

4 Escolas Judaicas

4.1 Contextualização das escolas Judaicas

Até a modernidade¹, o povo judeu tinha uma vida comunitária separada dos cristãos, vivendo de acordo com suas próprias instituições jurídicas. Eles eram os eternos estrangeiros. Mesmo morando por várias gerações no mesmo lugar, seus hábitos destacavam-se como diferentes. Simmel analisa a questão do estrangeiro e usa como exemplo, a situação dos judeus e o imposto cobrado na Idade Média na cidade de Frankfurt denominado *Beede*: os cristãos eram tributados conforme sua fortuna variava; no caso dos judeus, a tributação era fixa, cada judeu deveria pagar um valor pré-determinado independente de sua situação, “esta fixação repousava no fato de que o judeu tinha sua posição social como judeu e não como indivíduo possuidor de conteúdos objetivos” (Simmel, 1983, p.187).

Com a conquista do direito à cidadania, inicialmente por conta da Revolução Francesa, os judeus deixaram de viver em estamentos para (compor como indivíduos) as novas classes sociais que surgem com o sistema capitalista (Grinberg, 1997). Desta forma, em troca da igualdade de direitos, tiveram de abdicar de suas instituições jurídicas e de sua vida comunitária singular. Esta integração fez com que houvesse uma ruptura dos “mecanismos de reprodução e socialização ‘natural’ (...) colocando assim como uma questão permanentemente em aberto a continuidade voluntária da vida judaica e do significado da identidade judaica” (Sorj, 2001, p.151). A diferença na sociedade contemporânea é que as barreiras institucionais que até então filtravam e limitavam a influência do meio externo sobre a identidade judaica foram desaparecendo gradativamente.

No bojo dessas transformações, ao final do século XVIII e início do século XIX, houve o que se denominou de *Haskalá* ou Emancipação ou ainda

¹ modernidade - período, influenciado pelo Iluminismo, em que o homem passa a se reconhecer como um ser autônomo, auto-suficiente e universal, e a se mover pela crença de que, por meio da razão, pode-se atuar sobre a natureza e a sociedade. Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0.5.

Iluminismo Judeu, movimento que se desenvolveu na Alemanha e posteriormente influenciou outras regiões. Este movimento intelectual dos judeus da Europa central e oriental teve como escopo “reformular” o judaísmo, para pensar o judaísmo na sua dimensão religiosa e “questionar o grau de aproximação que poderia existir entre as culturas judaicas e não judaicas” (Epelboin, 1997, p.112). Para isso os cultos foram reduzidos e neles diminuiu a utilização do hebraico em prol de idiomas nativos, as mulheres foram equiparadas na esfera religiosa, os modos de vestir especificamente ‘judaicos’ ficaram restritos às rezas e, no cotidiano, foram também modificadas as leis dietéticas judaicas (Rosenberg, 1992, p.19).

Para Grinberg (1997), se a transmissão de valores tornou-se bem mais problemática pela abertura e integração dos judeus nas sociedades, não é por acaso que surgem nesta época as escolas judaicas. Estas cumpriam a programação escolar normal do país de adoção, complementada por temas especificamente judaicos como o ensino da Torá², sendo um exemplo desta nova configuração da educação judaica a *Jew's Free School*, fundada em 1817 em Londres (Grinberg, 1997, p.271).

Aqui no Brasil também podemos perceber a importância da constituição dessas instituições pela fundação da primeira escola do Rio de Janeiro em 1922, logo no início do primeiro grande fluxo migratório judaico que aconteceu nos anos 20³. A escola se chamava Maguen David (escudo de David), transformado posteriormente em Ginásio Maguen David e, finalmente no Colégio Hebreu Brasileiro, na Tijuca (Veltman, 1998).

Cabe ressaltar que a constituição da vida comunitária dos judeus no Rio de Janeiro foi o resultado das diversas convicções políticas dos judeus imigrantes do leste europeu. Assim, formou-se “um universo comunitário dinâmico e plural, onde se recriava mimeticamente o espectro político das comunidades judaicas do Leste Europeu” (Grin, 1997, p.108). Podemos desta forma, compreender a disseminação de escolas judaicas como a escola Scholem Aleichem fundada pela esquerda judaica, e posteriormente a criação, por uma dissidência dessa escola, do Eliezer Steinberg em 1954, mantida pelo Instituto Israelita Brasileiro de Cultura e

² Torá – palavra hebraica que significa em sentido estrito os cânones das Escrituras Sagradas. Refere-se aos cinco livros da Bíblia ou o Pentateuco in: Gerard, André-Marie. *Dictionnaire de la Bible*. Paris, Editions Robert Laffort, 1989.

³ De acordo com Decol (2001) até 1919 já haviam imigrado 12.000 judeus para o Brasil.

