

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ENSINO PARA A DIVERSIDADE:
O PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS JUDIAS DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA, 1997**

Autora: Laura Noemi Chaluh

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Laura Noemi
Chaluh e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

**CAMPINAS
2002**

**Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Chaluh, Laura Noemi.
C354e Ensino para a diversidade : o projeto pedagógico das Escolas Judias de
Buenos Aires, Argentina, 1997 / Laura Noemi Chaluh. -- Campinas, SP:
[s.n.], 2002.

Orientador : Vera Lúcia Sabongi De Rossi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Sistemas de ensino - Projetos. 2. Cultura. 3. Educação - História.
4. Ensino de primeiro grau. I. De Rossi, Vera Lúcia Sabongi. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-111-BFE

Dedico este trabalho a minha família.

A meu marido Daniel, meus filhos

Nicolás e Javier, pelo amor e pelo apoio com que me brindam a cada dia.

A minha mãe, a meu pai (*in memoriam*), a meu irmão, pela vida compartilhada.

Aos meus avós (*in memoriam*), imigrantes na Argentina, que lutaram e acreditaram que era possível ter uma vida digna para eles e seus filhos.

AGRADECIMENTOS

A Profa. Vera Lúcia Sabongi De Rossi, por ter acreditado no meu trabalho, pela sua orientação cuidadosa, pela generosidade e por ter me ensinado o caminho da pesquisa.

A Profa. Olinda Maria Noronha e ao Prof. Luis Enrique Aguilar, pelas valiosas sugestões e contribuições que enriqueceram o meu trabalho.

A Profa. Roseli Cação Fontana, pelas palavras ditas, pela força, por valorizar e acreditar na formação dos professores.

A Iacob Rubel, pelas indicações de documentos imprescindíveis, pelas sugestões bibliográficas e pela ajuda oferecida no percurso da minha pesquisa.

A Profa. Rivka Anijovich; a Rely Brickner e ao Prof. Moshe Korin, pela facilitação para obter importante documentação e pelas informações oferecidas.

A Laura, minha professora de Português na Argentina, pela sua ajuda de sempre.

A Alicia, minha cunhada, que me apresentou o pesquisador Iacob Rubel e me brindou com sua colaboração.

A Adriana, Clemilde, Cris, Débora, Valeria, pela amizade, pelas palavras e pela força no momento preciso.

A Nadir, Marina, Wanda e a todo o pessoal da Pós-Graduação pela atenção recebida apenas chegada no Brasil, pela ajuda de cada momento.

A meu marido Daniel por ter me acompanhado e apoiado neste novo caminho, por acreditar no meu projeto, pelas leituras, pelas sugestões, pelas palavras no momentos difíceis.

Aos meus filhos, Nicolás e Javier, pela paciência de ver me na frente do computador, pela compreensão, pelos desejos de que tudo desse certo. "Mãe, você já acabou?"

RESUMO

O objeto desta pesquisa consiste na análise de um Projeto Pedagógico alternativo implementado em escolas particulares judias de nível primário em Buenos Aires, Argentina, a partir do ano de 1997, em um contexto neoliberal. O projeto original foi desenvolvido e implementado em Israel na década de 70, enfatizando o respeito pelas diferenças.

Através deste trabalho pretende-se compreender o sentido da diversidade cultural em escolas argentinas, desde a chegada dos imigrantes, em fins do Século XIX, até o momento da gestão e implementação do referido Projeto Pedagógico. Resgatar a diversidade a partir de Projetos Pedagógicos significa considerar e respeitar as diferenças e semelhanças culturais, tanto locais quanto globais, e manter os ideais emancipadores de igualdade, excelência, democracia, autonomia, capazes de assegurar a inclusão social e o direito dos cidadãos, principalmente em escolas públicas.

Considera-se a história da educação dos judeus na Argentina desde fins do Século XIX, com a chegada do grupo considerado pioneiro na imigração judia, até a implementação do Projeto Pedagógico, em 1997. Importa conhecer o projeto originado em Israel, o seu contexto político, seu desenvolvimento e fundamentos teóricos. O projeto foi implantado na Argentina, é de interesse conhecer os seus objetivos, os mecanismos de sua implementação e gestão assim como as derivações teóricas no novo país em relação ao projeto original, observando suas relações com o contexto político neoliberal. São consideradas também as características que assume o Projeto Pedagógico na prática educativa.

