UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

NANCI NASCIMENTO DE SOUZA

Gueto de Varsóvia: Educação clandestina e resistência

Versão Corrigida

São Paulo
2013

NANCI NASCIMENTO DE SOUZA

Gueto de Varsóvia: Educação clandestina e resistência

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Orientadora: Profa. Dra. Ana Szpiczkowski

São Paulo

2013

Nome: SOUZA, Nanci Nascimento de

Título: Gueto de Varsóvia: Educação clandestina e resistência

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas

Orientadora: Profa. Dra. Ana Szpiczkowski

Versão corrigida

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____

Julgamento: _____Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Dra. Ana Szpiczkowski, que nos anos de convivência, muito me ensinou, contribuindo para meu crescimento científico e intelectual.

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

À Agência de Fomento Capes – Cota Institucional (Demanda Social), pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

As minhas filhas pelo amor e compreensão.

Ao meu esposo, por seu apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Aos tradutores, Didier Gondart, Jean Maarten, Maria Shapira, Solange Estevans e Juliette Anaff (de abençoada memória), por dedicarem parte de seu tempo na tradução dos documentos apresentados neste estudo.

Em fim, aos amigos que, de um modo ou de outro, contribuíram para realização desta pesquisa.

Nossa Escola

Assim que eu vim pela primeira vez à escola, ela não era como agora. Em nossa escola, há três classes. No início, as paredes não eram cobertas de desenhos e recortes. Não havia vasos de flores na janela. Hoje, há muitos, e tudo isso graças a nossa educadora que cuida tão bem de nós e cuida de tudo. A educadora quer que nos comportemos, sejamos obedientes, limpos e bem educados, e então, tudo ficará bem para nós, e ela ficará contente porque seu trabalho não foi inútil. [a] Mesmo que [a]. Nós não somos sempre obedientes e a educadora às vezes se zanga. Nós gostamos muito da escola e a gente vêm com boa vontade. Nós brincamos, nós cantamos. A educadora lê para nós pequenas revistas judaicas e o tempo passa depressa.

Hanka Zaksenhaus, um dos alunos da escola elementar autorizada da Rua Nowolipki, 68, depois de primeiro de outubro de 1941, no gueto de Varsóvia.

RESUMO

SOUZA, N. N. **Gueto de Varsóvia: Educação clandestina e resistência**. 2013. 177f. Dissertação [Mestrado] – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

Este trabalho consiste em analisar documentação referente à educação clandestina de crianças em idade inferior a quinze anos, no gueto de Varsóvia, durante a Segunda Guerra Mundial, quando Hitler, ao invadir a Polônia em 1939, ordenou o confinamento dos judeus em guetos. A citada documentação se refere aos diferentes olhares daqueles que se debruçaram a escrever sobre a educação nesse gueto, tais como: o olhar institucional, o olhar dos educadores e o olhar das crianças. Por meio dessa análise, buscou-se compreender a forma de organização e o andamento das atividades desenvolvidas pelo ensino clandestino, além de conhecer a percepção institucional, dos educadores e crianças envolvidos nesse processo educacional. Entre os documentos analisados, há referências à organização da educação clandestina em todos os níveis e em diversos lugares dentro do gueto. Em se tratando das crianças, faz-se menção à Central de Associações de Proteção aos Órfãos e Crianças Judias Abandonadas (Centos) oferecendo à criança cuidados sistemáticos de sobrevivência e educação; e às diversas organizações educativas de antes da guerra patrocinando em cantinas [refeitórios] um ensino mais próximo do ensino escolar, como por exemplo, a Organização ou União Central das Escolas Judaicas (TsYShO). Evidenciou-se que a educação foi um dos mais importantes cenários para a resistência individual e coletiva. A organização do ensino e as atividades educacionais foram orientadas às necessidades da criança como da comunidade. O momento exigiu que uma atitude social fosse tomada em conjunto com medidas educativas, assim, a educação velou pela vida física, emocional e, na medida do possível, pela vida intelectual da criança. O seu desenvolvimento intelectual, embora importante, não era entendido como prioritário apesar de serem ministradas disciplinas tais como geografia, história, matemática e literatura. Para tornar as atividades educacionais mais atrativas e desviar a atenção da criança da obsessão pela comida, o desenho, os jogos e as canções ocuparam espaço prioritário no atendimento à criança. Currículos foram elaborados de acordo com as prioridades ditadas pela situação extrema. O educador teve como missão prioritária a sobrevivência da criança e sua dignidade humana, por meio de cuidados sistemáticos procurou regastar a infância da criança, dando ao seu dia a dia um senso de normalidade: a criança deveria voltar a brincar, aprender, interessar-se pelos jogos e pelo ensino, deixar a mendicância, os roubos e o contrabando. Patrocinadores do ensino clandestino no gueto elaboraram seus objetivos e métodos com base nas experiências e reflexões de vários educadores, considerando princípios de higiene, alimentação, companheirismo, autogestão, atividades ligadas à natureza. A educação agiu como fomentadora da cultura e da história judaica, fadada, segundo a perspectiva nazista, ao aniquilamento, oferecendo à criança uma vida cultural intensa, com espetáculos e danças, concertos, concursos, entre outras atividades culturais. A educação considerou o momento presente da criança permitindo que adultos e crianças reagissem à realidade de modo a transformá-la, recorreu ao passado histórico fortalecendo na criança sua memória histórica e cultural e visualizou um futuro com possibilidades, no qual a criança sobrevivente à guerra daria continuidade a sua vida como indivíduo e como povo com história e memória.

Palavras-chave: Educação. Resistência. Clandestinidade. Infância.

ABSTRACT

SOUZA, N. N. **Warsaw Ghetto: Clandestine education and resistance**. 2013. 177f. Dissertação [Mestrado] – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This work consists of analyzing documentation regarding the clandestine education of children bellow the age of fifteen, in the Warsaw ghetto, during World War II, when Hitler to invaded Poland in 1939, ordered the confinement of Jews in ghettos. The aforementioned documentation refers to the different perspectives of those who have with hard work wrote about education in this ghetto, such as the institutional view, the view of educators and children view. Through this analysis, we sought to understand how the organization and progress of activities undertaken by clandestine teaching, plus the institutional perception, of educators and children involved in the educational process. Among the documents reviewed, there are references to clandestine organization of education at all levels and in various locations within the ghetto. In the case of children, mention is made of the Central Association for the Protection of Orphans and Abandoned Jewish Children (Centos) providing systematic care for the child survival and education, and various educational organizations before the war in sponsoring canteens [dining] a teaching closest school education, such as the Organization or Union Central of Jewish Schools (TsYShO). It was evident that education was one of the most important scenarios for individual and collective resistance. The organization of teaching and educational activities were geared to the needs of the child and the community. The time required that a social attitude was taken in conjunction with educational measures thus ensured education for life physically, emotionally and, to the extent possible, the intellectual life of the child. Your intellectual development, while important, was not seen as a priority despite being taught subjects such as geography, history, math and literature. To make the educational activities more attractive and divert attention from the child's obsession with food, design, games and songs occupied space priority in child care. Resumes were prepared in accordance with the priorities dictated by extreme situation. The educator had as mission priority child survival and human dignity through systematic care sought regastar childhood of the child, giving your everyday life a sense of normalcy: the child should return to play, learn, interest in by games and teaching, let begging, theft and smuggling. Sponsors clandestine teaching in the ghetto set their goals and methods based on the experiences and reflections of various educators, considering principles of hygiene, food, companionship, self-management activities related to nature. Education acted as fomenting culture and Jewish history, doomed from the perspective Nazi annihilation, offering the child a rich cultural life with performances and dances, concerts, contests, and other cultural activities. Education considered the present moment the child allowing adults and children react to reality in order to transform it, historical past resorted to strengthening child in his historical and cultural memory and envisioned a future of possibilities, in which the child survivor of the war would continue their lives as individuals and as a people with history and memory.

Keywords: Education. Resistance. Underground. Childhood.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro geral do ensino tradicional na Polônia [antes e durante a Primeira Guerra Mundial].....22

Quadro 2 - Proposta de um sistema de educação para formular o quadro ideal de uma escola judaica moderna [finais do século XIX e começo do século XX].....22

Quadro 3 - Nasce o conjunto do sistema escolar judaico na Polônia [durante a Primeira Guerra].....23

Quadro 4 - Instalações dos *szabasówki* - Únicas escolas instaladas pelo governo polonês para a minoria judaica (entre-guerras).....23

Quadro 5 - Organizações educativas de antes-guerras afiliadas aos diferentes partidos políticos atuantes no entre-guerras.....24

Quadro 6 - Os dois grandes sistemas educacionais no entre-guerras.....25

Quadro 7 - Responsável pela formação profissional.....26

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Principais guetos na Europa ocupada.....49

LISTA DE PLANTAS

PLANTA 1 - Planta do gueto de Varsóvia (1940-1943).....88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 O PRELÚDIO DO TERROR NAZISTA NA POLÔNIA 16

1.1 Apresentação 16
1.2 Um esboço da vida judaica na Polônia no entre-guerras (1918-1939) 19
1.2.1 Realidade educacional judaica 21
1.3 A invasão da Polônia pela Alemanha nazista 27
1.4 O bairro judeu de Varsóvia às portas do confinamento 34

2 GUETO COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO E DESUMANIZAÇÃO 41

2.1 Segregação judaica 41
2.2 Modernidade e Racismo 44
2.3 Guetos nazistas: nova forma de segregação 48
2.4 Gueto de Varsóvia 52
2.4.1 Resistência no gueto: voltar-se para dentro 55
2.4.2 Resistência e Educação Clandestina 60
2.4.2.1 Origens 60
2.5 Documentação do gueto: Arquivo Ringelblum 70

3 EDUCAÇÃO CLANDESTINA: DIFERENTES OLHARES 76

3.1 O Olhar Institucional 78
3.1.1 Central de Associações de Proteção aos Órfãos e Crianças Judias Abandonadas (Centos) 80
3.1.2 União ou Organização Central das Escolas Judaicas (TsYShO) 87
3.2 O olhar dos educadores e das crianças 98
3.2.1 Documentos escritos por educadores 98
3.2.2 Documentos escritos pelas crianças 110

CONSIDERAÇÕES FINAIS 120

REFERÊNCIAS 131

ANEXOS 141

INTRODUÇÃO

> O gueto de Varsóvia, após a famosa insurreição da primavera de 1943, foi destruído, mas o esforço sobre-humano de alguns combatentes-historiadores [historiadores de si mesmos!] fez com que, entre os escombros de muitos metros de espessura, ou contrabandeado para além dos muros, outros historiadores reencontrassem o testemunho de como, dia após dia, aquele gueto viveu e morreu. (LEVI, 1990, p. 2).

"Entre escombros"... Surpreendeu-nos o fato de a maior parte do material por nós apresentado neste estudo um dia ter feito parte dos escombros do gueto. Foi um desafio o mover de cada pedra, de cada obstáculo, e encontrar entre as ruínas do gueto a voz do educador, a voz da criança. Comoção, perplexidade. Senti-me como um arqueólogo frente a uma relíquia, no entanto, não estávamos diante de objetos de barros ou metais, estávamos diante da vida vivida às escuras, do que não podia ser dito e escrito à luz do dia.

A maioria dos documentos apresentados neste trabalho é resultado da resistência posta em prática no gueto de Varsóvia. A manifestação cultural clandestina permitiu que hoje tivéssemos acesso a inúmeros diários escritos durante o holocausto. Alguns escreveram como meio de resguardar a si mesmo e sua história, outros para denunciar as tragédias vividas pelos judeus na Europa depois da ocupação nazista; e outros talvez, para refletir por meio das letras suas angustias e esperanças.

A cada passo dado entre a trama nazista que instituía nos países conquistados seu reinado de terror e o dia-dia dos judeus nesse gueto, nos deparamos com o esforço sobre-humano de seus habitantes no âmbito sociopolítico, cultural e educacional. Surgiu, então, a pergunta que guiaria nossos primeiros passos durante a pesquisa: Como eles conseguiram? Percebemos, então, que a história do gueto não se limitava a uma crônica de tragédia, mais que isso, ela trazia dos escombros da guerra o testemunho daqueles que viveram, morreram e sobreviveram a esse gueto.

Este estudo se insere no campo dos Direitos Humanos na medida em que aponta para um trabalho educacional clandestino com vista a promover e assegurar os direitos humanos da criança. É importante salientar o pioneirismo da educação clandestina oferecida no gueto de Varsóvia, uma vez que essa, ainda antes de ser adotada e proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (10/12/1948), promovia e assegurava os direitos humanos da criança.

O gueto de Varsóvia, o maior da Europa, foi fechado em 16 de novembro de 1940. Logo após a ocupação alemã da cidade de Varsóvia, os judeus foram submetidos a uma segregação compulsória em guetos. Privados de direitos, todos os seus bens foram

expropriados e muitos levados a trabalho forçado, não remunerado. Até 1942, desapareceram mais de 100.000 judeus mortos de fome ou de doenças causadas pela desnutrição. Com a mortandade de adultos, cresceu o número de órfãos no gueto. A mendicância e o contrabando se tornaram um fenômeno crescente no meio dos mais jovens. Crianças arriscavam suas vidas em busca de alimento para si e para seus familiares. Na maioria dos casos, encontraremos crianças sustentando seus familiares, invertendo, assim, os papéis, quando deveria ser dos pais tais responsabilidades.

Os judeus sofreram restrições no âmbito religioso, cultural e educacional, e os que transgredissem tais restrições estavam sujeitos à pena de morte. As restrições da ocupação alemã no domínio educativo e cultural atingiram particularmente as crianças. Os estabelecimentos escolares para crianças judias, inclusive as escolas primárias, foram fechadas em dezembro de 1939.

A sobrevivência dos judeus em condições de adversidade inigualável, embora considerado por alguns um enigma e para outros um milagre, é resultado de um sistema bem sucedido de educação, extraordinariamente adequado tanto para as necessidades do indivíduo como da comunidade. (MORRIS, 1937, p.xxvi).

Instigados pelo interesse em conhecer como se deu essa educação clandestina como forma de resistência no Gueto de Varsóvia, saímos em busca de material que pudesse elucidar a questão. Em nossas buscas, nos deparamos com documentação relativa ao nosso tema de interesse, encontrada nos Arquivos Ringelblum. Escrita originalmente em polonês, traduzida para o francês, que nos serviu como fonte, a citada documentação contem escritos em polonês, iídiche e hebraico, que se referem aos diferentes olhares que se debruçaram sobre o assunto, isto é, o olhar da instituição, o olhar dos educadores e o olhar das crianças, todos eles de dentro do Gueto.

Em posse de documentação do Arquivo Ringelblum referente à educação clandestina desenvolvida no gueto de Varsóvia, optamos para o presente estudo por nos debruçar sobre a documentação ali existente, e analisá-la como forma de Resistência dos judeus deste Gueto. Para tanto, selecionamos alguns documentos referentes à educação de crianças cuja idade fosse inferior aos quinze anos, e que dizem respeito aos distintos olhares dos seus protagonistas, já citados acima. Com sua análise, pretendemos melhor compreender a forma de organização e o andamento das atividades desenvolvidas pelo ensino clandestino, além de conhecer a percepção institucional e dos educadores e crianças envolvidos nesse processo educacional.

A documentação selecionada para análise diz respeito ao trabalho educacional promovido com o apoio da Central de Associações de Proteção aos Órfãos e Crianças Judias Abandonadas (Centos)[1] e o patrocinado pela Organização ou União Central das Escolas Judaicas (TsYShO)[2] em escolas que funcionavam em refeitórios as quais chamamos cantinas-escola. O primeiro diz respeito às instruções dadas aos educadores em relação à criança do gueto, nomeado: "Instruções do Serviço Social da *Centos* para os educadores de crianças juntos aos Comitês de Prédios", visando a princípios de sobrevivência. O segundo refere-se aos Objetivos e Métodos de trabalho para os cursos ministrados em três cantinas-escola, nomeado: "Programa dos Cursos Clandestinos sob a tutela do *TsYShO* implementados nas cantinas-escola da Rua Karmelicka n° 29, da Rua Krochmalna n° 36 e da Rua Nowolipki n° 68".

Optamos por conhecer o trabalho dessas instituições primeiramente porque todos os lugares apoiados pela instituição *Centos* tiveram acesso ao ensino clandestino. A *Centos* possuía vários centros de ajuda à infância (internatos, centros de acolhimentos diurno, círculos [acolhimento de crianças antes da idade do maternal], cantinas para crianças, lares, serviços de urgência de assistência às crianças de rua e outros). No caso da cantina-escola sob o patrocínio do *TsYShO* e do Partido *Poalei-Tzion*[3] (esquerda), que funcionava no local da cantina nº 145 da *Centos* na Rua Nowolipki, 68, 2º andar, temos acesso a uma educação mais próxima ao oferecido numa escola de ensino regular. Quanto aos relatos dos educadores a respeito dos espaços educativos [os lares] e as redações escritas pelas crianças que frequentavam a cantina-escola da Rua Nowolipki, 68, ambos, estão vinculados às instituições por nós aqui citadas.

Sendo assim, buscaremos inicialmente, no capítulo I, apresentar um esboço da vida judaica na Polônia no período do entre-guerras (1918-1939), com um enfoque preciso na educação judaica; a invasão da Polônia pela Alemanha nazista e o prenúncio do gueto, quando o bairro judaico de Varsóvia foi posto em quarentena. Para nós, o período citado, principalmente após a invasão da Polônia, foi o prelúdio de um terror praticado pelos nazistas

---

[1] Centos: em polonês, Centrala Zwiazku Towarzystw Opiek nad Sierotami i Dziecmi Opuszczonymi. SAKOWSKA, R. **Archives clandestines du guetto de Varsovie**: Les enfants et l'enseignement clandestin dans Le ghetto de Varsovie, 2007, p. 343.

[2] Tsentrale Yidische Shul Organizatsie (TsYShO) - [Organização ou União Central das Escolas Judaicas].

[3] Em hebraico, "os trabalhadores de Sião". Movimento sionista socialista fundado na Rússia sob a inspiração do pensador marxista Ber Borochov (1881-1917). Logo se dividiu em duas tendências. RINGELBLUM, E. **Crónica del gueto de Varsovia.** Barcelona: Alba Editorial.,s.l.u, 2003. Ver também, ROTH, C. **Enciclópedia judaica**. Rio de Janeiro: Editora Tradição S/A., 1967, p. 974.

contra os considerados “raças inferiores”, os judeus. Autores tais como Salo Baron (1974), Ertel et al.(2010) e Emanuel Ringelblum (2003) deverão compor a base teórica deste capítulo.

No capítulo II tentaremos elucidar diversas formas de segregação a que foram submetidos os judeus em diversos períodos históricos, a voluntária e a compulsória. Para uma melhor compreensão do conceito gueto buscaremos fundamentação nos estudos desenvolvidos pelo sociólogo Loïc Wacquant (2008). A concepção racista de segregação será aqui estudada com base nas teorias de Arendt (1990), Bauman (1998), e Foucault (2005).

A questão da resistência e suas implicações serão vistas no capítulo III, e estarão fundamentadas em teorias defendidas por Foucault (1984). Pretendemos focar o gueto de Varsóvia, com suas características próprias e suas especificidades, abordadas principalmente no Diário de Emanuel Ringelblum (2003). Buscaremos entender as formas de resistência e em particular, a educação como meio de resistência.

No capítulo IV, por sua vez, serão selecionados os documentos que dizem respeito à educação clandestina no Gueto de Varsóvia, e que entendemos estarem vinculados à questão da resistência judaica neste Gueto, para em seguida adentrar na sua análise. Buscaremos compreender o contexto em que este ensino se dava no que se referem as suas abordagens educativas e as dificuldades encontradas.

Os diferentes olhares relacionados ao ensino clandestino também serão abordados nesse capítulo sob os pontos de vista das instituições, dos educadores e das crianças. Para a construção desse capítulo, contaremos com os estudos realizados por Suzan Kardos (2002) a respeito do funcionamento de escolas clandestinas no gueto de Varsóvia e os documentos escritos no gueto, que fazem parte dos Arquivos Clandestinos do Gueto de Varsóvia, editados por Ruta Sakowska (2007).

Finalmente, apresentaremos as considerações finais referentes ao estudo aqui elaborado, seguidas das fontes e referências bibliográficas nele apontados, e, por fim, em anexo, apresentaremos no anexo A - um número maior de relatórios dos educadores dos lares, além dos analisados neste estudo. A seguir, no anexo B - seguem as demais prestações de contas da Comissão para autogestão das crianças e redações dos alunos dos cursos clandestinos da cantina-escola número 145, situada na Rua Nowolipki, 68.

Alguns esclarecimentos referentes à forma de apresentação de alguns tópicos do presente trabalho fazem-se necessários. O primeiro é concernente ao formato por nós designado para a apresentação dos documentos. A título de explicação, trazemos aqui o

exemplo de um documento apresentado que serve como modelo para os critérios adotados em relação aos demais. Por exemplo:

Redação 2

> Como eu […] me divirto um pouco em casa. [...] olho no relógio para ver se já é hora de ir para a escola. […] Na escola é mais alegre, pois eu posso [...] mais feliz porque a gente canta todo tipo de música. Eu gostaria de ficar aqui o dia todo. Aqui, eu fico de bom humor. Não cantamos todos os dias. A professora conta e lê literatura iídiche. O que nós gostamos mais é Sholem-Aleykhem quando ele descreve as felizes crianças judias. Comemos em mesas, a refeição acontece com calma. A professora dá suplemento para as crianças e as deixam repetirem. Quando as crianças terminam de comer voltam para casa. Quando eu termino de comer, não tenho vontade de voltar para casa, porque não é tão alegre para mim no quintal, como é na escola. Já é noite eu me lavo e vou me deitar. Eu espero que a noite passe o mais rápido possível, para voltar de novo a escola.
>
> **Zelik Krishtal**

A segunda questão refere-se à transliteração dos termos hebraicos inseridos no interior do texto do presente estudo. Esclarecemos que o critério por nós adotado para a citada transliteração acompanha as normas estipuladas por Rifka Berezin (2003) no dicionário Hebraico-Português, de sua autoria.

1 O PRELÚDIO DO TERROR NAZISTA NA POLÔNIA

1.1 Apresentação

> [...] o terror no governo totalitário deixa de ser um meio para suprimir a oposição, embora ainda seja usado para tais fins. O terror torna-se total quando independe de toda oposição; reina supremo quando ninguém mais lhe barra o caminho. Se a legalidade é a essência do governo não-tirânico e a ilegalidade é a essência da tirania, então o terror é a essência do domínio totalitário. [...]. O seu principal objetivo é tornar possível à força da natureza ou da história propagar-se livremente por toda humanidade sem o estorvo de qualquer ação humana espontânea. Como tal, o terror procura "estabilizar" os homens a fim de liberar as forças da natureza ou da história. Esse movimento seleciona os inimigos da humanidade contra os quais se desencadeia o terror, e não pode permitir que qualquer ação livre, de oposição ou de simpatia interfira com a eliminação do "inimigo objetivo" da História ou da Natureza, da classe ou da raça. Culpa e inocência viram conceitos vazios; "culpado" é quem estorva o caminho do processo natural ou histórico que já emitiu julgamento quanto às "raças inferiores", quanto a quem é "indigno de viver", quanto as "classes agonizantes e povos decadentes". O terror manda cumprir esses julgamentos [...]. (ARENDT, 1990, p. 516, 517).

O nazismo usou o terror como instrumento para governar as massas[4] a partir de uma ideologia com fins de obter a adesão de muitos. O apoio das massas sustenta o regime totalitário e seu líder, como foi o caso de Hitler, que sempre contou com a confiança das massas em "nome da raça".

O nazismo é considerado um projeto totalitário porque propõe a formação de uma sociedade organizada em torno de um corpo único e indivisível. Seu objetivo básico é alcançar o domínio total. Para as historiadoras Marcia Mansor D'Alessio e Maria Helena Capelato (2004, p. 10) a imagem que melhor representa essa ideologia é a do corpo humano: o líder seria a cabeça, que comanda; as massas conquistadas constituiriam o corpo. Nesse caso, os que não se integram completamente no coletivo ideal são considerados obstáculos ao desenvolvimento saudável do corpo, pondo em risco a sua sobrevivência.

A Alemanha estabelece um regime totalitário quando da conquista do Leste europeu conseguiu agregar um número significativo de massa e tornou possível o estabelecimento dos

---

[4] Massas: o termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto. Em sua ascensão, o movimento nazista da Alemanha depois de 1930 recrutou os seus membros dentre essa massa de pessoas aparentemente indiferentes, que todos os outros partidos haviam abandonado por lhes parecerem apáticas ou estúpidas. ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., 1990, p. 361.

campos de extermínio. (ARENDT, 1990, p. 361).

O regime nazista, por meio do terror moderno, coloca os judeus como suas principais vítimas. O terror foi um dos pilares fundamentais desse regime[5]. Quanto ao antissemitismo, uma das características básicas do nazismo, este deu sustentação ao projeto de domínio ariano do mundo e legitimou as práticas de terror levadas a efeito por esse regime.

A partir de 1933, quando Hitler ascendeu ao poder na Alemanha tornando-se chanceler do "Império Alemão", os judeus foram submetidos à perseguição e ao abuso físico e moral, bem como privados dos direitos civis mais básicos[6]. Em 1935, os nazistas promulgaram as Leis de Nuremberg, as quais se pontuavam a "Lei de cidadania do *Reich*"[7] e as "Leis para a proteção do sangue e da honra alemã"[8] privando os judeus da nacionalidade alemã e de contraírem matrimônio ou manter relações sexuais com alemães.

Durante a chamada - *Kristallnacht*[9] – em novembro de 1938, temos o indício de que a violência antissemita na Alemanha faria parte contínua na vida judaica daqueles dias e dos dias futuros. Como resultado, morreram centenas de judeus; milhares foram capturados e enviados aos campos de concentração; centenas de sinagogas destruídas; e comércios saqueados, tudo coordenado pelo Partido Nacional-Socialista[10], e posto em prática pela

---

[5] Para Primo Levi "A pressão que um moderno Estado totalitário pode exercer sobre o indivíduo é tremenda, suas armas são substancialmente três: a propaganda direta ou dissimulada pela educação, pela instrução, pela cultura popular; o impedimento oposto ao pluralismo das informações; o terror". LEVI, P. **Afogados e sobreviventes**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 12, 13.

[6] Os judeus alemães, ao contrário dos poloneses, romenos, lituanos, possuíam cidadania alemã e nacionalidade alemã, que lhes seriam retiradas por Hitler. Os judeus dos países sucessórios dos impérios russo e austro-húngaro tinham a cidadania do país em que viviam, mas a nacionalidade judaica definida, indicada em todos os seus documentos. ARENDT, 1990, p. 308.

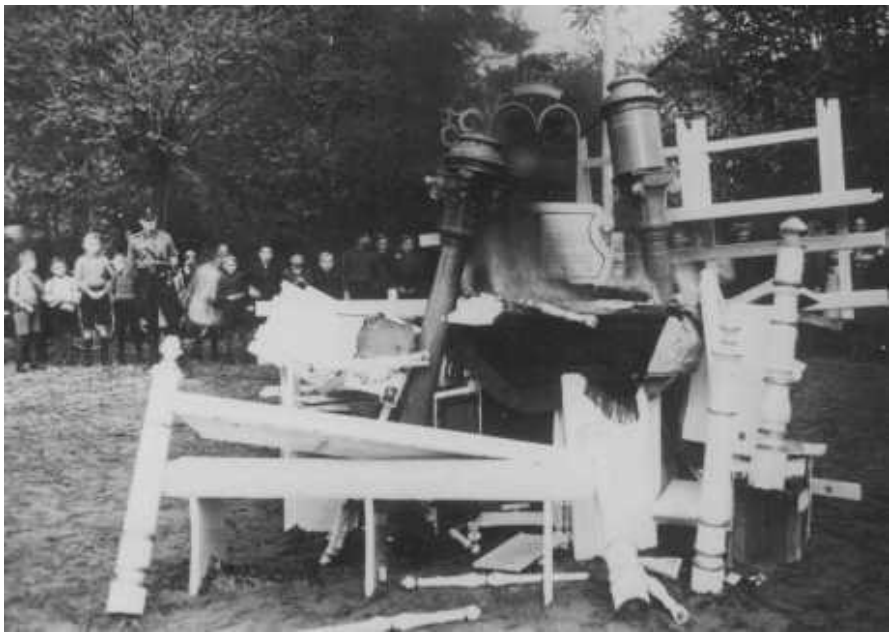
[7] A definição do regime nazista como 3º *Reich* (império) data de agosto de 1934, época em que por meio de um plebiscito, Hitler adotou um novo título: *Führer und Reicsknzele* [líder e chanceler do *Reich*]. A expressão 3º *Reich* utilizada para designar os doze anos de governo de Hitler na Alemanha deve-se ao fato de Hitler apresentar-se como legítimo sucessor do 1º *Reich* [O Sacro Império Romano-Germânico, fundado por Oto I, em 962, e terminado em 1806, com a invasão napoleônica na região] e do 2º *Reich* [fundado em 1871, a partir da unificação alemã sob o comando de Bismarck e com duração até 1918, em razão da queda do *Kaiser* Guilherme II e da proclamação da República de Weimar]. Os nazistas se apropriaram desse termo quando Hitler ascendeu ao poder. Termo popularizado pela direita alemã com base na obra *Das Dritte Reich* [O Terceiro *Reic*h], de Arthur Moeller Van den Bruck, publicado em 1923. D'ALESSIO, M. M.; CAPELATO, M. H. **Nazismo:** política, cultura e holocausto. São Paulo: Atual, 2004, p. 28.

[8] Em 15 de setembro de 1935, na cidade de Nuremberg, em um congresso do partido, os nazistas "definiram" o judeu por um decreto intitulado "Para a proteção do sangue e da honra dos alemães". Por esse decreto foram declarados judeus aqueles que tivessem dois avós judeus; que fossem eles próprios de confissão judaica; nem tivessem conjugues judeus. Desde o mês de novembro de 1933 estavam proibidos por lei os casamentos mistos entre judeus e arianos, a concubinagem mista e as relações sexuais mistas. Ibid., p.86.

[9] Kristallnacht: [em alemão, "noite dos cristais"]. Pogrom levado a cabo em toda Alemanha em 9 de novembro de 1938 com a aprovação das autoridades. Os nazistas queimaram sinagogas, comércios judaicos e assassinaram centenas de pessoas. RINGELBLUM, 2003, p. 487, 488.

[10] O Partido Nacional-Socialista surgiu na Baviera, contava entre seus membros com Adolf Hitler, que rapidamente se transformou no principal líder da nova agremiação partidária. Em abril de 1920, Hitler alterou o nome do partido para Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (NSDAP). D'ALESSIO; CAPELATO, 2004, p. 24, 29.

população civil.



Fotógrafo: não identificado. Crianças alemãs, atrás de um oficial da SS, observam como os objetos religiosos da sinagoga de Zeven são queimados durante a *Kristallnacht* [Noite dos Cristais]. Zeven, Alemanha, 10 de novembro de 1938. Acervo Leo Baeck Institute.

Em 1 de setembro de 1939, Hitler invadiu a Polônia e deu início a sucessivos decretos contra a comunidade judaica polonesa. Com a invasão alemã, as Leis de Nuremberg entraram em vigor em caráter imediato em um terço da Polônia incorporado à Alemanha. Na realidade, de acordo com o historiador, educador e organizador dos Arquivos do gueto de Varsóvia, Emanuel Ringelblum (2003, p. 25), que viveu e morreu nesse gueto: "[...] toda região, sob a administração militar, a violência aos judeus e outros grupos considerados 'indesejáveis' se aplicava sem nenhum tipo de restrição legal".

Em poucos dias de guerra, a Alemanha destruiu a maioria dos aeroportos e toda a força aérea polonesa. A Polônia não conseguiu deter o exército alemão que avançava em direção a Varsóvia. Com a invasão, iniciaram-se pogroms[11] contra os judeus. Em três de setembro do mesmo ano, a Grã-Bretanha e a França declararam guerra à Alemanha. Começava a Segunda Guerra Mundial. Uma semana após a invasão, a *Wehrmacht*[12] se achava nos arredores de Varsóvia. A cidade resistiu por vinte dias.

---

[11] Pogrom: perseguição contra comunidades judaicas. D'ALESSIO; CAPELATO, 2004, p. 88.
[12] Wehrmacht: Forças Armadas alemãs. Colaboraram na solução final. RINGELBLUM, 2003, p. 502.

Os judeus poloneses tornaram-se as próximas vítimas, depois dos judeus alemães, a sofrerem o julgamento imposto pelo terror. Logo no início da ocupação, 2.000.000 de judeus estavam sob o domínio nazista. Ringelblum (2003, p. 25) identificou desde o início da invasão que o terror seria um instrumento indispensável para os projetos totalitários do partido nazista. Para o historiador, o terror eclipsou a violência e as medidas discriminatórias que tinham sido implementadas no *Reich* a partir da ascensão de Hitler. A Polônia foi o cenário escolhido pelos nazistas para o ápice da manifestação e do julgamento do terror[13].

1.2 Um esboço da vida judaica na Polônia no entre-guerras (1918-1939)

Durante o entre-guerras, a diversidade nas comunidades judaicas europeias quanto aos costumes, língua e intensidade da ortodoxia, estimulou a criatividade judaica. Tal criatividade atingiu seu apogeu na Polônia e na Lituânia. Na Polônia, a comunidade gozava de uma autonomia parcial significativa, embora o governo da nova república sabotasse algumas das garantias minoritárias do tratado de paz de 1919[14].

A Polônia havia perdido sua condição de Estado independente no final do século XVIII. Quando em 1918 ocorreu a luta pela independência, os judeus que representavam aproximadamente 14% da população polonesa lutaram bravamente em favor da Polônia. Neste período, o país contava com um dos maiores centros judaico do mundo juntamente com os Estados Unidos e a União Soviética. No entanto, na prática, a atitude do Estado independente em relação aos judeus deixou muito a desejar. A situação econômica dos judeus locais decaiu consideravelmente, e a nova classe média polonesa inclinava-se a afastá-los do

---

[13] Além do exército alemão, a Polônia enfrentou o Exército Russo, que em 17 de setembro de 1939 cruzou a fronteira soviética-polonesa e invadiu a Polônia pelo leste, dividindo-a conforme o pacto de Não-Agressão. O ataque pegou de surpresa as autoridades militares polonesas que só podiam oferecer resistência ao avanço das tropas soviéticas

[14] Havia diferenças significativas organizacionais entre as províncias que anteriormente viviam sob o domínio prussiano ou austríaco e as províncias pertencidas à Rússia. Nas primeiras, a Emancipação havia sido alcançada décadas antes da primeira Guerra Mundial e a comunidade judaica possuía um *status* mais definido. No caso das que viviam sob a Rússia, embora o czar tenha abolido o *Kahal* em 1844, havia uma estrutura comunitária parcialmente voluntária mais vigorosa. As condições nas comunidades judaicas soviéticas eram totalmente diferentes. Primeiro, porque a ideologia comunista havia hostilizado os fundamentos tradicionais da vida comunitária judaica, como a religião, a herança hebraica, e a esperança messianica-sionista. Opinião esta que compartilhavam muitos judeus ateístas que buscavam eliminar todas as tradições religiosas entre os judeus. Segundo, pelo fato dos judeus serem reconhecidos como uma das minorias nacionais, o iídiche foi elevado à condição de língua de idioma. Mais interessante ainda é observar que embora Lenin e especificamente Stalin tivessem esclarecido que os direitos minoritários nacionais eram apenas uma medida temporária, que levaria à sua fusão numa cultura e língua comuns, a liberalidade dos anos de 1920 e dos anos 1930 acabaram desencadeando uma poderosa explosão de criatividade judaica, comunitária e cultural. BARON, S. **História e historiografia**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1974, p. 198, 200.

comércio, do artesanato e da indústria.

Nos três períodos políticos[15] distintos conhecidos pela Polônia, durante o entre-guerras, os judeus sofreram hostilidades constantes, embora em graus diferenciados de acordo com o regime vigente. Considerados "hóspedes de passagens", os judeus enfrentaram medidas discriminatórias[16] que garantiam ao novo Estado polonês a sua marginalização e rejeição da vida econômica.

No tocante à educação, os judeus tinham direito à manutenção de escolas próprias. Embora o novo Estado respeitasse os direitos minoritários e subsidiasse uma rede de escolas alemãs e ucranianas, esquivou-se da responsabilidade para com o sistema escolar independente judaico. As escolas judaicas não recebiam os subsídios a que tinham direito e os diplomas das instituições de ensino secundário judaico não eram reconhecidos pelo Ministério de Educação, ficando seus portadores sem acesso às escolas técnicas e universidades.

Devido à precariedade das condições judaicas na Polônia, entre 1921 e 1937, temos 395.223 judeus deixando esse país. No entanto, independente de todos os percalços, houve progresso na vida pública e cultural judaica, especialmente no campo da educação, ao mesmo tempo em que ocorria o florescimento da literatura e da imprensa judaica-polonesa.

Diversos autores se referem à história contemporânea judaica na Polônia do entre-guerras, como uma das épocas mais complexas e conturbadas, porém a mais fecunda. De acordo com esses teóricos, os judeus poloneses foram a base social da cultura iídiche, língua pela qual parte importante das mais significativas realizações culturais judaicas nos últimos séculos foi expressa. (BARON, 1974; CYTRYNOWICZ, 1990; ERTEL et al., 2010; ROTH, 1967).

A partir do inicio do século XX, por exemplo, Varsóvia, capital da Polônia, tornou-se um centro de cultura e erudição em hebraico e iídiche. Muitos jornais judaicos foram ali publicados, por volta de 83 em 1930, e muitas atividades realizadas no campo do teatro judaico, da música e da arte. Os judeus de Varsóvia contribuíram à cultura geral polonesa.

Diante dessas primeiras impressões, entendemos que, embora o período do entre-guerras para os judeus na Polônia tenha sido marcado pela intolerância do novo Estado independente, as comunidades judaicas responderam a essa intolerância por meio de medidas

---

[15] No entre-guerras, a Polônia conheceu três períodos políticos distintos: um regime parlamentar de 1919 até 1926; o regime do partido único de Pilsudski (1926-1935); e o regime filofacista estabelecido pelos epígonos do Marechal (1935-1939). ERTEL, et al. **Mil anos de cultura asquenazi**. São Paulo: Editora Bispo, 2010, p. 268.

[16] Os judeus foram excluídos do setor público, aumentaram seus impostos no comércio, restringiram seus créditos bancários; o domingo tornou-se o dia de descanso obrigatório; [...] houve boicote do comércio, lojas e bancadas de mercado judaicas e tantas outras medidas. ERTEL, et al., p. 269.

de cunho educativo, político e cultural, buscando assim assegurar sua continuidade. Por considerarmos a educação uma forma de resistência, capaz de ancorar questões políticas, culturais, sociais e econômicas apresentamos a seguir, a realidade educacional judaica nesse período histórico.

1.2.1 Realidade educacional judaica

Os judeus, desde os tempos antigos, dedicaram-se ao estudo como algo virtuoso e parte vital da missão do homem na terra. No século I, enquanto a civilização greco-romana oferecia instrução apenas a alguns eleitos, os judeus foram os primeiros a introduzir escolas sustentadas publicamente para toda a população masculina a partir da idade de seis anos (BARON, 1974, p. 203).

Dessa época em diante, cultivaram o ensino da juventude como umas das principais obrigações, tanto da família como da comunidade. A educação deveria fazer parte da vida de uma pessoa até o fim de seus dias. Em cumprimento a essas tradições, os judeus europeus do período entre-guerras mantiveram um complexo sistema escolar.

Na Polônia, por exemplo, a comunidade judaica estava disposta a despender de seu próprio dinheiro e esforços para assegurar a seus filhos um novo sistema escolar independente judaico permeado de ideologias significativas para a comunidade.

A educação era uma das respostas frente às diversas formas de exclusão. Muitas crianças de famílias ortodoxas frequentavam *hederim*[17], onde ofereciam às crianças uma instrução integral ou uma educação judaica suplementar às crianças que estudavam em escolas públicas polonesas. Além dos ensinos tradicionais, como os *hederim*, *Talmude Torá*[18], *Yeschivót*[19], novas formas de ensino eram também praticadas.

---

[17] Hederim: Plural de *Heder* [em hebraico, habitação]. Escola Talmúdica, na qual os meninos começavam normalmente na idade de três anos, a estudar hebraico e os cinco livros da Torá. RINGELBLUM, 2003, p. 484. Para estudo deste termo, ver também Ausubel, N. **Conhecimento judaico**. Rio de Janeiro: Editora A. KOOGAN, 1967, p. 162-164.

[18] Talmude Torá: Textualmente: Estudo da Torá. Escolas primárias, nos centros judaicos, que ensinavam aos jovens desde o alfabeto hebraico até os valores filosóficos da religião e cultura judaica. SCHLESINGER, H. **Grandes vultos da humanidade**. São Paulo: Casa da Cultura de Israel, 1994, p. 866.

[19] Yeschivót: [Singular, Yeschivá]. Seminário Rabínico. RINGUELBLUM, 2003, p. 502. Ver SCHLESINGER, 1994, p. 867.

Escolas Tradicionais	Descrição do tipo de ensino e público alvo
Heder	Escola primária na qual os meninos começavam normalmente na idade de três anos, a estudar hebraico e os cinco livros da *Torá*.
Talmude Torá	Escola primária nos centros judaicos, que ensinavam aos jovens desde o alfabeto hebraico até os valores filosóficos da religião e cultura judaica.
Yeschivót	Escola dedicada ao estudo da literatura rabínica e talmúdica.

Quadro 1 - Quadro geral do ensino tradicional na Polônia [antes e durante a Primeira Guerra Mundial]

Como nos mostra Ertel et al. (2010, p 277), desde o século XIX, em 1860, até no começo do século XX, várias tentativas foram tomadas por parte dos *maskilim*[20] da Europa Oriental para formular o quadro ideal de uma escola moderna. Eles propuserem um sistema de educação cuja finalidade seria uma síntese entre a cultura judaica e a cultural universal, o que não significava a assimilação.

Proposta	Finalidade
Criação de um sistema de educação moderna.	Síntese entre a cultura judaica e a cultura universal, sem fins assimilativos.

Quadro 2 - Proposta de um sistema de educação para formular o quadro ideal de uma escola judaica moderna [finais do século XIX e começo do século XX]

Na Polônia, durante a Primeira Guerra Mundial, nos centros urbanos e também nas localidades mais afastadas, nasce o conjunto do sistema escolar judaico. Este estava vinculado à vida social e, de maneira particular, à vida política levando diversas correntes a fundarem suas próprias escolas. Neste caso, a criança e o adolescente tornaram-se alvos e beneficiários de uma rivalidade política.

Assim, o sistema escolar funcionou de modo a respeitar, refletir as divergências ideológicas da sociedade judaica, quanto ao lugar a ser concedido à religião; à língua de ensino [polonês, iídiche, hebraico]; e às opções políticas que refletiriam no ensino.

[20] Maskilim: plural de *Maskil* significa “os iluminados”. Seguidores da Haskalá. [Movimento da Ilustração Judaica, que se iniciou em Berlim na segunda metade do século XVIII sob a liderança de Moisés Mendelssohn]. AUSUBEL, 1967.

Vinculação	Ligado à vida social e particularmente à vida política.
Correntes políticas diversas	Permite a todas as correntes fundarem suas próprias escolas.
Divergências ideológicas	Respeito ao lugar a ser concedida à religião, à língua de ensino (polonês, iídiche, hebraico), e às opções políticas.
Alvos e beneficiários	Crianças e adolescentes.
Financiamento	A cargo da comunidade judaica e dos parentes empobrecidos.

Quadro 3 - Nasce o conjunto do sistema escolar judaico na Polônia [durante a Primeira Guerra]

Lembrando, porém, que o financiamento dessas escolas ficava a cargo da comunidade e dos parentes empobrecidos pelo estrangulamento dos setores econômicos judaicos por parte do governo polonês. Por outro lado, tem-se uma concessão[21] do governo polonês; são as instalações das escolas públicas mantidas pelo governo chamadas escolas *de Schabat*[22] *(szbasówki)* para crianças judias, oferecendo o programa regular das escolas públicas, mas observando o *Schabat* como dia de descanso.

Programa de Ensino	O programa oficial do governo; Ensino religioso; Concede o *Schabat* como feriado.
Financiamento	Subvencionado pelo governo conforme obriga o Tratado de Versalhes quanto as escolas das minorias.

Quadro 4 - Instalações dos *szabasówki* - Únicas escolas instaladas pelo governo polonês para a minoria judaica [entre-guerras]

Como podemos observar muitas organizações educativas de antes-guerras afiliadas aos diferentes partidos políticos que, representavam o pluralismo das correntes dos pensamentos da sociedade judaica estiveram atuantes no entre-guerras.

Dentro desse quadro educacional, havia a Federação das Sociedades para a Promoção das Escolas Judaicas, originada da burguesia, oferecendo as únicas escolas aceitas pelo governo polonês, nas quais todo o ensino era oferecido em polonês, exceto às dez horas dedicadas às matérias judaicas ensinadas em hebraico.

A *Agudat Israel*, partido religioso ortodoxo, que gerenciava dois patrocínios escolares, um para rapazes, *Horeb* e outro para moças, *Beys-Yankev*, nas quais o iídiche era a língua de ensino para as matérias religiosas como as gerais. O movimento sionista, em sua

[21] A instalação dos Szabasówki é a única concessão do governo polonês ao "pequeno tratado" de Versalhes, que o obriga a subvencionar as escolas das minorias. ERTEL et al. , 2010, p. 277.

[22] Dia do descanso judaico. WOUK, Herman. **Este é o meu Deus**. São Paulo: SEFER, 2002, p. 323.

multiplicidade, gerou a rede de escolas *Yavne*, [o nome vem do célebre centro talmúdico da antiga Judéia], organização educativa dos partidos religiosos sionista *Mizrakh*, que dava grande atenção ao hebraico. A rede *Tarbut* [em hebraico: a cultura], de ideologia modernista e hebraísta, foi uma organização dos Sionistas gerais que dirigiam escolas laicas tendo o hebraico como língua de ensino, encarando-a como fator de coesão para o futuro Estado judaico na Palestina. O *Shul-un-Kultur-farband* [Associação Escola e Cultura], dirigida pelo partido (da direita) geraram escolas laicas de ensino, sobretudo em iídiche, mas também em hebraico. Fundou escolas trilíngues, em polonês, em iídiche e em hebraico, buscando conciliar o passado e o presente. Entre essas organizações, tem-se a *TsYShO*, que para Ertel et al. (2010, p. 278) foi a tentativa mais original quanto à criação do quadro ideal de uma escola judaica moderna.

Instituições, movimentos, organizações, etc.	**Desenvolvimento**
Federação das Sociedades para a Promoção das Escolas Judaicas entre-guerras	Oferecia as únicas escolas aceitas pelo governo polonês, nas quais todo o ensino era oferecido em polonês, exceto às dez horas dedicadas às matérias judaicas ensinadas em hebraico.
***Agudat Israel* (União de Israel)**	Escolas religiosas: *Horeb* para rapazes e *Beys-yankev* para moças.
Movimentos sionistas	Rede de escolas *Yavne*, sionista religiosa; Rede *Tarbut*, modernista e hebraisante.
***Shul-un-kultur-farband* (Associação Escola e Cultura)**	Escolas trilingues, em polonês, iídiche e hebraico. Concilia o passado e o presente.
TsYShO	Visa a autonomia cultural; Reconhece o iídiche como uma das línguas nacionais judaica.

Quadro 5 - Organizações educativas de antes-guerras afiliadas aos diferentes partidos políticos atuantes no entre-guerras

Entre esses sistemas educacionais, o historiador Salo Baron (1974, p. 194) escreve que a organização *TsYShO* e o *Tarbut* foram dois grandes sistemas educacionais com o iídiche (*TsYShO)* e o hebraico (*Tarbut)* como idiomas de instrução. A primeira, a *TsYShO*, foi fundada em 1921 e recebia seu principal apoio do *Bund*[23] e dos *Poalei Tzion*, de esquerda. Sua

[23] Bund: Abreviatura de Der algemeiner yidisher arbeiter bund. [União geral dos trabalhadores judeus]. RINGELBLUM, 2003, p. 479, onde ele explica que Bund vem do alemão *Bund, "*união". Partido socialista de orientação assimilacionista e antisionista, propugnava uma identidade judaica baseada somente nos aspectos culturais, entre eles na língua iídiche. Ver também, ROTH, 1964, p. 223 e 1967, p. 261.

instrução era oferecida em iídiche, usando o polonês apenas para a história e a geografia da Polônia.

Suas escolas seguiam um currículo secular de ideologia predominantemente socialista. Seu caráter secular e iidichista eram princípios intocáveis, desde 1925, quando foram proclamados. As 86 escolas catalogadas pelo historiador Baron (1974, p. 195) em 1934-35, educavam 9.936 crianças predominantemente nas áreas anteriormente russas – 45 dessas escolas, com 4.730 alunos estavam concentradas nas províncias de Bialystok e Vilna.

Por sua vez, a Organização Central das Escolas Hebraicas (Tarbut), oferecia uma moderna instrução hebraica permeada com a ideologia sionista. Em 1938, ela possuía 70 edifícios escolares, e mantinha 75 creches, 104 escolas primárias e 9 escolas de nível colegial, com uma matrícula de 42.241 alunos e uma equipe de 1.350 professores.

Conforme cálculos de 1934-37, no total, as escolas particulares judaicas tinham 81.895 alunos no primário, 14.514 no colegial, e 7.821 nas instituições vocacionais [técnicas]. Baron (1978, p. 205) conclui então, que embora apenas 19,2% da população em idade primária frequentassem escolas particulares judaicas, a proporção subia para 50% em escolas colegiais e 60% em escolas vocacionais.

Sistema educacional	**Ideologia**	**Idioma de ensino**	**Apoio politico**	**Curriculo**	**Número de escolas e crianças**
TsYShO	predominação socialista	iídiche, polonês para a história e a geografia da Polônia.	Bund e Poalei Tzion de (esquerda)	secular	86 escolas; 9.936 crianças
Tarbut	sionista	hebraico	Sionista geral[24]		70 edifícios escolares. 75 creches, 104 escolas primárias 9 escolas de nível colegial, 42.241 alunos e 1.350 professores.

Quadro 6 - Os dois grandes sistemas educacionais no entre-guerras

Quanto à formação profissional, esta era conferida pela Associação para Promoção do Trabalho (ORT) e pela *Centos.* A *ORT* associava ensino geral e aprendizagem, e foi fundada

[24] Partido criado em 1922 no seio da Organização Sionista, que se caracterizava por contrapor-se a criação do Estado de Israel a qualquer interesse pessoal, partidário ou de classe. Antes da criação do partido se conheciam como sionistas gerais aqueles que não estavam ligados em nenhum grupo ou facção dentro do movimento sionista. RINGELBLUM, 2003, p. 497 - 498.

antes da guerra. A *Centos*, fundada em 1924, foi uma organização judaica dedicada a dar proteção e educação aos órfãos.

ORT	Associava ensino geral e aprendizagem.
Centos	Dedicada a dar proteção e educação aos órfãos.

Quadro 7 – Responsável pela formação profissional

A Polônia do entre-guerras revela não apenas uma continuidade, mas uma evolução no âmbito educacional judaico que embora, sem nenhum subsídio governamental, pode proporcionar às crianças e aos jovens uma sólida educação judaica.

Entre 1936-1937, cursavam as universidades polonesas 5.682 estudantes judeus, enquanto outros optaram por estudar no estrangeiro. É certo que existiam outros mecanismos para se fazer educação, como os partidos políticos que constituiam uma espécie de universidade popular permanente e, principalmente, os movimentos de juventude que dela se originaram como *Emuney-Isroel, Dror, He-Haluts, Yugnt, Haschomer-Hatzair, SKIF, Tsukunft, Jeunesse Communiste*, e tantos outros.

Esses movimentos, independentemente dos conteúdos ideológicos e das origens sociais de seus membros, inauguraram "novos modos de vida, estabeleceram redes de sociabilidade, exaltaram o sentido da dignidade dos jovens muitas vezes humilhados pela sociedade global e lhes ofereceram uma cultura alternativa". A mulher ganhou um espaço de destaque, que era negado tanto no conjunto nacional, como pela comunidade judaica. O local permitia "conferências, debates, ensinos diversos, iniciação à arte, à dança, ao teatro e, sobretudo, acesso às bibliotecas locais que, mesmo pobres, permitiam a leitura de jornais, de literatura hebraica e iídiche". (ERTEL et al., 2010, p. 278-279).