Educação, o IIBCE. Atualmente, no Rio de Janeiro existem cinco escolas judaicas: TTH Bar – Ilan, Cheder Beit Menachem, A. Liessen, Eliezer Steinbarg - Max Nordau e o ORT. As escolas estão concentradas na zona sul do Rio de Janeiro, sendo que duas escolas mantêm filiais na Tijuca e na Barra da Tijuca. É preciso salientar, contudo, que as escolas judaicas seguem orientações diferentes.

Essas orientações dividem a *grosso modo* o conjunto em dois tipos de escolas: as de orientação religiosa e as de orientação laica⁴. A primeira está fundamentada na fé, “em um conjunto de axiomas e postulados, isto é, princípios, por sua natureza intrínseca, dogmáticos.”(Guinsburg, 1977, p.260) Nestas o ideal siônico de retorno à terra de Israel determinado pela lei tradicional judaica tem por vezes “...características místicas e/ou religiosas, buscando o retorno à Terra Prometida e esperando a vinda do Messias e a Salvação”(ibid, p.260).

A segunda, de enfoque laico, tem suas origens no período da *Haskalá* e pode ser subdividida em dois grandes subgrupos:

Um francamente culturalista, e outro, ideologicamente sionista⁵. É verdade também que, com o advento do Estado de Israel, a tendência culturalista se aproximou da postura sionista em geral. E, numa visão redutora, encontram-se hoje duas colocações básicas sionistas: a primeira, marcadamente política, visando a aliá⁶, e a outra, menos ideologizada e mais culturalista.(Ibid, p. 261).

Esta distinção é muito importante, pois nenhuma escola culturalista aceita ser denominada de religiosa. As escolas judaicas seculares estão baseadas na possibilidade de ser judeu e não ter religião. Para entendermos a possibilidade de uma escola judaica ser secular e não confessional acredito que a explicação de Sorj ajude a clarear a questão:

Como é possível ser agnóstico ou ateu e judeu ao mesmo tempo? Esta pergunta, que ouço repetidamente, supõe que o judaísmo se reduz a uma religião. Explico então que o judaísmo inclui uma tradição religiosa com uma diversidade de correntes, mas que a partir do início dos tempos modernos ele se diversificou, criando versões seculares ou mesmo militantemente atéias que o transformaram em algo que certos autores designaram como uma tradição cultural nacional e, outros, como uma civilização. (2001, p.33).

⁴ Utilizarei aqui a diferenciação feita por Guinsburg (1997).

⁵ Sionismo – movimento iniciado durante os últimos anos do século XIX que afirmava que o único modo pelo qual os judeus poderiam escapar à perseguição era através da volta à sua antiga pátria – Sion, a terra de Israel. (Rosenberg, 1992, p. 81)

⁶ Aliá – emigração para Israel.

4.2

A escola investigada

A escola definida como objeto da pesquisa é judaica na vertente culturalista. A coordenadora do ensino judaico da instituição estudada definiu o que seria uma escola culturalista:

é uma escola humanista, uma escola que do judaísmo se direciona para a cultura judaica, olhando a cultura como um grande todo que contém setores e departamentos. Então toda cultura contém o que? Uma língua que é a expressão máxima de uma cultura, tem um idioma que no nosso caso é o Hebraico. Tem uma literatura, tem um vínculo com alguma terra; nosso vínculo aqui é duplo, o nosso vínculo é um vínculo de fato, um vínculo real de cidadania brasileira e um vínculo espiritual, um vínculo ancestral com a terra de Israel. Que mais que tem uma cultura? Uma cultura tem um folclore, que é a sabedoria popular, isso nós também visamos. Tem também uma visão filosófica de mundo que inclui uma visão de cosmos e que inclui uma religião. Então a gente tem essa visão ampla de judaísmo, essa escola é uma escola liberal. Digamos, eu vou usar dois termos tradicional liberal, liberal tradicional.(Coordenadora de Ensino Judaica)

Estas escolas permitem uma integração da cultura judaica com a cultura circundante. Esta vinculação a duas culturas possibilita aos alunos sentirem-se judeus sem se sentirem estrangeiros.

A escola estudada situa-se no Rio de Janeiro, é fruto da fusão de duas escolas e por isso está dividida em três sedes diferentes distribuídas pela zona sul da cidade. No ano de 2004 a escola fez a festa de meio século de fundação. Possui em torno de 1000 alunos e atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Como todas as instituições judaicas (sinagogas, clubes, locais de assistência etc.) fora de Israel, é uma escola comunitária, formada em parte por ativistas e a outra por profissionais.

