

## Parte 2 - Vertentes diferenciadas do comportamento judaico brasileiro

### 1º capítulo - Identidade e etnicidade

O dilema da educação judaica formal numa comunidade judaica diáspora

Anita Brumer

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BRUMER, A. O dilema da educação judaica formal numa comunidade judaica diáspora. In: LEWIN, H., coord. Agradecimento. In: *Identidade e cidadania: como se expressa o judaísmo brasileiro* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009, pp. 477-501. ISBN: 978-85-7982-018-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

---



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# O dilema da educação judaica formal numa comunidade judaica diáspora<sup>1</sup>

Anita Brumer<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Fundada há aproximadamente um século, a comunidade judaica de Porto Alegre, situada no extremo sul do Brasil, começa a preocupar-se com a questão de sua própria continuidade. Um dos seus principais dilemas parece ser o da educação das novas gerações, que se defronta com vários desafios, tais como a diminuição do número de crianças e jovens frequentando escolas judaicas, o financiamento de seus custos, a decisão sobre o conteúdo e a quantidade do tempo dedicado ao programa de estudos judaicos e o recrutamento de professores responsáveis pela transmissão da língua hebraica e da cultura e tradições judaicas. Todas essas dificuldades são o resultado de mudanças mais amplas que ocorreram na comunidade judaica local durante as últimas décadas, tais como a crescente assimilação e secularização de seus membros.

Este texto tem dois objetivos primordiais: (a) explicar a emergência dessas mudanças; (b) examinar a problemática da educação judaica com a qual a comunidade judaica tem se defrontado. Os dois temas relacionam-se com a questão da continuidade numa pequena comunidade da Diáspora<sup>3</sup>.

O ponto principal, conforme indicado por Levy (1987, p.161), está em como a socialização de uma minoria étnica específica pode ser feita,

---

<sup>1</sup> Uma versão anterior deste texto foi apresentada no 12th World Congress of Jewish Studies, realizado em Jerusalém, de 29 de Julho a 5 de Agosto de 1997. Agradeço a Iosef Goldstein os comentários à versão do texto apresentado naquela ocasião, bem como a indicação do seu próprio texto e do texto de Daniel C. Levy, que foram muito úteis na formulação da versão atual.

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>3</sup> A noção de 'pequena' é obviamente relativa. Consideramos a comunidade judaica de Porto Alegre como pequena, quando comparada com as comunidades judaicas de São Paulo e do Rio de Janeiro, mas ela é certamente maior do que outras, como as comunidades do interior do estado do Rio Grande do Sul. Comparando com São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, Porto Alegre oferece um menor número de opções em termos de educação judaica. O grau de autoconhecimento da população judaica provavelmente também é maior.

num contexto de crescente assimilação e secularização no qual estão em disputa diferentes concepções de como os grupos devem orientar-se em termos de uma identidade nacional.

## 2. Imigração e integração

A imigração judaica para o Rio Grande do Sul teve início no século XIX, com poucos indivíduos e famílias, sem que se tenha formado uma comunidade judaica organizada<sup>4</sup>. Essa organização passa a ocorrer quando, no início do século XX, a Jewish Colonization Association (OCA) adquiriu terras no estado do Rio Grande do Sul, fundando algumas colônias agrícolas judaicas, tais como Philippon (1904) e Quatro Irmãos (1909). Devido a dificuldades econômicas, culturais e políticas, a maioria dos colonos abandonou as colônias cerca de duas décadas depois, indo para cidades próximas, como Santa Maria e Erechim, ou para Porto Alegre, a capital do Estado. Outros imigrantes, desde o final da primeira década desse século, começaram a imigrar, de forma individual, diretamente para Porto Alegre.

Desde sua chegada como um grupo, os imigrantes judeus começaram a construir os alicerces necessários para sua organização comunitária. Entre suas prioridades estavam a prática religiosa, a solidariedade com os novos imigrantes da mesma origem geográfica e a educação das crianças. A educação judaica formal era transmitida inicialmente para pequenos grupos de crianças, adotando o modelo do *cheder*<sup>5</sup> que já era praticado em seus lugares de origem, por membros da própria comunidade preparados para isso, e posteriormente, em 1922, foi fundada uma escola elementar judaica.

---

<sup>4</sup> A presença de alguns judeus no Rio Grande do Sul originários da região da Alsácia-Lorena, em disputa entre a França e Alemanha, no final do século XIX, foi destacada por Egon e Frieda Wolff (Wolff, 1975: p. 485-96). Por outro lado, a confirmação de que os açorianos que fundaram Porto Alegre no século XVIII eram de origem judaica (o que foi sugerido por Egon e Frieda Wolff, 1975: p.485) e a inclusão de alguns judeus entre os imigrantes alemães que vieram para o Estado, a partir de 1824, ainda está por ser devidamente documentada, havendo alguns indícios de que isso tenha ocorrido (como a existência de ruas com o sugestivo nome de 'Rua dos Judeus' em algumas cidades de colonização alemã do interior do Rio Grande do Sul e de símbolos judaicos em regiões de imigração açoriana). Com base em informações de fontes diversas, Egon Wolff contabilizou a presença de quase uma centena de judeus no Rio Grande do Sul durante o século XIX (Egon e Frieda Wolff, 1993-1994: p.20).

<sup>5</sup> Asheri caracteriza o *cheder* como "Escola elementar judaica, que geralmente funciona após as horas escolares comuns". (Asheri, 1995: p.348)

A origem dos imigrantes era diversa. A maioria (entre 1500 a 2000 famílias) era de ashkenazim e veio da Europa Oriental (principalmente da Rússia, Polônia e România), um pequeno grupo de cerca de 250 famílias veio da Alemanha e outro grupo de cerca de 250 famílias sefaraditas veio da Turquia e do Egito. Como resultado, apesar de ser uma comunidade judaica relativamente pequena, ela era bastante heterogênea.

A população judaica do Rio Grande do Sul, de acordo com os censos oficiais do IBGE, era de aproximadamente 6.619 indivíduos em 1940, 8.048 em 1950, 11.165 em 1960 e 8.330 em 1980 (Wolff, 1993-1994: p.33). A comunidade judaica apoiava-se em seis sinagogas, três associações culturais, esportivas e sociais, organizações femininas e beneficentes, uma escola e diversas outras organizações.

Muitos dos imigrantes judeus iniciaram sua atividade econômica como mascates e, logo que possível, abriram suas próprias lojas. Outras atividades comuns entre os primeiros imigrantes eram a confecção de roupas e a fabricação de móveis, assim como a construção civil (Scliar, 1990).

Na década de 1960, muitas mudanças já podiam ser observadas na comunidade judaica do estado. Imigrantes judeus ou seus descendentes começaram a deixar as pequenas cidades onde se haviam estabelecido uma ou duas décadas antes, mudando-se para a capital do estado. Alguns jovens saíram até mesmo do estado do Rio Grande do Sul, procurando melhores oportunidades em outros estados brasileiros (São Paulo e Rio de Janeiro, preferencialmente) ou no exterior (principalmente Israel). A maioria dos jovens pôde frequentar a Universidade, tornando-se médicos, engenheiros, advogados, professores universitários ou funcionários públicos municipais, estaduais ou federais. Também ocorreram mudanças nas organizações da comunidade judaica, decorrentes principalmente da diminuição da frequência em serviços religiosos regulares e em eventos sociais e culturais.