Em 1939, antes da invasão alemã, havia em Varsóvia, 360.000 judeus que mantiveram várias redes de escolas, um Instituto de Estudos Judaicos, e muitas instituições religiosas. Ertel et al. (2010) resume, com razão, a sociedade judaica na Polônia do entre - guerras como àquela que exerceu fascínio não apenas para seus contemporâneos mas também às gerações sucessivas de judeus *asquenazes*[25] no mundo. O que a caracterizou e pode explicar esse fascínio se deve à sua capacidade de elaborar modos de ser, mesclando tradição e modernidade conforme esquemas herdados da história, a partir de condições de vida,

[25] Judeus da Europa Central e Oriental, que se estabeleceram no velho continente no século I de nossa era. Seu idioma é o iídiche. RINGELBLUM, 2003, p. 477.

permeadas de ambivalência, “ora impostas, ora escolhidas, assumidas e transformadas numa interação dinâmica com a sociedade”.

1.3 A invasão da Polônia pela Alemanha nazista

> Ao clarear a alva de 1º de setembro de 1939, o Exército alemão invade a Polônia por terra, mar e ar. As tropas polonesas, mal adestradas e equipadas para a guerra moderna, apenas detém a ofensiva. Nos primeiros dias da contenda, os alemães já têm destruído a maioria dos aeroportos e a totalidade da força aérea polonesa. (RINGELBLUM, 2003, p. 21)

Fotógrafo: não identificado. Exército alemão nos arredores de Varsóvia. Ao fundo, a cidade queima após ofensiva militar alemã. Varsóvia (Polônia), setembro de 1939. National Archives and Records Administration, College Park, Md.

Logo após a invasão, os judeus de Varsóvia foram submetidos a ataques brutais, sequestrados nas ruas e levados às fábricas de trabalhos forçados. Durante esse estado de guerra, em 21 de setembro de 1939, o membro da *SS*[26] e chefe da Segurança do *Reich*, Reinhardt Tristan Eugen Heydrich, aprovou um plano para concentrar os judeus nas cidades, perto de ferrovia. O assunto dizia respeito a “A Questão Judaica nos Territórios Ocupados*”* e foi direcionado aos chefes de todos os *Einsatzgruppen* [Pelotões de Extermínio] da Polícia[27] de Segurança, informando:

---

[26] SS: Siglas de Schützstaffel, em alemão, “esquadrão [ou guarda] de proteção”. RINGELBLUM, 2003, p. 498.

[27] No governo totalitário, a preponderância da polícia não apenas atende à necessidade de suprimir a população em casa, como se ajusta à pretensão ideológica de domínio global. Os nazistas usaram as suas tropas *SS*, essencialmente uma força policial, para governar e até conquistar territórios estrangeiros, visando ulteriormente a uma fusão do exercito com a polícia sob a liderança da *SS*. ARENDT, 1990, p. 349, 350.

[...]
Deve-se distinguir entre:
1. O objetivo final (que irá requerer longos períodos de tempo)

e

2. As fases que conduzem à obtenção do objetivo final (a ser executada em períodos curtos) [...]

I Concentração

Por agora, o primeiro pré-requisito para o objetivo final é a concentração dos judeus de zonas rurais nas cidades maiores. [...]

Isto deve ser realizado com rapidez. [...] O objetivo deve ser o estabelecimento de algumas cidades de concentração [...] para facilitar as medidas subsequentes. Neste contexto se deve ter em mente que somente cidades que são cruzamentos de ferrovia, ou pelo menos estão localizadas sobre trilhos, devem ser selecionadas como pontos de concentração.

Em princípio, as comunidades judaicas com menos de 500 pessoas devem ser dissolvidas e transferidas para o centro de concentração mais próximo.

[..]
Firmado Heydrich

(ARAD, Yitzhak; GUTMAN, Israel; MARGALIOT, Abraham. [Editores]. **Documentos sobre el Holocausto** [Documentos sobre o Holocausto]. Jerusalém: Yad Vashem, 1981, p. 173-178, tradução nossa).

Conforme documento acima, Heydrich faz referência a medidas imediatas e a um "objetivo final", sem detalhes específicos. A respeito da liderança judaica nos guetos, o *Judenrat*[28], Reinhard Heydrich instrui:

Carta Expresa

21 de setembro de 1939
Aos chefes de todos os Einsatzgruppen da Polícia de Segurança:
Assunto: A Questão Judaica em Territórios Ocupados

[…]

II

Conselhos Judaicos de Anciãos

1) Se estabelecerá um Conselho Judaico de anciãos em cada comunidade judaica na qual será composto, se possível, de pessoas de autoridades e outros rabinos.

[28] Judenrat: [singular, em alemão, "Conselho Judeu" plural: *Judenrate*]. RINGELBLUM, 2003, p. 485.

> […] Ao Conselho será cobrado a responsabilidade total, no sentido literal da palavra, pela execução rigorosa e rápida das diretrizes já emitidas ou a ser emitidas no futuro.
>
> 2) Em caso de sabotagem de tais instruções deverá ser avisado ao Conselho que tomará as medidas mais severas.
> 3) Os *Judenräte* [Conselhos Judaicos] deverão levar a cabo un censo aproximado dos judeus em suas áreas, discriminando se possível por sexo [e grupos de idades]: a) até os 16 anos, b) de 16-20 anos, e c) maiores de 20; e também segundo as principais ocupações. Os resultados devem ser informados o mais rápido possível.
> 4) Os Conselhos Ilustres de Judeus devem ser informados a respeito da data e hora da evacuação, os meios disponíveis para a evacuação, e por fim, as rotas de saídas. Terão que assumir a responsabilidade pessoal pela evacuação dos judeus do campo.
> A razão dada para a concentração dos judeus nas cidades é porque os judeus tiveram papel decisivo nos ataques e saques de atiradores.
> 5) Os Conselhos de Judeus anciãos nos centros de concentração assumirão a responsabilidade pelo alojamento adequado dos judeus que vem do campo.
>
> Por segurança policial geral, a concentração dos judeus em cidades requer regulamentos extensivos nas cidades proibindo completamente a sua entrada em certos bairros e que –levando em conta o económico- podem, por exemplo, não deixar o gueto, […].
> 6) Os Conselhos de Judeus anciãos assumirão também a responsabilidade de abastecer aos judeus de maneira adequada durante o transporte as cidades.
> […]
> Firmado Heydrich
>
> (ARAD, Yitzhak; GUTMAN, Israel; MARGALIOT, Abraham (Editores), **El Holocaust en documentos** [O Holocausto nos Documentos], Yad Vashem, Jerusalém, 1981, p.189-194, tradução nossa).

Entre setembro e outubro de 1939, estabeleceu-se o *Judenrat* em cada comunidade judaica da Polônia central e ocidental. Segundo as instruções no documento acima, o *Judenrat* seria responsável pela execução da política alemã com respeito aos judeus e seria composto, na medida do possível, por pessoas de influência e rabinos. Com isso, as comunidades judaicas foram forçadas a criar uma entidade cuja função era receber ordens e decretos alemães e assumir responsabilidade por sua implementação. Quanto às atividades desempenhadas e o olhar da comunidade sobre o *Judenrat*, há muitas opiniões distintas. De acordo com o *Yad Vashem*[29] (1981), os membros dos *Judenrate* se encontravam numa situação difícil, desde o momento em que foram criados. A maioria se esforçou para ocupar-se das necessidades da população judaica do gueto e aliviar suas dificuldades. Estabeleceram hospitais e clínicas, organizaram outras formas de ajuda médica, e estabeleceram organizações de ajuda mútua.

Documentos demonstram a situação problemática dos membros dos *Judenrate*, conhecido também como Comitê Judaico ou Comunidade Judaica, e coloca em prova a índole de alguns. A *Gazeta Zydowska* (Diario Judío), nº 46, em 23 de dezembro de 1940 cita:

---

[29] Yad Vashem: Instituto de Preservação da Memória dos Mártires e Heróis do Holocausto (Museus).

> Os últimos acontecimentos e regulamentos gerou uma mudança fundamental na vida judaica, causando uma série de diferenças básicas. Também houve mudanças básicas na natureza e trabalho da Comunidade Judaica [o Conselho] ou o Comitê Judaico. Antes da guerra, a Comunidade [o Conselho] tinha a responsabilidade por um campo de trabalho muito limitado, de assuntos concernentes a religião e a beneficencia [...]
> A Comunidade [o Conselho] assumiu agora um caráter totalmente diferente, o de um Gabinete para os Judeus, para todos os assuntos relacionados à população judaica. Com a criação dos Bairros Judeus [guetos], este caráter está se tornando mais forte e mais visível. O Conselho é responsável em lidar com as obrigações que as autoridades impuseram ao público judaico, e, simultaneamente, transmite às autoridades as necessidades da população referida acima.
>
> (ARAD, Yitzhak; GUTMAN, Israel; MARGALIOT, Abraham (Editores), **El Holocaust en Documentos** [O Holocausto nos Documentos], Yad Vashem, Jerusalém, 1981, p. 205, tradução nossa).

Como atesta *A Gazeta*, os membros dos *Judenrate* enfrentavam diversos dilemas morais. Entre eles, tem-se o momento em que foram forçados a providenciar para os nazistas uma lista dos judeus para deportação dos guetos aos campos de exterminio.

Em 23 de setembro de 1939, Stefan Starzynski, prefeito de Varsóvia, nomeia Adam Czerniaków a presidente da *Kehila*[30] da cidade e, em 4 de outubro de 1939, as autoridades nazistas ordenaram a Adam Czerniaków a constituir o Conselho Judeu da cidade.

Alguns teóricos fazem referência aos planos nazistas ao invadir a Polônia. Para Daniel J. Goldhagen (2002, p. 158), a conquista da Polônia trazia consigo maiores oportunidades para os nazistas, que intencionavam dominar brevemente novos territórios que seriam "utilizados como depósito para um grande número de judeu".

O sociólogo Loic Wacquant (2008, p. 90, 91) além de concordar com Goldhagen (2000) quanto ao estabelecimento dos guetos como depósitos, apresenta a definição nazista daqueles que seriam confinados: "uma 'raça inferior' sem nenhuma serventia política e econômica para a população circundante e nem para o Estado vigente".

Sobre a ocupação de Varsóvia, e o ataque ao bairro judaico, onde meses mais tarde se estabeleceria o maior gueto na Europa, Mary Berg (1945, p.17, 18) uma jovem sobrevivente de Lodz que depois da ocupação da Polônia foi viver com sua família no gueto de Varsóvia, escreve em seu diário: "Jamais esquecerei 23 de setembro, data que em 1939 corresponde ao Dia do Perdão[31]. Os alemães escolheram com toda intenção essa festa sagrada judaica para

---

[30] Kehila: [em hebraico, comunidade]. Instituição política e religiosa que regia a vida comunitária dos judeus nas cidades e povoados da Polônia de entre-guerras. Os alemães substituíram estas instituições autônomas pelos *Judenrate* controlados pela SS e a Gestapo. Seu plural é *Kehilot*. RINGELBLUM, 2003, p. 486.

[31] Dia do Perdão: O último dos dez dias de penitência [Yamin Noraim] que cada ano deve cumprir todos os judeus. Nesse dia os judeus devem rezar e praticar um jejum absoluto. RINGELBLUM, 2003, p. 503.

bombardear intensamente o bairro judeu". Berg registra a obstinação da população em defender Varsóvia. Ela se escondia com sua família e muitos outros num porão quando Varsóvia se rendeu. Varsóvia resistiu mais do que qualquer outra cidade da Polônia:

> Nosso povo lutou com inabalável obstinação; até depois que o governo fugiu e que o marechal Rydz-Smigly abandonou suas tropas, homens e mulheres, jovens e velhos, colaboraram na defesa da capital. Os que estavam desarmados cavavam trincheiras; as meninas organizavam patrulhas de primeiros socorros as portas de suas casas; judeus e cristãos, ombro a ombro, lutavam por sua terra natal. (BERG, 1945, p. 18).

Fotógrafo: não identificado. Homens, mulheres e crianças cavam trincheiras de defesa durante o cerco alemão de Varsóvia, Polônia, setembro de 1939.
Crédito: La Documentation Francaise.

Quanto aos estragos causados pela invasão à capital, os danos foram irreparáveis. Órgãos importantes para o bem estar da população, como depuradoras de água, central elétrica, fábrica de gás e emissora de rádio, sofreram grandes perdas. A escassez era total, as lojas fecharam suas portas, e não havia pão. Por isso, a necessidade de organizarem cantinas públicas para alimentar a milhares de refugiados que chegavam a Varsóvia. Só em Varsóvia havia mais de cem cantinas. Os alemães vão encontrar em Varsóvia, aproximadamente 360.000 judeus vivendo na cidade. A capital da Polônia era a maior cidade judaica da época, depois de Nova York.

Na região central[32] constituiu-se mais tarde o *Governo Geral* sob a administração

[32] A parte central da Polônia, incluindo Varsóvia, conquistada pela *Wehrmacht*, não havia ainda sido dividida pelas duas potências, a Rússia e a Alemanha. Um dia após a rendição de Varsóvia, a Alemanha e a União Soviética firmaram um Tratado de Amizade, e com base nisso, ficou nas mãos de Berlim a decisão final sobre o resto não anexado da Polônia, ou seja, a parte central.

alemã, onde seriam criados os primeiros guetos. O Governo Geral da Polônia foi criado em 26 de outubro de 1939 em virtude do decreto de Hitler de 12 de outubro de 1939. Correspondia aos territórios do centro do país que o *Reich* não havia anexado. Aos guetos nessa região, foram deportados todos os judeus e poloneses considerados não aptos para o trabalho ou para serem convertidos em seres "racialmente puros"[33].

Após a rendição de Varsóvia iniciou-se uma série de incursões nas casas dos judeus, exigindo-lhes joias e dinheiro. Em seguida, proibiram as famílias judaicas por decreto de dispor de mais de 2.000 *zlotys* em moedas. O excedente deveria ser depositado de imediato no banco. Todo esse processo de desapropriação judaica continuou o seu curso de modo organizado e sistematizado.

Em novembro de 1939, as autoridades alemãs emitiram a primeira legislação contra os judeus. Estes últimos foram obrigados a usar um bracelete branco com uma *Estrela de David*[34] azul. Além disso, sofreram diversas restrições econômicas, tiveram suas fábricas e negócios expropriados, seus depósitos bancários congelados, e muitos profissionais foram proibidos de exercerem suas profissões. Como resultado dessas medidas, os judeus não conseguiam se manter financeiramente. O próximo passo seria colocar o bairro judeu de Varsóvia, em quarentena. Era o prenúncio do confinamento.

Diante desses fatos, constatamos que após a invasão, os judeus foram submetidos a uma situação extrema, onde qualquer prática, antes considerada necessária para a continuidade da comunidade judaica, tornava-se a partir de então, nociva. Qualquer ação humana espontânea estava fadada à repressão e por fim ao silêncio.

Numa situação extrema, as pessoas são repentinamente lançadas dentro de um conjunto de condições onde os velhos mecanismos adaptativos e de valores não mais se aplicam e, quando alguns deles podem até mesmo ameaçar a vida que supostamente protegiam. Dessa forma, tais pessoas são despidas de seu sistema defensivo global e arremessadas de volta para o fundo, de onde deverão erigir um novo conjunto de atitudes, valores e forma de vida exigida pela nova situação.

A Alemanha nazista negou aos judeus o direito à vida, à humanidade. Para os nazistas,

---

[33] De acordo com o plano do *Reich* de Fortalecimento da Alemanha Étnica, os poloneses, uma vez exterminada sua classe dirigente e intelectual [um trabalho que levaram a cabo os ocupantes em poucas semanas], deveriam servir de mão de obra escrava na Alemanha. Somente uma minoria, especialmente dotada racial ou ideologicamente, poderia ser *arianizada*. Nas regiões incorporadas ao Reich, os poloneses não considerados aptos para o trabalho ou para serem convertidos em seres racialmente puros deveriam compartilhar o destino dos judeus: a deportação para o Governo Geral. RINGELBLUM, 2003, p. 40.

[34] Símbolo judaico ornamental. Maguen David (em hebraico: [Escudo de David]) é uma estrela de seis pontas, representada por dois triângulos entrelaçados. MEYER, M. **O calendário judaico**. Porto Alegre: Renascença, 2001, p. 129.

era preciso enfraquecer, diluir, impedir que os judeus continuassem a vivenciar seus “velhos mecanismos adaptativos e de valores [...]”. Para tanto, os alemães deram início ao fechamento de todas as instituições educativas, culturais e religiosas judaicas. (BETTELHEIM,1989, p. 22).

Fotógrafo: não identificado. Homens da SS revistam judeus à procura de armas. Varsóvia, Polônia, c. outubro ou novembro de 1939.
Crédito: Bildarchiv Preussischer Kulturbesitz.

Conforme Ruta Sakowska (2007, p. 18), as escolas para alunos judeus de Varsóvia, inclusive as escolas primárias, foram fechadas em dezembro de 1939. A partir de 1940, o processo de interdição tomou proporção ainda maior: fecharam as casas de rezas[35]; as livrarias judaicas e lojas de artigos religiosos. Os judeus foram proibidos de frequentar bibliotecas públicas e suas bibliotecas impedidas de funcionar. Todos esses “nãos” nazistas privavam os judeus dos Direitos do Homem.

Mas como reagir diante das restrições, das epidemias, da fome e da morte, quando o próprio ato de resistir, comum em muitas formas de governos, no governo nazista era negado e reprimido. Como continuar vivos, ou escolher a vida, quando a morte parecia ser o caminho mais fácil. A sobrevivência deveria ser uma conquista diária.

---

[35] Na festa de Schavuót as pessoas rezavam pela primeira vez na sinagoga da praça da Rua Tlomackie, isto porque o decreto do chefe da província de Varsóvia de 17 de março de 1941 permitia aos judeus unir-se para rezar em casas de reza e casas privadas somente em *Péssakh* (quatro dias), *Rosch Haschaná* (dois dias), *Yom Kipur* (um dia) e a festa de *Schavuót*. RINGELBLUM, 2003, p. 234.

Levi (1988, p. 25), sobrevivente de *Auschwitz*[36] escreve que o homem privado de tudo que possui, será um ser vazio, reduzido a puro sofrimento e carência, esquecido de dignidade e discernimento, pois quem perde tudo, pode chegar a perder a si mesmo. O homem nessa situação corre o risco de perder sua própria condição humana.

1.4 O bairro judeu de Varsóvia às portas do confinamento

Esgotados pela fome, privados de direitos, de um lar, e em muitos casos, de seus familiares, os judeus tem outro desafio pela frente: a substituição da cerca em torno da área de quarentena, local onde se encontrava o bairro judeu de Varsóvia, por um muro. A população judaica não via com bons olhos a construção dos muros nessa área, que teve início em dois de março de 1940, pois estava latente o princípio de um gueto de verdade.

O processo de desumanização estava em curso de forma bem avançada, e a fome era a protagonista desse processo que, já no início de janeiro de 1940, levava a óbito diariamente entre 50 a 70 judeus. Muitos deportados morreram depois de chegarem a Varsóvia como resultado das terríveis condições do translado. Ringelblum denuncia em março de 1940 a morte de 200 crianças em um orfanato de Varsóvia. A fome investia no esgotamento da humanidade dos homens e desafiava sua capacidade de resistir.

Além do impacto da notícia do estabelecimento do gueto, os judeus continuaram a sofrer uma série de restrições. As celebrações religiosas e o abate ritual de animais[37] foram proibidos aos judeus do Governo Geral em 26 de junho de 1940. Eram inúmeras as tentativas de impedirem aos judeus a possibilidade de darem continuidade às suas tradições. Rabinos e homens religiosos eram alvos em potencial a serem caçados, humilhados e mortos pelos nazistas.

Neste período, encontramos um grande número de escolas ilegais se multiplicando diariamente. Segundo o testemunho de Berg em 12 de julho de 1940:

> O povo estuda em porões e no plano de estudos figuram todas as matérias, inclusive latim e grego. Duas dessas escolas foram descobertas pelos alemães um dia do mês

---

[36] Localidade a 20 kilômetros de Cracóvia, na Alta Silesia. Em 1940 os alemães instalaram nesse lugar um campo de concentração que se converteu num campo de extermínio em começos de 1942. Dividia-se em três seções ou campos: Auschwitz I [o campo principal], Auschwitz-Birkenau [o campo de extermínio] e Auschwitz-Monowitz [o campo de trabalho]. Seu nome polonês é Oświecim. RINGELBLUM, 2003, p. 477, 478.

[37] Abate ritual: Forma de abater os animais segundo os preceitos da religião judaica. GUINSBURG, J. **Contos de I. L. Peretz**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1966, p. 365.

> de junho; mais tarde soubemos que os professores foram fuzilados no ato e que os alunos foram enviados a um campo de concentração perto de Lublin. (BERG, p. 33, 34).

Ela também registra sua experiência escolar depois da invasão e antes do gueto. Segundo seu testemunho, duas vezes por semana as aulas aconteciam em sua casa, que era um local relativamente seguro, porque sua mãe era cidadã norte-americana. Ali, eles estudavam e conseguiram organizar um laboratório de Química e Física utilizando vasos e potes de sua cozinha, em vez de tubos de ensaios. Dedicava uma atenção especial ao estudo dos idiomas estrangeiros, principalmente, ao inglês e ao hebraico. As discussões a respeito de Literatura Polonesa tinham um caráter apaixonante.

Os professores colocavam todo seu coração e inteligência no ensino. Os alunos estudavam com exemplar diligência. Não havia maus alunos. O caráter ilegal do ensino e o perigo que os ameaçava a cada minuto os revestiam de uma rara seriedade. "A antiga distância entre professores e alunos havia desaparecido: eram como camaradas de armas mutuamente responsáveis". Ela escreve:

> É difícil conseguir livros didáticos; sua venda está oficialmente proibida. Tomamos notas das aulas de nossos professores e as aprendemos de memória. Apesar dessas extraordinárias dificuldades, nosso ginásio ortogou verdadeiros diplomas de ensino médio. Os exames e as cerimônias de graduação tiveram lugar no apartamento de nosso diretor, o doutor Michael Brandstetter. Foi de tarde; todas as cortinas estavam baixas e se colocou um guarda de estudantes frente à casa. Os alunos foram examinados separadamente pelos professores sentados em volta de uma mesa coberta com um pano verde. Todos, sem exceção, passaram no exame. Os diplomas não foram emitidos, como em outros tempos, pelo Ministério de Educação, senão pela direção do *gymnasium* ilegal. Estavam impressos em folhas ordinárias de papel e levavam as assinaturas de todos os professores. Com lágrimas nos olhos, o diretor pronunciou seu discurso de costume dirigido aos novos graduados, assim como a toda a juventude da Polônia, especialmente a juventude judaica, que deixam a escola sem nenhuma perspectiva para o futuro, salvo em tornar-se escravo de um campo de trabalho nazista. (BERG, 1945, p. 34, 35).

A partir de agosto, a população do bairro judaico dava mais um passo frente à situação extrema que se formava. Ela começa a organizar sua vida social recorrendo a toda sorte de engenhosos procedimentos para reunir dinheiro e organizar a ajuda aos necessitados.

Diante dessa nova realidade, podemos dizer que o ocupante nazista "cumpriu muito bem sua missão" quanto ao tratamento que deveria ser dispensado aos judeus. Tendo como aliados a fome e as epidemias, o próximo passo seria o confinamento. Ou seja, transformar a área de quarentena em gueto. Na realidade, os judeus de Varsóvia já estavam experimentando restrições que configuravam o principio de um gueto.

No caso das epidemias, estas serviram como desculpas para concentrar os judeus no antigo bairro judeu de Varsóvia. Em 12 de outubro de 1940, os judeus receberam a notícia que dispunham de duas semanas para mudarem-se para o bairro judeu. A segregação tornava-se compulsória ao extremo, e a notícia da mudança desolou a população judaica. A data escolhida pelas autoridades nazistas para comunicar aos judeus a criação do gueto foi o dia da celebração de *Yom Kipur*[38]:

> Hoje, sábado 12 de outubro, foi um dia terrível. Anunciaram por meio de alto-falantes a divisão da cidade em três partes; uma alemã, que inclui o centro com Nowy Świat, outra polonesa e outra judaica. Até finais de outubro todos, exceto os alemães, são obrigados a mudar-se deixando todos seus móveis. (RINGELBLUM, 2003, p. 122, 123).

Frente à nova ordem, milhares de judeus do sul de Varsóvia abandonaram suas casas e mudaram-se para o bairro judeu. Por outro lado, 140.000 poloneses tiveram que abandonar o bairro judeu. A mudança deveria ser rápida e por conta disto, expulsavam os judeus dos edifícios que estavam fora da *Seuchengebiet*[39], às vezes lhes davam apenas vinte minutos para recolherem seus pertences e mudarem-se.

Uma professora, que antes da guerra trabalhou em um colégio público para crianças judias, chamada Helena Gutman-Staszewska[40], testemunha o quão difícil foi para as instituições esta mudança. Staszewska trabalhou no gueto em várias instituições sociais, como os refeitórios públicos e os centros de atenção para crianças. Ela registra a mudança do orfanato dirigido pelo médico e educador Janusz Korczak, da Rua Krochmalna, 92 para o número 33 da Rua Chlodna, no gueto de Varsóvia, quando os bens do orfanato foram retidos e Korczak preso por não usar o distintivo que identificavam os judeus. O orfanato foi fundado em 1912 por Janusz Korczak. Era uma instituição para crianças judias de Varsóvia.

Mesmo diante da mudança, a população judaica ainda acreditava na possibilidade de ir e vir pelo resto da cidade, que ainda poderiam continuar trabalhando fora do bairro judeu. Em 8 de novembro de 1940, o Conselho Judaico recebeu por carta a comunicação oficial de que

---

[38] Em hebraico, "Dia do Perdão" ou "de Expiação". O último dos dez dias de penitência [Yamin Noraim] que a cada ano devem cumprir os judeus. Todo judeu deve praticar neste dia um jejum absoluto e se abster também de beber e de levar sapato de couro. O primeiro dia de penitência é *Rosch Haschaná* [em hebraico, "Ano Novo"]. Festa de ano novo, que se celebra com solenidade mas também com grande alegria. Também é o primeiro dia de penitência. RINGELBLUM, 2003, p. 495, 503.

[39] *Seuchengebiet ou Seuchensperrgebiet* [em alemão, "zona em quarentena"]. Bairro de Varsóvia habitado em sua maioria por judeus, onde os nazistas confinaram a estes. Foi a base da criação do gueto. As autoridades alemãs sustentavam que o gueto era necessário já que os judeus eram portadores por excelência de todas as enfermidades infecciosas e, sobre tudo, do tifos. Ibid., p. 496.

[40] GRYNBERG, Michal. **Voces del gueto de Varsovia**. Barcelona: Editorial, s.l.u., 2004, p. 24.

os judeus deveriam mudar-se ao “bairro judeu” - o gueto- antes de 15 de novembro. Berg (1945, p. 34, 35) escreve em 15 de novembro de 1940:

> Hoje se tem fundado oficialmente o gueto judaico. Proíbe-se aos judeus transpor os limites formados para determinadas ruas. Há uma grande agitação. Nosso povo corre nervosamente pelas ruas e cochicham diversos rumores, um mais fantástico que o outro. [...] tem começado a construção dos muros, que teriam três metros de altura. Construtores judeus, vigiados por soldados nazistas, colocam tijolos sobre tijolos. Os que não trabalham rápido são castigados a chicotadas pelos vigilantes. Faz-me pensar na descrição bíblica de nossa escravidão no Egito. Mas, onde está o Moisés que nos livre deste novo cativeiro?

Em 16 de novembro, fecham-se, para os judeus, as portas dos postos fronteiriços, com exceção de uma minoria, e o gueto é fechado hermeticamente. Assim, a área de quarentena foi transformada em gueto. Se essa área pode ser considerada o prelúdio sombrio do confinamento, o gueto era a ante-sala da deportação e extermínio da maioria dos judeus ali confinados.

Ao serem expulsos para os guetos, os judeus não estavam apenas sendo expulso da sociedade global, era o início de sua “expulsão da humanidade”. Privados de direito, os judeus não perdiam apenas os seus lares, estavam impossibilitados de encontrar um novo lar. Nos guetos, as restrições continuariam, e as perdas também. O governo nazista agia contra eles:

> A calamidade dos que não têm direitos não decorre do fato de terem sido privados da vida, da liberdade ou da procura da felicidade, nem da igualdade perante a lei ou da liberdade de opinião - fórmulas que se destinavam a resolver problemas dentro de certas comunidades - mas o fato de já não pertencerem a qualquer comunidade. Sua situação angustiante não resulta do fato de não serem iguais perante a lei, mas sim de não existirem mais leis para eles; não de serem oprimidos, mas de não haver ninguém mais que se interesse por eles, nem que seja para oprimi-los. Só no último estágio de um longo processo o seu direito à vida é ameaçado; só se permanecerem absolutamente “súperfluos”, se não se puder encontrar ninguém para “reclamá-los”, as suas vidas podem correr perigo. Os próprios nazistas começaram a sua exterminação dos judeus privando-os, primeiro, de toda condição legal (isto é, da condição de cidadãos de segunda classe) e separando-os do mundo para ajuntá-los em guetos e campos de concentração; e, antes de acionarem as câmaras de gás, haviam apalpado cuidadosamente o terreno verificado, para sua satisfação, que nenhum país reclamava aquela gente. O importante é que criou uma condição de completa privação de direitos antes que o direito à vida fosse ameaçado. (ARENDT, 1990, p. 329).

Conforme a epígrafe acima, os judeus confinados em guetos, perdiam além dos Direitos do Homem, a sua qualidade essencial de homem, ou seja, sua dignidade humana. Era preciso, porém, resistir a essa expulsão, que nas palavras da autora pode ocorrer quando se

perde a própria comunidade, ou seja, quando não há nenhuma comunidade disposta e capaz de garantir quaisquer direitos. Cabia agora à comunidade judaica, nessa situação extrema de ódio resistir a desumanização, assegurar a dignidade humana dos que estavam condenados ao confinamento extremo.

Na nova conjuntura, a clandestinidade passava a ser o universo do "sim" e do "não", não-oficializado. O universo onde se efetivaria a resistência, onde transitaria aquele que perdeu o direito de ser chamado homem seria a ilegalidade, a clandestinidade. Quando os que resistiam decidiram insurgir da ilegalidade e mostrarem suas faces, o último estágio da resistência numa situação extrema de ódio provocou levantes armados e permitiram-se a esperança de lutar e morrer como homens[41]. No gueto de Varsóvia, como bem colocou Ringelblum em sua última carta escrita para seus amigos e colegas no Reino Unido, o lema era "viver com dignidade e morrer com dignidade[42]".

---

[41] Levante do gueto de Varsóvia: Depois de 13 de setembro de 1942, quando a deportação dos judeus do gueto de Varsóvia para Treblinka terminou, restavam apenas 55 a 60.000 judeus no gueto. Nessa época foi criada no gueto a Organização de Luta Judia (ZOB), com a finalidade de resistir pela força das armas a toda nova deportação. As batalhas começaram em 19 de abril de 1943, quando os nazistas iniciaram um violento ataque contra o geuto. Os jovens judeus, quase sem armas, defrontaram-se com o exército alemão que precisou de mais de um mês e vários envios de reforços para vencer a resistência judaica. Mordechai Anielevich foi o comandante da revolta do gueto de Varsóvia. Em 16 de maio de 1943 os alemães fizeram explodir a Grande sinagoga de Varsóvi, na Rua Tlomackie. O gueto arrassado, deixava de existitr. YAD VASHEM. **Um dia no gueto de Varsóvia. Jerusalèm: Yad Vashem, 1993.** Ver também EBAN, A. **A História do povo de Israel**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1971, p. 347. Ver também ROSENBERG, S.;BECKERMAN, T. **Bar-Mitzvá**: Treze palestra sobre o judaísmo. Tel Aviv: Edição da Universidade Aberta P.O.B. 39328 Ramat, 1988, p. 161.

[42] Grifo nosso. Emanuel Ringelblum, Last Writing and Letters [Últimas cartas e escritos], (Hebraico), Jerusalém 1994, p. 324). Copyrght 2006 Yad Vashem The Holocaust Martyrs' and Heroes' Remembrance Authority.

2 GUETO COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO E DESUMANIZAÇÃO

2.1 Segregação judaica

Em diversos períodos históricos, os judeus, assim como ocorria com diferentes comunidades, viveram agrupados em localidades, muitas vezes, concedidas pelo próprio Estado, caracterizadas como segregação voluntária, outras vezes, porém, essa concessão transformou-se em uma obrigação caracterizando como segregação compulsória.

Uma segregação judaica voluntária pode constituir-se com a formação de um bairro judeu. Este é resultado das práticas urbanas medievais que associavam os judeus a uma corporação, e também é resultado das necessidades culturais judaicas. Tais bairros variavam quanto ao aspecto exterior, "em função das leis de residência e dos privilégios concedidos aos judeus nas cidades e nos diversos países, onde eram estabelecidos" (GOLDBERG et al., 2010, p. 152, 153). Por exemplo, nas grandes cidades da Europa do Norte, caso de Spira e Praga, os judeus recebiam, desde o século XI, o direito de erigir ao redor de seu bairro uma muralha munida de portas que podiam ser fechadas, caso necessário, para permitir a defesa contra atacantes e saqueadores eventuais.

O gueto, por outro lado, dispõe de um significado que não remete a um sentido de corporação, ou de preservação de uma cultura, mas surge para garantir que judeus e cristãos vivam separadamente remetendo, assim, à uma segregação forçada. De acordo com o sociólogo Loïc Wacquant (2008, p. 85) para que surja um gueto é necessário que:

> [...] em primeiro lugar, que o confinamento espacial seja *imposto* e abranja, por pouco que seja, todos os campos da existência e, em segundo lugar, que se sobreponha a ele uma série distintiva de instituições duplicativas que permitam ao grupo isolado perpetuar-se dentro dos limites do perímetro que lhe foi estabelecido.

Em sua classificação de gueto, Wacquant elabora um *conceito relacional* de gueto, como "um instrumento de enclausuramento e de controle etnoracial", que vai condizer com os ensinamentos da sociologia da experiência negra norte-americana da cidade fordista; com a historiografia dos judeus na Europa renascentista e sob o nazismo; como também a antropologia das minorias segregadas na Ásia.

De acordo com sua pesquisa, a síntese dessas três linhas de pesquisa acaba por evidenciar que um gueto é um instrumento institucional, composto de quatro elementos: "estigma, restrição, confinamento espacial e enclausuramento organizacional, que usa o

espaço urbano para garantir a *exploração econômica e o ostracismo social*".

O termo gueto foi utilizado pela primeira vez em 1516 em Veneza, quando seu Senado ordenou que todos os judeus fossem reunidos no *Ghetto Nuovo*, uma fundição abandonada em uma ilha isolada, cercada por muros altos cujas janelas e portas externas eram vedadas, enquanto vigias montavam guarda em suas duas pontes e patrulhavam de barco os canais adjacentes. Cunhado por derivação do italiano *giudecca, borghetto ou gietto* [do alemão Gitter ou do hebreu talmúdico get: etimologia contestada], a palavra gueto se referia inicialmente "à consignação forçada de judeus a distritos especiais por parte de autoridades políticas e religiosas da cidade". (WACQUANT, 2008, p. 78).

Roth (1967, p. 62) escreve que o termo *ghetto* espalhou-se por toda a Itália, onde os quarteirões ou bairros judeus compulsoriamente estabelecidos, depois da metade do século XVI, foram oficialmente conhecidos por tal nome. No entanto, embora a designação gueto tenha surgido em 1516, somente em 1555, por meio da bula de Paulo IV, o bairro judeu deixou de ser um privilégio para ser uma consignação forçada. A bula decretava "a total e absoluta segregação dos judeus em um bairro próprio, todo murado, provido de portões a serem fechados ao escurecer e cuja abertura era proibida antes do amanhecer". Era preciso separar os judeus dos cristãos. Além da Itália, os judeus foram igualmente encerrados em bairros separados em muitos outros países, incluindo a Alemanha, França, Polônia e outros.

Nesses quarteirões, agora conhecidos por guetos, os judeus estavam autorizados a saírem durante o dia para realizarem seus negócios, no entanto, precisavam vestir um traje distintivo e retornar antes do pôr do sol. Se tais medidas fossem desrespeitadas, os judeus sofriam severas punições. Essas medidas agiam como uma opção à expulsão, assim, a cidade-Estado poderia manter os judeus separados, "protegendo seus cristãos da contaminação advinda dos judeus" e, ao mesmo tempo usufruir dos benefícios econômicos produzidos por eles, como por exemplo, taxas, aluguéis e descontos forçados. Quanto às comunidades judaicas, outorgaram-lhes autonomia sobre assuntos educacionais, jurídicos e sobre a vida comunitária.

Para Wacquant (2008, p. 78) entender o gueto como o produto e o instrumento de um poder de grupo, nos ajuda a entender que, em sua inteireza, o gueto é uma "instituição de duas faces", na medida em que cumpre missões contrárias para as duas coletividades que une, numa relação desigual de dependência. Para o grupo dominante, serve para confinar e controlar. Nesse caso, o gueto serve como meio eficiente de subordinação ao lucro material e simbólico do grupo dominante.

Por outro lado, oferece ao grupo subordinado o escudo protetor, baseado na construção de alternativas organizacionais e na autonomia cultural. Nesse caso, o gueto é um instrumento de integração e proteção. Por exemplo, quando o modelo veneziano se expandiu pelas cidades da Europa e pela bacia do Mediterrâneo, a fixação e o isolamento territorial, ocasionaram:

> [...] por um lado, à superpopulação, à deteriorização das moradias, ao empobrecimento e a um aumento de morbidade e de mortalidade e, por outro, ao florescimento institucional e à consolidação cultural, na medida em que os judeus urbanos responderam à multiplicação das restrições cívicas e profissionais com uma densa rede organizações específicas que serviam de instrumento de socorro coletivo e solidariedade: desde mercados e associações comerciais até sociedades beneficentes e de ajuda mútua, passando por locais de culto religioso e de estudo. (WACQUANT, 2008, p. 78).

Com isso, o autor percebe a existência de um enclausuramento organizacional compulsório, baseado no confinamento espacial, onde a dimensão etnorracial da segregação urbana não permite redefinir o gueto em termos estritamente econômico, pois se assim o fizermos estaremos suprimindo a questão racial. Toda essa proposta nos parece também uma tentativa para evitar a banalização do termo gueto.

No final do século XVIII, como consequência da Ilustração e a aceitação das ideias de liberdade e igualdade, os guetos foram abolidos. O último gueto foi o de Roma, deixando de existir em 1870. O gueto perdurou por dois séculos. Os judeus, ao saírem do gueto, depararam-se com o advento da modernidade. Esta deveria conferi-lhes um lugar social e legal, o de cidadão igual perante a lei. A segregação fosse ela compulsória ou não, com o advento da modernidade parecia estar com os dias contados.

A Declaração dos Direitos do Homem permitia aos judeus gozarem dos mesmos privilégios dos demais cidadãos. No entanto, considerados “párias” durante longo período histórico, como seria possível salvaguardar tais privilégios? Os judeus deveriam ou não voltar para os guetos. Como seria possível inserir o ambivalente, no caso, o judeu, na modernidade. Teria ele um lugar na nova ordem, ou seria necessário um discurso que o levasse de volta à vida marginal e segregatória, e à categoria de inferioridade social e legal. Zygmunt Bauman (1998, p. 77, 78) escreve a respeito da libertação dos judeus dos guetos e a experiência por eles vivenciada no caminho à modernidade:

> Eles embarcaram nesse caminho quando eram postos de lado em segurança, segregados e enclausurados por trás das muralhas de pedra ou imaginárias da *Judengasse*. Seu isolamento era um fato da vida, como o ar e a morte. Não incitava à mobilização do sentimento popular, de argumentos sofisticados ou ao alerta de

> autonomeados vigilantes; práticas e hábitos difusos, muitas vezes não codificados mas no geral bem coordenados, bastavam para reproduzir a mútua repugnância que garantia a continuidade da separação.

2. 2 Modernidade e Racismo

Com o advento da modernidade tudo mudou, a cidadania parecia pôr fim às diferenças. Katz[43] (1980 apud BAUMAN, 1998, p. 78) fala do momento em que o racismo tornou-se possível:

> Quando os judeus viviam no gueto e imediatamente depois que o deixaram, a acusação contra eles partia de cidadãos que gozavam de um *status* legal negado aos judeus. Tais acusações destinavam-se apenas a justificar e reconfirmar o *status quo* e a fornecer um fundamento lógico para manter os judeus numa posição social e legal inferior. Agora, porém, as acusações eram levantadas por cidadãos como cidadãos iguais perante a lei e o propósito desses indiciamentos era mostrar que os judeus não mereciam a posição social e legal a eles conferida.

Conforme a colocação acima, se a segregação dos judeus até este momento era fato "natural" à realidade judaica, uma casta entre tantas, no momento histórico em que essa naturalidade começa a perder sua força, tornava-se imprescindível a criação de novos mecanismos capazes de garantir que os judeus continuassem separados. Para tanto, na modernidade a separação dos judeus tornava-se um problema. Essa separação, como tudo na modernidade deveria ser fabricada, construída, racionalmente defendida.

> A separação dos judeus perdera sua naturalidade, sugerida no passado pela segregação territorial e reforçada por uma profusão de sinais e avisos impositivos. Parecia, agora, irremediavelmente artificial e frágil. O que antes era um axioma, uma pressuposição aceita tacitamente, tornara-se verdade a ser demonstrada, provada, e "essência das coisas" escondida por trás de fenômenos que aparentemente a contradiziam. Nova *naturalidade* tinha agora que ser laboriosamente *construída* e apoiada numa autoridade outra que não a simples evidência das impressões sensoriais. (BAUMAN, 1998, p. 79).

Na nova conjuntura, devido ao processo de assimilação dos judeus na sociedade em que se encontrava inserido, e sem as distinções sociais e religiosas, judeus e cristãos não

---

[43] KATZ, J. **From prejudice to destruction**: anti-semitism 1700-1933**.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.

podiam ser mais diferenciados. Como bem ressaltou Girard[44] (1980, apud Bauman, 1998, p. 79), o fato de se tornar "um cidadão como outro qualquer e misturado aos cristãos pelo casamento, o judeu não era mais identificável". Isto teve peso significativo para os teóricos antissemitas.

Ressaltamos, porém, que o judaísmo europeu na primeira metade do século XIX considerava a ideia de alcançar e expandir a emancipação dos judeus. No entanto, o progresso e o rejuvenescimento do judaísmo europeu, que os levariam à sua completa integração na sociedade, foram abalados pelos acontecimentos das décadas de 1870 e 1880[45].

É preciso lembrar que, enquanto em diversas nações europeias como no resto do mundo, no século que se seguiu à Revolução Francesa, a situação política e geográfica dos judeus havia mudado significativamente, na Rússia, no entanto, a política oficial limitou a moradia dos judeus às províncias ocidentais - a "área de assentamento". O czar, a nobreza privilegiada e a igreja oficial resistiam a qualquer tipo de reforma. Os judeus sob o domínio da Rússia tiveram de esperar até a Revolução de 1917[46], para vivenciar a emancipação que em outras partes da Europa já tinha sido quase que totalmente atingida. A Rússia tinha sob seu domínio aproximadamente 1,2 milhões de judeus da Polônia.

De uma forma geral, a modernidade havia produzido o nivelamento das diferenças pelo menos no aspecto físico. Sendo assim, era preciso protegê-las do "espantoso poder de erosão da igualdade social e legal e do intercâmbio cultural". (BAUMAN, 1998, p. 80, 81). A segregação na modernidade exigia um método moderno de traçar fronteiras. Era preciso neutralizar o processo nivelador, "a diferenciação dos judeus tinha que ser reformulada e fundada em novas bases mais firmes que os poderes humanos da cultura e do livre arbítrio, e

---

44 GIRARD, P. **Historical foudations of antissemitism,** in Survivors, Victims, and Perpetrators: Essays on the Nazi Holocaust, Washington: Hemisphere Publishing Company, 1980), p.70-1 1988, p. 343.

45 Período em que cresce a hostilidade contra os judeus. A rapidez e a intensidade da transição de párias de gueto para burgueses integrados na sociedade e a avidez com que os judeus se agarravam às oportunidades de emancipação desencadearam um ressurgimento do que ele chama de judeofobia na Europa, que tinha um aspecto diferente das perseguições religiosas anteriores e que iria levar, inexoravelmente, a um dos maiores crimes já cometidos contra a humanidade. GOLDBERG, D. J.; RAYNER, J.D. **Os judeus e o judaísmo:** história e religião. Rio de Janeiro: Xenon, 1989, p. 181.

46 Em fevereiro de 1917 o tzarismo chegava a seu têrmo e o governo provisório que lhe sucedeu, integrado por elementos liberais e socialistas moderados, começou por anular a legislação vigente. No dia 4 de abril de 1917 um decreto firmado pelo primeiro ministro, principe Lvov, declarava que "todas as restrições de direitos dos cidadãos russos que regiam em virtude das leis existentes, e que se relacionavam com sua religião, confissão ou nacionalidade - ficam abolidas". De um só golpe os judes russos, sujeitos durante séculos a uma humilhante privação dos direitos mais elementares, encerrados por espaço de gerações nesse enorme gueto que era sua "Zona Residencial" [Chertá], fora da qual não podiam transitar, viram-se colocados por fim a par dos demais compatriotas seus. A pouco mais de meio século após haver abolido a servidão de seus camponeses, a Rússia vinha suprimir a servidão em que havia mantido até então seus três milhões de habitantes israelitas. DUBNOW, S**. História judaica**. Círculo Bibliófilo hebraico. Rio de Janeiro: Livraria S. Cohen, 1948, p. 473.

autodeterminação". Ou seja, se antes os judeus haviam escapado do judaísmo pela conversão, no entanto, para a qualidade de judeus, à condição de judeu, não haveria escapatória. (ARENDT[47] 1962, apud BAUMAN, 1998, p. 81).

Será então, nesse momento histórico, que o antissemitismo vai se desenvolver retomando, utilizando, extraindo da velha forma do antissemitismo toda uma energia e toda uma mitologia que não haviam sido, até então, utilizada na análise política da guerra interna da guerra social.

Michel Foucault (2005, p. 101) observa que o velho antissemitismo do tipo religioso, do período da Idade Média,

> [...] foi reutilizado num racismo de Estado somente no século XIX, a partir do momento em que se constituiu um racismo de Estado, ou seja, no momento em que o Estado teve de aparecer, de funcionar e de se mostrar como o que assegura a integridade e a pureza da raça, contra a raça ou as raças que o infiltram, que introduzem em seu corpo elementos nocivos e que é preciso, consequentemente, expulsar por razões que são de ordem política e biológica ao mesmo tempo.

Os judeus, neste dado momento, passam a ser visto e descrito como a raça presente no meio de todas as raças e aquela cujo caráter biologicamente perigoso reclama, da parte do Estado, certo número de mecanismos de recusa e de exclusão.

Na época nazista, segue Foucault (2005, p. 95-101), esse racismo estatal não surge aleatoriamente e de forma isolada, pelo contrário, ele vem acompanhado de elementos e de conotações variadas, como, a raça germânica lutando contra a subjugação imposta pelas potências europeias, os eslavos, e o Tratado de Versalhes. O nazismo, sugere o autor, "foi o desenvolvimento até ao paroxismo dos novos mecanismos de poder que haviam sido introduzidos desde o século XVIII".

Concordando com Foucault (2005), Baumam (1998, p. 88) explica que o racismo atua de acordo com especificações de um determinado projeto de sociedade perfeita e pelo desejo de realizar esse projeto de modo planejado e consistente. Com os nazistas, o projeto seria o *Reich* de mil anos, Reino que só teria lugar para o "espírito alemão". Os judeus, neste caso, devido a seu atributo de hereditariedade sanguínea, eram indignos de participar desse *Reich*. O sangue judeu seria um sertão jamais cultivado.

Arendt (1990, p. 188, 191) também sustenta que a ideologia racial não foi uma invenção

---

[47] ARENDT, **Origens of totalitarianism**. Londres: Allen & Unwin, 1962.

alemã, embora o racismo tenha sido promovido à doutrina estatal somente na Alemanha. O racismo refletia a opinião pública de diversos países. Assim, o racismo com Hitler não era uma arma nova nem secreta. Para a autora, a ideologia racista com raízes profundas no século XVIII, emergiu simultaneamente em todos os países ocidentais durante o século XIX. Os racistas foram os únicos que negaram o princípio sobre o qual se constroem as organizações nacionais de povos – o princípio de igualdade e solidariedade de todos os povos garantido pela ideia de humanidade.

Situando o judeu no nível da lei natural[48], o racismo nazista utilizou-se dessa essência filosófica para assegurar seus projetos antimodernistas. Quase todos os teóricos e ideólogos do Nacional-Socialismo[49] usaram o fantasma da "raça judaica" como grampo para prender os medos das vítimas do passado e das presumíveis vítimas da modernização. Essas vítimas estavam sendo preparadas pelos nazistas para fazerem parte da sociedade ideal futura que se propunham a criar para impedir os novos avanços da modernidade.

Esses teóricos e ideólogos identificavam a modernidade como um reinado dos valores econômicos e monetários e atribuíam às características raciais dos judeus a responsabilidade por assalto tão implacável ao modo de vida e aos padrões *volkisch* de valor humano. A eliminação dos judeus foi então apresentada como sinônimo da rejeição à ordem moderna. Para Baumam (1998, p. 96), essa identificação "dá a entender um caráter essencialmente pré-moderno do racismo, sua afinidade natural, [...] com emoções antimodernas e sua seletiva adequação como veículo dessas emoções".

Mas o autor vai mais além ao declarar que o racismo é impensável sem o avanço da ciência moderna, da tecnologia moderna e das formas modernas de poder estatal. Como concepção de mundo e instrumento efetivo de prática política, ele não poderia ser cogitado fora dessa realidade. O racismo, conclui o autor, é um produto moderno e se destaca:

> [...] por um costume de que é parte integrante e que racionaliza: costume que combina estratégias de arquitetura e jardinagem com a da medicina a serviço da construção de uma ordem social artificial, pelo corte de elementos da realidade presente que nem se adéquam à realidade perfeita visada nem podem ser mudados para que se adéquem. (BAUMAN, 1998, p. 87).

O racismo, num mundo que se gaba de uma capacidade sem precedentes de melhorar

---

[48] "O homem *é* antes de *agir*; nada que ele faça pode mudar o que ele é", Esta afirmativa é a essência filosófica do racismo. BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Editor, 1998, p. 83.

[49] Alguns teóricos, ideólogos do Nacional-Socialismo: Adolf Stöcker, Dietrich Eckart, Alfred Rosenberg, Gregor Strasser, Joseph Goebles e muitos outros. BAUMAM. 1998, p. 83.

as condições humanas com a reorganização das atividades em bases racionais, expressa a convicção de que certa categoria de seres humanos não pode ser incorporada à ordem racional seja qual for o esforço que se faça. Para o racismo, certas "falhas" de determinada categoria de pessoas não podem ser removidas ou retificadas. Elas estão além das fronteiras das práticas reformatórias e assim permanecerão para sempre.

O racismo isola certa categoria de pessoas pela argumentação ou qualquer outro instrumento de treinamento, já que o mundo proclama a "formidável capacidade de treinamento e conversão cultural". Ou seja, no mundo moderno, caracterizado pela ambição do autocontrole e da autogestão, o racismo declara certa categoria de pessoas endêmica e irremediavelmente resistente ao controle e imune a todos os esforços de melhoria. Era preciso garantir que o ambivalente continuasse separado. (BAUMAN, 1998, p. 87).

A primeira solução cabível para esta categoria é o isolamento. O racismo exige que tal categoria seja removida e colocada à parte, longe do grupo que ela ofende. Caso essa possibilidade seja impossível de ser colocada em prática, tal categoria deve ser eliminada fisicamente esta é a exigência do racismo.

