrynowicz e Marcos Ferreira Santos, aos quais o pesquisador agradece pela relevância da contribuição, pois as perguntas propostas serviram para que o pesquisador percebesse ser insuficiente o caminho então escolhido. O pesquisador decidiu por uma quase total redefinição da proposta da pesquisa, em busca de tornar mais apropriada a proposta da investigação, tendo em vista o objeto proposto.

A seguir, os pais fizeram o contato com os avós e com seu filho ou filha, estudante da escola, fazendo uma explicação do processo, tal como receberam da escola. A seguir, foi feita a informação da aceitação de participação no processo por parte dos pais ao diretor da escola, para a seguir a escola fazer a informação da aceitação por parte da família, no contato do diretor com o pesquisador. Nessa ocasião foram passados os dados para contato inicial com as famílias (nome, endereço, telefone). Foi elaborado um roteiro¹⁰ para as entrevistas, que a seguir foram então realizadas sujeito a sujeito, totalizando doze pessoas entrevistadas. As entrevistas foram transcritas e analisadas, tendo o citado referencial teórico a orientar a análise e levantamento de novas questões, que poderão ser tratadas em outros trabalhos, por outros pesquisadores.

A metodologia de estudo desta pesquisa procura, assim, olhar de maneira alternada em forma telescópica, de longe, a comunidade judaica no seu entorno e entre outros “coletivos”, na perspectiva de um Castells. Em outros momentos em direção horizontal seguindo a Geertz, escuta o “nativo” no seu “habitat”, seja um diretor pedagógico de uma escola judaica na própria escola, ou um ex-aluno ou aluno no contexto da sua família. Metodologicamente Geertz ensina que “no estudo da cultura, a análise penetra no próprio corpo do objeto – isto é, começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las(...)” (GEERTZ, 2001).

Inspirando-se em Geertz, esta pesquisa faz uma leitura microscópica das respostas fornecidas nas entrevistas a três gerações, bem como nas que foram feitas com os diretores das escolas.

Geertz (*ibid.*) afirma:

“... as descrições das culturas berbere, judaica ou francesa devem ser calculadas em termos das construções que imaginamos que os berberes, os judeus ou os franceses colocam através da vida que levam, a fórmula que eles usam para definir o que lhes acontece. O que isso não significa é que tais descrições são elas mesmas berbere, judia ou francesas – isto é, parte da realidade que elas descrevem ostensivamente; elas são antropológicas – isto é, partem de um sistema em desenvolvimento de análise científica. Elas devem ser encaradas em termos das interpretações às quais pessoas de uma denominação particular submetem sua experiência, uma vez que isso é o que elas professam como descrições”.

¹⁰ O roteiro da entrevista com as famílias encontra-se no Anexo 4.

Geertz afirma sobre a coleta de dados em antropologia e etnografia: “O que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outros, do que eles e seus compatriotas se propõem”.

Nesse sentido pode-se afirmar que esta pesquisa se baseia em dados sobre as comunidades judaicas fornecidos por outros autores e fontes, apresentando-se como referido por Geertz como uma construção das construções de outras pessoas, o que inclui diretores de escolas bem como entrevistados nas três gerações de cada família. Como já referido, foi feita extensa pesquisa bibliográfica da literatura sobre a comunidade judaica paulista e outras comunidades judaicas, utilizando fontes que falam freqüentemente na primeira pessoa, bem como material publicado nos jornais comunitários.

Esta pesquisa procura propor um modo de substituir uma realidade pouco compreensível por outra menos incompreensível, como na tradição científica. Do ponto de vista social, cultural e psicológico, não há uma natureza humana constante, independente de tempo, lugar e circunstâncias. Há, como elaborado por Hannah Arendt, uma “condição humana”, que precisa ser entendida, para que um pesquisador possa compreender melhor o ser humano.

O Judaísmo é uma parte da experiência cultural humana, neste caso da brasileira e paulista contemporânea, que tenta estabelecer algumas constantes dentro da imensa variedade das culturas humanas.

“O que é natural, universal e constante no homem é o que é convencional, local e variável” conclui Geertz. Talvez se possa afirmar que a continuidade judaica esteja ligada ao fato de o Judaísmo procurar estabelecer constantes “judaico-universais” em contextos convencionais, locais e variáveis. Seria essa uma hipótese auxiliar?

Esta pesquisa, seguindo Geertz, procura operar uma análise cultural, uma “adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjecturas (...)”. Nesse sentido, uma das fontes, que tem sido a bibliografia sobre a comunidade judaica paulista, é interpretada como parte do discurso comunitário, ainda que

inserida no contexto específico da produção acadêmica, e elaborada dentro dos rigores do fazer científico. Em tudo, a pesquisa objetiva uma melhor compreensão da questão educacional no interior da comunidade judaica em São Paulo, tendo em vista a questão da continuidade.

Também inspirada na abordagem longitudinal desenvolvida por Dan Bar-On (1995) que fala de dois sentimentos que se entrelaçam na sua vida, medo e esperança, de forma quase inseparável, provocando um senso de desenraizamento com o qual ele cresceu. Assim abre um trabalho que abordou três gerações ligadas ao Holocausto, de famílias que moram em Israel e que foi tomado como sugestão metodológica para esta pesquisa com objetivos mais modestos. A pesquisa aborda os comportamentos de três gerações de famílias judaicas, que receberam educação em escolas judaicas. Finalmente tenta estabelecer a relação entre o nível individual e a dimensão social, reconstruindo sua dinâmica e entrelaçamentos.

1.3.1 – Desenvolvimento da pesquisa: alguns aspectos

Como primeira fase da pesquisa foi feito o estudo das identidades coletivas em geral, não apenas as judaicas. Nessa etapa as contribuições de Castells e Kelman na conceituação das identidades, e mais tarde de Arendt, na compreensão do fenômeno do anti-semitismo na construção da identidade judaica foram relevantes. Em seguida foi feita a pesquisa bibliográfica sobre as entidades de S.Paulo, particularmente sobre as escolas judaicas paulistas. Esta etapa mostrou que não seria possível entender a dinâmica da identidade judaica nas escolas judaicas paulistas utilizando apenas fontes bibliográficas e documentos, sendo imprescindível o uso de fontes vivas.

Na segunda fase foi programada e realizada a visita as quatro escolas experimentando lá o olhar horizontal, no nível da terra, da realidade circundante. Para tanto foi elaborado um roteiro das entrevistas com os diretores que abordou uma série de fatores potencialmente importantes para entender a dinâmica do Judaísmo na escola bem como das identidades judaicas. Foram escolhidos os diretores das escolas e não os professores, por ser os primeiros os que possuem uma visão mais global e de conjunto da escola, seu corpo docente, alunos, voluntários mantenedores e de forma mais continuada no tempo que aqueles. Assim foi feita a entrada na educação

judaica como um observador que procura ser objetivo e escutar dos seus interlocutores as interpretações deles. Foram realizadas entrevistas que foram todas gravadas e anotadas simultaneamente. Como pano de fundo desta abordagem está a visão metodológica de René Barbier, (BARBIER, 1977) particularmente sua contribuição sobre a implicação em geral, e a psico-afetiva em particular, considerando a relevância que tem o envolvimento pessoal e profissional do autor com os sujeitos de estudo. O fato de este pesquisador ser judeu é uma certa garantia de simetria desejável entre os pesquisados e o pesquisador, como recomenda a investigadora afro-americana Sara Lawrence-Lightfoot (LAWRENCE-LIGHTFOOT, 1994), evitando abordagens carregadas de preconceitos.

No passo seguinte, com o auxílio dos diretores pedagógicos das escolas escolhidas foram identificadas famílias nas quais pelo menos as últimas duas gerações, senão as três, tivessem estudado lá, para ser os sujeitos desta pesquisa. As escolas ajudaram para a identificação, que não foi fácil, já que este tipo de dados não consta dos arquivos das mesmas, e facilitaram os contatos com os candidatos. Para poder fazer alguma comparação metodologicamente adequada precisa transcorrer tempo suficiente para que existam pelo menos duas gerações educadas na instituição.

As entrevistas com os membros das famílias seguiram um roteiro elaborado especificamente e com a experiência adquirida nos encontros com os diretores das escolas e nas conversações com eles. Ao escolher a abordagem de três gerações isso garantiu ter a visão de uma população entrevistada que foi idosa, adulta e adolescente. O estilo de entrevista utilizada com as três gerações foi dirigida e ao mesmo tempo semi-aberta, para poder abordar assuntos que precisavam de sua confirmação e deixar espaço para as manifestações não previstas ou previsíveis dos entrevistados. Houve um único entrevistador, que foi se “enriquecendo” ao longo do processo de pesquisa.

Vale lembrar que esta não é uma pesquisa de fatos históricos. Trata-se de um estudo qualitativo e quantitativo. O foco das entrevistas não eram as histórias de vida dos entrevistados, portanto não se utilizou uma técnica de entrevista totalmente aberta. Os encontros tiveram uma duração média de uma hora. Para evitar que a informação sofresse uma filtragem importante, ou uma

produção coletiva indesejada, não foram utilizados questionários escritos. Todas as entrevistas com as famílias foram gravadas e transcritas literalmente, sem fazer retificações, nem corrigir as repetições, ajustar concordâncias ou possíveis erros. A leitura da transcrição completa das entrevistas permite que sejam feitas outras leituras das mesmas, inclusive diversos cruzamentos transversais que com mais tempo poderiam ser feitos.

Todas as entrevistas foram realizadas nas residências das famílias com exceção de uma que foi feita no Colégio da aluna e outra que foi feita no consultório particular da pessoa entrevistada. O objetivo das mesmas não foi o de fazer histórias de vida nem estabelecer a verdade dos fatos. Procurou-se conhecer a opinião sobre os temas abordados e poder fazer comparações intra (entre gerações da mesma família) e inter-familiares (entre pessoas das diferentes famílias entrevistadas). Não houve nenhuma interferência direta de familiares durante as entrevistas. Indiretamente só em dois casos, onde os familiares (a esposa de um dos entrevistados e o irmão de outro) demonstraram estar acompanhando a entrevista desde outra sala. O volume de material obtido em cada entrevista fez necessária a obtenção de ajuda para a transcrição do mesmo, levando muitas horas de trabalho.

Todos os nomes e sobrenomes usados nas entrevistas das famílias são fictícios, qualquer semelhança com pessoas reais é pura coincidência. Foi combinado com os entrevistados que sua identidade seria preservada e mantida em sigilo, sendo sempre utilizados pseudônimos para manter o anonimato. Entre nomes, sobrenomes e apelidos, em cada família foi necessário procurar entre 10 e 15 novas identidades fictícias, totalizando não menos de 60 nomes e praticamente 15 sobrenomes. Foram mantidos apenas, na sua versão original, os nomes e sobrenomes de personalidades e rabinos conhecidos da comunidade, por considerá-los pessoas públicas. A repetição dos mesmos nomes nas famílias é natural dado o hábito judaico que entre os *aschkenazim* outorga o nome à criança como homenagem de pessoas falecidas e entre os *sefaradim* de pessoas ainda vivas.

Para os nomes dos entrevistados recorri à *Torá*, entre as mulheres as matriarcas (Sara, Rebeca, Raquel e Lea) e outras (Michal, Noemi, Tâmara,

Yael, Eva) do texto bíblico (AVINER, 2004). Para os homens os patriarcas (Abraham, Isaac, Yaacov) e outros da mesma fonte (Moisés, Simão). Em famílias onde só foram entrevistadas mulheres, foram escolhidas três heroínas, Judith, Ester e Miriam. Quando se deu o caso de nomes em iídiche, com um significado conhecido, que foi esclarecido durante a entrevista, foi feita a troca por outro nome na mesma língua, com uma tradução factível de ter sido respondida, de forma semelhante. Nomes de uso freqüente no português foram trocados por outros típicos também nesta língua. Quando os nomes eram de estilo israelense atual, foram substituídos por outros do mesmo tipo, tal como Eyal. Quando eram nomes de aparecimento menos freqüente, foram utilizados como substituto outros que também não fossem de uso muito comum, como é o caso de Vânia. Nos casos em que um mesmo nome aparece em duas famílias diferentes, foram escolhidos para ambas pessoas nomes que não são iguais.

Em relação aos sobrenomes, foi descartada a tradução literal (exemplo “Comerciante”, “Aprendiz”, “Sonho”, “Águia”), porque se assim o fizer seria preservado o sigilo, sem expressar os significados e perderia-se seu caráter *aschkenazi* ou *sefaradi*. Seria também um aportuguesamento que não é o que os define. Por isso foram conservadas as origens *sefaradim* e *aschkenazim* utilizando no seu lugar sobrenomes que sugerem o pertencimento ao determinado sub-grupo identitário (exemplo: Nissim). Foram utilizados lugares da Europa, quando eles foram mencionados nas entrevistas como Pinsker (proveniente da cidade de Pinsk) e Posnan, ou nos países árabes a cidade de Aleppo. Gaon denominava a máxima autoridade religiosa em cidades da Europa. Caro é o sobrenome do judeu *sefaradi* autor do *Shulkhan Arukh*, texto que registrou por escrito as leis religiosas da tradição oral. Os sobrenomes Polish (polonês) e Deutsch (alemão) aludem às origens *ashquenazitas* das famílias entrevistadas. Foi tomado o cuidado de manter também o caráter *sefaradi* de ambas as partes das famílias entrevistadas, no caso de Baruch (abençoado) e Kadosh (sagrado) Aleppo. Assim preserva-se que se trata de uma família formada por outras duas que são próximas em sua região de origem. Igual acontece com a família Caro Pinsker que é resultado da união de um *sefaradi* e uma *aschkenazi*, enquanto que a Gaon Pinsker, é somente *aschkenazi*. Foram utilizados os

mesmos critérios quando apareceram sobrenomes normalmente considerados não judaicos, onde foram escolhidos outros (Gonzalez, Torres) que buscam conservar a impressão de se tratar de dois grupos étnicos diferentes. Os mesmos procedimentos foram seguidos quando familiares foram mencionados nas entrevistas, trocando por sobrenomes tais como Winter e Summer, mantendo assim sonoridade germano-fona.

Quando foram utilizados apelidos, foram substituídos por outros que tivessem algum tipo de relação com o original, por exemplo, o “Magro”.

Os dados das escolas, levantados junto aos diretores pedagógicos, bem como as entrevistas das três gerações seguem a ordem cronológica da criação das escolas, Gymnasio Renascença em 1922, Ginásio Israelita Brasileiro Chaim Nachman Bialik 1943, Colégio Iavne Beit Chinuch em 1946 e Ginásio I.L. Peretz em 1951.

A ultima fase do trabalho levou a analisar os dados biográficos, não apenas no seu conteúdo pessoal, mas nos pontos que os prendem às escolas e à comunidade judaica, bem como à sociedade mais ampla. Durante o desenvolvimento desta pesquisa a vida individual e a social se mostram como um conjunto indissolúvel.

O Quadro 1 apresenta os casos em estudo, para facilitar a compreensão de como estão constituídos, juntando escolas e famílias.

Os casos em estudo serão tratados nos capítulos 3 e 4. O critério para divisão dos casos em dois capítulos foi o da adoção, ou não, de metodologia específica, no caso, a metodologia Hora’a Mutemet, que no Brasil tem sido traduzido como Educação para a Diversidade.

Este conceito se aplica à temática da pesquisa porque trabalha com a intersecção entre a educação, a identidade e sua diversidade, das pessoas em geral e não dos judeus em particular. Esta metodologia foi trazida de Israel,

sendo que o seu Ministério da Educação a vem adotando desde 1973; desde então, aproximadamente 70% das escolas israelenses optaram por aplicar esta proposta pedagógica. Os responsáveis pela implantação deste programa foram, em Israel, o Matach - Instituto de Tecnologia Educativa e a Agência Judaica; e, em São Paulo, a Federação Israelita do Estado de São Paulo. Na primeira etapa houve também uma parceria com o Joint Distribution Committee¹¹.

Casos em estudo na dissertação Ledor vador

Nome	Idade
------	-------

Caso A - *Hatikva LaSchalom*

<i>Colégio Renascença</i>	84
Família Pinsker-Deutsch	
Raquel Deutsch	17
Rebeca Pinsker Deutsch	44
David Pinsker	67

Caso B – *Hatikvá LaMischpakhá*

<i>Colégio Peretz</i>	55
Família Poskim	
Miriam Poskim	13
Judith Caro Poskim	43
Ester Gaon Poskim	64

Caso C - *Hatikvá LaNoar*

<i>Colégio Bialik</i>	63
Família Posnan	
Yaacov Posnan	13
Isaac Posnan	48
Sara Polish Posnan	69

Caso D - *Hatikvá LaSimkhá*

<i>Colégio Iavne</i>	60
Família Alepo	

¹¹ The American Jewish Joint Distribution Committee é uma organização americana apolítica, criada em 1914 para atender as necessidades dos judeus no mundo, particularmente onde suas vidas são ameaçadas ou sofrem grandes dificuldades.

Ruth Alepo	15
Ana Baruche Alepo	38
Lea Kadosh Alepo	61

Quadro 1 - Casos Estudados, colégios e respectivas famílias entrevistadas
Observação: nomes fictícios, familiares e individuais, são proposta do pesquisador, dentro da abordagem da pesquisa e para preservar os entrevistados

Esta concepção de educação considera que não somente os alunos têm diferentes possibilidades, como também os professores têm estilos e características diversificadas.

A Educação para a Diversidade é uma concepção que reconhece a diferença entre os estudantes, reconhece o pluralismo cultural e social e acredita que a função da escola é de atender estas diferenças através da adequação do ambiente educativo às necessidades dos alunos e aos objetivos do programa de estudos.

O aluno é tomado como o centro do processo educativo, possibilitando-lhe o ritmo de estudo e desenvolvimento adequado a si mesmo, oferecendo-lhe objetivos pedagógicos, culturais e pessoais de acordo com suas possibilidades, tendências e necessidades através de sua participação ativa no processo, e garantindo seu progresso como pessoa e como membro do grupo.

Na proposta metodológica Hora'á Mutemet os alunos não recebem os mesmos conteúdos, todos da mesma forma, como se o grupo todo fosse homogêneo. Esta concepção reconhece a heterogeneidade existente em cada sala de aula.

Em 2001 a Federação Israelita do Estado de São Paulo, através do seu Conselho de Educação, constituído na época pelos presidentes das cinco maiores escolas judaicas de São Paulo, como já mencionado (Bialik, Gani Talmud Thora, Peretz, Renascença, Iavne Beit Chinuch), convidou todos a conhecer o programa Hora'á Mutemet, que vinha demonstrando alcançar grande sucesso em Israel, Argentina, assim como no Brasil, no Rio de Janeiro.

Primeiramente foi organizada, pela Fisesp e demais parceiros, uma visita às escolas de Rio de Janeiro que já estavam aplicando a metodologia. A seguir, promoveu-se uma visita a uma série de escolas de Buenos Aires, comunidade que tinha a experiência mais longa de aplicação do programa de Educação para a Diversidade na América Latina.

Todas as escolas paulistas foram convidadas a adotá-lo, sendo a decisão de se integrar ou não à proposta exclusivamente da órbita das mesmas, ficaram totalmente livres para fazer a escolha. De fato, o Conselho de Educação da Federação Israelita entende que as escolas têm autonomia e capacidade para decidir sobre as suas preferências pedagógicas em todas as áreas educacionais.

Aquelas que decidiram adotá-lo, o Colégio Bialik e o Colégio Yavne Beith Chinuch, duas escolas com visões judaicas diferentes, contaram com o apoio logístico da Federação desde antes até depois da implantação, que demorou três anos. A Federação participou economicamente, levantou verbas do Fundo Pinkuss para a Educação Judaica na Diáspora, fez os contatos com o Instituto de Tecnologia Educativa de Israel, estabeleceu parcerias com o Joint Distribution Committee e com a Agência Judaica de Israel.

Encabeçadas pela Federação, duas escolas que constituem casos em estudo nesta dissertação decidiram implantar Hora'a Mutemet, assumindo também compromissos pedagógicos, organizacionais, econômicos e políticos decorrentes dessa escolha. Passaram por um processo de preparo através de treinamento intensivo e progressivo do seu corpo docente, em todos os seus escalões, sendo os mesmos realizados em São Paulo e também em Israel, por praticamente dois anos e meio. Foram as escolas Bialik e Yavne, que são apresentadas no capítulo 4.

Como a metodologia Hora'a Mutemet não é o foco neste estudo, se torna possível apenas, e ainda assim de forma cautelosa, fazer conjecturas acerca de possíveis repercussões para a temática da continuidade judaica pela adoção dessa proposta metodológica. Será, portanto, mais um dos temas que apenas se anunciam como possível exploração futura.

2. Organização judaica e educação: subsídios gerais e sobre São Paulo

Como entendimento preliminar ao tratamento dos casos estudados nesta dissertação, há alguns temas que precisam ser abordados, ainda que de maneira meramente indicativa.

Para falar de entrelaçamento de famílias e escolas na continuidade judaica e, portanto, na construção de identidade, por se tratarem de casos de escolas em São Paulo, faz-se necessário conhecer algumas informações sobre o desenvolvimento da presença judaica em São Paulo – portanto no Brasil.

A seguir, é preciso fornecer informações para a compreensão de como se dá a organização da comunidade judaica em São Paulo, uma vez que as escolas que integram os casos estudados são de tipo comunitário¹². Isto significa que são mantidas, administradas e dirigidas pela comunidade, relacionando-se as comunidades de pais das escolas com a comunidade judaica como um todo. Assim, é preciso explicitar como se dá essa relação, para melhor compreender os depoimentos dos diretores e das famílias.

Ainda, perpassando os dois temas do ponto de vista cultural e histórico, há a questão específica da educação no Estado de Israel, por ter um caráter irradiador para as demais comunidades judaicas pelo mundo. Nesse sentido, há como uma mescla de tempos, porque de fato a independência do Estado de Israel é historicamente recente. Por exemplo, acontece em 1948, sendo “mais jovem” que três escolas dos casos estudados. Ou seja, nas escolas judaicas de São Paulo há influências advindas de tempos anteriores, sobretudo marcadas pela vida judaica na Europa no final do século XIX e todo o século XX. Tais influências estão presentes nessas escolas paulistas, mas também influenciaram a estruturação do sistema escolar em Israel.

Ao mesmo tempo, peculiaridades da sociedade israelense levaram a uma estruturação escolar em nível do Estado de Israel, que busca atender às mesmas, no sentido tanto do respeito às populações locais, como pelo fortalecimento democrático. Ora, essa complexidade, em um Estado de independência recente, que tem caráter irradiador para comunidades judaicas do mundo, como já foi dito, impacta no sentido de uma abertura para a diversidade, merecendo por isso uma menção aqui.

Outro aspecto relevante da educação judaica com interfaces com a temática da continuidade refere-se à educação não-formal, igualmente marcada pela diversidade interna. Para facilitar a compreensão da presença desse aspecto na construção da continuidade pela educação nos casos estudados, são apresentados alguns dos movimentos juvenis, como são chamados na comunidade, sendo escolhidos para breve informação, nesta dissertação, apenas aqueles aos quais fizeram referência diretores ou famílias. Não se trata portando de estudo específico, mas apenas de fornecer elementos para a compreensão de sua especificidade educativa e presença no contexto do entrelaçamento escola e família, com vistas à continuidade pela educação.

Observe-se que cada um desses aspectos poderia constituir-se em tema de um trabalho específico, assim como comportariam tratamentos diversos, fosse pela abordagem histórica, fosse por aspectos antropológicos ou políticos. Aqui, contudo, trata-se de algo mais modesto, afeito apenas à necessidade de oferecer bases de informação que são subjacentes ao estudo dos casos apresentados e que poderão ser inspiradoras de trabalhos futuros.

2.1 Aspectos da formação da comunidade judaica paulista

Os ancestrais dos aproximadamente 60.000 judeus paulistas contemporâneos chegaram ao Brasil tanto em diversas ondas de imigração, quanto em momentos em que o termo imigrante de fato recobriu, ou encobriu, a situação de refugiados. Começando com Cabral, que trazia na sua tripulação e entre os seus colaboradores vários cripto-judeus ou marranos, judeus que foram obrigados a negar a sua fé para poder sobreviver, mas que a

¹² Como categorizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.

disfarçavam afirmando ter adotado o cristianismo em publico e continuavam mantendo suas tradições religiosas às escondidas. (NOVINSKI, 1982)

Antes da Primeira Guerra Mundial houve várias ondas migratórias provenientes predominantemente de Polônia, Rússia, Lituânia, Bessarábia e ainda outra maior a seguir após a guerra, de imigrantes que tinham o iídiche como sua língua materna. (FALBEL, 1984)

Como tratado por Lesser (1995), durante e após a Segunda Guerra Mundial houve imigração da Polônia e Alemanha, formada predominantemente por população que falava iídiche e alemão. Durante a metade dos anos 1950, uma leva de imigrantes que falava francês e árabe, veio de Egito, Síria, Líbano e outros países árabes, constituindo o núcleo da comunidade *sefaradita* atual em São Paulo (MILKEWITZ, 1991). Os *sefaraditas* estão representados em São Paulo pelas Congregações Monte Sinai, Mekor Haim, Beneficência Sefardi Paulista bem como o Templo Israelita Brasileiro “Ohel Yaacov”. Os anos 1970 e 1980 testemunharam a imigração de judeus da América do Sul, especialmente Argentina e Uruguai, bem como israelenses. Na ultima década do século XX houve também migração interna de judeus de comunidades do interior e litoral do Estado de São Paulo, para a capital.

A Congregação e Beneficência Sefardi Paulista tem grande visibilidade, tendo criado há mais de vinte e cinco anos o Netzah Israel, um movimento juvenil sionista freqüentado prioritariamente por crianças ligadas à sinagoga, e mais recentemente, durante o período de realização da presente pesquisa, a uma escola, a Beit Jacob, que embora de criação recente tem tido grande número de matrículas.

Os judeus de São Paulo têm construído um sistema extenso e diversificado de organizações e serviços que opera em diferentes contextos. Trata-se de uma construção histórica lenta e consistente, em que cada uma das instituições envolvidas tem muito a revelar em sua própria história¹³, tanto sobre a comunidade judaica, quanto sobre São Paulo e a sociedade brasileira

¹³ Há estudos históricos que vêm se dedicando a essas instituições, entre os quais se destacam os vários trabalhos de Roney Cytrynowicz (CYTRYNOWICZ e ZUQUIM 1997, 1999; CYTRYNOWICZ e MUSATTI, 2000, 2003, 2004), (BASSANEZI Pinsky, 2000), (EJCHEL, 1992), (HIRSCHBERG, 1976) (WOLFF e WOLFF, 1988, 1989) entre outros.

como um todo, na qual está inserida a comunidade judaica, além das relações internas entre ambas. Das aproximadamente cem entidades judaicas de São Paulo, cinquenta e três são filiadas à organização central, a Federação Israelita do Estado de São Paulo. Das que não são filiadas, os motivos estão relacionados com a impossibilidade de cumprir as exigências estatutárias para filiação, ou devido a seu caráter supra-estadual ou internacional, como é o caso de entidades que representam como seções nacionais de associações ou organizações internacionais, que citaremos à frente. Mas mesmo essas entidades, de uma forma ou de outra, acabam por ligar-se à Federação, como é o caso dos grupos de terceira idade e os movimentos juvenis, que se vinculam à Fisesp por intermédio de seus Departamentos e Fóruns. As entidades judaicas paulistas têm seu foco em áreas como religião, educação, serviço social, cultura, política, juventude, mídia, esportes, serviços médicos, idosos e cemitério. Algumas organizações estão envolvidas em vários destes setores, outras em um ou alguns apenas. É grande, portanto, a diversidade das entidades e organizações ligadas à Fisesp e, mais amplamente, que agrupam a comunidade judaica em São Paulo.

É importante ainda explicitar que São Paulo não tem Rabino Chefe, como acontece em países como a Inglaterra, onde funciona de forma semelhante à função de autoridade nacional de um arcebispo de uma Igreja Anglicana ou Católica, como autoridade máxima da comunidade. Isto significa que a representação pública comunitária, frente à sociedade paulista, acaba tendo um caráter mais laico ou civil, que religioso, embora existam figuras religiosas públicas, que funcionam muitas vezes como “representantes informais” da comunidade, e mesmo que não sejam vistos assim internamente, mas acabam tendo esse significado para o conjunto da sociedade. De fato, cabe à Fisesp a representação frente a órgãos governamentais, ou para expressar publicamente opiniões, por exemplo em órgãos de imprensa, ainda que existam muitos judeus e judias que são personalidades públicas, em caráter individual, como cidadãos, de pleno direito. Essa representatividade advém da legitimidade conferida à diretoria da Federação Israelita do Estado de São Paulo, tanto a diretoria voluntária como profissional, de serem resultado de eleições democráticas no interior da comunidade. São eleições públicas, com organização cuidadosa para garantir lisura e normas próprias a uma organização democrática. Cabe ainda explicitar que o envolvimento de

dirigentes voluntários é uma marca da comunidade judaica, mobilizada em torno do voluntariado muito antes de esse termo se tornar quase uma moda no Brasil¹⁴. O vigor das entidades advém dos seus voluntários e o cotidiano é estruturado pelo trabalho profissional, atuando ambos os grupos em sintonia.

Ainda do ponto de vista religioso, não se tem praticado a conversão ortodoxa ao Judaísmo no Brasil, o que significa a existência de um campo de sensibilidades em famílias nas quais ocorrem casamentos mistos, mesmo quando o cônjuge que vem de outro grupo religioso decide-se a seguir o Judaísmo. Há duas congregações que acolhem aqueles que desejam juntar-se à comunidade de forma efetiva e reconhecida, praticando conversões; são de tipo reformista e conservador, denominações que também no Brasil têm certa relatividade, ao contrário de locais como nos Estados Unidos, em que pertencer a uma determinada congregação é mais decisivo do que aqui; o tema das conversões é delicado e controverso, e este trabalho apenas o tangencia por não ser o foco do trabalho, embora tenha com ele relação; vale lembrar, contudo, que o tema da relação das conversões com a formação das famílias e impacto nos filhos foi objeto de análise de outros trabalhos acadêmicos (por ex., HEMSI, 2002).

Considerando as necessidades da vida judaica para quem procure guardar preceitos religiosos no cotidiano, atualmente em São Paulo há vários açougues *kascher* e uma variedade de quitandas que vendem produtos *kascher*, bem como mais de meia dúzia de restaurantes que seguem os preceitos da *kaschrut*, e que são abertos ao público em geral que possa interessar-se por conhecer essa culinária.

O movimento ortodoxo Beit Chabad¹⁵ tem, atualmente, uma presença destacada representada por várias sinagogas independentes entre si e por uma escola o Gani Talmud Thora Lubavitch. A Congregação Israelita Paulista (CIP) fundada por judeus de origem alemã é chefiada por uma dessas personalidades famosas em nível nacional, o Rabino Henry Sobel, com

¹⁴ Ver, por exemplo, CYTRYNOWICZ (1999,2003) e FISCHMANN (2004). Vale também lembrar, como dito no capítulo 1, a visão de integração de Kelman de valores judaicos e valores pessoais, do que, no entendimento deste pesquisador, o voluntariado comunitário é ótimo exemplo.

¹⁵ O Beit Chabad é um movimento religioso ortodoxo hassídico que tem sinagogas em muitos lugares do mundo, especialmente nos Estados Unidos e várias no Brasil. *Beit* do hebraico, significa casa e *Chabad* é

inserções relevantes na história da redemocratização do Brasil; a CIP reúne judeus liberais, e às vezes denomina-se também reformista. A CIP possui um centro de educação complementar de acordo com seus moldes religiosos, um bem freqüentado curso de conversão ao Judaísmo e dois movimentos juvenis sionistas, um nos moldes tradicionais, a Chazit Hanoar, e outro, que soma à característica de movimento judaico, a de escoteiro, Avandava.

Outra sinagoga liberal representativa é a Comunidade Shalom, filiada ao movimento conservador. A entidade sustenta a Oficina Abrigada de Trabalho, obra assistencial que atende portadores de necessidades especiais, em um trabalho pioneiro em São Paulo, com importante repercussão social.

Durante os serviços de Rosch Haschaná e Yom Kipur, dados da Fisesp indicam de forma estimativa que, nos horários de maior freqüência, os mais de 50 serviços religiosos que funcionaram em 2005, receberam pouco mais de 17.000 pessoas. Enquanto os rabinos com formação conservadora ou reformista em São Paulo não superam o número de 10, os ortodoxos, de diferentes linhas tais como Chabad Lubavitch, Satmer, Bnei Akiva e outros, estão em torno de 100.

Quatro escolas judaicas tradicionais (Renascença, Peretz, Bialik e Beit Jacob), duas ortodoxas (Iavne e Gani Talmud Thora), três *Yeschivot* (Or Torá, Tomchei Tmimim Lubavitch, Guevoa) e várias outras instituições reunindo um número menor de estudantes recebem aproximadamente 4400 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A Unibes (União Israelita Brasileira de Bem Estar Social)¹⁶ é uma das mais importantes e a mais antiga obra social judaica da comunidade paulista. Por meio de serviços diretos, prestados a necessitados de apoio, ou por parcerias dentro e fora da comunidade, a entidade oferece ajuda para moradia, orientação familiar, encaminhamento para serviços médicos e odontológicos subvencionados, creche e atividades para terceira idade. Na área de alimentação a pessoas em situação de risco, vivendo na rua ou mesmo sozinhas, em situações precárias, se destaca o Refeitório Assistencial Ten

a sigla hebraica para *Hokhma, Biná, Daat*, que significa Sabedoria, Conhecimento e Fé ou Crença. Tem sua origem na figura do Rabino de Lubavitch, Rebe Menachem Mendel Schneerson.

Yad, que segue estritamente as regras da *kaschrut*, atende as pessoas necessitadas de auxílio em suas dependências, mas tem também serviço de entrega em domicílio para pessoas solitárias, idosas ou doentes, impossibilitadas de locomover-se. É chefiado por um nome destacado do Beit Chabad como líder espiritual, rabino David Weitman.

O Centro de Cultura Judaica, antiga Casa de Israel, tem o objetivo de divulgar a cultura judaica e israelense entre a comunidade judaica e a sociedade brasileira. Funcionam também dentro das entidades comunitárias um número significativo de grupos de dança israelense e outras atividades culturais.

A Hebraica oferece as melhores condições para o esporte e atividades sociais e culturais. Tem aproximadamente 25.000 associados. Possui dois teatros (Arthur Rubinstein e Anne Frank), quadras de tênis, piscinas, ginásios esportivos, “*fitness center*” e outras facilidades oferecidas em nível da melhor qualidade que se tem em São Paulo.

O Hospital Israelita Albert Einstein é um orgulho da comunidade judaica e de todos os paulistas, pelo avanço científico da medicina que se pratica ali e pelos serviços que presta. Promove pesquisa médica reconhecida internacionalmente e forma quadros de para-médicos em nível universitário através da sua Faculdade de Enfermagem. O Hospital presta esses serviços gratuitamente a uma numerosa população carente da região adjacente. Também em uma demonstração de compromisso e preocupação com as causas comunitárias e com a transmissão de geração em geração, absorveu o antigo Lar de Idosos Golda Meir, que hoje leva o nome de Residencial Albert Einstein.

Em São Paulo também estão localizadas sessões nacionais de entidades judaicas internacionais, que fortalecem a identidade comunitária e dão continuidade à história judaica como¹⁶: Bnai Brith, Na’amat Pioneiras, Organização Feminina Wizo, Confederação Brasileira Macabi, a Organização

¹⁶ O autor é membro do Conselho Deliberativo da Unibes desde 2005.