Numa pesquisa realizada em 1992-3 (ver Brumer, 1994), a população judaica do Rio Grande do Sul pôde ser estimada entre 11 e 12 mil indivíduos<sup>6</sup> (números que provavelmente são menores atualmente),

---

<sup>6</sup> Uma diferença entre a estimativa proporcionada por essa pesquisa e a dos censos do IBGE é que esses últimos utilizam o critério da religião como identificação judaica, enquanto que a pesquisa promovida pela Federação Israelita do Rio Grande do Sul considerou a autoidentificação como judeu ou judia como critério principal.

caracterizada como predominantemente urbana, com 90% do total residindo em Porto Alegre. Os dados dessa pesquisa permitiram verificar, ainda, uma maior distribuição espacial dentro da cidade entre os mais jovens do que entre os mais velhos, e um alto nível educacional, também maior entre os mais jovens do que entre os mais velhos. Ao mesmo tempo, o processo de assimilação e secularização era demonstrado pela diminuição das práticas religiosas, pelo aumento no número de casamentos mistos e pela diminuição da participação em atividades regulares da comunidade judaica.

Apesar do aumento da assimilação e da secularização de seus membros, grande parte da população entrevistada na pesquisa referida acima manifestou sua autoidentificação como judeus, variando no entanto nos critérios de identificação, sejam religiosos, culturais ou de descendência. Este tipo de identificação aproxima-se bastante do que Cardoso de Oliveira (1978) chamou de identidade contrastiva, considerando que o conceito de identidade inclui tanto a autorrepresentação do indivíduo como a maneira como ele é visto pelos outros<sup>7</sup>.

Levando em consideração as características empíricas dos judeus contemporâneos, de acordo com os termos formulados por Barth (1976), eles podem ser considerados como um grupo étnico. Barth (1976: p.11) indica que a expressão 'grupo étnico' é utilizada na literatura antropológica para referir-se a comunidades que: 1) em grande extensão perpetuam-se biologicamente; 2) partilham valores culturais básicos como uma unidade manifestada através de expressões culturais; 3) integra um campo de comunicação e interação; 4) é formada por membros que se identificam e são identificados por outros como uma categoria distinta de outras categorias do mesmo tipo. De acordo com Barth, algumas dessas características deveriam ser mais bem examinadas, enquanto que outras deveriam ser acrescentadas à lista. Para começar, ele argumenta que as expressões culturais partilhadas dos grupos étnicos deveriam ser consideradas antes como uma consequência do que uma característica elementar e definitiva de sua organização. Ele considera também que as formas culturais manifestas refletem uma história tanto da adaptação do grupo a um dado meio ambiente quanto as circunstâncias externas às quais os atores individuais tiveram que se adaptar. Em consequência, ele acredita que o mesmo grupo de indivíduos, tendo ideias e

---

<sup>7</sup> Uma discussão sobre o conceito de identidade judaica é apresentado em Brumer, 1994: p. 29-49.

valores semelhantes, pode ter adotado diferentes padrões de vida e institucionalizado diferentes padrões de comportamento quando confrontado com diferentes oportunidades oferecidas pelo ambiente e circunstâncias (Barth, 1976: p.134). Ao mesmo tempo, a cultura do grupo é transmitida de geração para geração, com o resultado de que mesmo quando alguns indivíduos viveram em diferentes ambientes, eles ainda partilham muitas características comuns.

Outro aspecto que deve ser incluído no conceito de grupo étnico é sua organização, com base em que os atores individuais usam sua identidade étnica para categorizar a si próprios e aos outros, estabelecendo quem pode e quem não pode pertencer ao grupo. Um grupo étnico é ainda um grupo político no sentido de que ele é um grupo de interesses. Como tal, seus membros lutam pelo direito de impor uma definição legítima das divisões do mundo social e, dessa maneira, influenciam o fazer e o desfazer dos grupos (Bourdieu, 1989: p.113).

O fato de que a escola judaica tenha tanta relevância como um meio de consolidar e transmitir a identidade judaica pode ser visto, num primeiro olhar, como uma contradição, quando se considera o baixo nível de práticas religiosas entre os judeus. No entanto, uma grande parte da população judaica de Porto Alegre não vê isso como contraditório, principalmente devido a sua adesão a uma identidade judaica secular. Levy (1987, p.157), citando Barylko, constata este fato, indicando que os judeus latino-americanos são majoritariamente seculares, sendo a "não centralidade da sinagoga" justaposta à "centralidade da escola". A questão que permanece é se o judaísmo pode realmente ser transmitido através das gerações sem seus elementos religiosos básicos.

### 3. *Mudanças nas comunidades judaicas*

Diferentemente de outras religiões, o judaísmo nunca foi adepto do proselitismo, isto é, tentar convencer não judeus a tornar-se judeus. Entretanto, a conversão para o judaísmo é às vezes aceita, embora com relutância. Para converterem-se, homens devem ser circuncidados, cerimônia que é seguida de imersão no banho ritual (*miqveh*). Devem também aprender os rudimentos da religião judaica e da língua hebraica (com a finalidade de poder rezar juntamente com outros judeus em sua

congregação) e declarar sua aceitação das *kabbalat mitzvot* (isto é, aceitação da prática dos mandamentos) (Asheri, 1995: p.267-9).

É desnecessário dizer que mesmo os que nascem judeus devem aprender os rudimentos do judaísmo e da língua hebraica. A obrigatoriedade desse aprendizado concerne principalmente aos membros da comunidade do sexo masculino, pois, de acordo com a ortodoxia judaica, apenas os homens são incluídos no *minyan* (quorum religioso de homens que celebraram seu *bar mitzvah*) necessário para os serviços religiosos na sinagoga. Nas congregações não ortodoxas, porém, as mulheres podem participar das práticas religiosas, necessitando, para isso, de aprendizado sobre religião e língua semelhante ao dos homens. Ortodoxas ou não, no entanto, as mulheres devem conhecer os fundamentos da prática da religião judaica, uma vez que representam a principal fonte de transmissão e prática do judaísmo no lar.

Nas comunidades judaicas tradicionais, durante um período de aproximadamente dois mil anos, a pertença definia-se basicamente pela afiliação religiosa. A conexão entre os membros era feita através da prática religiosa e de um ‘governo’ interno baseado em suas próprias leis, cujas raízes estavam nas sagradas escrituras. A única maneira de entrar nessa comunidade era através da conversão e para sair dela era necessário renegar a afiliação religiosa.

Nas últimas décadas do século XVIII, como resultado dos ideais e valores disseminados pela Revolução Francesa e das inúmeras transformações que ocorreram no mundo logo depois, as comunidades judaicas da Europa Ocidental foram afetadas. A principal mudança que atingiu as comunidades judaicas foi a adoção do princípio da igualdade civil de todos os cidadãos, que colocou em questão sua pertença a uma comunidade com base quase exclusivamente na religião. Cidadãos de diferentes religiões adquiriram direitos iguais de acordo com a lei e então puderam ter vários tipos de identificação, de acordo com a profissão, afiliação política e outras.