Os ativistas são pais de crianças da escola que compõem o denominado *Diretório de pais*, órgão máximo da instituição. A cada dois anos é formada uma chapa presidida por um pai da escola que concorre ao cargo de presidente. A chapa é votada por toda a comunidade de pais. Até hoje sempre houve apenas uma chapa e normalmente ocorre a reeleição do presidente. Esta diretoria tem como função designar e apoiar os profissionais que administram a escola e cuidar para que sejam mantidos os valores e objetivos da comunidade de pais, de acordo com o espírito dos fundadores,. Os diretores, todos voluntários, ajudam nos diversos segmentos da escola, tais como finanças, transporte, segurança, eventos,

concessão de bolsas, marketing, assuntos pedagógicos e interação com outros órgãos da comunidade (informação do *site* da escola).

No organograma da escola⁷, abaixo do diretório de pais encontra-se o corpo de profissionais (coordenadores, professores, funcionários etc), supervisionado pela direção geral, responsável tanto pela parte pedagógica quanto pela parte administrativa. Apesar de estar sob a responsabilidade da direção geral, existe uma intensa ligação entre o diretório de pais e a gerência administrativa, por fazer parte das suas funções o levantamento de fundos, a preservação do patrimônio e as questões administrativas em geral.

4.3 Formação de Identidade

Segundo Bourdieu (1979), citando Durkheim, todo grupo tem a tendência de constituir maneiras específicas para perpetuar-se para além da finitude dos seus agentes individuais. São as denominadas estratégias de reprodução que se destinam a manter o grupo de uma geração para outra, se possível, melhorando sua posição no espaço social. As estratégias de reprodução formam um sistema, cada uma delas devendo contar com os resultados obtidos pela estratégia que a antecedeu a cada momento, ou podem ter um alcance temporal mais curto (Bourdieu apud Singly, 1993, p. 26)⁸. Podemos ver um exemplo desse sistema no *site* da Escola Israelita Brasileira Salomão Guelmann⁹ na parte referente à história da instituição:

Qualquer comunidade de imigrantes procura, no país de adoção, manter pelo menos algumas de suas características culturais. Para isso tentará reproduzir e manter essas características calcadas nas tradições e nos valores religiosos. Cria nos países de adoção as instituições básicas: sinagoga, centros culturais, cemitério e escolas necessárias à transmissão e prática daquele patrimônio cultural e religioso.

⁷ Anexo 6 – Organograma da escola judaica.

⁸ Singly : “Destinées à produire la valeur du groupe domestique et de ses membres, toutes ces stratégies forment système, ‘chacune d’elles devant à chaque moment compter avec les résultats atteints par celles d’entre les autres qui l’a précédée ou qui a une visée temporelle plus courte’ (Bourdieu, 1989)”

⁹ Escola Israelita Brasileira Salomão Guelmann, localizada em Curitiba. Disponível em: <http://www.eisbg.com.br>. Acesso em: 11/12/2003.

Este objetivo de perpetuação é particularmente claro para a comunidade judaica, como assinala Shimon Peres¹⁰: “No futuro, a questão não será se judeu é aquele que tem mãe ou pai judeu. Judeu será aquele que tiver filhos judeus” (apud Hemsí, 1997, p. 30). Buber também reafirma esta questão ao afirmar que “O passado de seu povo é sua memória pessoal, o futuro de seu povo é a missão pessoal que lhe foi imposta.” (ibid, p.30)

Podemos pensar que as escolas judaicas têm, dentre outras, duas funções extremamente importantes: a transmissão de valores judaicos para a formação de uma identidade e um “ponto de encontro” para os judeus espalhados pelas cidades. Para Bourdieu “a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação” (2004, p.205) e continua: “tendo sido moldados segundo o mesmo ‘modelo’ (*pattern*), os espíritos assim moldados (*patterned*) encontram-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas” (idem, p.206). Estas características da cultura escolar apontadas por Bourdieu ajustam-se perfeitamente à necessidade explicitada anteriormente da existência / fundação da escola judaica para a manutenção da identidade judaica.

Além disso, segundo Bourdieu, a companhia constante e prolongada de condiscípulos dotados de disposições semelhantes reforça, em cada um, as disposições e os valores partilhados e, desta forma a confiança específica em seu próprio valor. Ao permitirem à comunidade judaica do Rio de Janeiro um espaço com identidade cultural específica para a formação das novas gerações, as escolas que atraem esses grupos procuram formar uma elite escolar, socialmente reconhecida. Através dessa distinção, publicamente instituída, os alunos se nutrem do sentimento de pertencer a um grupo excepcional e são estimulados a desenvolver práticas marcadas pelo sentimento de superioridade que tendem a reforçar tais diferenças. Podemos citar aqui a participação de situações de lazer e convívio de caráter extra-escolar como: grupos de jovens, dança folclórica, colônia de férias etc. Laços de fraternidade, intensos e duráveis, se instauram entre os colegas adolescentes, de forma tão “natural” como os sentimentos familiares no

¹⁰ Shimon Peres, apud HEMSI, Sylvana. *Entidade Judaica: um modelo paulistano liberal*. 1997. Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo.

interior do grupo doméstico e desenvolve-se assim, o *esprit de corps* tão comum aos egressos das “grandes escolas” analisadas por Bourdieu no contexto francês.