¹⁷ Nas referências desta dissertação são indicados *sites* das entidades citadas, a título de informação complementar.

Sionista, o Keren Kayemet Leisrael e mais de 10 movimentos juvenis sionistas. Na cidade está também o escritório central da Confederação Israelita do Brasil, que congrega as federações israelitas estaduais e, como estas, é eleito de forma democrática, representando a comunidade judaica em nível nacional, de forma oficial.

Neste contexto organizacional comunitário complexo, que resulta da prática de valores sociais e culturais internos ao judaísmo, estão inseridas as escolas, os seus diretores e as famílias que as freqüentam. Trata-se de uma comunidade que possui uma rede de serviços e organizações muito desenvolvida e de alta qualidade, na qual aproximadamente metade dos seus membros freqüentam periodicamente algum espaço ou atividade judaica. Onde há, também, uma presença comparativamente desproporcional de rabinos ortodoxos, especialmente do Movimento Chabad Lubavitch, apesar da comunidade não poder ser considerada ortodoxa na sua maioria.

2.2 Observações sobre dados quantitativos nas escolas judaicas de São Paulo

A primeira base de dados quantitativos sobre as escolas judaicas foi organizada por Henrique Rattner, que coordenou a realização de um censo da comunidade judaica de São Paulo em 1969, a convite da FISESP. Posteriormente publicou um estudo analítico dos dados obtidos ali (RATTNER, 1977, p. 66). Entre outras informações relevantes quanto aos dados sobre matrículas em escolas judaicas na Capital, informa que o número total de crianças judias que freqüentavam escolas judaicas de São Paulo eram 5029 alunos, nesse ano de 1969. A partir de levantamento de dados anteriores, Rattner menciona que, em 1953, havia na capital de São Paulo 1200 alunos ao todo, considerando colégios judaicos. Comparando 1969 com 1953 ele conclui que houve um crescimento de 320% (RATTNER, 1977, p. 66).

Com relação aos dados populacionais da comunidade foi feito recadastramento comunitário em 2000-2001. Já em 2005, foi realizado levantamento¹⁸ dos dados referentes a matrículas nos colégios judaicos de São

¹⁸ Conselho de Educação da Federação Israelita do Estado São Paulo, com a participação do autor, na qualidade de Diretor Institucional, realizou o levantamento dos dados do recadastramento.

Paulo, sendo o total registrado de 4383 alunos. Isso significa uma diminuição de 12,84% em relação a 1969. A população judaica total de São Paulo, estimada em 1969 era de 57.600 pessoas (RATTNER, *Ibid*), enquanto que a estimativa informada pelo recadastramento de 2000-1 foi de 60.000. Enquanto as crianças matriculadas nas escolas em 1969 eram 5029, em 2001 o número foi de 4383. Por tanto a população escolar passou de ser um 8,73% em 1969 a um 7,30% em 2000-2001, como se vê na Tabela 1. Nesse ínterim, houve escolas que foram fechadas, por motivos diversos, sugerindo relações complexas entre a sociedade paulista e a comunidade judaica. O caso do Scholem.Aleichem está em estudo.

Ano	Judeus em São Paulo	Alunos em escolas judaicas*	%
1969	57.600	5029	8,73
2000-2001	60.000	4383	7,30

Tabela 1. População judaica total em São Paulo e população em escolas judaicas – 1969; 2000-2001. Fontes dos dados brutos: RATTNER 1970; RECADASTRAMENTO COMUNITARIO 2000-2001 (Tabela preparada pelo autor) *Foram consideradas parcialmente a maioria das escolas judaicas.

As escolas judaicas paulistas contemporâneas podem ser subdivididas em pelo menos dois subgrupos diferentes, um de escolas com perfil ortodoxo, outro de perfil tradicionalista, como aparece na Tabela 2.

Escolas	Número de alunos	%
Ortodoxas	1363	31,10
Tradicionais	3020	68,90
Total	4383	100,00

Tabela 2: Alunos em escolas ortodoxas e tradicionais, em São Paulo
Fonte dos dados brutos: Levantamento do Conselho de Educação da Fiesp
(Tabela preparada pelo autor)

O de escolas com perfil ortodoxa, em 2005, registrava 1363 alunos, que significavam 31,09% do total de matrículas em escolas judaicas de São Paulo. Trata-se de um grupo de escolas onde os cuidados de *kaschrut* são estritos, as rezas são obrigatórias para todos os alunos, várias vezes durante o horário letivo, bem como o respeito a cada uma das comemorações religiosas judaicas, contando para tal com um corpo de professores predominantemente ortodoxo. Assim se apresentam as matrículas desse grupo na Tabela 3.

Escolas	Número de Alunos	%
Iavne	492	36,10
Gani Talmud Thora	231	16,95
Escola Lubavitch	244	17,90

Maguen Avraham	306	22,45
Yeschivá Cotia	90	6,60
Total	1363	100,00

Tabela 3 – Matrícula de alunos em escolas ortodoxas¹⁹

Fonte dos dados brutos: Levantamento do Conselho de Educação da Fisesp (Tabela preparada pelo autor)

O outro grupo, de perfil tradicionalista (Renascença, Bialik, Peretz, Escola Maternal de A Hebraica, Beit Yacov) corresponde a 3020, ou seja, 68,90% do total de 4383, como se vê na Tabela 4. Nele as regras de *kaschrut* são tratadas com bastante maior flexibilidade, as rezas são possíveis, mas não obrigatórias, os feriados religiosos são comemorados, mas só uma minoria dos professores são observantes ortodoxos.

Escolas	Número de alunos	%
Renascença	948	31,40
Bialik	755	25,00
Peretz	752	24,90
Escola Maternal de A Hebraica	161	5,33
Beit Yacov	404	13,37
Total	3020	100,00

Tabela 4. Matrícula de alunos em escolas tradicionalistas

Fonte dos dados brutos: Levantamento do Conselho de Educação da Fisesp

É interessante acrescentar a estes dados os do estudo feito²⁰ pela Federação em 2000-2001 (RECADASTRAMENTO COMUNITARIO 2000-2001), que são recortados por este pesquisador entre vários outros que foram levantados no recadastramento, porque se tratam de informações que têm relevância para os temas da identidade judaica e da continuidade, centrais neste trabalho. Nele eram realizadas algumas perguntas à comunidade que permitiam identificar de maneira indireta aqueles de seus membros que poderiam ser identificados como ortodoxos (igualmente apresentando pluralidade interna). O percentual de observantes da *kaschrut* era de 13,98%. Há uma direção coincidente quando é perguntada a freqüência à sinagoga, onde 14,30% dizem que as visitam semanalmente e um 3,09% o faz diariamente. Somando os freqüentadores semanais e diários pode ser

¹⁹ A elaboração das Tabelas 1 e 2 foi feita com base nos dados brutos citados, seguindo a categorização proposta nesta dissertação, não a critérios propostos pela Fisesp, a que importa o conhecimento da situação das escolas da comunidade judaica como um todo.

²⁰ O autor foi membro da equipe coordenadora do Recadastramento Comunitário.

estimado em um 17,39% os que se enquadrariam em um comportamento religioso ortodoxo. Não muito diferente do percentual que diz consumir alimentos *kascher*. Porém observe-se a grande diferença do percentual, quase o dobro de famílias, que enviam seus filhos para escolas ortodoxas, ou seja, 31,09%. Isso leva a pensar que as populações atendidas pelas escolas ortodoxas, se considerarmos o comportamento demonstrado através das suas respostas, não possuem a mesma identidade.

2.3. Educação nas comunidades judaicas

2.3.1 Aspectos filosóficos e culturais

A educação é um valor prático no Judaísmo. Como diz o Talmude Babilônico em Nedarim 41 a:

"Ninguém é pobre exceto aquele que carece de conhecimentos(...) Uma pessoa que tem conhecimentos tem tudo. Uma pessoa que não o tem – o que é? - Uma vez que uma pessoa possui conhecimentos - de que carece? E se uma pessoa não adquire conhecimentos - o que possui?".

Para atingir uma vida judaica plena é necessário conhecer os preceitos judaicos (as 613 *mitzvot*) e para isso se precisa estudar e aprender os mandamentos divinos e aplicá-los na vida cotidiana. Mas o que primeiro foi obrigação dos pais estabelecida na *Torá*, depois, por motivos práticos, se estendeu ao sistema educativo, que foi adquirindo uma crescente complexidade, inclusive pelo fato de ter que se adaptar nas diásporas judaicas, às situações mais diversas e hostis. O ensino do Judaísmo nunca se limitou apenas às elites. Sempre foi uma exigência para o povo todo, até seus membros mais humildes. Na *Torá* diz:

"E farás congregar o povo, homens, mulheres e crianças, e teus estrangeiros que estiverem nas tuas cidades, para que escutem e aprendam e temam a D's, e cuidem de cumprir todas as palavras de sua lei".

Elazar estudou a história política do Povo Judeu e seu sistema federativo e democrático (ELAZAR, 1984) e ensina que a autoridade entre os judeus se dividia tradicionalmente entre três poderes ou coroas (*ketarim*): o *Keter Kehuna* que são os sacerdotes, o *Keter Torá*, formado pelos sábios da *Torá* e o *Keter Malkhut*, que é o poder civil. Um dos três poderes esta

relacionado diretamente ao saber, o que dá aos sábios e à sabedoria um papel central neste coletivo que é o Povo Judeu, inclusive em São Paulo.

Por todo o anterior a ética judaica tem a peculiaridade de não ser apenas um conjunto de valores abstratos, intelectuais, mas diretamente traduzidos em ação. Os valores judaicos não são, portanto, uma abstração porque devem se expressar diretamente em ações concretas. Alguém pode seguir todos os rituais judaicos à risca, diariamente, diuturnamente, sem ser isso uma garantia de Judaísmo. Precisa ser guiado por boas ações. A educação judaica transmite o conhecimento de homem para homem, de mulher para mulher, de geração para geração. Estimula o desenvolvimento do conhecimento e das idéias e fornece uma série de valores e princípios que unem e unificam o comportamento das pessoas, fazendo minimamente necessária a punição como mecanismo de convívio.

Nesta pesquisa são chamados de valores a princípios práticos, mas são também conceituais, compostos por orientações unificadoras, maleáveis, que operam como homogeneizadoras dos comportamentos em todos os espaços e tempos. O rabino Shimshon Raphael Hirsch, diz neste sentido que “A *Torá* dada por D’s para o Povo Judeu é a expressão formal de Sua vontade, e o comportamento dos mandamentos nela contidos unifica este povo” (HIRSCH, 2002).

Um substantivo, uma única palavra isolada, não serviria para descrever o que há dentro de um valor, como orientação geral para o comportamento das pessoas e dos grupos. Os valores podem ser formulados mais claramente por um substantivo e um adjetivo, do tipo a “pátria socialista”, ou por frases tais como “*In God we trust*” ou “respeito à vida”. Neste sentido, os Dez Mandamentos, o Decálogo que aparece muito antes de qualquer formulação moderna de direitos humanos, com pretensões de universalidade. é uma novidade judaica revolucionária, junto com os conceitos do monoteísmo judeu de D’s, *Schabat* e *Torá*. Funcionam, até hoje, como um conjunto de valores organizados, que servem para orientar o comportamento concreto das pessoas e dos grupos.

Por tudo isso, a definição do Judaísmo utilizada nesta pesquisa é a de uma identidade coletiva comum de um grupo diverso do ponto de vista racial, nacional, religioso e político, que inclui o leque que vai desde os mais religiosos (ortodoxos, conservadores, reformistas) até os judeus laicos, seculares, de todas as orientações políticas imagináveis e que tem no seu centro um comportamento de acordo a um conjunto de valores e princípios judaicos. É uma invenção coletiva e histórica, sem fim. Uma obra coletiva interminável.

2.3.2 Organização

A educação judaica tem em diferentes lugares e momentos, uma diversidade de tipos de sistemas utilizados, que com todas as suas nuances, permite ver que ao longo dos séculos a comunidade se organiza, em forma pró-ativa e criativa, comprometida com seus valores e gerando uma série diversificada de propostas educacionais. A explicação a seguir fundamenta porque, no entendimento deste pesquisador, deve-se falar em plural de educações judaicas e não apenas de educação judaica. O uso singular do termo cria a idéia errada de se estar frente a um único fenômeno, tipo ou metodologia educativa. (AUSUBEL, 1989; BARON, 1974, BARNAVI, 1995; BUTMAN 1982).

Talmude Torá é a escola elementar religiosa tradicional desde o fim da fase de Judéia. O *Talmude Torá* era sustentado coletivamente pela comunidade judaica, costumava ter um corpo de vários professores, certo controle administrativo e disciplina de classe. Em geral tinha um programa mais variado que o *Heder*.

Heder em hebraico significa quarto ou sala. Esta tradução pode dar a falsa impressão de que o que define esta educação é apenas a questão espacial. Porém o destacável é que se trata de uma metodologia de ensino, focada prioritariamente no vínculo humano entre o aluno e o professor. Neste sistema, em épocas anteriores ao século XVI, especialmente em comunidades menores de Israel e na diáspora durante a época talmúdica, as crianças recebiam educação religiosa do seu professor (*melamed*) na própria residência

dele. O *heder* foi mencionado como início dos colégios Bialik e Peretz, nas entrevistas com os diretores das respectivas escolas.

O *Heder* é caracterizado não apenas pelo local, mas também pelo fato de se tratar de educação proferida por um único educador isolado, não dependente de um colégio ou outra classe de sistema educativo organizado. O currículo do *heder* era “estreito, seus objetivos de ensino limitados e seus métodos de trabalho antiquados, uma vez que a inclusão de assuntos profanos era naturalmente inaceitável” (AUSUBEL, p.162). A informalidade com que o professor do *heder* dava as aulas era estimulante e teve uma forte influência democratizante no comportamento das crianças. Como as aulas eram na casa do professor, freqüentemente se dava o convívio com a sua família. Eram seis dias de aula por semana, de oito a dez horas por dia no verão, e doze horas por dia no inverno. Este sistema educativo provocava ou facilitava um forte envolvimento emocional do aluno com a figura do educador.

A primeira aula da criança no *heder* era carregada de simbolismos e sentimentos fortes. Em alguns países a criança entrava no *heder* aos três anos, mas nunca além dos cinco anos. No serviço de *Schabat*, anterior ao seu ingresso no *heder*, o pai levava o menino e ele era colocado na *bima* (plataforma central da sinagoga onde é lido o *Sefer Torá*). O *Sefer* era aberto, e os Dez Mandamentos lidos, simbolizando o pacto do Povo Judeu com D's.

No primeiro dia de aula os pais levavam a criança e o professor lhe mostrava o alfabeto no *Humash* (Pentateuco). A criança repetia com o *melamed* o nome das letras em hebraico, enquanto a sua mãe lhe dava bolo e mel na boca. O procedimento associava a doçura às letras hebraicas. Era praticamente uma comemoração familiar que reunia família, professor e a instituição educativa, em uma cerimônia única.

No *Heder*, a *Torá* era o único livro de texto. Aprendia-se primeiro o alfabeto e em seguida as vogais. O método era a memorização, através da repetição em voz alta e em grupo.

O professor determinava o ritmo da aprendizagem. Com esses elementos passavam a ler a *Parascha* (a porção semanal da *Torá*). A seguir se

dedicavam a traduzir o hebraico para a língua materna, iídiche, árabe, espanhol, francês ou outro idioma. Até os nove ou dez anos a criança terminava tudo o que podia aprender neste *heder* e então a família o colocava em outro, até a *Bar Mitzvá*, para estudar matérias mais adiantadas, como tratados do Talmude, comentários de Raschi e de Abraão Ibn Ezra.

O *heder* pode ser considerado como uma transformação da etapa anterior do *Talmude Torá*. Era um empreendimento privado do professor, que cobrava honorários pela educação que dava. O *heder* se tornou predominante durante a Idade Média Judaica, período que se iniciou no século XVI com os guetos escravos e só terminou depois da Primeira Guerra Mundial. Na época atual o *heder* é associado à ultra-ortodoxia, porém antes da Reforma, esta era a forma tradicional, quase universal de educação judaica no mundo, com especial desenvolvimento na Europa Oriental.

As *Yeschivot* (MILKEWITZ, 2001) são centros de altos estudos do Judaísmo, principalmente dedicadas aos estudos talmúdicos e à literatura rabínica. A palavra *Yeschivá*, vem do verbo hebraico *Lashev*, sentar e significa “posição de sentado”, se referindo à ação de sentar, fazendo referencia a uma permanência prolongada. O Talmude é o texto que correspondia aos estudos superiores, feitos pelas crianças mais velhas, adolescentes e adultos, lembrando que na época bíblica o tempo de vida média era mais curto que o atual, e o estudo de cada página do Talmude leva muitas horas. Estima-se em doze anos, parando apenas no Schabat e nos feriados obrigatórios, o tempo requerido para um estudante fazer a leitura completa do Talmude. Diretores de escolas judaicas desta pesquisa, como o do Bialik, relataram ter estudado em *Yeschivot*, mostrando o quanto as escolas judaicas atuais sofrem as influencias que vêm da Europa e de outros lugares que desenvolveram sistemas semelhantes.

Alguns tratados do Talmude incluem, de forma especial, recomendações pedagógicas que podem ser consideradas avançadas para seu tempo. Assim o Talmude coloca as medidas a serem tomadas em relação a órfãos e desprotegidos, para que não fiquem sem receber educação. No ano 64, Rabi Yehoschua Ben Gamla criou, em Jerusalém, a escola obrigatória. Ele fez com que fossem criadas escolas em todas as cidades, para crianças de 6 e 7 anos.

O Talmude determina que a educação seja obrigatória, extensiva a todas as crianças sem exceção, e bem cedo.

As *Yeschivot* utilizam uma metodologia de aprendizado em que a discussão e reflexão sobre o Talmude é feita em duplas de alunos (*havruta*), antes de receber os ensinamentos dos rabinos mestres.

No século XX, na década de 30, na Polônia, 18.000 jovens judeus freqüentavam *Yeschivot*²¹, algumas das quais eram escolas secundárias que incluíam o Colegial. Naquele país concentrava-se a maior população judaica da Europa e, além das escolas tradicionais, havia outros dois subsistemas, um que ensinava a língua iídiche e o outro o hebraico.

Assim as escolas judaicas atuais, incluindo seus estudos seculares, são fruto do processo de integração à sociedade, por parte dos judeus nas suas respectivas diásporas, que vão trazendo e reproduzindo suas próprias experiências para as próximas gerações.

O caso europeu, no início do século XX, é um exemplo. O governo polonês, durante os anos 1920 mantinha “escolas de *Schabat*”, que ofereciam o programa regular das escolas públicas, mas respeitando o *Schabat*.

Muitos dos imigrantes que fundaram as escolas judaicas de São Paulo vinham da Polônia, onde foram expostos à diversidade de alternativas possíveis à educação judaica, bem como à integração dos estudos judaicos e seculares.

A Organização Escolar Central Iídiche de Polônia, fundada em 1921, era apoiada pelos partidos de trabalhadores judeus de esquerda através do *Bund* e dos *Poalei Tzion*. Ensinava-se iídiche e usava-se o polonês para o ensino da história e a geografia, mantendo um currículo secular socialista. Inclusive no

²¹ O autor visitou, pessoalmente, na Polônia, em Lublin, o prédio de uma *Yeschivá*, cujos alunos foram assassinados pelos nazistas. Além do tamanho do prédio, de seis amplos andares, salas de aula bem iluminadas, lembrando uma moderna universidade, um dos aspectos que mais impressionaram foi a completa relação das disciplinas seculares incluídas no programa.

setor mais religioso da comunidade existia alguma inclusão de estudos seculares.

Os movimentos juvenis sionistas surgem nesta época, em que uma boa parte da comunidade judaica da Europa Oriental estava confinada as chamadas “zonas de residência” e na qual dominava a vida comunitária um estilo parecido com o que hoje é chamado de ortodoxia. Foi um período no qual o tema dos nacionalismos, o socialismo e o marxismo eram importantes na Europa e jovens judeus, sob a influencia de idéias e ideais socialistas e marxistas, se questionavam, questionavam o *status quo* e organizavam seus movimentos em torno à volta a Terra de Israel, no caso dos sionistas, e de uma nação socialista de operários que tinham o iídiche como língua nacional no caso do *Bund*. Os movimentos juvenis sionistas²² são organizações nas quais se desenvolvem experiências de educação não formal, onde jovens, às vezes ainda crianças, educam outras crianças, transmitindo tudo aquilo que eles consideram importante e que o sistema educativo dominante não favorece e até impede de ensinar. Vários deles trazidos pelas gerações anteriores têm continuidade em América do Sul, inclusive no Brasil atual (BASSANEZI PINSKY, Carla. 2000).

Outro desdobramento são os movimentos juvenis escoteiros, desenvolvidos sob a influencia das idéias de Baden Powell²³. Em São Paulo, o Grupo Escoteiro e Distrito Bandeirante Avandava, da Congregação Israelita Paulista, é um caso local. Conforme Cytrynowicz (1999):

“O movimento escoteiro em sua forma final foi criado por Baden Powell (1857-1941) general inglês que se tornara um herói de guerra após resistir ao exercito Bôer na cidade de Mafeking (África do Sul)... Baden Powell proporcionava uma vivencia atraente com pratica e jogos, seguindo o exemplo de Seton, e à noite reuniam-se todos em volta do fogo, quando ele contava histórias e dançava ao som de canções africanas” .

Ainda uma outra versão de movimentos juvenis são os religiosos, que podem ser exemplificados em S. Paulo pelo Bnei Akiva, organização juvenil sionista e ortodoxa, seguidora das idéias do Rabino Kook. Este movimento fundado em 1929, tem por objetivo educar uma geração leal e dedicada ao

²² Como se verá nos capítulos 3 e 4 e nos anexos referentes à transcrição das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, os movimentos juvenis foram mencionados nas entrevistas em várias oportunidades, tanto pelas gerações de famílias, como pelos diretores e diretoras.

²³ Macabi Tzair de Montevideu é uma organização juvenil sionista e escoteira que faz parte da experiência em educação não formal deste pesquisador.

estudo da *Torá*, ao povo de Israel e à Terra de Israel. A proposta de realização para os jovens é “*Torá e trabalho*”. Seus membros participam de *kibutzim*, do trabalho agrícola e manual e do Exército de Defesa de Israel.

Após a independência do Estado de Israel foram criadas por parte das comunidades locais no Brasil e em diversas comunidades de vários países, escolas integrais²⁴, que fornecem em horário extenso as matérias exigidas pelas respectivas autoridades públicas dos Ministérios de Educação dos respectivos países, e também matérias do currículo judaico, fundamentalmente língua hebraica, tradições, história judaica e outros.

Centros comunitários como “A Hebraica de São Paulo”, e outros em diversos países, se propõem a assumir parte da tarefa educativa, promovendo palestras, cursos e estudos de religião e hebraico. Dentre estes, às vezes funcionando em sinagogas, há experiências de educação complementar, o que em Estados Unidos se chama de *Sunday's Schools*. Na verdade, em muitos lugares estas propostas, que não se submetem a autoridades educacionais públicas para obter certificação dos respectivos países, mas sim às linhas ideológicas das suas respectivas entidades, acabam fornecendo uma formação judaica complementar à das escolas públicas e das particulares não-judaicas, formação essa que, com frequência, nem a própria família oferece à criança e ao jovem.

No que se refere à organização escolar no Estado de Israel, único governo nacional judaico, há grande atenção à diversidade, característica do Estado israelense. Assim, ali são oferecidas escolas públicas estatais religiosas, bem como não-religiosas judaica, além de escolas públicas árabes, drusas e independentes. Seu esforço de integração da pluralidade religiosa por meio da oferta de educação de qualidade para todos, atendendo às características da diversidade da população israelense, composta não apenas por judeus é um marco reconhecido internacionalmente, para além de questões políticas regionais e dos complexos conflitos no Oriente Médio. Esse esforço israelense e a qualidade que dele emana, oferecida tanto à sua população judaica como não-judaica, irradia-se através da influência de Israel na educação judaica paulista, ainda que seja uma influência composta com as

orientações nacionais brasileiras e tendências e características de cada grupo comunitário fundador de cada escola ou movimento. A proposta metodológica do já citado Hora e Mutemet²⁵ é um exemplo.

As experiências européias e israelenses influíram diretamente na educação judaica paulista. As escolas, na sua fundação, bem como os movimentos juvenis e as *Yeschivot*, seguiram os modelos trazidos de Europa, bem como os das escolas integrais. Os movimentos juvenis sionistas são fortemente ligados ao apoio dado por organizações israelenses como a Agência Judaica e seu Departamento de Educação Judaica para a Diáspora.

Quando em 1948 ocorre a independência do Estado de Israel, já existia ali um sistema educativo em funcionamento, que tinha sido anteriormente construído e que era mantido pela comunidade judaica desde o período anterior à independência. Mesmo antes de contar com seu Estado nacional independente, os judeus que ali moravam construíram um sistema educativo atuante. Da mesma forma, aqui em São Paulo, antes da independência de Israel, já existiam várias escolas judaicas, três delas parte desta pesquisa. Ou seja, a educação judaica precedeu à independência do Estado de Israel, sendo portanto uma obra relevante da comunidade judaica paulista, como sua contribuição para o Brasil. A língua hebraica, por ser considerada língua sagrada pelos judeus mais ortodoxos, esteve durante muito tempo limitada à liturgia e à literatura, mas foi revivida²⁶ para seu uso cotidiano no final do século XIX, sendo utilizada em todas as instituições educativas, desde o jardim de infância até universidades. Israel tem duas línguas oficiais, o hebraico e o árabe. Em 1953, a Lei de Educação Nacional determinou em Israel que a responsabilidade pela educação das instituições pré-estatais ao Estado, fossem integradas a este e passassem a ligar-se ao governo.

Na primeira década após o estabelecimento do Estado de Israel, a população escolar quadruplicou devido à chegada de imigrantes, dos quais muitos vindos da Europa do Holocausto e outros expulsos dos países árabes. A necessidade de integrar crianças com *background* culturais bem diferentes,

²⁴ A escola integral é uma modalidade adotada em parte por alguma das escolas desta pesquisa.

²⁵ Ver Capítulo 1 desta dissertação.

²⁶ Há diversas obras que analisam o caso do hebraico, tema relevante para a lingüística. Ver, por exemplo "Ressurgimento da língua hebraica" (1970).

muitos dos quais tiveram por serem judeus, proibida uma educação escolar formal nas suas terras de origem, colocou um enorme desafio para a educação do Estado de Israel. Além das questões físicas, teve um peso central o tema de inicialmente ter tido o sistema educacional de Israel uma orientação muito ocidental, e ter que integrar a ele crianças vindas do Norte da África e do Oriente Médio, com uma visão de mundo bem diferente.

Assim esta natureza pluralista da sociedade israelense tem sua expressão no sistema educativo. As escolas estão organizadas hoje em quatro áreas, que podem ser inventariadas, conforme o Ministério de Educação de Israel (EDUCACION, 1991) como: laicas, públicas religiosas judaicas, públicas árabes e escolas publicas drusas, e independentes. Em Israel, como mencionado, desde a educação infantil até o que seria equivalente ao ensino médio no Brasil é público e gratuito para todos.

As escolas podem (EDUCACIÓN, 1991) ser: públicas laicas, administradas por diretores designados pelo Ministério; públicas religiosas, que seguem o mesmo programa e adicionam conteúdos religiosos judaicos, com diretores designados pelo rabinato de Israel; públicas árabes e drusas, que seguem também o programa oficial, mas ambas lecionam árabe e várias matérias nessa língua, que é um dos dois idiomas oficiais de Israel; e escolas independentes, que são resultado de solicitações de grupos de pais de um bairro determinado, que recebem subvenção estatal, acompanham as exigências do Ministério, mas têm um certo grau de autonomia na forma com que administram a respectiva escola, bem como para adotar um modelo educativo de sua escolha. Exemplo destas últimas são as chamadas escolas democráticas e também as escolas religiosas pluralistas. No nível do secundário, além do programa acadêmico geral, algumas escolas oferecem programas específicos para uma profissão ou para uma orientação específica. Assim existem escolas tecnológicas, agrícolas, militares, bem como *Yeschivot* secundárias. Esta diversificada experiência israelense tem influenciado as escolas judaicas de São Paulo, através da presença permanente, no Brasil, por várias décadas, de representantes do Departamento de Educação da Agência Judaica, que contribuem com metodologias, experiências e atividades.

3. Continuidade e esperança pela família e pela paz

Este capítulo oferece dois dos casos estudados nesta dissertação. Um dos casos reúne o Colégio Renascença e a família Pinsker. O outro reúne o Colégio Bialik e a família Poskim. O capítulo 4 tem a mesma estrutura, com relação aos outros dois casos desta dissertação, sendo que as considerações finais cuidarão da análise dos dados, buscando estabelecer a relação entre escola e família, no sentido da presença da educação na continuidade judaica.

São apresentadas, em cada caso: uma primeira parte, especificamente referente à escola, e outra, específica das três gerações da família sujeito da pesquisa. Na parte referente à escola, são apresentados breves dados históricos do colégio a palavra do diretor ou diretora, uma narrativa de cunho etnográfico a partir da visita à escola, assim como uma breve descrição da página da escola na internet, tudo já trazendo análises concomitantes aos aspectos descritivos.

Com relação à família, as entrevistas são apresentadas sempre a partir da geração mais antiga em direção à geração mais jovem, a do/da atual estudante, igualmente trazendo um breve registro etnográfico das residências visitadas para as entrevistas. Os registros etnográficos buscaram concentrar atenção, em particular, em manifestações simbólicas de identidade judaica e de continuidade por gerações. Como no caso das escolas, a apresentação das gerações já traz análises voltadas para o objetivo desta dissertação.

3.1 Caso A – *Hatikvá LaMischpaká* (Esperança pela Família) ²⁷

3.1.1 Colégio Hebraico Brasileiro Renascença

O Gymnasio Hebraico-Brasileiro Renascença (CYTRYNOWICZ, 1997), *Hatkhiá* em hebraico, como foi chamado por muitos anos, iniciou suas atividades em 1922 em uma pequena casa alugada no bairro do Bom Retiro, que era naquela época o bairro de maior concentração de judeus na cidade de São Paulo. Com mais de 80 anos de existência, trata-se do colégio judaico de maior continuidade no Estado de São Paulo. Foi fundado por imigrantes originários principalmente da Europa Oriental.

Foi a primeira escola paulistana de ensino judaico a oferecer diploma do que era então denominado curso primário, que tinha duração de quatro anos e era um ensino considerado relevante a ponto desse diploma ser solicitado para ingresso na vida profissional na maior parte dos empregos. O Rena, como é conhecido, teve papel relevante no estabelecimento de uma comunidade judaica organizada em São Paulo. Entre as décadas de 1930 e 1940 o Renascença funcionou também como uma escola profissional para jovens e adultos, oferecendo cursos diurnos e noturnos para os imigrantes recém-chegados da Europa que precisavam de sua inserção no mercado de trabalho. Nasceu e desenvolveu-se, portanto, marcado por um compromisso de promoção da comunidade judaica, em sua inserção na vida nacional brasileira.

Entre 1945 e 1948 o *Hatkhiá* criou seu Seminário Hebraico de Professores, que foi o primeiro curso regular de formação de professores para o ensino judaico, formando muitos educadores que trabalharam em outras escolas judaicas e também implantou o Curso Ginásial. Teve iniciativas importantes para a renovação pedagógica como o desenvolvimento do Ginásio Moderno, movimento que acelerou a inserção das matérias judaicas no currículo oficial de ensino.

²⁷ Os nomes dos casos foram extraídos da leitura das páginas das escolas na internet, por aquilo que pareceu mais constante como chamada na página de entrada de cada escola, não necessariamente conceitual, apenas uma forma de indicar um nome a reunir, como caso em estudo, escola e família, para compreender a relação entre ambas e a educação. Observe-se que as escolas não se limitam a essa característica dada em seu nome, mas todas reúnem todas essas características em diferentes graus, em diferentes momentos, perpassando a

Manteve durante muitos anos as Faculdades Hebraico-Brasileiras Renascença de Educação, Ciências, Letras e Tecnologia dentro de um objetivo que não chegou a ser atingido de se transformar em Universidade. Sua sede atual se localiza no bairro de Higienópolis, Santa Cecília, região habitada fundamentalmente por classe média e média alta, sendo na atualidade a área urbana de maior concentração de judeus no Estado, com aproximadamente 12.909 judeus (RECADASTRAMENTO COMUNITARIO, 2000-2001). Dificuldades econômicas e administrativas levaram ao fechamento da sua sede tradicional, mais antiga, no Bom Retiro, no início do século XXI, estando a escola, na época desta pesquisa (2004 à 2006), em franca recuperação econômica.

A escola possui boas instalações, ocupando um prédio de quatro andares, do final dos anos 1970, além de edificações bem mais recentes e ainda novas, que chegam até a Rua Veiga Filho e a Avenida Angélica, nas quais conta com parques infantis recentemente inaugurados. A entrada principal é feita pela Rua São Vicente de Paula, através de uma guarita de segurança, com portas duplas, que protegem a escola da violência urbana, bem como, e especialmente contra o terrorismo, um cuidado que se faz presente em escolas judaicas em todo o mundo.

O prédio possui uma bela sinagoga, na entrada principal, em forma de Escudo de David, com capacidade para cerca de 300 pessoas, e um *Aron Hakodesch* com vários *sifrei tora*, bem como uma outra sinagoga pequena para 20 pessoas, usada pelos alunos para rezar diariamente. Essa sinagoga, ao longo de sua existência, acolheu muitas cerimônias relevantes, entre elas Bar Mitzvot de jovens não só alunos da escola, como outros que, freqüentemente, teriam dificuldade de encontrar outro espaço em que celebrar sua maioridade religiosa. Essa abertura simplificou a situação de jovens que, de outra forma, teriam, fosse por não ter filiação institucional outra, ou por serem filhos de casamentos mistos ou de mães convertidas, situação muitas vezes delicada, para cujo encaminhamento satisfatório mostrou-se decisivo o acolhimento do

todas elas a esperança, que é aqui utilizada como universalizador da identidade judaica, na perspectiva da continuidade.

colégio, valorizando a constituição da família em seus laços afetivos, independentemente de outras questões.

No hall, imediatamente após a portaria, há um balcão para venda de alimentos *kascher* e percebe-se um cuidado crescente com a *kaschrut* nas cantinas e na alimentação. Todas as portas têm *mezuzot*, corretamente conservadas²⁸.

Há um ano e meio o colégio vem sofrendo várias mudanças pedagógicas, que tiveram a forte influência de uma grande crise econômica que levou ao fechamento da sua sede no Bom Retiro, bairro em que já houve, no passado, a maior concentração de judeus em São Paulo. Do ponto de vista pedagógico, as mudanças incluem a contratação como Diretor Geral do professor João Carlos Martins, um experiente profissional que não integra a comunidade judaica, bem como a criação de dois dias de horário integral.

Para a pesquisa, a entrevista foi realizada com a Assistente da Direção Geral, responsável pela supervisão da área judaica, professora Marli Ben Moshe, participando também, durante parte do encontro, o professor João. Em certo momento da reunião participou também Felipe Racca, Vice-presidente pedagógico da Mantenedora. Ele é um pai de alunos, que atua como voluntário na Diretoria Mantenedora da escola. Marli Ben Moshe trabalha na escola há mais de 30 anos, tendo passado, ali, por cada uma das etapas da carreira docente, bem como atravessado as diferentes fases do Renascença nas últimas três décadas, funcionando, portanto, como um tipo de “memória institucional”.