Sorj (1993: p.10-1) caracteriza o judaísmo moderno, que surgiu das ideias divulgadas pela Revolução Francesa, da seguinte maneira: 1) procura de absorção, integração e legitimação do judaísmo nos valores modernos, mostrando que o judaísmo é capaz de conviver e se expressar em termos ‘universais’; 2) adoção de um estilo doutrinário, discursivo, lógico,

sistemático do judaísmo moderno; 3) intervenção em partidos políticos, como partícipes dos principais movimentos ideológicos de seu tempo – liberalismo, socialismo e nacionalismo – que colocavam projetos de engenharia social, via sistema político, como seus objetivos centrais; 4) centralização na questão da identificação da essência do judaísmo e do significado de ser judeu, procurando identificar que parte do judaísmo tradicional poderia ser abandonada pelos judeus sem perder sua condição de judeus; 5) tentativa de justificar o direito de existência do povo judeu, com base em sua contribuição para a humanidade ou em sua impossibilidade de assimilar-se; 6) reforço da crise de identidade dos indivíduos entre tradição e modernidade, entre lealdade aos laços primários e ao conjunto da sociedade, entre o privado e público, entre sentimento e razão. Sorj (1993: p.12) mostra que o judaísmo moderno pode ser dividido em duas correntes, a religiosa e a nacionalista, ambas desejosas de integrar o judaísmo à vida social e política moderna. Os caminhos dessas duas correntes eram distintos, pois enquanto os movimentos de renovação religiosa tomaram como referência a tradição rabínica, procurando relaxar as suas exigências e disciplina, o judaísmo nacionalista, majoritariamente socialista, formulou uma nova cultura judaica, secular, desvinculada da tradição rabínica.

De acordo com Sorj (1993: p.12-3), o judaísmo pós-moderno – iniciado em meados do século XX – sofreu tanto os efeitos da dinâmica da sociedade moderna quanto os do novo contexto mundial. Os movimentos antissemitas e o Holocausto mostraram que as ideologias da igualdade, da liberdade e da fraternidade poderiam ser facilmente anuladas por forças políticas capazes de promover xenofobia e o terrorismo de Estado, com grande apoio social. Como resultado, os judeus perderam a ilusão de que poderiam algum dia ser completamente integrados na sociedade: igualdade decretada pela lei não elimina a eventualidade da discriminação e estigmatização. Quando o Estado de Israel foi fundado, em 1948, a maioria dos judeus sentiu-se identificada com ele. Além disso, o sionismo tornou-se a ideologia predominante entre os judeus, provocando a emergência de um ideal de construção de uma nova cultura judaica baseada em princípios seculares.

A criação do Estado de Israel teve dois efeitos principais sobre o povo judeu: primeiramente, ele mudou a autoimagem dos judeus, que se voltaram para ele como uma fonte de identificação; em segundo lugar, ele estabeleceu a língua hebraica como a língua oficial de todos os seus cidadãos. A cultura israelense também influencia o povo judeu em todo o

mundo, principalmente através da arte, música, dança e literatura. Juntas, essas influências abriram o caminho para considerar-se o povo judeu principalmente como um grupo étnico.

A sociedade moderna também contribuiu para intensificar a tendência de assimilação e secularização dos judeus. Para a maioria dos judeus, tanto a família quanto sua vida diária perderam muito dos aspectos religiosos e tradicionais que permeavam a família e a vida diária de seus antepassados. Como resultado, de modo a promover a continuidade do judaísmo, os meios formais de educação judaica tornam-se fundamentais<sup>8</sup>.

#### **4. Os problemas da educação judaica formal em Porto Alegre**

Existem diversas maneiras de proporcionar a educação judaica formal de crianças e jovens. Uma delas é, através da educação judaica em tempo parcial, geralmente oferecida em centros comunitários ou sinagogas, complementar a sua frequência regular a escolas laicas. Outra é a formação completa numa escola judaica, onde crianças e jovens recebem tanto uma formação judaica quanto aprendem os conteúdos laicos. Algumas comunidades oferecem adicionalmente o ensino de alguns aspectos do judaísmo, limitado a um ou dois encontros por semana. Adicionalmente, as crianças recebem aulas especiais para preparar-se para o Bar-Mitzvah ou Bat-Mitzvah. Como poderia esperar-se, essas várias formas de ensino judaico formal divergem na ênfase dada ao estudo de temas religiosos e na participação mais ou menos ativa de líderes religiosos em suas atividades.

Desde seu início, durante a primeira década do século XX, a educação das crianças foi uma das principais preocupações da comunidade judaica de Porto Alegre. Logo que a primeira sinagoga foi fundada em Porto Alegre – a sinagoga União Israelita, fundada em 1910 –, seus membros passaram a oferecer a educação judaica complementar (*Cheder*), após o horário escolar regular. Outros *cheders* funcionavam em residências particulares (Eizirik, 1984: p.70).

---

<sup>8</sup> Não se pode dizer que antes do período que se pode denominar de judaísmo moderno a educação formal também não fosse fundamental para a transmissão do judaísmo. A diferença principal é que ela concernia principalmente os meninos e jovens do sexo masculino e centrava-se no estudo da Torah.

Em 1922, a escola judaica complementar que funcionava na Sinagoga União Israelita foi transformada numa escola integral – o atual Colégio Israelita Brasileiro –, que oferecia tanto a educação judaica quanto a educação secular. A escola começou com 70 alunos e dois professores trazidos da Palestina (hoje, Israel). Em 1924, a escola mudou-se para o prédio da Sinagoga Centro Israelita, recentemente inaugurado. Ela mudou-se novamente em 1948, para um prédio independente. Finalmente, em 1956, transferiu-se para um prédio próprio, onde está até hoje.

De acordo com Kliemann (1992), por ser paga, a escola judaica teve muitas dificuldades em recrutar estudantes, pois, embora reconhecendo sua importância, a maioria das famílias judias da capital era pobre e as crianças já frequentavam outras escolas da cidade. Em parte devido a isso, os problemas financeiros da escola eram cíclicos. Kliemann (1992: p.43-4) relata que, em 1943 e 1944, quando a escola tinha 164 estudantes, estava tão endividada que quase fechou. Seus problemas financeiros foram finalmente solucionados com o auxílio da comunidade judaica local, graças a uma campanha de coleta de fundos e busca de novos patrocinadores para a escola. Em 1947, a escola tinha 254 alunos e, com o apoio financeiro da comunidade judaica, seus dirigentes começaram a planejar a construção de um prédio próprio e a abertura de uma escola secundária.

No que diz respeito ao ensino de uma língua identificadora do judaísmo, durante as primeiras décadas de funcionamento da escola adotou-se o ensino do Yiddish. Posteriormente, durante o período do Estado Novo (1937-1945), o governo brasileiro, liderado por Getúlio Vargas, promulgou uma lei proibindo o ensino de línguas estrangeiras em escolas primárias e secundárias<sup>9</sup> de todo o País. Como resultado, durante este período apenas o ensino de religião pôde ser incluído entre os temas judaicos ensinados no Colégio Israelita Brasileiro (Eizirik, 1984: p.71). Depois que o Estado de Israel foi fundado, em 1948, alguns professores e pais passaram a defender a suspensão do ensino do Yiddish e sua substituição pelo hebraico, numa clara identificação com aquele Estado. No início dos anos 1960, o ensino do Yiddish foi finalmente abandonado, permanecendo o hebraico como a língua judaica ‘oficial’ da escola, embora seu ensino, na escola, nunca tenha

---

<sup>9</sup> Neste aspecto, a comunidade judaica partilhou uma situação semelhante à enfrentada por outros grupos étnicos, que também foram proibidos de ensinar alemão, italiano, polonês ou outra língua estrangeira em suas escolas.

tido o apoio de todos os pais de seus alunos. Na base da controvérsia estava a questão do tempo a ser destinado a seu estudo, uns defendendo seu aumento, outros propondo sua diminuição ou total eliminação, considerando a necessidade de aumentar o tempo dedicado a estudos seculares e a línguas estrangeiras mais úteis, como o inglês. Para esses pais, a alocação de tempo insuficiente para o estudo da língua estrangeira dificultaria seu aprendizado, sendo este, então, inútil.