2.3 Guetos nazistas: nova forma de segregação

Com os guetos nazistas, surge uma forma de segregação na qual a relação assimétrica entre o grupo dominador e o grupo dominado sofre mudanças significativas, porque esses guetos eliminam o caráter bifacial do gueto, eles vão servir apenas como depósito para uma raça considerada "inferior". (WACQUANT, 2008, p. 91).

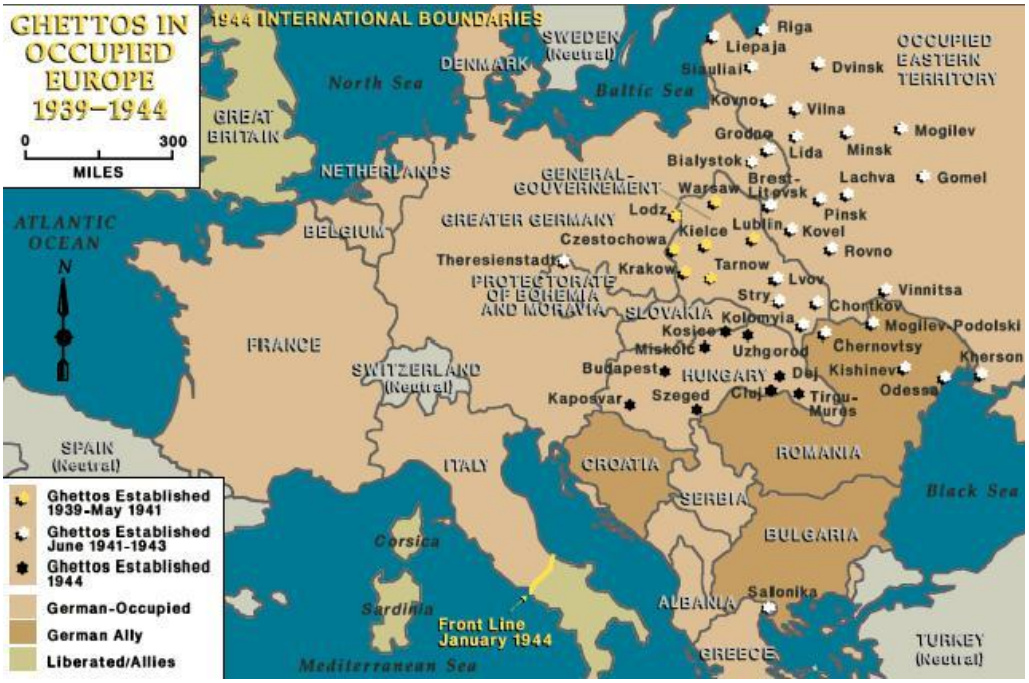
De acordo com Friedman[50] (1980, apud WACQUANT, 2008, p. 91), a primeira função desses guetos seria a de "empobrecer e concentrar os judeus visando a sua realocação e, mais tarde, quando a deportação em massa se mostrou irrealizável na prática para direcioná-los aos campos de extermínio". Wacquant compartilha da mesma ideia expondo que, quando os habitantes dos guetos encontram-se despossuídos de valor econômico para o grupo dominante, como foi com os nazistas, o confinamento acabava, por fim, servindo apenas para o aniquilamento físico que é a última forma de ostracisação.

De acordo com o Instituto *Yad Vashem* (1981, p. 173-178) quando os nazistas decidiram que havia necessidade de concentrar os judeus em cidades perto de linhas ferroviárias ainda não havia um plano operacional de extermínio da população judaica. O que

---

[50] FRIEDMAN, P. The Jewish ghettos of the Nazi Era. In:__. **Roads to Extinction: Essays on the Holocaust**. Nova York: The Jewish Publication Society of América, 1980, p. 59-87.

se tinha em mente no tocante a concentração era: separar a população judaica dos poloneses e mais tarde de outros povos dos países ocupados, manter de forma eficaz o controle das populações judaicas e por último condensar a comunidade fisicamente como preparação para um acordo futuro.



Mapa 1 - Principais guetos na Europa ocupada. *United States Holocaust Memorial Museum.*

Para nós, essa nova forma de segregação tinha em vista enfraquecer e, por fim, aniquilar qualquer forma de resistência. Esses guetos foram traçados e projetados de modo a não serem adequados para o homem. Eles ressurgem na história com vistas à desumanização. O confinamento dos judeus em guetos foi justificado e legitimado, a partir do momento em que foram classificados como “não-humanos”, “não-necessários” à nova ordem.

Depois de o Estado nazista categorizar os judeus como “raça inferior”, ele estabelece os atributos considerados comuns aos judeus, de modo que os guetos seriam o único “ambiente social”[51] onde os judeus poderiam habitar, pois os guetos denunciam a condição dos judeus frente à sociedade circundante e impossibilitam possíveis contatos. Eles avisam

[51] Palavra que tomamos emprestada de GOFFMAN, E., em sua obra **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988, p. 11, quando ele explica que a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Ele sugere que os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas.

que os que se encontram entre seus muros são pessoas marcadas e que devem ser evitadas.

O gueto, na concepção daqueles que o constituiu, era o *habitat* para esse "tipo de categoria". No entanto, os períodos históricos mostram que o atributo do grupo marcado a viver em gueto sofreu variantes. Em um dado momento o atributo[52] indesejável percorre o âmbito religioso e, em outro, o racial, como foi no período nazista. Ou seja, manipulam-se os atributos do indivíduo ou do grupo em vantagens de um estereótipo que se é esperado ou forjado.

Na perspectiva nazista, a vida humana passou a ser dividida em útil e inútil, com ou sem valor, aquela a ser cultivada, a outra a ser afastada ou, quando o afastamento não produzisse o efeito desejado, a eliminação. No caso dos judeus, "eram uma anti-raça, que minava e envenenava todas as outras, que solapava não apenas a identidade de qualquer raça em particular, mas a própria ordem racial. Uma nação sem nacionalidade, inimigo incurável da ordem nacional, uma raça que não era igual às outras raças". O isolamento dos judeus era apenas um paliativo, pois isolar os judeus da Alemanha não resolveria a questão, visto que os judeus continuariam a "produzir erosão e desintegração da lógica natural do universo" (BAUMAN,1998, p. 90).

Hitler acreditava que ao eliminar os judeus, estava prestando um favor à humanidade racialmente organizada. Seu discurso era carregado de imagens de doença, infecção, infestação, putrefação e pestilência. É notório que os judeus não foram os únicos submetidos a "tratamento especial" pelo regime nazista. Seis milhões de judeus estavam entre as mais de vinte milhões de pessoas aniquiladas a mando de Hitler. No entanto, "só os judeus foram marcados para o extermínio, à destruição total, e não tinham lugar reservado na Nova Ordem que Hitler pretendia instaurar". (BAUMAN, 1998, p.12)

Nessa nova forma de segregação, a sociedade circundante não tinha nenhum contato com os judeus. Esse distanciamento social evitava que a sociedade se posicionasse frente ao sofrimento dos judeus. Com os guetos, ninguém se encontraria mais, rompia-se a possibilidade de um relacionamento pessoal, toda aproximação estava vetada e velada. Os alemães se asseguraram de isolar os judeus, enquanto simultaneamente disseminavam entre as populações não judaicas o perigo que representava o contato com os judeus. Esse tipo de isolamento distanciava os judeus dos olhos da população local e permitia aos alemães, junto com seus colaboradores locais, abusar da população judaica sem sofrer críticas.

Era preciso também separar os judeus do mundo exterior, para tanto, os alemães

---

[52] Ver GOFFMAN, 1988, p. 13. O autor observa que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo.

proibiram os judeus de ouvirem rádio e confiscaram todos os aparatos de rádio; encontrar um judeu com um rádio era motivo de pena de morte. Somente o periódico, a *Gazeta Zydowska* [Diário Judeu] podia ser difundido, sob estrita censura dos nazistas. Por meio dele, os alemães enviavam várias mensagens à população judaica. No entanto, os judeus liam periódicos clandestinos e poloneses, de modo a obter maiores informações.

Nos guetos nazistas, tanto o número de habitantes quanto o grau de isolamento determinava as possibilidades de sustento e as condições de vida da população judaica em cada gueto. Esta população dependia das rações que as autoridades alemãs lhe designavam. A quantidade de calorias de consumo diário nas zonas ocupadas era distribuída com base na doutrina racial nazista: os indivíduos alemães recebiam, pelo menos, 2.613 calorias ao dia; os eslavos (poloneses, russos e outros) designados a trabalhos forçados em benefício do Terceiro *Reich* recebiam 669 calorias diárias, enquanto os judeus recebiam apenas 184 calorias por dia. Como consequência, a fome se tornou o maior problema enfrentado pelos judeus nos guetos nazistas.

Restava à população judaica, por meio de suas instituições, proverem o restante das calorias para a sobrevivência da população. A ilegalidade daria suporte e o contrabando seria o principal meio utilizado a busca por alimentos. Nos guetos maiores, como o de Varsóvia e Lodz, as condições pioravam consideravelmente e a morte por inanição era um fenômeno comum, diferentemente dos guetos médios e pequenos. No gueto de Varsóvia seu sustento baseou-se num contrabando altamente perigoso por meio dos muros e dos túneis. Os roubos diários e as mendicâncias foram consequências da terrível fome que assolou os guetos.

Com os guetos, os nazistas negaram aos judeus os direitos básicos conferidos a todo ser humano. Em sua área imperava a fome, a superpopulação, enfermidades e mortes. Lembramos, porém, que cada gueto teve sua especificidade, como por exemplo, o modo como foi estabelecido, o método de isolamento, que não era uniforme em todos os guetos, e o regime interno posto em prática. A área do gueto, que na maioria dos casos estava encerrada por muros, era muito pequena para conter a população ali introduzida pelas forças nazistas. O gueto de Varsóvia, o maior na Europa, fechado no transcurso de novembro de 1940, chegou a ter uma população máxima de 460.000 judeus em março de 1941.

Os judeus receberam o estigma de “raça inferior” sem possibilidade de qualquer perspectiva de mudança, o que resultou numa exclusão que tem sua expressão com o estabelecimento dos guetos, separando os judeus tanto do mundo exterior como dos outros guetos. As leis e os decretos restritivos emitidos estavam destinados primeiramente a retirar os

judeus da sociedade, e por fim, eliminá-los.

Os judeus nesses guetos poderiam aceitar tal estigma ou reagir ao confinamento e à morte indigna. O momento exigia mais que uma perspectiva de vitimização, era preciso buscar caminhos com vistas à sobrevivência e à preservação da dignidade humana.

2.4 Gueto de Varsóvia

Durante a ocupação alemã, os nazistas aproveitaram muitos bairros habitados por uma maioria judaica para transformá-los em guetos. O mesmo ocorreu com o bairro judeu de Varsóvia que serviu aos propósitos nazistas de concentrar milhares de judeus, fossem eles pertencentes a Varsóvia ou refugiados de toda a Polônia. Em novembro de 1940 os alemães fecharam hermeticamente o gueto com um muro de três metros e meio de altura, coberto na sua parte superior com arame farpado. Além dos milhares de judeus de Varsóvia que já tinham recebido a ordem de se mudarem para o bairro judeu, deixando do outro lado do muro suas posses, milhares de refugiados afluíram a ele.

Fotógrafo: não identificado. Entrada do gueto de Varsóvia. A placa diz: "Área de Quarentena Epidêmica: Permitido apenas o Tráfego Direto." Varsóvia, Polônia, fevereiro de 1941. Crédito: Bildarchiv Preussischer Kulturbesitz.

No gueto, todos eram “iguais”. “Iguais” no sentido forjado pelos nazistas. No seu cotidiano, porém, as diferenças eram alarmantes. O que diferenciava um judeu do outro, em muitos casos, estava relacionado as suas posses, ou seja, o quanto cada judeu podia ou estava disposto a pagar em troca de possíveis benefícios. Assim, vamos encontrar ricos ou pessoas

influentes recebendo melhores moradias, enquanto muitos pobres não tinham nem onde morar, ou eram alojados em lugares superlotados.

O gueto de Varsóvia serviu à política nazista de abandono e desumanização obrigando 460.000 judeus a viverem em um espaço constantemente reduzido em seu tamanho por ordens nazistas. O isolamento foi acompanhado pelo excesso de população. Conforme dados do *Yad Vashem* (1981), aproximadamente 30% da população judaica de Varsóvia foi confinada em 2,4% da área da cidade. Ou seja, concentrou-se 380.000 judeus em menos de 3,5 quilômetros quadrados. Das 1.800 ruas de Varsóvia, somente 73 foram designadas ao gueto. O gueto representava um passo adiante no processo de penalização racial colocado em prática pelos nazistas contra os judeus. Eles estavam isolados do resto do mundo extinguindo, assim, todos os laços comerciais que mantinham com os poloneses.

Devido à superpopulação, a fome e as epidemias passaram a fazer parte do cotidiano do gueto. Só em janeiro de 1941, morreram de fome 2.000 pessoas. Mesmo para os que trabalhavam era difícil conseguir comida. A ração diária de pão não superava a 100 gramas. No total, somando o que recebiam dos alemães e do auxilio mútuo providenciado pela população judaica, cada morador do gueto recebia 800 calorias por dia, uma quantia insuficiente para suprir as necessidades de um ser humano.

A insignificante porção de alimentos que os alemães distribuíam à população judaica do gueto e a escassez das necessidades básicas para a sobrevivência forçava a introdução de alimentos por vias de contrabando. Aproximadamente oitenta por cento do consumo diário de alimentos desse gueto chegava por contrabando. Entre os contrabandistas estavam as crianças que, devido a seu pequeno tamanho, podiam passar pelas rachaduras diminutas dos muros do gueto. Muitas crianças tornaram-se sustentadoras de suas famílias. Crianças de dez a quatorze anos mantinham seus pais invertendo, assim, a ordem natural que seria a dos pais proverem o sustento a seus filhos. Sobreviver era um combate diário para crianças e adultos.

Se em março de 1941 o número de judeus no gueto de Varsóvia passava de 460.000, nos finais de 1941, por causa da fome extrema, a população diminuiu consideravelmente para 415.000. As maiores vítimas da fome foram os refugiados de outras províncias que não se adaptavam à nova realidade. Eles recorriam às instituições judaicas ou a algum Comitê Domiciliar[53] exigindo um pedaço de pão. Como a ajuda nunca era suficiente, muitos

---

[53] Comitês de vizinhos: *Hoytz Komitet*, em iídiche. Movimento sócio-político criado após a invasão da Polônia por impulso, entre outros, do próprio Ringelblum. Tinha como finalidade fundamental criar uma estrutura de poder paralela ao *Judenrat.* Dedicavam-se a uma atividade bem ampla, e sobretudo a assistência social dos mais necessitados, a difusão cultural e ao ensino. RINGELBLUM, 2003, p. 484.

aguardavam por fim à morte em silêncio. Entre 1940-1942, mais de 80.000 habitantes morreram como resultado da fome, das enfermidades e da privação. Lembrando que chegaram à Varsóvia aproximadamente 90.000 refugiados antes do estabelecimento do gueto.

Na tentativa de amenizar os danos causados pela fome, os refeitórios públicos beneficentes existentes no gueto buscavam assegurar pelo menos uma refeição diária para todos que viviam em necessidade e total miséria. Era preciso reagir ao confinamento e a morte indigna, intervindo individual e coletivamente de modo a transformar uma realidade com vista a degradação total do sujeito. Temos o caso de muitas organizações e pessoas sustentando, na medida do possível, os mais debilitados, como podemos ver na imagem abaixo.

Fotógrafo: não identificado. A placa à esquerda anuncia: "Distribuição de sopa no pátio, primeiro piso, ap. 47." Gueto de Varsóvia, Polônia, 1940-1941. United States Holocaust Memorial Museum.

Não podemos deixar de citar o trabalho dos orfanatos, como o do médico e educador Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança, em Varsóvia, abrigando dezenas de órfãos, e os movimentos juvenis que participavam de atos de auto-ajuda nos guetos. Estes procuravam aliviar a fome das crianças além de oferecer outros cuidados. Tirá-las das ruas, da mendicância e do contrabando foi um desafio para todos no gueto, em particular, para os educadores. A imagem a seguir, retrata a condição de muitas crianças, e denuncia parte da realidade calamitosa existente no gueto:

Fotógrafo: não identificado. Um residente dando dinheiro a duas crianças em uma Rua do Gueto de Varsóvia, Polônia. c. outubro de 1940 e abril de 1943. Arquivo United States Holocaust Memorial Museum.

2.4.1 Resistência no gueto: voltar-se para dentro

Sem Título

Resistiu o que contrabandeou um pão.
Resistiu o que ensinou em secreto.
Resistiu o que escreveu e publicou e advertiu e rompeu ilusões.
Resistiu o que contrabandeou um rolo da Torá.
Resistiu o que ajudou aos fugitivos em sua fuga.
Resistiu o que escreveu o que ocorria e o ocultou [...]
Resistiu o que desarmado se levantou contra seus assassinos. [...]
Resistiu o que sobreviveu.
Resistiu o que se rebelou nos guetos, entre paredes que caíam, na rebelião mais desesperada de todas.

(Safira Rapoport, **Yesterdays and Then Tomorrows** [Entre nuestro ayer y nuestro mañana], Jerusalén: Yad Vashem, 2000 p. [144]. [Edición hebrea] Guri, Jaim. Tradução nossa).

O poeta israelense Jaim Guri, ao apresentar a resistência no seu poema, mostra-nos a situação calamitosa que os judeus viveram no gueto de Varsóvia e aponta para a importância dessa conduta para sentirem-se vivos e dignos. A resistência seria a linha tênue entre a vida e a morte, num regime cuja essência era o terror. A condição humana de produtores de cultura e de trabalho havia sido negada aos judeus. As proibições nazistas eram claras, não havia possibilidade de estabelecer qualquer tipo de diálogo, de comunicação entre opressor e oprimido. A linguagem mais familiar era a violência. A violência corpórea, a violência moral e

desumana que se expressa, entre diferentes formas, pela fome, pelas doenças e por fim pela morte.

Na realidade, a morte chegou para quase todos no gueto, mas cada dia no gueto era uma luta pela vida digna ou pela morte digna, por homens que não se permitiram morrer como animais. Embora o cenário fosse para animais, era preciso decidir como viver e como morrer no gueto. Era preciso continuar sendo dignos de "serem chamados de homens"[54], nem que para tanto, se utilizassem da clandestinidade para resistir, pois esta última não podia mostrar sua face. Com isso, a resistência aconteceria às ocultas, um mundo à parte no gueto, mundo dos porões, dos sótãos, dos abrigos, dos orfanatos, do "cantinho da criança" e do "abre-te Sésamo"[55]. A vida deveria ser defendida, protegida.

A última carta[56] de Ringelblum de março de 1944, escrita a seus amigos e colegas no Reino Unido, mostra o trabalho de todos em defesa da dignidade humana:

> Desde o momento em que os Judeus Poloneses caíram sob o domínio nazista, o Grupo Judaico de Autoajuda iniciou inúmeras atividades. Nosso lema era viver com dignidade e morrer com dignidade. Por isso muitas atividades culturais foram levadas a cabo apesar do terror, da fome e privação sem precedentes.
> Quando começaram as deportações surgiu a ideia da luta armada em lugar da autoajuda, e nossa valente juventude conduziu esta luta [...]
>
> (Emanuel Ringelblum, **Last Wrinting and Letters** [Últimas cartas e escritos], Jerusalém, 1994, pp. 324, Tradução Nossa). Fonte: Yad Vashem The Holocaust Martyrs' and Heroes' Remembrance Authority, 2006.

Na tentativa de assegurar a manutenção da vida e sua dignidade humana frente a um processo continuo de degeneração do homem, os judeus estabeleceram alguns princípios fundamentais de sobrevivência que nortearam a vida em comunidade, permitindo o estabelecimento de novas organizações e o reajuste de antigas estruturas - a religiosa e a comunitária - às necessidades do momento.

Suzan M. Kardos (2002, p. 36), em seu artigo "Clandestine Schooling in the Warsaw Ghetto" explica que os judeus do gueto de Varsóvia se viram face a face com lutas múltiplas.

---

[54] LEVI, P. **É isto um homem?** Editora Rocco, 1988, p. 119-123. Levi usa essa expressão ao se referir a Lourenço, um operário italiano que trazia pão para Levi e restos das suas refeiçções [...] sem nada lhe pedir em troca. Para Levi, Lourenço era "simples e bom", era digno de ser chamado homem.

[55] Encontramos também no gueto, em um edificio judaico, num apartamento clandestino, pessoas que se dedicavam ao estudo dos livros sagrados. Só tinham acesso a este piso pessoas de total confiança, e quem conhecesse a senha que liberava a porta. No seu interior havia um grupo numeroso de alunos de *Yeschivá*; que estavam aprendendo, estudando. Ringelblum escrevre que uma pessoa lia a coleção de Hagadá, outra rezava os Salmos, e uma terceira foleava o Talmude. RINGELBLUM, 2003, p. 188.

[56] Esta carta foi escrita uma semana antes de Ringelblum ser capturado pelos nazistas. Ele, sua esposa e seu filho Uri, foram executados em Varsóvia.

Havia a luta diária pessoal, com a fome, a doença, a pobreza, a superlotação e a possibilidade de deportação que foi intensificada pela luta em manter um sentido de dignidade, normalidade e esperança face a brutal desumanidade. Mas havia, também, a luta da comunidade em permanecer organizada e coesa, manter serviços sociais, organização política, vida religiosa e governabilidade dentro das paredes do gueto. E, finalmente, houve a luta mais ampla contra a erradicação histórica e cultural e em última análise contra a completa e coletiva aniquilação.

Em um governo totalitário, a liberdade de expressão e de pensamento por parte de escritores, estudantes e artistas são vedadas por meio do terror e do domínio da polícia. No espaço gueto, a resistência surge de uma situação limite de exclusão e de repressão. Ela se manifestou em todas as áreas da vida humana: na alimentação dos famintos, na ajuda aos desabrigados, no acolhimento aos órfãos, por uma participação ativa na produção artística, nas pesquisas cientificas, por exemplo, em junho de 1942, podemos encontrar no gueto médicos e professores judeus que levavam a cabo investigações cientificas, em especial sobre a fome, que era um dos temas mais interessantes; no ensino - em apartamentos privados, cantinas, sótãos e outros esconderijos; na vida religiosa e cultural, por meio de bibliotecas, salas de concertos e teatros. Apesar das circunstâncias extremas, as pessoas desejavam pensar na música e em livros, tudo, clandestinamente. Essas manifestações ludibriavam os nazistas, e sua pretensão de domínio total. A resistência era uma atitude de "destotalitarização"[57] do gueto. Mary Berg (1945, p. 46, 47) escreveu sobre o esforço contínuo da comunidade em manter viva a manifestação cultural no gueto, e assegurar algum sustento aos necessitados:

> 25 de dezembro de 1940
>
> [...]
> Nosso grupo teatral recebeu vários convites para se apresentar em cafés. Temos nosso próprio salão, e pretendemos fazer apresentações regulares, duas ou três vezes por semana pela tarde.
>
> 2 de janeiro de 1941
>
> Nossa apresentação de Ano Novo atraiu inesperadamente um enorme público. O salão estava lotado. Como 31 de dezembro coincidiu com o último dia de *Hanuká*[58], improvisamos uma cena retratando a luta heroica dos Macabeus, que incluía várias alusões oportunas ao nosso tempo. Acendemos oito velas no palco. O público aplaudiu com entusiasmo, e dificilmente alguém ficou de olhos secos no lugar.
>
> Todas as matinês são um grande sucesso. Metade da renda vai para a comissão em favor dos refugiados, pois nesse período havia um fluxo enorme de refugiados desabrigados.

---

[57] A palavra é tirada da obra de Hannah Arendt em **Origens do totalitarismo**, 1990, p. 351.

[58] Hanuká: "Dedicação" ou "inauguração". Festa das luzes que celebra a reinauguração do Segundo Templo após a vitória military dos Macabeus sobre os gregos selêucidas. WOUK, 2002. p. 319.

Notemos no discurso de Berg que essa resistência buscava defender os interesses da comunidade judaica e certamente não era passiva (Sakowska, 2007, p. 19). A apresentação de *Hanuká* retoma a questão da sobrevivência como um ato heróico a ser conquistado diariamente, de modo a fortalecer a esperança da comunidade por um futuro melhor. Berg também expressa uma preocupação social, ao citar que metade do arrecadado na apresentação seria destinada aos refugiados sem abrigos. A atividade cultural, neste caso, tem em vista a dignidade humana e o fortalecimento das tradições de seus ouvintes.

A resistência no gueto se torna organizada e tem um papel predominante na luta pela sobrevivência da comunidade e à preservação da continuidade dos judeus como povo, em oposição à política racial nazista, que previa a exclusão e por fim o extermínio dos judeus da Europa. A resistência, fosse ela organizada ou individual, pode ser entendida, a nosso ver, como uma forma de poder com vista a transformar o individuo, enclausurado e reprimido, em sujeito. Nosso posicionamento deve-se a teoria de Michel Foucault (1984, p. 314, 316), filósofo francês contemporâneo, que analisa as lutas como formas de resistência, não necessariamente contra a autoridade, mas em oposição às situações que degradam o ser humano, étnicas, sociais, religiosas, de exploração, de submissão e que afetam a dignidade humana:

> a) aquelas que se opõem às formas de dominação (étnicas, sociais e religiosas); b) aquelas que denunciam as formas de exploração que separam o indivíduo daquilo que produz; c) e aquelas que combatem tudo o que liga o indivíduo a ele mesmo e asseguram assim a submissão aos outros (lutas contra a sujeição, contra as diversas formas de subjetividade e de submissão).

A resistência no gueto possivelmente abarcou os três tipos de lutas, citadas por Foucault, cujo principal objetivo não era de atacar esta ou aquela instituição de poder, ou grupo, ou classe ou elite, mas sim uma técnica particular, uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Esta forma de poder é exercida sobre a vida cotidiana.

Mas de que tipo de sujeito está se tratando? Ao sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência, ou ao sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si? A palavra sujeito sugere uma forma de poder que subjuga e submete. Para o autor o poder incita, induz, contorna, facilita ou torna mais difícil, ele alarga ou limita, ele torna mais ou menos provável; no limite ele constrange ou impede completamente; mas ele é sempre uma maneira de agir sobre um ou sobre sujeitos atuantes, enquanto eles agem ou são susceptíveis de agir. Uma ação sobre ações.

Em se tratando do período nazista e, particularmente a partir do estabelecimento dos guetos, o poder nazista procurou primeiramente constranger a atuação do sujeito: o despiu de todos os Direitos dos Homens e os confinou em guetos. Os que se encontravam excluídos e reclusos, tendo seu campo de possibilidade de ação limitado, resistiram por meio da clandestinidade. Com o início das deportações, o poder geria a morte desse sujeito atuante, eliminando assim todas as possibilidades de ação desse sujeito.

Enquanto o gueto era a estratégia nazista com vista a impossibilitar qualquer luta pela sobrevivência, a resistência organizada na clandestinidade seria a estratégia utilizada pelos judeus para garantir sua sobrevivência e continuidade como povo. Sua atuação na clandestinidade impede o inimigo de saber da ação do outro e por isso impossibilita o afrontamento e uma luta de morte.

Nessa luta pela sobrevivência do homem como sujeito, a cultura, a religião, o ensino, as organizações coletivas e até mesmo o otimismo exerceram influência significativa sobre os habitantes do gueto, levando-os à organizar um tecido social e cultural capaz de superar as difíceis provas impostas pelo ocupante nazista e pelo estado em que se dava o confinamento. Assim, por exemplo, a religião cuja prática estava quase totalmente proibida e o ensino, eram cultivados na clandestinidade. (RINGELBLUM, 2003, p. 147).

Entre as formas de resistência que se deram na clandestinidade no gueto de Varsóvia, Kardos (2002, p. 36) considera que uma das mais importantes arenas da resistência individual e coletiva foi a educação organizada clandestina. Esta, embora expressamente proibida, seguia com suas atividades. Ensinar e aprender eram atos perigosos para judeus no gueto de Varsóvia, mas eles persistiram.

Em nosso estudo abordaremos particularmente a educação de crianças em idade inferior a quinze anos. Consideramos a educação no gueto de Varsóvia uma forma de resistência frente ao propósito nazista de desumanização dos judeus e sua aniquilação como povo com história e cultura. Foi um meio de transcender a si mesmo e a situação histórica imposta. Tratava-se de resistência frente a um processo promovido pelo regime nazista de exclusão, repressão e, por fim, da morte do sujeito. A educação clandestina velou pela humanidade da criança e buscou assegurar seus direitos mais básicos, quando ainda não era conferido à criança nenhum direito.

2.4.2 Resistência e Educação Clandestina

2.4.2.1 Origens

Quando os nazistas bombardearam Varsóvia em setembro de 1939, destruíram instalações escolares levando a maior parte das escolas para crianças judias a deixarem de funcionar. De acordo com Kardos (2002, p. 37) embora os nazistas tenham proibido a escolarização para os judeus, algumas escolas permaneceram ativas por alguns meses até que o último edifício na Rua Okopowa, 55 fosse tomado pelos nazistas.

Helena Gutman-Staszewska, sobrevivente da guerra, escreveu em seu diário "que todos os professores foram despedidos em 1 de dezembro de 1939, cerca de uns 400 professores das escolas primárias judaicas. Com esta medida, cerca de 30.000 crianças ficaram sem estudar e sem ter acesso a escola". (GRYNBERG, 2004, p. 435).

Desde o início da ocupação, o *Judenrat* solicitava continuamente às autoridades alemãs permissão para reabrir as escolas para crianças judias. Com exceção de alguns cursos técnicos autorizados pelos nazistas, a solicitação da liderança judaica se mostrou infrutífera. Em 11 de outubro de 1940, Adam Czerniakow, líder do *Judenrat* do gueto de Varsóvia escreveu em seu diário: "Tem havido rumores de que, por medo de epidemias, as escolas judaicas permanecerão fechadas". (KARDOS, 2002, p. 37).

Em novembro de 1940, quando o bairro judaico de Varsóvia foi transformado em gueto, os nazistas continuaram a proibir os judeus de operarem escolas para as aproximadamente 30 a 40 mil crianças em idade escolar que lá estavam confinadas. Apesar dessas proibições, constatamos diversas atividades educacionais clandestinas sendo promovidas, como: jardins de infância e "cantinhos das crianças"; salas de aulas para o ensino elementar funcionando em conjunto com as cantinas públicas; uma ativa rede de grupo de estudo prosperou; a educação religiosa persistiu; e, de todas as maneiras possíveis, grupos de jovens continuaram com suas atividades políticas e intelectuais como antes da guerra; aulas particulares aconteciam; algumas escolas de ensino médio clandestinas, e centenas de círculos de estudos também existiram. O treinamento vocacional e programas de nível universitário também foram oferecidos.

Havia também professores, como Jaim Kaplan que ensinava a grupos juvenis, às vezes preparando-os para os exames escolares estatais poloneses, demonstrando, assim, que a educação desses jovens estava orientada não apenas para o presente, mas também para um futuro com possibilidades.

As imagens a seguir mostram o trabalho da educadora Ita Rozencwajg, sobrevivente da guerra, antes e depois do estabelecimento do gueto de Varsóvia:

Fotógrafo: Estudio Leo Forbert. Crianças estão alinhadas do lado de fora em um jardim de infância localizado na Rua Leszno, 29, antes da criação do gueto de Varsóvia.
Segunda-feira, abril, 1940. Varsóvia, Polônia.
Arquivo Zydowski Instytut Historyczny imieni Emanuel Ringelblum. Foto de domínio público.

Fotógrafo: não identificado. Retrato de um grupo de crianças judias da pré-escolar de um jardim de infância estabelecido pela educadora Ita Rozencwajg no gueto de Varsóvia, Polônia, em 1941. Arquivo United States Holocaust, Memorial Museum, courtesy of Ita Rozencwajg Diamant.

De acordo com Kardos (2002, p. 43), logo após a formação do gueto os professores judeus começaram a formar grupos clandestinos de estudos, tanto para ganhar dinheiro como para ajudar aqueles que tinham necessidade de escolas, desde que um grande número da juventude judaica em todos os níveis estava sendo privados de uma educação. “Um Estudo Preliminar em Ensinando Pessoas Durante a Guerra”, reportou que no gueto “os jovens estudavam diligentemente e na maior parte do tempo mostravam interesse maior na medida em que faziam o seu trabalho” e “os professores trabalhavam duramente e com excepcional honestidade, embora sua situação material fosse extremamente difícil”.

Essa atividade, a principio motivada economicamente, foi mais tarde motivada por outras razões também. A sobrevivente Vladka Meed[59] (2000 apud KARDOS, 2002, p. 44) relembra:

> As pessoas continuavam nas difíceis situações e segurando-se a vida como seres humanos [...] nossa vizinha [...] no gueto estava vendendo pedaço de pão [...] fora do edifício de nossa casa [...] e prestando atenção para ver se uma patrulha alemã não estava passando, porque em seu apartamento, acima do nosso, sua filha estava dando aulas para as crianças [...] uma pequena escola ilegal. Esta mulher nem pensava que

[59] Entrevista com Vladka Meed, 28 de fevereiro de 2000, Nova York.

> era uma heróina, nem sua filha, mas elas estavam conduzindo classes ilegais para crianças, sabendo que se uma patrulha alemã visse [...] e as pegassem elas não seriam apenas presas, mas também mortas. E isto era a vida das pessoas.

Em se tratando especificamente da educação elementar, a população judaica estava cônscia que a educação de crianças em idade inferior a quinze anos, seria uma das áreas que dependeria diretamente de uma resistência civil. Numa situação normal, sem guerra, essas crianças possivelmente estariam em escolas cursando o ensino elementar, mas com o gueto, isso não foi possível de forma legalizada. Assim, em dezembro de 1940, quando falharam as tentativas feitas por Adam Czerniakow para conseguir dos alemães a autorização[60] de reabrir escolas, os professores do gueto começaram a dar cursos elementares clandestinos, na tentativa de substituir a educação elementar que elas receberiam nas escolas. (SAKOWSKA, 2007, p. 20, 21).

Os grupos de crianças miseráveis, abandonadas à própria sorte, sem escolarização, vítimas fáceis da imoralidade nas ruas, foram um dos graves problemas sociais nesse gueto. O momento exigia que uma atitude social fosse tomada em conjunto com medidas educativas. A educação deveria velar pela vida física, emocional e, na medida do possível, pela vida intelectual dessas crianças.

A política de educação alemã na Polônia era parte do esforço global nazista de destruir a *intelligentsia*[61] (polaca e judaica) nos territórios ocupados, portanto, a educação na Polônia ocupada foi severamente restrita para ambos os poloneses e judeus. No entanto, uma vez que os judeus estavam no gueto, os nazistas demonstraram pouco interesse nas suas atividades políticas e sociais. Kardos (2002, p. 39) cita um ensaio *Oneg Schabat*, intitulado "Estudo Preliminar no Ensino de Pessoas Durante a Guerra", que inclui um relato da política alemã com relação ao ensino durante a ocupação da Polônia. De acordo com o ensaio, os alemães inicialmente consideraram tratar as escolas clandestinas como um desperdício de tempo porque, ironicamente, eles não viram as escolas como uma ameaça ao seu principal interesse primário que era "desmoralizar as massas, a fim de destruir [...] cultura Judaica, que é tão 'perigosa' para a humanidade.” Devido a isso, uma forte rede de escolas clandestinas desenvolveram-se nos primeiros dias dos guetos.

---

[60] Foi preciso esperar até 1º de outubro 1941 para que as autoridades alemãs autorizassem a abertura de 6 escolas elementares. No fim do único ano escolar autorizado (1941-1942), que foi do outono de 1941 até o verão de 1942, contavam dentro do gueto 19 escolas elementares que agrupavam 6.700 alunos, ou seja, 16 % do conjunto de crianças do gueto em idade de serem alfabetizadas. Apesar disso, a maior parte da atividade educacional clandestina continuou até o fim desse gueto. SAKOWSKA, 2007, p. 19.

[61] Termo russo com o qual normalmente se fazia referência aos trabalhadores intelectuais. RINGELBLUM, 2003, p. 485.

Cabe lembrar que a organização política dentro e fora do gueto foi composta por estruturas de autoridades complexas, tanto oficial quanto clandestinamente. Entre as autoridades oficiais fora do gueto que determinou muito do que acontecia dentro dele, temos o exército alemão que ocupou a Polônia, as várias forças nazistas, o Governo Geral da Polônia ocupada e a resistência polonesa. Dentro do gueto havia uma estrutura de autoridade igualmente complexa. Grupos como o *Judenrat* e a Polícia Judaica foram autorizados pelos alemães a funcionarem legalmente, enquanto outros não o foram. Apesar das prisões e das fugas de líderes políticos judaicos para o leste, parte da liderança organizada da comunidade judaica do pré-guerra foi restabelecida no gueto quando este foi criado.

Kardos (2002, p. 39) argumenta que as estruturas sociopolíticas no gueto criaram um clima favorável à formação de escolas clandestinas. Os movimentos juvenis; organizações como a *Yiddishe Soziale Aleynhilf,* em iídiche *e Zydowska Samopomoc Spoleczna,* em polonês (ZSS) - [Apoio Social Judaico] e a *Centrala Zwiazku Towarzystw Opieki nad Sierotami i Dziecmi Opuszczonymi,* em polonês (Centos) - [Central de Associações de Proteção aos Órfãos e às Crianças Judias Abandonadas]; organizações culturais como, *Yidishe Kultur-Organitzatzie,*em iídiche, (YIKOR) - [Organização Cultural Judaica]), e *Tecumah* [dedicado a revitalização da língua hebraica]; organizações religiosas, o *Judenrat,* educadores profissionais formados e cidadãos foram todos responsáveis pela promoção da educação organizada clandestina no gueto.

Acrescentamos, ainda, os Comitês Domiciliares, os refeitórios públicos beneficentes que buscavam assegurar aos necessitados pelos menos uma refeição por dia, os diversos orfanatos, como o do Dr. Janusz Korczak, providenciando albergues a dezenas de milhares de órfãos, entre outras organizações.

Visando a conhecer com propriedade essas estruturas sociopolíticas, citamos detalhadamente algumas delas:

Centos

Organização social de proteção às crianças, fundada em 1924. Esta organização foi interditada pelo ocupante nazista em julho de 1940, como foram todas as organizações sociais polonesas e judaicas no território do Governo Geral, no entanto, continuou suas atividades na clandestinidade sob a cobertura de uma instituição autorizada, a *ZSS* que era equivalente do

RGO[62] polonesa.

No gueto de Varsóvia a *Centos* realizou um trabalho humanitário sem precedentes. Dedicava-se ao abrigo e educação dos órfãos, ou seja, além de organizar cozinhas e creches, a Centos provia às crianças uma educação clandestina. A partir de 1940, a Centos criou um departamento especifico para a proteção dos filhos de refugiados, e na direção esteve uma psicóloga de renome, a Doutora Estera Markin. Muitos educadores estavam a serviço dos responsáveis pela "Proteção da Infância do Bairro", e trabalhavam nos prédios onde não havia comitês, mas também colaboravam com os Comitês Domiciliares e com outros grupos.

O diretor da *Centos* do gueto de Varsóvia foi Adolf Berman, (Abram 1906-1978). Antes da guerra foi doutor em filosofia e desenvolveu uma importante atividade em diversos movimentos sociais e também em política, como militante do partido *Poalei Tzion*. Durante a ocupação alemã Berman utilizou o pseudônimo de Adam Borowski[63].

Em suas memórias escritas após a guerra ele relata como era o trabalho dos educadores nos centros sob a responsabilidade da Centos: "[...] o trabalho nas condições infernais dos refúgios para pessoas deslocadas[64] exigia um senso inusitado de sacrifício e de enormes competências pedagógicas". Neste texto, Berman cita várias educadoras que escreveram relatórios sobre suas atividades para com a criança do gueto: Stefania Halberstat, Sima Rydyger, Noemi Daniel, Cecylia Apel e Irena Filozof. (SAKOWSKA, 2007, p 172).

Comitês domiciliar

Conhecido também como comitês de prédios, ou de vizinhos**,** foi um movimento sociopolítico criado após a invasão da Polônia por vários ativistas, entre eles o próprio Ringelblum. Dedicavam-se, sobretudo, à assistência social dos mais necessitados, à criação de clubes juvenis, à difusão cultural e ao ensino. Sua unidade básica era o pátio dos edifícios. Eles providenciaram cuidados e educação para crianças pequenas no cantinho das crianças e

---

62 RGO: *Conseil principal d'aide sociale* [Conselho de ajuda social].

63 Em setembro de 1942 Berman fugiu do gueto, em companhia de sua mulher, e se escondeu no bairro ario da cidade. De seu refúgio, o autor representou ao Comitê Nacional Judeu nos órgãos de direção da resistência polonesa e atuou como secretário do Conselho de Ajuda a Judeus "Zegota". RINGELBLUM, 2003, p. 425.

64 Em inglês o termo aparece como *displaced persons*. De acordo com Arendt, no entre-guerras a terminologia aplicada ao apátrida deteriorou-se. A expressão "povos sem Estado" pelo menos reconhecia o fato de que essas pessoas haviam perdido a proteção do seu governo e tinha necessidade de acordos internacionais que salvaguardassem a sua condição legal. A expressão *displaced persons* [pessoas deslocadas] foi inventada durante a guerra com a finalidade única de liquidar o problema dos apátridas de uma vez por todas, por meio do simplório expediente de ignorar a sua existência. ARENDT, 1990, p. 312, 313.

jardins. No verão de 1941, aproximadamente 4.500 crianças estavam sob os cuidados dos 164 cantinhos de crianças- esses cantinhos eram lugares reservados para esses comitês. Um professor e colaborador do *Oneg Schabat*, Natan Koninski escreveu que as crianças nesses cantinhos se beneficiaram de "educadores competentes" e da "companhia de colegas da mesma idade". De acordo com Koninski enquanto algumas crianças em seus cantinhos tinham formalmente professores de jardins de infância qualificados, outras foram ensinadas por mulheres leigas ou jovens mais velhos vindo dos apartamentos. Nesses cantinhos, segue Koninski: "[...] As crianças passavam seu tempo brincando, em jogos, aprendendo canções, fazendo exercícios físicos, escutando histórias interessantes e palestras instrutivas". (KARDOS, 2002, p. 40).

Os movimentos juvenis

Participaram das ações de auto-ajuda, criando para seus membros um lugar agradável que, por alguns momentos, afastavam-nos da realidade sombria que era o confinamento. Além disso, eles participavam dos esforços em arrecadar fundos para aliviar a fome e cuidar das crianças. Berg (1945, p.49) relata os esforços empreendidos pelo grupo juvenil a qual ela fazia parte na arrecadação de fundos:

> 30 de janeiro de 1941
>
> Hoje realizamos a reunião inaugural do Clube da Juventude de nosso quarteirão da Rua Sienna. Clubes similares têm sido formados em todas as ruas do gueto [...].
>
> [...] O engenheiro Stickgold saudou-nos em nome dos Comitês Domiciliares da Rua Sienna. e estimulou-nos a estudar o máximo possível e a compartilhar não somente o nosso pão, mas também nosso conhecimentos. Cada membro do nosso grupo começou imediatamente a preparar-se para falar sobre algum tema.

Esses movimentos juvenis realizavam atividades intelectuais, abriram escolas de ensino médio e patrocinaram palestras e grupos de estudo. Sustentaram uma atividade política, cultural e intelectual, enquanto mantinham como foco principal o ensino dos movimentos juvenis de ideologias e valores tradicionais. Uma sobrevivente, Leah Silverstein[65] (1996, apud KARDOS, 2002, p.42), que viveu com aproximadamente mais vinte jovens em lugares para grupo de jovens Sionistas – *Haschomer Hatzair* [O Jovem Guardião]-,

[65] Entrevista com Leah Silverstein, **Transcrição de entrevista de História Oral**, 1996. Cortesia de USHMM Departamento de História Oral, RG-50.030*363.

descreve-o como um "oasis num terrível gueto". Ela relembra que à noite e no *Schabat*, "costumavam se reunir e [ter] discutir e... apresentações de todos os tipos literatos (...). Então, nós fomos ativos politicamente e intelectualmente, apesar das terríveis condições que existiam no Gueto".

Apoio Social Judaico (ZSS)

Esta organização abarcou em seu interior diversas manifestações políticas, culturais e sociais que agiam na clandestinidade. Fundada em maio de 1940 soube organizar atividades de ação social no Governo Geral, e dispunha de delegação em todas as localidades que contavam com uma importante concentração de população judaica. Organizava e dirigia os refeitórios públicos, ajudava fornecendo produtos, roupas e dinheiro. Cuidavam dos orfanatos, hospitais, entre outros. Ringelblum dirigia a seção social da Associação, da qual dependiam os Comitês Domiciliares. Nos finais de julho de 1942 as autoridades alemãs dissolveram a *ZSS*, mas em outubro do mesmo ano ordenaram que voltasse a reiniciar sua atividade com o nome de Associação Judaica de Proteção Social (ZTOS).

Para o sobrevivente Jonas Turkow[66] (1979, p. 16), o melhor, o mais puro que a Varsóvia judaica possuía estava agrupado em torno da *ZSS*. Todo o ativo cultural judaico que se encontrava na capital, contando também com os refugiados das distintas províncias; todas as forças políticas e institucionais se dedicaram de maneira plena a tudo que dizia respeito a essa instituição. A *ZSS* entendeu a necessidade de criar "novos meios de atividade para poder dar ocupação a todos os elementos culturais e ativistas institucionais que permaneciam no gueto, mesmo que não houvesse trabalho para todos"**.** Com essa decisão procurou assegurar a dignidade humana de pessoas que durante toda a sua vida trabalharam pelo bem da comunidade, e que por causa da guerra e das leis contra os judeus haviam perdido seu trabalho e capacidade de criação. A comunidade queria mais que uma ajuda econômica, queria de volta a sua dignidade:

> Todos os envolvidos, professores de escolas, escritores, artistas, e outros, demonstraram ser excelentes organizadores. Os mais de 3.000 empregados, ativistas e diretores, sob a direção de Ringelblum, demonstraram que eram capazes de organizar e manter sob um controle institucional um gueto com mais de meio milhão de judeus. À frente de todos os recursos, conferências e seções da *ZSS*, havia

[66] Famoso literato , diretor e ator de teatro. Ele enviou sua filha única à parte ária. Na época da deportação, ele pensava que sua filha estava morta. No final, ele e sua mulher conseguiram encontrar sua filha. Os três sobreviveram a guerra. RINGELBLUM, 2003. p. 370.

> pessoas com uma larga militância institucional, pessoas com muita responsabilidade pelo trabalho comunitário.

Organização Cultural Judaica (YIKOR)

Foi fundada em 1941, no gueto de Varsóvia pelo educador e historiador Emanuel Ringelblum, pelo jovem cientista e economista Menájem Línder e pelo ex-diretor do *JOINT*[67] em Varsóvia, Isaac Guíterman. Mais conhecida pelo acrônimo *YIKOR*, fomentou o conhecimento da língua e da literatura iídiche. Esta organização voltada para empresas de teatro e concertos englobou todos os grupos e elementos artísticos que se encontravam no gueto. Ringelblum queria que essas manifestações na vida do gueto fossem bem coordenadas e de nível artístico, por isso nomeou Jonas Turkow para dirigir a *YIKOR.*

Esta organização cultural clandestina tinha como tarefa: "combater a assimilação e o judaísmo vergonhoso no seio dos israelitas; instituir o iídiche como língua oficial em todas as instituições da coletividade; e divulgar o idioma iídiche e a literatura nesse idioma*".* (TURKOW, 1979, p. 21).

O trabalho começou primeiramente na *ZSS* e em todas as suas seções, onde o iídiche foi instituído como idioma de uso obrigatório. Todos os empregados da organização Apoio Social Judaico - entre os quais havia alguns que não conheciam nem uma palavra do iídiche – deveriam participar de um breve curso de aprendizagem desta língua, organizado pela *YIKOR.* De acordo com Turkow (1979, p. 21), depois de terminado o curso, ninguém que não dominasse em parte ao menos a língua iídiche poderia trabalhar na *ZSS*:

> Ringelblum cuidava para que todos os atos públicos e conferências que aconteciam no grande salão da *ZSS* se realizassem em iídiche. Artistas que durante toda sua vida haviam atuado na cena polonesa deveriam aprender recitais e canções em iídiche se quisessem dar um recital na sala de *ZSS*. E, em efeito, as pessoas começaram a estudar entusiasticamente a língua iídiche.

Desenvolveu-se então, uma intensa campanha, verbal e escrita, sob o *slogan*: "Judeu, fale em iídiche!" Esta propaganda trouxe como consequência um enorme despertar e uma saudável renovação na tenebrosa vida do gueto. A *YIKOR* também criou uma rede de escolas,

---

[67] JOINT: Comitê Conjunto Americano de Distribuição, era uma organização humanitária judia – americana, mais conhecida como *JOINT*. Ringelblum trabalhou para esta instituição desde 1938 até dezembro de 1941, data em que foi proibida no gueto devido a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. Antes dos Estados Unidos entrarem na guerra, também o *JOINT* americano trabalhou na rua judaica e ajudou economicamente a *ZSS*.

cursos de educação, uma universidade popular, uma grande biblioteca judaica – tudo clandestinamente -, e organizou também nos Comitês Domiciliares toda uma série de atos, celebrações de fatos históricos e conferências sobre "Yehudá Halevi, Salomon Étinguer, Méndele Móijer Sfórim, Sholem-Aleykhem, Bialik, Péretz, Scholem Asch, Leivick, etc., e todos eles num elevado nível artístico e literário". Esta organização "elevava, fortalecia e dava ânimo às massas judaicas; as despertava da apatia e indiferença"[68]. Todo o trabalho se realizava sobre a cobertura da organização Apoio Social Judaico.

Orfanatos

As difíceis condições do gueto causou a morte de muitos judeus resultando no aumento de órfãos, levando muitas dessas crianças a viverem em orfanatos do gueto. Muitos destes ofereciam educação para as crianças, dentre eles, destacamos o dirigido pelo médico, educador e escritor, Janusz Korczak, conhecido por sua filosofia educacional centrada na criança, e no seu compromisso e respeito por elas. (KARDOS, 2002, p. 41)

O orfanato foi fundado em Varsóvia em 1914, na Rua Krochmalna, 92. Foi criado com um sistema de justiça de autogestão de estudante a qual todas as crianças e adultos eram responsáveis. De acordo com o escritor Zalmam Wassertzug (1983, p. 87) que trabalhou sob as ordens Korczak, o orfanato "era uma república de crianças". Ele explica:

> Toda a organização do orfanato, com a administração autônoma das crianças, tinha um único objetivo em vista - a própria criança.
> Não adaptar a criança aos métodos de educação, mas, ao contrário, os métodos deviam adaptar-se à criança.
> O educador devia sempre ter em mente que a criança estava no centro de toda a educação. E é por isso que era evidente o permanente cuidado de não negar ou ferir a personalidade da criança. Toda infração deste princípio, dizia ele, é contraproducente para a criança e também para a sociedade.
> Korczak via na criança uma pessoa perfeita, e sem defeitos característicos da pessoa adulta. A criança demonstra o interesse pelo saber, tudo lhe interessa e tudo ela quer compreender e conhecer.
> A criança carrega dentro de si uma verdadeira ânsia de querer compreender tudo, enquanto o adulto se interessa por aquilo que diz respeito às suas ocupações.

Quando o orfanato mudou-se para o gueto, muitas crianças foram acolhidas nele, e membros da *Intelligentsia* Judaica tiveram empregos como cozinheiros e ajudante na limpeza do orfanato, como meio de se esconderem dos alemães. Como consta nos registros

---

[68] TURKOW. J. **Emanuel Ringelblum**. Buenos Aires: Biblioteca Popular Judia, 1979, p. 22.

Ringelblum, em 6 de agosto de 1942, o famoso pedagogo e autor de livros para crianças Janusz Korczak [o doutor Goldszmit], também foi levado junto com sua colaboradora mais chegada, Stefania Wilczyńska, à *Umschlagplatz*[69]. Ambos se colocaram à frente de uma procissão de crianças, segundo contaram a Ringelblum, cantando em direção aos vagões que lhes levariam para Treblinka[70]. Korczak, como de costume, preocupado com suas crianças, teve o cuidado de abastecê-las de vários barris de água para a viagem a Treblinka.