ABSTRACT

The object of this research consists in the analysis of an alternative Pedagogical Project that has been implemented in the primary level of private Jewish schools in Buenos Aires, Argentina, since 1997, in a neoliberal context. The original project was developed and implemented in Israel in the seventies and it emphasises the respect for the differences.

This work intends to understand the signification of the cultural diversity in the Argentinean schools, since the arrival of the immigrants, at the end of the 19th century, until the moment of the management and implementation of the above mentioned Pedagogical Project. To rescue the diversity from Pedagogical Projects means to consider and to respect the cultural differences and similarities not only local but also global and to keep the emancipatory ideals of status of equality, excellence, democracy, autonomy, and ideals capable to assure the social inclusion and the citizens' rights, mainly in the public schools.

The history of the Jews' education in Argentina since the end of 19th century is considered, with the arrival of the group considered pioneers in Jewish immigration until the implementation of the Pedagogical Project in 1997. It is important to understand the project originated in Israel, the political context, its development and theoretical basis. The project was implanted in Argentina, and it is interesting to understand the objectives and the mechanisms of implementation and management as well as the theoretical derivations in the new country according to the original project, observing its relations with the neoliberal political context. It is considered, as well, the characteristics that the Pedagogical Project assumes in the educational practice.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	xv
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - História da Educação dos Judeus na Argentina	09
1. Imigração	11
2. Educação escolar	21
3. Em direção à escola integral	44
CAPÍTULO II - Projeto Pedagógico de Israel: Hora'a Mutemet - Ensino Adaptado	69
1. O contexto político do projeto	70
2. O desenvolvimento do projeto e suas fases de implementação	74
3. As fundamentações teóricas do projeto	84
CAPÍTULO III - A Diversidade Cultural	93
1. A homogeneização e as categorias <i>unificação - diferenciação</i>	94
2. As implicações educativas do multiculturalismo	97
3. As dificuldades da escola para dar lugar ao multiculturalismo	100
4. O multiculturalismo e as categorias <i>particular - universal</i>	102
CAPÍTULO IV - Projeto Pedagógico da Argentina: Ensino para a Diversidade	107
1. Projeto Excelência Educativa para as Comunidades Judias fora de Israel	107
1.1 CTE e a Unidade de Ensino Adaptado	108
1.2 Projeto Excelência Educativa	111
2. Programa de Apoio à Excelência Educativa na Argentina	115

3. Avaliações do projeto na prática escolar	125
3.1 Escola Jaim Weitzman	126
3.2 Escola Scholem Aleijem	130
3.3 Considerações das Autoras do Projeto Excelência Educativa para as Comunidades Judias fora de Israel	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
BIBLIOGRAFIA	145

LISTA DE SIGLAS

CIRA - Congregação Israelita da República Argentina.

JCA- Jewish Colonization Association.

JK - Chevrá Kadisha.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CR - Cursos Religiosos.

VJR - Vaad Hachinuch Harashi, Comitê Central de Educação Hebraica na Argentina.

VH - Havaad Hamerkazí Lechinuch Leumi, Organização Central para a Educação Judia Nacional na Chevrá Kadisha.

AMIA - Associação Mutual Israelita Argentina.

OSM - Organização Sionista Mundial.

VHH - Vaad Hachinuch Hamerkazí, Conselho Central de Educação Israelita da República Argentina.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

DAIA - Delegação das Associações Israelitas Argentinas.

CTE - Centro de Tecnologia Educativa.

NILI - Experiência em Aprendizagem Individualizada.

INTRODUÇÃO

Ensino para a Diversidade: O Projeto Pedagógico das Escolas Judias de Buenos Aires, Argentina, 1997

“La historia no es un frígido museo; es la trampa secreta de la que estamos hechos, el tiempo. En el hoy están los ayeres” (Jorge Luis Borges).

O objeto de estudo desta pesquisa consiste na história de um projeto pedagógico alternativo implementado em escolas particulares judias de nível primário, em Buenos Aires, Argentina, iniciado em 1997, em um contexto neoliberal. Este projeto teve sua origem em Israel, onde foi implementado na rede educacional tanto laica como religiosa. O projeto é transferido à Argentina, especificamente para a cidade de Buenos Aires, para ser implementado em nove das escolas judias que dependem de um Conselho Central de Educação que as nucleia.