No começo, o Colégio Israelita Brasileiro pôde apenas oferecer o curso elementar, logo seguido pelo acréscimo do jardim de infância. Em 1956, foi implementado o curso secundário. Com a exceção de um curto período (um ou dois anos, de acordo com Eizirik, 1984: p.71), em que houve uma outra escola primária judaica – o Colégio Borochoy – o Colégio Israelita Brasileiro permaneceu como a única escola judaica de Porto Alegre até a chegada de um rabino do movimento Beit Chabad e sua esposa, nos anos oitenta, que fundaram uma nova escola.

Quando a escola do Beit Chabad foi fundada em Porto Alegre, em 1984, ela atendia à demanda de alguns pais desejosos de oferecer uma educação judaica tradicional a seus filhos. Entretanto, por mais que as atividades desenvolvidas pelo rabino e sua esposa sejam positivamente avaliadas por muitos membros da comunidade judaica local, o número de pais com uma orientação judaica mais tradicional permanece sendo relativamente pequeno e a escola nunca teve uma população estudantil superior a 40, na qual estão incluídos os filhos do próprio casal de administradores e de professores da escola. Decorrem disso tanto a dificuldade de oferecer mais do que algumas séries da escola elementar quanto a baixa capacidade de fazer face a seus custos, muitos dos quais são fixos, independentemente do número de alunos. Por outro lado, o Colégio Israelita Brasileiro, com mais de 800 alunos, mantém atualmente um jardim de infância, todas as oito séries da escola elementar (primeiro grau) e as três séries da escola secundária (segundo grau).

É claro que a escolha entre as duas escolas judaicas de Porto Alegre não decorre exclusivamente do número de séries escolares que elas oferecem. Embora as duas escolas tenham a preocupação de incluir no currículo escolar todos os assuntos programáticos considerados como seculares, adequados a cada uma das séries de ensino, no que se refere ao ensino das temáticas judaicas, as principais diferenças entre elas são tanto ideológicas quanto

qualitativas. Enquanto que o Beit Chabad insiste em transmitir, na escola, os principais aspectos da prática religiosa tradicional, juntamente com o aprendizado da língua hebraica, o Colégio Israelita Brasileiro é mais secular, apesar de sua priorização do ensino dos valores, história, filosofia e cultura judaicas, lado a lado com o aprendizado do hebraico. Outra diferença principal está no tempo dedicado ao ensino das temáticas judaicas (língua hebraica e outros assuntos judaicos), uma vez que o Beit Chabad aloca para elas o dobro do tempo que o Colégio Israelita Brasileiro.

Apesar de seu caráter secular, como já indicamos acima, não existe consenso entre os pais dos alunos matriculados no Colégio Israelita Brasileiro com relação à quantidade e conteúdo da educação judaica a ser ministrada na escola. Embora a escola do Beit Chabad não tenha este tipo de preocupações, ela se defronta com sua incapacidade de oferecer todas as séries do curso elementar, bem como o curso secundário, o que obriga seus alunos a transferirem-se mais tarde para uma escola judaica secular como o Colégio Israelita Brasileiro, ou para uma escola não judaica, pública ou particular.

Como se poderia esperar, praticamente não há cooperação entre as duas escolas judaicas da cidade, nem em atividades educacionais nem em atividades extracurriculares. A principal razão para essa falta de cooperação está em suas respectivas orientações relativamente à prática religiosa, com o Beit Chabad – que tem sua própria sinagoga – colocando maior ênfase nisso que o Colégio Israelita Brasileiro. Outra razão é o maior rigor requerido pelo Beit Chabad na definição de quem é judeu, mantendo-se dentro dos princípios da Halachá (lei judaica), que considera como judia uma criança nascida de mãe judia; no Colégio Israelita Brasileiro não são estabelecidos critérios de definição de quem é e de quem não é judeu, sendo suficiente a autoidentificação dos pais.

A breve história do Beit Chabad em Porto Alegre, juntamente com o pequeno número de crianças que frequentam ou frequentaram a escola até agora, tornam prematura a análise dessa escola e sua influência na formação e transmissão da identidade judaica. Por isso, neste momento, nossa análise restringir-se-á ao Colégio Israelita Brasileiro.

A base de nossos dados está em entrevistas com alguns adultos que estudaram na escola, adultos sem prévia experiência de educação judaica formal, jovens recém-saídos da escola, pais de alunos que frequentam a escola atualmente e professores da área judaica da escola. Alguns dados

quantitativos nos foram generosamente oferecidos pela atual administração do Colégio Israelita Brasileiro.

Como já informamos anteriormente, como uma escola judaica, o conteúdo transmitido aos alunos inclui tanto disciplinas seculares quanto disciplinas judaicas. A parte secular compreende diferentes assuntos, tais como língua portuguesa, matemática, desenho geométrico, história do Brasil, história geral, geografia, química, física, biologia, língua inglesa e filosofia. Ela inclui ainda a prática de artes, teatro, música, esportes e informática. Uma vez que um alto nível de ensino é exigido em cada um desses temas, a maior parte do tempo que as crianças passam na escola é dedicado a eles, o mesmo ocorrendo em outras escolas particulares da Capital. Para que tenham também o aprendizado de temáticas judaísmo – isto é, cultura judaica, história judaica, literatura judaica e israelense, língua hebraica e danças israelenses – as crianças devem permanecer um tempo adicional na escola, tempo que, caso não estivessem matriculados numa escola judaica, poderia ser alocado para o desenvolvimento de seus interesses individuais.

Diversos problemas de recrutamento de alunos repetiram-se nos últimos 78 anos, em grande parte devido a diferentes concepções do conteúdo a ser ministrado na escola. De acordo com Kliemann (1992: p.33), alguns temas de discussão entre os pais estão presentes desde os primeiros anos da escola, permanecendo até os dias atuais. Alguns desses temas são: 1) a escola pertence à comunidade ou deve dedicar-se à comunidade?; 2) a escola deve enfatizar a educação secular ou a educação religiosa?; 3) as crianças devem aprender mais sobre judaísmo ou ser preparados para ser tanto judeus como brasileiros? Outras questões que vêm se repetindo, por um lado dizem respeito à resistência de muitas crianças ao aprendizado do iídiche ou do hebraico, em grande parte dificultado pela utilização de métodos inadequados, e por outro lado referem-se à falta de apoio financeiro suficiente da comunidade judaica local ou do exterior. De fato, muitos membros da comunidade parecem mais dispostos a apoiar financeiramente um projeto de construção de um novo prédio escolar, ou reformar o prédio já existente, do que contribuir para a manutenção das atividades cotidianas da mesma escola.