3.1.1.1. A palavra da Assistente da Direção Geral e do Diretor Geral

O Colégio Hebraico Brasileiro Renascença tinha 940 alunos, no momento em que foi realizada a entrevista, no início de 2005. O fechamento da sede do Bom Retiro provocou certo aumento no número de alunos que vieram para a sede de Higienópolis. Em 2005, com o início do horário integral, saíram da escola aproximadamente 50 alunos. Produzem-se saídas de alunos também por mudança de cidade e país, e porque o Colégio está aplicando mais

estritamente as medidas legais e disciplinares para inadimplentes com bolsa parcial. A estes é exigido um rendimento pedagógico adequado, não ter problemas de disciplina e não ser repetentes. No passado estas regras existiam, estavam escritas, mas não se aplicavam.

Atualmente o Renascença tem 120 professores. Até a 4ª série são polivalentes, mais tarde são especialistas. Têm também monitores e auxiliares no infantil, além de um professor para cada aluno portador de necessidades especiais (Síndrome de Down e outros), para facilitar sua inclusão.

A escola é sócio-construtivista, mas o projeto pedagógico está sendo repensado. Favorece-se o trabalho em parcerias entre os alunos e estimula-se as crianças a funcionar como mediadoras da aprendizagem das outras. Há uma verticalização de conteúdos entre os professores, promovendo, com a chegada do professor João, até agora, três “Encontros docentes”. Por exemplo, professores de diferentes séries discutem o ensino e o uso do zero. Estes encontros favorecem o conhecimento entre colegas, que desenvolvem juntos os objetivos da área.

Nesse sentido o horário integral, com o aumento da carga horária, tem solucionado parte dos problemas existentes, que antes requeriam mais horas complementares, para os alunos que precisam reforço escolar. O aumento da grade disponibilizou mais tempo, o que acrescenta aprendizagem. Desta forma, a recuperação em Português e Matemática, produz uma recuperação efetiva. O colégio divide-se em oficinas e projetos. A criança defasada vai para as oficinas e, segundo relato da direção, com dois meses melhora seu rendimento. O aluno que não precisa, está nos projetos. O Integral permitiu enriquecer o inglês com mais aulas. Foram acrescentados esportes na grade. O aumento da carga horária, no que se refere à alimentação, exigiu desenvolver a autonomia dos alunos. Dispor de mais tempo permite aos alunos ir mais para o campo, jogar, e assistir palestras.

É interessante observar como funciona a área judaica e de hebraico, e inclusive como é denominado o professor que dá a orientação religiosa (“assessor para assuntos religiosos”). Isso leva a pensar em tratar o Judaísmo

²⁸ A conservação das mezuzot é tema próprio no interior dos preceitos judaicos.

especificamente como “assunto religioso”, delimitado em algumas matérias judaicas.

O “assessor para assuntos religiosos” dedica seu tempo a conversar com os alunos. Em hebraico houve uma diminuição de carga horária para todos os cursos. A proposta nova faz que até o “Infantil 4” não tenha professor específico para esta matéria. A própria professora se envolve em tudo. No “Infantil 5” tem uma professora específica da área judaica. “Houve perda na língua - diz a Assistente da Direção Geral -, mas houve ganho na vivência”. “Por exemplo, os *sedarim* de *Pessakh*, onde os professores escolhem como farão o *seder*”, acrescenta ela.

“No Ensino Fundamental há cinco aulas de *safa* (língua hebraica)” relata. O resto é *Tanakh* ministrado em português e história judaica. O fato das fontes judaicas serem ensinadas no vernáculo permite suspeitar de uma perda qualitativa não apenas porque alunos e professores não dominam a língua hebraica, mas porque há prejuízo na transmissão dos conteúdos. Neste contexto o “assessor religioso” dá apoio a toda a área. Na 6ª série se acrescenta uma aula por causa da *Bar Mitzvá*. No Colegial os alunos que não queriam fazer *seder* não fazem. Aos que querem, a escola os convida com os pais. Há duas aulas semanais de formação humana e estudos judaicos. No 3º ano tem aulas de atualidade.

A escola tem, também, um laboratório de física, outro de química, um de biologia e quatro de informática e línguas.

Há um parque infantil novo e outro antigo. Há um espaço ao ar livre encima da sinagoga. O colégio tem um *fit-center*, o pátio no térreo e duas quadras. Isso significa que do ponto de vista edilício o Colégio tem muito boas condições e localização privilegiada.

Quando se interroga sobre a questão das aulas mistas (na educação judaica ortodoxa se separam homens e mulheres) a Assistente da Direção Geral diz que esta “super-internalizado”. “A escola trabalha com pluralidade”, explica ela.

Há uma central pedagógica, duas sinagogas, uma grande e uma pequena. O Renascença tem dois assessores religiosos, que são estudantes ortodoxos. Não há horários de rezas obrigatórios. As aulas se iniciam mais tarde, para que quem quiser possa rezar de manhã cedo. O colégio parece ter depositado a responsabilidade pelo Judaísmo em mãos de ortodoxos. O resto do corpo docente, na sua maioria geral não é observante da ortodoxia, nem de nenhuma outra linha religiosa judaica específica.

Tem *mezuzot* em todas as portas. A cozinha não é *kascher*, mas é neutra. É só de leite. Salvo em *Pessakh*, quando é *kascherizada* para esta festa em particular, já que o *kascher* de *Pessakh* exige eliminar qualquer alimento levedado ou com uso de fermento. Há uma cantina *kascher*, menor, e outra maior que não é *kascher*. O lanche que é servido aos alunos no Colégio é *kascher*. Os alunos podem trazer lanche de casa a partir do “Infantil 5”. Eles são orientados em relação aos alimentos permitidos e os que não o são.

O logotipo da escola traz uma *menorá*. O uniforme azul e branco é obrigatório até a 8ª série. Após isso há liberdade no uso de vestiário, com conflitos também. Por exemplo, narra a professora Marli que as meninas aparecem de short, blusinha curta de alças, com a barriga de fora, enquanto os meninos com “havaianas”. Não há consenso entre os alunos, nem homogeneidade quanto à forma de vestir.

“A participação dos pais poderia ser bem melhor” informa a Assistente da Direção Geral. Afirma que “são acomodados, e fazem a critica fora da escola”. A atual direção da escola abriu as suas portas, valoriza a colaboração das famílias. É uma gestão participativa. Mas diz a direção que ainda assim os pais não participam. Contentam-se em receber o boletim e ver os resultados dos filhos. Mesmo sendo o Renascença uma escola estritamente comunitária, portanto com a mantenedora sob a direção das famílias, os pais, em sua maioria, não se envolvem diretamente.

A Diretoria Mantenedora é formada por poucos voluntários. É eleita pelo Conselho Deliberativo da entidade mantenedora. O Conselho de Mães (*Muterat*) esta em fase transitória, com novas atribuições. Ajudam na *Bat Mitzvá* e em festas. Apóiam na organização, especialmente na área judaica, na

campanha de fundos para ajudar bolsistas e nas vendas de Bazar. Desta forma se ocupam na prática do preceito judaico de *Tzedaká*. Outra estrutura é a Comissão de Pais, que é de onde saem os futuros membros da Diretoria. Ali conversam sobre as questões da Escola.

No Infantil todos os professores são judeus, mais tarde não tem exigência. Três ou quatro professores da escola cuidam *kaschrut*. No total destes docentes, talvez 30% ou menos de 50% são judeus. Na área judaica há alguns com fluência em hebraico, mas são poucos. Os professores da área judaica têm conhecimento, mas não fluência na língua.

Os alunos em geral aceitam as propostas religiosas. Alguns têm que ser estimulados. Não existe recusa ou revolta. O que existem são alguns questionamentos e resistências dos jovens. Há um pouco de democracia na escola, mas o que faz parte do programa é obrigatório.

Para os pais do Renascença o Judaísmo é garantia de convívio social em primeiro lugar, através de valores, raízes e tradições. Trata-se da âncora de identidade denominada de “convívio social”²⁹. Relata a Assistente da Direção Geral que os pais se sentem mais seguros, “é como um *gueto*, saber onde o filho vai dormir, qual é a *makhané*”. Assim evitam outras preocupações. Os pais procuram a certeza que a escola e a família preservam, aquilo em que eles acreditam. “Muitos pais estão confusos, imaturos. Falta orientar aos pais, não apenas os jovens. Eles todos precisam de orientação”, diz a Assistente da Direção Geral.

Para os professores do Renascença, explica ela, “o Judaísmo significa trabalhar valores universais, comuns a qualquer religião, respeitar as diferenças, atuar com ética”. Observe-se o quanto a Diretora frisa os aspectos comuns acima das diferenças.

Quando foi perguntado ao professor João o que significa o Judaísmo para ele como Diretor da escola, ele me diz que tem experiência de um ano na direção de uma instituição judaica. Esta é paralela a outras experiências

²⁹ Ver a respeito Capítulo 1. Essa âncora específica foi encontrada como resultado da pesquisa, como o caso do Renascença.

comunitárias que ele já teve. Significa para ele “resgate dos valores, da formação da pessoa íntegra, caminho muito longo a percorrer, Judaísmo é integridade, verdade, honestidade, é o resgate da essência da religião”. Como era de esperar, de João surge uma forma muito respeitosa de observar o Judaísmo desde fora.

Na época da fundação, explica a Assistente da Direção Geral, o Judaísmo era a preservação mais da religião, da tradição de não se assimilar. A escola era o local de encontro. Conforme o Diretor: “Na fundação era a garantia da identidade, tradição, integração. Hoje? É a mesma coisa, se mantém porque o Renascença é uma escola de comunidade. No aspecto pedagógico o pai pode optar por qualquer outra escola. O pedagógico tem que ser muito bom”.

A Assistente da Direção Geral adiciona que o aluno sente como “aqui posso viver tudo”. E ainda João complementa exemplificando com “o *seder*, que significa um resgate da identidade dos alunos com os professores e com os pais”.

Quando perguntado sobre outros dados objetivos que na opinião deles é necessário conhecer para esta pesquisa, eles falam dos matrimônios mistos, que são um percentual muito alto. O colégio aceita sem nenhum problema e recebem um tratamento igual ao restante dos pais. Na maioria dos casos um dos dois pais não é judeu.

Quando interrogado sobre o que a comunidade diz da escola, João afirma que hoje a comunidade tem clareza, confiança e apoio. Felipe Racca, Vice-presidente pedagógico intervém para dizer que “a comunidade faz uma leitura do caminho”. A Assistente da Direção Geral diz que “a imagem é outra. É de que está muito bem encaminhada”. Em todo momento os três parecem estar comparando com o período que precedeu a contratação de João e no qual a crise econômica levou a terminar com a sede do Bom Retiro.

Felipe adiciona que é “a escola da ‘mistureba’, que aceita, permite, as várias diferenças, *aschkenazi* e *sefardi*, casamentos não autenticamente judaicos, mas que entende e aceita a identidade assumida. Aqui não tem

estereótipo. É a escola ‘*schleper*’”. Completa João: “O filho vive na escola a diversidade”.

Em relação a Israel, a Assistente da Direção Geral considera que é “a referência, uma certeza, um ideal, exemplo de democracia, de minoria que deu certo, de desenvolvimento científico e agrícola”. Para João, é “a origem: da educação, da vivência na administração de conflitos”.

Os problemas pedagógicos da escola são fundamentalmente os limites, a disciplina. “A parte pedagógica esta zerada” afirma a Assistente da Direção Geral. “O problema de disciplina é maior na escola de comunidade. O aluno precisa saber diferenciar os espaços. A maior preocupação é cultural, como mudar esta cultura”, complementa João.

Em relação ao tema judaico, o problema, na opinião da Assistente da Direção Geral, é “o conflito de interesses. *Kascher* e não *kascher*, assimilação, mais Judaísmo, outras coisas para fazer, como fazer o Judaísmo mais acessível”.

Para João a dificuldade está “na definição da linha do Judaísmo no colégio”. Segundo ele, “estamos criando um documento. O pai nos cobra o que cabe e o que não cabe. Essa é uma grande discussão”.

Em resumo o Renascença é uma escola onde se percebe e se aceita, praticamente sem limites, a diversidade judaica, e que ainda não tinha formulado como instituição sua proposta específica própria, que na época desta entrevista estava sendo criada, até por cobrança dos pais.

3.1.1.2 Renascença na internet

Ao abrir o site do Renascença, a cor que predomina é o branco, com uma faixa horizontal bege na parte superior, localizando do lado esquerdo superior, o logotipo azul e branco, no qual é possível ler com nitidez “Colégio Renascença” embaixo de uma enorme *menorá*, azul e branca que se acende e apaga vagarosamente. Mais ao centro, a imagem de um grupo de sorridentes estudantes da escola que também aparece e desaparece até só ficar sua

silhueta, para ser substituída por uma outra silhueta de um prédio que contém uma outra foto. O site tem bastante movimento simultâneo de *banners* que se acendem e apagam. Da impressão de modernidade e leveza. Dividindo este espaço entre a faixa horizontal superior, onde o logotipo é o destaque e o bloco branco da página há uma outra faixa bem fina onde aparece um espaço onde o interessado pode escrever um conceito que queira ser pesquisado no site. Oferta-se assim bastante interatividade.

Do lado direito, há uma coluna vertical com publicidade de dois eventos que irão acontecer. Um deles relativo ao Dia da Família e outro é um show beneficente com a atriz Claudia Raia³⁰. Em cima dessa coluna de anúncios há o espaço para entrar na “Renanet”, acessível a quem possua uma senha, que deverá ser digitada no local apropriado. A seguir, mais abaixo, está o espaço para enviar e-mail ao Colégio, mostrando que qualquer um pode ter a possibilidade de interagir com o colégio.

Do lado esquerdo, há outra coluna vertical na qual aparecem vários temas, que são subdivididos em “Apresentação”; “Cursos”, “Institucional”, “Departamentos”; “Notícias”, “Biblioteca”, “Refeitório”, “Fale conosco”. Logo abaixo dessa coluna, que serve para se orientar e navegar pelo site, há um “box” marrom com o *slogan* de uma campanha que, sob a égide da Federação, está sendo feita por todas as escolas: “Escolas Judaicas. Mais conteúdo para seu filho.”

No meio da página uma foto da Festa da *Torá* mostrando crianças de *kipá*, uma pequena notícia e um local próximo para clicar e acessar as fotos do evento. Embaixo, ainda no centro da tela, encontram-se as notícias, entre as quais uma sobre trabalho voluntário em uma ONG, outra relacionada a uma *Yeschivá*, outra sobre a Festa da *Torá*, outra sobre o show anunciado com Claudia Raia e uma sobre um campeonato esportivo. Navegando pelo site se encontram notícias sobre o mês judaico de *Elul*, sobre o *kibutz* e uma profusão de assuntos judaicos.

³⁰ Claudia Raia é uma famosa artista de televisão, da Rede Globo, bem como do teatro paulista,

Interessante é constatar que as notícias coincidem bastante com os valores que o Renascença considera essenciais e que aparecem quando se procuram os objetivos, clicando na coluna da esquerda. Nos objetivos da instituição aparecem a missão, e especialmente os valores que norteiam o colégio: ética, moral e solidariedade, respeito as diversidades (em plural no site, demonstrando consciência desse aspecto), tradição judaica, filantropia, trabalho comunitário, trabalho voluntário. A visão da instituição resume bem a sua vocação e a sua proposta: *“ser um centro educacional judaico de excelência, no contexto da Comunidade Judaica Brasileira”*.

O site do Colégio, quando se abre o ícone “Histórico” apresenta uma grande riqueza de informações sobre momentos de relevância comunitária e social do Renascença. Mostra uma entidade eminentemente judaica, com muita história e participações significativas e inovadoras, registros históricos, fotos de época, reprodução de documentos. Tudo isso transmite uma forte imagem de uma escola orgulhosa das suas raízes, que coloca sua atuação comunitária no centro das suas prioridades.

3.1.2. A família Pinsker

A Assistente da Direção Geral, professora Marli foi a mais rápida, dentre as escolas que integram esta dissertação, em identificar uma família de acordo aos critérios solicitados, indicando a família Pinsker.

Os membros da família Pinsker me receberam em três lugares diferentes, a saber: a residência de David, o avó; o consultório médico de Rebeca; e uma sala da escola, onde entrevistei Raquel.

3.1.2.1. A primeira geração: David Pinsker (71 anos)

Identifiquei-me com o zelador de um prédio de Higienópolis com jardins, formado por vários blocos, cada um com seus elevadores independentes. Esta modalidade dos anos 1970 e 1980 foi uma saída engenhosa dos arquitetos que ofereceram a muitas famílias judias e não judias, chegadas recentemente à classe média, que podiam pagar por uma moradia melhor e por uma série de

serviços como zelador, garagem, piscina, quadra, sempre e quando essas despesas fossem divididas e pagas através do condomínio. O prédio se localiza em um quarteirão bom desse bairro ao qual nos anos 1990 e no início do novo século tem chegado vários prédios de alto padrão. Nas redondezas há todos os serviços necessários para uma boa vida moderna – shopping center, comércio –, bem como uma boa vida judaica, com a presença de sinagogas como a Mekor Haim, a Beit Jacob, Bait, Binyam Olam, o Colégio Renascença, vários restaurantes *kascher*, quitandas com quitutes judaicos, enfim todo o necessário para uma boa vida também judaica. Peguei o elevador social e desci no hall individual do apartamento da residência de David Pinsker.

Durante a entrevista com David chama minha atenção que a escolha da escola para os filhos parece pouco claramente fundamentada, como se todas as opções fossem iguais. David, frente à minha pergunta, sobre se todos os filhos freqüentaram escola judaica, responde que “e moramos em Israel também. Escola judaica, eu sei que Rebeca freqüentou o Renascença... A Michal também... a Michal acho não teve Renascença. Esteve no Peretz, Bialik... já posso fazer a correção... minha esposa pode melhor...”. David não apenas parece não lembrar dos dados concretos, como também parece não ter claro, ou pelo menos não lembrar com clareza. o porquê escolheu uma ou outra. Para ele parece que “tanto faz” uma ou outra. Não percebe diferenças além da localização geográfica. Quando perguntei para David sobre um dos filhos, Moisés, ele me responde confirmando que não tem os dados muito claros, “O Moisés, saímos daqui tinha cinco meses, fomos para Israel, voltamos ele tinha cinco anos e meio, depois de cinco anos voltamos... mas estudou no Bialik, não é?” diz ele, perguntando à esposa que esta em outra sala, como se ela estivesse acompanhando a entrevista. Talvez se possa pensar que não são os dados antigos os que não estão claros, mas os motivos judaicos para sua escolha de uma ou outra escola.

Quando perguntei sobre os netos, ele responde abrindo com dificuldade algumas informações que sinto que são motivo de incômodo para ele. “Eu sei que a Raquel e a Tamara estão fazendo Renascença... A Noemi e a Yael? Estão fazendo escolinhas. Escolas, mas não judaicas... Na Zona Norte, outra na Zona Sul, distantes...”.

Com dificuldade informa que alguns dos seus filhos e netos não estão levando eles próprios uma vida judaica. Segundo seu relato, alguns filhos de David não estão educando os próprios filhos, netos de David, como judeus. Dois dos seus filhos casaram fora do Judaísmo. O relato que ele faz do casamento do filho, que conta com apenas alguns símbolos judaicos, bem como os detalhes que mais tarde dará em relação a uma festa de casamento judaico ortodoxo, para a qual os dois filhos casados fora do Judaísmo não foram convidados, mostrarão também que alguns dos seus filhos e netos não são percebidos por ele como judeus. Afirma David:

“Minha vontade seria de que eles seguissem Judaísmo, mas eu vou entrar em choque, vou entrar não, às vezes existem pequenas coisinhas que eu [deixo] para que continue o bom ambiente familiar, então a gente não se intromete muito, não dá, não tem abertura muito ao diálogo, então eu não vejo dos meus netos, só as duas meninas, da Raquel e a Tamara, do outro infelizmente não vejo possibilidade de continuidade. O Marcelo se casou foi um casamento... fizemos um casamento misto, ele se casou em Goiás, a esposa dele é uma..., ela os pais são de Goiás, fizemos, (tenta lembrar a palavra) ... ecumênico. Quando ele nos diz que vai se casar, ele já estava fora de casa fazia uns quatro anos, chegou jovem, quer morar sozinho e acabou morando com uma..., ficou quatro anos, com uma moça, bióloga por acaso e essa esposa dele é doutora bióloga também, e ele quis se casar com a moça e foi a moça de Goiás, aí ele nos convidou lá, nós fomos e eu levei meu *taless*, *kipot*. E pensamos que ele ia só apresentar a família lá, no fim convidaram um católico lá, não um bispo, um monge que morou em Israel, em Jerusalém e fizemos eu, uma cerimônia ecumênica e eu fiz a benção para eles, li, levei o *sidur*, e dei *kipot* que tinha para a família eles todos e fiz alguma coisa como nossas tradições judaicas e ele freqüenta *Rosch Hashana* e *Kipur*, ele vem participar conosco, na Hebraica que a gente sempre vai. A minha filha, a outra, Michal, também casada com goi, ela vem nos visitar na sinagoga, mas não fica junto com Judaísmo. A minha nora, ela respeita o Judaísmo, participa de todas as festas judaicas familiares que a gente comemora na minha sogra, né? *Yom Kipur*, *Pessakh*, tudo, eles participam todos. Mas continuidade de Judaísmo eu não vejo nos dois filhos, só vejo na primeira filha Rebeca. É a miscigenação, a mistura”.

Fica evidenciado que David não sente ter sido bem sucedido na transmissão do Judaísmo a seus filhos e netos:

“O único que posso dizer é que eu e a minha esposa paramos às vezes para pensar, onde erramos?. Erramos? Eu não tenho peso de consciência do caminho que eles seguiram. Eu faço com minha esposa, muitas vezes, uma avaliação, o que nos temos dos filhos e o que eles são, nós erramos? Fizemos alguma coisa errada? Eu não vejo alguma coisa que estivesse errada, de acordo com a vida que nós tivemos, com a seqüência, eles tiveram tudo para não sair do Judaísmo, não ser mais forte para deixar o Judaísmo“.

Na fala de David, ao dizer que é “um liberal”, isso talvez obscureça a possível compreensão, por ele mesmo, de que a sua escolha identitária, ou de como lidar com a identidade pode ser um dos motivos para a não continuidade por parte de alguns dos seus filhos.

Escutando David fica evidente que não basta escolher, como ele fez, aleatoriamente, uma escola judaica qualquer (os filhos passaram pelo Renascença, Peretz e Bialik) para fortalecer a identidade judaica, como não é suficiente morar em Israel e aprender a língua, para a manutenção da identidade judaica.

Junto com a escolha pouco específica da escola judaica para os filhos, que pode demonstrar que ele próprio não tinha uma definição identitária clara do ponto de vista judaico, aparece a questão de outra das âncoras que foram estabelecidas no início desta pesquisa, Israel. Para David, Israel parece funcionar mágica ou automaticamente como uma garantia de identidade. Para ele bastaria conhecer Israel, para garantir a identidade judaica.

David traz assim de forma quase nominal, as âncoras apontadas na hipótese desta pesquisa (Hebraico, Israel, Religião), mas parece que no lugar de todas, efetivamente, vê como se fosse suficiente o que pareceu nesta pesquisa ser outra âncora da identidade judaica: a do convívio social entre judeus. Essa âncora de convívio social não exige aprendizado nenhum, nem comparecimento a sinagogas, nem domínio da língua hebraica ou da tradição. Na fala dele, mais do que se apropriar dos valores dos seus antepassados, impressiona a presença de algo como uma inércia comportamental, repetição dos hábitos que foram lhe transmitidos. “Eu fui criado dentro de ambiente

judaico e sempre pertencia a sociedades, freqüentava festas e sociedades, desde o Circulo Israelita naquela época. Minha educação foi dentro, morava no Bom Retiro também então participava sempre dentro da colônia judaica”. Em relação à âncora “Israel”, David sente que fez tudo o que tinha para fazer quando diz que “mais que levá-los para Israel e ficar em Israel cinco anos, nada poderia ser melhor do que isso”.

Movimentos juvenis sionistas – como o Dror e os escoteiros, como o Avandava, que David freqüentou, e a Chazit, ao qual sua neta comparece semanalmente – que são propostas de educação não formal, não são percebidos assim por David, mas apenas como oportunidades para o convívio social.

O hebraico é para David um instrumento vivo de comunicação. Ele diz “Falo. Leio, xingo, faço tudo. Leio, estudei, quando cheguei em Israel, aprendi...”. Mas também demonstra ser insuficiente em termos identitários.

Para David, mesmo que demore para o dizer, há motivos de fortes atritos com aqueles que sustentam outro tipo de identidades judaicas coletivas. Assim, começa falando de seus pais e dizendo que:

“nunca foram radicais, como hoje existe, que eu sou um pouquinho contra. E tenho família, sobrinhos casados sefaradi, e certas coisas eu sou contra. Me choca, me choca porque eu acho que eles fazem desfeita de nós, eles são os únicos judeus, nós não somos judeus”.

Mesmo que durante uma boa parte da entrevista o assunto seja silenciado, há perceptível um embate entre escolhas identitárias no Judaísmo. David fica com sua identidade própria, que ele adjetiva como “liberal”, como prensado entre seus dois filhos, que estão quase fora do Judaísmo, e a atitude excludente dos familiares ortodoxos. Os judeus ortodoxos acabam funcionando para ele como teste, fronteira, desafio para os judeus que tentam outro tipo de identidade judaica coletiva. David com sua identidade judaica fica entre o casamento judaico ortodoxo, onde dois dos seus filhos são rejeitados, e o casamento que ele denomina ecumênico que parece simbolizar, em seu relato, suas falhas na transmissão do Judaísmo.

A entrevista com David se encerra com o conflito, o embate, o atrito entre diversas identidades judaicas, o *kadisch*, oração fúnebre judaica.

“Estou vendo o choque das religiões judaicas, entre *sefaradim* e *aschkenazim*. Principalmente aqui no bairro que eu estou assistindo, e convivendo, que tenho coisas na família. Esta tendo um choque, um não aceita o outro, tanto que na sinagoga eles não aceitam a gente, como nós aceitamos eles. Há um preconceito de raça, uma diferença que eles se julgam superiores e isso cria um ambiente de revolta, parece. Então o jovem, veja no Espaço K, é um espaço que é fechado que não é permitido a mistura do Judaísmo com outra religião qualquer. O Senhor conhece o Espaço K? Minha própria neta diz que teve amigas, houve algum evento e para trazer uma amiga que tenha descendência, qualquer coisa de judaica, não tem. Eu falei *kadisch* aqui no Mekor Haim, fui porque parentes, conhecidos eu tinha, do contrario, eles não nós aceitam. Tá difícil”.

3.1.2.2. A segunda geração: Rebeca Pinsker Deutsch (44 anos)

No bairro de Pinheiros em um prédio de consultórios, onde após a identificação com o zelador, que interfona para cima, me autorizam a pegar o elevador, pequeno e simples como toda a construção. Fui recebido pelo marido da Rebeca, que convida a esperar na reduzida sala de espera. Enquanto aguardo aparece, para minha surpresa, uma pessoa, fonoaudióloga, que me conhece pela minha função profissional na Federação, e que é voluntária na citada entidade. Descubro assim que compartilha o consultório com minha entrevistada. Quando a Rebeca chega e fazemos as apresentações mútuas, ela convida a entrar em seu consultório médico, onde, após ligar o gravador, é iniciada a entrevista.

Quando abordado o tema da escola das filhas, uma coisa que surpreende é que não freqüentaram escola judaica desde o início, senão apenas quando precisaram se preparar para a *Bat Mitzva*. É como se o Judaísmo só fosse lembrado quando impõe obrigações religiosas ou sociais. Além disso, ou talvez confirmando este aspecto do significado do Judaísmo para minha entrevistada, é a filha e não ela que procura e pressiona para entrar em uma escola judaica. “Elas estavam em um colégio pequeno, berçário,

desde pequeninas, e quando chegou a época de *Bat Mitzva*, a Raquel estava na quinta série, ela falou ‘quero aprender hebraico, quero fazer *Bat*’, e aí, a gente mora por aqui, acabou indo para o Renascença. A pedido delas...”.

De forma semelhante ao pai de Rebeca, o que parece definir a escolha é a proximidade geográfica e a demanda da filha. Nada indica que exista uma definição própria do tipo de Judaísmo que a entrevistada prefere.

Apesar da frustração que na sua entrevista David transmitiu, a importância do hebraico parece ter sido fortemente transmitida para Rebeca que faz questão que suas filhas Raquel e Tamara o dominem. Como ela conta,

“Era essa a idéia, aprender hebraico, saber se virar. E essa é a minha chateação com as escolas judaicas agora porque o hebraico, pelo menos no Renascença, está muito para segundo plano para o Colegial. Então uma coisa que tinha antigamente divisão em turma média, fraca e forte, elas entraram, a Rebeca entrou na quinta, a Tamara na terceira, em seis meses estavam na classe forte. Então, não só aprenderam que, se a criança quer você tem que dar chance de ter mais uma língua. A fama do Renascença era que era o único colégio judaico que você aprendia hebraico direito. E fiquei chateada... elas aprenderam... Mas agora no Colegial atrofiou esse hebraico ...tanto é que a minha filha menor, a Tamara, ela está fazendo campanha para voltar a ter aula de hebraico opcional, em hebraico, agora é dado muitas coisas de hebraico em português. É muito triste”.

Ao escutar a Rebeca, e ainda lembrar a fala do seu pai, David, fica claro que a perspectiva de um movimento juvenil ser um centro educativo não ocorre automaticamente para eles. Rebeca, de forma parecida com o pai, não parece outorgar claramente um papel educativo ao movimento juvenil, fazendo que este entrevistador reiterasse para ela a pergunta, a modo de esclarecimento o porquê responde que “participam da CIP”, e não de uma *tnuá* ou movimento juvenil. Ela responde dizendo

“É movimento... Eu fui do Ichud, do Dror, fui um pouco, elas não vão... movimento juvenil, que tem a Chazit. Na CIP tem a Avandava, Chazit e a CIP. Que elas estão na CIP. Elas falam assim, que não estão no movimento. Esqueci de falar...”

Demonstra, assim, que este aspecto da educação judaica própria e das suas filhas não está definido. Como nesse momento aparece mencionada a CIP, uma sinagoga, foi perguntado para Rebeca sobre as suas expectativas em relação a esta instituição e a resposta surpreende. Rebeca busca da sua sinagoga que ensine a sua filha a ser líder, liderança. “Espírito de liderança, de comunidade, que continuem nosso *ledor vador*...”. Rebeca procura trazer, ainda que embaralhados, conceitos de liderança com comunidade e com transmissão de geração em geração, *ledor vador* – o tema desta pesquisa.

Uma expectativa curiosa que tem para o desenvolvimento das filhas, a de aprender a ser líder, que não pode ser enquadrada como uma qualidade ou uma âncora relativa a uma identidade. Não importa como se interprete a identidade judaica coletiva, como cultural, étnica, religiosa ou nacional, o atributo de liderança dificilmente surge como uma qualidade específica da mesma. Estas entrevistas evidenciam que, por trás de palavras iguais, de nomes idênticos para as entidades, seja escola, movimento juvenil, sinagoga, as pessoas possuem expectativas diferentes, interpretam que as entidades educativas têm diversas funções e, claro, avaliam de forma muito específica.

A visão que Rebeca transmite parece bastante com a do seu pai. É da repetição do que as gerações anteriores fizeram, mais como inércia do que como proposta reflexiva de projeto de vida. “Para mim – ela diz – é a manutenção de nosso povo. Tantos anos acho que a gente tem que manter as tradições e não fico falando só de sionismo, e manter nossos costumes...”.

3.1.2.3. A terceira geração: Raquel Deutsch (17 anos)

A entrevista com Raquel foi a primeira das agendadas, não apenas da sua família, mas de todas as realizadas nesta pesquisa. Como a Assessora da Direção do colégio foi solícita e rápida, ela própria marcou a data e ofereceu o local, a sede da escola, para ter a reunião. O agendamento com Raquel foi feito de forma telefônica e pessoal. Ao chegar ao Colégio, tive que passar pelas consultas dos seguranças que cuidam do ingresso à escola, da mesma forma que se faz em todas as entidades judaicas, como já mencionado, em particular depois que na Argentina, a AMIA, entidade judaica representativa dos judeus daquele país, foi explodida produzindo a morte de quase 100 pessoas.

Direcionado para o andar do subsolo, fui recebido pela Assistente da Direção, quem me encaminhou pessoalmente para uma sala reservada para a entrevista e trouxe a Raquel, apresentou-nos e nos deixou sozinhos, após fechar a porta. Raquel, apesar de sua juventude, demonstrou, desde o início da entrevista, bastante desenvoltura e firmeza em suas respostas.

Raquel parece estabelecer diferença entre a visão do Judaísmo dos seus pais e avós, marcada pelas questões relativas ao convívio social e a tradição e adiciona um componente religioso. Ela diz “tradição, cultura, história, povo, mais que religião propriamente dita, apesar de que religião é importante saber respostas e significados”. Parece estar mostrando uma procura de sua geração, diferente da das anteriores. Lembrando que o convívio atual das novas gerações com seus avós é um fenômeno historicamente recente. Hoje estão dadas as condições para que por muitos anos um neto receba a influência dos seus avós.

As respostas de Raquel apontam para um equilíbrio das ênfases na escola judaica e talvez na identidade judaica que ela procura construir quando diz “a prioridade teria que ser uma escola judaica com conteúdo laico e não uma escola laica com um pouco de conteúdo judaico”. Raquel é uma jovem judia brasileira que busca construir uma identidade que equilibre seu Judaísmo e seu lado mais universal. O contato com ela, a terceira geração, demonstrou que, embora por caminhos não claramente definidos, a consistência da manutenção da família, em diferentes gerações, da escolha da escola judaica e de movimentos juvenis, produziu uma permanência que abre, nessa terceira geração, novas possibilidades de herdar de forma responsável, crítica e esperançosa os conteúdos e possibilidades da continuidade.

3.2. Caso B: *Hatikvá LaSchalom* (Esperança pela paz)

3.2.1. Colégio *Itzhok Leibush Peretz*

O Colégio I.L. Peretz, está localizado no bairro de Vila Mariana, região de pequena concentração de judeus. Perto funciona, há poucos anos, a

sinagoga do Beit Chabad Ohel Yossef ou de Vila Mariana, e de larga data, o antigo Lar de Idosos Golda Meir, hoje Residencial Albert Einstein.³¹

Fundado em 1951, o Peretz conta com três prédios, sendo dois deles na Rua Madre Cabrini, modernamente remodelados. Naquele endereço há um para o Ensino Médio e administração, e, junto a ele, outro edifício para o Jardim e o Ensino Fundamental. Há ainda o terceiro edifício, situado à Rua Estado de Israel, de onde o Colégio precisará sair quando vencer o comodato. Possui vários laboratórios bem montados e recursos tecnológicos, como a chamada lousa eletrônica que permite ao professor escrever na lousa, ligado a um computador, em uma sala na qual todos os alunos estão em rede, e todos podem interagir simultaneamente no que é escrito na citada tela-lousa. Este equipamento tem um custo em torno dos R\$ 800.000,00. Trata-se de uma escola construtivista, que é apoiada pedagogicamente pela Escola do Futuro da USP, dirigida pelo professor Freddy Litto, da ECA/USP. Possui laboratórios de Física, Biologia e Química e espaços suficientes para recreio, em vários dos quatro andares, em um dos quais se localiza o escritório do Professor Nelson Rozenchan, diretor da área judaica.