Com base nessas impressões, é latente o empenho dessas organizações - clandestinas ou não, quanto à educação da população judaica. Apesar das condições de vida, da fome, e das enfermidades, a educação seria uma forma de escapar do presente sombrio e uma fonte de esperança por tempos melhores. Por isso, nos quatro cantos do gueto, presenciaremos pessoas ensinando e aprendendo. A educação além de garantir, na medida do possível, o alimento para o corpo, não descuidou do alimento intelectual.

Podemos dizer que essas organizações construíram caminhos por onde percorreria a educação clandestina. Todas podem ser consideradas formas de resistência já que visavam por meio de atividades culturais, sociais, educacionais e religiosas salvaguardar o espírito humano, sua dignidade e sua continuidade como povo, não apenas para aquele momento de confinamento, mas para um futuro muito próximo, quando a guerra acabasse.

Diante disso, optamos por analisar documentação referente à educação de crianças cuja idade fosse inferior aos quinze anos, e que dizem respeito ao olhar institucional, do educador e da criança. Com sua análise pretendemos compreender a forma de organização e o andamento das atividades desenvolvidas pelo ensino clandestino, além de conhecer a percepção institucional e dos educadores e crianças envolvidos nesse processo educacional.

2.5 Documentação do gueto: Arquivo Ringelblum

Emanuel Ringelblum nasceu em 21 de novembro de 1900 na região de Podolia da Galícia Oriental, na cidade de Buczacz. Em 1919 Ringelblum foi viver em Varsóvia e ingressou na Universidade de Varsóvia, onde cursou História. Era um socialista e trabalhou como professor nas escolas da “Associação Cursos Noturno para Operários”, e logo se tornou

---

[69] Umschlagplatz. [em alemão, “centro comercial”]. Lugar próximo a Rua de Stawki no gueto de Varsóvia, na qual se recebiam os carregamentos de provisões e enviavam ao exterior os produtos manufaturados. Da Umschlagplatz partiam os trens nos quais enviavam os judeus aos campos de extermínio. RINGELBLUM, 2003, p. 501.

[70] Campo de extermínio na Polônia. A maioria dos judeus de Varsóvia foi assassinado neste lugar. RINGELBLUM, 2003, p. 500.

diretor de uma importante escola noturna e presidente do conselho pedagógico das cinco escolas dessa Associação que seu partido, *Poalei Tzion* (de esquerda), sustentava em Varsóvia.

Fotógrafo: não identificado.
Dr. Emanuel Ringelblum e sua esposa Yehudit com seu filho, Uri Ringelblum. Varsóvia, Polônia.
Arquivo Yad Vashem.

No mês de agosto de 1939, quando Hitler se preparava para atacar a Polônia, Ringelblum se encontrava em Genebra como representante polonês do seu partido, era um Congresso Sionista. De acordo com Jonas Turkow (1979, p. 12), alguns representantes que estavam no Congresso foram para *Éretz Israel*, outros a Paris e Londres, para poder dali chegar aos Estados Unidos. Ringelblum teve a oportunidade de fazer o mesmo, mas sustentou "que nos dias críticos devia estar em seu próprio lugar de influência e, por isso, seu dever era regressar a Varsóvia e estar junto com todos os judeus".

Em outubro de 1939, quando a Polônia já havia sido invadida pelas tropas nazistas, Ringelblum, junto com alguns colaboradores, estabeleceu os arquivos do Gueto, esse grupo de colaboradores se autodenominou *Oneg Schabat* [Prazer do *Schabat*]. O nome provinha do fato do grupo se reunir durante o *Schabat*, e impedia aos nazistas de descobrirem a verdadeira intenção desses encontros. O programa interdisciplinar de pesquisa levado a cabo pelo grupo se estendeu ao conjunto da história dos judeus da Polônia durante a Segunda Guerra Mundial.

Nos Arquivos Ringelblum, em lugar de destaque, aparece os cursos clandestinos do

ensino escolar primário e secundário, assim como das aulas técnicas e superiores oferecidas no gueto. O volume a qual tivemos acesso, editado por Ruta Sakowska, se refere às crianças em idade escolar inferior a 15 anos para o ensino elementar clandestino.

Em novembro de 1940, quando o gueto foi fechado, Ringelblum e seus associados decidiram transformar o arquivo em uma operação clandestina organizada, com dezenas de participantes; seus objetivos principais eram: 1. Manter um registro contínuo dos fatos ocorridos no gueto de Varsóvia e em toda a Polônia ocupada. 2. Recolher item pertinente, de valor histórico. 3. Registrar o testemunho dos judeus refugiados de outros Guetos poloneses, e de Judeus que haviam sido liberados de campos para prisioneiros de guerra e de campos de trabalho forçado. O trabalho foi conduzido por pessoas que representavam aos diferentes grupos políticos e sociais que se mantinham ativos na clandestinidade do gueto, entre eles Yitzchak Gitterman e o rabino Rabbi Shimon Huberband.

A maioria dos documentos apresentados neste trabalho é resultado da resistência posta em prática no gueto de Varsóvia e fruto do trabalho de Ringelblum juntamente com seus colaboradores do *Oneg Schabat*. A manifestação cultural clandestina permitiu que hoje tivéssemos acesso a inúmeros diários escritos durante a Segunda Guerra Mundial. Alguns escreveram como meio de resguardar a si mesmo e sua história, outros para denunciar as tragédias vividas pelos judeus na Europa depois da ocupação nazista; e outros, talvez, para refletir, por meio das letras, suas angustias e esperanças.

O trabalho do grupo *Oneg Schabat*, foi considerado por Ringelblum um tiro certeiro no inimigo nazista, ao desmascarar o plano nazista de exterminar os judeus em segredo. A liquidação nazista do gueto de Varsóvia começou em 22 de julho de 1942. Os judeus foram levados ao campo de extermínio em Treblinka e mortos, restando no gueto aproximadamente 60.000 judeus dos quase meio milhão de habitantes do gueto.

Em pouco tempo chegam ao gueto de Varsóvia notícias do que se escondia por trás do termo “evacuação”. Ringelblum já havia falado de “extermínio” em várias notas no outono de 1941 relativas ao campo de Auschwitz. De acordo com Ringelblum (2003, p. 351), em meados de março de 1942, a *SS* começa a enviar judeus do Governo Geral aos campos de extermínio. A princípio os deportados eram retirados dos hospitais, das prisões, orfanatos, residenciais de idosos e demais instituições beneficentes. Em seguida, a ação afetou a toda a população sem distinção de sexo, idade, se trabalhavam ou não na maquinária bélica alemã.

Em 13 de março de 1942, S. B. Jacobsom, representante no leste da Europa da organização *JOINT*, com a qual colaborava Ringelblum, comunica em conferência de

imprensa que os nazistas assassinaram a 240.000 judeus na Ucrânia e em 2 de junho de 1942 a BBC informa que os alemães haviam extreminado a 700.000 judeus na Polônia.

Não é estranho que quando chega o turno de "evacuação" dos judeus de Varsóvia, em 22 de julho de 1942, a população comece a resistir as deportações. Todo o mundo sabia o futuro esperado para aqueles que subiam aos vagões de mercanias na Umschlaglatz. O presidente do Conselho Judaico se suicida e, ao cabo de uma semana, os alemães se veem obrigados a substituir a Polícia Judaica por agentes da *SS*. As ordens recebidas de seu chefe, Heinrich Himmler, eram claras: antes dos finais de 1942 o Governo Geral deveria ficar *judenrein*, limpa de judeus, e a única maneira de "livrar" esta região da presença judaica era o extermínio.

Na primeira fase da deportação, os responsáveis da *Centos* conseguiram do presidente Adam Czerniaków e do comandante da Polícia judia, que dirigia a ação, o compromisso de excluir dela seus orfanatos. Mas, logo, este compromisso foi rompido e os centros liquidados. Assim, crianças e todos os que trabalhavam nos centros foram deportados. (RINGELBLUM, 2003, p. 414).

Em se tratando especificamente dos pedagogos judeus, Ringelblum escreve que esses morreram em seus postos. Os centros que acolhiam as crianças foram os primeiros a desaparecer. Como consta nos registrso Ringelblum, em 6 de agosto de 1942, o famoso pedagogo e autor de livros para crianças Janusz Korczak também foi levado a *Umschlagplatz*. Ele se colocou junto com sua colaboradora mais chegada, Stefania Wilczyńska, a frente de uma procissão de crianças, segundo contaram a Ringelblum, cantando e caminhando em direção aos vagões que lhes levariam para Treblinka.

Além de Korczak, Ringelblum cita Konińsk, um professor de escola judaica e a senhora Janowa da Rua Dzielna, 67, que tiveram a mesma atitude que Korczak. O mesmo fez o chefe de um renomado internato infantil da Rua de Mylna, 18, que não abandonou suas crianças até o último momento e, junto com elas, seguiu para Treblinka.

Diante da deportação de mais de 300.000 judeus, e do que ela representava de fato [extermínio dos judeus], os aproximadamente dez por centos da população judaica que sobreviveram à deportação, decidiram por tentar salvar algumas centenas de crianças que ainda se encontravam no gueto. Nos registros de 14 de dezembro de 1942, encontramos uma discussão sobre um plano para salvá-las. O plano era esconder essas crianças em monastérios de todos os lugares do país.O acordado neste plano, com a autorização dos judeus, dizia que apenas as crianças entre 10 a 14 anos poderiam ir para o monastério. O plano, embora tenha

dividido opiniões, levou muitos a considerarem que a salvação de poucas crianças representaria, no futuro, a criação de uma nova geração de judeus. Sendo assim, não se poderia tirar o direito de viver dessa nova geração. (RINGELBLUM, 2003, p. 392).

Nos finais de janeiro de 1943, quando mais de 300.000 judeus já haviam sido deportados para campos de extermínio, Ringelblum relatou que durante os três anos e meio de guerra o grupo *Oneg Schabat* já possuía documentos suficientes para constituir o Arquivo do gueto.

A história dos Arquivos do Gueto de Varsóvia e daqueles que os compilaram, está apresentada no volume I dos "Arquivos Ringelblum" intitulada "Cartas sobre o aniquilamento dos Judeus da Polônia". Antes do Levantamento do Gueto de Varsóvia, os arquivos foram colocados em contêineres - como se vê na figura seguinte - em três diferentes lugares, e escondidos debaixo da terra. Esse arquivo é a fonte individual mais importante para a história dos judeus da Polônia durante a guerra e o holocausto. A coletânea única deste material foi resgatada do subsolo do prédio em ruínas da Rua Nowolipki, 68 em Varsóvia, onde se encontrava uma das escolas clandestinas patrocinadas pela *TsYShO*, por nós aqui analisada. A primeira parte dos Arquivos foi descoberta em setembro de 1946, a segunda em dezembro de 1950. A terceira parte dos documentos, o da Rua Świetojerska que continha material acerca da Organização Judaica Combatente em Varsóvia, ainda não foi encontrada.

Fotógrafo: não identificado. Arquivos do Gueto de Varsóvia encontrados em ruínas sendo classificado no Instituto de História Judaica, dezembro de 1950.
Arquivo Yad Vashem

Em uma das caixas do Arquivo Ringelblum, David Graber, um colaborador do grupo *Oneg Schabat*, escreveu: Aquilo que não podemos dizer aos gritos ao mundo, o enterramos agora. Que este tesouro chegue em boas mãos, que espere tempos melhores, que sirva de advertência dos extravios do mundo no século XX. (RINGELBLUM, 2003, p. 405).

O Arquivo está hoje sobre a custódia do Instituto de História Judaica de Varsóvia. Em 1999 a Unesco declarou o Arquivo Patrimônio Documental da Humanidade. Em respeito a seu fundador, esse arquivo é também conhecido como Arquivo Ringelblum.

3 EDUCAÇÃO CLANDESTINA: DIFERENTES OLHARES

A importância da educação clandestina na vida da comunidade judaica no gueto de Varsóvia se indica pelas referências às atividades educacionais nos registros produzidos por essa comunidade. Esses registros demonstram que a educação organizada clandestinamente foi um dos mais importantes cenários para a resistência individual e comunitária judaica.

O teórico Nathan Morris (1937, p.xxv) em sua obra, "The Jewish School: An Introducion to the History of Jewish Education", ajudou-nos a entender que as conquistas realizadas pela educação judaica não deveriam ser vistas como coisas insignificantes. Para ele, se a educação formal [ou escolar] pode ser descrita como o principal meio pelo qual um povo procura preservar e impulsionar sua vida coletiva, então o trabalho da escola judaica é único. A sobrevivência do judeu em condições de adversidade inigualável embora considerado por alguns um enigma e para outros um milagre é, para o autor, o resultado de um sistema bem sucedido de educação extraordinariamente adequado tanto às necessidades do indivíduo como da comunidade.

Uma visão histórica da educação mostra como esta sempre esteve preocupada em formar determinado tipo de homem de acordo com a realidade e as exigências de um dado momento histórico. De acordo com Althusser[71] (s.d apud ARANHA e MARTINS, 1993, p. 40), a educação por meio de suas escolas consiste em levar pessoas à crença de determinados conceitos, de acordo com os interesses de quem a ministra. A escola, neste contexto, seria considerada como um aparelho ideológico do Estado:

> [...] O Estado tem um aparelho repressivo (exército, polícia, tribunais, prisões.) que assegura a dominação pela *violência,* mas também se utiliza de outras instituições pertencentes à sociedade civil (como a família, a escola, a igreja, os meios de comunicação, os sindicatos, os partidos etc.) a fim de estabelecer o consenso *pela ideologia de Estado.*

Essa definição encontra eco nas escolas idealizadas pelo regime nazista na Alemanha, onde encontramos diferentes estereótipos[72] com ênfase no judeu. De acordo com D'Alessio e Capelato (2004, p. 38-40), o ensino foi um dos caminhos usado pelos nazistas, a partir da sua ascensão, para construir e projetar a imagem do que eles chamavam de "perigo judaico". O ensino era padronizado, e o partido distribuía cartilhas para os professores indicando a

---

[71] ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos do Estado. Graal, 1976.

[72] Opinião preconcebida a respeito das coisas e das pessoas; imagem simplificada que retira nuances da individualidade.

metodologia a ser utilizada, ou seja, o professor não possuía autonomia quanto à elaboração e o conteúdo de sua aula. Por outro lado, os professores tiveram um papel efetivo na propagação do discurso racista dentro das escolas e foram grandes colaboradores do regime nazista. Neste caso, o papel da escola e de todo o corpo docente era o de difundir a política nazista. A educação das crianças era voltada às questões de cunho nacionalista e racista. Assim, o mito da "raça pura ariana" e o "perigo judaico", eram temáticas constantes na pedagogia nazista alemã. Para as autoras "[...]. O preconceito, o estímulo à agressividade e as práticas de violência constituíam o traço marcante da pedagogia nazista".

Fotógrafo: não identificado. Crianças alemãs lendo um livro de propaganda anti-semita intitulado DER GIFTPILZ [O Cogumelo Venenoso]. A menina à esquerda segura um volume complementar, a tradução do título deste é "Confie tanto no juramento de um Judeu quanto em uma raposa no mato." Alemanha, por volta de 1938.
Arquivo *Stadtarchiv Nürnberg.*

No gueto de Varsóvia, os judeus, degradados da condição humana, buscam, por meio da educação clandestina, fazer frente aos conceitos nazistas, preservando sua dignidade e defendendo sua própria ideologia, vinculada à sua sobrevivência e a sua continuidade como indivíduos e como povo. Tais prioridades deveriam orientar a prática pedagógica dos educadores junto à criança no gueto.

Fotógrafo: não identificado. Turma de uma escola clandestina no gueto de Varsóvia, 1940-1941. Arquivo do Yad Vashem.

3.1 O Olhar Institucional

Entre os documentos do gueto de Varsóvia relacionados à educação clandestina que aponta para o olhar institucional, optamos por analisar os que dizem respeito ao trabalho educacional promovido com o apoio da instituição *Centos* e o patrocinado pela *TsYShO*. O primeiro diz respeito às instruções dadas aos educadores em relação à criança do gueto, nomeado: "Instruções do Serviço Social da Centos para os educadores de crianças juntos aos Comitês de Prédios". O segundo refere-se aos Objetivos e Métodos de trabalho para os cursos ministrados em três cantinas-escola, nomeado: "Programa dos Cursos Clandestinos sob a tutela do *TsYShO* implementados nas cantinas-escola da rua Karmelicka n° 29, da rua Krochmalna n° 36 e da rua Nowolipki n° 68".

Optamos por conhecer o trabalho dessas instituições porque, a partir de dezembro de 1940, todos os lugares apoiado pela *Centos* tiveram acesso ao ensino clandestino. A *Centos* possuía vários centros de ajuda à infância tais como: internatos, círculos - que acolhiam crianças antes da idade do maternal [como mostra a foto a seguir], as cantinas onde eram

preparadas as refeições complementares para as crianças, os centros de acolhimento onde eram acolhidas as crianças de rua, os lares dos centros de acolhimento para refugiados, os cantos reservados para as crianças dos comitês de prédio.

Fotógrafo: não identificado.
Um internato para crianças abandonadas no gueto de Varsóvia na Rua Leszno 127.
Crédito: ZIH - Zydowski Instytut Historyczny, Varsóvia, Polônia. Coleção: Yad Vashem.

No caso da cantina-escola patrocinada pela *TsYShO*, que funcionava no local da cantina n° 145 da *Centos* na Rua Nowolipki, 68, temos acesso a uma educação mais próxima a que era oferecida numa escola de ensino regular. De acordo com Sakowska (2007, p. 22) a forma mais escolarizada do ensino clandestino foi assegurada dentro dos imóveis onde se encontravam as cantinas. Essa forma de ensino foi estabelecida pela Comissão de coordenação dos patrocínios escolares (KPPS). Sob este nome inocente escondiam-se organizações educativas de pré-guerra, afiliadas aos diferentes partidos políticos que representavam o pluralismo das correntes dos pensamentos da sociedade judaica tais como:

Tarbut, *Shulkult*, *Agudat Israel*, *Yavne* etc.

Quanto aos relatos dos educadores a respeito dos espaços educativos [os lares] e as redações escritas pelas crianças que frequentavam a cantina-escola na Rua Nowolipki, 68**,** ambos estão vinculados às instituições por nós aqui citadas.

3.1.1 Central de Associações de Proteção aos Órfãos e Crianças Judias Abandonadas (Centos)

A *Centos*[73] foi uma organização social de proteção às crianças, fundada em 1924. Interditada pelo ocupante nazista em julho de 1940, continuou suas atividades na clandestinidade sob a cobertura de uma instituição autorizada, a *ZSS* que era a equivalente do *RGO* polonesa. No gueto de Varsóvia, a *Centos* realizou um trabalho humanitário sem precedentes, dedicando-se ao abrigo e educação dos órfãos. O diretor da *Centos* do gueto de Varsóvia foi Berman, Adolf (Abram 1906-1978). A foto abaixo aponta para uma data em que a instituição ainda agia na legalidade.

Fotógrafo: Studio Leo Fobert. Escritório da organização do bem-estar das crianças, Centos. Varsóvia (Polônia), abril de 1940.

[73] Mais detalhes dessa instituição encontram-se no Capitulo 3 deste estudo.

Abaixo as Instruções[74] do Serviço Social da *Centos* para os educadores de crianças juntos aos comitês de prédios:

Apoio Social Judaico
Associação Centos
Serviço do trabalho social

Instruções para os educadores de crianças
1. O comitê de prédio escolhe dentre seus membros ou coopta uma pessoa que exercerá a função [a]. Nos prédios onde ainda não há comitês, os responsáveis pela proteção da infância do bairro[75] delegam aos educadores.

2. A missão do educador é de cuidar das crianças do prédio, sobretudo aquelas das quais ninguém mais cuida. Seu trabalho consiste em fornecer às crianças uma ração de comida coletada no prédio, a cuidar das crianças que não recebem cuidados de suas famílias, a criar um canto reservado para elas [no prédio ou no seu pátio], a colaborar com toda atividade cujo objetivo seja prestar socorro às crianças j[udias].

1. A este fim:

a) O educador averigua com precisão as condições de vida das crianças no prédio; estabelece uma lista nominativa das crianças que precisam de ajuda e das quais há de cuidar, e contar as crianças do prédio [menores de 15 anos];

b) Avalia as possibilidades de ajuda entre vizinhos para implementar ações [b] de ajuda às crianças. Recruta as famílias em condições de oferecer refeições às crianças, de emprestar um local que se tornará o "canto" onde se cuidará das crianças. Relaciona-se com as lojas e oficinas do bairro que possam ajudar as crianças de alguma maneira, etc. Estabelece uma nota contendo todas as informações sobre a ajuda da vizinhança do prédio;

c) Faz propaganda para a ajuda a ser levada às crianças;

d) Recruta crianças e adolescentes para as ações de apoio, estabelece a lista das crianças e adolescentes (de 10 a 18 anos) que se apresentam para participar das ações;

e) Colabora estreitamente com o comitê do prédio, com os diferentes representantes e particularmente com o responsável pelos assuntos sanitários.

4. O educador presta conta de seu trabalho perante o responsável da proteção da infância do bairro e cumpre com suas instruções.

5. O educador mantém um relato do cumprido transmitindo ao responsável da proteção da infância do bairro.

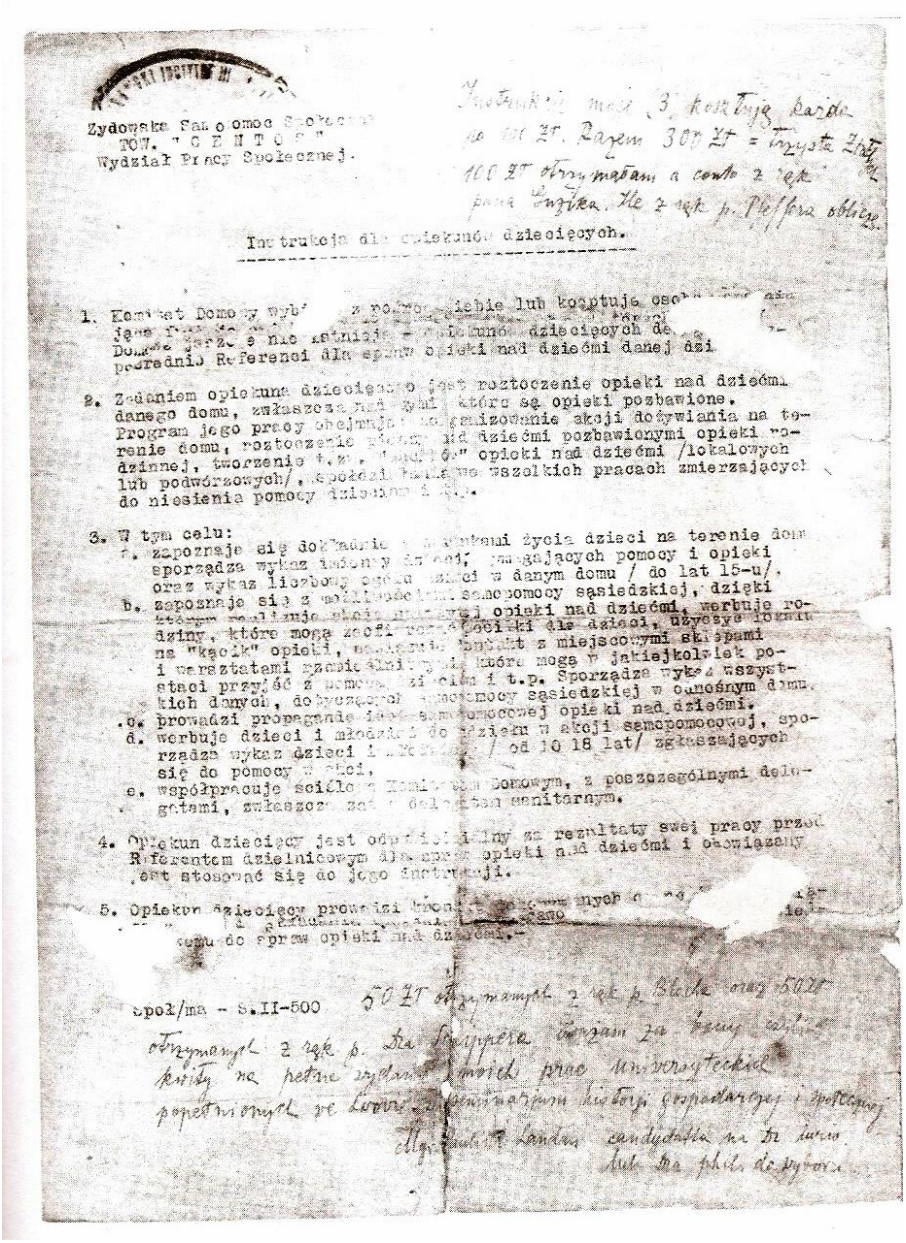
[c] Coop./ma-S.II-500 [c]

---

[74] Dezembro de 1940, gueto de Varsóvia. Instruções do Serviço Social da Centos para os educadores de crianças juntos aos comitês de prédios. Ring. 1, n°334. Texto original em polonês mimeografado por *Oneg Shabat***.** 1 f. 1 p. 210 x 285 mm. In: SAKOWSKA, 2007, pp. 166-167

[75] Estes são os seis distritos do gueto. Para realizar melhor sua atividade humanitária, a Associação de Apoio Social Judaico (ZSS) dividiu o gueto em seis distritos; o quinto distrito era habitado em sua maioria por judeus convertidos ao catolicismo [neófitos].

Segue abaixo reprodução de cópia de documento original:



Żydowska Samopomoc Społeczna
TOW. "C E N T O S"
Wydział Pracy Społecznej.

Instrukcja dla opiekunów dziecięcych.

1. Komitet Domowy wyb[illegible] z pomocą [illegible] lub kooptuje osob[illegible] jąca [illegible] opiekuna dziecięcych de[illegible] Domowe [illegible] nie [illegible] pośredniczy Referencji dla spraw opieki nad dziećmi danej dzi[illegible]

2. Zadaniem opiekuna dziecięcego jest roztoczenie opieki nad dziećmi danego domu, zwłaszcza nad tymi, które są opieki pozbawione. Program jego pracy obejmuje: zorganizowanie akcji dożywiania na terenie domu, roztoczenie [illegible] nad dziećmi pozbawionymi opieki rodzinnej, tworzenie t.zw. "[illegible]" opieki nad dziećmi /lokalnych lub podwórzowych/, [illegible] we wszelkich pracach zmierzających do niesienia pomocy dziecinnej i [illegible].

3. W tym celu:
a. zapoznaje się dokładnie z warunkami życia dzieci na terenie domu, sporządza wykaz imienny dzieci, mających pomocy i opieki oraz wykaz liczbowy opieki dzieci w danym domu / do lat 15-u/.
b. zapoznaje się z możliwościami samopomocy sąsiedzkiej, dzięki którym realizuje [illegible] opieki nad dziećmi, werbuje rodziny, które mogą zaofiarować [illegible] opieki dla dzieci, używa [illegible] na "kącik" opieki, [illegible] kontakt z miejscowymi sklepami i warsztatami rzemieślniczymi, które mogą w jakiejkolwiek postaci przyjść z pomocą dzieciom i t.p. Sporządza wykaz wszystkich danych, dotyczących samopomocy sąsiedzkiej w odnośnym domu.
c. prowadzi propagandę [illegible] samopomocowej opieki nad dziećmi.
d. werbuje dzieci i młodzież do udziału w akcji samopomocowej, sporządza wykaz dzieci i młodzieży /od 10 18 lat/ zgłaszających się do pomocy w akcji,
e. współpracuje ściśle z Komitetem Domowym, z poszczególnymi delegatami, zwłaszcza z delegatem sanitarnym.

4. Opiekun dziecięcy jest odpowiedzialny za rezultaty swej pracy przed Referentem dzielnicowym dla spraw opieki nad dziećmi i obowiązany jest stosować się do jego instrukcji.

5. Opiekun dziecięcy prowadzi [illegible] cego do spraw opieki nad dziećmi.-

Społ/ma - S.II-500

50 zł otrzymał z rąk p. Blocka oraz 50 zł otrzymał z rąk p. Dr Schipper [illegible] na pełne zydzielenie prac uniwersyteckich [illegible] ze Lwowa [illegible] Ekonomicznym Instytucie Gospodarczym i Społecznym [illegible] Landau kandydatka na Dr [illegible] lub Dr phil. do wyboru

Instruções do Serviço Social da Centos para os educadores de crianças juntos aos comitês de prédios. Ring. I, n° 334. Texto em polonês mimeografado por *Oneg Schabat*. 1 f. 1 p. 210 x 285 mm.

O documento original, conforme cópia do original apresentada acima, contém uma página. Ele traz alguns espaços ilegíveis, destacados por Sakowska pelo acréscimo das letras [a], [b], e [c]. A letra [a] aponta para a existência de três palavras ilegíveis, a letra [b] denota uma palavra ilegível e a letra [c] o número de exemplares encomendados, no caso, 500 cópias. De acordo com a autora, no verso do documento há uma nota manuscrita de Paulina Landau, sobre a fabricação de massas. (SAKOWSKA, 2007, pp. 163 -166).

O título desse documento indica que as instruções partiam do Serviço Social da *Centos*, indicando que o educador estava sob sua responsabilidade. Já no item um, temos o local onde o educador iria exercer sua função, ou seja, junto aos Comitês dos Prédios.

Por causa da guerra e do confinamento, as crianças exigiam um cuidado especial. Muitas delas viviam nas ruas, e outras eram acolhidas às acomodações da organização *Centos*, em centros de acolhimento. No gueto, havia a necessidade de separar um espaço - um cantinho da criança, um lar -, para as crianças de modo a afastá-las por algumas horas das ruas ou de alguns centros que funcionavam em condições precárias, no que se refere às questões de higiene, de saúde, de segurança à criança, de maneira que a criança pudesse sentir-se mais amparada; um espaço onde o educador e a criança estariam envolvidos em atividades educativas, no qual se velaria pelo seu estado físico, psicológico e, na medida do possível, o intelectual.

Ringelblum relata crianças de três a quatro anos mendigando no gueto. O abandono de crianças nos locais de diversas instituições e nas comissárias de Policia judaica era um fenômeno massivo. No gueto, foi aberta uma casa para crianças que mendigavam, mas não foi suficiente porque elas continuavam a sair para mendigar. Isto significa dizer que as crianças que viviam nas ruas, as que viviam com seus pais, ou as que eram acolhidas nos centros da *Centos* tinham a oportunidade de frequentarem espaços, chamados de lares, canto, cantinas-escola etc., e ali receber uma educação, e depois retornariam para seu lugar de origem. Esforços foram tomados para tirar a criança da rua e da mendicância.

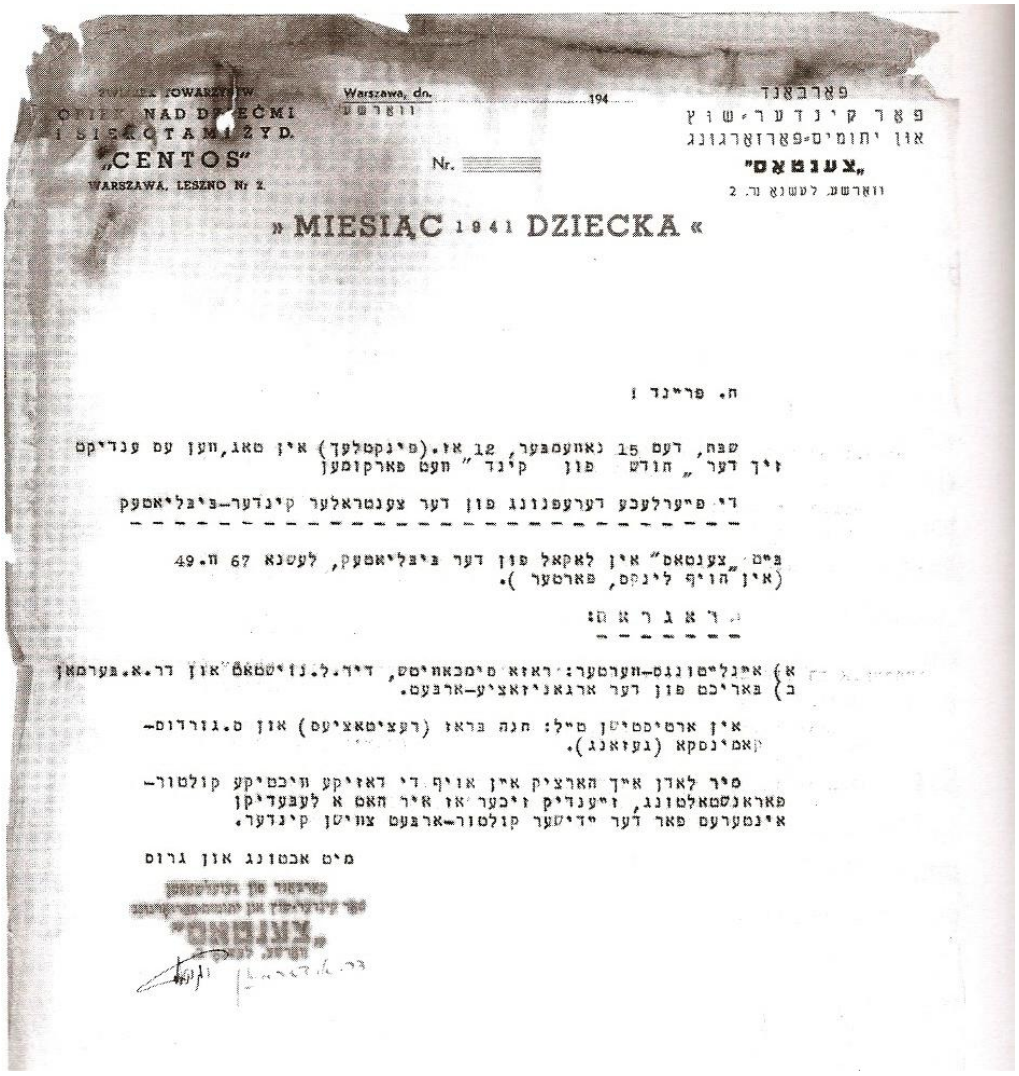
Fotógrafo: não identificado. Crianças comendo nas ruas do gueto.
Varsóvia, Polônia, entre 1940 e 1943.
United States Holocaust Memorial Museum.

Percebemos no documento acima mencionado o conceito atribuido à missão dos educadores em "cuidar" das crianças. Cuidar significa mais do que simplesmente tomar conta no sentido meramente físico. A palavra "cuidar" aparece no programa seis vezes e está diretamente ligada à relação do educador para com as crianças, no sentido de suprir suas necessidades básicas, tais como alimento, roupas, higiene e saúde. O cuidar implica também na verificação *in loco* das condições de vida daquelas crianças que ainda se encontravam com suas famílias e selecionar aquelas mais necessitadas, oferecer-lhes um lugar, um canto onde receberia os cuidados necessários. De acordo com as instruções, este "cuidar" deveria ser a prioridade do educador. O educador seria o protetor da criança, aquele que deveria trabalhar em diversos lugares do gueto e cuidar de todo tipo de crianças.

Era também papel dos educadores tomar providencias no que se refere à solidariedade possível entre os vizinhos e recrutar crianças e adolescentes para participarem das ações de ajuda. Suas ações e percepções compõem o relato que devem transmitir aos responsáveis pelas ações e proteção à criança do bairro. A participação da população judaica quanto à proteção das crianças por meios de organizações ou pessoas privadas merece ser destacada. Até os mais pobres deveriam contribuir com um prato de sopa ou uma pedaço de pão à criança privada de alimento. Quantos aos judeus ricos, embora não prestassem nenhum tipo de ajuda financeira à *ZSS*, eles entregavam cotas consideráveis com o propósito de que se pudessem comprar produtos para os pobres do pátio de seu prédio. (RINGELBLUM, 2003, p. 139).

O Conselho Judaico, por exemplo, apoiou instituições que se preocupavam com a proteção das crianças, como foi o caso da *Centos* que criou no gueto diversos centros de ajuda à infância. Instituições como essa recebiam subsídios importantes graças a coletas feitas junto aos moradores do gueto, como ocorreu durante o "Mês da Criança", que durou de 05 de outubro a 15 de novembro em 1941. Neste período, diversas atividades foram realizadas tais como: concurso de corais infantis da *Centos*, um programa de concerto religioso, inauguração da Biblioteca central para crianças da *Centos*, matinê de humor e tantas outras.

Segue, abaixo, reprodução da cópia original do convite em iídiche com tradução para o português. O convite foi elaborado antes de 15 de novembro de 1941 no gueto de Varsóvia para a cerimônia da inauguração da Biblioteca central para crianças da *Centos*. De acordo com a programação, o evento serviria para coletar fundos em benefícios dos centros da *Centos* e estava associada a inúmeras manifestações artísticas:



STOWARZYSZENIE TOWARZYSTW. OPIEKI NAD DZIEĆMI I SIERÓTAMI ŻYD. „CENTOS" WARSZAWA, LESZNO Nr 2.

Warszawa, dn. ..... 194 ...
ווארשע

Nr.

פאַרבאַנד
פאַר קינדער־שוץ
און יתומים־פאַרזאָרגונג
„צענטאָס"
וואַרשע, לעשנאָ נ״ר. 2

» MIESIĄC 1941 DZIECKA «

ח. פריינד !

שבת, דעם 15 נאָוועמבער, 12 אַז. (פינקטלעך) אין טאָג, זען עס ענדיקס
זיך דער „ חודש פון קינד " מיט פאַרקומען

די פייערלעכע דערעפנונג פון דער צענטראַלער קינדער־ביבליאָטעק

בײַם „צענטאָס" אין לאַקאַל פון דער ביבליאָטעק, לעשנאָ 67 מ. 49
(אין "הויף לינקס, פאַרטער).

פ ר אַ ג ר אַ מ:

א) אינלײַטונגס־ווערטער: ראַזאַ סימכאָוויטש, ד״ר. ל. נוישטאָט און דר. א. בערמאַן
ב) באַריכט פון דער אָרגאַניזאַציע־אַרבעט.

אין אַרטיסטישן טייל: חנה בראַז (דעקלאַמאַציעס) און ס. גורדוס־קאַמינסקאַ (געזאַנג).

פיר לאַדן אײַך האַרציק אין אויף די דאָזיקע וויכטיקע קולטור־פאַראַנסטאַלטונג, זײַענדיק זיכער אַז אַיר האָט אַ לעבעדיקן אינטערעס פאַר דער ייִדישער קולטור־אַרבעט צווישן קינדער.

מיט אַכטונג און גרוס

פאַרשטאַנד פון געזעלשאַפט
פאַר קינדערשוץ און יתומים־פאַרזאָרגונג
„צענטאָס"
וואַרשע, לעשנאָ

Ring I, nº 1121. Original. Texto datilografado em iídiche sobre um formulário da Centos com a assinatura manuscrita. 1 f., 1 p. 220 x 293mm. In: SAKOWSKA, 2007, pp. 259, 260.

Federação da proteção da infância e de assistência aos órfãos.
Centos
Varsóvia, Rua Lezno, 2.

Mês da Criança 1941.

Caro amigo!
Sábado 15 de novembro ao meio-dia precisamente quando terminar o fim do "Mês da criança", acontecerá a inauguração oficial da Biblioteca central para crianças nos locais da biblioteca da Centos, Rua Leszno, 67 apartamento 49 (no pátio esquerdo no térreo).

Programa

A) Discurso da Introdução: Roza Simkhovitsh [Roza Simchowicz], diretor L. Noyshtat [Neustadt] e Dr. A.Berman.

B) Relato sobre o trabalho da organização.

Parte artística: Khane Braz [Chana Bras] (declamação) e S. Gurdus-Kaminska [Gurdus-Kamińska] (Canto).

Temos a alegria de convidá-lo a este importante evento cultural, certos do grande interesse que tem na divulgação da cultura iídiche para as crianças.

Com nossas respeitosas saudações
Federação de proteção para as crianças e da assistência aos órfãos.
Centos
Varsóvia, Rua Leszno, 2
Dr. A. Berman
I. Gilter

Vale ressaltar que, embora a população judaica estivesse disposta a ajudar, ela também era crítica quanto à conduta relativa ao uso dos recursos arrecadados nos eventos. Por exemplo, quando houve a comemoração do "Mês da criança", a população se queixou pelo fato da organização *Centos* ter arrecadado - por meio de impostos pagos pelo uso do correio, cartilhas para pão e outros -, quase um milhão de *zlotys*. Na época, a atividade realizada aconteceu com o apoio de uma publicidade em forma de cartaz, onde se gastou muito dinheiro. No entanto, essa atividade e todo o seu gasto não calaram a voz da população judaica e nem convenceu aos Comitês de Prédio, que recebeu uma quantia ínfima de 50.000 *zlotys*, talvez o valor que custaram os cartazes. (RINGELBLUM, 2003, p. 276).

Ringelblum (2003, p. 276) fez algumas críticas a *Centos*, ao mencionar a existência de muitas crianças abandonadas, morrendo por causa do frio, descalças, vestidas com trapos. As pessoas cobriam os corpos das crianças congeladas com cartazes, que tinham sido feitos para o "Mês das crianças" com a seguinte inscrição: "Nossos filhos tem que viver, uma criança é o bem mais sagrado!". Esta era a maneira como a população protestava contra a organização que segundo o autor "não fazia nada para reunir as crianças e salvá-las da morte".

Com base no documento "Instrução para os Educadores", consideramos que a missão e o trabalho dos educadores estavam focados num presente imediato*:* "o educador averigua,

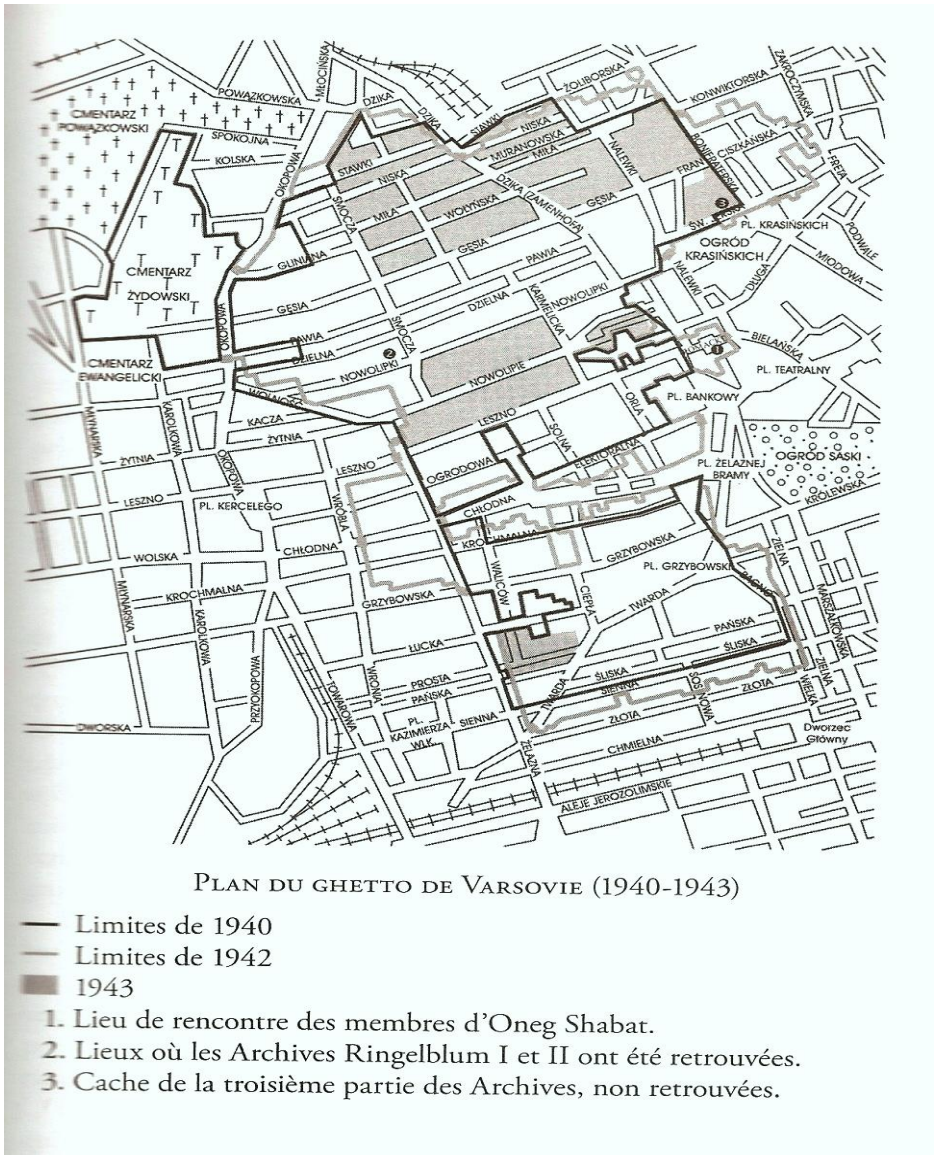
estabelece, avalia, ajuda, recruta, relaciona-se, faz, colabora, presta conta, mantém". O "agora" era o tempo do educador. As expectativas da Associação *Centos* correspondiam à missão conferida aos educadores, quanto à sobrevivência da criança e sua dignidade humana. A vida no gueto foi um desafio para pedagogos e educadores experientes, pois a criança do gueto havia perdido a sua infância. Eles deveriam favorecer o resgate dessa infância, dando ao dia a dia da criança um senso de normalidade: a criança deveria voltar a brincar, aprender, interessar-se pelos jogos e pelo ensino, deixar a mendicância, os roubos e o contrabando. Para isso, era preciso desviar a atenção da criança da comida, seu principal interesse, por meio de um cuidado sistemático.

3.1.2 União ou Organização Central das Escolas Judaicas (TsYShO)

Outra instituição que teve um papel efetivo na educação de crianças em idade inferior a quinze anos foi a *TsYShO*. Esta patrocinou cursos administrados em três cantinas-escola sob os cuidados da *Centos*. Esses espaços eram usados simultaneamente para alimentar e educar as crianças por meio de um ensino mais próximo ao ensino regular. A da Rua Karmelicka n° 29 e da Rua Krochmalna n° 36 estava sob a tutela do *Bund*, e a da Rua Nowolipki n° 68 sob a tutela do partido *Poalei Tzion*.

De acordo com Sakowska (2007, p. 22) no seio da organização *TsYShO*, os partidos dos trabalhadores do *Poalei Tzion* e do *Bund* exerciam uma influência maior. Os dois partidos, no entanto, diferenciavam-se sensivelmente quanto ao programa de ensino: contrariamente ao *Poalei Tzion*, o *Bund* era hostil à emigração e à luta pela criação do Estado judeu na Palestina. Em compensação, os dois partidos eram favoráveis a uma escola laica utilizando como língua de ensino o iídiche, considerando-a como a língua nacional dos Judeus.

Maria Klepfisz, pedagoga, mãe do chefe de um dos elos da Organização Judia de Combate (ZOB), era a diretora da escola da Rua Karmelicka. A cantina-escola da Rua Nowolipki n° 68 era dirigida por três educadores: Fejga Herclich-Blit, Natan Smolar e Izrael Lichtensztejn. Este último, com a ajuda de seus alunos, encarregou-se de esconder a primeira parte dos documentos coletados por *Oneg Schabat*.



PLAN DU GHETTO DE VARSOVIE (1940-1943)

— Limites de 1940
— Limites de 1942
1943
1. Lieu de rencontre des membres d'Oneg Shabat.
2. Lieux où les Archives Ringelblum I et II ont été retrouvées.
3. Cache de la troisième partie des Archives, non retrouvées.

Planta 1 - gueto de Varsóvia (1940-1943).

Nem todos os refeitórios organizaram a educação como foi o caso dessas três cantinas-escola. Muitos ofereciam cuidados às crianças durante meio período [meio-dia], por meio de um programa para os necessitados e para os refugiados de toda a Polônia, como foi o caso dos centros também administrados pela *Centos*. Além disso, havia muitas crianças doentes e desnutridas que não conseguiam participar de um programa de ensino como o oferecido pela *TsYShO* nessas cantinas-escola. Apresentamos a seguir documentação referente aos objetivos e métodos do ensino elaborado pelo *TsYShO*, com base nas experiências e reflexões de vários educadores:

Os Objetivos de Nosso Trabalho

1. Aspiramos a transformar os pontos de abastecimento em centros de educação e cuidados para as crianças.
2. Preocupamo-nos com prioridade pela saúde da criança, aspiramos mais que nada a desenvolver nela o sentido necessário de higiene e harmonia.
3. Neste presente tão perigoso, queremos envolver com nossa proteção a vida espiritual da criança.
4. A fim de criar um espaço aberto às influências educativas, esforçamos-nos para transformar o grupo de abastecimento em um coletivo de crianças unidas por um laço recíproco e de interesses comuns.
5. Esforçamo-nos para dar às crianças, nestes pontos, a possibilidade de uma vida afetiva, sobretudo oferecendo-lhes no futuro a maior quantidade possível de experiências felizes.
6. Temos a preocupação de dar uma educação social e moral à criança, cultivando um sentimento de companheirismo, sociabilidade e de responsabilidade, com um enfoque particular na precisão.
7. Aspiramos, na medida do possível, a favorecer o desenvolvimento intelectual da criança.
8. Aspiramos a inculcar nas crianças o amor e o apego pela língua e a cultura iídiche.

Os métodos de trabalho

Para atingir os objetivos evocados, fazemos nosso trabalho segundo os métodos seguintes.

1. Os grupos devem, na medida do possível, ser homogêneos quanto ao nível intelectual e à idade das crianças.
2. As crianças estão sob a vigilância sanitária e médica permanente dos médicos, responsáveis de higiene e dos educadores.
3. Habituamos as crianças a cuidar delas mesmas, de sua higiene e de sua aparência externa convenientemente.
4. Habituamos as crianças às formas da boa educação, particularmente referente à comida.
5. Encorajamos as crianças a ficarem atentas à harmonia e à arrumação de seus aposentos e do lugar em geral – semear flores em potes, decorar as paredes com pinturas, imagens e demais coisas neste gênero. Damos atenção particular ao cultivo de plantas como meio de aproximar as crianças da natureza e como fator de educação harmoniosa.
6. Aspiramos a exercer uma influência sobre a vida da criança em casa, buscando implementar, ali, os bons hábitos adquiridos e mantendo um contato com o lar da criança.
7. Associamos as crianças a todas as tarefas que espera o grupo, criando formas de autosugestão [vigilância durante as refeições, vestiários, pias, cuidado dos potes de flores, vigilância da higiene, etc].
8. Em concordância com os preceitos de trabalho enumerados, animamos conversações a respeito de temas como: 1) higiene e a cultura na vida cotidiana; 2) o companheirismo e a aptidão à ajuda mútua; 3) a natureza viva – em relação com o cultivo das plantas e a criação de pequenos animais; 4) e também, ocasionalmente, as festas.
9. Contamos ou lemos histórias adaptadas ou obras literárias, como por exemplo: para os mais jovens, *O Métayer, Sete bons anos, Uma questão, Um processo contra o vento*, de Peretz; *O Canivete*, *Ao violino, Péssakh desperdiçada*, Mathusalem, *Motl, o filho do chazan Peyse*, de Sholem Aleykhem; Pinocchio, Robinson Crusoe, histórias bíblicas [A venda de Joseph], mitos gregos; para as crianças maiores, *Tevi o leiteiro*, as *Histórias de Kasrilevke*, uma página *do Cântico dos Cânticos*, de Sholem-Aleykhem; *Contos populares de Peretz*; *Kidusch Hashem*, *Os Vizinhos*, de Asch; *A cabana do tio Tom , Os Caçadores de micróbios, Os Miseráveis, a epopeia do Tanach.*

> 10. Cantamos canções com as crianças, ensinamos poesias, fazemos teatrinhos de contos e de canções.
> 11. Organizamos jogos diversos com as crianças (cf. o livro Jogos e Distrações de Gilinski, Grundman e Vafner)
> 12. Antes das refeições, podemos separar cinco minutos a exercícios físicos.
> 13. Organizamos, em momentos apropriados, festas e distrações para as crianças.
>
> (Fim de 1940- Inicio de 1941, ghetto de Varsóvia. Programa dos cursos clandestinos sob a tutela do *TsYShO* e implementados nas cantinas-escola da Rua Karmelicka n° 29, da Rua Krochmalna n° 36 e da Rua Nowolipki n°68. Ring I, n° 204. Texto em iídiche datilografado por Oneg Shabat . 2 f., 2 p. 205 x 286 mm. In: SAKOWSKA, 2007, pp. 166 - 169).