Kliemann (1992: p.37) relata que novos métodos de ensino foram introduzidos nos anos 1940, mas a escola continuou a ter problemas em

arregimentar professores competentes de iídiche ou hebraico. Como indica a historiadora, alguns dos professores de língua estrangeira conheciam a língua, mas não estavam suficientemente motivados ou não eram pedagogicamente preparados (Kliemann, 1992: p.37). Este problema não foi completamente resolvido até agora, principalmente porque Porto Alegre não conta com uma escola de formação de professores de língua hebraica, religião e cultura judaicas.

Como relata Kliemann (1992: 68), em 1954, dois professores de língua hebraica vindos de Israel foram demitidos como resultado de incompatibilidade com os interesses da administração da escola. Eles “reclamavam do salário e do tratamento recebido, faltavam a muitas aulas e justificavam seu proceder pelo fato de não conseguirem se adaptar ao ambiente”<sup>10</sup>. O envio de professores de Israel para o Colégio Israelita Brasileiro, de acordo com Goldstein (1993), fez parte de uma estratégia do movimento sionista, no início dos anos 50, de aprimorar a educação judaica na diáspora com o auxílio do governo de Israel. Já naquela época, o judaísmo brasileiro sofria os efeitos do isolamento cultural e de um ambiente político que pressionavam à assimilação (Goldstein, 1993: p.42). Na cúpula do Departamento de Educação e Cultura para a Diáspora de Israel, dependendo de sua direção, dava-se uma tensão ideológica entre, de um lado, a concepção de hebraização da educação por uma abordagem centralizadora governamental, que enfatiza o Estado de Israel e o processo de reunião das diásporas, via emigração para Israel (*alia*), concepção que privilegiava o ensino do hebraico, o estudo de Tanach e o conhecimento de Israel; e, de outro, a concepção que favorece a continuidade judaica nas comunidades ocidentais e se satisfaz com instrução e auxílio através de *shlichim* (professores de Israel) (Goldstein, 1993: p.42-5). À parte esta disputa, permanecia a questão: seria melhor trazer professores de Israel ou preparar professores locais com o auxílio do movimento sionista? Acabou prevalecendo a ideia de atribuir maior independência às comunidades do Ocidente, cabendo à organização sionista apenas o auxílio às necessidades básicas e à preparação dos professores locais.

Como informam nossos entrevistados, da mesma forma que alguns professores enviados de Israel tiveram problemas de incompatibilidade com a

---

<sup>10</sup> Um exame detalhado dos conflitos existentes na época, que também ocorreram em escolas judaicas do Rio de Janeiro e de São Paulo, é feito por Goldstein (1993).



administração do Colégio Israelita Brasileiro, outros se integraram muito bem, prestando excelentes serviços. De qualquer modo, Levy (1987, p.179) indica que os principais problemas enfrentados com os *shlichim* na América Latina eram: 1) as despesas necessárias para o transporte, instalação, aprendizado da língua local (espanhol ou português) e rápido ‘turnover’; 2) problemas de comunicação, pois quando chegavam a aprender a língua local iam embora; 3) medo dos pais de que os *shlichim* acabassem recrutando seus filhos para emigrar para Israel. Uma professora da área judaica do Colégio Israelita Brasileiro entrevistada informou que apenas em meados dos anos 1980 a escola deixou de receber professores enviados de Israel para o ensino do hebraico. Para ela, um dos motivos para a interrupção desse tipo de colaboração foi a falta de continuidade da atuação desses professores, pois eles vinham a Porto Alegre como *shlichim*, por um período determinado, retornando a Israel ao término de sua missão (o rápido turnover’ indicado por Levy). A esse motivo, somava-se o fato de que a orientação político-ideológica desses *shlichim* variava de acordo com as mudanças político-ideológicas do governo de Israel. Mas, como salienta Levy, “o principal problema estava na demonstração de que essas comunidades, de um modo geral autônomas e bem sucedidas, não conseguem produzir profissionais dispostos a assumir um dos mais importantes papéis na preservação da identidade judaica” (Levy, 1987: p.180).

Já nos anos 50, um problema tornou-se evidente: “como adequar o ensino da religião e do hebraico ao ensino leigo, sem que um prejudicasse o outro e de maneira que os estudantes saíssem da escola com uma boa formação judaica, mas também preparados para competir em sua profissionalização” (Kliemann, 1992: p.68). Durante os anos seguintes, em várias ocasiões, quando os professores de hebraico ou o Vaad Hachinuch (Departamento de Educação), sediado no Rio de Janeiro, requeriam horas suplementares a serem dedicadas ao ensino de hebraico, professores das disciplinas seculares opunham-se a isso, argumentando que as disciplinas seculares ficariam prejudicadas. Eles também reagiam à intrusão de uma instituição de fora, o Vaad Hachinuch, nos assuntos internos da escola.

Durante toda a história do Colégio Israelita Brasileiro, tem variado a importância dada ao ensino das temáticas judaicas, assim como os métodos aplicados também sofreram transformação. Durante um desses períodos, conforme relatado por Kliemann (1992: p.74-5), o judaísmo era praticado na escola principalmente através das comemorações das festividades

judaicas: Pessach, Rosh Hashana, Lag Baomer e muitas outras. Isso fez uma ex-diretora da escola concluir que “Nós não fomos os melhores incentivadores do ensino judaico na escola. Um dos defeitos no tempo em que eu trabalhei foi a falta de consciência de que o processo (de ensino) era um todo’ (citado por Kliemann, 1992: p.75).

Como já foi indicado acima, outro aspecto sobre o qual nunca existiu consenso na escola é o estudo da língua hebraica. Os pais que defendem sua eliminação utilizam dois argumentos principais. O primeiro é a necessidade de diminuir o número de horas que as crianças permanecem na escola, tendo em vista que, em comparação com o ensino ministrado em outras escolas particulares da Capital, o estudo das matérias judaicas requer horas adicionais. O outro é a avaliação de que as crianças terminam sua escolaridade no Colégio Israelita Brasileiro sem dominar a língua, em decorrência do tempo relativamente pequeno dedicado a seu estudo. Ocasionalmente, os opositores ao estudo do hebraico manifestam sua posição, mas até o presente os que são favoráveis a ele têm predominado, e o hebraico continua a ser ministrado na Escola. Para compensar o relativamente pequeno número de horas dedicado a seu estudo, a Escola tem investido em novas metodologias de ensino, inclusive com o auxílio da informática.

Dois outros temas sobre os quais não existe consenso são: 1) determinar como deve ser o ensino e a prática da religião judaica; 2) a observância dos feriados religiosos. No que se refere ao ensino da religião e prática religiosa, a Mantenedora da Escola<sup>11</sup>, refletindo a visão da maioria dos pais – basicamente seculares e frequentadores da sinagoga apenas nas festividades judaicas mais significativas (Rosh Hashana e Yom Kipur) –, tende a reduzi-lo ao mínimo, o que nem sempre é bem aceito pelos líderes religiosos das sinagogas locais<sup>12</sup>, encarregados de ensinar a religião judaica na Escola<sup>13</sup>. Esses professores

<sup>11</sup> A Mantenedora da Escola é o órgão administrativo que coordena as atividades da Escola. Ela é formada por pais de alunos, eleitos pela Assembleia de Pais da Escola, e por seus diretores (da área didática e administrativa). Como regra, a seção de estudos judaicos não está representada nesse corpo administrativo.