Os uniformes são azuis e brancos, com exceção do uniforme da Educação Infantil, que é vermelho. Em relação ao hebraico, todos os anos há matérias “relacionadas” com esta língua, mas não na própria língua. Exceto no terceiro ano do Ensino Médio, onde há curso apenas no primeiro semestre. Os alunos do Ensino Médio têm direito a escolher entre três alternativas: uma é “conhecimento judaico, Bíblia, Judaísmo e Israel”; outra é “atualidades do Povo de Israel, Brasil, São Paulo, o mundo e Israel”; e a terceira é “hebraico falado”. Desde sua criação, as salas foram mistas e o tema da separação dos sexos em sala de aula, ao contrário de outras escolas judaicas, nem é objeto de atenção da escola.

³¹ Há dados pessoais que me ligam ao Peretz. Conheço este Colégio também há muitos anos. Lá conheci o falecido diretor geral do Colégio Peretz desde sua fundação, Boris Blinder z”l. Com ele discuti metodologias de alfabetização em hebraico (o método *Madregot*), que já conhecia do Uruguai, exigências de qualidade dos materiais, carga horária adequada ao ensino de uma segunda língua, concorrência do hebraico com o inglês e outros temas. Nessa escola, quando chegamos ao Brasil, minha esposa lecionou hebraico por vários anos.

Possui uma sinagoga, onde há *miniam* diário, segundo afirma o Professor Nelson. Mas não existe nenhuma obrigatoriedade em matéria religiosa para os alunos. Não é em todas as salas, como observei pessoalmente, que têm *mezuzot*. A impressão que dá é que este não é um assunto que chama a atenção para a grande maioria da população de alunos, professores, diretores e pais. A sinagoga em outra época era um pólo de atração nas festividades de *Rosch Haschana* e *Yom Kipur*, levando público em geral e não apenas famílias dos alunos. Hoje é utilizada basicamente para cerimônias de *Bar* e *Bat Mitzva*. No Peretz, de forma semelhante ao que aconteceu no Bialik houve uma mudança de foco, progressiva, mas muito marcada, da situação de identificar-se e viver como uma sinagoga, em direção à apresentar-se e viver como uma escola.

3.2.1.1. A palavra do Diretor

Na oportunidade da visita fui recebido pelo professor Nelson Rozenchan, o moré Nelson como é conhecido, Diretor da Área Judaica. No Peretz, a área judaica tem um diretor específico, diferente da área geral. Nelson tem, na data desta visita, em abril de 2005, quatorze anos como diretor, mas muitos mais anos ligado à escola como professor e como preparador renomado de jovens para a cerimônia de *Bar Mitzvá*.

O Peretz, como é chamado, tem hoje ao redor de 730 alunos, sendo que a maioria deles não mora no próprio bairro de Vila Mariana, como acontecia no passado, mas em outras regiões que não possuem escolas judaicas. Nos últimos três anos manteve o número estável, mas nos últimos cinco, a redução acontecida gira em torno de 5%. O Colégio atende desde o mini-maternal, alunos de um ano e meio de idade, até o terceiro ano do Ensino Médio. Um dos gargalos apontados é a passagem da 4ª para a 5ª série, onde se perde cerca de 5% dos alunos. Os alunos, e as suas famílias, de olho no vestibular, procuram colégios de renome em São Paulo, como Bandeirantes, Vera Cruz, Santa Cruz e outros. No máximo, algumas alunas ficam até a sexta série, para poder fazer o *Bat Mitzva*. Mesmo que o nível de aprovação do Peretz nos vestibulares seja muito bom, os alunos saem.

Dentro de corpo de professores há vários judeus ortodoxos. “Porém a cozinha não é 100% *kascher*. O frango é *kascher* e não se misturam carne e leite, sendo usados talheres separados. O leite, as massas e o pão não são *kascher*” relata o Moré Nelson. Na lanchonete da escola vendem-se produtos *kascher* e não *kascher*. Os alunos são orientados para não trazer presunto de casa no seu lanche, e em *Pessakh* o mesmo acontece com pão e massas, sendo que “uns 85% obedecem”, explica o Diretor. Estas respostas são uma evidência da existência no Colégio de diferentes formas de identidade judaica coletiva e da forma como a escola procura acolher a todas, dentro de limites claros, mas que encontra formas de flexibilizar, em prol do aluno.

Em relação à participação dos pais, o Diretor diz que “os pais dos bons participam de tudo, os não tão bons, participam menos”. Existe participação, mas pouca. Não há Conselho de Mães; apenas para eventos a esposa do Presidente da Escola³² chama algumas pessoas com as quais tem maior proximidade. Há reuniões com todos os pais da escola a cada seis meses. Alguns pais participam também da Comissão de Sindicância, que determina a concessão de bolsas de estudo.

O Colégio tem alguns docentes com formação religiosa, a começar pelo próprio Diretor, conhecido na comunidade judaica paulista como um não ortodoxo que prepara alunos para o *Bar Mitzvá*³³, e também por dirigir serviços religiosos em sinagogas tradicionais, como o Templo Beth El. Outros professores também incluem um rabino ortodoxo, e um educador pertencente ao *Bnei Akiva*, movimento sionista religioso ortodoxo.

As professoras do Jardim são todas judias, ao contrário do Ensino Médio onde poucos professores o são.

“O Ensino Médio, afirma Nelson, aparece para mim como um desafio da realidade brasileira à educação judaica, que para atender suas exigências de matérias e carga horária de matérias gerais, precisa diminuir muito o peso da área judaica”.

³² O Colégio Peretz é uma entidade comunitária, como o resto das entidades judaicas de São Paulo, conforme abordado no Capítulo 2. Portanto possui uma Diretoria de voluntários, eleitos pelos pais da escola, e chefiada por um Presidente. Este órgão é responsável pelos aspectos jurídicos, políticos e econômicos do colégio.

Dos professores fluentes em hebraico, há três no Ensino Fundamental, oito nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dez nas séries finais do Ensino Fundamental e três no Ensino Médio.

A reação dos alunos a propostas religiosas do Colégio, tais como *Kabalat Schabat*, queima do *hametz*, sentar na *suká*³⁴ é outras, é ótima em alguns casos e positiva em geral, os alunos participam com gosto. Com certeza que os alunos e famílias ortodoxas são uma exceção. Entre alguns depoimentos que mostram como os alunos sentem a escola, está o comentário, lembra Nelson, de uma ativista comunitária que tinha ido distribuir caixas de *matzá* entre os alunos e se referiu à escola como “minha casa”. É sabido que alguns na comunidade se referem ao Peretz como “uma escola de riquinhos”, isso significa que é associada à classe alta.

Frente à pergunta sobre o que significa o Judaísmo para os diferentes segmentos, o Diretor diz que quando falamos dos pais da escola, ele tem “dez respostas”. Uma parte são pais em que ambos são judeus, ativos comunitariamente que querem que seus filhos participem do Judaísmo. Outros pais apenas participam de alguma sinagoga. No Colégio Peretz confirma-se mais uma vez a existência de diversos tipos de identidade judaica se encontrando na escola e propondo variadas demandas aos educadores, que por sua vez não parecem ser guiados por nenhuma definição explícita e oficial da escola, mas pela sua própria resposta pessoal ao Judaísmo.

Vale aqui uma breve digressão. Nos Estados Unidos, pertencer à comunidade judaica praticamente se expressa na ligação formal a alguma sinagoga. No Brasil o modelo é muito mais flexível e solto. Não há uma pertencência obrigatória a nenhum tipo de organização para ser considerado judeu. Assim muito judeu paulista resume seu Judaísmo ao fato de ser sócio de A Hebraica, o centro comunitário e clube esportivo, que tem hoje aproximadamente 25.000 associados, a maioria judeus.

³³ More Nelson preparou inclusive meu filho mais velho para Bar Mitzvá e, coincidentemente, os dois filhos de minha orientadora, como ela me disse.

³⁴ Faz referência a *Sukot*, festa das Cabanas ou Tabernáculos, realizada quatro dias após *Yom Kipur*. Durante sete dias os judeus devem morar em cabanas rústicas, lembrando como

A visita ao Peretz e as colocações do Diretor reafirmam que as âncoras identitárias que guiaram inicialmente esta pesquisa não são suficientes para explicar todas as identidades judaicas contemporâneas. Para muitas das famílias mencionadas por ele a sua âncora identitária fundamental, se faz preciso admiti-lo, é a do “convívio social” com outros judeus. Outro subgrupo são casais onde um dos dois é convertido e sentem que têm obrigação de mandar os filhos para uma escola judaica. Complementa *moré* Nelson:

“Ainda há quem mande seus filhos por desencargo de consciência, depositando toda a obrigação da educação judaica na escola. A escola tem que fazer tudo, mesmo que os pais nada façam, judaicamente falando. Também há quem só procura um ambiente judaico para os filhos, com a expectativa de que futuramente tenha amigos judeus, e se possível, case com judeu. A escola tem só um aluno não judeu, ou seja, nem ele, nem seus pais são judeus”.

Quando na sinagoga do Colégio são realizadas *Bar Mitzvot* – relata o Diretor –, se for de uma família de estilo ortodoxo, haverá *mekhitzá*, mulheres não serão chamadas à Torá, não colocarão *talit* nem *kipá*. Em outros casos, procura-se seguir a orientação da família. O colégio é forte em danças israelenses, desde o Jardim até o Colegial e junto aos pais, promovendo anualmente um espetáculo de danças na Hebraica.

Quando perguntei sobre o que significa o Judaísmo para os professores do Peretz, Nelson aponta ter um rabino que ele qualifica de ultra-ortodoxo, que já pertenceu ao Binyam Olam, à Sinagoga Mekor Haim e ao Bnei Akiva. Outros professores, como o próprio Diretor, se consideram tradicionalistas. Há também uma professora do Movimento Conservador, outra judia convertida e vários professores não judeus. Para o Diretor, o Judaísmo se expressa na sua frequência à CIP, sinagoga filiada no passado aos Movimentos Conservador e Reformista respectivamente, e também no seu vínculo com Israel.

No Peretz é uma prioridade, informa, a viagem que os alunos do Ensino Médio fazem para Israel, em dezembro, quando acabam as aulas, bem como o

moraram os antepassados após a saída do Egito. Um dos preceitos desta festa é sentar na *Suká* (cabana) e fazer uma refeição nela.

intercâmbio com outras comunidades judaicas, como a de Porto Alegre. Narra Moré Nelson:

“Na época da fundação por judeus *aschkenazim*, a escola era a que mais mandava alunos a Israel para fazer programas curtos. O início da escola foi uma sinagoga, apenas depois o Colégio. Os fundadores vieram de Rússia e Polônia. Tinha-se rezas pela manhã e à tarde. Como os fundadores vinham do “shtetl”, do Judaísmo ortodoxo, era isso o que reproduziram aqui. No início se ensinava iídiche, depois história de Israel, sionismo e hebraico. Era uma sinagoga de bairro, o que hoje já não é. Hoje poucos são praticantes, não apenas do ponto de vista religioso, mas estão pouco acostumados a fazer donativos³⁵, participar de Conselhos de entidades, da Wizo, da Naamat”.

Em resumo, quando nasceu, o Peretz tinha como referencia a ortodoxia européia e olhava com esperança para o Estado de Israel, mantendo um grupo de alunos homogêneos na sua origem, visão do Judaísmo e até na concentração no bairro. Hoje se perdeu a homogeneidade e as referências religiosas ortodoxas trazidas do lar, bem como a perspectiva de Israel como o lugar de residência natural do Povo Judeu, para onde retornar. Porém há uma luta evidente por parte da equipe da escola para acolher as diversas identidades judaicas e, ao mesmo tempo, manter com força o Sionismo.

3.2.1.2. O Peretz na internet

No site do Peretz se destaca o uso de várias cores diferentes, distribuídas entre azul claro, azul escuro, laranja, além de material fotográfico multicolorido. As formas são quadradas e retangulares.

Na parte superior uma faixa azul escura com o logotipo do colégio, que também é uma *menorá*. Observe-se que os quatro colégios, atualmente, têm este símbolo em comum. O do Peretz tem um desenho mais estilizado, a ponto de quase não aparecer a base da *menorá*, mas apenas os braços, de forma

³⁵ Um preceito judaico fundamental é a *Tzedaká*, justiça social, justiça com solidariedade, que considera uma obrigação a ajuda aos mais necessitados, especialmente apóio material para atender suas necessidades básicas. Neste sentido saber “fazer donativos” é considerado uma característica judaica.

muito leve e atual. Parece um símbolo interessante para a integração entre tradição e contemporaneidade.

Do lado esquerdo uma coluna, no mesmo tom azul escuro, com a possibilidade de acessar quatro capítulos, contendo poucos itens de acesso: Conheça o Peretz; Acesso direto; Alunos e Professores; Home.

Do outro lado, direito, uma coluna azul clara, que tem continuação em uma faixa horizontal que completa o quadrado. Nessa coluna azul claro o visitante pode encontrar uma de três alternativas disponíveis para ver reportagens feitas pelo programa de TV, Shalom Brasil. Duas das opções para assistir reportagens do mesmo programa se localizam em um quadrado laranja, quase no centro, que é bastante contrastado com o resto da tela. Chama a atenção este recurso que os outros colégios não disponibilizam, e que quando utilizado permite ver não apenas fotos, mas também partes de filmagens. As que aparecem disponíveis são relativas a Jornada Profissional da escola, Show de Danças e Bingo promovido pela escola. No meio da tela, sob fundo branco aparecem algumas fotos, que se clicadas, permitem ler a notícia e ver outras fotos do mesmo evento.

As notícias que aparecem são sobre: “Fórum Peretz de Educação Continuada”; “Cirque du Soleil”; “Peretz lidera futebol de Praia”; e três notícias relativas à orientação profissional, tema que parece ser bastante abordado no *site*, ligado à questão do vestibular.

A única palavra hebraica que aparece na tela é Shalom, quando se refere ao programa de TV que leva esse nome – e isso se repete três vezes na página de entrada, no dia em que o site foi consultado para esta dissertação. Não aparece nenhum conteúdo religioso diretamente até aí, mas há, sim, uma entrada para “Judaísmo”. Lá se abordam os cursos de historia judaica, hebraico, *Torá* e Tradição. É facilitada ao visitante, também, entrada para outros *links* voltados à temática religiosa, particularmente gastronomia *kascher* e *Schabat*. É apresentada em destaque um texto sobre o *Schabat*, com o sugestivo nome de “Um presente de Deus”, no qual se reproduz a frase: “Mais do que o judeu mantém e observa o Shabat é o Shabat que mantém o povo

judeu". A mensagem transmitida é a da centralidade deste conceito para os judeus.

O tema da continuidade aparece com bastante intensidade nas quatro áreas de educação judaica do Colégio, que parecem se entrelaçar para atingir juntas os objetivos. O curso de história judaica estimula uma participação responsável como judeu e cidadão brasileiro e aprofunda na história milenar do povo judeu, nos principais fatos da formação do Estado de Israel, sua centralidade ante a continuidade de uma vida judaica fora de Israel, a atual situação do Oriente Médio e da sociedade brasileira.

A língua hebraica é apresentada como instrumento vivo de comunicação e a *Torá* como fundamento de um comportamento ético, milenar, mas atual e totalmente enraizado no cotidiano das pessoas. É a continuidade não apenas sendo transmitida, mas exposta na sua importância para vida contemporânea.

O curso de tradição, com a mesma abordagem, estimula identidade e identificação com o judaísmo e "compreensão e vivência das festas, dos costumes e da liturgia judaica".

3.2.2. A família Poskim

Nesta família, onde as três gerações também são nascidas no Brasil, fui recebido por todas no mesmo lugar, na casa de Judith e Miriam, no mesmo dia, na mesma sala, embora uma a uma. Trata-se de um prédio de classe média alta, localizado em uma rua do bairro de Vila Mariana, onde se situa o Colégio Peretz, em um andar alto com uma bela vista desta região de São Paulo. Sou recebido na sala. Judith, a mãe de Miriam, apresenta-se e é combinada a hora que entrevistarei em sequência de idades, a filha, ela e a mãe dela.

3.2.2.1. A primeira geração: Ester Recht Poskim (64 anos)

Ester chega ao apartamento pouco antes da entrevista e está a postos para ser entrevistada quando a Judith termina as apresentações. Ela é a única

que não estudou no Colégio Peretz, mas em uma escola judaica do Rio de Janeiro. Na verdade, apesar de minha insistência com o Diretor da escola, moré Nelson informou não ter tido sucesso em identificar uma família onde as três últimas gerações tivessem estudado, todas, na sua escola.

Ester relata como parte do passado o fato de ter morado com primos que eram sobreviventes de Auschwitz. O que me surpreendeu é o fato do relato ser feito, aparentemente, sem visíveis manifestações emocionais. Durante outras entrevistas apareceria também essa situação, de judeus que falam da época Vargas, de ter fugido do Egito, Tanger e outros lugares, e agora de conviver com parentes que sobreviveram a um dos piores campos de concentração, sem quase nenhuma expressão emocional visível.

Como muitas famílias *aschkenazim* que falavam iídiche, o termo é utilizado como sinônimo de judeu. Assim, colégio iídiche equivale a colégio judaico. O iídiche é o judeu. Para lembrar que sou um observador participante, meu próprio iídiche é testado por ela, que pergunta no citado dialeto se eu entendo o que ela fala.

Como para vários outros entrevistados ser judeu para Ester é se manter na religião. A sua âncora da identidade judaica é a religião, não é o hebraico nem o Estado de Israel.

Para Ester é clara também a questão de que educação judaica e Judaísmo é passado de geração em geração. Para ela também o tema do “convívio judaico” demonstra ser muito importante. Afirma a avó:

“Tudo o que nos cerca, nós estamos cercados, em todos os sentidos, de judeus, de amigos, de parentes, e a gente dá muito valor a isso, não é?, porque os amigos viram parentes também depois de um certo tempo”.

3.2.2.2. A segunda geração: Judith Caro Poskim, 43 anos

Judith é a segunda professora de escola judaica que entrevistei, a única em exercício no próprio Colégio que frequentou, o qual hoje também a sua filha

freqüenta. Judith exerce atividades em entidades judaicas educativas³⁶ sem nenhuma titulação específica, o que faz que ela se posicione como educadora judia por ser judia, mas não por possuir uma formação para a matéria. Mesmo que não seja do escopo desta pesquisa, é relevante indicar que isso faz que os pais acabem percebendo como educador judeu mesmo aquele que não tem uma capacitação própria para exercer este papel e é isso o que avaliam.³⁷

Judith comenta um assunto que de maneira geral não foi trazido de forma tão explícita por nenhum dos demais entrevistados, embora aparecessem indicações – trata-se da questão econômica e da percepção de classes sócio-econômicas na comunidade judaica, como percebida pelos entrevistados. Assim quando perguntei a ela porque saiu da escola, apesar de poder usufruir de uma bolsa naquele tempo, afirma:

“[saí] porque a minha identidade com a turma não aconteceu. Com a escola foi maravilhosa, eu amei a escola, eu amei os professores, eu amei tudo, mas havia até então, e ainda em algumas turmas eu ainda sinto isso, havia importância muito grande de quem eram os seus pais, o meu já era falecido, qual era o valor da conta bancária, e assim por diante, nada do que eu pudesse responder ia ser muito sedutor para eles. Então não houve um vínculo com os colegas, por isso eu optei por sair...”

Este comentário lembra o que o Diretor do colégio diz sobre o que se fala sobre a entidade que é “o colégio dos riquinhos”. As palavras da Judith evidenciam que este é um tema importante para ela. As do Diretor mostram que a alcunha faz parte da imagem que membros da comunidade judaica fazem do Peretz.

Quando Judith toca no motivo da vinda do seu pai ao Brasil, demonstra ter bom conhecimento das causas, porém, mesmo que tenha se tratado da expulsão do Egito, ela não transmite nenhum sentimento em particular. Como em vários outros casos desta pesquisa, o refugiado se transforma em imigrante. Assim:

³⁶ O mesmo ocorrerá com Sara Posnan, como será visto no capítulo 4.

³⁷ Em nenhum dos dois casos, tanto de Judith Poskim quanto de Sara Posnam, eu soube com antecedência que estaria entrevistando pessoas que trabalham, se auto-percebem e são percebidas no seu ambiente como educadores judeus. Talvez esse fato tivesse introduzido outros pontos a considerar, com relação à pesquisa, por indicar certa dualidade de papéis e percepções.

“Em que ano eles chegaram aqui no Brasil? Aproximadamente, não é? Meu pai foi na época do Nasser, Ou seja, ano [19]56. É, [mil novecentos] cinqüenta e pouco. E a minha mãe, pouquinha coisa, por aí também, [mil novecentos] cinqüenta e cinco, eu devo ter isso marcado, de memória eu não sei lhe dizer. Eu andei montando um álbum familiar com todas as histórias, isso eu tenho marcado”.

É como se silenciasse a tragédia que fez com que seu pai tivesse que fugir da sua própria pátria, o Egito. Cabe aqui comentar que o mecanismo de silenciar aspectos significativos foca especialmente os sentimentos tristes e dolorosos associados a um episódio na história que foi determinante do seu nascimento no Brasil. Judith, mais adiante na entrevista, acrescenta algumas fraquezas da educação judaica ao fato de sentir que aqui no país os judeus não sofrem perseguições. Diz sobre a relação entre o Judaísmo e o Brasil:

“Eu acho que na época dos meus pais era mais importante, era mais fundamental [o Judaísmo], e hoje talvez até porque aqui nós não temos grandes problemas, grandes perseguições, tudo é mais solto”.

Há aqui a transmissão de geração em geração, de saber que os judeus, em muitos lugares, mesmo vivendo e se integrando na sociedade, e contribuindo para o seu desenvolvimento e bem-estar, acabam sendo perseguidos pela sua própria identidade assumida. Isso se reitera quando Judith fala da mãe, que saiu de Tanger também porque a sociedade majoritária não tolerava que um judeu fosse sionista.

“Minha mãe saiu de Tanger... assim, a família dela sempre se deu muito bem, com toda a população, com o reino, mas o meu tio era um sionista doente, que era o irmão mais velho dela, desses que saía na rua fazendo campanha, arrecadando dinheiro, fazendo reuniões, e isso começou a incomodar um pouco num país árabe. Então o meu tio começou a sofrer perseguições, ele veio para o Brasil e a família, em pouquíssimo tempo veio atrás”.

Este tipo de “saber” de como se dão as coisas de fato, parece influenciar o comportamento daquelas gerações e a escolha que fazem do tipo de educação que dão a seus filhos. É como se decidissem que a educação (e a escola) deve ser judaica sim, mas sem “exagerar” para não incomodar ninguém

que, se incomodado, quem sabe, poderia decidir mais uma vez perseguir aos judeus pelo que acreditam e valorizam.

Judith, ao tratar de suas expectativas³⁸, diz:

“Quando eu optei pelo Peretz, eu queria ao mesmo tempo uma visão judaica, uma educação judaica e laica de qualidade. (...) A laica acho que sim [que está bem]. A judaica eu esperava um pouco mais. Mas eu nem sinto que o problema seja por parte dos professores, ou que eles não querem ou que a ..., ali, o que acontece, muitos dos pais não incentivam em absoluto, a parte judaica, estão lá pelo meio judaico só, não pela educação judaica. Então acaba gerando um movimento, não é?, que a criança, óbvio, acaba entrando no bolo, que é de não dar bola para área judaica”.

Desse depoimento, parece haver um desencontro entre a identidade judaica dos pais e a que os professores propõem como educadores, em nome da escola – esse é, pelo menos, o caso de Judith. O desencontro que suas palavras trazem, tem a cara de um embate, como um “braço de ferro” em que os professores usam de recursos educativos e os pais da força da sua mensagem e a sua pressão corriqueira do cotidiano sobre seus próprios filhos, que ficam no meio do embate.

Judith mostra o quanto esse embate é de valores, destacando que o que é mais importante para os pais não é o Judaísmo, mas preferências materialistas, de moda e não de questões que se pretendem eternas e universais como os princípios judaicos. Continua Judith:

“É muito comum, em época de comprar o material... a gente vê os pais assim, gastam quatro vezes mais numa mochila e chega na hora de comprar um *sidur* ficam reclamando para que o filho precisa do *sidur*. Então é essa coisa que ainda me incomoda um pouco. Eu brinco lá que a gente tinha que pegar os pais primeiro, convencê-los antes para educar os filhos depois”.

Ou seja, Judith demonstra seu incômodo do valor transmitido por alguns pais de que mais importante que um *sidur*, o livro de rezas, é uma

³⁸ As expectativas de Judith em relação a uma escola judaica são muito parecidas com as do Isaac, pai do Yaacov, que é a família do Caso C e que será tratado no capítulo 4.

mochila que esteja na moda. Judith, talvez sem perceber a relevância da sua observação, aponta um caminho possível, que é priorizar a educação desses pais, já que se dispuseram a colocar os filhos em uma escola judaica, fizeram essa escolha. Talvez seja de se pensar que a escola deveria educar o Judaísmo dos pais que esperam que ela transmita aos seus filhos esta identidade coletiva. Judith também mostra o que na opinião dela pode corresponder à escola judaica: o ensino da língua hebraica e da história do Povo Judeu.

Evidencia-se nas palavras de Judith que ela não tem clara a especificidade dos movimentos juvenis sionistas, que significam a educação para o Sionismo e a realização da aliá, o ideal de morar no Estado Judeu. Judith mostra que foi ao movimento e envia a ele suas filhas sem evidenciar convicções sionistas, e espera de uma entidade como a *trua*, um resultado que possivelmente seja um efeito secundário, que é a construção de um ambiente social judaico para seus filhos, o “convívio social”. De fato, nessa entrevista, como ocorreria em outras, observa-se o quanto se envia os filhos para diversas experiências educativas sem entender o que diferencia uma da outra, e sem focar no que a entidade se propõe a oferecer.

Judith, na sua forma de pertencimento à sinagoga, demonstra ter sensibilidade para perceber que há nuances no que cada grupo entende por Judaísmo, e mostra que respeita tanto Beit Chabad quanto a Comunidade Shalom. Seja na escola, entre pais e professores, ou na sinagoga entre o rabino e os seus freqüentadores, há diversas identidades judaicas em jogo.

A âncora da Terra de Israel parece não ser tão forte em Judith, que não pretende pressionar suas filhas, não conhece pessoalmente aquele país e que associa a viagem para lá, que sua mãe fez, com turismo. Isso pode ser devido a problemas econômicos em diferentes momentos da vida, mas não surge uma decisão de ir em direção à Israel, assim como a identificação insuficiente dos movimentos juvenis em seu papel, mais de educação política que sócio-cultural. Na prática, na sua identidade judaica, Israel não tem uma centralidade muito marcada. E também não educa as filhas nessa direção.

3.2.2.3. A terceira geração: Miriam Poskim, 13 anos

Miriam já inicia a nossa conversa fazendo uma equivalência entre Judaísmo e religião judaica, que mostra o que é a identidade judaica para ela:

“a educação judaica é super importante porque o judaísmo está se perdendo, não é?, conforme o tempo, e eu acho que é super importante para as pessoas saberem disso, não é?, e tentarem continuar com a religião”.

Miriam relata freqüentar uma sinagoga ortodoxa, da linha do Beit Chabad, mas participando dos acampamentos da Comunidade Shalom, que pertence a uma orientação que na atualidade se considera conservadora e no passado era reformista. Trata-se de uma sinagoga que possui iniciativas bem inovadoras, como uma Rabina e onde mulheres usam solidéu e *talit*, bem como são chamadas à leitura da *Torá*. Parece que esta oscilação tão grande mostra uma certa busca de identidade judaica por parte de Miriam do ponto de vista religioso. Ela não freqüenta o movimento juvenil da Comunidade Shalom, mas participa dos seus acampamentos, momento que geralmente é muito valorizado, por ser o de maior diversão. Durante a semana freqüenta uma sinagoga para o serviço de *kabalat schabat*. Confirmando esta interpretação está o fato dela ter feito a Bat na CIP, uma outra sinagoga, com outra linha parecida à da Comunidade Shalom, mas diferente.

Miriam não fala muito, nem se estende nas respostas, que são monossilábicas de maneira geral. A resposta curta que Miriam dá, quando perguntada sobre a expectativa relativa à educação judaica da sua escola é significativa porque assume o Judaísmo como mais uma “matéria” na sua educação. Ela diz que os pais esperavam “que [a escola] passasse judaísmo pra gente e as outras matérias também”.

Miriam demonstra não ter nem o código como para poder escolher dentro de algumas questões do Judaísmo. Ela não sabe o que é uma *Yeshivá*, ou um *Beit Sefer Lemadrichim* e sua visão de Israel parece estar mais para a perspectiva histórico-turística que a de identidade étnica, de certa forma como sua mãe: “Todo mundo que foi disse que é bonito, foi super legal e também para conhecer o lugar onde ocorreu bastante coisa com o meu povo” diz ela.

O Colégio Peretz foi escolhido pela família de Miriam de forma totalmente consciente e intencional, com conhecimento. Afinal, sua mãe foi aluna e leciona no colégio. O Peretz acolhe em paz as diferenças, dentro e fora do Judaísmo. Um dos itens da área de História Judaica da escola propõe “fazer uma avaliação crítica da atual situação do Oriente Médio”, como divulgado na página da escola na internet, quando consultado para esta dissertação. Miriam, no pouco que ela fala, coincide na expectativa dos pais, ela expressa o desejo de receber Judaísmo e transmiti-lo aos filhos, no Peretz. A continuidade desta família no Peretz parece garantida, e simultaneamente, desta forma, também o Judaísmo, na forma específica em que cada um o expresse. A escola acolhendo e debatendo, ao mesmo tempo em que propicia a transmissão de Judaísmo aos seus alunos, manda uma mensagem de esperança e continuidade e fortalece as possibilidades da paz, efetiva e cotidiana.

4. Continuidade e esperança pela juventude e pela alegria

No início do Capítulo 3 foi explicitado o critério de agrupamento dos Casos, para a apresentação dos resultados da pesquisa. Retomando o que ali foi anunciado, este capítulo reúne, então, os casos que, além das famílias selecionadas, contam com escolas que adotaram o Hora’a Mutamet³⁹.

4.1. Caso C – *Hatkivá LaNoar* (Esperança pela Juventude)

4.1.1. Colégio Chaim Nachman Bialik

Quando visitei o Colégio Chaim Nachman Bialik, no bairro paulista de Pinheiros, fui recebido pelo seu Diretor Geral, Gerson Herzkowitz, um *khazan* muito conhecido da comunidade, que oficia nos serviços religiosos de A Hebraica em *Rosch Haschana* e *Yom Kipur*, onde o número de participantes supera, em alguns anos, 1000 pessoas. Quando perguntado quantos anos ele tinha como Diretor, respondeu “estou fazendo *Bar Mitzvá* de Bialik, e recebi o melhor presente possível, com a premiação dos nossos alunos, que os leva para uma grande Feira de Ciências nos Estados Unidos”. O diretor combina parâmetros judaicos ao falar da própria vida profissional, dizendo que está fazendo a *Bar Mitzvá* de tempo na escola, com o reconhecimento da excelência de ensino da escola como o melhor presente que poderia receber. Identifica-se, assim, com a escola e com os alunos, de forma indiscutível⁴⁰.

As paredes do colégio, fundado em 1943, profusamente ocupadas com material educativo, na modalidade “Hora’a Mutemet”⁴¹ estão predominantemente em hebraico e também em português. Trata-se de vários prédios diferentes que foram unidos e ligados de forma tal que todos têm uma entrada pela rua Mourato Coelho e outra pela rua Simão Alvarez. No centro fica uma cantina e um pátio ao ar livre. O conjunto não foi planejado originalmente para ser uma escola e isso fica evidente quando se transita por lá. Ambas as entradas foram adaptadas para as exigências de segurança que a comunidade judaica atual precisa.

O Bialik tem laboratórios de informática, ciências, biblioteca, central pedagógica, duas quadras de esportes, uma quadra infantil. Sempre teve aulas mistas. Tem um *Beit Midrasch*, e *minianim* diários, dirigidos por um professor, o Rabino Chaim, ortodoxo. As rezas não são obrigatórias.

³⁹ A respeito do Hora’a Mutamet, ver capítulo 1, aspectos metodológicos.

⁴⁰ O Colégio é, desde 2005, a escola da filha mais nova do pesquisador, Tatiana (na época com 10 anos).

⁴¹ Programa de educação de origem israelense, que é traduzido como “Educação para a diversidade”, que se distingue pela sua abertura, integração entre as séries, atualidade tecnológica, aceitação e acolhimento do perfil de cada aluno, conforme mencionado no capítulo 1, ao tratar dos critérios metodológicos para o agrupamento das escolas nesta dissertação.

Todas as portas têm *mezuzot*. A cozinha é *kascher*, mas sem *haschgakhá*. A carne que é servida é *kasher*, mas o queijo não é. Os talheres são separados, mas o colégio não tem *maschguiakh*. No caso de ser necessário, os alunos e suas famílias são orientados em relação ao tipo de alimentos que podem trazer de casa no seu lanche. Para os professores que são ortodoxos na sua observância a escola providencia alimentação *kascher* em embalagens lacrados e descartáveis, e há dois fornos microondas disponíveis, para esquentar derivados da carne e do leite, respectivamente. Os alunos utilizam uniforme azul e branco, com o logotipo da escola, que é uma *menorá*, até 8ª série.

4.1.1.1. A palavra do Diretor

O Bialik possui aproximadamente 750 a 760 alunos, que vão desde um ano e meio de idade no mini-maternal, que tem 6 a 7 alunos por sala de aula, uma média de 15 no pré, 25 no Fundamental 1, 28 a 30 no Fundamental 2. Nos últimos anos o número total tem crescido ou se mantido estatisticamente. O que sempre cresce é o número de alunos novos. No infantil quase dobraram os novos alunos, 92% a mais em relação ao ano anterior. “O Colégio sente a concorrência do Colégio Beit Jacob, criado três anos atrás”, afirma o Diretor. O percentual total de alunos novos em relação ao ano passado é de aproximadamente 17%”. Comenta ainda o professor Gerson:

“É difícil também para o Bialik estancar a saída da 8ª série para o Ensino Médio, de alunos que buscam as escolas mais famosas da cidade em matéria de vestibular. É visível que nas saídas da escola há muitas mudanças de Estado, de país, um aumento das famílias que saem de São Paulo em busca de uma melhor perspectiva econômica. É um movimento centrífugo. O Colégio atende esse número de alunos com aproximadamente 110 professores e 15 técnicos em diferentes áreas. O número total de funcionários, incluindo os professores é de aproximadamente 250, o que dá uma relação de um funcionário para cada três alunos, e encarece o custo da mensalidade da escola. A forte dedicação à área judaica exige um número importante de educadores que devem estar muito bem formados também nas questões pedagógicas e científicas”.

Passa então a explicar como se estrutura a escola:

“O quadro técnico tem um ‘plano de carreira’ que começa com Professor, seguido por Tutor Educacional, que trabalha no Fundamental 2 e no Ensino Médio. É um professor de sala de aula com um ‘*plus*’ que é intermediar a relação aluno-escola-família e faz a orientação educacional. A seguir tem o Orientador Pedagógico em todos os ciclos. Seguem dois Supervisores Pedagógicos, para o Infantil F1, para o F2, e para o Ensino Médio. Cabe ao Supervisor coordenar os orientadores. Finalmente, há o Diretor Geral, que cuida da parte pedagógica e também da administrativa, com o auxílio de uma Gerente Administrativa, que supervisiona tudo o que tem a ver com a Administração da Escola.”