A segregação agregadora que a instituição escolar opera é, sem dúvida, o mais poderoso operador da estruturação social dos afetos, e as amizades ou os amores entre os condiscípulos são uma das formas as mais seguras e melhores dissimuladas da constituição dessa espécie particularmente preciosa de capital social que são as relações da escola, princípio durável de solidariedades e de trocas de todas as ordens entre membros da mesma classe de idade escolarmente instituída sob o nome de “promoção”. (1989, p.257)

A convivência e as amizades que vão se consolidando nos anos de escola selam a adesão a valores comuns e, muito especialmente, ao valor do grupo enquanto corpo integrado e disposto a todas as trocas que reforcem a integração e a solidariedade entre os pares.

Tratando-se de uma minoria cultural, esta convivência escolar é ainda mais fundamental no sistema de reprodução, pois como a própria coordenadora de ensino judaico da escola explicitou, assinalando a força socializadora dos meios de comunicação e, muito especialmente, da televisão: “*A Xuxa não fala de judaísmo*”. A escola, portanto, se coloca como um instrumento de transmissão de identidade, ultrapassando sua simples condição de espaço de reunião de judeus. Mais uma vez é a coordenadora de ensino judaico que esclarece para diferenciar uma escola judaica de uma escola para judeus:

a escola para judeus é uma escola de concentração de judeus, mas que não tem dentro dos seus objetivos a transmissão de uma tradição, a vivência de uma cultura, a possível criação ou continuidade dessa cultura, dentro dessa identidade, dessa visão de mundo. Então a escola judaica, é para judeus, e tem uma finalidade de reforço, ênfase da identidade com um componente cognitivo além do afetivo (...) o nosso currículo é construído de maneira que como você não tem judaísmo na rua, na televisão, na rádio, no cinema, no computador, não tem. Veja bem, o inglês ele está tão incorporado na vida da criança brasileira, desde o vídeo game, então ela tem um estímulo que ela sabe que é um status falar inglês. Então ela pede para o pai estudar inglês, porque ela tem o computador todo em inglês, ela tem todos os conceitos de computador em inglês, o vídeo game se chama vídeo game, as músicas que ela escuta as mais modernas são em inglês, ela vai ao cinema, o filme é em inglês, isso não acontece com o hebraico. (...) Esse continente, esse espaço de vivência e de sentido, porque tem que dar sentido, isso é feito na casa do ponto de vista afetivo e na escola, do ponto de vista afetivo, vivencial e cognitivo. O que acontece é que quando a criança sai daqui com 16, 17 anos ela tem a identidade reforçada.

No Brasil, a questão da identidade judaica passa a ser ainda mais problemática, pois de acordo com Sorj (2001) a cultura judaica não encontrou aqui as condições para fortalecer seu desenvolvimento. A identidade judaica tinha se firmado como resposta ao anti-semitismo e como um ‘esforço auto-reflexivo’. O brasileiro é por temperamento tolerante com todas as crenças e experiências místicas, enquanto que nas tradições judaicas de monoteísmo rígido há uma diferenciação extrema entre o mundo judeu e o não-judeu. A mitologia judaica se sustenta na valorização do passado, do sofrimento coletivo e “na ‘curtição’ da ansiedade e angústia existencial” (ibid, p.152), o que gera uma insatisfação com o presente. A cultura brasileira, ao contrário da cultura judaica é marcada pelo “deixa pra lá”, não teme o futuro e valoriza o momento presente. Segundo o autor, a cultura judaica tem uma atitude de ‘voluntarismo pessimista’, enquanto que a cultura brasileira é otimista de esperança. Assim, para Sorj: “se a convivência das mitologias judaica e brasileira não deixa de ser altamente terapêutica para os judeus, a elaboração de uma síntese implica num verdadeiro desafio”. Lewin (1997) explicita a situação quando diz que a transmissão da tradição judaica pelas famílias, na nova realidade social, torna-se “mais abstrata e vaga, algo que tem que ser aprendido na escola”. Isto porque, diante da pressão de inclusão exercida pela sociedade nas famílias:

a tradição passa a ter uma existência mais simbólica e longínqua, onde a nostalgia do passado preenche o vácuo do presente e sua riqueza cultural anterior transmuta-se em repetições e lembranças sem criação e elaborações próprias. (ibid, p.11)

A possibilidade da integração das culturas transformar-se em assimilação, isto é, na perda da identidade judaica em prol da cultura circundante é tão presente que, para Caon (2000)¹¹, até o ensino do multiculturalismo proposto na seção de Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pode ser um fator perturbador para a construção de pertencimento ao grupo. A autora postula que a vivência de padrões culturais alheios banaliza o repertório simbólico dos diferentes grupos. Estaria aí, mais uma razão para a escola judaica funcionar como um ambiente no qual a criança será imersa na cultura judaica construindo e fortalecendo esta identidade.