Para compreender este objeto, será preciso conhecer a história dos judeus na Argentina, que se inicia em fins do Século XIX, com a chegada do primeiro grupo considerado pioneiro da imigração judia, até a implementação do projeto "Ensino para a Diversidade", 1997.

Desde o começo da década de 70, quando se iniciou, até hoje, o projeto ainda permanece vivo. Em Israel, aproximadamente 200 escolas estão implementando também atualmente o Projeto. A Argentina foi o primeiro país, depois de Israel, que incorporou o Projeto em suas escolas. Depois dos resultados obtidos na Argentina, foi efetuada a sua implementação também no Brasil, inicialmente no Rio de Janeiro. Hoje o Brasil tem oito escolas que incorporaram o Projeto: três no Rio, duas em São Paulo, uma em Curitiba, uma em Belo Horizonte, e uma em Recife. Além desses dois países, o Projeto está sendo implementado ainda no México (três escolas), Paraguai (uma escola), Uruguai (uma escola) e Costa Rica (uma escola). Hoje 14 escolas argentinas estão implementando o Projeto.

Qual é o interesse de resgatar este Projeto Pedagógico para o mundo moderno? O mundo atual valoriza as mudanças, que sempre aparecem acompanhadas de rapidez e aceleração. Os fenômenos, as idéias, os objetos, etc., são avaliados segundo o grau de mudança que tenham alcançado, mesmo que nem sempre todas as mudanças sejam

favoráveis. Esta característica da modernidade tem implicações na educação, na medida em que são supervalorizadas as novas concepções, rejeitando-se a bagagem de conhecimentos e experiências anteriores. Em contraposição a este dilema atual, apresenta-se a perspectiva deste estudo, na certeza de que ao se pensar a educação nestes tempos, têm-se que resgatar na memória a diversidade cultural, com vistas à transformação social. A diversidade cultural existe e existiu em todos os tempos e em todas as geografias. Resgatar a diversidade na educação implica também manter ideais emancipadores de: igualdade, excelência, pluralismo, democracia, autonomia. Esses valores políticos transcendem a rapidez das mudanças de nossos dias. É intenção desta pesquisa conhecer os valores que subjazem a um projeto tão significativo, e registrá-los para que novas experiências culturais de educação possam ser consideradas no interior dos sistemas de ensino. Segundo Bruner,

“A tarefa das novas gerações é aprender a viver não só no amplo mundo de uma tecnologia em contínua mudança e de um fluxo contínuo de informação, mas também de serem capazes ao mesmo tempo de manter e refrescar nossas identidades locais.

*O desafio é poder desenvolver um conceito de nós mesmos como cidadãos do mundo e, simultaneamente, conservar nossa identidade **local** como mexicanos, zapotecas, espanhóis ou catalães. Possivelmente tal desafio representa para as escolas, e a educação em geral, uma carga como nunca se viu na história”¹ (Bruner, 1997:9, negrito do autor).*

Importa nesse sentido conhecer quais as características da política desses anos para poder olhar com mais atenção as significações que o projeto Ensino para a Diversidade vai adquirir nesse novo contexto, e perceber em que medida ele vai ser atingido pelas consequências derivadas do neoliberalismo.

O Projeto que é objeto de minha pesquisa vai nascer e se desenvolver dentro de um contexto, na Argentina dos anos 90, onde o neoliberalismo apareceu com muita força. Importa saber nesse marco político qual o papel que assume o Estado em relação aos direitos sociais, no caso, a educação. Algumas interrogações que fazemos se dão na direção de saber se a ação do Estado se dirige para a consecução da democratização da educação, se o Estado e a escola realmente defendem os direitos de todos igualmente, ou se ainda se

¹ A tradução das obras e dos documentos que têm original em espanhol é tradução nossa.

mantêm, por trás do universalismo da educação, as desigualdade intra-comunitárias (classe, gênero, minorais étnicas) que reproduzem a exclusão social.