A documentação apresentada acima é citada parcialmente no artigo de Kardos (2002, p. 53) com o título: "Um esboço de atividades pedagógicas nos pontos de Alimentação na Rua karmelicka, 29, Rua Nowolipki, 39, e Rua krochmalna, 96", onde ela faz referência às escolas patrocinadas pela *TsYShO* que funcionavam em refeitórios, chamadas nesse estudo de cantinas-escola.

Embora haja divergência quanto ao número da Rua Nowolipki, que segundo documento editado por Sakowska (2007) se refere ao número 68, e Kardos (2002) se refira ao número 39, observamos que o documento citado por Kardos oferece uma percepção quanto aos objetivos de três escolas elementares operando em cantinas-escola, onde na sessão "Os objetivos de nosso trabalhos" é apresentado os oitos objetivos por nós aqui abordados.

Kardos (2002, p. 53) destaca o primeiro desses oito objetivos onde se diz: "nós fazemos o possível para transformar os pontos de alimentação em centros que tenham sucesso pedagogicamente e influência às crianças". Tal objetivo aponta para o desejo e a dedicação dos educadores em transformar o refeitório em um ambiente educacional, e de cuidado à criança de modo a reter seu interesse.

Entre os objetivos incluíam-se também dar atenção especial à vida espiritual da criança. As atividades educativas visavam principalmente a fazer a criança sentir-se como membro de um grupo com dificuldades iguais as suas; esse sentimento coletivo ajudaria à criança a suportar a situação ameaçadora em que vivia; o trauma, assim, deixava de ser individual, passando a constituir-se em algo que outras crianças de seu grupo também suportavam.

Para resguardar a saúde da criança, tanto em relação a si mesma como em relação aos outros que compartilhavam da mesma experiência, a criança era conscientizada quanto a sua própria higiene, pois apesar de todas as limitações tais como: pouca comida, falta de roupas, sapatos, sabão e água para garantir roupas e corpos limpos, as crianças deveriam manter-se limpas na medida do possível. Desenvolver com elas o sentido de higiene livrá-las-ia de

enfermidades e epidemias, além de ser uma forma de manterem-se dignas.

No documento “Prestação de contas da Comissão para a autogestão das crianças e redações dos alunos dos cursos clandestinos no local da cantina-escola número 145 do *Centos*, na rua Nowolipki, 68”, um dos alunos dessa escola, Liliensztejn Sala, descreve o medo que algumas crianças sentiam na hora do banho, mas também demonstra o esforço da educadora em conscientizá-las sobre a importância da higiene, transformando a hora do banho em um momento prazeroso:

> Um [a] verão [b]. A agitação [c]. Depois do almoço [c] ela nos falou [d] banho. Na sala [e] barulho [e]. Não, ninguém vai tomar banho porque lá cortam-se os cabelos. Eu lamentei que não houvesse banho porque eu gosto muito de me lavar e brincar na água. Nossa professora acabou nos convencendo de que não nos cortariam os cabelos. As crianças ficaram felizes. No dia seguinte, nós fomos tomar banho. Ah! Se vocês tivessem ouvido aqueles risos e aqueles gritos! Nós pulamos na água, jogamos água um no outro e cada um de nós saiu tão limpo que dava prazer em ver. Desde este dia, íamos para o banho sem que nos pedissem, porque nos ensinaram que a higiene, é saúde, e nós guardamos isto.
>
> Depois de primeiro de junho de 1941, gueto de Varsóvia.

A não participação da criança nas atividades ligadas à higiene implicava em contrair doenças que poderiam levá-las a óbito, e por isso era importante trabalhar a questão com a colaboração e participação da criança. Para evitar as epidemias, muitos educadores priorizavam o ensino de princípios de higiene e responsabilidade, visando a proteger e harmonizar a criança enquanto ser completo, com necessidades físicas e emocionais.

Fotógrafo: não identificado. Crianças que recebem um exame médico na Rua Gesia,11, gueto,Varsóvia, Polônia.
Arquivo Yad Vashem. Origem: Judenrat, Varsóvia.

Knabeninternat
Gęsia 6—8

Fotógrafo: não identificado. Internato na Rua Gesia, 6-8. Crianças cuidando umas das outras.

Os educadores tinham entre seus objetivos resguardar a vida emocional da criança, o que ia além da vida física, por isso os educadores deveriam proteger sua infância, possibilitando a ela, na medida do possível, viver uma vida normal. Entre as atividades ligadas a este objetivo temos as escolas proporcionando a criança uma vida cultural intensa, com espetáculos e danças, concertos, concursos de corais de crianças. A alusão ao presente e ao futuro no documento indica que embora a situação presente fosse calamitosa, os educadores tinham esperança num futuro melhor para as crianças, para tanto, não poderiam desvincular o presente do futuro, já que as crianças no gueto representavam a continuidade do povo judeu após a guerra.

Havia também uma preocupação em garantir uma educação social e moral à criança, cultivando nela um sentimento de companheirismo, de sociabilidade e de responsabilidade, com um enfoque particular no momento presente, com suas dificuldades e limitações. Observamos que esse objetivo recorre a uma metáfora ligada a natureza. Ao cultivar na criança tais sentimentos, o educador deveria ter paciência e esperar pelo fruto do seu trabalho. A criança do gueto teve o coração endurecido pela situação extrema em que se encontrava, no

entanto, com os devidos cuidados sistemáticos dos educadores, esse coração se tornaria “um terreno fértil capaz de produzir belos frutos”.

Quanto ao desenvolvimento intelectual da criança, embora importante, os educadores entendiam-no como não prioritário. A sobrevivência era o foco principal, apesar de serem ministradas disciplinas tais como geografia, história, matemática e literatura. Tal aspiração deve-se ao fato de que a criança no gueto estava constantemente com toda a sua atenção direcionada à comida. Os educadores, assim como os que trabalhavam nos chamados lares ou nos cantinhos das crianças, estavam cônscios de que para reter a atenção da criança de modo a levá-las a frequentar os espaços escolares constituídos no gueto, como por exemplo, as cantinas-escola deveriam partir do pressuposto que o interesse primário da criança era o pão. Por isso, era necessário primeiramente providenciar o alimento para depois, promover atividades educativas.

Conseguir mudar o foco da criança em tais condições exigia muito dos educadores, e a realidade não permitiu que um programa integral de escola elementar fosse possível. De acordo com Sakowska (2007, p. 23) era impossível cumprir um programa integral de ensino de uma escola elementar. As educadoras abandonaram igualmente as regras de disciplinas, exigindo unicamente a limpeza e a pontualidade dos alunos. Os quarenta e cinco minutos que deveria durar uma aula não podia ser levado em conta, e não havia mais notas ruins, pois elas eram sem interesse pedagógico para as crianças enfraquecidas e apáticas do gueto. Das estimulações positivas, as refeições em particular eram as preferidas, o que encorajava as crianças a lavarem-se e a estudar.

Para tornar as atividades educacionais mais atrativas e desviar a atenção da criança da obsessão pela comida, o desenho, os jogos e as canções ocuparam espaço prioritário no atendimento às crianças. Tomemos como exemplo o ensino oferecido na cantina-escola da Rua Nowolipki, 68, onde cursos de desenho foram oferecidos pela pintora Gela Seksztajn, que deixou aquarelas representando as crianças do gueto. Os numerosos concertos, as matinês artísticas e literárias com as crianças eram outra forma de combate pela sobrevivência diária no gueto, permitindo à criança vivenciar experiências felizes mesmo em meio a tragédia.

Apesar das dificuldades, o professor Natan Koninski escreveu, em novembro de 1941, quase um ano depois do “Programa dos Cursos elementares clandestinos dessas cantinas-escola” ser elaborado, que diversas escolas continuavam a oferecer uma instrução escolar sistemática:

> Em algumas cozinhas, sistemática instrução escolar tem sido conduzida por um ano. Crianças, agrupadas de acordo com a idade e desenvolvimento mental, aprendem disciplinas escolares regulares, com base em um currículo regular. Diversas cozinhas conduzem a educação de acordo com os programas ideológicos do período antes da guerra. Assim, crianças foram ensinadas em idiomas iídiche ou hebraico; estudavam História dos Judeus, [e] literatura. Todas as ocasiões eram propícias para organizar atividades públicas e produzir peças ou ter uma convenção dedicada a escritores em Iídiche e Hebraico, como Peretz ou Bialik. Nas cozinhas, por exemplo, que fica na Rua Prosta, 8, ou na Rua Nowolipki, 68, as aulas regulares da escola foram mantidas e crianças estavam recebendo além das refeições, o alimento tão necessário para o intelecto. (KARDOS, 2002, p. 40).

Quanto à relação da criança com o alimento, essa foi ensinada a manter o equilíbrio frente à comida, como por exemplo, esperar sua vez de comer. O contato com a natureza era estimulado pelo cultivo de plantas e da criação de pequenos animais. A relação da criança com a natureza proporcionava harmonia e as lembravam de que ainda eram humanas, embora a imagem do gueto fosse sombria, sem cor, sem flores, sem esperança de uma nova primavera.

Korczak (1942, p. 32) escreve em seu diário do gueto seu diálogo com a pequena Hélène, uma criança de seu orfanato, onde eles falam do ser “homem”, e o que de fato na linguagem de uma criança constitui um ser como humano:

> - Você sabe, Hélène, você é um ser humano agitado.
> Ela:
> - Eu sou um ser humano?
> - Naturalmente. Você pensou que era cachorro?
> Ela pensa. Ao cabo de algum tempo ela diz, admirada:
> - Eu sou um ser humano. Sou Hélène. Sou uma menina, sou polonesa, a filha da mamãe. Sou varsoviana... Então, eu sou muitas coisas!
> Ela prossegue:
> - Tenho uma mamãe, um papai, uma vovó, não, duas vovós, um vovô, um vestido, duas mãos, uma boneca, uma mesinha, um canário, um avental. E você, eu tenho você também?
>
> (Gueto, de Varsóvia, 15 de maio de 1942)

Visando a continuidade do trabalho educativo das cantinas-escola nos lares das crianças, seus educadores buscavam uma educação que perpassasse os “muros das escolas” (grifo nosso), com isso, o que era aprendido nos cursos deveria ser colocado em prática em família. Assim, a criança além de cuidar de sua higiene pessoal, deveria incentivar sua família a tais práticas.

Identificamos, ainda, na proposta educacional dessas cantinas-escola a implantação de

uma autogestão entre crianças, associando-as a todas as tarefas que estavam designadas aos grupos de crianças separadas por idade e nível de estudo. Com esta prática, as crianças aprendiam a cuidar umas das outras de forma responsável e a não viverem ociosas. Em uma redação sem assinatura, temos o relato do trabalho realizado pelas crianças em uma das escolas patrocinada pela *TsYShO*. (SAKOWSKA, 2007, p. 99, 100):

> [...] Toda espécie de trabalho é realizado pelas crianças, escrevem-se artigos sobre diferentes temas, cantam-se e aprendem-se canções, assim cria-se uma atmosfera de amor pelas crianças. As crianças preparam uma festa em honra da "Semana de limpeza". Encenam-se, escrevem-se e leem-se belas histórias. Realiza-se um trabalho intenso para transformar o refeitório em uma escola de vida comum, feliz e de amor uns pelos outros.
>
> **Sem assinatura**

Conforme a redação acima, as práticas elencadas faz jus aos objetivos e metodologia do trabalho das escolas patrocinadas pela *TsYShO* no tocante à autogestão. Tais práticas giravam em torno de questões de higiene na vida diária da criança; o companheirismo e a prontidão para a ajuda mútua; a natureza viva e as festas, como foi o caso da festa em honra a Semana da Limpeza, entre outras.

De acordo com Sakowska, (2007, p. 25) os professores tinham que combater a inclinação das crianças à mendicância, protegê-las contra o contrabando ou atividades perigosas e depravantes. Um dos métodos mais eficientes de proteção às crianças foi de associá-las a forma de autogestão. Comissão de crianças assegurava o serviço no refeitório, outras eram encarregadas de organizar espetáculos, de enfeitar as salas com faixas decorativas, de desenhos em cores muito apreciadas dentro do gueto; outras cuidavam das plantas, ou entregavam diplomas para as crianças pela limpeza e boa apresentação. O comitê de autogestão dos alunos era um precioso aliado para os professores na sua luta quotidiano, para manter a união entre eles, a solidariedade e a disciplina nos grupos sempre ameaçados.

Transformar o refeitório em um ambiente escolar, feliz e de amizade era um desafio para os educadores. As crianças deveriam sentir amor pelo ambiente escolar por ela frequentado, por isso havia canções, recitações de poesias, encenações, como ler e contar alguns contos e obras literárias adequadas para a idade da criança. Assim, o lazer, o lúdico e a arte consistiram em formas de respeitar a criança como criança de acordo com o conceito de infância vigente no século XX, quando a criança passa a ser vista como um ser com

características próprias, diferentes dos adultos. A criança tem seu tempo, seus desejos, e ideias próprias de seu mundo infantil, diferentemente do adulto. (ARIÈS[76]1978 apud BARBOSA; MAGALHÃES, s/d.).

Havia também, por parte dos educadores, um interesse em despertar na criança amor e devoção pela língua e cultura iídiche, apesar de no gueto as organizações educacionais clandestinas terem autonomia para escolher o método de ensino nas suas próprias propostas e na língua escolhida por eles que podia ser dar em iídiche, hebraico e polonês. Nas cantinas-escola patrocinada pela *TsYShO*, a língua de ensino era o iídiche, já que os educadores defendiam a educação na língua materna das crianças, pois assegurava uma chance de promoção social nas camadas laboriosas de trabalhadores que não tinham os meios de frequentar um Liceu ou a Universidade.

Para tanto, eram oferecidos às crianças, segundo um critério de idade, textos literários de autores clássicos da literatura judaica, tais como: Sholem-Aleykhem, Yitskhok-Leybush Peretz, Abraham Reyzen, Maria Konopnicka, Léon Tolstoï, etc. Entendemos que embora essas escolas tivessem objetivos múltiplos, grande importância foi dada ao estudo da História, da literatura, e cultura judaica. Autores como Y.L. Peretz e Sholem-Aleykhem[77] conseguiam falar aos corações das crianças.

Yitskhok Leybush Peretz (1852-1915) nasceu no sudeste da Polônia, em Zamośc, mas passou a maior parte de sua vida ativa tanto no domínio literário quanto social em Varsóvia. Autor clássico da literatura de expressão iídiche, poeta, dramaturgo, crítico literário, editor e membro importante da vida literária de sua época, ele foi o mestre carismático dos jovens escritores judeus. Por outro lado, no curso da Primeira Guerra Mundial Peretz se distinguiu pela amplitude de sua ação social em favor das populações judaicas desfavorecidas e famintas, mas também das crianças judias para as quais, ele fundou escolas. Suas obras mais importantes são a balada *Monish* (1888), os dramas *A Corrente de Ouro* (1907), *A Noite no velho mercado* (1907-1913), as novelas do ciclo *Hassidicos* (1897-1912), *Histórias à maneira popular* (1908-1913). (REYZEN[78], 1927, apud SAKOWSKA, 2007, p. 92).

Sholem-Aleykhem (1859-1916) por sua vez, tornou-se o maior escritor iídiche do judaísmo russo, um dos mais notáveis mestres literários na história do povo judeu em todas as gerações. Aleykhem exprimiu a vitalidade dinâmica, o otimismo e a alegria de viver, a

---

[76] ARIÉS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LÇT, 1978.

[77] Na primavera de 1941, o vigésimo sexto aniversário de morte de Peretz foi comemorado no gueto de Varsóvia.

[78] REYZEN, A. t. 2, 1927, col. 974-1043.

fantasia e o poder criador do judeu [...]. O fenômeno Sholem-Aleykhem surge em primeiro lugar em função do humor. Após milênios de melancolia filosófica, de desespero e elegia, fez-se ouvir um riso claro e límpido, sem suspiros secretos. Equivocam-se os que pretendem que o riso de Sholem-Aleykhem seja um riso com lágrimas. É um humor dos mais legítimos, com a inevitável reserva de que o humor é a arma do homem no trágico. (GUINSBURG, 1966, p. 18, 19).

Até Sholem-Aleykhem, o judeu lamentava-se da infância à morte, no consenso geral, o judeu nascia velho, já com mandamentos a cumprir; o povo judeu se constituía de anciãos, parte ainda imberbe. Aleykhem inverteu a fórmula: "Todos os judeus são crianças, parte tem barba e parte não tem". Isto porque se aprofundou nos mais íntimos recônditos, no judeu-criança, enredado num sem-número de tramas sociais. O humor brota justamente enquanto esse judeu-criança se debate nas tramas fechadas.

De acordo com Sol Lipzin[79] (1985, p. 56 apud KARDOS, 2002, p. 53), grande figura da literatura judaica entre outros grandes literatos, Y.L.Peretz e Sholem-Aleykhem supostamente foram literatos que despertaram e confortaram os judeus falantes da língua iídiche. Peretz “estimulou a criatividade judaica e conseguiu vencer ou criar elementos para impedir que a juventude judaica fosse influenciada por outras culturas desde muito cedo, impedindo-os de assimilarem as tendências perigosas”, enquanto Sholem-Aleykhem trouxe “à luz a dignidade interna e a grandeza moral escondida atrás da ‘aparente submissão’ dos judeus perseguidos no leste europeu”.

Peretz, sendo escritor, criou personagens simples que viviam vidas difíceis, mas que eram recompensados nesse mundo e nos céus por sua piedade e auto-sacrifício. Os personagens de Sholem-Aleykhem sofriam os entraves do dia a dia difícil, mas exibiam não somente um desejo infatigável de sobreviver, eles o faziam de maneira tão nobre e heroicamente, com alegria e humor. Lipzin diz de Aleykhem “ele é um riso no meio de lágrimas, um humor estoico [especial] que ultrapassa todos os obstáculos e desapontamento”. Aleykhem ensinou aos judeus como “buscar liberdade ou liberação da dor no gesto, na atitude,” e como reter “dignidade e humanidade interna num mundo não dignificado”. Para Kardos (2002, p.53) em razão de suas orientações esperançosas, Peretz e Aleykhem, parecem ser escolhas curriculares apropriadas para as crianças do gueto de Varsóvia.

Ao analisarmos a documentação a respeito dos objetivos e métodos de ensino patrocinado pela *TsYShO,* identificamos uma proposta educacional voltada para questões de

[79] LIPZIN, S. **A History of yiddish Literature**. New York: Jonathan David, 1985, p. 56.

cunho social, emocional e pedagógico sem, no entanto, abrir mão de suas tradições culturais e históricas. Um currículo elaborado de acordo com as prioridades ditadas pela situação extrema que se havia formado em consequência do confinamento e da política nazista.

O programa atentou para a realidade da criança no gueto e para as suas necessidades fundamentais, desse modo, a educação teve como princípio primário garantir a integridade da criança, quanto à preservação de sua vida física e de sua dignidade humana. Garantido essa integridade de maneira sistemática os educadores poderam, na medida do possível, oferecer um ensino mais próximo ao ensino regular.

A proposta curricular da *TsYShO* revela, ainda, como a escola serviu como um caminho por meio do qual os judeus no gueto mantiveram sua história e cultura viva e buscou assegurar seu futuro, incutindo em sua juventude o amor pela língua e a cultura iídiche, sem descuidar de assegurar a dignidade humana das crianças do gueto. Ou seja, considerou o momento presente da criança permitindo que adultos e crianças reagissem à realidade de modo a trasnformá-la, recorreu ao passado histórico fortalecendo na criança sua memória histórica e cultural e visualisou um futuro com possibilidades, onde a criança sobrevivente à guerra daria continuidade a sua vida como indiviudo e como povo.

3.2 O olhar dos educadores e das crianças

O olhar do educador pode interferir em três instâncias distintas: a) Na instituição e seus encaminhamentos, em nosso caso, na organização *Centos* e nos espaços educativos existentes no gueto; b) Nas relações entre pares, as relações interpessoais entre crianças e educadores, e entre as próprias crianças; e c) Junto ao indivíduo, em particular o relacionado ao olhar do educador e da própria criança que está sendo educada. Daí a importância de analisar os relatórios escritos pelos educadores conforme apresentamos a seguir.

Dar voz a criança, por sua vez, nos permitirá conhecer a criança do gueto, seu principal interesse, sua infância entre muros, seus sonhos, percepções, angústias e esperanças.

3.2.1 Documentos escritos por educadores

Os relatórios abaixo se referem ao trabalho dos educadores nos lares dos centros de refugiados estabelecidos pela organização *Centos* no gueto de Varsóvia. Eles descrevem o olhar do educador durante o período de dezembro de 1939 a dezembro de 1941, embora tenham sido escritos somente em dezembro de 1941.

De acordo com Sakowska (2007, p. 24) alguns elementos da pedagogia da autoria de Ovide Decroly, apreciados na Polônia de antes-guerra, foram utilizados notadamente nos lares dos centros de acolhimento para pessoas deslocadas. As atividades se organizavam em volta de temas transversais pelas quais diferentes matérias eram abordadas. Nos lares descritos pelos educadores em seus relatórios, que procuramos analisar neste capítulo, os professores tiveram o cuidado de observar essa proposta educacional. O "Mês da criança", por exemplo, deu lugar ao ciclo "As crianças do mundo", assim, as palestras, as canções e o cálculo eram articulados em torno da juventude de fora.

Segundo o médico belga Ovide Decroly (1871-1932), a partir de suas experiências com crianças ditas "normais" e "anormais" - para as quais abriu escolas, as unidades de globalização, que ele chama de "centros de interesse", devem ser determinadas de acordo com as necessidades primordiais da criança - alimentação, respiração, asseio, proteção contra as intempéries e os perigos, jogo e trabalho - e todas as atividades escolares, em todas as matérias, devem girar em torno de tais centros.

Nelson Piletti e Claudino Piletti (1990, p. 113, 114) em "História da Educação", citam centros de interesses de acordo com a concepção de Decroly: a criança e a família; a criança e a escola; a criança e o mundo animal; a criança e o mundo vegetal; a criança e o mundo geográfico; a criança e o universo. Em relação a cada um desses centros de interesse, seguem-se três etapas de aprendizagem: observação direta das coisas, associação das coisas observadas e expressão do pensamento da criança por meio da linguagem, do desenho, da modelagem e de outros trabalhos manuais.

Durante a pesquisa tivemos acesso a vinte e um relatórios dos quais selecionamos cinco. Os cinco relatórios descritos abaixo representam uma amostra dos relatórios encontrados, por considerá-los representativos no que se refere ao convívio entre educadores e crianças. Para facilitar a análise, optamos por numerá-los da seguinte forma: relatório 1, relatório 2, relatório 3, relatório 4 e relatório 5. O fato de termos feito a citada seleção não nos impede, no entanto, de citar outros educadores, autores de outros relatórios não abordados especificamente aqui em sua íntegra. Os relatórios fazem parte do Arquivo Ringelblum (Ring. II, n. 110. cópia feita para *Oneg Schabat*, manuscrita em polonês, 34 f., 34 p. 208 x 296 mm).

Relatório 1

Relatório do trabalho do lar do (d), 1 [Rua] Bagno (d)

No momento da criação dos lares dentro dos centros, os educadores tinham estabelecido um vasto programa de trabalho: o lar deveria ser um canto claro, caloroso, onde a criança encontraria tudo que precisava: brinquedos, livros, lápis, mas também ajuda e palavras de conforto. O objetivo do trabalho era que a criança estivesse limpa, bem vestida, bem alimentada e que pudesse brincar e aprender. Atingir esta meta parecia depender apenas da capacidade e do talento do educador. Interessar a criança nos jogos e no ensino parecia depender somente de sua capacidade. Um bom educador tem que ser capaz de adaptar o material infantil a seu programa. Era o que se esperava de um educador: Aqui tem um grupo de crianças, faça com que eles aprendam, faça-os brincar, desperte o seu interesse e ocupe-se deles. Crie para eles um lar bonito que os tire pelo menos por algumas horas das ruas, da mendicância, dos roubos, dos dormitórios superlotados e fedorentos, dos gritos, das brigas de crianças famintas, que gritam o tempo todo.
Esta meta não foi atingida. O lar não se transformou no que deveria ser. A vida pregou uma peça muito negativa nos pedagogos e educadores experientes: o que lhes parecia tão simples se revelou quase impossível a pôr em prática. As condições peculiares, as notícias da guerra em que as crianças se encontravam tiveram tal impacto sobre as suas faculdades mentais que os seus interesses e necessidades não eram aqueles que os educadores encaravam. Os que não entendiam ou não queriam entender voltavam-se constantemente para os educadores para lhes pedir mais esforços, pôr mais energia nas suas atividades. A frequência dos lares era insuficiente e uma censura de reprovação era feita aos educadores. Esperavam deles que assegurassem mais atividades e que os lares tivesse uma frequência maior.
Eles não prestaram atenção a uma coisa, ou seja, que se o mesmo fenômeno acontecia em dezenas de lares, era porque existia um motivo geral e que as censuras feitas aos educadores eram infundadas. A causa real das dificuldades era de natureza psicológica e social.

1. Mudanças psicológicas importantes interferiram na criança. A criança parou de ser criança. Foi colocada em tais condições que deve prover não somente as suas próprias necessidades como também as de sua família. Ela trabalha, mendiga ou faz contrabando. O pão é seu principal interesse dominante. Sendo assim, tudo que não lhe traz pão não retém a sua atenção. O atrativo para o jogo, este interesse natural numa criança, não existe praticamente numa criança que vive em um centro. Um exemplo característico num menino de 8 anos que falou a seu irmão que estava brincando no lar: *"Vi hostu a kop tsu azelkhe nariszkaytn?"*[80] Ele disse isso a seu irmão com ironia e desprezo. Tal é a atitude da maioria de nossas crianças. Quando brincam, não é por prazer, mas para agradar a educadora.

2. Quem conhece a composição social dos centros, suas condições sanitárias, as doenças que existem, os piolhos, as cenas de pesadelo causadas pela miséria e a fome, sabe que é extremamente dificil criar um ambiente próprio para as atividades do lar. É muito prejudicial o fato de o lar não estar bem separado do centro.

3. Faltam roupas e sapatos para as crianças. Durante os meus dois anos de trabalho nos lares, não consegui nem um único par de sapatos para as crianças. Eles não podem vir ao lar.

4. O lar não dispõe de material necessário para as atividades. Faltam as instalações mesmo as mais indispensáveis. É preciso muito trabalho para conseguir uma mesa ou bancos. Os vidros são colocados no final de dezembro, e um aquecedor

[80] Frase em iídiche, "Como você tem cabeça para essas bobagens?".

conseguido em fim de dezembro. Assim, vários meses passam sem que se possa fazer nada com as crianças por causa do frio que toma conta da sala. O trabalho começado se encontra desorganizado, as atividades interrompidas e paralisadas. As interrupções incessantes fazem que fique impossível de exigir de uma criança uma maior frequência aos lares.

Citei somente algumas causas maiores enfrentadas pelos educadores. Havia muitas outras. Mesmo se as atividades não são levadas de uma maneira sistemática e as vezes não são cumpridas em certos centros, isso não significa dizer que o papel do educador nos centros seja sem importância, nem que seu trabalho está sem interesse ou profundidade.
É difícil falar a respeito dos aspectos positivos do trabalho dos educadores porque seus efeitos não podem ser vistos por pessoas de fora. Para apreciá-los, deve-se observar de perto.
Conseguir de uma criança faminta que lave as mãos, que estejam limpas, que limpe seu prato, que mantenham a calma na hora do desjejum, que ajude a sua educadora, que se sinta responsável pelas funções que lhes são atribuídas, comer pausadamente, de conversar, são fatores mínimos aparentemente, mas que exigem esforços cansativos, complicados e repetitivos. A distribuição das refeições é um momento favorável que permite o educar. As refeições são o ponto de partida para todos os interesses que queremos despertar na criança. Um livro, um jogo é de importância secundária. Gerenciar refeição oferece muitas oportunidades ao professor: cuidar de crianças particularmente esgotadas, aumentar as rações de almoço em alguns casos. Ele tem a oportunidade de educar: O professor aplica tarefas práticas. Um educador é tanto um professor, uma dona de casa e um enfermeiro. O trabalho é imenso, as condições são difíceis e os resultados parecem mínimos, mas valem realmente a pena.

Conclusão:

Convém estabelecer o programa dos educadores de uma maneira mínima e não máxima. Se 5% das crianças de um centro viessem ao lar, consideramos que é um sucesso. Se o educador ensina a ler e escrever não se deve considerar que a meta atingida não valeu por causa dos meios usados. Uma criança salva da mendicância é muito. Se exigirmos demais, como um lar para todas as crianças, é porque não damos conta da realidade e repetimos os mesmos erros do passado.

Em certos lares, as aulas são possíveis, [como o caso do meu da Rua Bagno, 1], mas ali também se deve trazer melhorias e cuidar para que certas condições sejam cumpridas.

As necessidades urgente do lar:
1) roupas e sapatos para as crianças;
2) material escolar e fundos especiais para tais finalidades.
3) melhorar a entrega das refeições no centro [ter carrinhos à disposição];
4)um controle permanente e uma ajuda material como (instalações técnicas diversas, etc.).

Estou totalmente certa que cumprir estas necessidades, permitiria realizar parcialmente o programa dos lares.

Varsóvia, dezembro de 1941, **E. Justman**

Relatório 2

Minuta de meu trabalho no lar da Rua Ogrodowa numero 27

Centros 27, 28 e 29, Rua Ogrodowa

Depois de muitas dificuldades e numerosos trâmites, um grande e lindo cômodo, claro, nos foi atribuído como lar para as crianças.
As crianças provem de um bom meio, mas terminei toda atividade no lar desde 1º de novembro, pelos seguintes motivos:

1) Cômodo não aquecido [há um aquecedor, porém sem tubulação];
2) Os banheiros vizinhos, abertos, envenenam o ar do lar;
3) As janelas não têm chassis [quatro compartimentos veneziano].

As crianças de 3 centros vizinhos frequentavam o lar. Os mais interessados moravam no centro da Rua Ogrodowa, 27. Vinham de famílias sem muita instrução, mas que entendiam a necessidade de educá-las, de distraí-las, etc. Estas crianças estavam razoavelmente vestidas, e em geral, razoavelmente alimentadas. As crianças dos outros 2 centros estavam num estado bem diferente. Elas são muito inteligentes ou são crianças da rua, fisicamente exaustas, pobremente vestidas. Os pais se servem delas. Trazer essas crianças para o lar foi muito difícil, demandou esforços.
Com essas crianças, precisa abordar de uma forma diferente. Elas não sabem brincar e não se interessam pela escola. Veem tudo sob o único aspecto da utilidade: “o que vai me trazer isto?” Devem ser ocupadas, querem poder ganhar dinheiro, e buscam, portanto um trabalho apropriado.
Minhas conversas com elas me deu a ideia de criar um ateliê. Para as meninas: corte costura, aula de conserto. Para os meninos: encadernação, carpintaria e trabalho de metais.
Estou disposta a criar este tipo de centro mediante um fundo inicial mínimo.

Educadora ; Catajg

Relatório 3

Reporte

Trabalho no lar da Rua Twarda, 18, desde março de 1941.

Graças ao empenho incansável da educadora do centro, Senhora Feferberg, e de todos nós, [o diretor do Centro, a enfermeira responsável pela higiene e eu] devo admitir sinceramente que não encontrei as dificuldades evocadas por meus colegas na reunião do 14 XII.
Durante o primeiro período de meu trabalho educacional, obtive mais sucesso que esperava. As crianças aprendiam, liam; havia canto, desenho, trabalhos manuais, costura, jogos, brincadeiras, etc. Várias festas aconteceram com o apoio da *Centos*.
Um período muito difícil veio depois. O espectro da fome era tão terrível que as famílias começaram a fugir para a província. Depois de algumas semanas, voltaram por motivos alheios a sua vontade, mas, ó meu Deus, em que estado mental! Crianças e adultos! Adoeci naquele momento. Quando retomei o trabalho, as crianças ficaram contentes. A primeira pergunta delas foi saber quando as aulas retomariam. As crianças de meu lar são aptas ao trabalho escolar que poderia ser montado, mas infelizmente, encontro neste momento dificuldades enorme. As crianças são frequentemente ausentes, muitas vezes doentes, às vezes em estado grave, por falta de roupa ou calçados. Adiciona-se a isto a falta de material na sala de aula, que torna qualquer atividade difícil.

Referente aos suprimentos, é minha opinião que as refeições e os outros alimentos deveriam ser entregues diretamente à educadora, porque ninguém conhece melhor que ela as crianças do centro e porque ela sabe a quem dar.

Educadora B. Frenzel

Relatório 4

Minuta do lar Rua Nalewki numero 31

O lar da Rua Nalewki, 31 foi criado em 20 de março de 1941. Ele agrupa as crianças dos centros 19, 21, 23, 31, 35, 39, 41 da Rua Nalewki e do centro da Rua Zamenhof, 31.
Efetivo : 147 crianças.
A diferença de idade, de 4 a 14 anos, torna o trabalho educativo mais difícil.
No começo, meu trabalho era organizado, realizado normalmente. As crianças vinham com vontade, de "bom coração", porque este lugar era o único onde eram acolhidas calorosamente e, sobretudo, o único lugar onde se sentiam crianças. Infelizmente, com a chegada do frio, as coisas mudaram. A temperatura gelada do lar é indescritível. A maioria não pode vir por falta de roupa e calçados.
Para que meu trabalho renda o esperado, há impreterivelmente de aquecer o ambiente, calçar e vestir as crianças. Além disso, o material educativo, que não recebemos há tempos, é indispensável.

Varsóvia, 17 de dezembro de 1941 **Czarka Rega**

Relatório 5

Minuta do trabalho no lar número 10 da Rua Grzybowska número 48

Quase todas as crianças que vivem no refúgio provem de Gdańsk, com exceção de um pequeno grupo que são de Posnania. Em geral, as famílias chegaram a Varsóvia sem nada, sem nenhum bem ou dinheiro. Assim, sua estadia de nove meses em Varsóvia, sem emprego, os deixou exaustos tanto financeiramente como fisicamente. Miséria, desespero, apatia, e uma mortalidade significativa devido à exaustão, à fome e, claro, por causa das doenças que reinam no centro. O número de órfãos de pai e mãe aumenta. As refeições tomadas para elas no lar são essenciais para sua sobrevida. Elas estão, em geral, limpas. Verifico a higiene delas todo dia. Suas roupas deixam muito a desejar. Lavadas com frequência, consertadas no lar, são frequentemente trapos. A maioria das crianças não tem sapatos.
Porem, estas crianças querem aprender. Desde o primeiro dia de meu trabalho no lar, tentei implementar um ensino regular. Mas a falta de livros de leitura e de manuais é penosa. As semanas de verão foram alegres, sob o sol, do bom ar e das refeições. Levava às crianças para um terreno de jogos que lhes era atribuído. Isto nos deu uma pausa das nossas atividades normais do lar, que retomamos em meados de setembro. E, de novo, a falta de livros, de insumos escolares, de lousa, de armário, fez-se sentir. O mês de outubro, muito frio, e o mês de novembro, gelado, foram muito prejudiciais para o andamento normal das aulas. Dentro do lar, as crianças estavam congeladas. Somente as que vestiam casaco quente, cachecol, bonés, luvas e sapatos podiam ficar. O pequeno aquecedor instalado desde alguns dias, e um aquecimento da temperatura externa, faz com que se encontre calor. Retomamos as aulas normalmente. A falta de livros, de cadernos, de papel para desenho e outros suprimentos escolares, assim como de uma lousa, faz-se sentir.

17 de Dezembro de 1941. **H. Brams**

Os relatórios acima traduzem o dia a dia da criança no lar, seus anseios, expectativas, seu estado físico e mental. É o olhar do educador sobre a criança, seu principal interesse. O Relatório 1 demonstra a percepção do educador do que ocorre no lar em que ele atua, mas também oferece uma visão geral do que ocorre nos diversos lares dos centros do gueto. De acordo com E. Justman, no relatório 1, quando os lares foram criados dentro dos centros, os educadores, visando a dignidade humana da criança e sua sobrevivência, estabeleceram um programa de trabalho que definia em termos claros como deveria ser o lar: um canto claro, onde a criança encontraria tudo o que precisava como, momentos de lazer, com jogos e brincadeiras, material escolar como mesa, cadeiras, lápis caderno, livros, mas acima de tudo, o educador deveria oferecer calor humano e zelar pela vida emocional e social da criança. Portanto, a ajuda e palavras de conforto estavam entre os objetivos do trabalho de todo educador nos lares.

Muitos desses lares funcionavam dentro dos próprios centros, o que não era o ideal pois, devido ao estado lamentável de muitos centros, os educadores estavam de acordo que o lar fosse em um local separado. Encontramos registros de lares medindo 2 metros por 1,50, com duas janelinhas, recebendo de trinta a sessenta crianças. Crianças e educadores se uniam na limpeza e decoração do lar, deixando-o com um aspecto mais familiar. Muitas das crianças se aplicavam nessa atividade, outras, no entanto, não tinham interesse e nem participavam.

Os lares por nós analisados evidenciam um trabalho conjunto - a educadora, o diretor do centro, a instituição *Centos* e até mesmo as crianças. No entanto, fatores como fome, frio, miséria e epidemias impediam ou retardavam um trabalho mais efetivo nos lares. A educadora, do relatório 2, por exemplo, descreve o lar como “um grande e lindo cômodo, claro”, conforme os requisitos apresentados no programa de trabalho, embora isto não tenha sido suficiente para ela prosseguir com as atividades educacionais. A educadora então, interrompe todas as atividades, devido à falta de infraestrutura no lar referente ao frio e à higiene. Outro aspecto que conduziu os educadores a interromperem suas atividades refere-se à questão da fome.

A fome e o frio foram apontados nos relatórios como maiores males a serem enfrentados nos centros e consequentemente nos lares para as crianças. Muitas crianças morriam de fome ou de frio. As rações eram ínfimas para suprir as necessidades do ser humano. Os preços dos alimentos subiam e os recursos se esgotavam. Debilitadas pela falta de uma alimentação adequada e pelo frio, as crianças eram alvo da epidemia do tifo que se estendia no gueto exigindo dos órgãos sanitários um trabalho extenso. A chegada de centenas

de judeus famintos e sujos vindos dos campos de trabalhos, juntando-se aos judeus que chegavam deportados de outras províncias, faziam crescer as epidemias. Assim, o tifo fazia estragos em quase todas as áreas do gueto, como orfanatos, lugares específicos para refugiados que não tinham casas para se abrigarem, nos edifícios, e tantos outros locais.

No relatório 3, a educadora nos mostra uma ruptura nas atividades do lar causada pela fome, referindo-se a dois momentos distintos no lar: no primeiro, quando ainda era possível providenciar alimento às crianças, estas aprendiam, liam, cantavam, desenhavam, faziam trabalhos manuais, costuravam, jogavam e brincavam. Se havia comida, as crianças se predispunham às atividades. Porém, quando a fome tornou-se a protagonista no lar, aniquilou sonhos e projetos, as crianças deixaram de ir ao lar porque suas famílias fugiram para as províncias em busca de subsistência, embora tal fuga do gueto concorresse para a pena de morte dos fugitivos.

Se faltava comida, a educadora perdia sua popularidade pelo fato de não poder atender a necessidade básica da criança, a alimentação. Quando essas famílias retornaram, todos apresentavam um estado mental lastimável. No caso do lar apresentado no Relatório 5, as refeições oferecidas às crianças eram essenciais para sua sobrevivência, pois no centro onde se encontrava esse lar, reinava a miséria, o desespero, a apatia, e uma mortalidade significativa devido à exaustão, à fome e, claro, por causa das doenças.

A educadora A. Motrol (1941) que cuidava de 100 crianças em idade de 1 a 14 anos, no lar da Rua Nowolipki, 76 em documento não apresentado na íntegra, relata:

> Minha influência educativa nas crianças é grande. Elas sabem que trago uma refeição que é só para elas, e me esperam com impaciência. Até os órfãos mais miseráveis se arrancam de suas camas para vir correndo ao lar. Ali recebem sabão, um pedacinho para cada um, um pouco de açúcar e trigo; isto explica também porque fazem tudo o que se lhes pede. [...] Consegui recuperar as crianças que os seus protetores mandavam mendigar, porque as ameacei de cancelar suas refeições. Ficam comigo o tempo todo que o centro está aberto e trabalham. Cuido também das crianças doentes que ficam deitadas sem força nas suas camas sem colchões. Desço na sala para me assegurar da limpeza e que as crianças comam efetivamente suas refeições.
>
> **Varsóvia, dezembro de 1941.** **A. Motrol.**

Quanto ao frio, em meados de novembro de 1941, com o rigoroso inverno, a população judaica não podia mais contar com a eletricidade, o carvão e o gás. O Conselho que fornecia o carvão atendia apenas àqueles que eram de seu interesse, deixando a população restante sem aquecimento. Gás e eletricidade estavam disponíveis apenas entre as dez da noite

até às sete da manhã. Garantir as necessidades básicas à sobrevivência era quase que impossível. (RINGELBLUM, 2007, p. 332).

O lar apresentado no relatório 4 recebe crianças de oito centros, perfazendo um total de 147 crianças atendidas em idade de 4 a 14 anos. A educadora se refere à interferência do frio no ambiente do lar, apontando para dois momentos distintos: o primeiro, quando o lar era um lugar acolhedor que permitia à criança vivenciar sua infância. O segundo, quando o frio chegou e a criança, por não ter roupas e sapatos, deixou de frequentá-lo.

De um modo geral, faltavam roupas e sapatos para atender às inúmeras crianças que frequentavam os lares, impedindo-as, durante o inverno rigoroso, de participarem das atividades educativas promovidas pelos educadores. Muitas delas eram levadas no colo por seus pais por falta de sapato, outras, porém, não podiam nem sequer sair dos centros, pois estavam nuas ou esfarrapadas. Mary Berg (1945, p. 57) escreveu em seu diário sobre a fabricação de sapatos para os órfãos na escola técnica autorizada para meninas, onde sua irmã estudava:

> [...] Fabricam sapatos para os órfãos, posto que quase todas as crianças andam descalças. Como não se pode conseguir couro, se recolhe no gueto feltros velhos dos sombreiros e se leva à escola, onde se lava e converte em sapatos diversos. Para fazer as solas, as estudantes colocam duas ou três capas de feltros ou o couro dos sapatos velhos que os habitantes ricos do gueto doam com tal propósito. As meninas trabalham com todo afinco, porque sabem quantos pezinhos gelados esperam o fruto de seu labor, e nenhuma quer receber pagamento por seu trabalho.

Além das dificuldades relatadas pelos educadores, seu olhar também vai em busca do interesse das crianças. Justman no relatório 1 escreve que as dificuldades enfrentadas na maioria dos lares era de natureza psicológica e social, contudo, apesar das condições desumanas em que as crianças viviam os relatórios apontam que a maioria delas desejava continuar sendo criança, sentia-se criança, entendia a educação e a distração como formas necessárias de sobrevivência e desejava ser ensinada.

Para Justman, as dificuldades de natureza psicológica dizia respeito à ausência da infância, momento em que a criança deixou de ser criança, tanto em atitude como em discurso. Essa dificuldade estava diretamente ligada ao social, pois nada além do pão podia reter a atenção da criança; esse era o momento em que a brincadeira tornava-se uma “bobagem, uma perda de tempo”, pois a guerra e, em particular, o gueto, com seu processo de desumanização desenfreado, levaram muitas crianças a abrirem mão de sua infância em favor de prover o sustento de seus familiares. Estas são as crianças de rua, crianças que vivem num

centro e precisam mendigar, contrabandear, essas são as crianças que ninguém mais cuida. Justman em sua reflexão geral sobre os lares escreve sobre a necessidade de educadores, diretores dos centros e até mesmo da *Centos* em atentar para essas dificuldades comuns a todos os lares. De tal atenção dependia todo o trabalho educativo.

Havia cobranças por parte das instituições sociais quanto ao trabalho realizado pelos educadores, responsabilizando-os por não assegurarem as atividades e a frequência das crianças nos lares, sob o argumento de que lhes faltava esforço e energia. De acordo com Justman, os que exigiam um trabalho máximo dos educadores consideravam que a falta de material educativo não justificava o não cumprimento do programa estabelecido para os lares. Um bom educador, segundo os representantes dessas instituições, deveria ser capaz de adaptar o material infantil ao programa, independentemente dos recursos didáticos. Assim o imperativo era: fazer as crianças aprenderem, a brincar, despertar o seu interesse e ocupar-se delas. Criar para elas um lar adequado, tirando-as das ruas, e segurando-as por algumas horas nos lares. A exigência não remetia a realidade das crianças e dos educadores.

Justman defende tanto o seu trabalho na Rua Bagno, 1, como o trabalho dos educadores, de modo geral. Em sua argumentação Justman expõe o que considera como "causas maiores" para a criança ausentar-se do lar: a ruptura da criança com a infância, as condições degradantes dos centros; a falta de roupas e sapatos. Embora as atividades educativas não tivessem acontecendo conforme as orientações recebidas, isso não justificava questionar a importância, o interesse e a profundidade do papel do educador nos lares.

Insistir na dignidade humana da criança por meio da limpeza, de manter a calma diante da comida comendo pausadamente, ajudar nos trabalhos dos lares, romper o silêncio das crianças levando-as ao diálogo são aparentemente consideradas ações mínimas, mas que exigem grandes esforços. Nessa realidade, o alimento torna-se um ponto de partida para todos os interesses que os educadores gostariam de despertar na criança, pois nos lares havia crianças que sabiam brincar e as que não sabiam, as que sentiam necessidade de lazer e aprendizagem e as que não tinham interesse pela escola, e buscavam uma atividade que lhes trouxesse o pão.

Justman termina sua argumentação definindo o papel da educadora dos lares, como sendo de: "uma professora, uma dona de casa, e uma enfermeira. O trabalho é imenso, as condições são difíceis e os resultados parecem mínimos, mas vale realmente a pena**.**

No relatório 2 o educador informa o quão difícil era trazer as crianças que não sabiam brincar e não tinham interesse pela escola dos lares, mencionando a necessidade de

abordagens diferenciadas para atraí-las à escola, onde além de estudar deveriam brincar.

De acordo com Marilena Chauí (2000) em "Convite à filosofia", quando a criança brinca, sua imaginação desfaz a percepção: todos os objetos, todas as pessoas e todos os lugares nada têm a ver com seu sentido percebido, mas remetem a outros sentidos, criam sentidos inexistentes ou presentificam o ausente, ou seja, trazem ao presente o que esta ausente. Neste caso, segue a autora, um armário é um navio-em imagem, um tapete é o mar-em imagem. Brincando, a criança no gueto usaria sua imaginação para reinventar seu presente.

A força irrealizadora da imaginação significa, por um lado, que ela é capaz de tornar ausente o que está presente [...] mas também, de tornar presente o ausente. [...] É por isso que a imaginação tem também uma força perspectiva, isto é, consegue inventar o futuro.

A criança, nesse caso, não seria ensinada a fugir de sua realidade, pelo contrário, pela brincadeira traria ao presente o ausente. Bruno Bettelheim (1988, p. 141), em "Uma vida para seu filho: pais bons o bastante", fala sobre a importância da brincadeira na vida da criança. De acordo com seus estudos a brincadeira é uma ponte para a realidade:

> Através da brincadeira, começam a compreender como as coisas funcionam: o que pode ou não ser feito com os objetos e como, e os rudimentos do por quê? e do por que não? Brincando com os outros, aprendem que existem regras de sorte e de probabilidade, e regras de conduta que devem ser cumpridas, se queremos que os outros brinquem conosco. [...] Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo - o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldades de colocar em palavras.

De acordo com Br. Zychlinska[81] (1941 apud SAKOWSKA, 2007, p. 184), muitas crianças escapavam dos centros para praticarem o contrabando e a venda ambulante, o que tornava difícil para o educador juntá-las no lar para desenvolver atividades educacionais. Os educadores desejavam tirar as crianças da rua, da mendicância, dos roubos, e dos dormitórios superlotados que cheiravam mal, onde havia gritos, brigas e fome.

As crianças judias de rua eram um dos fenômenos mais trágicos do gueto. Estas eram em sua maioria de famílias que se encontravam em um estado de penúria econômica que haviam empobrecido. Com isso, as crianças assumem a responsabilidade pelo sustento de suas famílias. As mais ousadas arriscavam suas vidas saindo do gueto, pelas fendas dos muros, onde as possibilidades de encontrar comida eram melhores que no gueto.

---

[81] Seu relatório diz respeito ao lar da Rua Zelazna, 58, [gueto de Varsóvia], que recebia crianças dos centros da Rua Z[elazna] número 58 e 64.

Muitas dessas crianças, sozinhas ou em grupos, vagavam nas ruas mendigando. De acordo com C. Marzynska, em seu relatório não contemplado especificamente nesta análise, as crianças que mendigavam não tinham tempo para ficar no lar, estudar e brincar. Somente uma refeição poderia detê-las. Uma segunda refeição teria uma influência muito positiva sobre a educação das mesmas. É possível educá-las, protegê-las de influências nocivas, mas unicamente se pudermos garantir a comida, roupas e sapatos. [...] A criança deve saber que o educador se preocupa com ela.

Além da fome, do frio e epidemias, a ausência do educador por motivo de doença era outro problema enfrentado nos diversos lares, como foi o caso apresentado no relatório 3. O convivio do educador com as crianças dos centros e dos lares era um risco constante para o educador: muitos adoeciam e chegavam a óbito. Ausentar-se do lar por motivo de doença pessoal ou para substituir um educador, em um outro local, também por motivo de doença, interrompia todas as suas atividades. Quando este sobrevivia e retornava ao seu lar, como foi o caso do educador do citado relatório, encontrou-o desativado, pois as crianças voltavam às ruas já que eram abandonadas à própria sorte, e o lar se deteriorava, servindo apenas como reservatório de sujeira e doença. Reconstruí-lo era quase que impossível.

Ringelblum (2004, p. 251) relata nos finais de agosto de 1941, que dos 1.400 edifícios no gueto, 300 se encontravam infectados pela epidemia de tifo, ou seja, 150.000 pessoas. Os mais atingidos neste período foram as pessoas das instituições sociais, especialmente os chefes dos centros de acolhida para os refugiados, responsáveis por centros para crianças e pelo serviço de refeitórios públicos.

No final dos relatórios citados na íntegra, os educadores propõem algumas sugestões aos diretores dos centros e também à *Centos*, visando a possíveis melhorias nos lares. Apenas no relatório 1 as sugestões são gerais e especificas; nos outros, cada educador remete às necessidades de seus lares. As melhorias sugeridas são dirigidas às necessidades fundamentais do ser humano, ligadas à alimentação e a proteção das crianças. Todos os educadores solicitam quantidade maior de material escolar para realização do programa estabelecido para os lares.

Constatamos por meio desses relatórios que o ato de educar nas condições do gueto, exigia de educadores e instituições olhar a “vida entre muros” pelos olhos da criança do gueto. A criança do gueto havia deixado de ser criança, tinha outros interesses. Ao buscar o olhar das crianças desses centros, os professores entenderam que o ponto de partida para todos

os interesses que gostariam de despertar na criança era o alimento, o pão. Os educadores precisavam responder a questão primária da maioria das crianças: “Quando vai chegar o pão?”.

Nessa realidade, o pão tornou-se o incentivo pedagógico. Por meio dele, ou pela simples possibilidade de recebê-lo, os educadores conseguiam fazer as crianças brincar, cantar, ler alguma história, lavar as mãos, cortar as unhas ou ensina-las qualquer prática de higiene. Ao satisfazer suas necessidades fundamentais, tornava-se possível levá-las de volta a infância.

3.2.2 Documentos escritos pelas crianças

Diferentemente dos lares citados acima nos relatórios dos educadores, cujo apoio financeiro era escasso, temos a escola no local da cantina n. 145 da *Centos* na Rua Nowolipki, 68, patrocinada pela *TsYShO* e pelo partido político *Poalei Tzion.* Como constatamos em nosso estudo, a educação clandestina no gueto de Varsóvia se fez presente por meio dos Comitês de Prédios - nos chamados cantinhos das crianças; nas cantinas que dividiam espaço com escolas; nos orfanatos; nos centros para refugiados - com a criação dos lares; nos movimentos juvenis e nos apartamentos, como foi o caso de grupos religiosos.