4.4

Razões de escolha de uma escola judaica

Como já assinalamos, as instituições do *survey* estão em posições de distinção no campo escolar. Para Bourdieu, campos são espaços sociais relativamente autônomos nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. Em um campo, os agentes (instituições, grupos, classes sociais) lutam pela apropriação do capital classificado e hierarquizado como superior aos demais. Os agentes no campo distribuem-se em posições que vão das dominantes às subordinadas. As escolas fazem parte do campo educacional e nele lutam por posições cada vez mais favoráveis no imaginário social. É preciso salientar que as posições no campo não são estáveis, pois os campos sociais estão em permanente luta com base nos investimentos dos agentes pelas melhores posições nas classificações; mas quem está no ‘alto’ passa a ser a referência, o padrão, a imagem a ser perseguida pelo resto do grupo. Partindo desse pressuposto, a tabela dos resultados do *survey* nas escolas abaixo indica as razões que influenciaram a escolha das escolas de acordo com as famílias. Iniciarei esta

¹¹ CAON, Claudia Malbergier. *Escola étnica e ensino multicultural: uma alternativa aos parâmetros curriculares nacionais*. Tese de Doutorado. USP – Fac. de Educação. São Paulo, 2000. A tese propõe, como alternativa, que o desenvolvimento do valor da tolerância e o respeito ao outro seja realizado a partir do acervo cultural da própria criança. Assim, ao mesmo tempo em que possibilita a construção de uma imagem positiva do Outro, reforça a pertinência da criança à sua cultura.

análise pelo conjunto dos diferentes tipos de escolas que compuseram o *survey* para, posteriormente, apontar as diferenças entre a escola judaica e as demais.

Tabela 31 – Frequência absoluta e relativa das razões que influenciaram a escolha da escola pelas famílias*

			Judaica	Bilíngüe 2	Confessional 2	Alternativas	Públicas	Total
Estudou na escola	Sim	Freq.	8	2	3	1	11	25
		%	29,6%	7,7%	5,3%	2,9%	11,6%	10,4%
Métodos de ensino	Sim	Freq.	21	52	127	44	83	327
		%	77,8%	70,3%	82,5%	100,0%	87,4%	83,0%
Fica perto de casa	Sim	Freq.	8	6	26	21	46	107
		%	29,6%	8,1%	16,9%	47,7%	48,4%	27,2%
É uma escola de prestígio	Sim	Freq.	19	23	90	22	87	241
		%	70,4%	31,1%	58,4%	51,2%	92,6%	61,5%
Oferece boa formação cultural	Sim	Freq.	25	68	129	41	90	353
		%	92,6%	91,9%	83,8%	95,3%	94,7%	89,8%
Pelas relações sociais	Sim	Freq.	24	15	52	25	50	166
		%	88,9%	20,3%	34,0%	58,1%	53,8%	42,6%
Boa aprovação no vestibular	Sim	Freq.	17	13	95	12	83	220
		%	63,0%	17,8%	61,7%	27,3%	87,4%	56,0%
Garante o aprendizado de outra língua	Sim	Freq.	13	65	39	6	41	164
		%	48,1%	87,8%	25,3%	14,0%	43,2%	41,7%
Parceria na educação do filho(a)	Sim	Freq.	21	19	42	38	65	185
		%	77,8%	76,0%	73,7%	88,4%	68,4%	74,9%
Recomendação dos amigos	Sim	Freq.	11	11	16	23	38	99
		%	40,7%	42,3%	27,6%	56,1%	40,0%	40,1%
Orientação religiosa	Sim	Freq.	22	1	36	0	3	62
		%	81,5%	3,8%	62,1%	,0%	3,2%	25,0%

Fonte: SOCED: Pesquisa: *Processos de Produção de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004

As células devem ser lidas de forma independente.

* Assinalamos em negrito o percentual mais elevado para cada opção

Para todas as escolas do *survey*, dentre as razões mais importantes na escolha da escola¹² estão a boa formação cultural e o método de ensino. Estas respostas mostram famílias que tem como objetivo desenvolver o capital cultural de seus filhos. As famílias sabem que ao colocarem seus filhos em instituições de excelência acadêmica, garantirão um bom padrão de formação escolar e cultural reforçando o capital cultural familiar e incorporando os saberes definidos como mais importantes no campo educacional.

¹² No questionário de pais das escolas bilíngüe 1 e confessional 1 não constavam as opções: “parceria na educação do filho(a)”, “recomendação dos amigos” e “orientação religiosa”.

A escolarização realizada em instituições de prestígio tem ainda a capacidade de transformar este capital cultural em capital simbólico, já que sua imagem de excelência acadêmica no Rio de Janeiro faz com que seus diplomas agreguem um “selo de qualidade” que as distingue e a seus alunos no mercado educacional. Ao estudar em uma escola de prestígio o aluno recebe uma marca de distinção que destaca o seu valor no espaço social.