O Ensino para a Diversidade é um projeto que reconhece as diferenças e considera que é papel da escola dar uma resposta a essas diferenças. Importa colocar que dentro do contexto político neoliberal, são muitos os projetos pedagógicos com discursos a favor do multiculturalismo, quando na prática estes reforçam as desigualdades. Um projeto pedagógico que leve em conta a diversidade, as categorias *particular* e *universal* torna-se possível quando o currículo comum, além de considerar a multiculturalidade, é respeitoso em relação aos valores de democracia, da liberdade e da igualdade.

Objetivos

Através desta investigação pretende-se:

1. Compreender o sentido dado à diversidade cultural, desde a origem da gestão e dos procedimentos de implementação do Projeto Pedagógico em Israel, bem como suas especificidades na Argentina, considerando-se as conjunturas em que foram gestados, para assegurar a compreensão de sua historicidade.
2. Contribuir para a elaboração de projetos pedagógicos que permitam desenvolver nas práticas escolares condições sociais que considerem a democracia, a autonomia e o reconhecimento dos direitos dos cidadãos.
3. Favorecer a construção de bases comuns para projetos pedagógicos que considerem as semelhanças e diferenças culturais locais/globais, sem exclusão cultural e social.

Referenciais teórico-metodológicos

Importa explicitar inicialmente que o recorte feito no ano de 1997 se deve ao início da implementação do Projeto que é objeto desta pesquisa.

A metodologia de análise foi construída a partir de 16 fontes primárias, que são: revistas, jornais escolares, entrevistas, subsídios oficiais; e de fontes secundárias que possibilitaram conhecer a história dos judeus na Argentina.

Alguns dos documentos são provenientes de Israel, e outros da Argentina. Em geral esses documentos dão conta de: como o projeto foi se desenvolvendo em Israel, as mudanças que nele se produziram, os principais fatores que levaram à sua implementação

na Argentina, como se faz a implementação do Projeto em comunidades judias fora de Israel, além de depoimentos de escolas que têm implementado o Projeto na Argentina.

O projeto original da minha pesquisa consistia em fazer um estudo de caso da implementação do projeto Ensino para a Diversidade, numa das escolas onde o mesmo foi implementado. Pela necessidade de ter uma compreensão maior e mais abrangente de todas as questões circundantes é que esta pesquisa ampliou-se, ganhando em profundidade e em conhecimento das significações e derivações que foram surgindo ao longo do estudo.

A coleta da documentação apresentou dificuldades. Vários pesquisadores de Argentina e de Israel contribuíram nesta pesquisa, e facilitaram o trabalho com entrevistas, indicações bibliográficas e sugestões de documentos, bem como com indicações sobre os lugares onde se poderia encontrá-los. A contribuição do CTE (Centro de Tecnologia Educativa) foi muito importante. Através da Internet cheguei ao CTE - Israel. Foi este centro que enviou pelo correio a documentação de que eu precisava para conhecer o projeto originário de Israel chamado Hora'a Mutemet (hebraico), ou seja Ensino Adaptado.

Para manter o diálogo mais próximo dos documentos com as fontes secundárias e para fazer referência às concepções de diversidade cultural, há contribuições preciosas, dentre elas: Sacristán (1997, 1999), para quem a cultura homogênea do currículo escolar, estabelecida na escola, é uma barreira que não permite nem admite as singularidades dentro da sala de aula, e ele vai na busca de um currículo comum que leve em conta as categorias *particular* e *universal*; Forquin (1993) considera que a escola não tem como ignorar que está inserida dentro de determinado contexto, mas ela também não tem como desconsiderar os aspectos mais constantes, gerais e incontestáveis no que ela transmite. Juntos esses autores me permitem olhar sobre a diversidade cultural, e me oferecem o referencial necessário para perceber, validar e justificar a importância de estudar o Projeto Pedagógico que é objeto de minha pesquisa. A perspectiva da diversidade cultural visa também à igualdade e inclusão de todos os cidadãos, para além da unificação diferenciadora presente no neoliberalismo.

Outros autores que contribuem na minha pesquisa são: Machado (1989), que me ajuda na compreensão do projeto burguês de educação, com as categorias *unificação* e *diferenciação*; Chauí (1989), com os conceitos de autonomia e democracia; Imbernón (2000), que resgata o valor da diversidade na organização escolar; Enguita (2001), por

olhar sobre as desigualdades intra e inter-comunitárias; McLaren (2000), por caracterizar a política educativa neoliberal; Gentili (1997), que olha sobre as escolas como prestadoras de serviços; Noronha (2001), que adverte os educadores sobre os perigos dos discursos neoliberais que falam em multiculturalismo; Saviani (1998) pelo significado que adquire o conceito de qualidade no neoliberalismo, Perry Anderson (1995/1996), por caracterizar o neoliberalismo e resgatar a importância da igualdade dentro desse contexto.