Em termos de metodologia, o Infantil e F1 funcionam de acordo com o método de “Educação para a Diversidade”, “*Hora’a Mutemet*”, enquanto que no Fundamental 2 tenta se trazer esta metodologia dentro do que é possível. Como explica ainda o diretor:

“No infantil a área judaica e a área laica estão quase totalmente integradas. No F1 a área judaica está mais diferenciada. Até os 12 anos, na 6ª série é *Hora’a Mutemet*. Quando se avança pelo F2 e se chega ao Ensino Médio, predominam mais as exigências do sistema educativo nacional. No final do Ensino Fundamental, das cinco áreas, expressão e comunicação, ciências, ciências sociais, matemáticas, Judaísmo, esta última ocupa um quinto do tempo disponível. No Ensino Médio há duas aulas por semana de Judaísmo, nas quais se abordam temas de filosofia e vivência judaica, com temas judaicos.”

A fluência em hebraico é heterogênea, informa ainda, variando muito de um aluno para outro. Um aspecto importante é que os alunos não têm vivência da língua no cotidiano. Hebraico não é matéria independente. Os alunos têm *huguim* em hebraico e entendem a língua mais do que a falam. Outro aspecto importante informa o Diretor:

“É o projeto matricial que consiste em que todas as segundas feiras haja uma reunião de todos os técnicos, que reúne pela linha vertical por ciclos ou da horizontal, por áreas. Além destas reuniões semanais que fazem que todos os profissionais possam falar, há encontros anuais. Neles, este ano, está sendo estudado o Plano Diretor da Escola, para nortear os seus rumos. Ele está sendo elaborado por todas as camadas, pais convidados especialmente para essa tarefa, orientadores, profissionais, funcionários. Já temos um esboço de definição da missão,

de personalidade [jurídica] como escola filantrópica judaica. (...) Estamos elaborando o processo pedagógico com uma empresa que assessora, no plano pedagógico, discutindo os eixos da missão que são a diversidade e o Judaísmo”.

Com relação ao envolvimento das famílias, professor Gerson detalha a forma como a escola procura promover atividades de consulta e informação:

“Os pais participam do Colégio através da Diretoria Mantenedora, que tem vários departamentos: pedagógico, social, arrecadação, administração e engenharia. Os pais são chamados três ou quatro vezes ao ano para reuniões, dependendo do ciclo. Também há reuniões específicas pré-agendadas ou para a qual são convocados. O Bialik organiza anualmente um encontro de capacitação para todos os seus educadores e equipe técnica, para o qual alguns pais, com características específicas, são convidados”.

Dez a quinze dos professores são ortodoxos. “Os alunos recebem bem e guardam positivamente a vivência religiosa na escola. Festas como a da Torá [entrega do primeiro livro de *Bereshit* – Gênesis] são lembradas em forma emotiva pelos ex-alunos”. De forma semelhante ao Renascença, o Bialik também conta com a colaboração de alguns professores ortodoxos.

Perguntado sobre o Judaísmo para os pais da escola, responde também que há várias visões. Informa que para alguns pais o Judaísmo é tudo, são judeus conscientes de sua origem e com toda a disposição para continuar. Para outros significa quase nada. Em seu depoimento a seguir evidencia-se, como nos demais componentes dos casos em estudo, a coincidência na escola de vários tipos de identidade judaica coletiva e a presença de graus diversos de compromisso com o Judaísmo:

“Há os matrimônios mistos, relata, que talvez hoje sejam a maioria, talvez um 60%. Estão aqui porque, por exemplo, a avó fez a filha prometer que mesmo que a filha case com um não-judeu, seus netos fariam uma escola judaica. Há também novos judeus, judeus por conversão que são extremamente conscientes, que procuram cumprir a risca todos os preceitos judaicos. Para os professores, boa parte considera a si e a seu trabalho como uma missão. Sem oportunismo. São lindos exemplos de judeus íntegros”.

Quando interrogado sobre seu próprio Judaísmo, o Diretor teme parecer poético, mas diz que da coletividade ele recebeu tudo. Nasceu em um lar de pais pobres, que na época não podiam pagar o Talmud Torá daquela época, e estudou de graça. Fez uma *Yeschivá* que funcionava na Rua Três Rios, no Bom Retiro, onde estudou *Guemará*, *Talmude*. Fez Seminário de Professores que funcionava no Colégio Renascença⁴², sustentado pela Federação. Fez Ginásio de Estado, estudou no Bandeirantes também de graça. Até então não tinha feito nada para a comunidade. “*Recebi muito*”, diz, “*mas não tinha devolvido nada*”. Em 1993, ele era diretor da sua própria rede de cursinho, com 250 professores, quando se viu mudando os rumos de sua vida:

“Joseph Cattán [na época presidente da mantenedora do Bialik] me chamou. Não conhecia o Bialik. Fui pai do Peretz, meus filhos estudaram lá. Cattán é uma locomotiva. Vim para trabalhar com ele por dois anos. Acordo feliz para vir trabalhar aqui. Duas coisas me alimentam: o trabalho no Bialik e uma vez por ano, ser o hazan central na Hebraica. Já tenho 30 anos como hazan. Sinto que a escola tem outro alcance diferente de ser hazan, a escola tem hemschekh, aqui é outra dimensão. Entra uma criança, uma massa delicadinha, e sai um líder. É um serviço diuturno”.

Chamou a atenção deste pesquisador a expectativa de formar líderes na escola, por parte de um diretor geral de escola judaica⁴³. Não parece automaticamente uma demanda que possa ou deva ser colocada às escolas em geral, mas parece que neste caso está presente e é vista como relevante.

Na época da fundação da escola⁴⁴, 1943, as primeiras aulas foram dadas em um quartinho anexo da sinagoga da rua Arthur de Azevedo, para oito ou nove crianças. Ensinava-se *humasch* e ídiche, complementando a escola à qual as crianças assistiam. Eram os fundadores, *aschkenazim* da Polônia, Rússia e Bessarábia. Nos anos da década de 1980, as escolas judaicas de São Paulo tiveram um pico de alunos e o Bialik tem registros de ter tido 900 alunos. A respeito, testemunha o Diretor:

⁴² Ver capítulo 3, Caso A, item 3.1.

⁴³ Essa mesma expectativa apareceu em outras entrevistas, de adolescentes e suas mães de outros colégios, especificamente a família Pinsker do Caso A, como visto no capítulo 3, ou como a família Alepo, que será visto a seguir, do Caso D..

⁴⁴ O Colégio Bialik foi alvo de uma dissertação de mestrado recentemente apresentada na Faculdade de Educação da USP.

“Conhecendo os prédios como eram na época, sabemos que o espaço era muito restrito. Nos 90 há um decréscimo. Talvez a explicação seja que nos 70’ e 80’ à escola bastava a sala de aula, não se precisava dos recursos que hoje são exigidos. Hoje não nos conformaríamos com a forma como a escola era em outra época. Não se aceita uma escola superlotada, precisam-se mais auxiliares de ensino. O Bialik, por exemplo, precisa acrescentar mais duas salas para o meio deste ano”

Passando à análise da proposta pedagógica da escola, adiciona:

“a nossa escola [o Bialik] acha que ser um lugar seguro para transmitir a cultura e a tradição judaica não é suficiente. Para sobreviver como escola judaica tem que investir muito em qualidade pedagógica. Precisa ser uma boa escola comparável às melhores escolas. Só desaparecerá se não for boa. Diferenciais como os programas “Ética e cidadania” e “Hora’a Mutemet” marcam a qualidade pedagógica.

Com relação ao tratamento que procuram oferecer aos professores, em busca de dar boas condições de trabalho que se reflitam em bom desempenho, explica:

Os professores têm um plano de carreira que é um ‘truque’ do Bialik que lhes permite diversas maneiras de se envolver em projetos como o ‘Alpha’, a Comissão Editorial da escola e outros, e isso acaba refletindo no holerite. Também é fundamental para esta proposta de escola ter um Diretor Geral que transite nas duas vertentes, área laica e judaica. “Não separando, e [sim] juntando neste cargo ambas, evita-se o entrelaço que enfraqueceria a área judaica.”

Frente à pergunta, o Diretor responde que “Hoje, a ‘rua judaica’ diz que o Bialik é uma escola de boa qualidade, graças a D’s”.

4.1.1.2. Bialik na internet

O site do Bialik é predominantemente azul e branco. Na parte superior uma faixa com fotos de estudantes, especialmente adolescentes, mostrando descontração e do lado direito uma grande biblioteca. Nessa mesma coluna horizontal aparece o logotipo azul escuro e azul claro do colégio, uma menorá bem quadrada, e embaixo escrito Bialik Colégio.

Embaixo desta faixa horizontal fotográfica, uma faixa fina onde o navegador pode acessar projetos e cursos, infantil, fundamental I, fundamental II e ensino médio.

A tela esta claramente dividida em vários blocos. Uma coluna vertical larga e central, que pela sua vez esta subdividida em caixas horizontais contendo noticias diversas, e aos lados duas colunas verticais. Dentro das mesmas duas notícias sobre a visita à República do Lago, uma mensagem do ano novo judaico em hebraico (*Leshana tova tikatevu*), uma noticia sobre uma atividade a favor da paz no Oriente Médio e outra de uma festa do Grêmio Bialik. Israel, Judaísmo, Paz, Juventude são alguma das fortes mensagens, considerando ética e identidade judaica, que o site transmite.

Na coluna vertical do lado esquerdo, subdivisões com o titulo Institucional, Projetos e Cursos, Judaísmo, Galeria de Fotos, e na parte inferior da mesma coluna há a possibilidade de busca no site. A coluna vertical do lado direito possui na parte superior o calendário do mês em curso, onde o interessado em saber o que acontece cada dia deve passar o mouse e procurar a data. Embaixo, na mesma coluna outra noticia de destaque, em um estilo parecido ao conteúdo da coluna central da pagina, que também contem noticias. Terminando essa coluna há um lugar para entrar com o *login* no site.

Procurando no site do Colégio aparece uma comparação entre o que a geração anterior procurava em uma escola judaica, *“formação judaica e inserção ativa na comunidade”* e o que se busca hoje, escolher uma escola judaica, preocupados *“igualmente com a formação geral e com o preparo dos jovens para o mercado de trabalho e para a vida adulta”*. Trata-se de uma escolha de uma escola judaica, cuidadosamente pensada e decidida pelos pais que integram a diretoria voluntária, em conjunto com os educadores que, como profissionais, conduzem a escola. O Bialik promete atender ambas expectativas e as formula em um slogan *“Colégio Bialik: a escolha que reúne formação judaica e ensino de qualidade”*.

O Bialik promete formar *“jovens que vivenciem profundamente os valores judaicos e que construam, no decorrer de sua história escolar um*

caminho de aprendizagem significativa para a vida na sociedade”. Dando prosseguimento ao seu compromisso, apresenta, sucintamente as diretrizes da sua proposta pedagógica, mostrando o sucesso alcançado não apenas para seus alunos como para o corpo docente: *“seu projeto pedagógico, vem alcançando excelentes níveis na qualidade de formação de seus alunos, unindo os princípios judaicos aos parâmetros mais atuais de Educação e preocupando-se em investir constantemente no aprimoramento de seus profissionais”*.

Relaciona detalhadamente o calendário das festas judaicas observadas pela instituição e temas aos quais dá destaque. O site evidencia uma grande dedicação da escola com a formação científica e reflexiva dos alunos. O Bialik explicita uma proposta em que *“os alunos são motivados a aprender pois são desafiados a construir e testar hipóteses e a pensar sobre suas ações”*. Em outras palavras, parece sinalizar que valoriza a formação científica – na construção e teste das hipóteses – e a formação ético-reflexiva.

4.1.2. A família Posnan

4.1.2.1. A primeira geração: Sara Posnan (69 anos)

Sara, conhecida como ativista de um dos movimentos femininos judaicos e sionistas de S.Paulo, recebe-me em seu apartamento, no setor nobre da Marginal Pinheiros. O ingresso ao prédio é relativamente fácil, porque Sara já deixou avisado ao porteiro para me reservar a vaga de carro para visitantes e para esperar por ela, a futura entrevistada, no hall no térreo até ela chegar de A Hebraica. Apesar de muitos anos de conhecimento mútuo é esta a primeira oportunidade de conversar com ela sobre sua pessoa. Uma primeira descoberta é que, além do filho Isaac entrevistado e conhecido pela sua atuação comunitária, ela tem outros dois filhos com um tipo de afiliação judaica que imediatamente se evidencia como diferente da que tem ela. Ambos os filhos de Sara tem uma prole numerosa, o que é um indicador de serem de famílias ortodoxas, que não fazem controle da natalidade, que obedecem ao preceito de *Pru beUrbu*., que ficou conhecido no Brasil “Crescei e multiplicai-vos”.

É uma família com diversas identidades judaicas. Mas há entre elas fronteiras porosas que não seriam empecilho para que no futuro, até próximo, pessoas como Yaacov, neto de Sara acabem se movimentando em direção a uma outra identidade judaica, talvez uma mais ortodoxa. De fato observa-se que pode haver diversos tipos de judeus na mesma família, até no mesmo lar. Possivelmente isso seja válido para outras identidades étnicas e coletivas em geral. No mínimo, para dar mais precisão, se faz necessário adjetivar o substantivo “judeu”, com palavras como ortodoxo, conservador e outras, correndo o risco de cair em estereótipos internos, o que se trata de outro tema.

Sara é a primeira de três gerações de judeus paulistas. Ela já traz uma preocupação específica dos filhos desta megalópole que é o tema das distâncias, que se traduz na vontade e necessidade de contar com uma escola judaica no bairro de residência.

A formulação que Sara faz das suas expectativas da escola “complementação da minha educação e cultura geral”, é bem parecida com a que seu filho Isaac apresenta, ““uma formação global a partir da referência judaica”. Talvez se o pesquisador tivesse oportunidade de entrevistar a parte ortodoxa da família, o foco mudaria e o lado judaico não seria “complementação” nem apenas “referência”. Mas como se trata de um caso em estudo, reunindo escola e família, é com essa porção da família Posnan que lida o estudo.

Sara dá importância ao núcleo social. Isso reitera que, além das âncoras da identidade judaica coletiva que foram o ponto de partida desta pesquisa, a formação de um grupo judaico de “convivência social” surgida nas outras escolas é outra âncora também importante para ela. Explica:

“Eu acho que era sempre pensamento dos pais, de que o ambiente da escola devesse complementar o ambiente social de seus filhos. Era muito importante para eles saber que nós tínhamos amigos judeus. Eu sou prova disso, porque os meus amigos daquele tempo são os meus amigos de hoje. Não só eu que tive essa trajetória, muitos outros elementos tiveram essa mesma coisa, os pais diretores, eles como alunos e depois como pais de filhos dentro

da escola, a preocupação sempre a mesma, de fazer da escola um ambiente agradável para os filhos. Ambiente judaico!”.

Assim, além das âncoras denominadas de “religião judaica”, “língua hebraica”, “Terra de Israel”, cada vez mais percebia, como pesquisador, ser imperativo adicionar o “convívio judaico” como âncora da identidade judaica e, assim, da relação entre escola e família, no sentido da continuidade.

A perspectiva que Sara traz da época do nascimento da escola, no período anterior à independência do Estado de Israel na época moderna, é a que mostra predominância da união das entidades judaicas, acima das diferenças, reunindo no mesmo espaço uma sinagoga, uma escola tradicional, mas não religiosa, e um movimento juvenil sionista de esquerda, como é até hoje o *Hashomer Hatzair*, no qual Sara foi educada para o retorno à Terra de Israel. Na medida em que o Estado de Israel, mesmo sofrendo ameaças permanentes, está muito mais consolidado, e como o Brasil funciona com um grau maior de democracia que na época do nascimento do Colégio Bialik, como mencionado, criado em 1943, época do Estado Novo, é mais fácil estabelecer uma divisão de funções das organizações e suas ideologias específicas. Há uma possibilidade a ser explorada, por exemplo, que escaparia ao escopo desta dissertação, que é a de que quando as ameaças externas eram maiores, a direção das organizações judaicas era centrípeta, tentando se juntar, mas agora que diminuíram, as identidades coletivas que elas representam talvez tendam a seguir um caminho centrífugo.

Sara mostra claramente o quanto as identidades judaicas coletivas são dinâmicas, sujeitas a mudanças políticas, históricas, ideológicas e familiares. Referindo-se à força que os ideais sionistas tinham em outra época, e comparando com a situação atual ela diz que “os movimentos juvenis perderam aquela força que tinham anteriormente”.

Também é interessante apontar que a nossa entrevistada confunde uma escola judaica ortodoxa, Gani Talmud Torah, com uma *Yeschivá*, mostrando que talvez para ela as fronteiras entre uma proposta e a outra não estejam tão claras, ou, quem sabe, seja resultado da porosidade das fronteiras identitárias. Não haveria limites muito claros em matéria de identidade entre quem escolhe

uma formação em *Yeschivá* e quem prefere uma escola judaica ortodoxa. O certo é que as *Yeshivot*, ou pelo menos a imagem que se têm delas, com sua proposta educativa, exercem algum tipo de influência naqueles que, como esta entrevistada, escolhem escolas judaicas paulistas.

A fase final da entrevista com Sara é marcada pela questão do orgulho de ser judia ou judeu, como um aspecto muito forte e da necessidade fundamental de transmitir conhecimento judaico, ou, no modo como ela expressa sua preocupação com a continuidade, para que “sobre alguma coisa”.

4.1.2.2. A segunda geração: Isaac Posnan (48 anos)

Com Isaac foi feita a marcação por telefone, sendo data diferente de sua mãe, mas no mesmo local em que antes já havia entrevistado seu filho, ou seja, a sua casa, como será visto. Isaac relata um forte compromisso ideológico desde a adolescência com a educação judaica. Menciona os movimentos juvenis dos quais participou, sua experiência de *Schnat*, um programa de um ano em Israel, seu papel na fundação do *Eitan*, centro de educação judaica não-formal.

Desde o início da entrevista aparece seu compromisso com a educação judaica, que ele associa às gerações anteriores, já que seu avô foi fundador de uma das escolas judaicas de S. Paulo, o Bialik, e ele mesmo esteve entre os fundadores do Eitan. A tarefa é passada de geração em geração.

Isaac diferencia no Judaísmo um lado que chama da “sabedoria judaica” e outra mais secular, no que aponta a universalidade da cultura judaica. E confirma isso quando fala das suas expectativas sobre a escola, da qual espera “uma formação global a partir da referência judaica”.

Nesta família, além do histórico de escola judaica, há também a participação em movimentos juvenis, começando pela avó de Yaacov, no Hashomer, anteriormente citado movimento sionista de esquerda, Isaac, que participou da Chazit, movimento este ligado a CIP, como já mencionado, e finalmente Yaacov que, ainda que pouco frequentou a Chazit e também o Hebraikeinu, centro juvenil de A Hebraica, que não possui uma ideologia

política explícita, mas volta-se para o convívio social. As palavras que Isaac usa para falar do Judaísmo mostram o papel central que tem na sua pessoa: “*Estrutura, esqueleto, referência*”. A avaliação que Isaac faz da escola judaica é bastante dura:

“É uma escola de judeus, não uma escola judaica. Então para ilustrar, no momento de *Bar Mitzvá*, essa vivência que a classe inteira se envolve porque é a mesma faixa etária, é muito legal, muito bom. Conteúdo da escola judaica, judaicamente falando da escola judaica, é péssimo”.

Isaac é o único dos entrevistados que articula a situação individual com os acontecimentos globais, assim como lança um olhar entre gerações do passado e do futuro, e é nesse lugar intermediário que se coloca:

“Os meus pais tiveram a educação judaica da diáspora pré-Estado, sendo que minha mãe teve forte influência da esquerda no pensamento, e o meu pai veio da guerra. Eu já sou filho de um Estado formado e vitorioso e dos meus filhos eu ainda não sei qual é a referência”.

4.1.2.3. A terceira geração: Yaacov Posnan (13 anos)

Embora aqui apresentado em terceiro lugar na ordem das gerações, na família Posnan as entrevistas começaram na residência familiar com Yaacov, aluno do Bialik. Trata-se de uma bela casa na região de Pacaembu. É um sobrado totalmente fechado, sendo que de fora, da rua em declive, nada pode ser enxergado para dentro. A comunicação se faz através de um interfone e depois de identificar-me, abre-se a porta da garagem onde me espera uma empregada doméstica uniformizada. Em seguida aparecem um adolescente que é meu entrevistado e seu irmão, brincando com um enorme cachorro de raça. Yaacov me conduz até uma sala, nos apresentamos e antes de começarmos a entrevista, ele orienta com firmeza seu irmão a deixar ele próprio atender a entrevista com tranquilidade.

Yaacov abre a entrevista falando da sua ligação com D's. Relata que sentiu a presença divina em uma oportunidade em que um médico fez um curativo nele. Em tom quase místico ele relata: “eu senti que outro Alguém fez”.

De todas as entrevistas realizadas, este tipo de vínculo espiritual tão marcante com o Judaísmo só apareceu nesta. Enquanto que em outras pessoas aparece um grau diverso de vinculação com o Judaísmo, ligado especialmente aos aspectos sociais e educativos, aqui se mostra uma visão diferenciada.

A seguir ele faz uma abordagem crítica relativa ao hebraico, ao calendário e ao ciclo de vida judaico da educação fornecida pelo Colégio Bialik. A impressão é que Yaacov está repetindo a opinião de seu pai ou de seus pais, mesmo que acredite no que disse. De qualquer forma é claro que na cabeça de Yaacov o seu pai tem um papel central e é detentor da iniciativa na escolha da sua educação. São mencionados dois movimentos juvenis, o Hebraikeinu, do clube A Hebraica, e a Chazit, da CIP, porém nenhum dos dois são valorizados pelo nosso entrevistado. De fato, posteriormente quando escutei Isaac pareceu-me surpreendente o pouco envolvimento de Yaacov com os movimentos juvenis, apesar da evidente influência que Isaac tem, como pai, na educação de Yaacov.

Yaacov relata como, em diálogo com seu pai, vai construindo sua identidade judaica. “O meu tipo de judeu é o tipo que não é tão religioso, mas nunca vai deixar de acreditar em D’s e que esperamos que o povo judeu, sempre, acredite em D’s.” Na seqüência da fala de Yaacov aparece D’s, o povo judeu e em seguida, a terra de Israel, como a confirmar as âncoras de identidade que este trabalho propõe. Conceitos religiosos se sucedem como o *Kotel*, única parede que restou do Templo de Jerusalém e o *Maschiakh*, o messias que o povo judeu espera.

Yaacov tem a percepção de que existem diversos tipos de judeus, várias identidades judaicas coletivas e parece estar em fase de definir a sua escolha. Ele está fazendo seu *bar mitzvá*, como o diretor da sua escola. Suas respostas estão carregadas de sentimentos e reflexão. É um jovem que representa a continuidade, a convicção de ser judeu e a dinâmica desta identidade – nele, na sua família, na sua jovem geração, de geração em geração.

4.2. Caso D – *Hatikvá LaSimchá (Esperança pela Alegria)*

4.2.1. Colégio Yavne Beit Chinuch

A terceira visita realizada foi ao Colégio Yavne Beit Chinuch, sendo que o pesquisador foi recebido pelo rabino ortodoxo, Samuel “Samy” Pinto, Diretor da Área Judaica. Carioca, de origem marroquina, conhecia-o como identificado com o movimento juvenil sionista Bnei Akiva. Isso permite fazer uma caracterização inicial, de acordo com sua própria identidade judaica composta de forma plural: ortodoxo, sefaradi, sionista. Na abertura do encontro ele me falou que “*está fazendo Bat Mitzvá*” como diretor da escola, doze anos, repetindo a metáfora dos ciclos da vida judaica aplicada à vida profissional, como fizera o diretor do Bialik, do Caso C desta dissertação, professor Gerson. Samy recebe com um tradicional terno cinza e gravata e *kipá* pretas, barba bem rala e bem recortada.

Para quem imagina que chegar a um centro de educação judaica ortodoxa é mergulhar no tempo, esta visita às modernas instalações do Yavne podem ser uma surpresa⁴⁵. O prédio está localizado no bairro de Jardins, em um setor de classe média-alta e alta, com entrada pela rua Padre João Manuel. Tem um pátio central, onde há uma quadra de futebol e ao redor estão de um lado a sinagoga e ocupando os outros dois lados, a escola. No encontro, o Diretor relata que a idéia inicial na época da fundação, 1946, era de um lado a sinagoga, de outro uma residência para visitantes e do outro a escola. Hoje a residência não existe mais, ficando então a escola e a sinagoga.

O colégio tem três andares de salas de tamanho adequado, com uma média de 30 alunos, com todos os equipamentos e mobília necessários. Perto da entrada, uma lanchonete que atende na sua parte interna os alunos e tem um balcão de venda ao público, de produtos estritamente *kascher*. Uma grande sala, com recursos para se transformar em auditório, funciona com refeitório para crianças e alunos. Em um andar há um auditório construído em degraus. Em outro lugar do prédio tem um *kolel*, um centro de estudos do Talmude, que

⁴⁵ Isto, contudo, não é verdadeiro para este pesquisador, que já conhece a instituição há muito tempo, e onde também lecionou minha esposa, fazendo a produção de apostilas e materiais pedagógicos que são usados até o momento atual.

recebe adultos, membros da comunidade que não necessariamente foram alunos da escola, nem que obrigatoriamente tem seus filhos no colégio. Todas as professoras na escola vestem saias longas e camisas de manga comprida, mantendo a discrição feminina que exige a ortodoxia.

4.2.1.1. A palavra do Diretor

O colégio tem hoje 516 alunos, segundo o Diretor, com um crescimento anual de 5 a 8%, o que representa uma média de 20 a 23 alunos novos a cada ano. Nas paredes da escola predomina quase exclusivamente o material em hebraico. Aqui também é a idéia de “*Hora’a Mutemet*” de que “as paredes ensinam”. Porém seria injusto atribuir o uso intensivo do hebraico apenas a este programa. Trata-se de uma escola onde é obrigatório rezar em hebraico, o que faz praticamente imprescindível e inevitável o domínio de certo nível de hebraico.

A escola respeita a visão ortodoxa que exige a separação dos sexos na hora do estudo e de rezas. Rabino Samy estende-se em explicações como a seguir. Em todas as séries há sempre dois grupos, um masculino e outro feminino. Para abrir novos grupos sempre têm que ter dois, um para os meninos e outro para as meninas. Este critério só pode ser modificado em caso de alguma desproporção no número de nascimentos. No *gan* (Jardim) meninas e meninos estão ainda em classes conjuntas, mas a partir da primeira série são separados. Em função deste tema ter surgido inicialmente na visita, antecipei ao Diretor a pergunta sobre a separação por gênero. Ele contou que em 1971 o Yavne sofria de grande evasão e enviaram uma carta consultando ao Rabino HaRashi Ovadia Yosef ⁴⁶ (na época um dos dois Grandes Rabinos de Israel, neste caso o *sefaradi*), perguntando se, para diminuir os custos de funcionamento da escola, seria possível juntar os grupos, o que propiciaria viabilidade econômica. A explicação dada ao Yavne foi publicada em um livro do citado Rabino Ovadia Yosef, de “respostas”⁴⁷.

⁴⁶ O Estado de Israel tem sempre dois Grandes Rabinos, um *aschkenazi* e outro *sefaradi*.

⁴⁷ Respostas, em hebraico *Shelot u-Teshuvót*, significa literalmente “perguntas e respostas” e corresponde a decisões rabínicas, tomadas dentro da ampla margem que a interpretação da *Torá* e do Talmude permitem.

Ali é explicado que segundo o Talmude, já no século V, era praxe a separação de meninos e meninas. “Educar é tão sagrado como rezar”, respondeu o Rabino Yosef. Continua o Diretor:

“Assim como na sinagoga, por termos diferentes funções, a mulher tem a maternidade e tem a prioridade na educação dos filhos, somos diferentes, mas com direitos iguais, o mesmo vale para a escola. Para atender as diferentes funções de gênero, a comunicação com *HaSchem* deve ser separada em ambientes”.

No ano da *Bat* e do *Bar*, explica o Diretor, os períodos de alunas e alunos são diferentes, a preparação é diferente, o tipo de solenidade é diferente. A *Bat* é coletiva, também esclarece ele, por ser um projeto pedagógico da escola. Complementa:

“Alguns anos atrás o Yavne consultou os pais e adotou esta cerimônia como um projeto da escola. A *Bat* é uma prerrogativa da família, por isso consultamos, e explicamos a visão de que o aluno é um ser social. Os pais aceitaram”.

Vale esclarecer que a cerimônia de *Bat Mitzvá* se popularizou na segunda metade do século XX, em principio entre judeus não ortodoxos, e mais tarde entre alguns ortodoxos. Isso explica o esclarecimento do Diretor.

Entre professores da área judaica e da área laica, o número total é de 86. O Colégio tem espaço que comporta até 600 alunos. “Porém, se em vez de pensar estritamente em espaço por aluno, se pensarmos no que a educação atual exige, não teria o suficiente para atender esta forma de pensar pedagógico” observa. O método utilizado em toda a escola é *Hora’a Mutemet*, “com seu investimento interno, financeiro e político”.

A respeito da proposta pedagógica, afirma o Diretor:

“A educação para a diversidade abraça bem a concepção de educação da escola. O desafio é atender ao pai ‘conteúdistas’ que se orienta pelo vestibular. Na pré-escola o Judaísmo é o “máster” [o eixo central]. Norteia todas as atividades. Todos os professores e todas as matérias são de Judaísmo, sejam da área laica, hebraico, inglês, psico-motricidade, até tefilá, calendário judaico. Inglês é

dado, por exemplo, em função do *Pessakh*. O Judaísmo é o carro chefe. Na primeira série até o fundamental o planejamento é feito em separado e integrado em projetos. Segue-se estritamente na área laica a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais. A parte judaica da escola segue as orientações dadas pela Universidade de Bar Ilan de Israel. No F-2, continua a evolução do currículo de Bar Ilan. As principais áreas são, em primeiro lugar Bíblia, segundo a sustentação da literatura rabínica [Talmude e livros de *Halakha* e *Haschkafá*], terceiro a sustentação de hebraico, para poder ler as fontes, se comunicar, a proposta sionista como língua, e quarto, a história judaica, o *Shulkhan Arukh*, desde *Patriarcas até atualidades*".

Nestas palavras do Diretor, aparecem evidenciadas todas as âncoras da identidade judaica que norteavam inicialmente nossa pesquisa, religião, Terra de Israel e hebraico.

No ensino médio se aprofunda a parte mais filosófica, temas e dilemas políticos e sociais, por exemplo, a questão da clonagem desde o ponto de vista do Judaísmo, aplicação do Judaísmo ao dia a dia, visão judaica frente à realidade, com uma perspectiva científica e política, e ao mesmo tempo o posicionamento judaico.

A proposta de *Hora'a Mutemet* se preocupa mais por "aprender a aprender" que pelo conteúdo específico. No Brasil ainda há uma visão cultural, embora não legal, que tem o foco no vestibular e esta linha, na opinião do Diretor, deverá mudar. No Ensino Médio a escola é um híbrido de conteúdo com mutêmico⁴⁸. A idéia é que o judeu precisa se sentir em casa em uma sinagoga como centro de estudos, depois na escola, no mundo acadêmico e tudo isso deve ter um benefício de um lar nacional, o Estado de Israel. O judeu, diz o Diretor, "precisa se sentir em casa nos três territórios". Esta é uma definição ideologicamente bastante firme no rabino Samy.

⁴⁸ A palavra "mutêmico" foi criada no ambiente das escolas que no Brasil e no exterior tem adotado o programa Hora'a Mutemet, como adjetivo para caracterizar a abordagem típica desta metodologia educativa.

O Yavne tem laboratórios de física, química e também biologia. A isso se adiciona a “cozinha experimental” utilizada pelo ensino infantil até a quarta série, onde se combina o aprendizado da ciência e da *kaschrut*. Há laboratórios de informática, um para o infantil e outro até a quinta série. Mas no F-1 há computadores na sala de aula. Há uma sala para música, outro espaço para dança e teatro, duas quadras poli esportivas, uma coberta e outra descoberta. Existe também uma sala de conversação em hebraico (*kita medaberet*), uma biblioteca e um anfiteatro, uma sinagoga e dois *Batei Midrasch*. Na sinagoga funciona um *Kolel*, centro de estudos judaicos, exclusivamente para adultos de fora da escola, durante os horários de funcionamento do colégio.

Esclarece o Diretor:

“As rezas para os meninos são obrigatórias, *Schakharit* das 7h15 às 8h15 da manhã. Para as meninas não existe a obrigatoriedade, porém a idéia é que rezem durante o período da manhã. À mulher é transmitido que a prioridade para ela é a maternidade, a casa, a alimentação, a transmissão das tradições e só ali vem a reza”.

Todas as salas têm *mezuzá*, a cozinha e a lanchonete são estritamente *kascher*, e o colégio proíbe trazer alimentos de casa. Acrescenta: “Porém, quando isso acontece, é dada uma orientação e não uma punição”.

Descreve o Diretor com relação ao uniforme:

“O uniforme é azul e branco, com a idéia de igualar as classes sociais, como acontece com o *talit*. *Kipa* e *tzitit* são considerados parte do uniforme. Só o terceiro do Ensino Médio, por pedido dos alunos, que solicitaram que a escola abrisse mão, evitando assim constrangimentos para aqueles que fazem cursinho e por problemas de segurança. As meninas usam saia longa e camisa. Os meninos camisa e calça”.

O comentário sobre a exceção feita, liberando aos meninos do uso de indicadores ou símbolos externos de Judaísmo, faz pensar evidentemente na existência de algum tipo de dificuldade de mostrar a sua identidade no contexto não-judaico, na sociedade brasileira. Para alguns alunos do Yavne a exposição

de sua identidade judaica ortodoxa em ambientes abertos parece trazer riscos e constrangimentos.

Em relação à participação dos pais, diz que “é tomada no singular, como ‘pai e mãe”, e não como costuma acontecer com os pais que aparecem na escola como ‘sindicato’. Diz que “educar é uma tarefa singular”, que precisa do pai e da mãe em casa, continua o Diretor, com a escola, unidos. Complementa:

“Isso aumenta a probabilidade de sucesso. O Yavne incentiva os pais a virem à escola, ‘no singular’. A escola chama os pais à escola, ‘no plural’, quando se propõe a desenvolver projetos de trabalho conjunto. Os pais participam como voluntários também na mantenedora que é a sua representação e cuida de aspectos políticos e administrativos. As reuniões de pais são chamadas duas vezes por semestre, e em outras ocasiões os pais são chamados para tratar questões individuais. Há também uma reunião por trimestre de todos os pais e professores, para debater resultados gerais e para palestras”.

Desta forma, ao longo da conversa, o Diretor do Colégio Yavne parece estar frisando a diferença nas responsabilidades e direitos que existem para os indivíduos, para um pai e uma mãe, para homens e mulheres, e para o coletivo.

A participação religiosa dos professores é pré-requisito para trabalhar a partir do Jardim I, sendo exigido que o professor seja judeu observante, tenha estudado Judaísmo. “Não colocamos pessoas sem essência judaica” diz, para estender a reflexão:

“A professora deve ela mesma acreditar no que ensina. O nosso compromisso não é com o professor, é sim com a comunidade de pais. Os professores já devem vir prontos. O colégio exige deles, desde o início, o conhecimento do hebraico, e do Judaísmo, com certa profundidade. Por isso todos os professores do Jardim são judeus, na área laica alguns são judeus, dando um total de 60% de não judeus no Colégio todo. 75% dos professores judeus são fluentes em hebraico”.

A educação é aqui entendida como transmissão em um sentido profundamente ideológico, entendendo por tal uma ideologia religiosa, que abrange todos os aspectos da vida e não apenas matérias do currículo escolar.