A educação e os espaços separados para sua atuação não visavam apenas a oferecer à criança um pedaço de pão, embora este fosse na maioria dos casos, o ponto de partida do educador do gueto. A educação, além de tirar as crianças das ruas, agia como fomentadora da cultura e da história judaica, fadada segundo a perspectiva nazista ao aniquilamento. Era preciso fortalecer na criança sua capacidade de resistir, resguardando sua humanidade e infância.

Os educadores deram voz à criança do gueto por meio de diversas atividades educacionais, dentre elas, as redações, nas quais é possível identificar o olhar da criança sob a vida cotidiana na escola e a importância desta em suas vidas. Dentre as aproximadas 23 redações escritas pelas crianças que estudavam na cantina-escola número 145, situada na Rua Nowolipki, 68 a qual tivemos acesso, selecionamos para a análise nesse estudo cinco delas.

Durante a seleção, observamos que todas traziam assuntos em comuns, como a importância da escola, a influência desta sobre a vida da criança, o cuidado do educador para com a criança, as atividades educativas, como por exemplo, o trabalho das comissões realizado pelas crianças. Diante disso, optamos por apresentar na integra as redações mais representativas quanto aos assuntos em comuns elencados pelas crianças. Tal escolha, porém,

não nos impede de, durante a análise, apresentar outros documentos que possam de maneira coerente dar suporte a nossa análise.

As redações são manuscritos em iídiche e polonês, contendo 21 folhas com 28 páginas, medindo 155 x 190 mm. Uma cópia deste documento, contendo todas as redações, foi feita para o grupo *Oneg Shabat* por uma só criança. Essas redações foram escritas depois de primeiro de junho de 1941, no gueto de Varsóvia, e fazem parte do Arquivo Ringelblum (Ring., nº 332), com o seguinte título: "Prestação de contas da Comissão para a autogestão das crianças e redações dos alunos dos cursos clandestinos da cantina-escola número 145, situada na Rua Nowolipki, 68".

Apresentamos a seguir as redações selecionadas, às quais acrescentamos uma numeração para que o leitor possa identificá-las:

Redação 1

> […]
>
> No primeiro dia [...] semear feijão [...] semeamos desta maneira: nós […].
> Recobrimos com uma gaze […] colocamos os grãos na gaze […] algodão. Pegamos vasos de flores com terra e semeamos cebolas, aveia, sementes de maçã etc. Uma semana mais tarde, começaram a crescer pequenas raízes e duas pequenas folhas. Em seguida, a professora pegou potes de vidro de feijão e ervilhas que já haviam germinado, e os transplantou para vasos de flor. A cada dia, as crianças os regavam. Houve uma bela florada.
> Hoje as janelas estão lindamente decoradas.
>
> **Esterl Honikshtok**

Redação 2

> Como eu […] me divirto um pouco em casa. Olho no relógio para ver se já é hora de ir para a escola. […] Na escola é mais alegre, pois eu posso [...] mais feliz porque a gente canta todo tipo de música. Eu gostaria de ficar aqui o dia todo. Aqui, eu fico de bom humor. Não cantamos todos os dias. A professora conta e lê literatura íidiche. O que nós gostamos mais é Sholem-Aleykhem quando ele descreve as felizes crianças judias. Comemos em mesas, a refeição acontece com calma. A professora dá suplemento para as crianças e as deixam repetirem. Quando as crianças terminam de comer voltam para casa. Quando eu termino de comer, não tenho vontade de voltar para casa, porque não é tão alegre para mim no quintal, como é na escola. Já é noite eu me lavo e vou me deitar. Eu espero que à noite passe o mais rápido possível, para voltar de novo a escola.
>
> **Zeliki Krishtal**

Redação 3

[…] Sholem-Aleykhem escreveu […] e uma grande parte para as crianças. [...] Mas ele se distinguiu de todos os escritores. Muitos outros autores descreveram com gravidade a pobreza que reina na rua judaica, com tanta tristeza e aflição que isso dá vontade de chorar. Mas Sholem-Aleykhem distingui-se porque ele descreve a mesma pobreza, a mesma miséria do povo judeu, em um estilo completamente diferente. Ele as descreve com humor com o riso e o sorriso. É justamente isso que é o mais interessante em Sholem-Aleykhem. Ele nos descreve em suas obras, momentos em que se deveria chorar e ficar triste, mas não choramos, não ficamos tristes. Pelo contrário, somos obrigados a rir. Sholem-Aleykhem faz todo mundo rir, mesmo a pessoa mais triste. Por exemplo, em *Molt, le fils du chantre*, somos obrigados a rir, mesmo que não queiramos. Ele descreve seus personagens de tal maneira que nós os vemos vivos.

Vive-se [...] falado [...] é porque [...] tão novo […] escreveu seus livros [...] há vinte ou trinta anos, mas ao lê-los [...] parecem-nos que ele ainda vive hoje, e nos descreve a nós mesmos. Pois, mais de um de seus personagens é como nós. O verdadeiro nome de Sholem-Aleykhem é Rabinovitch. Ele nasceu em um vilarejo judeu. Seus pais eram pessoas piedosas, Mas ele estudou, até se pôr a escrever livros. Rapidamente ele se tornou muito conhecido e muito amado. Sholem-Aleykhem viveu uma vida de pobreza e mais de uma vez passou fome. Mas seus leitores não o percebem em seus livros. Eles riem muito, e Sholem-Aleykhem ficava honrado, pois ele dizia que rir é bom para a saúde, "os médicos receitam rir".[82] Quando Sholem-Aleykhem morreu, foi para todos, grandes e pequenos, uma grande perca. Mas nós nos consolamos, pois seus livros ficaram, e todos os anos nós comemoramos o aniversário de Sholem-Aleykhem[83].

P. Yedwab

Redação 4

No inicio.

[…] pequeno. Nós todos entramos em uma única sala […] nós vínhamos comer. Depois de comer, nós […] voltavamos para casa. Não tinhamos escolas […]. Não prestávamos atenção à limpeza e todos estavam [...] onde era possível, sem controle das crianças. A sala tinha somente paredes vazias. Quando as crianças vinham, elas entravam em qualquer cômodo, e ficavam onde queriam.

Agora.

Hoje, estamos divididos em grupos. A cada dia, as mesmas crianças se encontram na mesma sala. Nós chegamos todos na hora, e tomamos a refeição de meio dia na hora. A professora tem conosco conversas sobre limpeza, camaradagem, ela também ler textos e histórias da literatura iídiche. Todos sabem agora que a gente não vem só para comer, mas para passar um bom momento com bom humor. Nós aprendemos canções e a professora já nos ensinou a limpeza. Nós, as crianças, não consideramos isso como refeitório mas, como uma escola.

Dora Blashka

---

82 Citação de Sholem-Aleykem.

83 O vigésimo quinto aniversário da morte de Sholem-Aleykem foi comemorado no Gueto de Varsóvia em 1941.

Redação 5

> Quando [...] 250 crianças. As crianças não [...] uma a outra. A gente vinha quando e como queria [...] a gente não se preocupava com a limpeza, nem em aprender alguma coisa nem […] A gente comia e se mandava. Pouco a pouco as crianças foram inscritas, começou-se a cuidar para que elas tomassem banho, e contratou-se uma enfermeira, que controla as crianças ainda hoje. Nós dividimos o refeitório em três salas de refeição, e cada sala em três grupos. Se nós olhamos hoje o inicio de nossa vida de refeitório, nós vemos o que já realizamos. Hoje, cada frequentador do nosso refeitório sabe que deve chegar na hora, vestir-se adequadamente, estar com roupas limpas, bem penteado, e lavado. As crianças sabem que sua sala deve ter uma bela aparência, decoramos as salas com desenhos e colagens de fotos, e as crianças escolheram entre elas, diversas comissões: comissão de limpeza, que cuida da higiene das crianças; comissão de decoração, que já decorou as salas; comitê de festas, que organiza pequenas festas, e comissão da natureza, que cuida das flores e cuida para que os vasos sejam regados todos os dias.
>
> E cuidado [...] da literatura iídiche [...] roupas, e […] tanto quanto possível […] agora nós vemos [...] quanto nós […] para nós, que nas difíceis condições atuais, nós possamos estudar e nos educar e não esquecermos as lembranças que ainda temos da escola, que nós tenhamos uma aparência decente, e que as salas nas quais nós nos encontramos, tenham o ar estético. Nós agradecemos no fundo do coração a todos os que se preocupam e se ocupam de nós.
>
> **Zlate Nadel**

A redação 1 descreve uma atividade educativa promovida na escola. Retrata a relação da criança com a natureza e sua responsabilidade sobre ela. Descreve o trabalho das crianças com a participação da professora e o resultado desse trabalho: “bela florada”, “janelas lindamente decoradas”. A prática de semear permite à criança o acompanhamento das fases de uma planta até culminar na decoração das janelas. Tal prática promovia o equilíbrio e o contato da criança com a natureza e, com isso, novas possibilidades de vida surgiam. Era uma lição para a vida, pois, por menor que fosse a esperança, ela deveria ser semeada. As janelas lindamente decoradas ofereciam uma visão de mundo que ia além do gueto.

A experiência de plantar uma semente em vasos ou um grão de feijão em um pote envolvido em algodão, e que mais tarde a criança via crescer, leva-a a vivenciar a esperança de que é possível também para ela crescer, tornar-se um jovem, um adulto. Remete não apenas ao presente mas a um futuro.

De acordo com Sakowska (2007, p. 24) as crianças, enfermas entre os muros do gueto, sobretudo as mais novas, tinham uma vaga ideia do que poderia ser uma árvore, uma planta ou mesmo um animal doméstico. Um homem que atravessava a Rua Zamenhof com uma vaca em (1942), por exemplo, foi sensação entre as crianças de 5 a 7 anos, que brigavam perseguindo o homem, buscando entender o que podia ser aquela “estranha criatura”.

Além da prática do cultivo de planta, a leitura foi outra forma que os educadores encontraram para aproximar a criança da natureza. Por meio de textos escolhidos com descrições poéticas das cores das flores, do perfume dos campos, dos rios com seus redemoinhos e os ventos primaveris, deveriam completar uma visão parcial do mundo nos pequenos. As inúmeras alusões ao rio Vístula anotadas nos diários íntimos e dentro dos contos mostram o quanto o rio fascinava os prisioneiros do gueto, adultos e crianças, que o associavam à Varsóvia e à liberdade.

Como ilustração do trabalho voltado à natureza trazemos abaixo o poema iídche "As irmãs do trigo" publicado no "Manual de Leitura" [84] do gueto, na forma de prosa poética. O poema foi escrito por Dovid Eynhorn[85] (1886-1973) para crianças, e era bastante popular nas escolas onde o iídiche era a língua de ensino. Nele são abordados questões da natureza. Ao citar as diferentes cores das flores, o autor faz uma analogia à diversidade humana e à necessidade da liberdade para o crescimento e mudanças. Mesmo que as mudanças impliquem muitas das vezes em destruição, silêncio e a dor da morte, a esperança deve ser preservada.

Pequenas irmãs do trigo

Vocês conhecem, crianças, as pequenas irmãs do trigo?
São livres flores do campo.
Tem azuis, tem vermelhas,
Tem amarelas – como vocês quiserem.

Elas crescem em milhares em todos os cantos,
Onde as hastes balançam e onde o trigo está em flor
Elas coroam o mundo de D´us, iluminam o seu pão
E florescem com alegria, vigiadas pelo sol.

As primeiras, vocês sabem, são as escovinhas,
Que a gente chama aqui de "escovinhas do trigo".
E quando a espiga rasga a sua verde camisa,
O campo fica coberto delas, todo azul.

As segundas são as papulas,
Elas chegam para anunciar o primeiro reflexo de ouro
Que faz reluzir a fina penugem sobre as espigas,
E o campo, de verde e de vermelho, enfeita-se.

---

[84] No gueto de Varsóvia foi elaborado um Manual de Leitura para as escolas da *TsYShO*, editado no gueto no início de 1942. Nessa data, várias escolas eram autorizadas, mas o livro havia sido previsto para o ensino clandestino. A escolha dos textos havia sido estabelecida por Natan Smolar do *Poalei Tzion* [esquerda] e Beniamin Wirowski do Bund. Os professores se serviam de textos exclusivamente da literatura clássica [Sholem-Aleykhem, Peretz, Reyzen, Konopnicka, Tolstoi, etc.] que poderiam ter alguma ligação com as emoções e as experiências de crianças enclausuradas num bairro fechado.

[85] Nascido não muito longe de Nowogródek [agora Navahadak]. Eynhorn viveu em Varsóvia e em Berlim e nos Estados Unidos. Durante o entre-guerras, ele foi um dos poetas líricos de expressão iídiche dos mais apreciados. Próximo ao Bund, ele codirigiu as edições deste partido na Polônia e nos Estados Unidos.

Elas erguem-se como chamas púrpuras,
Tais taças – abertas para o orvalho, para a luz.
E ficam assim delgadas o verão todo,
Até a hora do ceifeiro entrar no campo.

Os campos estendem-se, então, nus e ceifados,
O trigo está deitado e espera no moinho.
Nos campos só ficam as amarelinhas,
Irmãzinhas e irmãozinhos crescendo em silêncio.

Três pétalas amarelas, duas pétalas brancas –
Juntas elas crescem no restolho,
Choram o triste fim de todas as florezinhas
E murcham em silêncio no frio orvalho.

Por sua vez, nas redações 2, 4 e 5, além de abordarem o dia a dia da criança na escola, com suas atividades, trás o olhar da criança sobre a importância da escola em suas vidas. Por exemplo, na redação 2 a criança apresenta uma antítese entre a vida na escola e a vida em sua casa, e o contraste entre a casa e a escola fica nítido. Na escola há muita diversão, alegria, cantos, músicas, bom humor, literatura iídiche [que aborda questões de felicidade infantil], ou seja, a escola preenche o dia da criança com algo que não tem em casa: alegria. A escola é melhor que a casa. Voltar para a casa é voltar à realidade. Na escola, a criança se distrai, ela "pode": brincar, exercer sua liberdade, retomar sua infância.

Zeliki Krishta, em sua redação, atribui à hora da leitura como um momento prazeroso. A criança se identifica com as crianças das histórias de Sholem-Aleykhem que, para ela, era a literatura mais apreciada pelas crianças dessa cantina-escola, porque Sholem-Aleykhem trata em suas obras de crianças judias felizes, mesmo vivendo em situações difíceis.

Na redação 4 o narrador se refere às duas fases distintas no refeitório: antes e depois da escola existir. Antes, o refeitório era apenas um local para comer, sem atrativos, todos misturados, "paredes vazias" sem perspectivas. Depois, o ambiente ficou mais parecido com uma escola, com crianças separadas, horários fixos, rotina e atividades atrativas. As crianças não vinham apenas para comer, o momento da aprendizagem encontrou lugar no refeitório de modo que a criança passa a identificá-lo "como uma escola". O agora citado na narrativa permite à criança desfrutar de uma alimentação com momentos de alegria, assim, os aspectos sociais e psicológicos das crianças estavam sendo assegurados.

A redação 5, por sua vez, trata do comportamento das crianças quando já havia escola, demonstrando como foi o processo de adaptação à nova realidade. As crianças sabem que "têm um lugar para ir", com horários e divisões, decorações e organização. Um lugar que elas cuidam e onde são cuidadas, onde são importantes: a escola.

O aspecto positivo produzido pela organização e limpeza marca a vida do aluno que se sente valorizado e querido. A organização em comissões atribuíam responsabilidades às crianças, e conduziam-nas ao exercício democrático de tarefas específicas, em uma prática de autogestão, que pode ser verificada no documento de "Prestação de contas da Comissão para a autogestão das crianças", que traz o trabalho desenvolvido pela comissão de limpeza e os seus benefícios:

> […] tempo dezoito […], como as crianças estão muito melhor […] elas não têm medo, porque elas veem [...] nem mesmo um cabelo. Nós decidimos controlar cada dia superficialmente a limpeza e também entrou em vigor ao longo da Semana de limpeza. Nota-se que as crianças estão muito mais limpas que no início. E, agora, para o encerramento da Semana de limpeza, nós temos uma festa, na qual vamos distribuir prêmios e diplomas.
>
> **Comissão de limpeza** **Zlate**

Trabalhar com a criança questões de higiene e a importância do banho implicava, em muitos casos, deixá-la segura de que o banho seria um momento agradável, sem transtorno, ameaças e constrangimentos. O medo da hora do banho mencionado pela comissão de limpeza é justificado pelo fato de haver no gueto os chamados banhos, onde se misturava à água alguma substância desinfetante aos quais se submetia obrigatoriamente a população judaica, em suas casas ou em casas de banhos, como remédio contra a epidemia do tifo. A medida era ineficaz e, além disso, acarretava outras vejações [por exemplo, o desnudo forçado e as agressões sexuais] e roubos [a polícia aproveitava para registrar os domicílios e tomada dos bens]; por isso, a população do gueto pagava grandes somas de dinheiro para evitar esses banhos. (RINGELLBLUM, 2003, p. 478).

Além de uma educação voltada à higiene da criança e preservação da cantina-escola, por meio de decorações, a criança não deixa de mencionar o aspecto conteudista das atividades nesse espaço educativo, como o estudo da literatura iídiche. Havia nessa escola atividades culturais com vistas à promoção da cultura e da língua iídiche. Entre as atividades, os professores organizavam espetáculos artísticos com a participação do coral de crianças dessa escola. No programa constavam também danças e espetáculos. As crianças também participaram de festas ao ar livre com danças infantis entre outras atividades. (SAKOWSKA, 2007, p. 248 - 252).

A criança termina sua redação remetendo à um novo olhar em relação ao presente: "agora nós vemos": [...] que independentemente das condições atuais, as crianças deveriam

continuar com suas vidas: “que nós possamos estudar e nos educar e não esquecermos as lembranças que ainda temos da escola” .

Marilena Chauí (2000, p. 128, 129), explica que a memória é uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança. A criança na citada redação, seleciona e escolhe o que ela quer lembrar: a escola. A lembrança escreve Chauí, tem como a percepção, aspectos afetivos, sentimentais, valorativos [há lembranças alegres e tristes, há saudade, há arrependimento e remorso]. A criança, por exemplo, escolhe lembrar-se da escola com seus momentos felizes. Ela se esforça para lembrar, consegue “evocar o passado a partir do tempo presente ou de lembrar o que já não é, através do que é atualmente”.

Graças à memória, escreve Chauí, somos capazes de lembrar e recordar. As lembranças podem ser trazidas ao presente tanto espontaneamente, quanto por um trabalho deliberado de nossa consciência. Lembramos espontaneamente quando, diante de uma situação presente, vem a nossa lembrança alguma situação passada. Recordamos quando fazemos o esforço para lembrar. (CHAUÍ, 2000, p. 130).

O esquecimento, por outro lado, é a perda de nossa relação com o passado e, portanto, com uma dimensão do tempo e com uma dimensão de nossa vida. A memória, mais que lembrar ou recordar, revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente [mas fazendo ou podendo fazer parte dele] e do futuro [mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo].

Diferentemente da redação 2, 4 e 5, por nós citada acima, na redação 3, o autor dedica toda a sua redação à Sholem-Aleykhem[86], que revela a criança feliz. As obras desse autor são atemporais e, por isso, torna-se fácil a identificação da criança com elas. Para o autor desta redação, Sholem-Aleykhem é tão intenso que parece dar vida a seus personagens. Em seus escritos, o sofrimento não é ocultado, mas exposto de modo a provocar risos. A importância da alegria é ponto de partida da criança. Ela não descreve os momentos tristes vividos no gueto, pelo contrário, desliza sobre a biografia do autor, fazendo uma análise de seu estilo literário e identificando-se com ele e sua vida de pobreza e fome. Para tanto, cita uma das obras de Sholem-Aleykhem, *Molt, le fils du chantre*,[Molt, o filho do cantor] e reserva-se o direito de como o autor, rir e sorrir mesmo numa situação extrema. Vejamos o que diz o conto:

---

[86] O vigésimo quinto aniversário da morte de Sholem-Aleykhem foi comemorado no Gueto de Varsóvia em 1941.

Molt, o filho do chazan (nota de rodapé) Peyse

*Onde ele conta como seu irmão Elie e o amigo dele, **Pinye**, aprenderam a costurar.*

1

Como meu irmão Elie aprendeu a costurar? Coitado! Ele passou por poucas e boas. Deram-no retalhos para costurar à máquina. Ele passou várias vezes o tecido e aprendeu. No dia seguinte, ele já estava costurando. Vocês podem imaginar que as costuras não estavam nem feitas nem para fazer. Mas isso era melhor do que nada. E se vocês consideram Pinye, ele também não conseguiu!

Não é que ele seja preguiçoso demais para trabalhar! Não, que o céu nós proteja, Pinye pode fazer tarefa pesada desde que ele ganhe a sua vida. O problema é que ele tem vista curta e que ele faz tudo depressa demais. Deram a ele também, retalhos para que ele o costurasse e o re-costurasse à maquina. Mas ele sofreu um acidente. Na pressa, o nosso amigo Pinye prendeu-se a jaqueta e costurou a manga esquerda. Sorte no entanto, que não foi a sua mão. Coitado, coitado, a gente não aguentava de rir ! A turma dos alfaiates gritou hurra.

2

Isto é, Pinye não é mais alfaiate. Ele foi numa outra oficina apresentar-se como passador de ferro. Assistente por enquanto. Quando ele tiver aprendido a tarefa ele subirá mais e mais alto. Por enquanto, Pinye passa por poucas e boas. Isso porque ele tem mania de fazer tudo muito depressa. E, além disso, por causa da sua vista curta, ele volta sempre para casa com queimaduras.

Uma vez ele chegou com o nariz machucado. Querem saber por que? Ele queimou-o passando. Como o ferro chegou a seu nariz? Pinye disse que o seu nariz não esperou que o ferro se desse a pena de ir encontrá-lo. Como ele chegou ao ferro, seu nariz? Aconteceu que ele estava buscando uma peça na qual ele trabalhava e, como ele tem vista curta, ele curvou-se bem perto da mesa e a ponta do seu nariz bateu em pleno no ferro ardente.

"Um *shlimazl*[87], quando ele cai na neve é sobre uma pedra!" falou minha cunhada Brokhe.

Minha cunhada Brokhe, o que ela pensa, ela fala direto...

Aleykhem por meio de suas histórias infantis, redimiu a criança judia, reconduzindo-a à infância! Foi o primeiro a perceber que a criança judia, embora na Diáspora, é uma criança como as outras, com a inocência, as travessuras, a pirraça peculiar e a revolta. (GUINSBURG, 1966, p. 20). Por meio da educação a criança do gueto teve a oportunidade de ser reconduzida à infância e a continuar sendo criança.

A educação clandestina como forma de resistência foi um meio pelo qual a criança pode exercer sua liberdade, dando um novo sentido a sua vida, transformando a situação extrema em que vivia numa nova realidade. Educadores e crianças não renunciaram sua liberdade, não foram cúmplices do gueto. A liberdade, porém, não se encontrou na ilusão do "posso tudo", nem no conformismo do "nada posso". Encontrou-se, porém, na disposição para interpretar e decifrar os vetores do campo presente como possibilidades objetivas, isto é, como abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado. (CHAUÍ, 2000, pp. 362, 363).

---

[87] Shlimazl [do iídiche]: azarado

Os documentos apresentados no presente capítulo correspondem às manifestações de resistência pela educação no gueto de Varsóvia. Neles tivemos acesso não somente aos fatos, mas a sentimentos, emoções, fortalezas e angústias de uma geração entre muros. Esses escritos romperam o silêncio provocado pelo terror nazista. Neles encontramos instituições de proteção à infância regendo a vida do educador quanto ao seu trabalho junto à criança; o educador garantindo, na medida do possível, a integridade e a infância da criança; e por último, e não menos importante, a criança e seu interesse primário: o pão.

No gueto, a criança não tinha tempo para escola, para a infância. A fome roubou-lhes a atitude, provocou silêncio, passividade, cabecinhas baixas, apatia, diversidade de discurso e extrema humilhação. Nos espaços chamados "escolas", o educador propôs atividades educativas que permitiram o retorno da criança à infância. Ela voltou a brincar, jogar, aprender, cantar, praticar atividades físicas e escutar histórias.

A educação possibilitou uma vida mais digna aos infantes, transformou o *modus vivendi* de seus habitantes. Por meio dela, não só as crianças foram beneficiadas. A organização, a limpeza, a alimentação e os interesses buscados trouxeram benefícios às famílias das crianças e à organização interna do gueto. Como escreve Peretz "[...] só no contraditório fervedouro de sua condição terrena é que o homem pode efetuar uma verdadeira escolha, por um verdadeiro ato de vontade criador de verdadeiros valores. Só ai é que ele, por sua própria ação, assume a sua situação e faz-se realmente humano". (GUINSBURG, 1966, p. 20).

Fotógrafo: não identificado. Crianças comemorando *Lag Baomer* numa escola da Centos.
Gueto de Varsóvia (Polônia). 05/05/1942.
Arquivo Yad Vashem

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos dispomos a estudar a educação clandestina no gueto de Varsóvia, assunto relacionado a temática *Shoá*, encontramo-nos entre escombros. Parecia não haver nada para se dizer, nada para lembrar, apenas escombros. Durante o percurso, encontramos muita escuridão, mas também lampejos, o que nos despertou curiosidade, privilégio de todo aquele que busca novos conhecimentos. Prosseguimos. Entre escuridão e lampejos deparamo-nos com homens que, negando a outros o direito de serem homens, agiam como bestas, e como tais, aviltavam homens, mulheres, idosos e crianças, destruindo tudo o que viam pela frente. Suas armas, não podemos negar, eram sórdidas e eficazes; era uma época em que os chamados "homens" descobriram como despir homens de sua humanidade.

As ações do homem em oposição à desumanização imposta pelos nazistas no gueto de Varsóvia são o que chamamos de lampejos pois, em meio à escuridão, a vida cotidiana foi direcionada por uma verdadeira resistência civil que se manteve até os últimos dias desse gueto. As manifestações de resistência, embora aparentemente ínfimas aos olhos do ocupante, tiveram um significado importante para os judeus no gueto, e deram-se por meio cultural, político, educacional e social. Diante dessas primeiras impressões paramos e indagamos: Como eles conseguiram? Movidos por tal indagação sentimos a necessidade de reconstruir esse caminho de modo a verificar o *leit-motiv* dessa geração condenada ao aniquilamento.

Para reconstruí-lo nos debruçamos no estudo de diários e documentos escritos no gueto de Varsóvia, entre eles o diário do historiador e educador Emanuel Ringelblum, que viveu e morreu no gueto de Varsóvia. Além dos diários, encontramos o Arquivo Ringelblum que manteve um registro contínuo dos fatos ocorridos no gueto de Varsóvia e em toda a Polônia ocupada. Nesses diários foram registrados testemunhos dos refugiados judeus de outros guetos poloneses e de judeus que haviam sido liberados de campos para prisioneiros de guerra e de campos de trabalhos forçados; além dos escritos de educadores e crianças que vivenciaram a educação clandestina nesse gueto.

Os judeus do gueto de Varsóvia foram, aos poucos, percebendo a gravidade da situação em que se encontravam, fato mencionado nos documentos pesquisados. Segundo a ideologia nazista, a definição de uma pessoa como judia não estava mais associada às questões religiosas, senão à sua raça ou a seu sangue. As leis e os decretos nazistas da época destinaram-se primeiramente à retirada dos judeus da sociedade e, por fim, sua eliminação. Diante desses fatos, os judeus optaram pela preservação da vida, do corpo, o que no gueto de

Varsóvia foi conhecido como *Kidush Ha-Haim* [santificação da vida]. Apesar das dificuldades encontradas pelos habitantes do gueto, era-lhes importante continuarem vivos. A preservação, a santificação da vida foi o seu fio condutor que por meio de diversas formas de resistência decidiram assegurar a vida em meio à tragédia.

A Polônia do entre-guerras (1918-1939), por nós estudada, foi um dos maiores centros judaicos do mundo, onde os judeus representavam aproximadamente 14% da população polonesa. O comprometimento da população judaica com o país era tão intenso que eles participaram de forma efetiva na luta pela independência do país em 1918. No entanto, não havia reciprocidade da parte do Estado Polonês à atitude judaica, pelo contrário, como forma de garantir a marginalização e a rejeição dos judeus da vida econômica, medidas discriminatórias foram estabelecidas pelo governo. Os judeus foram afastados do comércio, do artesanato e da indústria. A intolerância do país polonês resultou nos anos de 1921 e 1937, na emigração de milhares de judeus. O país considerou os judeus apenas como "hóspedes de passagem", a Polônia não era seu país, sua terra.

O Estado polonês subsidiou redes de escolas alemãs e ucranianas, mas quando o assunto dizia respeito aos judeus, o país não respeitou os direitos minoritários garantidos à essa minoria e esquivou-se de subsidiar o sistema escolar independente judaico. Além disso, o Ministério da Educação não reconhecia os diplomas das instituições de ensino secundário judaico. Nesse caso, a manutenção dessas escolas ficou a cargo da população judaica. Esta despendeu dinheiro e esforços para assegurar educação a seus filhos.

Apesar dos impasses e da forma intolerante como o país colocava-se frente aos judeus, nesse período caracterizado como conturbado por diversos teóricos, tais como Baron (1974), Cytrinowicz (1990) e Ertel et al.(2010), constatamos um expressivo progresso na vida pública e cultural judaica, em especial no âmbito educacional; progresso esse que se estendeu à literatura e à imprensa judaica-polonesa. A população judaica respondeu à intolerância polonesa por meio de medidas de cunho educativo, político e cultural, buscando, assim, assegurar sua continuidade. Ela foi capaz de unir tradição e modernidade, isto é, a partir de condições de vida muitas vezes impostas, e outras vezes escolhidas, elas foram assumidas e transformadas numa interação dinâmica com a sociedade da época.

Com a invasão da Polônia pela Alemanha nazista em 1939, quando Hitler assumiu o controle do país, a intolerância tornou-se extrema e desencadeou o início de um processo de degradação dos judeus como homens. Os judeus sofreram violências físicas, seus bens e suas moradias foram confiscados, e muitos sequestrados e levados a trabalhos forçados. Em

seguida, surgiu o plano de concentrar os judeus em cidades próximas a linhas ferroviárias e estabeleceram o *Judenrat* [Conselho Judeu] em cada comunidade judaica da Polônia central e ocidental. Esse Conselho era responsável por implementar a política alemã com respeito aos judeus, o qual contou com o apoio, mas também, com o desprezo de muitos da população judaica.

Quando Varsóvia, capital da Polônia, foi ocupada pelos nazistas, o bairro judeu foi um de seus principais alvos e sofreu danos irreparáveis. Os alemães encontraram em Varsóvia aproximadamente 360.000 judeus. Na região central da Polônia, os nazistas estabeleceram, em 26 de outubro de 1939, o Governo Geral e em novembro de 1939 as autoridades alemãs emitiram a primeira legislação contra os judeus e estes foram obrigados a usar um bracelete branco com um símbolo judaico, a Estrela de Davi [*Maguen David*] de cor azul. Em seguida colocaram o bairro judaico de Varsóvia em quarentena. Foi o prenúncio do gueto.

Apesar de todos os esforços o gueto tornou-se uma realidade eminente, não havia como fugir. A notícia emudeceu, desolou a população judaica. Nem as instituições, como o orfanato dirigido pelo médico e educador Janusz Korczak, foram poupadas. Além da mudança, os judeus tiveram que deixar para trás todos os seus pertences; o bairro judaico deixou de existir para dar lugar ao gueto em 16 de novembro de 1940, quando os nazistas fecharam o gueto hermeticamente. Com o gueto deu-se início à pretensa expulsão dos judeus da humanidade. A segregação, nesse caso, tornou-se compulsória e extrema.

Buscando compreender a origem do termo gueto averiguamos, por meio dos estudos desenvolvidos pelo sociólogo Loïc Wacquant, alguns fatores necessários para que uma área de segregação voluntária possa de fato constituir-se em um gueto. Wacquant relata que primeiramente é necessário que o confinamento espacial seja imposto e abranja, por menor que seja, todos os campos da existência e, em segundo lugar, que se sobreponha a ele uma série distinta de instituições duplicativas que permitam ao grupo isolado perpetuar-se dentro dos limites do perímetro que lhe foi estabelecido. Com isso, entendemos que a formação de um gueto pode se dar de forma gradual, como foi o caso do bairro judaico de Varsóvia, que de maneira sutil foi tomando forma de gueto.

A princípio, os judeus não tinham uma ideia formada do que representava o estabelecimento dos guetos. Em diversos períodos históricos, os judeus viveram agrupados em localidades concedidas pelo próprio Estado, caracterizadas como segregação voluntária: eram os chamados bairros judaicos. Quando essa concessão transformou-se em obrigação

caracterizou-se como compulsória. A segregação compulsória levou à criação do gueto, medida que visava a garantir que judeus e cristãos vivessem separados.

O termo gueto foi usado pela primeira vez em Veneza no ano de 1516, porém, somente em 1555, por meio da bula do papa Paulo IV, o bairro judeu deixou de ser um privilégio para ser uma consignação forçada. Cunhado por derivação do italiano *giudecca, borghetto ou gietto* [do alemão *Gitter* ou do hebreu talmúdico *get*: etimologia contestada], a palavra gueto se referia inicialmente à consignação forçada de judeus a distritos especiais por parte de autoridades políticas e religiosas da cidade.

Os guetos surgidos a partir do período citado foram abolidos no final do século XVIII. Ao saírem dos guetos, os judeus foram recebidos pela Modernidade. No entanto, embora a Declaração dos Direitos do Homem, do século XVIII, garantisse aos judeus os mesmos privilégios dos demais cidadãos, aqueles continuavam a ser considerados como párias. Enquanto os judeus viveram em guetos e logo após deixá-los, as acusações dirigidas a eles partiam de cidadãos que gozavam de um *status* legal negado aos judeus, e mantinham os judeus numa posição social e legal inferior. Com a modernidade, as acusações passaram a ser levantadas por cidadãos iguais perante a lei indicando que os judeus não eram merecedores da posição social e legal a eles conferida.

Assim percebemos que se a segregação dos judeus até esse período era fato natural à realidade judaica, uma casta entre tantas, no momento em que essa naturalidade começou a perder força, tornou-se imprescindível a criação de novos mecanismos que dessem continuidade a essa separação. Na modernidade, muitos judeus se assimilaram levando à dificuldade de diferenciação entre judeus e cristãos. O judeu deixou de ser "identificável".

De modo geral, a modernidade se encarregou de produzir o nivelamento das diferenças. Assim, segregar na modernidade passou a exigir métodos modernos de modo a neutralizar esse processo nivelador. Se os judeus haviam escapado do judaísmo pela conversão, para a condição de judeu não haveria escapatória. Neste momento histórico o antissemitismo se desenvolveu, retomando da antiga forma do antissemitismo do tipo religioso do período da Idade Média, toda uma mitologia que ainda não havia sido utilizada na análise política da guerra social. Esse antissemitismo foi reutilizado em um racismo de Estado no século XIX a partir do momento em que o Estado precisou se apresentar como aquele que deveria assegurar a integridade e a pureza da raça contra a raça ou as raças que penetrem no Estado introduzindo em seu corpo elementos nocivos e que deveriam ser expulsos por razões de cunho político e biológico.

Nesse caso, os judeus passaram a ser vistos e descritos como raça presente em todas as raças cujo caráter biológico exigia da parte do Estado mecanismos de recusa e de exclusão. Com o nazismo, esse racismo de Estado surgiu acompanhado de elementos e de conotações variadas, como a raça germânica lutando contra a subjugação imposta pelas potências europeias, os eslavos e o Tratado de Versalhes.

Os teóricos por nós estudados, tais como Arendt (1990), Bauman (1998) e Foucault (2005), nos mostraram que o racismo atuou de acordo com especificações de um determinado projeto de sociedade perfeita e pelo desejo de realizar tal projeto de forma planejada e consistente, como foi o caso dos nazistas, que teve como projeto o *Reich* de mil anos que só teria lugar para o "espírito alemão". Neste caso, os judeus, devido a seu atributo de hereditariedade sanguínea, eram "indignos de participar desse *Reich*".

A ideologia racial não foi uma invenção alemã. Os alemães tomaram posse dos conceitos raciais para transformar o racismo em doutrina estatal. Quanto ao racismo nazista contra os judeus situando-os no nível da lei natural, o fantasma da raça judaica foi utilizado por quase todos os teóricos e ideólogos do Nacional-Socialismo para prender os medos das vítimas do passado e das possíveis vítimas da modernização. Com isso, a eliminação dos judeus foi apresentada como sinônimo da rejeição à ordem moderna, e a primeira solução cabível para essa categoria foi o isolamento.

O racismo nazista exigiu a remoção dos judeus da sociedade vigente e sua colocação em guetos. O gueto do período nazista foi uma nova forma de segregação, um mundo à parte, conspirado pelos nazistas para os considerados "indignos de viver": os judeus. Foi criado para atender apenas aos propósitos do grupo dominante: os nazistas. Um "ambiente social natural" para as chamadas "raças inferiores". Os que adentraram por seus muros ou arames farpados, trouxeram muito pouco. Para trás deixaram suas casas, seus bens, sua cidadania, seus direitos. Com o gueto, os judeus perderam além dos Direitos do Homem, a sua qualidade essencial de homem, ou seja, a sua dignidade humana.

Os guetos desse período tinham características próprias, tanto quanto ao modo de serem estabelecidos, quanto ao método de isolamento e o regime interno posto em prática. Neles imperaram a fome, a superpopulação, enfermidades e morte. As áreas determinadas para o confinamento eram sempre menores para o número excessivo de seus habitantes. O que determinou as possibilidades de sustento e as condições de vida da população em cada gueto foi o número de habitantes e o grau de isolamento. A população dependia das rações

designadas pelas autoridades alemãs que eram distribuídas com base na doutrina racial nazista.

A população judaica, numa luta diária contra a morte por inanição, por meio de suas instituições teve a responsabilidade de providenciar o restante das calorias necessárias à sobrevivência de seus habitantes, o que nem sempre foi possível. A ilegalidade deu o suporte e o contrabando tornou-se o principal meio utilizado na busca por alimentos. Os roubos diários e as mendicâncias foram consequências da terrível fome que assolou os guetos. Com os guetos, os nazistas negavam os direitos básicos conferidos a qualquer ser humano para a sua sobrevivência. Os judeus estigmatizados como "raça inferior" sem nenhuma possibilidade de evoluírem como raça, reagiram ao confinamento e à morte indigna.

Entre os guetos estabelecidos nos detemos a conhecer o maior gueto da Europa, o de Varsóvia. Este serviu à política nazista de abandono e desumanização obrigando 460.000 judeus a viverem em um espaço constantemente reduzido em seu tamanho. Nesse espaço de penalização racial, coube à população judaica resistir e assegurar a dignidade humana dos que estavam condenados ao confinamento. Nesse espaço, os "nãos" se intensificaram. O que havia sido negado após a invasão da Polônia, perdurou com o gueto. Não à cultura, não à tradição, não à educação, não à memória, não aos sonhos e à esperança. Nessa nova conjuntura, a clandestinidade passou a ser o universo do "sim" e do "não" não-oficializado. O universo onde se efetivou a resistência e onde transitou aquele que perdeu o direito de ser chamado homem foi a clandestinidade.

Amontoados num espaço extremamente reduzido, com fome, frio, sujeitos às diversas epidemias, os judeus disseram sim à sobrevivência, à dignidade humana e a sua preservação como povo. Não se permitiram morrer como animais. Também disseram sim ao direito de continuar sendo dignos de serem chamados homens. Nesse cenário, a resistência foi a linha tênue entre a vida e a morte, num regime cuja essência foi o terror. Nosso questionamento, porém, ainda ecoava, mas aos poucos amadurecia: Como eles conseguiram? Como eles continuaram?

Buscando entender tais indagações, o dicionário nos familiarizou com os termos. De acordo com Aurélio, a palavra "conseguir" é um verbo transitivo direto, que remete à alcançar, ser bem sucedido, ter como resultado. Quanto à palavra "continuar", que também é um verbo transitivo direto, diz respeito a prosseguir sem interrupção; persistir; permanecer. Percebemos, então, que se a resistência no gueto tinha em vista a sobrevivência da comunidade e a preservação dos judeus como povo, visando a transformar o individuo

enclausurado e reprimido em sujeito, então o ato de resistir deveria ser contínuo. Resistindo os judeus se mantinham humanos.

Apesar das difíceis circunstâncias, os judeus optaram por defender a vida e protegê-la. Nem o terror, nem mesmo as privações sem precedentes impediram aos judeus de lutarem pela continuidade de sua humanidade. A resistência se manifestou em todas as áreas da vida humana no gueto: na alimentação dos famintos, na ajuda aos desabrigados, no acolhimento aos órfãos, na produção artística, no ensino, na vida religiosa e na cultura, por meio de bibliotecas, salas de concertos e teatros. As pessoas continuaram sorrindo, ouvindo música, lendo, educando suas crianças e seus jovens, seguindo com suas vidas, embora de modo precário.

A resistência na clandestinidade, fosse ela organizada ou individual, foi uma forma de poder com vistas a transformar o individuo enclausurado e reprimido em sujeito. Se o gueto foi a estratégia usada pelos nazistas com vistas a impossibilitar qualquer luta pela sobrevivência, a resistência organizada na clandestinidade foi a estratégia usada pelos judeus para garantir sua sobrevivência e continuidade como povo.

No que tange à educação, esta também foi uma das formas de resistência utilizadas pelos judeus. Ela aconteceu na clandestinidade, pois, na nova conjuntura, as escolas estavam fechadas e totalmente proibidas de funcionar no gueto de Varsóvia. Numa situação de indefesa e de ausência de lei na qual se encontravam os judeus, as crianças não foram poupadas; muitas delas viveram em um mundo onde as ruas eram suas verdadeiras casas; o contrabando e a mendicância eram formas de sustento; a fome e a miséria, os visitantes mais frequentes; e a morte, o último alento. Era um mundo onde a criança havia perdido o direito de ser criança.

Desde o início da ocupação, o *Judenrat,* por meio de seu presidente Adam Czerniakow, solicitou às autoridades alemãs permissão para reabrir as escolas para as crianças judias, mas não obtiveram êxito. Em novembro de 1940, quando o bairro judaico de Varsóvia foi transformado em gueto, os nazistas continuaram a proibir os judeus de operarem escolas para as aproximadamente 30 a 40 mil crianças em idade escolar. Apesar dessas proibições, constatamos diversas atividades educacionais clandestinas sendo promovidas. Os grupos de crianças miseráveis, abandonadas à própria sorte, sem escolarização, vítimas fáceis da imoralidade nas ruas, foram um dos graves problemas sociais nesse gueto. O momento exigiu que uma atitude social fosse tomada em conjunto com medidas educativas. As crianças precisavam de cuidados sistemáticos.

Os judeus decidiram que suas crianças continuariam sendo educadas, e a partir de dezembro de 1940, os educadores começaram a ensinar em todos os lugares no gueto onde a *Centos* [Central de Associações de Proteção as Crianças Órfãs e Abandonadas] funcionava. Além da Centos, outras estruturas sóciopolíticas que existiam no gueto criaram um clima favorável à formação de escolas clandestinas, favorecendo a educação da população judaica, e particularmente das crianças, como foi o caso dos movimentos juvenis; organizações como a ZSS [Apoio Social Judaico], a organização cultural, *YIKOR* [Organização Cultural Judaica], e a *Tecumah* [dedicada à revitalização da língua hebraica]; os Comitês Domiciliares, os refeitórios públicos beneficentes, organizações religiosas; o *Judenrat*, educadores formados, e cidadãos comuns.

Seguindo os critérios de seleção de documentação por nós estabelecidos na introdução buscamos nesse estudo analisar alguns documentos referentes à educação de crianças em idade inferior aos quinze anos, que diziam respeito aos distintos olhares dos seus protagonistas: o institucional, o do educador e da criança, de modo a identificar a forma de organização e o andamento das atividades desenvolvidas pelo ensino clandestino nesse gueto.

Partindo desse objetivo, identificamos alguns caminhos e meios utilizados na educação dessas crianças. Aos educadores coube o papel que pertenceria ao Estado e a família. Delegou-se a eles a tarefa de assegurar as necessidades básicas da criança e providenciar espaços apropriados para a sua educação. Esses espaços foram chamados de "lares", cantinhos das crianças, que poderiam funcionar em diversos lugares e esconderijos. Neles, os educadores propunham atividades educativas levando a criança a vivenciar sua infância. A criança voltou a brincar, jogar, aprender, cantar, praticar atividades físicas e escutar histórias.

Deparamos-nos com o olhar do educador sobre a criança e, na medida em que ele aproximou-se dela, seu pequeno mundo se descortinou. De início, os educadores que trabalharam nos lares sob a responsabilidade da *Centos*, não perceberam o que impediam e desmotivavam a criança a frequentar as escolas. A partir do momento em que os educadores perceberam os reais interesses das crianças e implementaram a prática educativa que abrangia alimentação, higiene e vestuário, o interesse das crianças se intensificou.

A fome roubou de muitas crianças, a atitude. Elas não se interessavam pelos jogos ou leituras. Importantes materiais pedagógicos como lápis, caneta, mesas, cadeiras e lousas não foram suficientes para manter a criança na escola. Somente os cuidados sistemáticos promovidos pelos educadores foram capazes de introduzir nessas crianças o desejo de retomar

as atividades educativas, de retornarem ao mundo da escola, além de fortalecer a relação entre ela e o educador. No seu trabalho junto a criança o educador entendeu que sua proposta educacional precisava ir além do trabalho pedagógico.

Quanto a cantina-escola patrocinada pela *TsYShO* e pelo *Poalei Tzion,* que funcionava numa cantina da Centos, identificamos uma proposta educacional voltada para questões de cunho social, psicológico e pedagógico. O programa atentou para a realidade da criança no gueto, e para as suas necessidades fundamentais; desse modo, a educação teve como princípio primário garantir a integridade da criança, quanto à preservação de sua vida física e de sua dignidade humana.

Como houve uma grande preocupação por parte dos educadores das cantinas-escola patrocinadas pela *TsYShO* em despertar na criança amor e devoção pela língua e cultura iídiche, os educadores contavam histórias de autores clássicos da literatura iídiche. Eles educaram as crianças em sua língua materna, a iídiche, por acreditarem que tal medida seria uma chance de promoção social de seus pequenos estudantes num futuro próximo, nas camadas laboriosas de trabalhadores que não tinham condições financeiras de frequentar um Liceu ou a Universidade, ou que eram impedidos de frequentá-las devido ao *numerus clausus,* que impunham uma determinada cota aos judeus que poderiam frequentá-las.

Os educadores da *TsYShO* buscaram propiciar às crianças uma educação atrativa, com o intuito de desviar sua atenção da obsessão pela comida. Com isso, o desenho, jogos e as canções ocuparam espaço no atendimento às crianças. Na cantina-escola da Rua Nowolipki, 68, aos cuidados da *TsYShO* e do partido *Poalei Tzion*, cujas redações das crianças obtivemos acesso, foram dados cursos de desenho pela pintora Gela Seksztajn, que deixou aquarelas representando as crianças do gueto. Por meio dessa escola a criança teve a oportunidade de participar de numerosos concertos, matinês artísticas e literárias.

Como numa escola regular, nessa cantina-escola a criança tinha seus horários regulamentados com horários para entrar, estudar, desenvolver atividades, almoçar e voltar para casa. As crianças consideravam esses espaços verdadeiras escolas, e foram coparticipantes na transformação do refeitório em escola.

Coube às crianças juntamente com os educadores preservar e decorar a sala de aula. Tendo aprendido princípios de autogestão, as crianças formaram entre elas comissão de limpeza, que cuidava da higiene do local; comissão de decoração, que decorava as salas; comissão de festas, que organizava pequenas festas, e comissão da natureza, que cuidava das flores. Na escola a criança plantou, cultivou, conheceu o belo da natureza em vasos e janelas.

A educação deu oportunidade à criança de livrar-se por algumas horas do gueto, pois embora seu pequeno corpo estivesse confinado, sua imaginação esteve livre para percorrer um mundo além-gueto. Com as escolas clandestinas as crianças tiveram a oportunidade de deixar as ruas, onde praticavam atividades de sobrevivência como o roubo, o contrabando e a mendicância, e de encontrar pessoas que se preocupavam e ocupavam-se delas: os educadores. Nesses espaços, a questão da solidariedade e do companheirismo era bastante abordada; havia o cultivo das relações interpessoais e a busca pela preservação cultural e histórica em todo o tempo.

O trabalho desenvolvido nessas escolas teve como meta não só o momento presente, mas também um preparo para a preservação da identidade e da cultura judaica para a vida pós-gueto. Tal enfoque assinala para a esperança que tinham em sobrevivência para uma vida futura, pós-guerra.

Nas redações analisadas das crianças, é possível perceber que a escola foi um divisor de águas. Nos escritos das crianças da cantina-escola da Rua Nowolipki, 68, não percebemos tristezas. Se no início a criança frequentou a escola com o único interesse de alimentar-se, com o tempo os educadores conseguiram despertar novos interesses nelas. Assim, embora o pão continuasse a ser um fator determinante na vida da criança, não era mais o único; a criança passou a ter outro interesse: a escola com suas atividades educativas. A criança retomou sentimentos adormecidos pela guerra, vivenciou experiências felizes, voltou a sorrir, teve esperança.

Desse modo, a educação clandestina teve o mérito de desenvolver de maneira pioneira um trabalho que buscou promover e assegurar os direitos humanos da criança, embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos só tenha sido promulgada em 10 de dezembro de 1948. Os educadores ofereceram à criança condições para continuar estudando, brincando, cantando, dançando e fortalecendo sua capacidade de continuar resistindo, porque mesmo em meio a uma situação extrema de opressão ela ainda poderia continuar sendo criança.

A educação sempre exerceu um papel preponderante na história judaica. Mesmo em situações de proibições, como as do período nazista, ela continuou a existir e tomou novos rumos. No gueto de Varsóvia ela existiu na forma clandestina e tentou garantir a continuidade dos judeus como indivíduo e como povo.

Constatamos que a história do gueto de Varsóvia não se limitou a uma crônica de tragédia, mais que isto, ela trouxe, dos escombros da guerra, o testemunho daqueles que viveram, morreram e sobreviveram a esse gueto. A maioria dos documentos apresentados

neste trabalho nos permitiu o acesso a inúmeros diários escritos durante e depois do holocausto por aqueles que testemunharam a educação clandestina.

Por meio de seus escritos, eles buscaram resguardar a si mesmos e suas histórias, denunciaram as tragédias vividas pelos judeus na Europa depois da ocupação nazista; e refletiram, por meio das letras, suas angústias e esperanças. O testemunho de sobreviventes citados neste estudo nos permitiu conhecer o olhar daqueles que "viveram entre muros" e deu provas do valor da educação oferecida a partir de uma perspectiva pós-gueto.

Para finalizar, entendemos que os documentos analisados nos levam a um novo patamar de compreensão daqueles tempos. Saímos da ingenuidade de olhar para a educação do gueto como uma mera forma de ocupação das crianças para a visão do seu papel enquanto movimento de resistência, que muito influenciou a vida de suas crianças e dos adultos que viram a vida de seus filhos mais organizada e preservada, não somente sob o ponto de vista físico, mas também nos seus aspectos sociais e emocionais.

Muito mais há para se pesquisar sobre o assunto. Sabemos que a presente pesquisa consiste em uma tentativa de oferecer ao leitor um breve lampejo sobre o vasto universo do gueto de Varsóvia. Nossa intenção aqui foi a de abrir uma pequena janela, e trazer ao conhecimento mais amplo um material digno de ser conhecido por todos, um material que trata da educação no gueto, como modo de defender, de se colocar e de entender, de maneira crítica o que a história tratou de lhes impor.

REFERÊNCIAS[88]

FONTES

BERG, M. **El ghetto de Varsovia**: diário de Mary Berg**.** Buenos Aires: HEMISFERO, 1945.