Outro traço em comum das razões de escolha das escolas é a parceria na educação dos filhos, assinalado em torno de 70% pelas famílias de todas as escolas. Acredito que a percepção de parceria da escola com a família seja o resultado da representação da escola como uma instituição complementar ao trabalho de educação familiar. A escola será capaz de continuar o trabalho de transmissão de capital cultural feito em casa. Capital cultural é entendido aqui, não apenas no aspecto cognitivo, mas na própria possibilidade de construção de um *habitus* consueto à sua posição social, que reforça os gostos, estilos e percepções que os distinguem no espaço social.

O item menos assinalado por todas as escolas foi “estudou na escola” com 10% apenas. Esta situação pode estar indicando transformações estruturais no campo escolar. Os pais não colocarem seus filhos na escola em que estudaram pode significar uma crítica a seu processo de escolarização, atualização decorrente do capital informacional e capital pedagógico levando-os a escolher as escolas melhor situadas na geração dos filhos. É preciso salientar que no conjunto das escolas investigadas, as mais recentes são as alternativas com 35 anos de existência cada uma e uma das escolas bilíngües que tem 40 anos, todas as outras têm mais de 50 anos.

O segundo item menos assinalado foi “fica perto de casa”, com 27% no geral. O pequeno valor atribuído a este item estaria indicando a preocupação das famílias em escolher a melhor escola no campo educacional não importando a sua localização. Cabe notar, porém, que para 48% das famílias das escolas públicas e alternativas esta foi uma das razões da escolha. Na caracterização socioeconômica vemos que 23% das famílias das escolas alternativas não têm carro e nas públicas 27%. Como já salientamos no capítulo sobre a relação família-escola, o custo do transporte pode ser um sacrifício a mais para estas famílias onde há uma predominância dos setores médios e, que já investem, direta ou indiretamente, muito na escolarização dos filhos.

A maior frequência relativa de “boa aprovação no vestibular”, assim como “ser uma escola de prestígio”, no caso das públicas pode estar indicando a necessidade de garantir a continuidade da gratuidade no ensino superior, assim como a posse de capital informacional sobre as condições de acesso às universidades públicas, ou até mesmo, a perspectiva ideológica de valorização do setor público.

A escolha de “métodos de ensino” para 100% das famílias das alternativas demonstra a importância dada pelos pais à especificidade dessas escolas que é a “busca da inovação pedagógica” já salientada por Ballion (apud Nogueira, 1998, p.53). O critério de escolha dessas famílias parece se orientar pelo que, aparentemente, existe de mais moderno no mercado escolar.

4.5

A construção do capital social de base escolar

Entre estas razões, as que distinguem a escola judaica são as relações sociais, a orientação religiosa e o que podemos chamar de tradição familiar: os pais já terem estudado na escola. O fato da escola poder propiciar relações sociais é um dos critérios de escolha para famílias que Ball, Gewirtz & Bowe definiram como os “privileg/skilled choosers” (apud Nogueira, 1998, p.45); isto é, pais para quem “a composição social da clientela de um estabelecimento representa um elemento decisivo na escola”, entre outros. Esta composição é ainda mais importante quando se trata de membros da comunidade judaica, pois para muitos, a escola se transforma em *locus* privilegiado para a transmissão da cultura, religião e tradições judaicas. A comunidade judaica cada vez mais integrada na sociedade mais ampla perde parte de sua capacidade de transmitir aos filhos uma formação judaica, um ambiente exclusivamente judaico (Hemsi, 1997, p. 90). Em uma pesquisa feita pela escola¹³ o item “ter um bom ambiente social” também foi o terceiro aspecto mais considerado na escolha da escola, com 41% das respostas. Nesta pesquisa, as outras razões que concentraram maior número de respostas na

¹³ Pesquisa quantitativa feita na escola em julho de 2003 pela diretoria de pais com o objetivo de “abrir um canal de comunicação e estreitar os laços com a comunidade de pais” e “avaliar o grau de satisfação focando a percepção dos pais de alunos que estudam em horário integral”. O questionário foi enviado para 683 famílias e 477 responderam, retorno de 69,84%.

escola judaica foram, tal qual no *survey* do SOCED, qualidade de ensino com 83,6% e ser uma escola judaica com 78,8%.

Santos, em pesquisa feita em uma instituição católica de prestígio, sobre escolarização das elites, afirma que as estratégias de manutenção ou ascensão social através da escola se orientam em vários sentidos. O primeiro sentido estaria no objetivo de: “desenvolver o capital cultural propriamente dito, bem como adquirir esse tipo de capital transmutado em capital simbólico” (1996, p. 19). Como já vimos, este sentido já foi visto na opção escolhida “boa formação cultural”.