Os alunos recebem bem a proposta religiosa da escola. Assim descreve o diretor as diferentes fases dos estudantes:

“No primário é o Gan Éden. As resistências aparecem na pré-adolescência, 6ª à 8ª séries é uma fase bem difícil. São três anos difíceis de “*avodat parekh*”. O aluno não quer ouvir Mosche Rabeinu. Para o professor ‘é a fase da *avduť*’ [referência à festa de *Pessakh* onde se lembra a passagem da escravidão e o sofrimento para a liberdade]. Mas no primeiro colegial acalma. Moisés foi criticado, escutou reclamações do povo judeu no deserto, mesmo tendo-o libertado da escravidão no Egito. Ele nos ensina que devemos continuar apesar das críticas. Por isso, o *lavne*, apesar dos questionamentos, continua com projetos como o *Hidon Tanakh*, para o qual são dadas aulas às sextas feiras à tarde e aos domingos. Hoje estão se preparando 67 alunos, 52 dos quais do ensino médio. Se Moisés conseguiu resistir aos protestos, nós também. O maior aliado do *lavne*, além de *HaSchem*, é o aluno. Tudo continua o mesmo, a pesar das reclamações da comunidade”.

Nestes comentários o Diretor trouxe questões essenciais à postura do educador que acredita pessoalmente naquilo que ensina e portanto não muda atitude apenas porque seu aluno ou a família do aluno não gostam.

O Diretor ainda afirma:

“o judaísmo para os pais significa a defesa dos filhos. O ensino judaico garante que os filhos vão continuar em casa, comunicar-se com os avós, serão elogiados na sinagoga, nos movimentos juvenis e serão lideranças comunitárias, garantia de perpetuidade, força para resistir às ‘tentações da rua’. Para os professores, os alunos são os filhos deles. Estão comprometidos ideologicamente com o trabalho. Não é fácil, porque ainda a comunidade não valoriza o educador. O colégio valoriza o

ideológico, o sagrado da educação. O Judaísmo é o alimento do seu filho”.

Observe-se que aí, mais uma vez, é um diretor de escola pensando em formar lideranças, como em outros casos aqui estudados.

Para rabino Samy, o Judaísmo é a razão de sua existência pessoal:

“Se não tiver Judaísmo não se justifica minha existência como pessoa, cidadão, pai, marido. Um rabino deve ter uma mensagem pessoal. Minhas fontes são o Rabino Shimshom Raphael Hirsch, cujo pensamento pedagógico une a Torá e o ensino laico”.

Dois livros do Rabino Hirsch, na opinião do Diretor, são básicos deste “Horeb” que só está em hebraico e “Higrot Tzafon” em hebraico, traduzido para o português como “Dezenove cartas sobre Judaísmo”. Ainda com relação a fontes, diz:

“A prioridade é a área judaica. Outra fonte é o Rabino Kook, que ensina que não adianta pensar no indivíduo e na humanidade, é necessário pensar na nação, com isso se fecha o triângulo. E a outra fonte é Maimônides⁴⁹, com sua integração do Judaísmo e a ciência da época. Este autor se dedica a, desde o ponto de vista racional, entender o Judaísmo. Nem será possível entender tudo e o Todo-poderoso, mas o racional nos ajudará. Maimônides ensina a valorizar a amplitude científica e a importância de pertencer simultaneamente ao mundo intelectual e acadêmico, que, mesmo sem sabê-lo procura entender a criação divina”.

Ao descrever as relações entre a fundação da escola e fatos da vida e história judaica em âmbito mundial, afirma:

“A escola Yavne foi fundada em 1946 por sobreviventes do Holocausto, que criaram um Centro Comunitário, como mostra a construção do próprio prédio, que coloca no meio o espaço para as crianças brincarem e ao redor a Sinagoga, a *mikve*, a escola, a cozinha, o salão de festas, um espaço para hóspedes dormirem [que já não existe]. A linha ideológica dos fundadores era do Partido

Agudat Israel, ortodoxa, dos *aschkenazim* de Europa Oriental. Formaram um Conselho de Mantenedores, no qual tem direito a participar os filhos dos fundadores, junto com a Mantenedora e os diretores profissionais. Quinze anos atrás o colégio atravessava um momento difícil e pediram ajuda ao Sr. Joseph Safra. Ele ajudou com a condição de que 50% do Conselho e da Mantenedora fossem de *sefaradim*. Hoje a Diretoria é praticamente toda de *sefaradim*”.

Nessa fase foram contratados o Rabino Jacob Garzon, *sefaradi*, nascido no Marrocos e o próprio Rabino Samuel Pinto, que chegou três anos mais tarde.

Assim também nesta escola é perceptível em forma imediata a existência de diversos tipos de identidades judaicas coletivas, a começar por *sefaradim* e *aschhenazim*.

Quando perguntado sobre o que a comunidade diz de sua escola, interpreta o substantivo comunidade como o conjunto de pais da escola e não dos judeus de São Paulo, e responde que é uma pergunta difícil. “Oscilam entre momentos de amor e de crise, os dois disputam”. O Diretor menciona uma história de um *talit* que é disputado, história essa que aparece no Talmude, e na qual dois judeus se dizem donos do mesmo *talit*:

“Um filho é como o *talit*, insucesso é seu, sucesso é meu’. O povo judeu reclama sempre, como mostram os quarenta anos no deserto. Yavne tem um concorrente, o novo Colégio Beit Jacob, da família Safra, fundado três anos atrás, com o que agora é sempre comparado”.

A carga horária judaica na escola é de 45%, e 55% da área laica. Só não é maior para garantir a adequação aos programas oficiais da Secretaria de Educação, informa rabino Samy.

O Diretor sugere que seja feita como parte desta pesquisa uma entrevista com alunos do 3º ano do Ensino Médio, para conhecer o “produto final da escola”.

⁴⁹ O rabino Samy Pinto é doutorando da USP, dedicado ao estudo sobre Maimônides.

Perguntado ao Diretor sobre a questão do Judaísmo e da conversão, ele diz que se a mãe é judia, e o pai não é, a criança não é aceita, inclusive, “se for necessário, o colégio vai para briga na justiça”. Quando um dos dois é convertido, vai para o Conselho Rabínico de São Paulo⁵⁰:

“A questão de determinar o Judaísmo pela mãe tem sua fonte na Torá, explica, mas na verdade foi frisado por Yossef Caro, em momentos difíceis do Povo Judeu, quando muitas mulheres judias tinham sido violentadas, estupradas, e corriam o risco de além do sofrimento pelo que tinham passado, ter a situação de não ter seus filhos aceitos como judeus. Na mesma época não foi possível resolver as numerosas situações de cristãos novos, judeus obrigados pela Igreja a se converter ao cristianismo”.

Outra questão que o Diretor destaca pela sua importância é a viagem dos alunos para Israel. Nela se conjugam e se somam, para o bem, a viagem e a mudança de idade. “Um mês em Israel, equivale a um ano em sala de aula”. “É dos mais importantes em termos de resultados”, até o ponto que de que um mês, será transformado em dois meses de duração.

Em resumo, uma escola encabeçada por um diretor que personifica sua identificação com o Judaísmo ortodoxo, com um público relativamente homogêneo do ponto de vista religioso, que foi *aschkenazi* na sua criação, mas virou *sefardi* por motivos eminentemente econômicos, que se sustenta a partir de uma definição identitária clara, definida e firme frente aos embates externos e internos.

4.2.1.2 - Yavne na Internet

O site do Yavne impressiona pelo seu colorido e por transmitir bastante conteúdo com poucas palavras. Os espaços vazios parecem elegantes e não mal aproveitados. O *sefer torá* aparece quatro vezes na tela, sem resultar repetitivo.

⁵⁰ Conselho formado por rabinos ortodoxos, conhecido como Vaad HaRabanim. Inclui alguns rabinos desta linha e nenhum de outras orientações

Na parte superior há uma faixa horizontal branca, onde do lado esquerdo esta o logotipo com um *sefer torá* azul estilizado, e do lado esquerdo uma foto de duas meninas sorridentes, dentro de outro *sefer torá* também bem elegante, onde esta escrito Colégio Yavne. Na linha inferior dois ícones com forma de *sefer torá*, que dão acesso a Destaques e Notícias. Tudo fácil e leve.

Separando essa faixa, da seguinte, há outra fina, onde aparecem como entradas: O colégio; Judaísmo; Secretaria virtual; Cursos; Gastronomia; fotos; Professor; Contato. O conceito de Secretaria Virtual reforça a imagem de modernidade.

Há um fundo azul claro, e dentro dele um retângulo que pela sua vez tem uma faixa horizontal, com uma fotografia, muito bem trabalhada, de três jovens adolescentes com uma câmara fotográfica, em atitude de tirar uma foto. A imagem Impressiona como cheia de reflexos e profundidade, apesar de ser em uma única cor, azul mais escura. O caso é que a foto transmite muita alegria, mostrando as cabeças das jovens aparecendo por trás de uma mesa que parece espelhada e ao fundo se vem reflexos de flashes e outros rostos de adolescentes, todos sorrindo, como que fez uma travessura. O slogan em branco contrasta bem com o fundo e transmite a mensagem com uma única frase: “Aqui a arte é alegria!”. Embaixo também em branco sobre o azul escuro, a explicação 5ª serie B Projeto Visitando as Galerias. Chama a atenção como, com poucos elementos é transmitida uma idéia muito positiva, clara e completa.

O resto do quadrilátero de fundo branco, que há embaixo dessa faixa azul, contém poucas, mas coloridas notícias: Projeto *Bekhiná Yeruschalmit*, Voluntariado no *Bat, Kitá Medabereth*, 1ª a 5ª series e Saídas Pedagógicas. Bastante hebraico e de um nível que exige que o leitor tenha um nível mais elevado desta língua.

Navegando o site se encontra o slogan “Uma escola transparente, onde os valores estão sempre presentes”. Ainda o texto afirma: “respeito pelo outro, diálogo aberto e parceria, construção coletiva do Colégio por meio do envolvimento, integração, colaboração e solidariedade dos pais, alunos e profissionais de educação”. A proposta do Colégio busca claramente ser integradora de alunos, famílias e professores em uma comunidade respondendo aos desafios, como expressam em sua página:

“O avanço surpreendente das novas tecnologias e o impacto das mudanças nos valores sociais, tornam a educação uma verdadeira referência para a formação das crianças e jovens que enfrentarão uma sociedade mais desafiadora no futuro”.

O compromisso institucional, contudo, ultrapassa não apenas as gerações, mas também as fronteiras da escola se estendendo firmemente para a comunidade judaica e a sociedade brasileira: “Isso nos torna atentos à necessidade constante de intervenções que viabilizem o futuro que desejamos para as próximas gerações”.

O site demonstra que a preocupação do Colégio vem de longa data, até o ponto que, na época em que o prédio era um casarão, mesmo ali havia espaço destinado à reunião dos pais.

Há uma ênfase: dar educação religiosa e secular, formar bons cidadãos e bons judeus, ou, nas palavras que aparecem ali:

“Proporcionar uma educação religiosa e secular, nos moldes dos ensinamentos da Torá, segundo as normas do Talmud e de seus decodificadores, com o objetivo de formar bons cidadãos e bons judeus”.

A história do Colégio destaca: “As diretrizes de nossa escola baseiam-se na certeza de que a preservação da identidade judaica só se mantém pela prática da vivência intensa dos valores religiosos”.

4.2.2. A família Alepo

Depois de várias tentativas junto ao diretor do Colégio Yavne, ele chegou à conclusão que não tinha nenhuma família onde as três gerações tivessem sido alunas da escola. Foi decidido, em conjunto⁵¹ com ele, aceitar entrevistar uma família onde a mais velha das gerações tivesse assistido a escola judaica, mesmo que não fosse o lavne.

Depois de um contato telefônico com Ana Alepo, foram agendadas duas das três entrevistas em sequência e no mesmo local, a residência de Ana e Ruth. Cheguei pontualmente em um prédio moderno e chique, recentemente inaugurado, com a grife de um arquiteto *sefaradi* muito conhecido em S.Paulo e

⁵¹ O que incluiu a concordância da minha orientadora neste mestrado.

particularmente na comunidade, estilo neo-clássico, localizado a menos de 100 metros da Sinagoga Beit Jacob, em Higienópolis. Primeiro foi a identificação junto ao porteiro situado sob um guarda-sol postado na rua, do lado de fora do prédio. Depois da primeira barreira de segurança, autorizaram a entrada na “gaiola” de grades da entrada do prédio, desde onde fala o zelador. Reitera-se a identificação e assim orientado a entrar a um hall de pé direito muito alto, peguei um moderno elevador.

4.2.2.1. A primeira geração: Lea Alepo (61 anos)

Lea mora em outro andar do mesmo prédio que a nora e o filho. Após agendar pelo telefone vou para a entrevista, já conhecendo o local e sendo conhecido pelos porteiros que me franqueiam facilmente o acesso. Lea fala com um acento levemente afrancesado, naquele estilo típico de muitos judeus que foram criados com o árabe como língua materna, mas que fizeram todos os estudos em colégios franceses. Essa era a praxe entre as minorias judaicas e armênias nos países árabes. Lea impressiona como uma discreta senhora. Lea foi criada em um mundo mais fechado – e possivelmente mais ameaçador, com menos liberdades para o gênero feminino como são os países árabes –, do que o ambiente do Brasil atual, permissivo para ambos os sexos.

A educação dada aos netos inclui o francês, possivelmente como conservação da cultura familiar de outra origem nacional anterior ao Brasil, e como forma de comunicação com os avós. De forma igualmente manifesta como foi na entrevista de sua nora, D.Lea apresenta o casamento, a formação da família e os filhos como o projeto de mulher *sefaradi* tradicional, contexto no qual parece ser compreensível a visão da escola como uma prolongação do lar. Às mulheres com outros interesses – relata – abria-se a possibilidade de estudar línguas. Procurar uma formação universitária aparecia apenas como uma atitude ousada. A questão da formação de casais parece ser extremamente relevante e é dessa forma que dona Lea avalia inclusive o Netzah e sua proposta educativa, “atividades, educação, sai bastante casamentos, graças a D’s, um movimento muito legal, muito, muito bom.”

Uma mesma organização, seja a escola, o movimento juvenil ou a sinagoga, pode atender variadas expectativas, de diversas ou da mesma

pessoa, sendo que elas podem ser prioritárias ou secundárias. Assim as três gerações falam explicitamente da escola como um lugar possível para formação de casais. Nas colocações de Lea aparece também a questão da diferenciação *sefaradi-aschkenazi* e a sua associação a determinadas entidades, no caso ao movimento juvenil que seus netos, que são filhos de um genro *aschkenazi* freqüentam. Ao se referir à filha menor que está casada com um *aschkenazi* ela diz que “eles freqüentam mais a Hebraica, o Hebraikeinu, eles estão ‘na deles’”. Em outras palavras, é como se Lea reconhecesse que a filha e o genro aproximam-se mais, na convivência, de um outro sub-grupo judaico.

Para Lea uma boa educação, curiosamente, é aquela que promove a religião. Contraditoriamente porque ela mesma não se diz religiosa, sua formação escolar e familiar no Líbano também não foi nessa direção, mas avalia os resultados da educação com esses parâmetros. Diz dos netos que são “muito, muito bem educados, seguindo a religião, o *schabat*, tudo bem estudado”.

Na família Alepo, e mais particularmente em Lea, fica evidenciado o quanto uma identidade coletiva pode ser construída a partir de aspectos específicos como é o caso dela, que procura em tudo se manter dentro de um contexto eminentemente *sefaradi*, focado no local de origem. Cabe explicar que *sefaradi* vem de *Sefarad* que significa Espanha e faz referência aos judeus que desenvolveram sua cultura na Península Ibérica e por extensão àqueles que tinham o ladino ou judeu-espanhol como dialeto, uma forma específica de entoação das rezas e uma cultura no mais amplo sentido, desde o literário ao gastronômico, assim denominada. Porém há lugares onde *sefaradim* equivale a judeus da Turquia, enquanto na visão de Lea refere-se muito mais aos judeus vindos da Síria e do Líbano. Ela procura o lado *sefaradi* nas amizades até na hora de fazer beneficência e de pertencer a um grupo feminino de ação social. Assim, ela é voluntária da Wizo, Women International Zionist Organization, entidade feminina que não tem no seu histórico, nem na sua constituição, nenhuma especificidade naturalmente *sefaradi*.

4.2.2.2. A segunda geração: Ana Alepo (38 anos)

Ao descer do elevador cheguei ao hall particular do apartamento, elegante, a porta não apenas sinalizada, mas enfeitada por uma grande *mezuzá*. Ana Alepo me recebe em uma bela sala de um apartamento de classe alta, onde, de uma forma muito cordial, manda servir um café acompanhado por chocolates. Nas suas primeiras palavras já transmite que é assim que se faz no Judaísmo. Nas entrelinhas entende-se que faz uma referência ao Abraham bíblico, que ensinou que é um dever receber aos visitantes da melhor forma possível. Todo o que aparece na Torá é interpretado pelos judeus não apenas como um relato, mas como um exemplo a ser seguido.

Desde as primeiras colocações de Ana, aparece o tema da observância religiosa como parte da identidade judaica e da escolha da escola. “Meu pai fazia questão que a gente estudasse em escola judaica praticante”. A entrevistada atribui a preferência do seu pai a sua origem *sefaradi*, dizendo “meus pais não eram muito religiosos, quer dizer, religiosos eu falo, eram tradicionais, vêm do Líbano, você sabe, todo turco é meio tradição mesmo, não é?”.

Ana descreve seu pai e suas orientações para os filhos dizendo:

“o sefaradi ele é assim, mais tradição, vai mesmo na sinagoga no schabat, faz as festas, mas, minha mãe, ela começou a ter mais contato com os rabinos, com o rabino Alpern do Beit Chabad e tal e aí meu pai falou: eu quero que meus filhos tenham mesmo uma religião mais forte e aí ele exigiu que a gente estudasse no Yavne, inclusive era uma escola cara para época, bom até hoje é uma escola cara, não é?. Mas o meu pai fazia questão que a gente... e ele gostava muito sabe, quer dizer, ele gostava que a gente falasse hebraico, ele gostava que a gente era amigo dos schlichim, na nossa época tinham muitos professores schlichim e então ele convidava, eles vinham em casa e ele gostava muito deste ambiente”.

As manifestações de Ana mostram claramente o papel de apoio e de acolhimento que a escola teve em episódios graves da sua história pessoal e familiar, como foi o falecimento do pai e o seqüestro do seu marido. A

constatação de estar entrevistando alguém tão próximo deste último evento me provoca surpresa, já que nas minhas funções profissionais, como diretor institucional da Fisesp, o acompanhamento de situações como esta foi e é uma obrigação. Apenas nem a entrevistada, nem o próprio Diretor do Colégio sabiam, nem tinham como saber sobre uma função que exerço de forma profissional e obrigatoriamente discreta.

O vínculo de Ana com a escola é caracterizado como um prolongamento do lar. Diz ela: “na minha época, e na época das minhas filhas, a gente passou momentos difíceis e a escola foi assim, é o que eu posso dizer para o senhor que o senhor vai resumir a minha vida, foi a minha casa”. Corroborando esta perspectiva, que pode ter a ver com como a escola entende como seu papel, ela também diz, em forma quase imediata:

“...eu perdi meu pai e eu tinha 16 anos. E eu posso dizer para o senhor que o que segurou eu e meus irmãos e minha mãe foi a escola. Quer dizer, meu pai faleceu assim, de ataque cardíaco fulminante então, foi uma coisa super repentina acho que a gente foi os primeiros a perder o pai tão cedo na escola, entendeu, e a escola, os *schlichim* não saiam da minha casa. Os professores, a *morá* Eva, que é uma segunda mãe...”.

“Segundo lar”, “segunda mãe”, a associação com a família é evidente. Uma das possibilidades é considerar que a educação judaica ortodoxa, por ser tão envolvente, gere essa sensação de inserção em uma grande família.

O relato que Ana faz do período posterior ao falecimento do seu pai indica que durante a semana em que a família guarda estritamente o luto, chamado de *schivé*, sem sair de casa, a escola deu uma cobertura muito intensa. Lembra ela que “a escola, só para o senhor ter uma idéia, entrou de luto 3 dias, não teve aula quando o meu pai faleceu, e os alunos vinham de duas em duas horas ficar em revezamento com a gente em casa”. A atitude da escola frente ao falecimento não é um procedimento habitual nas escolas judaicas que hoje tem de 500 a 700 alunos, e, portanto não podem parar aulas por causa de falecimentos de entes queridos.

O acolhimento dado pela escola na ocasião do seqüestro do marido de Ana era perpassado de forma bem clara pela identidade judaica, rezas como *Tehilim* (Salmos) e outras – como aparecem na fala de Ana:

“Se eu não fosse judia, eu seria um número a mais, mas todo mundo rezou por ele, tudo, e na escola parava ao meio-dia, na hora do almoço parava a escola inteira para rezar *tehilim* pro meu marido, todas as meninas junto, não sei, tudo que eu te falar é pouco”.

Nas diversas gerações da família Alepo, a escola parece cumprir um papel de transmissão de valores e costumes judaicos permanentes, que não mudam. “Era isso que eu queria para mim e é isso que eu quero para minhas filhas. E eu tenho certeza que era isso que minha mãe queria para mim também”. *Ledor vador* mais uma vez é pronunciado claramente. As expectativas não se limitam ao aprendizado de questões técnicas e gerais, mas especificamente a aspectos da identidade judaica coletiva.

Há uma continuidade também na escolha das entidades judaicas que é visível quando se observa que Ana não só participou pessoalmente do Movimento Juvenil Netzah, ligado à Sinagoga Beit Jacob, mas também mandou e manda sua filha na mesma *thuá*. Na família Alepo há continuidade entre o lar e a escola, que se estendem à sinagoga e ao movimento juvenil. Isso aumenta e muito a exposição aos mesmos valores, pessoas e ambiente em geral.

O movimento juvenil traz a questão de uma outra âncora, Israel. Ana parece apoiar bastante esse aspecto. “Eu acho legal que eles tenham um pouco de sionismo, porque eu acho que a escola trabalha isso, mas eu acho que o movimento juvenil é mais forte na parte de sionismo”. Evidencia-se uma certa divisão de âncoras, religião e hebraico na escola, Israel no movimento juvenil. Mas as três âncoras da pesquisa estão presentes e ativas entrelaçando, nesse caso, não apenas família e escola, como movimento juvenil, no depoimento da mãe.

Há uma outra âncora que precisa ser diferenciada, que é a do “convívio social”, com os outros que são tomados como semelhantes, e que se apresenta com força nas palavras de Ana:

“Eu acho que é o grupo com quem você vai se relacionar futuramente, não é?, não é só a escola, você conhece outras pessoas no movimento juvenil de outras escolas e, sei lá, eu conheci o meu marido no movimento juvenil também, espero que minhas filhas também conheçam seus futuros maridos, não sei, meu grupo que eu saio hoje, me relaciono também é todo do meu movimento juvenil, da minha época de lá. Então eu acho que é um grupo para o resto da vida, a escola na verdade, não é o meu grupo com quem eu me relaciono hoje, é mais o pessoal com quem eu saia o movimento juvenil”.

É como se o Netzah fosse percebido como o lugar para o encontro com os iguais, enquanto o Yavne é o lugar dos parecidos. Não se trata de uma escolha por proximidade geográfica do movimento juvenil da sua casa. O Movimento Juvenil Sionista, o Bnei Akiva, fica mais perto do lar da entrevistada que o Netzah. Esta última, na época em que ela freqüentava, estava sediado em outro bairro, na rua Bela Cintra.

Pondera Ana:

“No Yavne você tem *aschkenazi*, *sefaradi*, mais religiosos, menos religiosos, ah, vários tipos. Já no Netzah, é todo mundo igual a você, quer dizer, parece não é?, porque são todos filhos dos meus amigos que tem a mesma feição que eu tenho, o senhor está entendendo?, então, é todo mundo muito parecido comigo, então eles acabam formando aquele grupo, quem se parece acaba saindo com quem se parece com você, não é? Então, por exemplo, a minha filha, as melhores amigas delas são as filhas das minhas amigas e que participam do Netzah que é onde ela participa e é com quem elas saem, já não tanto com as do Bnei Akiva”.

O tipo de identidade judaica de Ana, quando faz a comparação com a dos próprios pais, pode ser considerada ortodoxa:

“Nossos pais, eles eram muito... eles inventaram uma frase falando que eles eram tradicionais, tradicionais para eles era fazer o que convinha, tipo ir na sinagoga no dia da festa e a tarde continuar trabalhando, não era seguir as leis da Torá, era a questão da comunidade. Eu acho que a minha geração e das minhas filhas é mais seguir as leis da Torá, não é para andar de carro, então não é para andar de carro, já os meus pais era assim, os dois dias de Yom Tov, o primeiro a gente respeita o segundo não, porque eles inventaram assim, porque era assim a moda no Líbano”.

Mesmo que pareça apenas o estabelecimento de uma diferenciação, Ana mostra que tomando sua própria identidade ortodoxa, relativiza a identidade judaica de seus pais, que a consideravam “tradicional”. A Torá esta no centro da identidade judaica da Ana, inclusive bem mais estritamente que na geração dos próprios pais.

No relato de Ana, compondo com os anteriores, percebe-se que o Judaísmo como identidade é passado de geração para geração, permitindo idas e voltas no modelo escolhido. Às vezes as gerações mais jovens vão em direção a caminhos que passam pela assimilação de parte dos filhos e, junto, o sentimento de falhas na transmissão geracional, e as escolas procuram ajustar-se a essas novas situações, em prol do vínculo com a família e a permanência do aluno no ambiente judaico, como foi visto nos casos anteriores. Mas às vezes as gerações mais jovens vão em direção à ortodoxia e à própria redefinição do que consideram ser a tradição, como no caso de Ana – e pode ser que nesses casos a escola desempenhe um papel importante, embora sempre apenas na vida dos filhos, após a escolha dos pais.

A questão da observância aparece bem acentuada na comparação que faz entre a vida em sua família e a de seus sogros:

“Se você vai na minha sogra, ela não é *kascher* tão 100% em casa, meu sogro já não cumpre tanto o *Schabat*, eles já acham que a gente é muito religioso para eles. Eles, só de fazer o básico já está bom, a gente, se D’us quiser, eu acho que é, melhorará cada vez mais”.

4.2.2.3. A terceira geração: Ruth Alepo (15 anos)

Logo ao terminar a entrevista com Ana, ela chama a filha Ruth, oferece outro café e me deixa na companhia dela, na mesma sala. Ruth fala bem menos que a mãe e utiliza monossílabos para responder. Nela aparece imediatamente o contexto da escola, o movimento juvenil e a sinagoga que cobre praticamente todos os relacionamentos humanos dela.

Segundo Ruth:

“A gente tem muito isso, por exemplo, a escola, o movimento e a sinagoga estão muito interligados. Os meus amigos, que eu vejo todo o sábado de manhã, eu também vejo à tarde no meu movimento. São basicamente as mesmas famílias, as mesmas pessoas e a maioria eu também vejo na minha escola, então é, praticamente todo mundo freqüenta os mesmos lugares.”

As expectativas de futuro da Ruth, em referência à identidade judaica, parecem se encaixar totalmente na proposta familiar e do setor da comunidade onde ela está inserida. Provavelmente os que cuidam de sua formação consideram Ruth um sucesso da educação que tem recebido. Assim:

“Eu quero muito que os meus filhos sigam a mesma linha, por exemplo, que eu segui. Eu quero que eles cumpram o *kaschrut* que nem a gente cumpre o *kaschrut* hoje, *kaschrut* de carne, de queijo, eu quero que eles cumpram o *Schabat*, que eles freqüentem escola judaica, cumpram as festas”.

Ao ser interrogada sobre as expectativas dos avós, evidencia que a escola, mesmo para uma jovem adolescente, tem um papel central no fortalecimento, senão no estabelecimento, de uma identidade judaica coletiva, especialmente quando Ruth estabelece diferenças entre um lado da família e do outro, em sintonia com sua mãe:

“É que meus avós, da parte da minha mãe, eles cumprem um pouco mais do que os meus avós da parte do meu pai. Tanto que todos os irmãos da minha mãe estudaram em escolas judaicas e a família do meu pai, todo mundo estudou em escola não-judaica. Eu acho que da minha parte materna esperavam o mesmo que os meus pais, mas o da minha parte paterna eu acho que esperavam o *Schabat*, *kaschrut*, um pouco, não tanto quanto os meus outros avós.”

As visões de Ruth e de sua mãe em relação à distribuição de papéis educativos entre a escola e o movimento juvenil, são muito coincidentes. Pode ser pela influência da mãe na opinião da filha, mas pode ser também porque realmente exista uma divisão tácita entre ambas as instituições dos temas nos quais cada uma enfatiza, ou ambos:

“Eu esperava que ensinasse o sionismo, porque na minha escola eles ensinam bastante a base judaica, para cumprir, mas o sionismo, não

tem na escola. Então a gente espera que o Netzah ensine isso pra gente, pra gente poder ter os dois lados. E eles ensinam bastante”.

Exercer papéis de liderança, ter destaque no grupo de referência, é uma expectativa que Ruth deposita no *Beit Sefer Lemadrikhim*, o Curso de Formação de Monitores, ministrado pelo Eitan, Centro de Educação Judaica. Pretende não apenas se preparar para ser monitora, mas também ser *mazkira*, a primeira secretária geral do movimento. Os anseios expressos por Ruth são parecidos com os que relatava a aluna do Colégio Renascença, que estudava *hadrakhá* na CIP.

A respeito, Ruth me diz:

“Eu gostaria de aprender como ser uma boa madrikhá no movimento. Eu pretendo ser mais do que uma madrikhá, na verdade, eu queria ser uma mazkirá do meu movimento. É que na verdade eles nunca tiveram mazkirá mulher, não é?, e eu pretendia aprender bastante no Beit Sefer para poder ser a primeira mazkirá mulher do meu movimento.”

O contexto em que Ruth esta inserida é vivenciado por ela como eminentemente *sefaradi*. É isso o que eu senti quando sai no final da entrevista”: estive em um lar *sefaradi*.

Ruth, como sua mãe, e de forma parecida com a forte imagem que está no site do Colégio, transmitem uma sincera alegria de quem sente que está cumprindo suas obrigações, as suas pessoais, as da sua geração e o mandato que recebeu. Trata-se de continuidade, ligação com o ambiente e a fé em que vive, com a família, com a escola, com a *tnuá*, com a sinagoga. Alegria de viver e de ser judia.

Considerações finais

Esta dissertação inicia-se com um capítulo dedicado aos aspectos conceituais e metodológicos, trazendo como hipótese que norteou a pesquisa a de que a educação age para a continuidade judaica entrelaçando identidades individuais e coletivas, sendo que ambas se compõem, do ponto de vista sócio-cultural, nas famílias e nas escolas, por gerações. Aqui são levantadas questões que a pesquisa procurou ou responder ou propor como novas questões.

Segue o segundo capítulo, dedicado a expor o contexto no qual se situa a comunidade judaica, e, nela, os componentes dos casos estudados neste estudo exploratório, ou seja, as escolas e as famílias entrevistadas. Foram aqui abordados aspectos da formação populacional da comunidade judaica paulista, observações sobre dados quantitativos relativos às escolas judaicas de São Paulo, aspectos filosóficos e culturais da educação nas comunidades judaicas, bem como a organização da educação judaica.

O estudo dos casos ocupa dois capítulos, o terceiro e o quarto, agrupados a partir do critério da utilização ou não, pela escola de cada caso, da metodologia de Educação para a Diversidade. O terceiro capítulo agrupa, então, os casos que incluem escolas que mantiveram propostas próprias, ou seja, os casos que incluem o Renascença e o Peretz, enquanto o quarto capítulo traz os casos dos colégios que adotaram o Hora'a Mutemet, ou seja, os casos estudados que envolvem os Colégios Bialik e Yavne. Em cada caso é feita uma breve descrição do colégio, é apresentada a palavra do seu Diretor, bem como a imagem que a escola transmite através de sua página na internet. A seguir, são apresentados os resultados e análises das entrevistas com as três gerações as famílias, geração a geração, família a família, apropriadamente situadas em cada caso, em suas relações com a escola.

Nesta pesquisa evidencia-se que as escolas são uma escolha da família, que decide à qual instituição enviará seus filhos. Trata-se de uma escolha definida e comprometida, renovada a cada momento. Semelhante escolha tem a ver com sua identidade judaica pessoal e familiar, que acompanha as crianças quando vão para a escola escolhida, cotidianamente. Ali na escola, os

filhos e as filhas dessas famílias encontram-se com as diversas alternativas oferecidas, e experimentam como lidar interna e externamente com elas.

As escolas, por sua vez, funcionam como um espaço de acolhimento para seus alunos. Para a diversidade judaica, dentro dos limites de aceitação da diversidade que cada escola é capaz de abrir e estabelecer para si própria. Oferecem esperança de um futuro coletivo, uma promessa de que é possível ser judeu de formas muito variadas e que, como ocorre nas famílias pesquisadas, há e haverá perspectivas de continuidade. As escolas acolhem as diversas identidades, a dinâmica identitária dos estudantes que incluem os silêncios e os sofrimentos atuais e passados das famílias que as crianças trazem para a escola, bem como as conquistas, as alegrias e o orgulho de pertencer a um grupo com uma história milenar, que também estão presentes nas variadas âncoras que cada família escolhe e prioriza. A escola funciona como o lugar para a negociação de identidades entre alunos, entre alunos e professores, com a família, com a comunidade e com a sociedade. Na escola, tudo isso se entrelaça.

Para serem acolhedoras as escolas colocam compreensão, conhecimento e muita vivência, sendo esta a questão da integração – e a aprendizagem se faz através dessa vivência, praticada de forma muito presente.

As escolas funcionam como espaço de encontro entre identidades judaicas. Este encontro de identidades coletivas, que são chamadas indistintamente de Judaísmo, acontece entre diversos grupos de pais na mesma escola, ou entre professores e pais como perspectivas diferentes, e inclusive entre os próprios professores que não compartilham a mesma definição e prática, e claro, entre alunos. Não é um Judaísmo, mas são vários Judaísmos, muitas faces de uma mesma origem e, talvez, um mesmo destino, que as escolas ajudam a preservar no sentido de comunhão e multiplicação, no contexto da condição (humana) efetiva que se vive em São Paulo, nos dias atuais.

De fato as entrevistas mostram que as escolas são o espaço que acolhe a criação e recriação de *identidades de projeto*, no sentido que foi trazido, aqui,

da obra de Castells. É na escola que as crianças e suas famílias conseguem construir uma proposta alternativa e mais satisfatória para eles próprios, no contexto específico em que vivem. As escolas foram fundadas por gerações que, dentro da margem que o Brasil permitiu em cada momento, e, mesmo mais recentemente, as condições mundiais, propuseram aos seus alunos e famílias identidades judaicas coletivas diversas, e que muitas vezes trouxeram de fora identidades judaicas de resistência, para voltar a Castells.

Ao longo dos anos as próprias escolas foram mudando suas propostas, e com elas as famílias, que encontraram nelas receptividade e fortaleceram as possibilidades de continuidade. Nesse processo de permanente construção e reconstrução evidencia-se a influência que vem da sociedade, e que se expressa de diversas formas. Faz-se evidente a porosidade das identidades às influências de fora da comunidade, tratando-se de tema que merece estudo próprio.