GRYNBERG, M. **Voces del gueto de Varsovia**. Tradução Katarzyna Olszewska Sonnenberg y Sergio Trigán. Barcelona: Alba Editorial,s.l.u, 2004.

KORCZAK, J. **Diário do gueto**. Tradução Jorge Rochtlitz. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

RINGELBLUM, E. **Crónica del gueto de Varsovia**. Tradução, Seleção, introdução e notas de Katarzyna Olszewska Sonnenberg y Sergio Trigán. Barcelona: Alba Editorial., s.l.u., 2003.

ARQUIVO EMANUEL RINGELBLUM, GUETO DE VARSÓVIA

CONVITE para inauguração da Biblioteca central para crianças da Centos. 15 de novembro de 1941, gueto de Varsóvia. Ring I, nº 1121. Original. Texto datilografado em iídiche sobre um formular da Centos com assinatura manuscrita. 1f., 1 p. 220 x 293 mm. In: Ruta Sakowska, 2007, p. 259, 260.

INSTRUÇÃO do Serviço Social da *Centos* para Educadores de Crianças. Dezembro de 1940, gueto de Varsóvia. Ring. I, n° 334. Texto em polonês "rondotipado" por *Oneg Schabat*. 1 f. 1 p. 210 x 285 mm. In: Ruta Sakowska, 2007, p. 163-166.

PRESTAÇÃO de contas da Comissão para autogestão das crianças e redações dos alunos dos cursos clandestinos da cantina-escola número 145, situada na Rua Nowolipki, 68. Depois de 1º de junho de 1941, gueto de Varsóvia. Ring., nº 332. Cópia feita para o grupo *Oneg Schabat* por uma só criança. In: Ruta Sakowska, 2007, 97-105.

PROGRAMA dos Cursos Clandestinos sob a Tutela do *TsYShO*. [1940-início de 1941], gueto de Varsóvia. Ring I, n° 204. Texto em iídiche datilografado por Oneg Schabat. 2 f., 2 p. 205 x 286 mm. In: Ruta Sakowska, 2007, p. 166-169.

RELATÓRIOS dos educadores dos lares para crianças dos centros de refugiados estabelecidos pela organização Centos. 1-18 de dezembro de 1941, gueto de Varsóvia. Ring. II, nº 110. Cópia feita para *Oneg Schabat*, manuscrita em polonês. 34 f., 34 p. 208 x 296 mm. 367. In: Ruta Sakowska, 2007, p. 172-217.

[88] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

ARQUIVO YAD VASHEM

A QUESTÃO judaica nos territórios ocupados, 21 de setembro de 1939. **I Concentração**. Documentos sobre o Holocausto. In: ARAD, I.; GUTMAN, I.; MARGALIOT, A, Jerusalém: 1981, p. 173-178.

A QUESTÃO judaica nos territórios ocupados, 21 de setembro de 1939. **II Conselhos judaicos de anciãos.** Documentos sobre o Holocausto. In: ARAD, I.; GUTMAN, I.; MARGALIOT, A, Jerusalém: 1981, p. 189-194.

A GAZETA Zydowska [Diário Judeu]. **O Holocausto nos documentos**. In: ARAD, I.; GUTMAN, I.; MARGALIOT, A, Jerusalém: 1981, p. 205.

RINGELBLUM, E. **Last wrinting and letters** [últimas cartas e escritos]. Jerusalém, 1994, p. 324.

ICONOGRAFIA

Fotografia

LEO BAECK INSTITUTE. **Crianças alemãs, atrás de um oficial da SS, observam como os objetos religiosos da sinagoga de Zeven são queimados durante a *Kristallnacht* [Noite dos Cristais]**. Zeven, Alemanha**,** 1938. 1 fotografia, p&b, 12,12 cm x 8,57 cm. Largura: 458 pixelsx. Altura: 324 pixels. 35,6 KB.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. National Archives and Records Administratio. College Park, MD. **Exército alemão nos arredores de Varsóvia.** (Polônia), setembro de 1939. [Reprodução]. 1 fotografia, p&b, 10,08 cm x 7,43 cm. Largura: 381 pixels. Altura 281 pixels. 30,3 KB.
Disponível em: <http://www.ushmm.org/wlc/plbr/media_ph.php?Mediald=564>
Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. La Documentacion Francaise. **Homens, mulheres e crianças cavam trincheiras de defesa durante o cerco alemão de Varsóvia**. (Polônia), setembro de 1939. [Reprodução] 1 fotografia, p&b, 4,84 cm x 6,09 cm. Largura 183 pixels. Altura 230 pixels. 19,3 KB. Disponível em: <http://www.ushmm.org/wlc/plbr/media_ph.php?Mediald=569>
Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. BILDARCHIV PREUSSISCHER KULTURBESITZ. **Homens da SS revistam judeus à procura de armas**. Varsóvia, (Polônia), c. outubro ou novembro de 1939. [Reprodução] 1 fotografia, p&b, 10,24 cm x 6 ,67 cm. Largura: 387 pixels. Altura: 252 pixels. 27,9 KB. Disponivel em: <http://www.ushmm.org/shared/search/main.php?>
Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Entrada do gueto de Varsóvia. A placa diz: "Área de Quarentena Epidêmica: Permitido apenas o Tráfego Direto."** Varsóvia, (Polônia), fevereiro de 1941. [Reprodução]

1 1 fotografia, p&b, 8,65 cm x 6,51 cm. Largura: 327 pixels. Altura: 246 pixels. 27,8 KB. Disponivel em: <http://www.ushmm.org/shared/search/main.php?>
Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **A placa à esquerda anuncia: "Distribuição de sopa no pátio, primeiro piso, ap. 47."** Gueto de Varsóvia (Polônia), 1940-1941. [Reproduzido]. 1 fotografia, p&b, 9,60 cm x 6,75 cm. Largura: 363 pixels. Altura: 255 pixels. 34, 8 KB.
Disponivel em: <http://www.ushmm.org/shared/search/main.php?>
Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Um residente dando dinheiro a duas crianças em uma rua do Gueto de Varsóvia.** Varsóvia, (Polônia). c. outubro de 1940 e abril de 1943. [Reproduzido]. 1 fotografia, p&b, 10,24 cm x 7,17 cm. Largura: 387 pixels. Altura: 271 pixels. 32,2 KB. Disponivel em: <http://www.ushmm.org/shared/search/main.php?>
Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Retrato de um grupo de crianças judias da pré-escolar de um jardim de infância estabelecido pela educadora Ita Rozencwajg, no gueto de Varsóvia**. (Polônia), 1941. Courtesy of Ita Rozencwajg Diamant. Copyright: United States Holocaust Memorial Museum. Disponivel em:
<http://www.ushmm.org/shared/search/main.php?q__typ=&q=photo+%2328513&Submit=>
Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Crianças estão alinhadas do lado de fora em um jardim de infância localizado na Rua Leszno, 29, antes da criação do gueto de Varsóvia**. Segunda-feira, abril, 1940. Varsóvia, (Polônia). 1 fotografia, p&b, 16, 93 cm x 12,12 cm. Largura: 640 pixels. Altura: 458 pixels. 61,3 KB. Estudio Leo Forbert. Crédito: Zydowski Instytut Historyczny imieni Emanuel Ringelblum. Domínio Público. Disponivel em:
<http://www.ushmm.org/shared/search/main.php?q__typ=&q=photo+%2348193&Submit=>
Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Crianças alemãs lendo um livro de propaganda anti-semita intitulado DER GIFTPILZ ("O Cogumelo Venenoso")**. [A menina à esquerda segura um volume complementar, a tradução do título deste é "Confie tanto no juramento de um Judeu quanto em uma raposa no mato."]. Alemanha, por volta de 1938.— *Stadtarchiv Nürnberg.*1 fotografia, p&b, 12,17cm x 9,21 cm. Largura: 460 pixels. Altura: 348 pixels. 29, 2 KB. Disponível em: < http://www.ushmm.org/wlc/en/media_ph.php?MediaId=819>.
Acesso em: 26 fev. 2013.

_____. **Crianças comendo nas ruas do gueto**. Varsóvia, Polônia, entre 1940 e 1943.— 1 fotografia, p&b, 10,27 cm x 7,06 cm. Largura: 388 pixels. Altura: 267 pixels. 34, 2 KB. Disponivel em: http://www.ushmm.org/wlc/en/media_ph.php?
Acesso em: 26 nov. 2011.

YAD VASHEM. **Dr. Emanuel Ringelblum e sua esposa Yehudit com seu filho Uri Ringelblum**. Varsóvia, Polônia. Arquivo Yad Vashem. 1 fotografia, p&b. Disponivel em:
<http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/search.html#q=photo%20122GO5>.
Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Arquivos do Gueto de Varsóvia encontrados em ruínas sendo classificado no Instituto de História Judaica, dezembro de 1950.** 1 fotografia, p&b, 13,73 cm x 12,41 cm. Largura: 519 pixels x Altura: 469 pixels. 157,1 KB.
Disponivel em: <http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/7815470.html>
Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Turma de uma escola no subsolo do Gueto de Varsóvia (Polônia)**. 1940-1941. [Reproduzida]. 1 fotografia, p&b, Yad Vashem Photo Archive, 50CO4. 16, 85 cm x 10, 58 cm. Largura: 637 pixels. Altura: 399 pixels. 179,0 KB.
Disponível: <http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/96973.html>,
acessado em 25 nov. 2011**.**

_____. Internato para crianças abandonadas no gueto de Varsóvia. (Polônia). s/d. Reproduzido:Yad Vashem Photo Archive, 5775/5. Reproduzido: ZIH - Zydowski Instytut Historyczny. 1 fotografia, p&b, 16,85 cm x 12,01 cm. Largura: 637 pixels. Altura: 454 pixels. 160,5 KB.
Disponivel em: <http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/83615.html>.
Acessado em: 25 nov. 2011.

_____. **Escritório da organização do bem-estar das crianças, Centos, localizado na 10 Fredry St., antes do estabelecimento do gueto de Varsóvia, Polônia**. Segunda-feira, abril de 1940. 1 fotografia, p&b, 16,93 cm x 12,09 cm. 640 largura x 457 pixels. 36,1 KB.
Disponível em: < http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/5854483>.
Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. **Crianças que recebem um exame médico na Rua Gesia, 11**, **gueto, Varsóvia**, (Polônia). 1 fotografia, p&b. Origem: Judenrat, Varsóvia.
Disponível em:
<http://collections.yadvashem.org/photosarchive/enus/search.html#_adv=0&q=4594_2957>
Acesso em. 25 fev. 2013.

_____. **Crianças comemorando Lag Baomer numa escola da Centos. Gueto de Varsvia,(Polônia) 05/05/1942**. [Reproduzida]: 1 fotografia, p&b, 13,13 cm x 8,68 cm. Largura: 497 pixels. Altura: 328 pixels. 128, 3 KB.
Disponível em: <http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/27344.html>.
Acesso 25 nov. 2011.

_____. **Crianças em uma escola no gueto durante a sua lavagem pela manhã.** Varsóvia, Polônia. 1 fotografia, p&b. Crédito: ZIH - Zydowski Instytut Historyczny, Warszawa, Poland.
Disponível em: <http://collections.yadvashem.org/photosarchive/en-us/83858.html>.
Acesso em: 26 nov. 2011.

Cartogragia

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Mapa dos principais guetos na Europa ocupada, Polônia.** 1 mapa. Color. Escala 300 miles. Disponivel em:
<http://www.ushmm.org/wlc/ptbr/media_nm.php?MediaId=269>.
Acesso em: 26 nov. 2011.

PLANTA. **Gueto de Varóvia (1940-1943).** : Ruta Sakowska, 2007, p. 16.

OBRAS CITADAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informção e documentação: citações em documento: apresentação. Rio de Janeiro, 2002. 7 p.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Presença; São Paulo: Martins Fontes, s.d.

ARANHA, M. L. A. ; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 1993.

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., 1990.

ATIÈS, P. **História social da criança e da família**, 1981

AUSUBEL, N. **Conhecimento Judaico**. A-LE, Tradução Eva Schechtman Jurkiewicz. Biblioteca de Cultura Judaica. Volume 4. Rio de Janeiro: Editora tradição S.A, 1967

_____. **Conhecimento Judaico**. Verbete: Heder. Tradução Eva Schechtman Jurkiewicz. Biblioteca de Cultura Judaica. Volume 5. Rio de Janeiro: Editora A. KOOGAN, 1967.

_____. **Conhecimento judaico I**. Volume 5. Tradução Eva Schechtman Jurkiewicz. Rio de Janeiro: A. KOOGAN editor, 1989.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Tradução Marcus Penchel, 4ª edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BARON, S. W. **História e Historiografia**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1974.

BEREZIN, R. **Dicionaŕio hebraico-português**. São Paulo: Edusp, ano judaico 5763 -2003.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. Tradução Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

_____. **Sobrevivência e outros estudos**.Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CYTRYNOWICZ, R. **Memória da Barbárie**: a história do genocídio dos judeus na segunda guerra mundial. 2ª edição. São Paulo: Nova Stella : EDUSP, 1991.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 7ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2000.

D'ALESSIO, M. M. ; CAPELATO, M. H. **Nazismo**: Política, Cultura e Holocausto. São Paulo: Atual, 2004.

DUBNOW, S. **História judaica**. Tradução Ruth e Henrique Iusim. Circulo Bibliófilo hebraico, Rio de Janeiro: Livraria S. Cohen, 1948.

EBAN, A. **A História do povo de Israel**. Tradução de Alexandre Lissovsky. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1971.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 7ª edição. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FOUCAULT, M. **Dois ensaios sobre o sujeito e o poder**. Tradução parcial do texto. In Hubert Freyfus; Paul Rabinow; Michel Foucault. Un parcours philosophique, Paris, Gallimard,1984,p.297-321.
Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/sujeitopoder.pdf>.
Acesso em: 26 Out. 2011.

_____. **Em defesa da sociedade (1975-1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRIEDMAN, P. **The jewish ghettos of the Nazi Era**. In: ___. Roads to Extinction: Essays on the Holocaust. New York: The Jewish Publication Society of America, 1980.

GINSBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIRARD, P. **Historical Foudations of Antissemitism**, in Survivors, Victims, and Perpetrators: Essays on the Nazi Holocaust. Joel E. Dinsdale org. Washington: Hemisphere Publishing Company, 1980.

GOLDBERG, D. J. ; RAYNER, J. D. **Os judeus e o judaísmo**: história e religião. Tradução Paulo Geiger (coord.) e Carlos André Oighenstein. Rio de Janeiro: Xenon, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GUINSBURG, J. **O conto Ídiche**. Coleção Judaica. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1966

_____. **Contos de I.L. Peretz**. Seleção, tradução e introdução de J. Guinsburg. Coleção Judaica. São Paulo: Editora Perpectiva S. A., 1966.

KARDOS. S. M. “Not Bread alone”: clandestine Schooling and resistance in the Warsaw ghetto during the holocaust. **Havard Educational Review,** Cambridge, v.72, n.1, p. 33-66, 2002. Disponivel em: www.harvardeducationreview.org. Acesso em: 10 jul. 2012.

KATZ, J. **From prejudice to destruction**: anti-semitism 1700-1933. Cambridge: Mass.: Harvard University Press, 1980.

LEVI, Primo. **É isto o homem**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Os fogados e os sobreviventes**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MEYER, Mordko. **O calendário judaico**. 3ª edição. Porto Alegre: Renascença, 2001.

MORRIS, Nathan. **The jewish school**: an introduction to the history of jewish education. London: Eyre and Spottiswood, 1937. 1937.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

ROSENBERG, Roy A. **Guia conciso do judaísmo**: história prática e Fé. Rio de Janeiro: Imago,1992.

ROSENBERG, S.; BECKERMAN, T. **Bar-Mitzvá**: treze palestras sobre o judaísmo. Tradução Ayala Kalnicki. Tel Aviv: Universidade Aberta, 1988.

ROTH, Cecil. **Pequena história do povo judeu**. 3º volume. Tradução de Emanuele Corinaldi. Congregação Israelita Paulista, São Paulo: Fundação Fritz Pinkus, 1964.

_____. **Enciclopédia judaica**. *E-L.* Volume 2. Rio de Janeiro: Editora Tradição S/A., 1967.

_____. **Enciclopédia judaica**. M-Z. Volume 3. Rio de Janeiro: Editora Tradição S/A, 1967.

SAKOWSKA, Ruta. **Archives clandestines du ghetto de Varsovie**. [Archives Emanuel Ringelblum]. Les Enfants et L'enseignement Clandestin dans le Ghetto de Varsovie. Tome II. Paris: Fayard / BDIC, 2007.

SELTZER, R. M. **Povo judeu, pensamento judaico II**. A Experiência judaica na História. Volume II. Tradução Maria Lúcia White Pereira Braga e Heloísa de Oliveira e Cruz. Rio de Janeiro: A. KOOGAN editor, 1989.

SCHLESINGER, H. **Grandes vultos da humanidade**: contribuição judaica à civilização e cultura mundial. São Paulo: Casa de Cultura de Israel, 1994.

TURKOW, J. **Emanuel Ringelblum**. Tradução Del ídisch por Luis Kardúner. Grandes Figuras del judaísmo, volume 36, Buenos Aires: Biblioteca Popular Judia del Congreso Judio Mundial, 1979.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Biblioteca da USP. Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT). Sistema Integrado de Bibliotecas da USP; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, coordenadora...[et al.]. -- 2ª edição. Revisada e ampliada. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009, 102 p. -- (Cadernos de Estudos; 9).

WACQUANT, L.. **As duas faces do gueto**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2008.

WASSERTZUG, Zalman. **Janusz Korczak**: mestre e mártir. Tradução Bluma Paves. São Paulo: SUMMUS EDITORIAL LTDA, 1983.

WIEVIORKA, A. et al. **Mil Anos de Culturas Asquenazes**. Tradução Nilson Moulin e Sara Rosenchan. São Paulo: Editora do Bispo, 2010.

WOUK, H. **Este é o meu Deus**. Tradução Lana Hararti e Betty Rojter. São Paulo: Editora e Livraria Sêfer LTDA., 2002.

YITZHAK, Arad; GUTMAN, Israel; MARGALIOT, Abraham (Editores), **Documents on the Holocaust** [Documentos sobre el Holocausto], Jerusalém: Yad Vashem, 1981, p. 173-178.

YAD VASHEM. **Um dia no gueto de Varsóvia**. Tradução Bracha Freundlich. Jerusalém: Yad Vashem, 1993.

_____. **Emanuel Ringelblum, last writing and letters** [Últimas cartas e escritos], (Hebraico), Jerusalém: Yad Vashem, 1994, p. 324.

OBRAS CONSULTADAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

AGABEM G. **O que é contemporâneo**. Chapecó, Santa Catarina: Editora Argos, 2009.

ARENDT, H. **Origens of totalitarianism**. Londres: Allen & Unwin, 1962.

_____. **As origens do totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo, e totalitarismo. Rio de Janeiro: Editora Documentário, 1976.

_____. **O Sistema totalitário**. Tradução Roberto Raposo, Lisboa, São Paulo: Dom Quixote, 1978.

_____. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.

ARTIÉRES, P. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Vol. 11, n. 21, 1998.

CANETTI, E. **A consciência das palavras**: ensaios. Tradução Márcio Suzuki e Herbert Caro. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CARNEIRO, M. L. T. **Holocausto:** crime contra a Humanidade. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Cidadão do mundo**. o Brasil diante do Holocausto dos judeus refugiados do Nazismo, 1933-1948. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

COLOMBO, E. **El imaginário social**. Castoriadis, Ansart, Lourau, Pesin, Bertolo. Tradução B. Weigel. Montevideo, Ed. Altamira, 1993.

CROCHIK, J.L. **Manifestações de preconceito em relação às etnias e aos deficientes.** Boletim de Psicologia, 2003, Volume LIII, n.o. 118:89 -108.

_____. **Preconceito:** relações com a ideologia e com a Personalidade. Estudos de psicologia (Campinas), 2005, 22(3): 309 - 319.

DALLARI, D. A. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

FONTETTE, F. **História do anti-semitismo**. Rio de Janeiro: Zahar. 1989.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Loyola, 1996.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985.

GINSBURG, C**. Mitos, emblemas e sinais.** Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOLDHAGEN, D. J. **Os carrascos voluntários de Hitler:** O Povo Alemão e o Holocausto. Tradução Luís Sérgio Roizman. 2ª edição. São Paulo: Companhia as Letras, 1997.

HARSHAV, B. **O significado do ídiche**. Tradução J. Guinsburg; Revisão do Original: Shizuka Kuchiki. Procução: Ricardo W. Neves e Sylvia Chamins. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. **A era dos impérios**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A invenção das tradições**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IZECKSOHN, I. **História dos judeus**. 3º Volume. Fundador e ex-diretor do colégio Hebreu-brasileiro Ex, diretor do Colégio A. Liessim professor de História Judaica da Rio de Janeiro: Universidade do Estado da Guanabara, 1975.

KLEPFISZ, H. **La cultura espiritual del judaísmo poloca**. Grandes Figuras del judaísmo, volume 35, Buenos Aires: Biblioteca Popular Judia del Congreso Judio Mundial, 1970.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

LASCH, C. **O mínimo eu**: sobrevivência psíquica em tempos difíceis. Tradução João Roberto Martins Filho. Tradução das notas bibliográficas Ana Maria L. Ioriatti. 5ª edição São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

POLIAKOV, L. **A casualidade diabólica**. Paris: Calman-Levy, 1980.

SACHAR, H. M. **História de Israel II**: da ascensão do Sionismo ao nosso tempo. Volume 4. Tradução Heloísa Villella e Léa Maria Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: A. KOOGAN editor, 1989.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12ª edição. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

SCHILLING, F. I. **Estudos sobre resistência**, 1991. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1991.

SCHILLING, V. **O nazismo**: breve história ilustrada. 3ª edição. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

SELTZER, R. M. **Povo judeu, pensamento judaico II**: a experiência judaica na história. Tradução Maria Lucia White Pereira Braga e Heloísa de Oliveira e Cruz. Rio de Janeiro: A. KOOGAN editor, 1989.

SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SLAVUTZKY, A.; DINES, A**. O dever da memória:** o levante do gueto de Varsóvia. Federação Israelita do Rio Grande do Sul. Organização e revisão de original: Sotero editoração. P orto Alegre: Editora AGE Ltda, 2003.

SORLIN, P.. **O anti-semitismo alemão**. Tradução Francisco Saule Luza. Coleção Khronos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

SOUZA, R. M. ; GALLO, S.. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In. Educação e Sociedade - Dossiê "Diferenças". **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. n. 79, ano XXIII, agosto de 2002.

SZPICZKOWSKI, A. **Educação e Talmud**: uma releitura da Ética dos Pais. 2ª edição. São Paulo: Humanitas, 2008.

TODOROV, T. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Tradução Sérgio Góes de Paula, Rio de janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

XIBERRAS, M. **As Teorias da Exclusão:** Para uma Construção do Imaginário do Desvio. p 7-37; 41-244.

ZIEMER, G. **Educando para a morte**: aspectos da educação Nazista. Rio de Janeiro: Editorial Calvino, 1942.

ANEXOS

ANEXO A – Relatórios dos educadores dos lares para crianças dos centros de refugiados estabelecidos pela organização Centos[89].

Relatório do lar da Rua Dzilka, 3

O centro para refugiados da Rua Dzika n°3 ocupa uma grande propriedade de cerca de 100 alojamentos. Os refugiados são cerca de 1500. As crianças: 675. Neste centro, há três lares para as crianças; são cômodos bonitos e claros. Seu estado sanitário é tão catastrófico quanto o do prédio inteiro. Fumaça proveniente dos pisos superiores penetra permanentemente em um deles. Em conseqüência, as janelas devem ficar abertas, mesmo quando faz frio. É muito difícil ir nas salas por causa da água que pinga constantemente das tubulações em mal estado e que vaza na escada. O lixo se amontoa no pátio há semanas, o que inevitavelmente favorece às epidemias. Os alojamentos estão sujos e cheios de piolhos. A maioria dos nossos protegidos atingiu o fundo da miséria. Somente a ajuda social e a mendicância os permitem sobreviver.

As crianças estão famintas, doentes (tuberculose), exaustas, pálidas, com o corpo coberto de úlceras. Todas estão com sarna, estão sem sapatos e sem roupa. A maioria fica deitada, diretamente no chão, cobertos de trapos por falta de roupa, de camas e de roupas de cama.

Uma parte das crianças chegou do campo em setembro e em novembro. Tinham boa aparência, rostos com bochechas bem redondas. De acordo com um fenômeno característico, as que chegaram por último periclitam e morrem mais rápido, não conseguem adaptar-se as suas novas condições de vida. A piora geral do estado de saúde começou em novembro. A falta de roupas, de camas e de roupa de cama é a maior culpada desta situação.

As crianças dormem nos seus trapos, nunca tiram o que lhes servem de roupa. A situação dos órfãos é particularmente trágica. Tem por volta de 150. Morrem sobretudo os órfãos de pai e mãe. Em novembro e em dezembro, 40 morreram.

O frio e a falta de roupa de cama obrigam os menores a se refugiar nos alojamentos mais quentes, onde tem fogo na lareira, um edredom e eventualmente farrapos mais quentes.

No centro, os pequenos, muito vulneráveis, encontram protetores pouco recomendáveis que os mandam mendigar para tirar o dinheiro deles à noite, em troca de um abrigo. Às vezes estas crianças dão suas refeições aos seus protetores para que os deixem entrar no centro.

---

[89] Não foi possível traduzir todos os relatórios na íntegra, devido ao falecimento da tradutora.

No centro, os órfãos estão numa situação trágica. A mortalidade crescente provocada pela falta de cuidados, de roupa, a exploração pelos adultos (os protetores fortuitos) indica que deveria de pôr as crianças dentro de internatos. Seria o único meio de salvar pelo menos os melhores dentre deles, que ainda podem se tornar pessoas boas. Os cuidados que trazemos a essas crianças apenas algumas horas por dia são totalmente insuficientes.

Meu trabalho nos lares, há três com cerca de 220 crianças em cada um. O trabalho é das 9 horas até as 14 horas. A refeição é distribuída às 11 horas. No inverno, devido à falta de agassalhos, muitas mães vêm buscar a ração para seus filhos. Levamos comida para muitas crianças doentes em casa. De 11:00-14:00, as atividades ocorrem nos lares ...[90]

Em 16 de dezembro de 1941 T. Bokse[nbaum-] Nigelszporn

Relatório das atividades da Rua Stawki, 9[91]

Relatório do lar do centro da Rua Nowolipki, 25[92]

Relatório do lar da Rua Nowolipki, 76[93]

- Ginástica suave, fácil, com jogos;
- Café da manhã;
- Ocupações depois do café da manhã: bate-papo, cursos, desenho e, para terminar, uma segunda refeição, ou seja, uma colação composta de 80 gramas de pão untado. O almoço é levado para o centro mais tarde, pelas 17 horas. Nosso programa nem sempre consegue ser seguido, porque a cantina não distribui as refeições na hora certa. Acontece que o café da manhã atrasa 1 hora, o que faz falta depois para as outras atividades.

Cabe-me acompanhar o transporte do café da manhã, senão ele se perde no caminho. Desde que alimentamos sistematicamente às crianças, a mortalidade por causa da má nutrição e fome tem reduzido muito. Se uma criança morre no meu centro, é de frio ou de doença, e mesmo assim, é muito raro. Tem reduzido de muito.

As crianças não têm prato, colher ou cumbuca. Comem com louça danificada, panelas

---

[90] Tradução parcial do relatório.
[91] Relatório não traduzido.
[92] Relatório não traduzido.
[93] Tradução parcial do relatório.

furadas, com colheres quebradas, o que não é bonito de se ver. Teria que prover louça e talher.

O local é adequado, porque o cômodo, com 4 janelas, é grande. (ultimamente, foi requisitado como local de fabricação de calçados para o exército, a princípio só por alguns dias, porque o centro depende da Comunidade (Conselho Judaico). Por hora, acolhemos as crianças no corredor e todos meus esforços são ineficazes. O diretor me explicou que se trata de uma decisão do Conselho e que os refugiados devem ter uma fonte de rendimento, mas que a situação é temporária).

Como acabo de dizer, as possibilidades para o lar são boas: há uma sala, uma calefação, carvão e janelas com vidros. Só precisamos de roupas, sapatos, remédios, pomadas e material escolar.

Minha influência educativa nas crianças é grande. Elas sabem que trago uma refeição que é so para elas, e me esperam com impaciência. Até os órfãos mais miseráveis se arrancam de suas camas para vir correndo ao lar. Ali recebem sabão, um pedacinho para cada um, um pouco de açúcar e trigo; isto explica também porque fazem tudo o que lhes pedem. As crianças arrumam o lar, limpam panelas de trigo ou massa, zelam para que os alimentos cheguem na hora para o café da manhã, vão sozinhos buscar os alimentos na reserva e trazem tudo para o centro.

Neste centro, poucas crianças mendigam apenas uns órfãos que dizem que se não mendigarem não têm nada para comprar pão e os outros alimentos que são compráveis com os tickets de racionamento.

Este centro não tem nenhuma autoridade de tutela que lhe surpiria fundos para comprar as refeições e outras necessidades para os órfãos. Consegui recuperar as crianças cujos protetores mandavam mendigar, porque os ameacei de cancelar suas refeições. Ficam comigo durante todo o tempo em que o centro está aberto e trabalham. Cuido também das crianças doentes que ficam deitados sem força nas suas camas sem colchões. Desço na sala para me assegurar da limpeza e que as crianças comam efetivamente suas refeições.

Varsóvia, dezembro de 1941 A. Motrol

Reporte sobre o trabalho no lar da Rua Zelazna, 58ª

O lar da Rua Zelazna, 58ª, agrupa as crianças dos centros do número 58ª e do número 64 da Rua Zelazna. As crianças refugiadas de Posnania moravam no numero 58ª. Seus pais, artesões ou trabalhadores rurais, foram, num primeiro momento, movidos para Grodzisk, e depois para Varsóvia. São agora seres resignados, sem vontade de viver. Chegou seu primeiro verão em Varsóvia. Neste lar, nossas atividades começaram em maio de 1941.

O lar, 2 metros por 1,50, tem duas janelinhas. Fica do lado de banheiros e, portanto, a falta de higiene é flagrante. Um pátio amplo rodeado de fábricas e, portanto, sem moradores melhora um pouco o aspecto geral. O número de crianças da Rua Z[elzna] n° 58ª é de aproximadamente trinta crianças, de nível bastante bom, bastante limpos também. Falam alemão* com seus pais. Sabem polonês também e se consideram superiores às crianças do número 64, expulsos de Lowicz** e que, na sua maioria, são filhos de sapateiro, ou de vendedores ambulantes. A sujeira na sala grande do cinema do número 64 é assustador. São aproximadamente umas 60 crianças. Meu trabalho educacional começou na empolgação e entusiasmo, (o diretor) do centro me alertou desde o início que logo o abatimento virá. As crianças realizam a decoração do lar com a educadora, esfregam o chão, limpam a porta, as janelas. Logo há cortinas, uma friso nas paredes, avisos de limpeza e de boa educação. Evidentemente, nem todas as crianças participam deste trabalho, ou se interessam por ele. Os jogos acontecem no pátio grande (ainda bem, estamos no meio do verão!) e quase todas as crianças vêm. Mas isto não dura. Eles têm fome, a sopa rala engolida na cantina, sobre um estomago vazio, não os predispõe a brincar. Sempre perguntam se haverá pão do Centos. Ora o pão fica cada vez mais escasso e os comitês dos prédios já têm dificuldades em assumir o centro da Rua Z[elazna], 58ª. A educadora perde sua popularidade. O número 64, por sua vez, é lesado, ninguém cuida dele. Mas, uma época mais feliz está chegando. Alimento todas as crianças todos os dias. Sua alegria é imensa. Enfim, pode se pedir para eles cantarem e brincarem sem ter o estomago vazio.

Isto não dura. As doenças invadiram. O tifo! O centro é posto em quarentena diversas vezes, o lar para as crianças serve de depósito de gás. Todo nosso trabalho, os esforços com as crianças, os meus, tudo é destruído, queimado. Os brinquedos que eles fabricaram, os desenhos, as imagens, tudo é aniquilado. As crianças estão doentes. Distribuo as refeições no pátio, sob o olhar vigilante do homem do turno, que me proíbe entrar no centro. O diretor do centro, a educadora e a enfermeira, adoeceram. No centro, os substitutos se seguem. O

trabalho é interrompido. Depois de uma longa doença, volto ao lar, desnudado, encardido, frio, de vidros quebrados; os banheiros estão fora de uso, transbordam. Não dá para juntar as crianças, elas fazem venda ambulante, contrabando, escapam para o campo para trazer comida para suas famílias. “Quase todos já adoeceram” declaram as crianças à educadora que está de volta a seu cargo, mas agora, so há órfãos no centro! A mortalidade está terrível; as crianças, perderam qualquer senso moral (até os melhores dentre deles!), roubam. A educadora tenta ajudar, pede vidros para as janelas, uma calefação para o lar. A resposta é: “o centro será fechado, ele não presta para passar o inverno”. O que fazer? Até esta pequena sala, nosso lar, nos foi tomado! O fechamento do espaço se aproxima. Em 15 de novembro, crianças e adultos (sobram 80 dos 160) são espalhados em diversos centros. A educadora os leva, ela mesma, o último jantar em diversos lugares do gueto.

As crianças choram: “Aqui, em Nowolipki, estamos muito piores, não há jantar”, declara a pequena Greta. É escuro, frio. Em Bagno, as crianças contam: “Vamos todos morrer aqui, é certeza.” Na Rua Gesia, ela ouve : “Senhora, a Senhora vai se virar para termos jantar aqui?” Esta visita nos centros me abala. Ainda preciso levar a refeição para o centro da Rua Zelezna, 64 e cuidar deles.

A entrada do 64 é um pesadelo. O primeiro cômodo fede. Os que estão nele são os mais sujos e encardidos, os mais irrecuperáveis, os piores. O segundo cômodo é sombrio e tem excesso de ocupantes. A fumaça arde os olhos. A educadora tem que distribuir as refeições para crianças que estão gritando e brigando entre eles. Insultam-se, batem, empurram, em volta da panela de trigo. Os cadáveres estão espalhados no chão, que ninguém veio buscar em vários dias, junto com os doentes em estado grave, inchados. O que fazer? A mesa e os dois bancos do lar se encontram ali, nessa sujeira. As crianças, quase nuas, estão sujas. Mas como lavá-las? Onde encontrar água quente e como secá-las? Eis as respostas às perguntas da educadora: O diretor foi substituído. O novo não conhece ninguém. Não sabe como agir. A educadora explica em quem ele pode confiar, quem faz o quê no centro e assim por diante. O novo diretor não é apreciado por aqueles que ele deve cuidar. Exige dinheiro para as refeições que até agora, ninguém consegue pagar. “Agora que a miséria aumentou, deve-se pagar! Mas com o quê?” A educadora tenta acalmá-los, falando com uns e outros. Ao diretor, ela explica que realmente não podem pagar, e que peça [subsídios] na Rua Tlomackie número 11. Aos albergados ela diz: “Este homem não os conhecem, ele não sabe.” A educadora corta o pão no lar. Ela esquece que o ar poderia ser menos fedorento, ela quer fugir, mas as crianças estão doentes, há órfãos dos quais ninguém cuida. Algumas mães pegam a

comida de seus filhos. A educadora deve ficar mais um tempo para assustar a um, cuidar de outro, prometer a outro um pouco de açúcar, trigo, e geléia extra!

Entrevista com o novo diretor. Precisa-se impreterivelmente encontrar um novo abrigo para as crianças. E, portanto, fazer com que se vão os 18 indivíduos sujos do primeiro cômodo, para pôr uma divisória e criar assim um lar: um canto para as 58 crianças e adolescentes (que recebem todos jantar). Assim talvez será possível salvar uma dúzia de crianças de uma aniquilação física e psicológica certa. Como vestir e calçá-las? O diretor defende o projeto do lar perante sua hierarquia. Mas e depois? A educadora pede para seu diretor e a todas as autoridades superiores para acabar, o quanto antes, com este sofrimento. A criação deste lar não só resolverá um problema de local, como também, graças à saída das pessoas sujas e da pior espécie, o estado sanitário do centro será beneficiado.

Varsóvia, 12 de dezembro de 1941 Br. Zychlinska

Minuta de meu trabalho no lar da Rua Ogrodowa, 27

Centros 27, 28 e 29, Rua Ogrodowa

Depois de muitas dificuldades e numerosos trâmites, um grande e lindo cômodo, claro, nos foi atribuído como lar para as crianças.

Elas provém de um bom meio, mas terminei todas atividades no lar desde 1º de novembro, pelos motivos seguintes:

1) Cômodo não aquecido (há um aquecedor, porém sem tubulação);
2) Os banheiros vizinhos, abertos, envenenam o ar do albergue;
3) As janelas não têm chassis

As crianças de 3 centros vizinhos freqüentavam o lar. As mais interessadas moravam no centro da Rua Ogrodowa, 27. Vinham de famílias sem muita instrução, mas que entendiam a necessidade de educá-las, de distraí-las, etc. Estas crianças estavam razoavelmente vestidas, e em geral, razoavelmente alimentadas. As crianças dos outros 2 centros estavam num estado bem diferente. Pouco inteligentes, ou são crianças de rua, fisicamente exaustas, pobremente vestidas. Os pais se servem delas. Trazer estas crianças para o lar foi muito difícil.

Com estas crianças, precisa-se abordar de uma forma diferente. Elas não sabem brincar e não se interessam pela escola. Veem tudo sob o único aspecto da utilidade: “O que vai me trazer isto?” Devem ser ocupadas, querem poder ganhar dinheiro, e buscam, portanto

um trabalho apropriado.

Minhas conversas com elas me deu a ideia de criar um ateliê. Para as meninas: costura, aula de corte e conserto. Para os meninos: encadernação, marcenaria e trabalho de metais.

Estou disposta a criar este tipo de centro mediante um fundo inicial mínimo.

Educadora : Catajg

Relatório

Trabalho no lar da Rua Twarda, 18, desde março de 1941.

Graças ao empenho incansável da educadora do centro, senhora Feferberg, e de todos nós, - o diretor do centro, a enfermeira responsável pela higiene e eu – devo admitir sinceramente que não encontrei as dificuldades evocadas por meus colegas na reunião do dia 14 XII.

Durante o primeiro período de meu trabalho educacional, obtive mais sucesso do que esperava. As crianças aprendiam, liam; havia canto, desenho, trabalhos manuais, costura, jogos, brincadeiras, etc. Várias festas aconteceram com o apoio da Centos.

Um período muito difícil veio depois. O espectro da fome era tão terrível que as famílias começaram a fugir para o interior. Depois de algumas semanas, voltaram por motivos alheios a sua vontade mas, ó meu Deus, em que estado mental! Crianças e adultos! Adoeci naquele momento. Quando retomei o trabalho, as crianças ficaram contentes. A primeira pergunta delas foi saber quando as aulas retomariam. As crianças de meu lar são aptas ao trabalho escolar que poderia ser montado, mas infelizmente, encontro neste momento dificuldades enorme. As crianças são freqüentemente ausentes, muitas vezes doentes, às vezes em estado grave, por falta de roupa ou calçados. Adiciona-se a isto a falta de material na sala de aula, que torna qualquer atividade difícil.

Referente aos suprimentos, é minha opinião que as refeições e os outros alimentos deveriam ser entregues diretamente à educadora, porque ninguém conhece melhor que ela as crianças do centro e porque ela sabe a quem dar.

Educadora B. Frenzel

Minuta do lar da Rua Nalewki, 31

O lar da Rua Nalewki, 31 foi criado em 20 de março de 1941. Ele agrupa as crianças dos centros 19, 21, 23, 31, 35, 39, 41, da Rua Nalewki e do centro da Rua Zamenhof, 31.

Efetivo: 147 crianças.

A diferença de idade, de 4 a 14 anos, torna o trabalho educativo mais difícil.

No começo, meu trabalho era organizado, realizado normalmente. As crianças vinham com vontade, de "bom coração", porque este lugar era o único onde eram acolhidas calorosamente e, sobretudo, o único lugar onde se sentiam crianças. Infelizmente, com a chegada do frio, as coisas mudaram. A temperatura gelada do lar é indescritível. A maioria das crianças não pode vir por falta de roupa e calçados.

Para que meu trabalho renda o esperado, há, impreterivelmente, de aquecer o ambiente, calçar e vestir as crianças. Além disso, o material educativo, que não recebemos há tempos, é indispensável.

Varsóvia, 17 de dezembro de 1941 Czarka Rega

Minuta do trabalho no lar número 10 da Rua Grzybowska, 48

Quase todas as crianças que vivem no refúgio são oriundas de Gdansk, com exceção de um pequeno grupo que é de Posnania. Em geral, as famílias chegaram em Varsóvia sem nada, sem nenhum bem ou dinheiro. Assim, sua estadia de nove meses em Varsóvia, sem emprego, os deixou exaustos tanto financeiramente como fisicamente. Miséria, desespero, apatia, e uma mortalidade significativa devido à exaustão, à fome e, claro, por causa das doenças que reinam no centro. O número de órfãos de pai e mãe aumenta. As refeições tomadas para elas no lar são essenciais para sua sobrevida. Elas estão em geral limpas. Verifico a higiene delas todo dia. Suas roupas deixam muito a desejar. Lavadas com freqüência, consertadas no lar, são freqüentemente trapos. A maioria das crianças não tem sapatos.

Porem, estas crianças querem aprender. Desde o primeiro dia de meu trabalho no lar, tentei implementar um ensino regular. Mas a falta de livros de leitura e de manuais é penosa. As semanas de verão foram alegres, sob o sol, do bom ar e das refeições. Levava as crianças para um terreno de jogos que lhes era atribuído. Isto nos deu uma pausa das nossas atividades

normais do lar e, que retomamos em meados de setembro. E, de novo, a falta de livros, de insumos escolares, de lousa, de armário, se fez sentir. O mês de outubro, muito frio, e o mês de novembro, gelado, foram prejudiciais para o andamento normal das aulas. Dentro do lar, as crianças estavam congeladas. Somente as que vestiam casaco quente, cachecol, bonés, luvas e sapatos podiam ficar. O pequeno aquecedor instalado desde alguns dias, e um aquecimento da temperatura externa, faz com que se encontre calor. Retomamos as aulas normalmente. A falta de livros, de cadernos, de papel para desenho e outros suprimentos escolares, assim como de uma lousa, faz-se sentir.

17 de Dezembro de 1941 H. Brams

Minuta do Centro da Rua Dzika, 19

O centro da Rua Dzika, 19 ocupa o prédio inteiro e, portanto, 14 alojamentos de um cômodo para 160 refugiados. No primeiro andar, claro, limpo, com 2 janelas: o lar para as crianças. Do lado se encontram os banheiros reservados para elas. Em geral, as crianças estão limpas, mas a falta de calçado e de roupa faz-se sentir cruelmente. Os pequenos que não têm sapatos chegam nos braços de suas mães; os maiores que não têm sapatos são obrigados a ficar na cama o dia inteiro. Os órfãos de pai e mãe encontram-se na situação mais triste. São 22, magros, sem cuidados, a maioria com tuberculose. O estado geral de saúde piorou desde novembro, por causa do frio. Nosso lar tem um aquecedor há poucos dias. Seria melhor deixar os órfãos num internato, porque cuido deles das 9h00 as 14h30 da tarde, mesmo que todos fiquem até o pôr do sol. As crianças têm entre 3 e 14 anos, e deveriam ser divididas em 3 grupos: os entre 3 e 7, de 7 a 10 e os de 10 a 14 anos. No momento, as atividades do lar se limitam a jogos e conversas.

O ensino é impossível, por falta de material pedagógico. Isso é tudo que eu posso dizer sobre meu trabalho neste lar.

18 XII 1941 Brosnislawa Dostal

Relatório do lar da Rua Mila, 2

As crianças: 45. 2 [a] não vêm. Por falta de sapatos e roupas. Crianças do lar levam até elas as refeições. Segundo uma programação elaborada a partir da lista do lar, crianças e pais vão, em turno, buscar a comida no refeitório. As refeições são distribuídas pelas moças do serviço. A ordem é conhecida por todos. Os pequenos órfãos doentes são prioritários. Ninguém se esquece da disciplina. Ninguém reclama, ninguém empurra. Apressamos-nos porque os da segunda fileira esperam. As crianças sentam em bancos, seus recipientes na sua frente, tenho colheres para todos. Cortamos o pão. As crianças esperam com paciência a sua vez de ganhar a crosta, porque é o melhor pedaço e o maior. Elas nunca atrasam. Os que estão de turno terminam a distribuição das refeições e todos sabemos que o trabalho nos espera. Leituras, conversas, desenho, nos viramos, mas a falta de material para costura, trabalhos manuais, a falta de cadernos, de livros, paralisa nosso trabalho.

O barulho dos martelos e das cerras parou. A ajuda para o conserto de roupa sumiu. Consolamo-nos com as histórias para crianças e a leitura de livros que possuímos no lar (uma biblioteca de livros recuperados); os meninos maiores estão tristes porque devem sair do lar mais cedo para ajudar seus pais. As moças maiores ficam tristes, por sua vez, porque compartilham destas obrigações.

E então, começam os jogos, mas devemos interrompê-los porque um doente, de tifo, está deitado do lado e pede para não fazermos barulho. As crianças que já ficaram doentes são as que cuidam das crianças atualmente doentes. Levam até elas as refeições, cuidam delas, porque suas mães tiveram que sair por causa da fome. As crianças esperam ansiosamente serem levadas para o hospital. Vários dias passam até que o centro consiga algum dinheiro para conduzir os doentes para o hospital, por seus próprios meios.

As coisas melhoram um pouco, mas nosso trabalho é interrompido por brigas, insultos dos mais velhos. Ninguém se mexe, e nosso canto se eleva: “a tempestade se ouve ao nosso redor, levantemos alto nossa frente...” e dizíamos de cor:”*Wajn niszt, ingele*...”

O astral volta nas crianças, e elas esperam o dia seguinte.

N[oemi] Daniel

Reporte

Lar: Bagno nº 3-5

Comecei meu trabalho no lar Bagno 3-5, praça Grzybowski n° 1, em junho de 1941. Com a ajuda de patrocinadores, consegui um cômodo bonito para o lar. As crianças estavam sujas, magras, em trapos. Sob minha direção, sempre com a ajuda da Comissão para a infância, e através de minhas atividades, as crianças foram novamente vestidas (com os meios limitados disponíveis). Como era verão, não foi difícil. Conseguimos, para cada criança, uma camisa, um vestido ou uma calça. Consegui que nenhuma criança viesse suja para o lar. As que só tinham uma camisa (os meninos: a camisa de cima), as lavavam e secavam ao sol, cedo na manhã para tê-la limpa antes de ir para o lar. A partir das 8h30, as crianças se agrupavam na sala. Eu verificava sua higiene; as que estavam sujas deviam lavar-se ou senão perderiam o direito ao café da manhã. Voltavam limpas. Os órfãos faziam lição de casa no lar. Uma vez a higiene verificada, fazíamos atividades física, ginástica fora, quando o tempo estava bom. Se não, na sala. Enquanto estava ocupada com as crianças, as senhoras da Comissão para a infância preparavam o café da manhã (elas cortavam e untavam o pão para o qual eu tinha decidido dá partilha). O café da manhã era às 9h30. Cada criança comia a sua parte na presença da educadora e de uma ou 2 das senhoras da Comissão. É muito importante proceder desta forma, no interesse da criança. Um café da manhã não consumido por uma criança será parcialmente ou totalmente comido pelos seus pais. A educadora pode certificar disto, pois é testemunha. Acolhi no meu lar crianças que se recusavam obstinadamente a engolir seu café da manhã, de tanto medo que elas tinham de apanhar de suas mães. As mães batiam em seus filhos, os aranhavam quando tinham comido o café da manhã em vez de tê-lo levado até elas. Eu também cheguei no meu limite. Uma criança que não comia seu café da manhã não recebia mais. As mães tiveram depois de admitir que não havia opção senão deixarem seus filhos comerem o café da manhã.

Depois do café da manhã, seguíamos com conversas educativas, jogos e distrações. As crianças tinham 2 horas de aula por dia. Isto durou até setembro. Em setembro, tive que tomar um atestado de doença de 3 semanas. A mecânica começou a ter seus defeitos! A epidemia de tifo começou. Tudo tinha de ser reiniciado. As crianças estavam difíceis, comiam – mas como! Estavam sujas, choravam, gritavam. As mães comiam as refeições das crianças. As crianças trocavam o pão com trigo, ou inversamente. Tornou-se difícil manter as crianças dentro do lar: estavam doentes. A epidemia de tifo regrediu. Vários membros do patrocínio

ficaram doentes, e, no final, eu também. Depois de uma parada por doença de 6 semanas, não reconheci nem as crianças nem o cômodo do lar. Os vidros estavam quebrados, tinha água até o tornozelo, migalhas de pão e grãos de trigo estavam grudados no chão numa espessura de 2 a 3 centímetros. Entendi então a que ponto as crianças precisavam, e precisam, de mim. As encontrara nuas, sem calçados, e fedorentas. Estava totalmente sem recurso. O que aconteceu? O que aconteceu? Tornou-se claro para mim que alguns se aproveitavam da ausência da educadora e da tutela do patrocínio. A partir do momento que as crianças estavam hospitalizadas, as mães recuperavam suas refeições. Não precisava se lavar, porque a educadora não estava. Não tinha ninguém para perceber que as crianças estavam com sarna. Ninguém, para ver que elas não se lavavam, que o lar não tinha sido limpo há 6 semanas.

Retomei meu trabalho indo perguntar ao diretor onde estava a enfermeira. Por que deixou as coisas se deteriorarem assim? Exigi pomada para curar a sarna. Convoquei uma reunião do patrocínio. Organizei a Comissão da infância. Não era possível trabalhar como antes. Fazia frio na sala, as crianças não estavam cobertas. Pude conseguir camisetinhas na lavanderia. Peguei emprestado um aquecedor. Mas e depois? Onde encontrar sapatos? Roupa quente para as crianças?

Hoje em dia, o lar está mais ou menos limpo, e algo aquecido. Num todo, as crianças se curaram da sarna. Casos isolados persistem. As crianças tomaram parcialmente banho (menos aquelas nuas, mas tinha bastante), e estão limpas. Mas são poucas as crianças que vêm ao lar. É difícil tirar da cama (ou o que serve de cama) uma criança nua para que venha ao lar.

Para desenvolver atividades normais no lar, preciso de crianças vestidas e com sapatos. Preciso de meu aquecedor, não um emprestado que ameaçam constantemente pegar de volta. Devo dispor de uma quantia de dinheiro alocada, mensalmente, à limpeza do lar. Preciso de duas refeições por dia para as crianças. Preciso de material pedagógico básico. Para o transporte funcional e racional das refeições desde a cantina, precisaria de uma pessoa para isso. O ideal seria ter um carrinho cujo preço está estimado em 50 zlotys por um profissional. Desta maneira, o café de manhã chegaria, mais tardar, às 9h00 da manhã.

Observo que a única pessoa que cuida do lar é a educadora. Sem ela, as crianças ficam completamente abandonadas. Seu estado, torna-se então, aquele descrito acima.

Gostaria de dar aula; se todas não são capazes de seguir as aulas, quero pelo menos dar àquelas que conseguem. Mas para isto preciso dos recursos descritos acima.

Varsóvia, dezembro de 1941 S. Przedborska

Lar da Rua Sliska, 28

Relatório

O lar para filhos de refugiados da Rua Sliska, 28 existe há mais de um ano. O refúgio está situado num grande edifício de 3 andares, uma antiga escola. Os cômodos são grandes e claros. Há banheiros em cada andar. O lar está no terceiro piso. Um grande cômodo com 3 janelas. É mobiliado com 3 mesas, 4 bancos e um armário. Há atualmente 86 crianças no lar. São originários de Grodzisk, Lodz e Skierniewice. Um quarto delas provém de famílias varsovianas que perderam tudo. A maioria está em idade de escolaridade. Nove são órfãos de pai e mãe. Com exceção de 15 crianças, todos os demais perderam um de seus pais.