O segundo sentido seria: “desenvolver ou adquirir capital social de forma a assegurar uma estratégia de apoio para a posterior inserção no mercado de trabalho” (Ibid, p. 19). Este aspecto explica a importância das relações sociais na perspectiva do conceito de capital social desenvolvido por Bourdieu. O autor distingue capital social, do capital econômico e do capital cultural, definindo-o como a rede de relações pessoais duráveis que podem trazer benefícios para o indivíduo, funcionando como um capitalizador de recursos sociais em vários campos e situações. Nesse sentido, as relações sociais, além do benefício emocional que possam oferecer, possibilitam a aquisição de benefícios materiais ou simbólicos. Os benefícios materiais podem ser exemplificados pelas possibilidades abertas pelas redes de relação para indicações de emprego, possibilidades de empreendimentos lucrativos e, no caso específico dos alunos, a ampliação e o acesso a práticas sociais e culturais diferenciadas, como viagens, circulação por ambientes variados e prestigiosos etc. O benefício simbólico é decorrente da possibilidade da participação de círculos sociais que ocupam posições dominantes. A amizade desenvolvida na infância de maneira ‘fortuita’, sem interesses, com pessoas cujos pais estão no alto das hierarquias sociais (econômica, política, cultural etc), possibilita no futuro servir como recurso (capital social) para a entrada e permanência no mercado de trabalho.

Para os judeus a construção da rede social é fundamental. Eles sabem que a comunidade da qual fazem parte não é um dado natural, isto é, não basta ser judeu para ter um grupo social, é preciso criar, desenvolver e manter os vínculos sociais dentro da comunidade judaica. É claro, que ser judeu pode ser como um “cartão de visitas”, mas é necessário produzir e reproduzir as relações, enquanto relações duráveis, para que estas continuem a render lucros simbólicos e

materiais. Isto porque, a constituição de uma rede social não acontece por uma simples “definição genealógica das relações de parentesco” (Bourdieu, 1998, p.68). No caso, ser filho de mãe judia define na religião quem é judeu, mas não compõe uma rede de relações. Para que ela exista é necessário uma proximidade quer seja no espaço físico, social, simbólico ou econômico.

A formação desta rede social ficou patente no material empírico das entrevistas, das observações das reuniões de diretório, no *survey* e na pesquisa quantitativa realizada pela escola. Os depoimentos dos coordenadores abaixo, confirmam esta interpretação:

“é uma comunidade que permite que a gente venha a saber o que eles estão fazendo quando saem daqui. Eu sei o que turmas de 18 anos atrás são hoje.” (coordenador do ensino médio)

“Porque esses meninos se encontram muito, o tempo inteiro, toda hora. É dentro da escola, é na Hebraica ou no CIB, é na sinagoga, são os condomínios em Teresópolis e os pais também!” (coordenadora do 2º segmento do ensino fundamental)

Esta proximidade é referendada pela resposta dos pais ao *survey*: 93% dos pais conhecem os colegas da escola de seu filho e 56% conhecem os pais dos colegas da escola do filho. Em comparação com as outras escolas, a escola judaica, junto com as bilíngües, é a que apresenta as maiores porcentagens nas duas questões como se pode ver abaixo.

Tabela 32 – Frequência absoluta e relativa do conhecimento dos colegas dos filhos pelos pais de acordo com a tipologia das escolas - Capital social escolar

			Bilíngües	Confessionais	Alternativas	Públicas	Judaica	Total
Você conhece os colegas da escola de seu filho	Sim	Freq.	65	103	22	65	25	280
		%	89,0%	67,8%	50,0%	69,1%	92,6%	71,8%
	Pouco	Freq.	8	45	22	28	1	104
		%	11,0%	29,6%	50,0%	29,8%	3,7%	26,7%
	Não	Freq.	0	4	0	1	1	6
		%	,0%	2,6%	,0%	1,1%	3,7%	1,5%
Total	Freq.		73	152	44	94	27	390
	%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Tabela 33 – Frequência absoluta e relativa do conhecimento dos pais dos colegas da escola dos filhos pelos pais segundo a tipologia das escolas

dos filhos pelos pais segundo a tipologia das escolas								
			Bilíngües	Confessionais	Alternativas	Públicas	Judaica	Total
Você conhece os pais dos colegas de seu(sua) Filho(a)?	Sim	Freq.	40	42	7	26	15	130
		%	54,8%	27,5%	16,3%	27,7%	55,6%	33,3%
	Pouco	Freq.	31	82	29	48	11	201
		%	42,5%	53,6%	67,4%	51,1%	40,7%	51,5%
	Não	Freq.	2	29	7	20	1	59
		%	2,7%	19,0%	16,3%	21,3%	3,7%	15,1%
	Total	Freq.	73	153	43	94	27	390
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: SOCED: Pesquisa *Processos de Qualidade de Ensino. Escola, família e cultura*. 2004.