Há outros espaços de acolhimento que complementam a escola. É possível observar, em algum caso, uma complementação entre o tempo de estudo e o tempo livre dos alunos e suas famílias, através de vínculos informais com Sinagogas e Movimentos Juvenis. Desta forma os períodos que não são dedicados à atividade escolar, ou outra atuação produtiva, são ocupados em espaços comunitários em harmonia com a mesma proposta identitária, inclusive com pessoas que se inclinam na mesma direção. Percebe-se isso quando se escuta os diretores das escolas referentes aos diferentes casos falarem do início dos colégios, e de como houve uma mudança de foco, progressiva, mas muito marcada, da sinagoga para a escola.

Junto com a porosidade, nas entrevistas aparecem fronteiras identitárias que não são perceptíveis a olho nu; confrontos, às vezes muito fortes, intra e extra-comunitários, embora não sempre sejam manifestos e sejam, mesmo, muitas vezes silenciados. O referencial conceitual proposto para a pesquisa levou a buscar essas manifestações de “correntes subterrâneas”, como em Arendt, e o levantamento empírico mostrou que há entrelaçamentos e simultaneidades que se expressam, freqüentemente, em duplas de conceitos que influenciam a identidade ou que auxiliam sua expressão, ainda que de forma às vezes conflitiva ou ambígua.

Aparecem com relevância vários pares destes conceitos interligados, como o de *sefaradim* e *aschkenazim*. A observação permite identificar outros pares como a relação imagem e identidade, escola e comunidade, comunidade e sociedade, que são fortes exigências para a proposta educativa dos Colégios, sendo temas que trazem novas questões que mereceriam ser aprofundadas em outra investigação.

Nas escolas, entre esses diferentes perfis identitários às vezes acontece um encontro das identidades judaicas coletivas, voltado para o diálogo e o conhecimento mútuo. Em outras oportunidades se converte em um embate, que pode ser duro e complexo. Nestes casos as escolas, com sua experiência de acolhimento, podem estar em situação privilegiada para tratar de alguma destas duplas de componentes culturais e sociais que impactam a construção de identidade individual e coletiva, bem como a definição de seus rumos.

Nesse sentido, em certos casos levantados, *Sefaradim* e *aschkenazim* são vivenciados como dois grupos em confronto, com duas identidades judaicas diferentes. O encontro de identidades coletivas nesses casos é vivenciado como um risco, que pode levar a uma fratura. Este é um dos fenômenos que não surgem à primeira vista, quando se preconcebe os judeus como um grupo homogêneo. Faz-se preciso identificar os diversos subgrupos, para então poder constatar a existência de conflitos de diversa complexidade entre eles.

Aparecem também silêncios sociais significativos. Observando a dificuldade com que alguns aspectos são falados e se fazem evidentes, surge com força um fenômeno que são os “silêncios significativos” sobre alguns episódios ou aspectos importantes da vida das famílias. Como resultado da pesquisa, parece que se pode chamar nesta dissertação de “silêncios sociais significativos” aos silêncios sobre eventos relevantes para a vida do entrevistado, referentes à vida social, seja no nível local, nacional como internacional. Os entrevistados não falam espontaneamente de qualquer tipo de hostilidade, incluindo o anti-semitismo, a tendência a serem alvos da antipatia da sociedade circundante, os mecanismos de discriminação pela

posição sócio-econômica, incluindo no interior da comunidade judaica, as demandas da sociedade e da comunidade sobre a escola.

Este mecanismo de “silenciar”, reiterado nas entrevistas, parece servir à necessidade de encobrir os atritos com o meio circundante, interno – que ali seria representado pela comunidade –, ou externo – a sociedade brasileira ou mesmo a situação política mundial ou no Oriente Médio, sempre com impacto nas comunidades judaicas em todo o mundo.

Esse mecanismo é relevante do ponto de vista da educação, já que os Colégios lidam com essas angústias e dificuldades implícitas nos silêncios, através da negociação do espaço para a própria identidade. É parte do que pode ser entendido como função de acolhimento da escola.

É interessante o fato constatado de como se evitam categorias como a de refugiado, que descreveriam melhor a situação de alguns entrevistados, bem como dos fundadores de alguns colégios, para substituí-la sistematicamente pela de imigrante. Os acontecimentos que levaram a chegada de alguns membros da primeira geração são silenciados, não falando dos temores que acabaram motivando a saída da sua terra natal. Motivos de angústia que podem se estimar ter sido muito forte, que tem a ver com a sua identidade coletiva, não é falado nas entrevistas.

Os judeus, como quaisquer grupos, estão marcados pela questão econômica, e este tema também é só tocado de passagem pelos entrevistados.

Cada escola, cada família, cada pessoa e cada geração de cada família tem seus referenciais próprios, sendo um grande esforço encontrar os aspectos comuns, particularmente os judaicos. Por isso, para ter referenciais para guiar a pesquisa, o trabalho investigativo se iniciou propondo a existência de três âncoras denominadas “religião”, “Israel” e “língua hebraica”. Sobre tais âncoras houve várias constatações. Primeiramente foi possível perceber que, do ponto de vista da identidade judaica, pensando a questão da continuidade, existem outras âncoras, pois as âncoras variam de pessoa para pessoa, de professor a professor, de estudante a estudante, de família a família, de geração a

geração. Essa diversidade pode se traduzir em variações na intensidade das diversas âncoras que a pesquisa buscou identificar.

Nas entrevistas foi possível perceber que nas mesmas famílias variam não apenas as intensidades das âncoras, como variam as próprias âncoras. Uma âncora pode ter diferentes graus de intensidade na vida e na identidade da pessoa, da família ou do grupo de referência. “Israel” como âncora identitária pode ir desde um lugar que nem se tem interesse em visitar, como aparece em algumas entrevistas, até um posicionamento que lhe outorga um lugar central na estrutura da própria identidade.

Há formas diferentes de assumir as âncoras. Assim a âncora “hebraico” vai do domínio instrumental da língua à atribuição de um significado marcante para a sua identidade, como a língua própria do Povo Judeu. E ainda na “religião”, varia desde a inércia, até uma escolha assumida ativamente com compromisso interior. A intensidade e o peso dessas âncoras, e como estão fundadas, varia de uma escola para outra e também dentro da própria escola entre professores e alunos e entre as famílias dos alunos.

As entrevistas, iniciadas prevendo as mencionadas três âncoras, mostraram que existem outras muito relevantes nos casos em estudo, sendo que o “convívio social” entre judeus que demonstrou ser importante âncora, a ser adicionada à compreensão resultante deste estudo.

Existem outras âncoras, ainda. Podem-se resumi-las como “tradição” e “ética”. A primeira tem a ver com um movimento de ligação com o passado e as tradições de diversos tipos, quando a pessoa coloca para si o ser judeu porque se nasceu e se foi criado como tal e quer se continuar sendo. Seguem-se os costumes e tradições como uma obrigação, mas também como um prazer, que oferece o sentimento de conforto dado pelo pertencimento, simplesmente. A âncora “ética” é efetiva e acaba às vezes, por contrariar aspectos ou tendências da âncora “religião”, contudo, ainda assim, mostra-se nuclear no Judaísmo e igualmente impregnada da mesma pluralidade, embora com um eixo claro, de respeito aos outros e a si mesmos.

Outro fenômeno que esta pesquisa evidencia é a existência de uma dinâmica das identidades dentro da mesma família, uma dinâmica identitária dentro das escolas, em cada geração, em cada pessoa. A escola estabelece elos, liga, através dos seus ensinamentos e das vivências que propicia, a transmissão do Judaísmo, do “ser judeu”, de uma forma variável de escola para escola, mas que sempre se compõe com o que a família espera e, sobretudo, pelo que oferece em casa, a seus filhos e filhas. É possível, ainda, constatar mudanças nas identidades dos entrevistados ao longo da vida e de geração em geração.

Dentro das escolas, também, há diversas identidades judaicas. Há diferenças identitárias entre os professores e a população de alunos e familiares que circula nas escolas, conferindo essa característica da pluralidade judaica tão presente nos resultados da pesquisa, que se reitera nas diversas entrevistas. A identidade judaica dos professores e da maioria dos seus alunos igualmente difere entre si, havendo subgrupos entre professores e entre alunos. No interior das famílias integrantes dos casos estudados também foram encontradas diferentes identidades judaicas, sendo que a escolha pela escola em geral serve para sinalizar a identidade que aquele subgrupo familiar determinado prioriza.

A identidade coletiva escolhida é aberta a influências do meio, sejam familiares ou não. Tem uma dinâmica interna da identidade na história de cada pessoa. As identidades individuais se entrelaçam com as coletivas, e na identidade coletiva das pessoas que integram os casos estudados, há elementos entretecidos de diversos tipos de outras identidades coletivas. Trata-se de um riquíssimo mosaico, que mostra muitos “desenhos” e “cores”, integrados no interior de cada um como construção pessoal e intransferível, dentro das condições em que vive e dos desafios que enfrenta, e possibilidades de que dispõe, a cada momento. Não que essa beleza esconda as dificuldades, dramas e mesmo conflitos vividos na escola, familiarmente ou no íntimo de cada um; mas a pluralidade identitária apresenta-se como manancial de possibilidades de fortalecimento para lidar com um cotidiano complexo, como é o que se vive em São Paulo.

Há mudanças nas identidades coletivas judaicas de geração em geração. Isso pode ser constatado em cada uma das famílias. A escola tem um papel relevante ao fazer a união entre membros da família que, de uma geração para outra, vão transformando sua identidade judaica coletiva.

Se for entendido o comportamento coletivo das escolas, como o das famílias, como uma tentativa de negociar com o meio circundante e fazer aquilo que o ambiente propõe, exige ou impõe, isso ajudaria a explicar o silêncio que predomina sobre os aspectos negativos. Como se facilitasse essa negociação – indispensável para a sobrevivência cotidiana da maioria dos judeus em São Paulo – não pronunciar a pressão vivida, sutil e ao mesmo tempo insidiosa, no quadro do “racismo cordial” brasileiro (como foi chamado pela Folha de S. Paulo) que inclui um igualmente “cordial” anti-semitismo⁵².

O desenraizamento é também questão afetiva forte. A necessidade coletiva de se arraigar à nova terra, deixando para trás os dramas do desarraigamento levou e leva a silenciar hostilidades do ambiente, e pressões sentidas como injustas ou indevidas, mas que pela força das mesmas, obrigam a calar.

Deve-se falar, por tudo isso, de identidades judaicas no plural e não de “identidade judaica”, e assim também de educação judaica no plural, seja a que se pratica na família, na escola ou no movimento juvenil. A forma singular faz perder parte essencial do conceito, dada por sua rica, dinâmica e complexa pluralidade. A pesquisa mostra a coexistência, nem sempre pacífica, nas mesmas famílias e escolas, de vários tipos de identidades judaicas coletivas. O uso da expressão “identidade judaica” no singular leva a uma falsa visão desta realidade como se fosse única, quando, ao que tudo indica, em todas as circunstâncias é plural. O mesmo ocorre com as identidades individuais, que são sempre e simultaneamente inseridas em identidades coletivas.

Arendt (2004) oferece uma pista ao entendimento da união na pluralidade, pois atribui ao Patriarca Abraão a descoberta da “força estabilizadora inerente à faculdade de prometer”:

⁵² Conceito desenvolvido pela professora Roseli Fischmann em diversos trabalhos e analisado em varias oportunidades durante o processo de supervisão.

“Abraão, o homem de Ur, cuja história, na versão bíblica, revela tao grande inclinação de fazer pactos que é como se houvesse deixado sua terra exclusivamente para pôr à prova na vastidão do mundo o poder da promessa recíproca, ate que o próprio Deus finalmente consentiu em firmar com ele uma Aliança.” (ARENDT, p.255, 2004).

As escolas, todas elas, e as famílias se unem para, *ledor vador*, de geração em geração, transmitir a esperança na promessa, *hatikva*, *leNoar*, para a juventude, *leMischpakhá*, para a família, *laSimkhá*, para a alegria de viver judaicamente, *laShalom*, para a paz. Juntas famílias e escolas poderão continuar acreditando na promessa, como força estabilizadora, em um mundo tão instável e ameaçador para todos.

Bibliografia

- ABBAGNANO, N. VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica: México, 1985
- ADORNO, Theodor. *Educação após Auschwitz in Educação e emancipação*. Ed. Paz e Terra.
- ALEXANDER SUNFELD, Roberta. *Fisesp 50 anos, uma trajetória coletiva*. Ed. Fisesp: São Paulo, 1996.
- ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo – anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*. Ed. Companhia das Letras: São Paulo, 2003.
- _____. *A condição humana*. Ed. Forense Universitária: Rio de Janeiro. 2004.
- AUSUBEL, Nathan. *Cheder, Estudo da Torah, Ieshivah, Talmud Torah*; In.:Enciclopédia Judaica, Conhecimento Judaico I e II, A. Koogan editor: Rio de Janeiro, 1989.
- AVINER, Shelomo Rabino. *Mulheres da Bíblia*. Ed. Sefer: 2004.
- BANYAI, Istvan. *Zoom*, Ed. Brinque-Book Editora de Livros Ltda.: Rio de Janeiro, 1995.
- BAR ON, Dan. *Fear and hope- three generations of the Holocaust*. Ed. Harvard University Press: London. 1993.
- BASSANEZI PINSKY, Carla. *Pássaros da liberdade – jovens, judeus e revolucionários no Brasil*. Ed. Contexto: São Paulo, 2000.
- BARBIER, René. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Ed. Jorge Zahar: Rio de Janeiro. 1985.
- BARNAVI, Élie. *História Universal dos Judeus*, Editora Cejup: São Paulo, 1995.
- BARON, Salo W. *Historia e historiografia do Povo Judeu*, Ed. Perspectiva: São Paulo, 1974.
- BAYME, Steven. *Understanding Jewish History*. Ed. KTAV Publishing House, Inc.:USA. 1997.

- BEREZIN, Rifka (Coord.). *Anais do Simpósio Cultura Oriental e Cultura Ocidental: Projeções*. Ed. Edusp: São Paulo. 1990.
- _____. *Dicionário hebraico-português*. Ed. Edusp: S.Paulo. 1995
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 22ª Edição. Ed. Vozes: Petrópolis. 2002.
- BLAY, Eva Alterman. *Mulher, trabalho e profissão: um estudo do ginásio feminino na cidade de São Paulo*. Ed. Ceru e FFLCH: São Paulo. 1981.
- B'NAI B'RITH DO BRASIL: *70 anos de intenso trabalho em defesa dos direitos do homem*, Revista Herança Judaica Nº 111: São Paulo, 2004.
- BOBROW, Vera; MILKEWITZ, Alberto. *La acción social y política de la comunidad judía de San Pablo*, In: *La lucha contra la pobreza en América Latina*, (Org.) Bernardo Kliksberg, Ed. Fondo de Cultura Econômica: Buenos Aires, 2000.
- BONDER, Nilton e SORJ Bernardo. *Judaísmo para o século XXI - O rabino e o sociólogo*. Ed. Jorge Zahar: Rio de Janeiro. 2001.
- BRUMER, Anita. *Identidade em mudança – Pesquisa sociológica sobre os judeus do Rio Grande do Sul*. Ed. Federação Israelita do Rio Grande do Sul: Porto Alegre. 1994.
- BUTMAN, Shmuel. *The Rebe: changing the tide of education*. Ed. Capital City Press: Vermont. 1982.
- CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*, Editora Cultrix: São Paulo, 2002.
- _____. *A teia da vida*, Editora Cultrix: São Paulo, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2002.
- _____. *O Poder da Identidade*. Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2002.
- COLEGIO BIALIK. Apostila “*Hine matov umá naim...*”, Relativa ao biênio 2002-2004, S. Paulo.
- CYTRYNOWICZ, Roney. ZUQUIM, Judith. *Renascença 75 anos / 1922-1997*. Ed. Renascença: São Paulo; 1997.

- _____. ZUQUIM, Judith. *60 Anos de Escotismo e Judaísmo - Uma História do Grupo Escoteiro e Distrito Bandeirante Avanhandava – 1938 -1998*. Ed. CIP: São Paulo, 1999.
- _____. MUSATTI, Mônica. *Unibes 1915-2000: 85 anos: uma história de trabalho social da comunidade judaica em São Paulo*. Ed. Narrativa Um: São Paulo, 2000.
- _____. MUSATTI CYTRYNOWICZ, Mônica. *A “Congregação Israelita dos Pequenos”: História do Lar das Crianças da Congregação Israelita Paulista 65 Anos*. Editora Narrativa Um: São Paulo, 2003.
- _____. MUSATTI CYTRYNOWICZ, Mônica. *Associação Brasileira A Hebraica de São Paulo: 50 anos de historia*, Ed. Narrativa Um: São Paulo, 2003.
- _____. MUSATTI CYTRYNOWICZ, Mônica. *Somos todos iguais e diferentes: Historia do Centro Israelita de Assistência ao Menor*. Ed. Narrativa Um: São Paulo, 2004.
- DINUR, Ben-Zion (Org.). *Vida e valores do povo judeu*. Ed. Perspectiva: São Paulo. 1972.
- DUFOURMANTELLE, Anne. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. Ed. Escuta: São Paulo. 2003.
- EBAN, Abba, *A história do povo de Israel*, Edições Bloch: Rio de Janeiro, 1982.
- EDUCACIÓN, Ed. Centro de Información de Israel: Israel, 1991.
- EJCHEL, Beatriz, *Peretz Quarenta Anos*; :Ed. Carlito Comercial e Arte Litográfica: São Paulo; 1992.
- ELAZAR, Daniel, *Community and Polity: The organizational dynamics of American Jewry*, Jewish Publication Society: Philadelphia, 1976.
- _____, COHEN, Stuart A. *The Jewish Polity : Jewish Political Organization from Biblical Times to the Present*, Indiana University Press: Philadelphia, 1984.

- ETZIONI, Amitai. *La nueva regla de oro – comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Ed. Paidós: Barcelona. 1999.
- FAIGUENBOIM, Guilherme; VALADARES, Paulo; CAMPAGNANO, Anna Rosa. *Dicionário Sefaradi de sobrenomes*. Ed. Fraiha: Rio de Janeiro. 2003.
- FALBEL, Nachman. *Estudos sobre a comunidade judaica no Brasil*, Ed. Fisesp: São Paulo, 1984.
- FEFFER, Leon. *Consulado de Israel, 25 anos de Consulado: Crônica de atividades a serviço de Israel e da comunidade*. Ed. Consulado de Israel em São Paulo: São Paulo, 1982.
- FISCHMANN, Roseli. *Educação, democracia e a questão dos valores culturais*. In Estratégias políticas de combate à discriminação racial. Ed. Edusp: São Paulo. 1996.
- _____. *Temas étnicos: masculino e feminino?*. In Studies on Law and Education 2. 1999a
- _____. *Identidade, identidades – individuo, escola: passividade, ruptura, construção*, in Multiculturalismo, mil e uma faces da escola. Editora DP&A: Rio de Janeiro. 1999b.
- _____. *Educação, direitos humanos, tolerância e paz*. In Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação. Ed. USP: São Paulo. 2002.
- _____. *Ensino religioso em escolas públicas: subsídios para o estudo da identidade nacional e o direito do outro*.
- _____. *Escolas públicas e ensino religioso, subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto*.
- _____. *Tsedaká, Tikun Olan e Voluntariado*. In Milú Villela (coord.). Realizando juntos. Faça Parte/Instituto Brasil Voluntário. 2004.
- FREUD, Sigmund. Volumen IX. *Psicología de las masas y Análisis del yo*, Editor Santiago Rueda: Buenos Aires, 1953.
- _____. *Duelo y melancolía*. Editor Santiago Rueda: Buenos Aires, 1955.

- _____. Volumen III. *Tótem y Tabú*. Editor Santiago Rueda: Buenos Aires, 1955.
- _____. Volumen XIV. *Introducción al narcisismo*. Editor Santiago Rueda: Buenos Aires: 1955.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*, Ed. LTC Livros Técnicos e Científicos: Rio de Janeiro. 1989.
- _____. *Nova luz sobre a antropologia*, Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2001.
- _____. *O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*, Editora Vozes: Petrópolis, 2002.
- GEIGER, Paulo. *Enciclopédia Judaica*, A. Koogan editor: Rio de Janeiro, 1990.
- GHEILER, Marcos. *Psicoanálisis y educación*, Sociedad Peruana de Psicoanálisis, M. Biblioteca Peruana de Psicoanálisis: Lima, Peru, 1992.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, 4ª edição. Ed. LTC Livros Técnicos e Científicos: Rio de Janeiro. 1988.
- GRIN, Mônica; VIEIRA, Nelson H. (Org.). *Experiência cultural judaica no Brasil – recepção, inclusão e ambivalência*, Ed. Topbooks: Rio de Janeiro, 2004.
- GRINBERG, Leon; GRINBERG, Rebeca. *Identidade e mudança*, Ed. Paidós: Buenos Aires.
- GUINSBURG, Jacó. *Aventuras de uma língua errante: ensaios de literatura e teatro ídiche*. Ed. Perspectiva: São Paulo. 1996.
- _____. *Associação Universitária de Cultura Judaica: Gestão Leon Feffer 1982-1998*, São Paulo, 1999.
- HIRSCH, Shimshon Raphael. *Dezenove cartas sobre Judaísmo*. Ed. Sefer: São Paulo, 2002.
- HIRSCHBERG, Alice Irene. *Desafio e resposta: a história da Congregação Israelita Paulista*, Ed. CIP: São Paulo, 1976.
- IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Ed. Artmed: Porto Alegre. 2005

- KAUFMANN, Yehezkel; *A religião de Israel*, Ed. Perspectiva: São Paulo, 1989.
- KELMAN, Herbert C., *Negotiating national identity and self-determination in ethnic conflicts: the choice between pluralism and ethnic cleansing*, Ed. Negotiation Journal: Usa. 1997.
- _____. *The place of ethnic identity in the development of personal identity: a challenge for the Jewish family*, in *Coping with life and death – Jewish Families in Twentieth Century*, Ed. Oxford University Press: New York, 1998.
- _____. *Dignity and dehumanization: the impact of the Holocaust on central themes of my work*, in *Light from the ashes: social science careers of Young Holocaust Refugees and survivors*. Ed. University of Michigan Press: Usa. 2001.
- _____. *The role of national identity in conflict resolution: experiences from israeli-palestinian problem-solving workshops*, in *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction*, Oxford University Press: New York, 2002.
- KLAGSBURN, Francine. *Enciclopédia Judaica*. Keter Publishing Co.: Israel, 1981.
- KOLATCH, Alfred. *Voices of Wisdom*. Pantheon Books: New York. 1980.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Editora Perspectiva: São Paulo. 2001.
- KUSHNER, Harold. *Por la vida! Celebración del ser judío*. Ed. Emecé: Buenos Aires. 1996.
- LAFER, Celso. *Hannah Arendt, Pensamento, persuasão e poder*. Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 1979.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J-B.. *Diccionario de psicanálisis*, Ed. Labor: Barcelona, 1979.
- LAWRENCE-LIGHTFOOT, Sara. *I've known rivers – Lives of Loss and Liberation*, Ed. Penguin Books: USA, 1994.
- LESSER, Jeffrey. *Welcoming the undesirables – Brazil and the Jewish Question*. Ed. University of California Press: Califórnia. 1995.

- LEVINAS, Emmanuel. *Quatro leituras talmúdicas*. Ed. Perspectiva: São Paulo. 2003.
- LEWIN, Helena (Org.). *Judaísmo – Memória e identidade. Vol I e II*. Ed. Universidade do Estado de Rio de Janeiro: Rio de Janeiro. 1998
- _____(Coord.). *Identidade e cidadania: como se expressa o Judaísmo brasileiro*. Ed. Programa de Estudos Judaicos da UERJ: Rio de Janeiro. 2005.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Ed. EPU: São Paulo. 1986.
- LUZURRIAGA, Lorenzo. *Historia de la educación y de la pedagogía*, Editorial Losada: Argentina, 1960.
- MALAMUD, Samuel. *Documentário: Contribuição à memória da comunidade judaica brasileira*, Ed. Imago: Rio de Janeiro, 1992.
- MENDES BIASOLI-ALVES, Zélia Maria. FISCHMANN, Roseli. *Crianças e Adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas*. Ed. Edusp Unesco: São Paulo. 2001
- MENDES BIASOLI-ALVES, Zélia Maria. *Crianças e Adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas*. pp. 79 – 94. In *Crianças e adolescentes – Construindo uma cultura da tolerância*. Ed. Edusp: São Paulo. 2001
- MEZAN, Renato. *Psicanálise, Judaísmo: ressonâncias*. Ed. Associação Universitária de Cultura Judaica: Campinas. 1987.
- MILKEWITZ, Alberto. *The Jewish Community of Sao Paulo, Brazil*, Ed. The Jerusalem Center for Public Affairs: Jerusalem, 1991.
- _____. *A educação judaica em São Paulo*, In: Cadernos de Língua e Literatura Hebraica, p.345-358, Ed. Humanitas FFLCH/USP: São Paulo, 2001.
- _____. *A Yeshivá como proposta educativa judaica no Brasil*, Ed. JRGraphiks: São Paulo, 2001.
- _____. *A educação judaica na época talmúdica: valor, relevância e atualidade*. Ioman Chinuch, nº 20, página 5-6, São Paulo: Setembro-Outubro 2003.

- _____ *Apenas complementar ou essencial?* Tribuna Judaica, Edição 104, página 6, São Paulo: Outubro 2003.
- _____ *Investir em tijolos ou em conteúdo?* Tribuna Judaica, Edição 107, página 6, São Paulo: Dezembro 2003
- _____ *Ser um eterno aprendiz.* Tribuna Judaica, Edição 116, página 8, São Paulo: Maio 2004.
- _____ *Modas na ação comunitária.* Tribuna Judaica, Edição 123, página 6, São Paulo: Agosto 2004.
- _____ *Os produtos finais da educação.* Tribuna Judaica, Edição 126, página 6, São Paulo: Outubro 2004.
- _____ *Espaços de moratória em educação.* Tribuna Judaica, Edição 137, página 6 São Paulo: Março 2005
- _____ *Educando fora da sala de aula.* Tribuna Judaica, Edição 143, página 6, São Paulo, Junho 2005.
- _____ *Educar o Brasil para a Diversidade.* Presença Latina, nº 6, página 02, São Paulo: 2004.
- _____ *O mito do respeito a diversidade no Brasil.* Presença Latina, nº 8, página 08, São Paulo: 2005-2006.
- MIZRAHI, Rachel (Org.). *Lembranças...presente do passado.* Ed. Schmukler Editores: São Paulo, 1996-1997.
- _____ *Imigrantes judeus do Oriente Médio – São Paulo e Rio de Janeiro.* Ed. Ateliê Editorial: São Paulo, 2003.
- NOVINSKY WAINGORT, Anita. *A inquisição.* Ed. Brasiliense: São Paulo. 1982.
- PATAI, Raphael. *The Jewish Mind,* Ed. Charles Scribner's Sons: New York, 1977.
- PEQUENO HISTÓRICO DO COLÉGIO BIALIK. Ed. Colégio Bialik. Circulação interna.
- PERKINS, David. *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente,* Editorial Gedisa: Barcelona, 1997
- RATTNER, Henrique. *Tradição e mudança,* Editora Atica: São Paulo, 1968.
- _____. Org. *Nos caminhos da diáspora,* Ed. CBEJ USP: São Paulo, 1971.

- RECADASTRAMENTO COMUNITÁRIO 2000-2001, Ed. Federação Israelita do Estado de São Paulo, São Paulo, 2001, Circulação limitada.
- REHFELD, Walter I.. *Tempo e religião – A experiência do homem bíblico*. Ed. Perspectiva: São Paulo. 1988.
- RESSURGIMENTO DA LÍNGUA HEBRAICA. Agnon, S.Y. e outros autores. São Paulo: Editora B'nai B'rith, 1970.
- ROSENCHAN, Nancy. *A experiência judaica na literatura Norte-Americana* (p.327-337) in *Anais do Simpósio Cultura Oriental e Cultura Ocidental: Projeções*. Ed. USP: São Paulo. 1990.
- SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Ed. Basic Books: Boston, 1983.
- SEGRE, Marco, COHEN, Claudio (Org.). *Bioética*. Ed. Edusp: São Paulo. 1995.
- SENGE, Peter M. *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Editora Granica: Barcelona, 1998.
- SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. *Metodologia do trabalho científico*, Cortez Editora: São Paulo, 2003.
- SCHREIBER, Avraham. *Ideology and education amongst ultra-orthodox nineteenth century european jewry*. Ed Netivot Sofrim: Jerusalem. 2004.
- SIFRAI, S. *Educação elementar no período talmúdico*, In: *Vida e valores do Povo Judeu*, Ed. Perspectiva: São Paulo, 1969.
- SOBEL, Henry. *O Talmud: excertos*. Ed. Iluminuras: São Paulo. 1995.
- SORJ, Bernardo e GRIN Mônica (Orgs.). *Judaísmo e Modernidade – Metamorfose da tradição messiânica*. Ed. Imago: Rio de Janeiro. 1993.
- SORJ, Bila (Org.). *Identidades judaicas no Brasil contemporaneo*. Ed. Imago: Rio de Janeiro. 1997.
- SPITZCOVSKY, Jaime (Ed.). *CIP 65 anos*. Ed. Ipsis Gráfica: São Paulo. 2001.
- TABELA DE TRANSLITERAÇÃO HEBRAICO-PORTUGUÊS, Ioman Chinuch, Boletim informativo para educadores da área judaica, Ano VI nº 20, Janeiro 2004, Shvat/Adar 5764
- TOPEL, Marta E.. *Jerusalém & São Paulo – A nova ortodoxia judaica em cena*. Ed. Topbooks: Rio de Janeiro. 2005.

- TUCCI CARNEIRO, Maria Luiza. *Inventário Deops. Bolchevismo e Judaísmo. A comunidade sob o olhar do Deops*. Ed. Imprensa Oficial: São Paulo. 2001.
- TZUR, Yaron. *En una era de transición, Unidades 1-2*, Ed. Universidad Abierta: Israel, 1980.
- VALLEJO, Américo. *Vocabulário Lacaneano*, Helguero Editores: Buenos Aires, 1980.
- VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*, Ed. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 1994.
- VELTMAN, Henrique. *A história dos judeus em São Paulo*, Ed. Instituto Arnaldo Niskier: Rio de Janeiro, 1994.
- WALDMAN, Berta. *Clarice Lispector*. Ed. Brasiliense: São Paulo. 1983.
- WEITMAN, Y. David. DA FONSECA, Isaac Aboad, D'AGUILAR, Mosseh Rephael. *Bandeirantes espirituais do Brasil*. Ed. Imprensa Oficial de SP: São Paulo. 2004.
- WOLFF, Egon; WOLFF, Frieda. *Depoimentos: um perfil da coletividade judaica brasileira*, Ed. Cemitério Comunal Israelita Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1988.
- _____. *Breve histórico da Sociedade Cemitério Israelita de São Paulo: 65 anos*, Ed. Sociedade Cemitério Israelita de São Paulo: Rio de Janeiro, 1989.
- _____. *Guia Histórico da Comunidade Judaica de São Paulo*, Editora B'nai B'rith s/c: São Paulo, 1988.
- WRIGHT MILLS, C. *A imaginação sociológica*, Editora Zahar: Rio de Janeiro, 1969.
- WURBRAND, Max; ROTH, Cecil. *El Pueblo Judío: Cuatro mil años de historia*, Editorial Aurora: Bogota, Colombia, 1987.
- ZADOFF, Efraim. *Enciclopedia de la historia y la cultura del pueblo judío*, EDZ Nativ Ediciones: Jerusalén, Israel, 1998.
- ZATZ, Mayana. *A alegria como antídoto in Superinteressante* São Paulo, v. 12, n.9, p.74-75, set. 1998.

ZISENWINE, David; SCHERS, David (Ed.). *Making a difference: jewish identity and education*. Ed. School of Education – Tel Aviv University: Tel Aviv. 1997.

Referências

American Jewish Joint Distribution Committee: www.jdc.org

Bnai Brith do Brasil: www.bnai-brith.org.br

Colégio Chaim Nachman Bialik: www.bialik.g12.br

Colégio Hebraico Brasileiro Renascença: www.Renascenca.br

Colégio Itzhok Leibush Peretz: www.peretz.com.br

Colégio Yavne Beit Chinuch: www.iavne.com.br

Confederação Israelita do Brasil: www.conib.org.br

Federação Israelita do Estado de São Paulo: www.fisesp.org.br

Keren Kayemet Lelsrael: www.kkl.org.il

Na'amat Pioneiras: www.naamat.org.il

Organização Feminina Wizo: www.wizosp.org.il

Glossário

Este glossário tem algumas peculiaridades. Não é um glossário hebraico-português, mas apenas dedicado a atender as necessidades de tradução surgidas nos diversos encontros. As entrevistas realizadas exigiram que fosse bastante ampliado para ajudar à compreensão. Por tanto contêm palavras provenientes do hebraico, do iídiche, do latim, do italiano, do árabe, aportuguesamentos, expressões coloquiais e outros.

As transcrições fonéticas deste glossário e utilizadas nesta dissertação seguem a tabela do Dicionário Hebraico-Português (BEREZIN, 1995), apesar desta não ser ainda adotada em forma geral na bibliografia nem na imprensa judaica brasileira⁵³. Por isso algumas palavras deste glossário obedecem aos usos e costumes da comunidade judaica brasileira. Assim o vocábulo *HaSchem* remete ao hábito do Movimento Chabad, tão popular em São Paulo, utilizar estas palavras para se referir à divindade.

Como em qualquer glossário, um vocábulo remete a outro. Deve observar-se que o plural do hebraico difere do português, sendo que o plural masculino corresponde à terminação “im” e o feminino à terminação “ot”. Trata-se apenas de um instrumento para auxiliar ao leitor, e, portanto não tem a pretensão de ser exaustivo. As fontes são os textos citados e a própria experiência pessoal do autor, fazendo jus à tradição da transmissão oral.

Por ser o hebraico uma das línguas faladas pelo autor deste estudo, as explicações de cada palavra são de inteira responsabilidade deste pesquisador.

⁵³ Há outras convenções de transliteração como as da Tabela de transliteração hebraico-português, publicada no Ioman Chinuch, Boletim informativo para educadores da área judaica, Ano VI nº 20, Janeiro 2004, Shvat/Adar 5764.

Aron Hakodesh	Do hebraico arca sagrada. Armário na sinagoga onde são guardados os Sifrei Tora, os rolos da Tora. Localizado no interior e à frente da Sinagoga.
Ashkenazi/im	Do hebraico. Judeu/s e ritos originários da Europa Oriental e Ocidental.
Avdut	Do hebraico. Escravidão.
Avodat Parech	Do hebraico. Trabalho forçado.
Bamidbar	Do hebraico “no deserto”, quarto livro da Bíblia. Em português, Números.
Bar Mitzvá	Do hebraico. Cerimônia religiosa de maioridade para o menino aos 13 anos.
Bat Mitzvá	Do hebraico. Cerimônia religiosa de maioridade para a menina aos 12 anos. Trata-se de costume estabelecido no século XX.
Beit/Batei Midrash	Do hebraico. Casa/s de estudos, uma das funções básicas da sinagoga é ser um centro de estudos do Judaísmo.
Beit Sefer / Batei Hasefer	Do hebraico literalmente Casa do Livro. Termo usado para escolas, colégio/s
Beit Sefer Lemadrikhim	Do hebraico literalmente Casa do Livro para Monitores. Termo utilizado para escola ou curso de monitores/líderes.
Bereshit	Do hebraico. Primeiro livro da Tora. O nome pode ser traduzido como “No início”, e é conhecido em português como Gênesis.
Bimá	Do hebraico. Plataforma central da sinagoga onde é lido o Sefer Tora.
Bisale/A bisale	Do iídiche. Pouco, um pouquinho.
Bli nekudot	Do hebraico, sem pontos. As vocais em hebraico são representadas por diversos tipos de pontos. O hebraico de uso corrente e diário escreve-se sem pontos. A leitura do hebraico sem pontos exige um domínio bem maior da língua.