Depois de ter contraído o tifo, retomei meu trabalho em setembro e comecei o ensino. Apliquei o método dos ciclos. O ciclo "Crianças do mundo inteiro" foi trabalhado em relação com o "Mês da criança". As crianças se beneficiaram de palestras sobre crianças em outros países, aprenderam poemas e canções, resolveram problemas ligados à crianças da Africa ou da China. Este ciclo encerrado, fui obrigada a interromper meu trabalho durante um mês porque tive que cobrir uma colega doente. Por necessidade, meu trabalho se limitou à distribuição de refeições e a cuidados de saúde. Em novembro, o frio foi tal que tornou impossível dar aulas, num lar sem aquecedor nem vidros nas janelas.

Segue o relato de um dia típico de trabalho.

Chego à cantina da Rua Leszno n° 56 antes das 9h00. Um dia cinza. Vento e uma chuva gelada, com neve derretida. As educadoras já estão ali, mas quase não há refugiados. Eu os espero com impaciência. Os refugiados sempre se atrasam; porém, o transporte das refeições depende da boa vontade destes seres famintos e sem sapatos. Enfim, aqui estão. Das 3 pessoas designadas na véspera para esta tarefa, uma só comparece. A segunda está doente, a terceira não quis percorrer a pé uma distância tão grande, sem sapatos ademais. Uma mulher (que acabou de sarar do tifo), e uma menina de 14 anos, vieram no seu lugar. Encharcadas, congeladas, depositam as panelas e pegam as cumbucas que trouxeram, para pedir um pouco de trigo. Descem devagar a escada com as panelas fumegantes. Eu sigo atrás delas para cuidar que nada seja pego das panelas. O vento sopra, a chuva e a neve batem nos rostos. O caminho é longo da Rua Leszno até a Rua Sliska e uma multidão enche as ruas. O caminho é longo no frio, na chuva e na neve, pelas ruas encharcadas, quando uma usa vestido e trapos úmidos nos pés azuis por causa do frio. A adolescente tem dificuldades em carregar a panela de trigo, tanto mais que ela sabe que não haverá trigo para ela. É pesada, esta panela, depois de uma

noite sem dormir, descascando batatas na cantina. Enfim, chegamos ao lar atrasados. O cheiro de excremento humano, de resíduos apodrecidos e de desinfetante, tão densos que são palpáveis, me agridem violentamente. Precisa-se subir devagar as escadas porque um fluxo de excrementos vaza em toda sua largura. Uma vez no lar, respiro com alivio. O frio agride imediatamente. As crianças se agrupam de imediato, magnetizadas pela comida. Verifico a higiene delas. Suas roupas não foram lavadas em semanas. Suas mãos estão cobertas de sarna e dói quando elas as lavam. As crianças se sentam às mesas. A pessoa que faz o serviço passa para uma menina grande a cumbuca para cada criança, que ela enche de trigo. Falta louça e as crianças chegam tanto com potes para flores como com "escupidores". Eu as desejo bom apetite e elas começam a comer. A pessoa de serviço recorta os tickets dos cartões de racionamento colhidos antecipadamente e logo devolve os cartões. Todo dia, a mesma preocupação, a mesma inquietude: a quantidade de tickets deve corresponder ao número de crianças, porque, o que vale na verificação são os números cor de rosa, não as crianças famintas. Estas, se perderem seus cartões de racionamento, o miserável que acabou de chegar e ainda não tem, as crianças de jejum cujos pais saíram levando com eles os cartões cor de rosa, vêm me ver, e para mim elas existem, mas para o controle, só existem os números rosas. As crianças estão congeladas. Batem com seus pezinhos. Verifico se todas comeram e depois as mando para casa. Tomo então um saco de açúcar e um de aveia para dar a volta nas salas onde estão as crianças doentes. Sujeira e calor sufocante reinam ali. As paredes estão cobertas de mofo. Todas as crianças estão deitadas, inclusive as que vieram descalças no café da manhã. Olho para estes seres emagrecidos, cobertos de feridinhas e de abscessos, deitados em camas sem colchões e cobertos de trapos, na sujeira e na pestilência, vejo seus olhos famintos, e me pergunto sobre quem recai a responsabilidade destas crianças, em bom estado de saúde, mas que, por falta de roupa, ficam na cama, dos que, mais ou menos vestidos, são privados de um canto quente, dos que morrem em plena infância, dos que sofrem da sarna, da disenteria, da tuberculose. Quem carrega a responsabilidade desta geração inteira que se decompõe? Minhas grandes sacolas de açúcar e de trigo supostamente devem combater esta miséria incomensurável, ser uma arma contra a morte. Para elas eu sou a Centos, a instituição que deve salvar estas crianças e protegê-las dos sofrimentos causados pela guerra. Em algum lugar, muito longe, há nações e conferências; em algum lugar, muito distante, o trabalho é criticado, reclamações são feitas, a existência das pessoas que trabalham aqui é incerta. Aqui, tem doença e fome, e estas duas sacolas de açúcar e trigo.

Passo no escritório. Todo dia, renovo meu pedido de vidros, de um aquecedor e de

tubulações, de uma vassoura e de um cadeado para o armário. O diretor estabelece um turno problemático para a limpeza da escada e dos banheiros. Ele escuta o que eu tenho a dizer e promete tudo – para de imediato se atarefar em outra coisa. Fico com raiva de ser dependente dele, de saber que ele é responsável por assuntos pelos quais não liga. Busco então uma criança vestida o suficiente, que tem suficiente tempo e boa vontade para me acompanhar na reserva de vidros. Com uma menina encontrada por sorte, vamos a caminho. Passo no escritório para deixar meu relatório. Entrego os alimentos aos cuidados da menina e deixo-a voltar à casa dela, lembrando para ela ter cuidado no caminho. Estou livre. São 15 horas. Às 16h30, devo estar no centro para distribuir o jantar: pão com geléia. No crepúsculo do inverno iluminado tão somente por uma pequena vela. O centro é ainda pior, um pesadelo. Tudo está pronto para o jantar. A distribuição ocorre corretamente. Às 18h00, voltei para minha casa.

Em 18 de dezembro, o lar ficou com vidros nas janelas, enfim, e um fogo claro e simpático dança dentro do aquecedor vermelho de tão quente que está. O lar está limpo, claro e quente. Em cima do aquecedor tem trigo fervendo, para os órfãos e os doentes, depois aquecerei água para lavar os meninos que não têm fogo em casa. Há 54 crianças. O ambiente é simpático e em paz. O tédio pesado e a tristeza sumiram. Café da manhã de dias de festa hoje: mingau e pão com uma cebola e um ovo. As crianças, descontraídas, comem tranquilamente. Lembro como, no inicio, se jogavam como selvagens em cima da comida, pulavam por cima de bancos e mesas. Atrás da porta, seus pais os amaldiçoavam, e os interditavam de comer o café da manhã inteiro. Agora, já sabem que tudo deve ser comido, que devem chegar limpos, dizerem “bom dia” e “obrigado”.

“Agora está legal”, dizem as crianças, felizes. Começamos um ciclo sobre os animais em inverno. Eles escutam com vontade a história do esquilo que queria ser vermelho no inverno. Cantam e se divertem com jogos de sombras feitas com seus dedos. Conversam. Contam suas histórias livremente. Livram-se deste medo que os possuíam quando de suas peregrinações de cidade em cidade. Um medo aumentado pela fome e de uma existência sempre aleatória, totalmente dependente da ajuda social.

As crianças falam e escutam. Os maiores gostariam de ter aulas, mas não têm materiais escolares; os mais jovens precisariam de brinquedos. Todos não estão presentes, porém. Quinze estão doentes; precisam de arroz, limões, esparadrapos, e sobretudo de uma cama limpa, normal. Dezesseis estão completamente despidos. Quatro ganham dinheiro: fazem comércio de balas nas ruas, esfregam chãos e panelas nas casas ricas; atravessam buracos de cercas de arames farpados à noite. De cada criança [c], me falta uma que cuida de

seus poucos pertences e dos da sua pobre família. Entre os ausentes, há órfãos. “Devo mendigar umas moedinhas para meu pão” diz o menino que mendiga. Os órfãos não têm tempo para isto: devem ir buscar seus cartões de racionamento, seu almoço. Completo sua alimentação e estão aparentemente em bastante bom estado. Agora, faço os trâmites para que o almoço seja levado para as crianças dentro do lar e consumido no lugar mesmo. Muitos trâmites são necessários no centro para que as coisas mudem. Em alguns casos, todos os trâmites, todos os esforços e a mais boa vontade não são suficientes porque requerem de ajuda e meios da instituição. Quando a questão da criança [b], aquela expulsa de sua cidade, de sua casa e de sua escola, for entendida com inteligência de espírito e de coração, encontraremos certamente os meios de aportar ajuda.

Para desenvolver as atividades no lar e elevá-lo a um nível melhor, todas as questões ligadas ao lar e às crianças – a educação, a economia e o abastecimento – deveriam depender de uma instituição só, a Centos. O controle deveria ser simplificado, a cantina distribuidora deveria se situar mais perto do lar. Para elevar o nível do ensino e do trabalho educativo, preciso de meios pedagógicos, material para os trabalhos manuais, brinquedos, mas também móveis para o lar: uma cadeira e dois bancos.

Para melhorar a higiene e a saúde das crianças, o lar deveria possuir uma caixa de enfermagem; há de comprar uma bacia e um jarro, chamar a atenção nas condições de higiene e reforçar a eficácia da ajuda médica.

Para permitir que as crianças freqüentem o lar, é imprescindível vestir 16 delas, calçar 25 e criar um fundo para as despesas indispensáveis em prol dos órfãos.

Para tornar mais eficaz o transporte dos alimentos, haveria de entregar cartões para as pessoas encarregadas, e também comprar ou prover um carrinho para um transporte mais rápido e mais fácil (30 zlotys).

Para que o trabalho da educadora seja mais produtivo e eficaz, ela deveria descansar um dia por semana e que ela não tivesse que deixar seu trabalho para cobrir seus colegas.

As exigências listadas acima talvez sejam consideráveis nas condições nas quais vivemos. Em realidade, são modestas e trata-se de extirpar-se do atoleiro uma centena de crianças: os homens de amanhã, mais serenos; trata-se de salvar quase uma centena de seres humanos

17 de dezembro [1941] Senhorita Ester Karas

Projeto sobre o estado da educação, os cuidados e a alimentação levados às crianças do lar do centro de refugiados da Rua Franciszkanska

Comecei meu trabalho em meados de março [1941]. Encarreguei-me da animação até o momento em que minha colega Peker adoeceu. As crianças provinham de um bom nível social. Estavam bem vestidas (eram primavera e verão) e bem alimentadas. Os refugiados ainda tinham algo de dinheiro e ainda não tinham vendido todas suas roupas. Ainda, o lar era freqüentado por crianças da vizinhança, sobretudo crianças de pessoas desalojadas que alugavam um alojamento perto, e por algumas crianças varsovianas. O nível do lar era bastante elevado. Líamos juntos livros (*pequeno Lord Fauntleroy, Grandes corações, etc.)* tínhamos conversações sobre geografia, ciências naturais, fazíamos exercícios, cálculos, etc.

Os mais jovens aprendiam a ler, a brincar com massinha e se divertiam. As menininhas mais de idade me ajudavam em meu trabalho do lar e junto aos jovens da vizinhança.

Além destas atividades e da distribuição de refeições, um tempo considerável era dedicado a cuidar da arrumação, de conversar sobre higiene pessoal, da limpeza do alojamento, das camas, mas também de reparos em roupas.

Durante o verão, houve mudanças. Tive que cobrir minha colega Peker e cuidar de suas crianças. As atividades no lar pararam. Só tinha tempo para distribuir refeições e falar sobre questões educativas como higiene. Durante este tempo, as crianças da vizinhança me deixaram (através de sua presença, elevaram o nível do lar) porque fui interditada de alimentar dentro do lar. Deixei a lista nominativa das crianças com a diretora do centro, Senhora Zychlinska; até hoje, ela não teve tempo de verificar a situação de cada um destes pequenos, para que as crianças pobres e debilitadas possam também se beneficiar das benfeitorias de uma educadora.

No outono, a questão do lar se agravou. O cômodo que me foi atribuído me foi retirado e não tenho nem mais que distribuir refeições. Ás vezes, o faço na sinagoga, às vezes no quarto que serve de posto administrativo, pequeno demais para conter uma dezena de crianças.

Mantenho contato com as crianças ao visitá-las no centro. Ali posso ver seus terríveis sofrimentos, as doenças, a falta de vestimenta e de lençóis. Vejo esta fome que demarca cada vez mais seus corpos, que já estão exaustos e emagrecidos.

Ultimamente (depois de ter contraído o tifo), voltei a distribuir café da manhã e jantar no centro da Rua Franciszkanska, 21, contrariando todas as regras de higiene. Mesmo no

quarto onde os refugiados são os mais limpos (mas onde um doente, um embrutecido, geme justamente durante a distribuição das refeições, para obter minha compaixão). Entre outros, o fedor que vem dos banheiros vizinhos me dá muitas vezes, dores de cabeça muito fortes. Poucas crianças vêm. Geralmente, ficam deitadas nas suas camas, inchadas, sem roupa. A falta de roupa e lençóis é assustadora. Ter sapatos ou pantufas é do domínio do sonho impossível. As crianças não têm camisas ou não tem troca. Os vestidos se desfazem em fiapos.

Nestas condições não é possível reunirmos. Ademais, não temos lugar onde fazer isto. Meu trabalho se torna assim ainda mais penoso porque ele não me traz nenhuma satisfação, a não ser um sorriso no rosto pálido quando avista um pedaço de pão, algumas pequenas colheres de açúcar ou de um omelete com cebola, de um gosto esquecido há meses.

Devemos lutar doravante para:

1-Vestir as crianças do melhor que puder;

2- Ter roupa e sapatos. De tanto ficarem deitados, os pequenos podem se esquecer de como andar. As roupas são tão importantes quanto a comida;

3-Obter um cômodo para o lar das crianças. Um cômodo claro e aquecido o suficiente que os incitem a saírem de suas camas para lá ir. Um quarto atraente com um banco e uma mesa. Na mesa, deve ter material escolar, cadernos, livros, lápis, canetas, papel, tesouras, agulhas e fio. Num canto, uma bacia de água e, do lado, uma toalha e sabão.

A educadora poderá então exercer sua função.

As risadas e a alegria poderão então ressoar no lar. As crianças esquecerão por um instante suas condições tristes e seus problemas de vida cotidiana que o destino os reservou.

A educadora J. Zylberberg

Relatório dos centros confiadas à uma “educadora volante”

Encarrego-me de 167 crianças que moram nos centros situados na Rua Elektoralna n° 1, 3, 21, 14, na Rua Zimna n° 3, na Rua Ptasia n° 4 e na Rua Leszno n° 19, 14, 6 e 2. Distribuo refeições em 3 centros de distribuição. As crianças dos centros citados acima se agrupam num dos 3 centros seguintes: Rua Leszno n° 2 e 14; Rua Elektroralna n° 14. Na Rua Leszno n° 2, distribuo comida porque não posso fazer diferente, mas as condições de higiene

e o local são abomináveis. As crianças, sem roupa e sem sapatos, não seriam capazes de ir buscar suas refeições em outro lugar. Sendo assim, trabalho colocando minha saúde em risco, para apoiar seus organismos cada vez mais exaustos. Na escuridão e na sujeira, passo entre as camas e os doentes, toco mãos das quais nenhuma está com saúde (sarna, erupções), cabeças das quais nenhuma está limpa. A mortalidade de crianças e adultos é significativa (quatro crianças morreram na última semana). Devo dizer também que nenhum médico ou enfermeira veio para este centro em muito tempo, e isso porque as crianças se coçam até o sangue, estão cobertos de abscessos e pedem socorro médico; a maioria dos pequenos fica deitada por semanas, desaprendem a caminhar, apática. E ainda não descrevi por completo as condições nas quais estas crianças vivem e são educadas neste centro. Nesta situação, descarta-se ensinar qualquer coisa. Quando comecei a trabalhar neste centro, a sujeira era tanta que o fedor lembrava os banheiros. Minhas visitas cotidianas, a chegada de um novo diretor, melhoraram um pouco as coisas. Também, consegui comida complementar para todas as crianças do centro e para alguns maiores de 14 anos.

Agora, alimento 45 crianças e adolescentes no centro.

O estado sanitário do lugar continua assustador. Não me arriscaria a sentar numa cadeira ou colocar algo em cima de uma mesa. A única solução, nestas condições inadmissíveis, seria alugar um cômodo no prédio para torná-lo num lar ou criar um “cantinho da limpeza”.

De tanto assistir a estas crianças de perto, observa-se que ainda estão aptas a serem educadas, que estão tão somente muito sujas e infelizes junto aos seus pais e adultos maus, briguentos, delinqüentes, loucos e alienados.

Há de salvar as crianças.

A idade média das crianças é de 5 a 10 anos. Poderíamos montar dois grupos para começar um trabalho planejado e duro. Somente se tivermos:

1)Um cômodo separado;

2)Roupas e sapatos;

3)Um material pedagógico básico.

As coisas se apresentam de uma forma melhor no centro da Rua Leszno n°14. Crianças normais, bastante limpas. A maioria delas freqüentam a escola. Um lar aberto às tardes teria um papel importante na sua educação. Este centro vai ser fechado.

Na Rua Elektroralna n° 14 se agrupam 90 crianças entre 3 e 14 anos. Aproximadamente 35 moram no centro. A miséria não é menor que na Rua Leszno n° 2, mas o lugar é um pouco melhor. Há um cômodo separado onde distribuo as refeições. Agora, este

cômodo não possui aquecedor ou bancos. Mas com a ajuda do diretor, obterei este material. Acho que seria justo organizar um lar neste centro. Ele poderia acolher dois grupos de crianças.

A ocupação principal das crianças, fora mendigar, o que fazem frequentemente, consiste em entrar em filas para sopa, batatas, fazer serviços para adultos por remunerações magras, cuidar de sua cama e dos poucos pertences que lhes restam. Portanto, estas crianças não têm tempo para ficar no lar. Só uma refeição poderá detê-las ali. Uma segunda refeição teria uma influência muito positiva sobre a educação das mesmas.

É possível educá-las, protegê-las de influências nocivas, mas unicamente se podermos garantir a comida, roupas e sapatos. Por isso que a questão do fornecimento para as crianças é um item tão fundamental e importante no trabalho da educadora. A criança deve saber que a educadora se preocupa por ela e garante a comida. Isto não quer dizer que ela deva passar seu tempo nas cantinas e transportando as marmitas.

A educadora deveria receber a comida no lar, da mesma forma que a cantina recebe diretamente os insumos alimentares. É imprescindível que os alimentos sejam entregues diretamente para a educadora, sem passar por um terceiro, muitas vezes caro e de pouca confiança.

Os lares poderiam realmente serem postos de luz na escuridão da vida no centro, se as crianças recebessem 2 refeições por dia, um pouco de roupa e sapatos, e se houvesse um aquecedor que esquenta quando está congelado lá fora. Estas exigências são as mínimas. Sem isto, o lar brilhará por seu vazio. Nenhuma força poderá deter uma criança com fome, descalço e tremendo de frio. A menos que ela já esteja completamente apática.

Quero ainda sinalizar que a mera distribuição de uma refeição em condições sanitárias aceitáveis também representa um fator educativo importante.

Varsóvia, 17 de dezembro de 1941 C. Marzynska

Minhas obrigações de educadora volante:

1-Acordar as crianças e fazê-las saírem de suas camas;

2-Supervisionar a higiene geral da criança;

3-Trazer as refeições da cantina com a ajuda das crianças;

4-Distribuir as refeições;

5-Fazer os trâmites necessários para obter uma refeição complementar para órfãos e doentes;

6-Encaminhar os doentes para o médico;

7-Fazer os trâmites para pôr os órfãos em internato e ter ainda muitas outras preocupações ligadas à vida cotidiana da criança no lar;

O estado psicológico da criança no centro e as alterações diversas pelas quais passa, poderiam justificar um capitulo a parte.

Relatório da educadora J. Alfabet sobre sua atividade na Rua Nowolipie, 30, entre abril e dezembro de 1941 [d]

O centro de acolhimento central, Rua Nowolipie, 30, onde se encontrava o lar, estava situado numa maternidade.

O lar, um cômodo no piso térreo, sombrio, úmido, também servia como ponto de recepção e posto de saúde.

Os refugiados – artesões, pequenos comerciantes, pobres de antes da guerra – estavam geralmente na terceira etapa de sua peregrinação (Lodz-Skierniewice-Lowicz).

Comecei a trabalhar no momento em que o custo de vida aumentou brutalmente e que, em paralelo, a atividade de patrocínio novamente recuou. Todos os projetos de atividades no lar foram aniquilados pela terrível fome que atingiu as crianças.

As crianças escapavam para mendigar ou ficavam deitadas, inertes, em suas camas. Se os incentivavam a ir ao lar, elas ficavam sentadas, passivas, suas cabecinhas inclinadas; por momentos, nada parecia poder tirá-las de sua terrível apatia. Às vezes, conseguia obter de um comitê de imóvel alguns pedaços de pão para que cada criança recebesse sua parte, mas a maioria das vezes não tinha nem isso para oferecer.

De manhã, as crianças vinham ao lar, com a esperança de ter ainda algumas migalhas de pão. Ficavam sentadas, tensas na espera desse milagre, para ser informadas horas depois que não teriam o pão porque a senhora X ou a senhora Y tinham esquecido de deixá-lo ou não queriam lidar com elas. Às vezes, nas primeiras horas de espera quando acreditava-se que tinha ainda a possibilidade de receber o pão, conseguia fazê-las cantar, brincar, a ler alguma coisa mesmo se elas tivessem somente uma ideia na cabeça; “Quando vai chegar o pão?” Para

fazê-las lavar as mãos, cortar as unhas ou qualquer dica de higiene, precisava ameaçá-las de não receber o pão ainda imaginário. Encentivadas a brincar, mesmo uma criança de três anos olhava para você como se estivesse louca: "*Ikh hob nisht kayn kop tsu gayn, ikh hob kayn koyekh, ikh bin hungerik*". Precisava vigiar os tambores de lixo no pátio. Sob o pretexto de ir aos sanitários que se encontravam no pátio, as crianças corriam direto para o lixo doméstico em busca de resto de comida, casca de batata, etc. As doenças se alastravam, as crianças tinham sempre cheiro de lixo. Era uma luta que parecia totalmente desesperada. Mesmo se conseguisse obrigá-las a ficar comigo e ficar no lar onde deveriam se divertir, estava certa que alguns minutos depois de eu ir embora, a maioria delas se encontrariam atrás dos baldes de lixo ou iriam procurar em outros lugares o que interessava: "*Az di pani git nisht kayn broyt, muz ikh mir alayn shafn*".

De repente, uma melhora. Pão todos os dias, geleia e até sarraseno. As crianças pareciam reviver, ainda mais, que o verão havia chegado. Eu dizia a mim mesmo que havia chegado o momento para realizar o que tinha planejado em meu trabalho para com as crianças. Depois de ter satisfeito as suas necessidades fundamentais, era possível levá-las de volta à infância. Comecei a dar cursos de costura, trabalhos manuais. Algumas crianças cantavam e brincavam e, às vezes, outras do bairro se juntavam com prazer para os jogos externos. Com exceção de algumas crianças que tinham sempre fome, pararam de mendigar, recobraram o seu orgulho, e começaram a se desfazer da influência que o centro teve sobre elas. Eu pensava que era possível salvá-las. Fracassei. Esta situação favorável foi muito breve para dar resultados. A maioria destas crianças não voltará mais à escola e será marcada pelo resto da vida por esta doença e ficarão analfabetas. A maioria não conseguiu superar o ambiente moralmente destrutivo do centro.

Um surto muito forte de tifo e desenteria se espalhou. Mais de 60% das crianças ficaram doentes. No centro, neste momento tão difícil, não tinha nem médicos ou enfermeiras, apesar da vigilância constante das diversas instituições encarregadas da saúde destes centros. As crianças vinham, às vezes, no centro com 40 graus de febre. Precisava lutar para conseguir um médico para serem levadas para um hospital e também batalhar com as mães que escondiam os seus filhos doentes. Eu tinha também, a tarefa de tomar conta de crianças cujas mães estavam hospitalizadas. Mesmo depois de ficar doente com tifo, a maioria não se recuperou satisfatóriamente bem. A alimentação é insuficiente. Uma colher de trigo sarraceno sem mais nada ou um pedaço de pão são suas obsessões contínuas. Muitas têm tuberculose, anemia avançada, doenças de pele por causa da falta de troca de roupa e sujeira também. Nos

dias mais frios, as crianças ficam acamadas porque não tem nada de quente para vestir. Os órfãos de pai e mãe, sobretudo os pequenos, colocam um problema urgente para resolver. Com a melhor boa vontade e dedicação do mundo, uma educadora não está apta a se preocupar com elas convenientemente.

Apesar do fato de que as crianças são, na maioria das vezes, incapaz de assistir às aulas por causa da sua saúde ou seu estado psicológico, um punhado delas poderia retornar as atividades escolares, com a condição de vesti-las, ter material escolar pedagógico e um local adaptado para reuni-las.

Varsóvia, dezembro de 1941 J. Alfabet

Relato do meu trabalho como educadora volante:

A. Trabalho ligado aos cuidados dados
B. Trabalho educativo
C. Trabalho ligado ao abastecimento

A. No meu trabalho com as crianças dos centros, os cuidados dados aos órfãos foram minha prioridade. Um órfão que vive num centro de apoio (refúgio) não é somente uma criança com fome, mas é também explorado e maltratado. É um martírio. Eu lutei para que os órfãos fossem bem tratados e os desloquei para centros que abrigavam pessoas de um melhor nível social e onde a higiene fosse melhor. Procurei parentes de suas famílias e os obriguei a cuidar do órfão. Obtive refeições suplementares. Criando um comitê para a juventude, consegui afastar as crianças do centro e criei para elas um pequeno refúgio na Rua Dzielna, 7. Cuidei também das outras crianças. Com o comitê, eu vigiava a higiene e a saúde delas. Estava em contato permanente com o médico. Consegui também vesti-las corretamente.

B. Desenvolvi meu trabalho educativo no centro arejado que tinha organizado durante os meses de verão. No meu trabalho educativo encontrei muitas dificuldades. Fui obrigada a usar métodos de ação pessoais. As crianças criadas no ambiente de um centro, na sujeira, o barulho, os palavrões, são difíceis de controlar. Umas são quietas, pálidas, fechadas, com medo, e parecem não saber sorrir. Outras são barulhentas, briguentas, mentirosas. Algumas são capazes de roubar o pão de uma criança e depois fugir. Uma abordagem específica se faz necessária para tocar a alma delas e ter sobre elas uma influência educativa. Elas são, na maioria das vezes, preguiçosas porque estão doentes (anemia, tuberculose). No centro arejado,

não faltava lápis, nem cadernos, nem livros, nem massa de modelar (Fundos do Comitê para a juventude). Observei que era difícil reter a atenção dos alunos em atividade escolar mais de vinte minutos seguido. Poucas crianças liam, e a maioria não sabia contar uma história que tinha acabado de ser contada ou lida. Quando os deixava livres para fazer o que queriam, não organizavam jogos entre eles como o faz frequentemente crianças inteligentes e saudáveis. Mais surpreendentemente, não se falavam entre si. Sentem-se bem quando podiam sentar debaixo de uma árvore com toda tranquilidade, sem se mexer, inertes. Eu não consegui interessar para a leitura, os jovens que me foram confiados, incluindo aqueles que já tinham frequentado várias aulas da escola elementar. Eles têm muitas preocupações na vida e a existência não tem mais nenhum segredo para eles. O comitê da juventude dá aulas para aqueles que querem estudar.

C. O abastecimento faz parte importante das minhas atividades. Está na base do trabalho de toda educadora volante e, é também uma fonte de alegria, tanto para ela, como para criança. Trazer uma refeição para as crianças, ir visitá-las no centro e trazer para elas açúcar, pão ou geleia, é o que dá um sentido ao trabalho de uma educadora e fortalece a relação entre a criança e a pessoa que se ocupa com ela. A distribuição das refeições dá também a ocasião para numerosos momentos educativos.

Conclusão:

Como levantar o nível do trabalho educativo nestes lares?

1. É conveniente reorganizar os lares já existentes. Até agora foram e são organizados em cada centro para todas as crianças deste centro. As crianças capazes de participar das atividades são pouco numerosas. Muitas têm tuberculose, anemia, e o desenvolvimento físico e psicológico delas são lentos. Somente um punhado de crianças está apto a seguir as atividades e sofrem por se encontrar em companhia daqueles que freiam o trabalho da educadora. As condições existentes são prejudiciáveis para os melhores elementos que também correm o risco de pegar tuberculose.
2. É conveniente fazer uma seleção e organizar lares para crianças que são capazes de participar das atividades: tem ainda os centros. As crianças doentes, com o desenvolvimento insuficiente, deitados em suas camas por falta de roupas, seriam confiadas à educadora volante que, no seu trabalho tentaria prepará-las para seguir as atividades do lar, de “curá-las”. Um exemplo desta tal “cura”: Tenho ainda diante de meus olhos, o triste espetáculo de um pequeno órfão de pai e mãe de 11 anos que

ficava na sua cama o dia inteiro, não tinha nenhuma vontade de viver. E, portanto, dando a ele cuidados sistemáticos, consegui tirá-lo de sua apatia e mandá-la ao lar. Hoje é um garoto alegre, disposto a estudar e trabalhar. Isto é o resultado do trabalho da educadora e depois da educadora do lar. Dentro deste tipo de lar, é possível organizar uma comissão para educação e depois colocar em funcionamento o ensino.

Dezembro 1941 Cecylia Apel Educadora volante da Centos

Relatório do trabalho do lar do [d] 1,[Rua] Bagno [d]

No momento da criação dos lares dentro dos centros, os educadores tinham estabelecido um vasto programa de trabalho: o lar deveria ser um canto claro, caloroso, onde a criança encontraria tudo que precisava: brinquedos, livros, lápis, mas também ajuda e palavras de conforto. O objetivo do trabalho era que a criança estivesse limpa, bem vestida, bem alimentada e que pudesse brincar e aprender. Atingir esta meta parecia depender apenas da capacidade e do talento do educador. Interessar a criança nos jogos e no ensino parecia depender somente de sua capacidade. Um bom educador tem que ser capaz de adaptar o material infantil a seu programa. Era o que se esperava de um educador: Aqui tem um grupo de crianças, faça com que eles aprendam, faça-os brincar, desperte o seu interesse e ocupe-se deles. Crie para eles um lar bonito que os tire pelo menos por algumas horas das ruas, da mendicância, dos roubos, dos dormitórios superlotados e fedorentos, dos gritos, das brigas de crianças famintas, que gritam o tempo todo.

Esta meta não foi atingida. O lar não se transformou no que deveria ser. A vida pregou uma peça muito negativa nos pedagogos e educadores experientes: o que lhes parecia tão simples se revelou quase impossível a pôr em prática. As condições peculiares, as notícias da guerra em que as crianças se encontravam tiveram tal impacto sobre as suas faculdades mentais que os seus interesses e necessidades não eram aqueles que os educadores encaravam. Os que não entendiam ou não queriam entender voltavam-se constantemente para os educadores para lhes pedir mais esforços, pôr mais energia nas suas atividades. A frequência dos lares era insuficiente e uma censura de reprovação era feita aos educadores. Esperavam deles que assegurassem mais atividades e que os lares tivesse uma frequência maior.

Eles não prestaram atenção a uma coisa, ou seja, que se o mesmo fenômeno acontecia em dezenas de lares, era porque existia um motivo geral e que as censuras feitas aos

educadores eram infundadas. A causa real das dificuldades era de natureza psicológica e social.

1. Mudanças psicológicas importantes interferiram na criança. A criança parou de ser criança. Foi colocada em tais condições que deve prover não somente as suas próprias necessidades como também as de sua família. Ela trabalha, mendiga ou faz contrabando. O pão é seu principal interesse dominante. Sendo assim, tudo que não lhe traz pão não retém a sua atenção. O atrativo para o jogo, este interesse natural numa criança, não existe praticamente numa criança que vive em um centro. Um exemplo característico num menino de 8 anos que falou a seu irmão que estava brincando no lar: *"Vi hostu a kop tsu azelkhe nariszkaytn?"*[94] Ele disse isso a seu irmão com ironia e desprezo. Tal é a atitude da maioria de nossas crianças. Quando brincam, não é por prazer, mas para agradar a educadora.

2. Quem conhece a composição social dos centros, suas condições sanitárias, as doenças que existem, os piolhos, as cenas de pesadelo causadas pela miséria e a fome, sabe que é extremamente dificil criar um ambiente próprio para as atividades do lar. É muito prejudicial o fato de o lar não estar bem separado do centro.

3. Faltam roupas e sapatos para as crianças. Durante os meus dois anos de trabalho nos lares, não consegui nem um único par de sapatos para as crianças. Eles não podem vir ao lar.

4. O lar não dispõe de material necessário para as atividades. Faltam as instalações mesmo as mais indispensáveis. É preciso muito trabalho para conseguir uma mesa ou bancos. Os vidros são colocados no final de dezembro, e um aquecedor conseguido em fim de dezembro. Assim, vários meses passam sem que se possa fazer nada com as crianças por causa do frio que toma conta da sala. O trabalho começado se encontra desorganizado, as atividades interrompidas e paralisadas. As interrupções incessantes fazem que fique impossível de exigir de uma criança uma maior frequência aos lares.

Citei somente algumas causas maiores enfrentadas pelos educadores. Havia muitas outras. Mesmo se as atividades não são levadas de uma maneira sistemática e, às vezes, não são cumpridas em certos centros, isso não significa dizer que o papel do educador nos centros seja sem importância, nem que seu trabalho está sem interesse ou profundidade.

É difícil falar a respeito dos aspectos positivos do trabalho dos educadores porque seus efeitos não podem ser vistos por pessoas de fora. Para apreciá-los, deve-se observar de perto. Conseguir de uma criança faminta que lave as mãos, que estejam limpas, que limpe seu prato, que mantenham a calma na hora do desjejum, que ajude a sua educadora, que se sinta

---

[94] Frase em iídiche, "Como você tem cabeça para essas bobagens?".

responsável pelas funções que lhes são atribuídas, comer pausadamente, de conversar, são fatores mínimos aparentemente, mas que exigem esforços cansativos, complicados e repetitivos. A distribuição das refeições é um momento favorável que permite o educar. As refeições são o ponto de partida para todos os interesses que queremos despertar na criança. Um livro, um jogo é de importância secundária. Gerenciar refeição oferece muitas oportunidades ao professor: cuidar de crianças particularmente esgotadas, aumentar as rações de almoço em alguns casos. Ele tem a oportunidade de educar: O professor aplica tarefas práticas. Um educador é tanto um professor, uma dona de casa e um enfermeiro. O trabalho é imenso, as condições são difíceis e os resultados parecem mínimos, mas valem realmente a pena.

Conclusão:

Convém estabelecer o programa dos educadores de uma maneira mínima e não máxima. Se 5% das crianças de um centro viessem ao lar, consideramos que é um sucesso. Se o educador ensina a ler e escrever não se deve considerar que a meta atingida não valeu por causa dos meios usados. Uma criança salva da mendicância é muito. Se exigirmos demais, como um lar para todas as crianças, é porque não damos conta da realidade e repetimos os mesmos erros do passado.

Em certos lares, as aulas são possíveis, [como o caso do meu da Rua Bagno, 1], mas ali também se deve trazer melhorias e cuidar para que certas condições sejam cumpridas.

As necessidades urgente do lar:

1) roupas e sapatos para as crianças;

2) material escolar e fundos especiais para tais finalidades.

3) melhorar a entrega das refeições no centro [ter carrinhos à disposição];

4)um controle permanente e uma ajuda material como (instalações técnicas diversas, etc.).

Estou totalmente certa que cumprir estas necessidades, permitiria realizar parcialmente o programa dos lares.

Varsóvia, dezembro de 1941, E. Justman

Relatório do trabalho no centro nº 31[95]

Relatório[96]

[95] Não traduzido.

[96] Não traduzido.

ANEXO B – Prestação de contas da Comissão para a autogestão das crianças e redações dos alunos dos cursos clandestinos da cantina-escola número 145, situada na rua Nowolipki,68

1

O refeitório [...] sala estava [...] flores. A sopa estava […]. Seviram-se agradáveis […].

Estou extremamente contente de poder […] passar algum tempo com outras crianças sob os bons cuidados de uma professora que faz interessantes discussões e organiza distrações.

E. Rozenblum

2

O que […] no primeiro dia […] deu uma boa impressão […] eu me encontrei é […] próprio livro agitaram-se em […] das crianças.

Uma professora me agradou muito, pois ela era muito gentil. […]

Crianças estavam sentadas à mesa e cantavam belas canções.

A professora [...] lia belas coisas ou falava com as crianças.

Essa é a impressão que eu tive do refeitório.

Kharo

3

Um [a] verão [b]. A agitação [c]. Depois do almoço [c] ela nos falou [d] banho. Na sala [e] barulho [e]. Não, ninguém vai tomar banho porque lá cortam-se os cabelos. Eu lamentei que não houvesse banho porque eu gosto muito de me lavar e brincar na água. Nossa professora acabou nos convencendo de que não cortariam nossos cabelos. As crianças ficaram felizes. No dia seguinte, nós fomos tomar banho. Ah! se vocês tivessem ouvido aqueles risos e gritos! Nós pulamos na água, jogamos água um no outro e cada um de nós saímos tão limpo que dava prazer em ver. Desde este dia, íamos para o banho sem que nos pedissem, porque nos ensinaram que a limpeza é saúde, e nós guardamos isto.

Liliensztejn Sala

4

[...]

No primeiro dia [...] semear feijão [...] semeamos desta maneira: nós […].

Recobrimos com uma gaze […] colocamos os grãos na gaze […] algodão. Pegamos vasos de flores com terra e semeamos cebolas, aveia, sementes de maçã etc. Uma semana mais tarde, começaram a crescer pequenas raízes e duas pequenas folhas. Em seguida, a educadora pegou potes de vidro de feijão e ervilhas que já haviam germinado, e os transplantou para vasos de flor. A cada dia, as crianças os regavam. Houve uma bela florada.

Hoje as janelas estão lindamente decoradas.

Esterl Honikshtok

5

Como eu […] me divirto um pouco em casa. Olho no relógio para ver se já é hora de ir para a escola. […]. Na escola é mais alegre, pois eu posso [...] mais feliz porque a gente canta todo tipo de música. Eu gostaria de ficar aqui o dia todo. Aqui, eu fico de bom humor. Não cantamos todos os dias. A professora conta e lê literatura íidiche. O que nós gostamos mais é Sholem-Aleykhem quando ele descreve as felizes crianças judias. Comemos em mesas, a refeição acontece com calma. A professora dá suplemento para as crianças e as deixam repetirem. Quando as crianças terminam de comer voltam para casa. Quando eu termino de comer, não tenho vontade de voltar para casa, porque não é tão alegre para mim no quintal, como é na escola. Já é noite eu me lavo e vou me deitar. Eu espero que à noite passe o mais rápido possível, para voltar de novo à escola.

Zeliki Krishtal

6

Por um […] alegre de [...] me alimentava e […] eu tinha um ano e mamãe […] comer mingau. Mas quando eu tinha três anos, eu já comia sozinho. Mamãe me dava um pratinho com batata e um copo de *bortsh* vermelho. Eu não sabia comer, eu entornava tudo no meu avental. Mas não tem importância. Eu aprendi rápido a comer sozinho. Quando eu completei cinco anos, meu pai me colocou numa escola tradicional, o Heder. No Heder eu estudei o

Humesh e o hebraico, depois o comentário de Rashi. Em seguida, ele me colocou em um heder, onde das nove ás doze horas estuda-se o Humesh de Rashi, e a apartir das 12 horas, uma professora primária vem nos ensinar polonês, a contar, ler e escrever, até as duas horas. Depois eu volto para casa para almoçar. Às 16 horas retorno ao heder onde são feita as preces da tarde e da noite. Assim, até às 18 horas, em seguida nós voltamos para casa.

Yankel Fraynd

7

Quando eu […] uma representação. Mais esta representação já era [...] antes da guerra, era alegre [...] uma subta tristeza. Nós cantávamos, nós […], mais não era tão livre como era no sanatório onde eu passei dois anos, mas não é mais grave agora. Lá chegaram hóspedes não desejados e, naquele momento, nós nos lembramos de como os pais são torturados em casa, a cada dia houvesse outras más notícias. E, no entanto, nós não devemos, nós crianças, nos preocuparmos. Virá um tempo onde o mundo será livre. Virá um tempo onde não se torturará mais. E onde nós não deveremos mais sofrer assim.

Tsirl Tsimerman

8

O sol [...] ilumina as ruas e calçadas […]. Então começam a surgir grupos de crianças apressadas [...] cozinha.

O nosso refeitório é decorado […] toda espécie de imagens e de flores que nós mesmos colhiam [...] as crianças vêm com a certeza de uma relação amigável por parte dos professores e de outras crianças. Os professores esforçam-se, de todas as maneiras, para satisfazer as crianças e dar-lhes o que elas não têm em seus lares sombrios, onde reina a fome. Isto é feito com a ajuda de professores e amigos. Toda a espécie de trabalho é realizada pelas criancas, escrevem-se artigos sobre diferentes temas, canta-se e aprendem-se canções, assim, cria-se uma atmosfera de amor pelas crianças. As crianças preparam uma festa em honra da Semana de limpeza. Encenam-se, escrevem-se e lêem belas histórias. Realiza-se um trabalho intenso para transformar o refeitório em uma escola de vida comum, feliz e de amor uns pelos outros.

Sem assinatura

9

No inicio.

[…] pequeno. Nós todos entramos em uma única sala […] nós vínhamos comer. Depois de comer, nós […] voltavamos para casa. Não tinhamos escolas […]. Não prestávamos atenção à limpeza e todos estavam [...] onde era possível, sem controle das crianças. A sala tinha somente paredes vazias. Quando as crianças vinham, elas entravam em qualquer cômodo, e ficavam onde queriam.

Agora.

Hoje, estamos divididos em grupos. A cada dia, as mesmas crianças se encontram na mesma sala. Nós chegamos todos na hora, e tomamos a refeição de meio dia na hora. A professora tem conosco conversas sobre limpeza, camaradagem, ela também ler textos e histórias da literatura iídiche. Todos sabem agora que a gente não vem só para comer, mas para passar um bom momento com bom humor. Nós aprendemos canções e a professora já nos ensinou a limpeza. Nós, as crianças, não consideramos isso como refeitório, mas como uma escola.

Dora Blashka

10-11

Quando [...] 250 crianças. As crianças não [...] uma a outra. A gente vinha quando e como queria [...] a gente não se preocupava com a limpeza, nem em aprender alguma coisa nem […]. “A gente comia e se mandava”. Pouco a pouco as crianças foram inscritas, começou-se a cuidar para que elas tomassem banho, e contratou-se uma enfermeira, que controla as crianças ainda hoje. Nós dividimos o refeitório em três salas de refeição, e cada sala em três grupos. Se nós olhamos hoje o inicio de nossa vida de refeitório, nós vemos o que já realizamos. Hoje, cada frequentador do nosso refeitório sabe que deve chegar na hora, vestir-se adequadamente, estar com roupas limpas, bem penteado, e lavado. As crianças sabem que sua sala deve ter uma bela aparência, decoramos as salas com desenhos e colagens de fotos, e as crianças escolheram entre elas, diversas comissões: comissão de limpeza, que cuida da higiene das crianças; comissão de decoração, que já decorou as salas; comitê de festas, que organiza pequenas festas, e comissão da natureza, que cuida das flores, e cuida para que os vasos sejam regados todos os dias.

E cuidado [...] da literatura iídiche [...] roupas, e […] tanto quanto possível […] agora nós vemos [...] quanto nós […] para nós, que nas difíceis condições atuais, nós possamos estudar e nos educar e não esquecermos as lembranças que ainda temos da escola, que nós tenhamos uma aparência decente, e que as salas nas quais nós nos encontramos, tenham o ar estético. Nós agradecemos no fundo do coração a todos os que se preocupam e se ocupam de nós.

Zlate Nadel

12

[…] em casa faz frio. Sim, em casa onde há […] que o homem civilizado tem [...] proteger-se do frio. Em casa queima […] a lareira que no inverno substitui o calor do sol. Pois tudo é caro, o carvão e as roupas, e a comida que dá ao homem o calor interior. Espera-se que, quando vier o verão, tudo vai melhorar. Logo chegou a primavera, pouco a pouco o sol apareceu, os dias ficaram mais longos e fez mais calor. Pouco a pouco o verde se mostrou, as árvores começaram a florir, tudo se tornou mais alegre. Ah, como o ar é perfumado na primavera! Passeamos nos arredores da cidade. Tudo é verde, como uma tela verde recobrindo a terra. Eu me lembro do inverno, do frio e do gelo. Eu sinto agora, quanto a primavera me é cara. A primavera me evoca a juventude de um homem. Como ele […] lamentar […] devido a [...] esperado. […] alimento é […], a possibilidade de sair para fora dos muros […] no campo. Na natureza, a primavera e o verão mostram-se em todo o seu esplendor. Eu acredito que no próximo verão nós poderemos aproveitar mais.

Ester Goldwarsser

14-15

[…] Sholem-Aleykhem escreveu […] e uma grande parte para as crianças. [...] Mas ele se distinguiu de todos os escritores. Muitos outros autores descreveram com gravidade a pobreza que reina na rua judaica, com tanta tristeza e aflição que isso dá vontade de chorar. Mas Sholem-Aleykhem distingui-se porque ele descreve a mesma pobreza, a mesma miséria do povo judeu, em um estilo completamente diferente. Ele as descreve com humor com o riso e o sorriso. É justamente isso que é o mais interessante em Sholem-Aleykhem. Ele nos descreve em suas obras, momentos em que se deveria chorar e ficar triste, mas não choramos,

não ficamos tristes. Pelo contrário, somos obrigados a rir. Sholem-Aleykhem faz todo mundo rir, mesmo a pessoa mais triste. Por exemplo, em *Molt, le fils du chantre* , somos obrigados a rir, mesmo que não queiramos. Ele descreve seus personagens de tal maneira que nós os vemos vivos.

Vive-se [...] falado [...] é porque [...] tão novo […] escreveu seus livros [...] há vinte ou trinta anos, mas ao lê-los [...] parecem-nos que ele ainda vive hoje, e nos descreve a nós mesmos. Pois, mais de um de seus personagens é como nós. O verdadeiro nome de Sholem-Aleykhem é Rabinovitch. Ele nasceu em um vilarejo judeu. Seus pais eram pessoas piedosas, Mas ele estudou, até se pôr a escrever livros. Rapidamente ele se tornou muito conhecido e muito amado. Sholem-Aleykhem viveu uma vida de pobreza e mais de uma vez passou fome. Mas seus leitores não o percebem em seus livros. Eles riem muito, e Sholem-Aleykhem ficava honrado, pois ele dizia que rir é bom para a saúde, "os médicos receitam rir". Quando Sholem-Aleykhem morreu, foi para todos, grandes e pequenos, uma grande perca. Mas nós nos consolamos, pois seus livros ficaram, e todos os anos nós comemoramos o aniversário de Sholem-Aleykhem.

P. Yedwab

16

[…] tempo dezoito […], como as crianças estão muito melhor […] elas não têm medo, porque elas veem [...] nem mesmo um cabelo. Nós decidimos controlar cada dia superficialmente, a limpeza e também entrou em vigor ao longo da Semana de limpeza. Nota-se que as crianças estão muito mais limpas que no início. E agora, para o encerramento da Semana de limpeza, nós temos uma festa, onde vamos distribuir prêmios e diplomas.
Comissão de limpeza

Zlate

17-18

[…] muito bem. Ouve um tempo [...] e uma vez por semana carne [...] havia tortas de batatas e queijo branco, ou […]. Foi assim todo o inverno […]. Em seguida, só teve carne uma vez por semana, depois recebemos apenas pão e suco. As sopas eram muito boas e consistentes. Foi assim até Péssakh. Depois de Péssakh, a situação em nosso refeitório era

completamente diferente. Não teve mais pão também. O TOZ nos passou a entregar menos víveres e, mesmo as sopas, ficaram ruins. Nossos professores e administradores sofreram muito com esta situação, mas não havia como fazer melhor. Nestes últimos tempos, melhorou um pouco, não se cozinha mais com gordura de ganso é muito mais saboroso. Nós esperamos que, à partir de agora, as refeições sejam sempre boa.

No primeiro grupo, as crianças elegeram em cada mesa, uma criança que serve […] limpa [...]. No […] passa-se a mesma coisa […] somente duas crianças dirigem toda […].

Comissão de Infra estrutura

Honikshtok Tsimerman

19

[…] cuidam […]. Nós mudamos […] a água dos vasos […], nós regamos as flores […] aspergimos nas folhas. As crianças trouxeram […] que nós plantamos, nós cuidamos para que outras crianças não arranquem as folhas, as flores, não quebrem os galhosinhos. Os feijões que nós semeamos deram folhas, e já estão em flor. Há já a primeira colheita. Já temos a primeira colheita. Nossa sala tem belas flores. Nossa sala está lindamente decorada.

Comissão da natureza

Schnayderman Frayde, Ester Freunt

20

[…] A decoração […] com […] crianças puseram-se a […] dois […] as crianças conseguiram muito [...] fizeram tantos trabalhos que mais de […] trabalhos ficaram de lados por causa da falta de espaço. Faltava parede para pendurá-los. Entre todos esses trabalhos, nós escolhemos os melhores. Há pinturas *shlaks**, recortes e desenhos. Há também um jornal mural. Antes, as paredes estavam vazias; em contra partida, agora, a sala tem um ar bonito e agradável.

Comissão de decoração

Motl Schnayderman, irmãos Fineran

21

A […] para criar […] receita e […] coleta das crianças deu magnificamente certo […], as crianças conseguiram […] pouco dinheiro [...] nossa sala. Nós compramos flores com as quais decoramos cada mesa e cada […]. Nós também compramos, com o nosso próprio dinheiro, papel para decorar a sala. As crianças escolheram uma criança do grupo dos mais novos e uma criança do grupo dos mais velhos como tesoureiros. Elas mantém o livro de contas. Cada criança trás o dinheiro para o caixa segundo seus meios. Há também crianças que não podem se permitir contribuir. Durante todo este tempo, entrou em nosso caixa 8 *zlotys* e 38 *groshens*. Nós gastamos 9 zl e 10 gr. O que significa que nós emprestamos da educadroa 72 gr. Além disso, temos ainda que reembolsar uma dívida para o papel na ocasião da festa.

Freunt [f]

22

A […] é […] festa. Nós […] ensinamos às crianças pequenas recitações de poesias, […] e alguns cantos em coro. A segunda festa […] era para a academia consagrada a Peretz.

Nós ensinamos às crianças a elegia de Peretz e alguns outros poemas e recitações de Peretz. Enquanto isso, ensinamos às crianças uma série de canções, na sequência, teve lugar uma pequena festa de Schavuót. Agora, há uma festa mais importante que inclui recitações, coro falado, cantos e danças. Esta festa é para o encerramento da Semana de limpeza.

Comite de festas.

Esterl, Nadel, Rochenshwalb

23

[…] ervilhas […] toda a espécie de vasos com flores […] tem uma […] a respeito do pão. As crianças […] recortaram diferentes imagens. Nós penduramos […] de onde vêm os feijões. Nós […] sala. As crianças escreveram sobre as diversas plantas que nós semeamos. Nós fizemos um pequeno jornal mural com estes artigos. Nós organizamos uma academia Peretz ao longo da qual nós explicamos para as crianças quem era Peretz e cantamos suas canções.

Para a comemoração de Sholem-Aleykhem nós organizamos um mês Sholem-Aleykhem, durante o qual nós lemos e adaptamos para o teatro suas histórias como, R*abtchik, Sur le violon, Buzi et moi (Buzi e eu), De la verdure pour Schavuót (verde para Schavuót) e Motl, le fils du chantre* (Motl, o filho do chazan). Nós lemos histórias de outros grandes autores iídiches. As crianças escreveram artigos sobre as histórias que haviam sido lidas e outros (outras) […]. Nós […] Schavuót […] declamamos […] poemas. Nós ensinamos […] novas canções […] lemos novos contos para as crianças […] sem perder um dia. Ultimamente, nós […] Semana de limpeza e, para o fechamento, nós estamos organizando uma grande festa. Vamos também distribuir prêmios e diplomas para as crianças mais limpas.

Zlate Nadel