Outro momento em que podemos constatar a importância da construção desta rede social é na hora da composição das turmas, pois muitos pais querem decidir com quem seus filhos vão desenvolver uma relação mais próxima. Segundo a coordenadora, todas as vezes que ela quis mexer nas turmas “foi problemático”: os alunos fizeram pressão e os pais consideraram que seria prejudicial para seus filhos. Para exemplificar a questão, a coordenadora relatou que, em uma tentativa de satisfazer em parte os alunos, foi pedido que cada aluno fizesse seis escolhas, das seis seria garantida no mínimo um dos amigos. Ainda assim, para um dos alunos, as coordenadoras conseguiram que ele ficasse com três amigos:

No dia seguinte o pai estava aqui: ‘ele não pode ficar nesta turma porque meu filho não fez as escolhas certas’. O que acontece: eram pais, ele se dava bem com pais dos outros grupos. Nós pudemos bater pé firme: ‘não vai mudar’. É difícil, às vezes a gente consegue, às vezes a gente tem que abrir mão.(coordenadora do ensino médio)

Se a leitura da coordenadora é correta, vemos mais uma vez a importância desta rede de relações. Os pais para garantirem a proximidade tentam influenciar até na composição das turmas. As próprias mães nas entrevistas exploratórias relataram que foram à escola para trocar o filho de turma. Das quatro mães entrevistadas, três fizeram relatos deste tipo, o motivo seria sempre que a composição do grupo estava sendo prejudicial para a aprendizagem dos filhos. A coordenadora também salientou, em conversa informal, a extrema preocupação das famílias com a vida social de seus filhos, externando o receio do filho ser de

alguma forma excluído do grupo. De acordo com seu relato, a coordenadora do ensino judaico mantém uma agenda onde ficam escritas as datas das festas de *bar mitzva*¹⁴ dos meninos para não haver o risco de coincidirem as datas dos colegas e os convidados fiquem divididos.

Finalmente o terceiro sentido apontado por Santos é “garantir a homogamia de classe, ou seja, a manutenção da homogeneidade da origem social dentro das famílias por meio do matrimônio e da reprodução” (1996, p. 19). Este depoimento focaliza um fator fundamental para a comunidade judaica: a homogamia. Se para ser judeu é necessário ser filho de mãe judia, o casamento inter-religioso é muitas vezes um problema. Ele produz filhos que são vulgarmente chamados de ‘caju’, termo derivado das sílabas iniciais de ‘católicos’ e ‘judeus’. Filhos de judeus com pessoas de qualquer outra religião. Filhos que não se enquadram no esquema rígido de homogamia dos judeus. Por isso, apesar de ser uma escola da vertente culturalista, pertencer à religião judaica é fundamental. É necessário que os filhos tenham contato com outros judeus para possibilitar casamentos futuros.

A situação é diferente da escola confessional 2; nesta, a religião¹⁵ foi a 6ª razão mais escolhida pelos pais. Podemos inferir daí, talvez, que a religião tem um peso diferente para os católicos: pertencendo a maioria da população brasileira, eles não precisam estar tão atentos a este quesito quando escolhem uma escola. Além disso, no Rio de Janeiro as escolas católicas ocupam uma posição de destaque no campo educacional, podendo os agentes selecionar uma entre um leque de escolas católicas, ou até mesmo optar por uma escola laica apesar da orientação católica da família.

Cabe salientar os nossos achados de pesquisa estão de acordo com o estudo de Zadoff (1989) sobre a educação judaica em países latino americanos. As famílias judaicas dos outros países da América Latina também evidenciaram desejar uma escola de excelência acadêmica com um ambiente judaico. A excelência acadêmica é fundamental nas escolas judaicas seculares, isto porque, quando não é oferecida, são preteridas por outras escolas não judaicas, com níveis melhores de desempenho no conjunto do sistema escolar. Estas famílias, portanto,

¹⁴ *Bar mitzva*: o menino judeu ao completar 13 anos alcança a maioridade religiosa, para comemorar a data normalmente é feita uma cerimônia na sinagoga seguida de festa.

¹⁵ Lembramos mais uma vez que esta opção não constava do questionário dos pais da escola confessional 1.

estão mais preocupadas em preservar seu próprio *socio-ethnic class status* (sic), isto é, sua posição social como judeus, do que em preservar os valores tradicionais do judaísmo. Zadoff continua dizendo que o ambiente judaico proporcionado pelas escolas permite a continuidade da existência da comunidade, além de prevenir casamentos inter-religiosos.

A escola judaica, portanto, favorece a construção de um *habitus* consueto com a comunidade judaica. A segregação operada pela escola faz com que o grupo reforce sua identidade, além de favorecer a construção paulatina de uma auto-imagem positiva de si e de seu grupo sociocultural, corroborada pela distinção acadêmica socialmente reconhecida que lhe é garantida na sua escolarização.