<sup>12</sup> Porto Alegre conta com sete sinagogas, mais uma no Lar de Velhos e outra no Colégio Israelita Brasileiro. Até há pouco tempo, apenas uma, a do Beit Chabad, mantinha um rabino confirmado, o que recentemente aconteceu com mais uma, que acaba de contratar um rabino com formação ortodoxa. Outras três sinagogas contam com um líder religioso. Todos os rabinos ou líderes religiosos que atuam na cidade vêm do exterior, principalmente da Argentina.

<sup>13</sup> A modalidade adotada recentemente, e que parece agradar mais aos alunos e aos pais, é uma atividade chamada de “Conversando com o Rabino”, em que, em lugar de preparar uma

também reclamam do fato de ensinar uma temática considerada como um assunto estranho tanto às crianças como a suas famílias. Quanto ao segundo, os que são favoráveis à observância do Shabbat predominam: a Escola permanece fechada tanto aos sábados como nos feriados judaicos. Em acréscimo, às sextas-feiras à tarde as atividades escolares terminam mais cedo (o que leva alguns pais a reclamar que os alunos que estudam à tarde, embora paguem as mesmas mensalidades, têm menos horas de estudo que os que estudam de manhã) e comemora-se o Shabbat na sinagoga da Escola, a cada semana organizado por um grupo distinto de alunos. As festividades judaicas também são comemoradas na Escola, e no conteúdo programático está incluído o conhecimento de seus significados.

O fechamento da escola aos sábados e nos feriados judaicos é provavelmente uma das diferenças mais visíveis da escola judaica em relação às escolas não judaicas. O efeito prático disso é que, quando são necessárias aulas extras, como as oferecidas a alunos da última série do curso secundário que se preparam para o exame de ingresso à Universidade (vestibular), elas são dadas em horários extraclasse, durante a semana, ou aos domingos pela manhã.

De um modo geral, ao longo de sua história, o Colégio Israelita Brasileiro tem sido considerado como uma das melhores escolas de Porto Alegre, o que é atestado pelos índices de aprovação de seus egressos em exames vestibulares. Esta qualidade parece ser comum a outras escolas judaicas da América Latina, pois, como indica Levy (1987), num contexto no qual as escolas financiadas pelo Estado são precárias, as escolas judaicas incluem-se entre as escolas particulares (ou comunitárias)<sup>14</sup>, geralmente destinadas à elite desses países. Em comparação com as escolas públicas, as escolas particulares ou comunitárias remuneram melhor seus professores, que assim são mais incentivados a investir em novas e mais atrativas metodologias de ensino, são mais bem equipadas, têm um horário escolar mais longo e são menos sujeitas a interrupções devido a greves de professores.

---

temática determinada para ensinar às crianças, os líderes religiosos e o Rabino do Beit Chabad que atuam em Porto Alegre alternam-se em seções em que as crianças fazem perguntas às quais eles respondem.

<sup>14</sup> A distinção entre escolas particulares e comunitárias é que as primeiras têm fins lucrativos enquanto que as últimas não têm, mas ambas sobrevivem fundamentalmente com o pagamento de mensalidades.

A necessidade de manutenção do nível de excelência do Colégio Israelita Brasileiro é um dos aspectos em que há consenso entre os pais dos alunos. A percepção de queda de sua qualidade, como ocorreu no início dos anos 90, tem como consequência imediata a retirada de um número relativamente grande de alunos da Escola. Mas esse motivo certamente não é o único a explicar a queda no número de alunos matriculados, registrada na década de 90, pois apesar de a Escola logo ter recuperado sua fama de elevada qualidade, o número de alunos não aumentou.

A perda de alunos na escola judaica não é uma exclusividade do Colégio Israelita Brasileiro. Nessa Escola, após um crescimento contínuo entre 1984 e 1991, quando ela chegou a ter cerca de 1.100 alunos matriculados, houve uma queda substancial. Entre 1991 e 1996, a Escola perdeu 268 estudantes (i.e., 23% do total), mantendo desde então um número aproximado de quase 900 estudantes. Um relato sobre as escolas judaicas do Rio de Janeiro, feito no Encontro de Estudos Judaicos, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 1999, indicou que todas as escolas judaicas daquela cidade perderam cerca de 25% de seus alunos nos últimos seis anos. De forma semelhante, um relatório de pesquisa feito pela Comunidad Judia Argentina (Amia), em 1993, revelou que, entre 1980 e 1993, os jardins de infância frequentados por crianças judaicas perderam cerca de 20% de sua clientela (Amia, 1993).

O que surpreende, no caso do Colégio Israelita Brasileiro e no das escolas judaicas do Rio de Janeiro, é o curto período de tempo em que ocorreu a diminuição em cerca de 25% do número de alunos e a dificuldade de captar novos alunos para a Escola nos últimos anos. O significado disso é que diminuiu a proporção de crianças judias frequentando escolas judaicas, que no pico chegou a uns 80% do total e atualmente deve estar entre 40% e 50% do total<sup>15</sup>.

Uma das consequências da rápida diminuição do número de alunos judeus frequentando a escola judaica é que muitos dos jovens atualmente matriculados em escolas particulares não judaicas frequentaram

---

<sup>15</sup> Sobre este aspecto, Levy (1987) destaca a relativa maior participação de crianças judias em escolas judaicas na América Latina, quando se compara com outros países da Diáspora: enquanto que, na América Latina, a frequência a uma escola judaica em tempo integral pode atingir cerca de metade das crianças judias, na Diáspora em geral atinge apenas 13%, com mais 24% das crianças recebendo educação judaica em escolas complementares (Levy, 1987: p.158).

anteriormente, pelo menos por um curto período, a escola judaica, mas isso provavelmente não ocorrerá com uma nova geração de crianças que fará toda sua escolaridade numa escola não judaica. Neste sentido, a ligação que muitos desses jovens sentem com o judaísmo, que os leva a participar de grupos de dança folclórica israelita, por exemplo, não ocorrerá talvez com os que não tiverem nenhum contato com a escola judaica.

No estudo encomendado pela Amia, os principais motivos apontados para a diminuição do número de alunos matriculados em jardins de infância judaicos são os seguintes: 1) a abertura de jardins de infância particulares não judaicos em bairros com grande concentração de população judaica, aumentando a oferta de escolas; 2) uma distribuição provavelmente inadequada das escolas judaicas em relação à distribuição geográfica da população judaica jovem de Buenos Aires<sup>16</sup>; 3) a apreciação, por muitos judeus, de que as escolas judaicas são frequentadas pelos ricos (sendo então elitistas); 4) a imagem de que as escolas judaicas são sectárias, isolando as crianças da sociedade argentina; 5) a rejeição, por alguns pais, da ideia das crianças terem uma socialização judaica durante a fase do jardim de infância; 6) pouca informação oferecida aos pais sobre a importância de uma educação judaica precoce; 7) a falta (ou perda) de diferenciais de qualidade entre as escolas particulares judaicas e não judaicas; 8) pouca difusão das experiências bem sucedidas das escolas judaicas; 9) aparentemente, custos mais elevados das escolas judaicas, quando comparadas com as não judaicas; 10) dificuldades enfrentadas por muitas famílias para pagar os custos da escola judaica; 11) a forma atualmente praticada de distribuição de bolsas de estudos, que faz com que muitos pais se sintam embaraçados em solicitá-las.