Bnei Akiva	Do hebraico. Filhos do Rabino Akiva, que resistiu heroicamente durante o domínio romano em Israel, dedicando todos os seus esforços a ensinar Judaísmo a milhares de alunos. Nome do movimento juvenil sionista religioso e ortodoxo, que propõe a volta à terra de Israel e ao trabalho direto e braçal na roça, combinado com o estudo da Torá. Teve e têm um papel destacado na construção do Estado de Israel, junto aos seus “concorrentes”, os movimentos juvenis sionistas de esquerda e marxistas.
Brakha / brakhot	Do hebraico, oração, orações, benção.
D's	Abreviatura em português para a divindade. O Judaísmo proíbe o uso do nome da divindade em vão. Usando a mesma evita-se a transgressão e a utilização fútil da referencia a Ele.
Eitan	Do hebraico. Forte, fortificação.
Gan	Do hebraico. Jardim. Utilizado também para se referir ao Jardim como ciclo escolar.
Gan Éden	Do hebraico. Paraíso. Jardim do Éden.
Goy/m, goyá/ot	Do hebraico. Outro povo, de outro povo. Forma de se referir aos membros de outros povos, que não são judeus.
Guemará	Do hebraico. Nome aramaico do Talmude, Torá oral escrita. Guemará vem do hebraico Ligmor, “finalizar o estudo”.
Gueto	Do italiano, <i>ghetto nuovo</i> , a nova fundição. Refere-se a bairro especial no qual eram confinados os judeus na diáspora, o nome parece ter surgido em Veneza em 1516. Os nazistas voltaram a criar guetos na Polônia e na Rússia, como imensas prisões onde os judeus eram condenados a fome, sofrimento e morte.
Hag/ pl. haguim	Do hebraico festa/festas.
Hadrakhá	Do hebraico, substantivo do verbo lehadrich, dirigir, guiar. Utilizado para denominar o exercício da educação não formal.
Halab	Nome de cidade na Síria.

Halabi	Do hebraico, denominação para os judeus provenientes da cidade de Alepo ou Halab na Síria.
Halakhá	Do hebraico. A lei oral judaica.
HaSchem	Do hebraico. Literalmente “O Nome”, forma respeitosa de se referir a D’s, que evita que quem fale use seu nome em vão.
Haschgakhá	Do hebraico. Autorização, selo que certifica que um produto é kasher, liberado para o consumo. Que segue as leis alimentarias contidas nos textos religiosos, especialmente no Velho Testamento. Deve ser dada por uma autoridade religiosa na matéria, que não precisa ser um rabino, mas devem ser pessoas conhecedoras e observantes das mesmas.
Hashkafá	Do hebraico. Visão, filosofia judaica.
Haskalá judaico.	Do hebraico. Movimento iluminista judaico. Iluminismo judaico.
Hatkhia	Do hebraico. Renascença, Renascimento. Referencia à época histórica.
Hanikh/á	Do hebraico, o educando/a educanda.
Hametz	Do hebraico, alimento levedado. Durante a Páscoa judaica o consumo de alimentos levedados, fermentados, não é permitido e todos os que restem no lar devem ser queimados até a noite anterior do início do Pessakh. Outro dos procedimentos é da-los as pessoas que não são da comunidade ou inclusive “vende-los” através de um formulário especial, que tem a função de registrar claramente que a pessoa se desfez de todo alimento proibido nesta festa.
Hassid	Do hebraico. Membro do movimento chassidico.
Hassidismo	Do hebraico. Movimento religioso que retoma a alegria e a expressão corporal através da dança, dando maior prioridade a estes que ao cumprimento estrito dos rituais.
Havrutá	Do hebraico. Dupla de estudantes que discutem em pares uma pagina do Talmude. Geralmente utilizado para o estudo da Tora e do Talmude.
Hazan	Do hebraico. Cantor litúrgico judaico.

Heder/hadarim	Do hebraico. Quarto, sala, denominação de escola elementar religiosa tradicional alojada em um único compartimento.
Hemschekh	Do hebraico. Continuidade.
Hidon Tanakh	Do hebraico. Concurso de conhecimentos sobre o Tanakh (Torá, Neviim e Ketuvim - Bíblia, Profetas e Escritos).
Hinukh	Do hebraico, educação. Processo amplo, não restrito apenas às instituições educativas clássicas, nem aos marcos formais, com calendários anuais, formas de avaliação pré-estabelecidas, mas que abrange toda a vida de um indivíduo e uma coletividade e em seus mais diferentes aspectos e profundezas.
Hora'á	Do hebraico. Ensino
Hug/im	Do hebraico. Grupos de estudo e vivência em uma disciplina.
Humasch/im	Do hebraico, forma de denominar cada um dos cinco livros do Pentateuco, da Tora (Bereschit, Schmot, Vaykra, Bamidbar e Devarim).
iala	Do árabe, expressão para vai!.
iídiche	Nome do dialeto judeu-alemão.
iídiche mame	Do iídiche, mãe judia.
io	Do iídiche, afirmação, sim.
Judaísmo	Personalidade coletiva do Povo Judeu, com diversas expressões religiosas e culturais que se perpetua ao longo do tempo e em diferentes lugares e circunstâncias. Nesta pesquisa Judaísmo não equivale à religião judaica.
Kabalat Schabat	Do hebraico. Cerimônia de recepção do Shabat, sábado, que se realiza sexta feira a noite, sendo iniciada pouco antes da saída da primeira estrela, inclui rezas de acendimento de velas, bênçãos do pão e do vinho e geralmente um jantar festivo.
Kakha, kakha	Do hebraico. Expressão equivalente a “mais ou menos”, “assim, assim”
Kakhetia	Dialeto dos judeus do Norte da África.

Kadisch	Do hebraico. Reza em homenagem a uma pessoa que já morreu. A raiz é a palavra hebraica kadosh, sagrado ou santo.
Kascher	Do hebraico. Alimento acorde com as normas da Tora, que regem em particular a alimentação, o que é permitido comer e o que não é. Existem também regras em matéria de mistura de alimentos e de tecidos nas roupas.
Kaschrut	Do hebraico. Conjunto de regras para a alimentação.
Kehiylá	Do hebraico. Comunidade, congregação.
Kehiylim	Do hebraico. Instrumentos, utensílios, usa-se em referencia também aos utensílios de cozinha e mesa.
Kehuna	Do hebraico. Que se refere aos kohanim, a tribo dos Kohen. Tinham no passado funções específicas dentro do povo judeu, que eram cuidar do Santuário da Tora.
Keter/ketarim	Do hebraico. Coroa/s. Alguns historiadores utilizam o conceito como uma forma de se referir aos poderes na sociedade.
Kibutz/im	Do hebraico. Nome dado às granjas coletivas, com propriedade comum da terra, dos instrumentos de trabalho e dos resultados da produção.
Kibutz galuiot	Do hebraico. União ou reunião das diásporas, das dispersões do povo judeu.
Kidusch	Do hebraico. Reza do vinho. Cerimônia contendo um conjunto de rezas comemorativas, que incluem especialmente a benção relativa ao vinho.
Kipá/plural kipot	Do hebraico, solidéu/ solidéus.
Kitá	Do hebraico, sala de aula.
Kitá Medaberet	Do hebraico, sala de aula para conversação e leitura em hebraico.
Kolel	Do hebraico. Centro de estudos de fontes judaicas.
Kotel	Do hebraico, muro. Termo utilizado para se referir ao Muro das Lamentações em Jerusalém. Única parede que restou do Segundo Templo. Atualmente, desde sua liberação na Guerra dos Seis Dias é um lugar de peregrinação aonde são levados pedidos por escrito para D's.

Lag Baomer	Do hebraico, sigla para “lamed guimel – Lag” do mês de Omer. 33º dia do mês de Omer. Data judaica na qual se lembra as proezas de Rabi Akiva e Rabi Shimon Bar Iochai que lutaram contra os romanos que ocupavam Israel e matavam aqueles judeus que insistissem em seguir o Judaísmo, seus princípios e rituais.
Makhané/plural makhanot	Do hebraico, acampamento/s. Em geral utilizado como atividade educativa ao ar livre.
Makhon	Do hebraico, instituto. Forma coloquial ou abreviada de se referir ao Machon Lemadrichim Chutz Laretz, o Instituto de formação de monitores fora de Israel.
Madregot	Do hebraico, degraus. Nome de metodologia de alfabetização para o hebraico moderno.
Madrikh/a/im/ot	Do hebraico. Monitor/a/es/as, líderes, os que dirigem, guiam.
Maguen David	Do hebraico, escudo de Davi, expressão com que se denomina a Estrela de Davi.
Malkhut	Do hebraico. Realeza, poder do rei. Em Keter Malchut alude ao poder civil.
Maschguiakh/khá	Do hebraico. Rabino ou profissional, homem ou mulher, responsável pela supervisão da kashrut nos alimentos de uma determinada cozinha, lanchonete ou restaurante.
Maschiakh	Do hebraico, Messias.
Matzá	Do hebraico. Pão ázimo, não fermentado, consumido especial, mas não unicamente, durante os oito dias das comemorações da Páscoa Judaica.
Matzes	Do iídiche, pão ázimo, matzá.
Mekhitzá:	Do hebraico. Separação utilizada nas sinagogas entre o setor feminino e o masculino
Menorah	Do hebraico, candelabro de sete braços utilizado para iluminar nas épocas bíblicas. D’s ordenou a Moisés construir um candelabro de sete braços para o Templo, que é solicitado a Betzalel. Desde a antiguidade foi utilizada como símbolo judaico.
Melamed	Do hebraico. Educador, professor.

Messibá	Do hebraico, festa, comemoração coletiva.
Mezuzá/plural mezuzot	Do hebraico. Pequeno artefato fixado nas portas dos lares judaicos, lembrando como as marcas feitas no Egito, protegeram aos judeus quando a época das pragas, particularmente quando da morte dos primogênitos. Contem dentro a reza em hebraico do Shma.
Mikveh	Do hebraico. Banho ritual, de purificação. É exigência para a conversão e praxe entre judeus e judias ortodoxas.
Miniam/nim	Do hebraico. Número mínimo de dez adultos necessários para que possam ser feitas as rezas.
Mode/mode ani	Do hebraico. Nome de uma reza de agradecimento a D's, assim chamada por ser essas duas palavras o início da mesma.
Moré/pl. masc Morim, Mora/pl. fem. morot	Do hebraico. Professor/a. Professores/as.
Moshe Rabenu	Do hebraico. Moisés, Nosso Mestre. Rabenu quer dizer Rabino, porem somente neste caso usa-se como Nosso Mestre.
Mutemet	Do hebraico. Diversificada, da diversidade, adaptada às diferenças individuais. Faz referencia ao programa educativo "Hora'a Mutemet", "Ensino ou Educação para a Diversidade" implantado em duas das escolas pesquisadas, Yavne e Bialik.
Mutêmica	Aportuguesamento para se referir as escolas que seguem a metodologia de Hora'a Mutemet e às características típicas desta metodologia.
Muterat	Do iídiche. Conselho de mães.
Ner/pl.nehrot	Do hebraico, vela/s.
Parashá	Do hebraico. Porção semanal da Tora.
Parnassá	Do hebraico salário, fonte de recursos para se manter, ingressos econômicos.
Pessakh	Do hebraico. Literalmente saltar, passar por cima. Nome dado à Páscoa Judaica.

Respostas	Do latim, literalmente respostas. Em hebraico Shehelot ve-Tshuvót, significa “perguntas e respostas” e corresponde a decisões rabínicas, tomadas dentro da ampla margem que a interpretação da Torá e do Talmude permitem.
Rosch Haschaná	Do hebraico, significa cabeça do ano e designa o Ano Novo Judaico.
Sadrán Avodá	Do hebraico nome para o cargo do organizador ou coordenador dos trabalhos e da sua distribuição.
Safá	Do hebraico. Língua, idioma.
Seder/pl. sedarim	Do hebraico. Ordem. Usa-se para designar o jantar festivo de Pessakh (Páscoa), onde se segue uma ordem na leitura da Hagadá, livro que relata a história da saída do Egito. Nas Yeshivot usa-se para designar a ordem dos estudos, a serie dos tratados talmúdicos que se estudam.
Sefaradi/ pl.masc sefaradim	Do hebraico. Judeu/s e ritos originários da Espanha, Turquia, Grécia, e por extensão do norte da África e dos países árabes.
Sefer	Do hebraico. Livro.
Sefer Torá	Do hebraico. Livro da Tora. Rolos da Tora.
Schabat	Do hebraico. Sábado.
Schabat ieladim	Do hebraico Sábado das crianças, forma de se referir as atividades para as crianças feitas em forma paralela ao serviço religioso de Shabat na sinagoga.
Schakharit	Do hebraico. Reza matinal, uma das três rezas do dia, junto com Minchá e Arvit.
Schalom bait	Do hebraico paz na casa, paz no lar.
Scheliakh/ pl.	
Schlikhim	Do hebraico enviado/s. Termo utilizado para se referir a todo tipo de representante de Israel, seja na área de educação, juventude, religião e outras.
Schiur/schiurim	Do hebraico aula/s, classe/s.
Schive	Do hebraico provem da palavra sheva que significa sete, e refere-se ao período de sete dias de luto estrito que os parentes fazem sem sair de casa, permanecendo sempre com uma roupa rasgada e sentados sem usar calçados.

Schleper	Do iídiche, arrastado, aquele que é um pobretão, alguém que vai levando a vida a duras penas.
Schmá	Do hebraico escuta. Nome da principal reza judaica, na qual se invoca D's reconhecendo sua unidade absoluta. Deve ser dita diariamente. Recebe este nome pois começa com essa palavra.
Schmot	Do hebraico, nomes. Nomeação do segundo livro da Bíblia.
Schnat	Do hebraico vem da palavra shaná, ano. Frequentemente usado para fazer referencia a programas de um ano de duração para treinamento em Israel.
Schoá	Do hebraico. Holocausto. Forma utilizada para se referir ao assassinato de 6.000.000 de judeus pelo nazismo e seus aliados.
Schofar	Do hebraico. Instrumento musical litúrgico, utilizado em Rosch Haschaná para "acordar o povo para suas obrigações em relação aos seus pares", feito com um chifre de carneiro. Utiliza-se também em outras oportunidades durante o ano.
Schomer Schabat	Do hebraico, que cuida ou respeita o dia de Schabat. Quer dizer que quem é, não viaja de carro, não acende nenhuma maquina ou mecanismo elétrico ou eletrônico, não faz nem faz ninguém fazer nenhum tipo de trabalho. Respeitar o Schabat é um dos dez mandamentos.
Schtetl	Do iídiche, vilarejo. Cidadezinha humilde do interior da Polônia e da Rússia onde os judeus eram obrigados a morar antes da segunda guerra mundial.
Schulkhan Arukh	Do hebraico mesa servida ou mesa completa. Tradicional tratado de Yossef Caro, conhecido como "A mesa servida", com orientações praticas para a vida judaica.
Sidur/sidurim	Do hebraico, livro de rezas utilizado para os serviços de Schabat e da semana. Do verbo lesader, pôr em ordem.
Sokhnut	Do hebraico sochen, associado, sócio. Faz referencia à Organização Sionista Mundial, fundada por Theodor Herzl no Primeiro Congresso Sionista em Basileia em 1897, com

	o objetivo de criar um “refugio seguro para o Povo Judeu, na Terra de Israel, de acordo ao Direito Internacional”.
Sucá/Sucot	Do hebraico cabana. Sucot, o plural, é o nome da festa das Cabanas ou Tabernáculos que lembra a passagem de 40 anos pelo deserto que os judeus sofreram após a saída do Egito para Israel. Durante sete dias os judeus devem freqüentar cabanas rústicas, para lembrar do fato histórico.
Talit/talitot	Do hebraico. Grande manto sagrado branco, com listras azuis, utilizado pelos homens judeus para se cobrir durante as rezas e que iguala a todos nas suas condições, sem fazer distinções de classe social ou origem.
Talless	Do iídiche, manto sagrado. É a palavra em iídiche para o termo hebraico talit. .
Talmud Toráh	Do hebraico. Nome que se usa para denominar a escola elementar religiosa tradicional.
Tanakh	Do hebraico. Abreviatura para Tora, Neviim e Ketuvim (Bíblia, Profetas e Escritos).
Tapuz	Do hebraico, laranja.
Tapuz Netzah	Nome de programa no qual os participantes permanecem durante um mês em Israel, parte do qual morando em kibutz, colaborando na colheita das laranjas, feito pelos freqüentadores do Movimento Juvenil Netzah.
Tarbut	Do hebraico. Cultura
Tehilim	Do hebraico, Salmos.
Tefilá	Do hebraico. Denominação genérica para reza, oração.
Tefilin	Do aramaico, filacterios. Artefato contendo benções, que os homens judeus colocam pelo menos uma vez por dia, ao acordar, antes de ingerir qualquer alimento. Têm uma parte que é uma caixinha que se afixa na frente, outra caixinha no bíceps, e um tipo de corda com a qual são dadas uma serie de voltas ao redor do braço e dos dedos. Simboliza a obrigação de articular a fé, ao que se pensa, ao que se sente e ao que se faz.
Tikun Olam	Do hebraico. O preceito de “consertar o mundo”.
Tnuá/tnuot	Do hebraico, movimento/s. Faz referencia aos movimentos juvenis sionistas.

Tzedaká	Do hebraico, vem de tzedek, justiça. Justiça social, justiça com solidariedade. Preceito que obriga a todos a se preocuparem pelo bem-estar dos outros. Cada pessoa é responsável pela outra, não apenas se estiver bem economicamente. A tzedaká é uma obrigação que todos têm, sem importar as suas poses.
Tzitzit	Do hebraico. Colete ritual branco que os homens judeus ortodoxos levam embaixo das roupas.
Vaad	Do hebraico. Conselho. Usa-se em Vaad HaChinuch, Conselho de Educação e outros tipos de Conselhos.
Vaykra	Do hebraico, “E chamou”. Nome do terceiro livro da Bíblia, Levítico. Nome dado a ele porque o livro começa assim: “E chamou D’s...”
Yeschiva/Yeschivot	Do hebraico. Centro de estudos religiosos. Escola rabínica.
Yetzirá	Do hebraico. Criatividade. Nome de encontro de educadores judeus do Brasil.
Yom Kipur/Kipur	Do hebraico, Dia do Perdão. Comemoração solene, que transcorre durante um dia completo dedicado ao jejum e ao arrependimento.
Yom Tov	Do hebraico literalmente dia bom. Nomeação dada a uma festa religiosa que exige cuidar normas semelhantes às do Schabat. Sinônimo de Hag.
Yvrit	Nome do Hebraico. Língua hebraica.
Yzkor	Do hebraico, reza em memória. A raiz é o verbo hebraico lizkor, lembrar.
Z’l	Sigla hebraica para <i>Zichrono Lebracha</i> , que sua memória seja abençoada, com a qual se identifica as pessoas como falecidas.

Anexo 1

[HOME](#)
[BUSCAR NO SITE:](#)

■ APRESENTAÇÃO
 Conheça o colégio

■ CURSOS
 Educação Infantil
 Ciclo de Alfabetização
 Ensino Fundamental I
 Ensino Fundamental II
 Ensino Médio
 Cursos Extracurriculares

■ INSTITUCIONAL
 Palavra do Presidente
 Histórico
 Estrutura
 Objetivos
 Estatutos

■ DEPARTAMENTOS
 Secretaria
 Tesouraria
 Recursos Humanos
 Informática

■ NOTÍCIAS
 Notícias Colégio
 Anúncios

■ BIBLIOTECA
 Consulta / Reservas
 Formas

■ REFETÓRIO
 Conheça a nutricionista
 Cardápios

■ FALE CONOSCO
 Fale conosco
 Fale com a Direção
 Fale com a Coordenadora

■ ATIVIDADES

 1ºº Resultado da Rifa

■ Mês de Reflexão Mês de reflexão no Infantil 5

■ Toca da Raposa Infantil 5 visitaram a Toca da Raposa

■ Trabalhando em Hebraico História das "Chaiot" (Animais)

■ Petar Aprofundando o conhecimento

■ REFETÓRIO
 Conheça a nutricionista
 Cardápios

■ BIBLIOTECA
 Consulta / Reservas
 Normas

■ DEPARTAMENTOS
 Secretaria
 Tesouraria
 Recursos Humanos
 Informática

■ CURSOS
 Educação Infantil
 Ciclo de Alfabetização
 Ensino Fundamental I
 Ensino Fundamental II
 Ensino Médio
 Cursos Extracurriculares

■ INSTITUCIONAL
 Palavra do Presidente
 Histórico
 Estrutura
 Objetivos
 Estatutos

Festa da Torá: Parabéns aos alunos da 2ª série!

- Integração entre mães e filhas nas
- Parabéns aos alunos da 2ª série!
- Com a chegada do mês de Elul...

Renascença Net
 Usuário:
 Senha:

WebMail
 Email:
 Senha:

RENANEWS TV
 Clique e saiba mais

RENANEWS
 Cadastre-se em nossa newsletter e receba em seu e-mail as novidades que entram aqui no Renascença.

Dia da Família
 17 de setembro
 Exercitando o corpo e a alma

Claudia Raia
SWEET CHARITY
 Dia 16/09/06 pré-estreia.
 Realização: Escolas Judaicas
 Venda de ingresso na secretaria do colégio
 Tel: 3824 0788 Ramal 150

ESCOLAS JUDAICAS
 MAIS CONTEÚDO PARA O SEU FILHO

(c) COLÉGIO HEBRAICO BRASILEIRO RENASCENÇA

Rua São Vicente de Paulo, 659 - Santa Cecília - São Paulo/SP - CEP 01229-010 Tel/Fax (11) 3824-0789

Colégio I.L. Peretz

Colégio I.L. Peretz

Instituição
Endereço
Telefone
E-mail

Assessoria Direta

Atividade
Biblioteca
Pesquisa on Line
Webmail

Alunos e Professores

Alunos
Professores
Fórum de Educação
Contínua

Em Destaque

Informativo

- Informativos Peretz
- Lista de Material 2006

Veja a reportagem sobre o Bingo no programa Shalom Brasil

Veja a reportagem sobre o Show de Dança no programa Shalom Brasil

Cirque du Soleil

Peretz lidera no Futebol de Praia

Fórum Peretz de Educação Continuada

Veja a reportagem sobre a Jornada Profissional no programa Shalom Brasil

Jornada Profissional

Palestra: sociólogo fala aos alunos de Peretz sobre as profissões do futuro

Projeto de Orientação Profissional (inscrição de ex-alunos)

→ **Projetos** **CURSOS**

Infantil I

Fundamental II

Ensino Médio

Home

Fale Conosco

→

História da Escola

Missão

Corpo Docente

Premiações

Aprovados no

Vestibular

Jornalík

Jornalík Express

Bialik na Mídia

Forum de Caronas

Biblioteca

Cantina

→

Infantil

Fundamental I

Fundamental II

Ensino Médio

Acadêmico

→

Judaísmo no Bialik

→ **Calendário do Bialik**

Clique e veja

→

Palavra:

OK

República Lago - Inesquecível

Imagine mais de 100 crianças participativas e animadas, de Pré e 1ª Série, monitores atenciosos e divertidos...

saiba mais →

República Lago - Pré e 1ª Série 2006

A viagem, embora mais longa do que esperávamos, foi tranquila e as crianças se comportaram muito bem...

saiba mais →

Leshaná Tová Tikatevu

Votos de um bom ano, enviado através de cartões, são um costume bem antigo. O Bialik mantém a tradição. Os alunos ...

saiba mais →

Por Israel e pela paz

Israel e as comunidades judaicas ao redor do mundo estão vivendo momentos de apreensão dos desdobramentos dos ...

saiba mais →

Gresbi Sound foi Show

Para encerrar com "chave de ouro" o primeiro semestre de 2006, O Grêmio Bialik realizou, no dia 28, mais uma edição do GRESBI SOUND.

saiba mais →

Passa o mouse em cima do dia

Setembro 2006													
D	S	T	Q	Q	S	S							
					1	2							
3	4	5	6	7	8	9							
10	11	12	13	14	15	16							
17	18	19	20	21	22	23							
24	25	26	27	28	29	30							

← **Sociedade Brasileira**

para o Progresso da

Ciência.

saiba mais →

←

SBPC

Sociedade Brasileira

para o Progresso da

Ciência.

saiba mais →

←

Login

Senha

OK

Escola Brasileira Israelita Chaim Nachman Bialik - Desde 1943
Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.
design by cyber1.com.br and hosted by cyberhosting.com.br

[O Colégio](#) | [Judaísmo](#) | [Secretária Virtual](#) | [Cursos](#) | [Gastronomia](#) | [Fotos](#) | [Professor](#) | [Contato](#)

5^e Série B

Projeto visitando as galerias.

Destakes

Notícias

Comunicado aos Srs.
Pais

Voluntariado no Bat
Berçário Naar Yisrael,
recebe valor arrecadado
pelas Banot Mitsvá.

Kitā Medabereth:
Vamos fazer panquecas?

1ª a 5ª séries:
Nossas meninas arrasam na
V Amostra de Dança do Colégio
Jayne!

Saídas Pedagógicas:
Saiba o que estamos
visitando por aí...

Roteiro de entrevista exploratória

Este é um encontro preliminar, exploratório, antes de iniciar a pesquisa.

Gostaria de ouvir você sobre alguns temas, e obter:

- a) alguns dados básicos,**
- b) receber publicações significativas.**

Nome do entrevistado:

Cargo:

Antigüidade:

Nome do entrevistado:

Cargo:

Antigüidade:

Nome da entidade:

1) Número de alunos atuais

Evolução por anos ou décadas

Número de alunos por sala

2) Número de grupos por séries

3) Número de professores

4) Metragem da escola

5) Sistemas de aulas e métodos

6) Aulas de hebraico, por série e carga horária

a) Jardim

b) Primário

c) Ginásio

d) Colegial

7) Laboratórios

Física

Química

Biologia

Outros

8) Espaços recreativos

Espaços esportivos

Quadras

Piscinas

Outros

- 9) Porque a escola tem aulas mistas?
- 10) Tem algum espaço especial para estudos religiosos?
- 11) Tem horários de rezas obrigatórios?
- 12) A/s sinagoga/s funcionam como sala de aula de religião?
- 13) Mezuzot em quais salas?
- 14) Cozinha kascher?
- 15) Lanchonete kascher?
- 16) O que acontece com alunos que trazem de casa?
- 17) Uniforme e logotipos?

Liberdade no uso de vestiário

- 18) Participação dos pais?
 - a) Espontânea?
 - b) Na Diretoria
 - c) Muterat
 - d) Reuniões de pais
 - e) Outros
- 19) Participação religiosa dos professores?
- 20) Percentual de professores judeus?
- 21) Percentual de professores fluentes em hebraico?
- 22) Reação dos alunos às propostas religiosas?
- 23) O que significa o Judaísmo hoje, para os pais da sua escola?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
 - e)
- 24) O que significa o Judaísmo hoje, para seus professores?
- 25) O que significa o Judaísmo hoje, para sua direção?
- 26) O que significa o Judaísmo hoje?
- 27) O que significava o Judaísmo na época da fundação?
- 28) Outros dados objetivos não solicitados mas que poderiam fornecer
- 29) O que considera relevante em este estudo sobre identidade?

30) Anedota significativa sobre o Judaísmo na sua escola?

31) O que a comunidade diz da sua escola?

São Paulo, ____ de _____ de 200__

Roteiro de entrevista exploratória para três gerações

Introdução

Gostaria de explicar que esta é uma pesquisa sobre educação judaica e Judaísmo. Tenho interesse em entender como funciona a questão de educação judaica para as diferentes gerações. Sou pai de três filhos, dois deles já terminaram a escola e fizeram escola judaica e outra ainda esta na escola. Assim que acho que posso entender as coisas que você vai me contar.

Quero pedir para falar a vontade, eu estarei tomando algumas notas e gravando para poder registrar tudo o que falamos.

É muito importante para mim e para esta pesquisa que você se sinta a vontade e possa falar espontaneamente, tudo o que você quiser sobre este assunto.

Acredito que com uma hora de entrevista será suficiente.

O que você me diga poderá aparecer em minha pesquisa, mas sempre será de forma anônima, sem identificar quem falou o que. Quando esteja pronta farei chegar a vocês uma copia.

Nome do entrevistado e idade:

Nome da esposa/o e idade:

Nome dos filhos e idades:

Nome e idades dos netos:

Escolas que freqüentaram os filhos/as:

Escolas que freqüentam/aram os netos:

Data de chegada ao Brasil:

Data de nascimento:

Local de nascimento

Informações históricas relevantes:

Ocupação até a aposentadoria:

Ocupou cargos voluntários em entidades e escolas comunitárias? Sim
Não

Quais?

32) Você estudou em escola judaica?

Sim Não

Qual?

De qual ano a qual ano?

Por quê?

O que você esperava que a escola fizesse por você?

O que você acha que seus pais esperavam da escola?

Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?

33) Enviou os/as filhos/as a escolas judaicas?

Sim Não

Quantos filhos?

Qual?

De qual ano a qual ano?

Por quê?

O que você esperava que a escola fizesse com seus filhos?

Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?

34) Você participou de movimento juvenil sionista?

Sim Não

Qual?

De qual ano a qual ano?

Por quê?

O que você esperava que a tnuá fizesse por você?

Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?

35) Enviou algum filho a movimentos juvenis sionistas?

Sim Não

Quantos filhos?

Qual?

De qual ano a qual ano?

Por quê?

O que você esperava que a tnuá fizesse com seus filhos?

Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?

36) Seus netos participam de movimento juvenil sionista?

Sim Não

Quantos netos?

Qual/is movimento/s?

Por quê?

O que você espera que a tnuá fizesse com seus netos?

Qual é sua expectativa, que ensinasse o que?

37) Você estudou em cheder ou Yeshivá?

Sim Não

Qual?

De qual ano a qual ano?

Por quê?

O que você esperava que a Yeshiva ou o cheder fizesse por você?

Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?

Qual era a expectativa dos seus pais

38) Enviou algum filho a chadarim ou Yeshivot?

Sim Não

Quantos filhos?

Qual?

De qual ano a qual ano?

Por quê?

O que você esperava que a Yeshiva ou o cheder fizesse com seus filhos?

Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?

39) Algum dos seus netos estuda/ou em Yeshivá ou cheder?

Sim Não

Qual?

De qual ano a qual ano?

Por quê?

O que você espera/va que a Yeshiva ou o cheder fizesse com seus netos?

Qual é/era sua expectativa, que ensinasse o que?

E qual a expectativa dos pais dele?

40) Você fez Seminário de Professores?

Sim Não

Qual?

De qual ano a qual ano?

Por quê?

O que você esperava que a Seminário fizesse por você?

Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?

E os seus pais esperavam o que?

41) Enviou algum filho a Seminário de Professores (morim)?

Sim Não

Quantos filhos?

Qual?

De qual ano a qual ano?

Por quê?

O que você esperava que a Seminário fizesse com seus filhos?

Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?

42) Você fez Beit Sefer LeMadrachim em Brasil?

Sim Não

Qual?

De qual ano a qual ano?

Por quê?

O que você esperava que a Beit Sefer LeMadrachim fizesse por você?

Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?

43) Enviou algum filho a Beit Sefer LeMadrachim em Brasil?

Sim Não
Quantos filhos?
Qual?
De qual ano a qual ano?
Por quê?
O que você esperava que o Beit Sefer fizesse com seus filhos?
Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?
44) Você estudou em Israel?
Sim Não
Onde?
Qual instituição?
De qual ano a qual ano?
Por quê?
O que você esperava que Israel fizesse por você?
Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?
45) Enviou algum filho a estudar em Israel?
Sim Não
Onde?
Qual instituição?
Quantos filhos?
Qual?
De qual ano a qual ano?
Por quê?
O que você esperava que Israel fizesse com seus filhos?
Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?
46) Algum dos seus netos estuda ou estudou em Israel?
Sim Não
Qual?
Qual instituição?
De qual ano a qual ano?
Por quê?
O que você esperava que Israel fizesse com seus netos?
Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?
47) Você fez Machon LeMadrachim em Israel?
Sim Não
De qual ano a qual ano?
Por quê?
O que você esperava que o Machon fizesse por você?
Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?
48) Enviou algum filho a estudar no Machon Le Madrichim em Israel?
Sim Não
Onde?
Quantos filhos?
Qual?
De qual ano a qual ano?
Por quê?
O que você esperava que o Machon fizesse com seus filhos?
Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?
49) Algum dos seus netos foi ou vai para o Machon?
Sim Não
Qual?
De qual ano a qual ano?
Por quê?
O que você esperava que Israel fizesse por seus netos?
Qual era sua expectativa, que ensinasse o que?
Qual era/é a expectativa dos seus filhos em relação aos seus netos?
E qual é a dos seus netos?
50) Morou em Israel?

Sim Não

De qual ano a qual ano?

Por quê? Qual foi a sua motivação?

51) Algum dos seus filhos morou ou mora em Israel?

Sim Não

Qual?

Onde?

De qual ano a qual ano?

Por quê? Qual foi a sua motivação?

52) Algum dos seus netos mora/ou em Israel?

Qual?

Onde?

De qual ano a qual ano?

Por quê? Qual foi a sua motivação?

53) Qual é sua avaliação do resultado da escola?

Para você?

Para seu/s filho/s?

Para seu/s neto/s?

54) Qual é sua avaliação do resultado do movimento (tnuá)?

Para você?

Para seu/s filho/s?

Para seu/s neto/s?

55) Qual é sua avaliação do resultado da cheder ou Yeshivá?

Para você?

Para seu/s filho/s?

Para seu/s neto/s?

56) Qual é sua avaliação do resultado dos estudos em Israel?

Para você?

Para seu/s filho/s?

Para seu/s neto/s?

57) Qual é sua avaliação de ter morado em Israel?

Para você?

Para seu/s filho/s?

Para seu/s neto/s?

58) Fala hebraico?

Sim Não

Grau de fluência

Leitura Escrita

Algum dos seus filhos?

Algum dos seus netos?

59) Fala iídiche?

Sim Não

Grau de fluência

Leitura Escrita

Algum dos seus filhos?

Algum dos seus netos?

60) Fala inglês?

Sim Não

Grau de fluência

Leitura Escrita

Algum dos seus filhos?

Algum dos seus netos?

61) Outras línguas?

Sim Não Quais?

Grau de fluência

Leitura Escrita

Algum dos seus filhos?

Algum dos seus netos?

62) Sabe rezar fluentemente?

Sim Não Médio

Algum dos seus filhos?

Algum dos seus netos?

63) Você tem feito estudos religiosos?

Sim Não

Quais?

64) Têm mezuzot nas portas da sua casa?

Sim Não

Em todas Algumas

Na dos seus filhos?

34) Cuida kaschrut?

Sim Não

Estritamente Só em casa

Seus filhos?

Seus netos?

35) Tem participado em cargos voluntários ou profissionais na comunidade judaica?

Sim Não

Onde?

Quais cargos?

Quanto tempo?

Seus filhos?

36) O que significa o Judaísmo hoje, para você?

37) O que significa o Judaísmo hoje, para seus filhos?

38) O que significa o Judaísmo hoje, para seus netos?

39) Compare, desde o ponto de vista da educação judaica, a sua geração, a dos filhos e a dos seus netos.

40) Gostaria de adicionar ou sugerir mais alguma coisa?

41) Outros dados objetivos não solicitados, que você poderia fornecer.

Local da entrevista:

São Paulo, ____ de _____ de 200__.