Grande parte dos motivos relacionados acima também se aplicam provavelmente à explicação da diminuição no número de alunos matriculados na escola judaica em Porto Alegre, apesar de os pais entrevistados em nossa pesquisa indicarem fundamentalmente a diminuição da qualidade do ensino secular da Escola. Há outros motivos, porém, e essa questão merece um exame mais detalhado.

---

<sup>16</sup> É provável que em Buenos Aires tenha ocorrido algo semelhante ao registrado em Porto Alegre, onde os judeus mais jovens tendem a uma dispersão maior entre os bairros da cidade do que os judeus mais idosos (ver Brumer, 1994),

Para começar, deve-se levar em conta que, em diferentes períodos, variaram os motivos para a perda de alunos da Escola. Nos anos 1991 e 1992, quando as maiores quedas no número de alunos matriculados deram-se no jardim de infância e nas primeiras séries do curso elementar, os pais estavam motivados principalmente a encontrar uma melhor escola para seus filhos, tendo em vista a avaliação corrente de que a Escola havia decaído em termos de qualidade. Após 1993, com a introdução de novos métodos de ensino e aumento das exigências de estudo feitas aos alunos, quando as maiores perdas deram-se nas últimas séries do curso secundário, o afastamento de muitos alunos pode em grande parte ser explicado pelo maior rigor utilizado na avaliação e aumento das pressões sobre os estudantes, resultando em dificuldades enfrentadas por alguns deles em acompanhar suas exigências.

Outro aspecto a ser considerado é a crise econômica que se abateu sobre grande parte da classe média brasileira desde o início da década de 90, como resultado dos ajustes promovidos pelo governo federal. Dentre os aspectos que mais afetaram a classe média, na qual se situa a maioria dos judeus brasileiros, estão o aumento do número de desempregados, o congelamento dos salários, a diminuição da renda média da população e o aumento dos juros. Como resultado, muitos pais que poderiam enviar seus filhos ao Colégio Israelita Brasileiro não podem pagar as mensalidades, ao mesmo tempo em que relutam em solicitar uma bolsa de estudos. De qualquer modo, uma das políticas da Escola é não oferecer bolsas integrais e os pais de alunos bolsistas devem pagar pelo menos 20% das mensalidades, assim como devem assumir o custeio do material escolar utilizado e de todas as atividades extraclasse, tais como escolinhas de ginástica, inglês ou dança, excursões e passeios. Por outro lado, sendo uma escola comunitária, sem fins lucrativos, a Escola oferece anualmente cerca de 150 bolsas de estudo, atingindo aproximadamente 11% de seus alunos<sup>17</sup>. A crise econômica afeta também pais de alunos não bolsistas, uma vez que cerca de 8% do total pagam as mensalidades com atraso ou simplesmente deixam de pagá-las.

Como a maior parte do custeio da Escola é feito pelos pais dos alunos com condições de pagar as mensalidades e há o 'adicional judaico'

---

<sup>17</sup> Campanhas para angariar fundos entre os membros da comunidade judaica de Porto Alegre são apenas relativamente bem sucedidas, e o resultado permite cobrir menos de 10% das despesas da Escola.

representado pelas aulas e atividades referentes aos conteúdos judaicos, o valor das mensalidades escolares é relativamente alto, situando-se o Colégio Israelita Brasileiro entre as escolas particulares mais caras de Porto Alegre. Conforme observação de Levy (1987), para as escolas judaicas da América Latina, o Estado não interfere na programação da escola judaica, uma vez atendido o currículo mínimo secular, mas também não oferece recursos diretamente ou auxilia na forma de bolsas de estudo. Sua contribuição é importante, porém, através da isenção de pagamento de impostos e contribuições sociais, situação que o Colégio Israelita Brasileiro partilha com outras escolas comunitárias sem fins lucrativos da Capital.

Outra explicação para a diminuição do número de alunos matriculados no Colégio Israelita Brasileiro é a existência de escolas alternativas. Aqui, deve ser considerada a escolha, por um lado, entre escolas públicas e escolas particulares e, de outro lado, entre as escolas particulares ou comunitárias existentes em Porto Alegre.

A opção entre escolas públicas ou particulares depende principalmente de dois fatores: a qualidade da escola pública e a capacidade dos pais de pagar as mensalidades escolares de uma escola particular ou comunitária. Nestes aspectos, durante os anos 80, os dois fatores foram favoráveis às escolas particulares, especialmente devido ao fato de que as escolas públicas perderam em qualidade devido à falta de investimento em equipamentos e de qualidade de ensino, e também por pagar muito pouco a seus professores, o que resultou em várias greves que perturbaram as atividades normais das escolas por muito tempo. Ao mesmo tempo, a classe média brasileira parecia passar por uma situação econômica melhor do que a que passou a enfrentar posteriormente.

No que diz respeito às escolas pagas, a questão principal está nos tipos de escolas existentes na cidade em diferentes épocas. Neste sentido, é importante considerar que até as décadas de 70 e 80, as escolas comunitárias ou particulares existentes em Porto Alegre eram clericais, mantidas por congregações católicas ou protestantes (evangélicas, metodistas, batistas, etc.). O conteúdo religioso dominante nessas escolas fazia parte de seu currículo regular e era muito difícil para os praticantes de uma outra religião adaptar-se. Um aluno judeu era considerado como um estranho nessas escolas, em graus diversos, dependendo da ênfase colocada na formação religiosa e na tolerância prevalecente (neste sentido, havia uma

maior preferência dos estudantes judeus por escolas protestantes de orientação norte-americana do que por escolas protestantes de orientação germânica). Mudanças começaram a ser observadas no início dos anos 90, quando, por um lado, as escolas católicas e protestantes tornaram-se mais seculares e, de outro, foram fundadas novas escolas seculares não vinculadas a nenhum grupo étnico ou congregação religiosa em particular. Uma dessas escolas, fundada por um ex-professor do Colégio Israelita Brasileiro, tornou-se especialmente atrativa para pais judeus, devido tanto a sua ênfase na preparação para os exames de ingresso para a Universidade quanto a seu caráter secular.

Um exemplo da mudança na orientação de algumas escolas comunitárias e particulares não judaicas e do processo de secularização que enfrentaram é oferecido por De Boni, em sua análise dos imigrantes italianos do Rio Grande do Sul e de sua religião:

Na medida em que a secularização foi atingindo o Rio Grande do Sul, entrou em crise o mundo católico, e constatou-se a ineficiência de muitas das estruturas que o suportavam, entre as quais o sistema educacional. O colégio católico começou a perder seu sentido, por não mais formar católicos, nem preparar os líderes com que a Igreja esperava contar. Sua função limitou-se, sempre mais, a fornecer ensino aos interessados, passando para plano secundário as convicções religiosas de seus alunos e, seguido, mesmo as de seus professores. (De Boni, 1980: p.251).

Durante a última década, o Colégio Israelita Brasileiro acompanhou a tendência de secularização que afetou outras escolas confessionais de Porto Alegre. Assim como grande parte dos professores e quase a totalidade dos funcionários são não judeus (a exceção é a área temática judaica da Escola, onde todos os professores são judeus), a Escola também se tornou atrativa para alunos não judeus, que representam cerca de 10% do total. Algumas dessas crianças frequentam a escola judaica porque seu pai ou sua mãe trabalha na escola, como professor(a) ou funcionário(a), habilitando-os ao recebimento de uma bolsa de estudos, mas outros estão lá por escolha dos pais.

É possível que a participação de alunos não judeus na escola judaica cause a eles problemas de identidade semelhantes aos enfrentados por alunos judeus matriculados em escolas não judaicas. No entanto, alunos não judeus que estudam no Colégio Israelita Brasileiro sabem que não são judeus e que o aprendizado da língua hebraica e da cultura judaica não os

transformará em judeus. De maneira semelhante, alunos judeus que estudam em escolas não judaicas continuam sendo judeus, embora algumas vezes eles possam não saber exatamente o que isto significa.

Outra característica de grande parte dos alunos matriculados no Colégio Israelita Brasileiro é serem filhos de pais com origem mista, em que um lado da família é formado por judeus e outro lado é composto por não judeus. Mesmo quando o cônjuge de origem não judaica converteu-se ao judaísmo, sua família de origem continua sendo de não judeus, o que faz com que a criança, embora frequentando uma escola judaica, tenha contato com festas cristãs, como o Natal, e compareça à Igreja ou ao Templo por ocasião de casamentos, batizados ou outras cerimônias envolvendo membros de sua família. Como resultado, o contato de muitas dessas crianças com o judaísmo é apenas parcial, e a escola judaica representa praticamente seu único contato com o judaísmo.

A secularização da maior parte da população judaica de Porto Alegre – representada pela diminuição das práticas religiosas, aumento no número de casamentos mistos e diminuição da participação em atividades da comunidade judaica local – é provavelmente o principal motivo para explicar as atitudes dos pais em relação à escola judaica. Seu interesse principal está em que a Escola ofereça a seus filhos uma educação de excelência – que lhes permita competir na sociedade capitalista, assumindo no futuro posições de liderança – e, ao mesmo tempo, transmita-lhes o conteúdo básico do judaísmo, para que as crianças conheçam suas origens e orgulhem-se delas. Eles desejam que as crianças sejam judias, mas dentro de certos limites, porque se elas tiverem muito conhecimento religioso poderão contestar suas próprias vidas seculares.

### **5. Perspectivas futuras**

Considerando as mudanças internas e externas que afetaram a escola judaica, resultando tanto na diminuição no número de seus alunos quanto em dificuldades financeiras, existem poucas perspectivas de melhora. Pode-se considerar que não existe perspectiva de reversão da tendência de secularização entre os membros da comunidade judaica de Porto Alegre, apesar do fato de alguns jovens terem sido atraídos pela prática do judaísmo tradicional, seguindo a liderança do movimento Beit Chabad, e da ocorrência de algumas conversões de não judeus. Em consequência, ao

mesmo tempo em que parte desta população afasta-se da religião e evita participar de eventos na comunidade judaica, ela também pode considerar desnecessário o envio de seus filhos a uma escola judaica.

São evidentes os esforços feitos pelos administradores e professores do Colégio Israelita Brasileiro para corrigir qualquer aspecto considerado negativo, reforçar os aspectos positivos e inovar, sendo pioneiros em conteúdos e métodos de ensino. No entanto, mesmo que a Escola seja considerada excelente em termos da educação secular, existe uma oferta razoável de escolas na cidade com as mesmas características, sendo o único diferencial da escola judaica sua programação em conteúdos judaicos. Neste sentido, assim como a oferta desses conteúdos atrai uma parte dos potenciais candidatos a alunos, afasta uma outra parte. No confronto entre pais que desejam para seus filhos componentes diferenciados de educação judaica, a escola judaica tem duas alternativas: aumentar sua ênfase em judaísmo – religião, hebraico e cultura judaica –, com o risco de perder grande parte dos alunos não judeus e parte dos alunos judeus cujas famílias são seculares; ou diminuir a ênfase em judaísmo, perdendo assim seu papel de formar e consolidar a identidade judaica.

Em síntese, sendo a escola judaica atualmente um dos principais meios de transmitir a identidade judaica, a própria continuidade da comunidade judaica de Porto Alegre, nas duas ou três próximas gerações, pode ser questionada.

### **Referências bibliográficas**

- AMIA (Comunidad Judía de Buenos Aires). *Comision para el Desarrollo de la Educacion Judia Formal. Conclusiones; Proyecto del Programa para el Mejoramiento del Sistema de Educacion Judia en la Argentina*. Buenos Aires, AMIA, out. 1993. 20p. (Relatório não publicado)
- ASHERI, Michael. *O judaísmo vivo; as tradições e as leis dos judeus praticantes*. Rio de Janeiro, Imago, 1995. 367p.
- BARYLKO, Jaime. In Latin America, We are What We are Plus What Latin America is. *Jewish Frontier*, 16, March 1981. Apud LEVY (1987).

BARTH, Fredrik. Introducción. In: BARTH, Fredrik (compilador). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1976. p.9-49.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa/Rio de Janeiro, DIFEL/BERTRAND, 1989.

BRUMER, Anita. *Identidade em mudança; pesquisa sociológica sobre os judeus do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 1994. 143p.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade e estrutura social. Brasília, Universidade de Brasília. *Série Antropologia Social*, n.21, 1978. 27p.

DE BONI, Luis Alberto. O catolicismo da imigração: do triunfo à crise. In: DACANAL, José H. & Gonzaga, Sergius (org.). *RS: Imigração & Colonização*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1980. pp. 234-55.

EIZIRIK, Moysés. *Aspectos da vida judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984. 184p.

GOLDSTEIN, Iosef. O Estado de Israel, o movimento Sionista e a educação judaica no Brasil, 1948-1955. *Anuário do Instituto do Judaísmo Contemporâneo, da Universidade Hebraica de Jerusalém*, n.8, 1993. p.39-66. (Em hebraico) (Traduzido por Paulo André Fridman, para utilização neste trabalho).

KLIEMANN, Luiza Helena Schmitz. *Colégio Israelita Brasileiro: 1922-1992; "Que eu me lembre foi assim..."*. Porto Alegre, Colégio Israelita Brasileiro, 1992. 114p.

LEVY, Daniel C. Jewish Education in Latin America. In: ELKIN, J. L.; MERKX, G. W (eds). *The Jewish presence in Latin America*. Winchester, MA: Allen & Unwin, 1987. p.157-184.

SCLIAR, Moacyr. *Caminhos da Esperança; a presença judaica no Rio Grande do Sul (Pathways of Hope; the Jewish Presence in Rio Grande do Sul)*. Porto Alegre, Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, 1990. 120p.

SORJ, Bernardo. Introdução; o judaísmo moderno em perspectiva histórica; do judaísmo rabínico ao judaísmo pós-moderno. In: SORJ, Bernardo; GRIN, Monica (org.). *Judaísmo e modernidade; metamorfoses da tradição messiânica*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p.7-19.

WOLFF, Egon; WOLFF, Frieda. *Judeus no Brasil Imperial; uma pesquisa nos documentos e no noticiário carioca da época*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Centro de Estudos Judaicos, 1975. 549p.

WOLFF, Egon; WOLFF, Frieda. *Documentos V; O judeu na topografia e toponímia do Brasil no século XIX; Os recenseamentos demográficos oficiais do século XX*. Rio de Janeiro, 1993-1994. 131p.