Em relação às fontes secundárias que me permitem o estudo da história dos judeus e dos distintos momentos conjunturais da Argentina durante o período delimitado na pesquisa, os autores principais são: Aguilar (Dr. em Educação, Professor e pesquisador da Universidade Estadual de Campinas, FE/UNICAMP), Feierstein (escritor, arquiteto, periodista, editor, crítico de espetáculos, especialista na história da comunidade judaica-argentina e de sua literatura), Zadoff (Mestre em Judaísmo Contemporâneo na Universidade Hebraica de Jerusalém na especialidade de História de Educação Judia no México e Argentina, Doutor na Escola de Educação da Universidade de Tel Aviv, com especialidade na História do Sistema Escolar Judio de Buenos Aires), Rubel (Mestre em Judaísmo contemporâneo pela Universidade Hebraica de Jerusalém, que paralelamente ao seu labor como pesquisador, dedicou-se ao trabalho docente no nível superior), Wolff e Schalom (pesquisadoras, compiladoras dos fatos ao se cumprirem cem anos da chegada do grupo considerado pioneiro na imigração judia).

Os autores que me ajudam neste caminhar são advindos de vários países, principalmente: Argentina, Brasil, Espanha, França e Israel.

Importa destacar que na construção desta pesquisa pretende-se assegurar a categoria *movimento*, colocando o olhar sobre um conjunto de elementos que existem em um tempo e em um espaço, procurando assim desvelar a especificidade do objeto de estudo. Deste modo se descarta a idéia de apresentar os conceitos em separado da história, como se ela fosse um pano de fundo ou uma narração dos fatos separados e delimitados. Nesta pesquisa se pretende observar a realidade social como uma totalidade em movimento.

Estrutura do texto

No que segue, desenvolvemos nosso estudo, que se apresenta com a seguinte estrutura.

Cap. I - História da Educação dos Judeus na Argentina

Para ampliar a compreensão histórica do Projeto Pedagógico implementado em 1997, foi preciso estudar desde a chegada do primeiro grupo considerado pioneiro da imigração judia à Argentina, nos fins do Século XIX, em seu estabelecimento nas colônias agrícolas até mais tarde, na cidade de Buenos Aires, onde vai-se implementar o Projeto Pedagógico "Ensino para a Diversidade". Foi necessário conhecer os aspectos legislativos estabelecidos na Argentina, através dos quais se favoreceu uma política imigratória. Para ter um olhar abrangente ao longo deste recorte histórico, serão considerados diferentes aspectos: como os judeus se organizaram na nova terra, as características das organizações comunitárias, que tipo de educação eles sustentavam inicialmente, que mudanças educacionais foram surgindo, quais os diferentes contextos sócio-políticos das instituições escolares judias.

Cap. II - Projeto Pedagógico de Israel: Hora'a Mutemet - Ensino Adaptado

A essência do Projeto Ensino para a Diversidade, implementado nas escolas da cidade de Buenos Aires no ano de 1997, é o foco desse capítulo. Para esse estudo é preciso resgatar a origem desse projeto, elaborado em Israel na década do 70, cujo nome em hebraico é Hora'a Mutemet que significa Ensino Adaptado. Importa analisar e compreender as causas que levaram à sua elaboração, o contexto político em que surgiu, os valores (igualdade, excelência, autonomia e democracia) que o sustentam, como assim seu desenvolvimento e fases de implementação. Serão consideradas as suas fundamentações teóricas sobretudo quanto ao que se entende por Ensino Adaptado.

Capítulo III: A Diversidade Cultural

Nesse capítulo vou efetuar um diálogo entremeando as fontes primárias analisadas no capítulo anterior com os autores que me orientam na compreensão da diversidade cultural. Nessa análise trabalho por um lado a idéia de homogeneização, através das categorias *unificação* e *diferenciação* do projeto burguês de educação, e por outro lado considero o multiculturalismo, com a idéia de tornar compatíveis as categorias *particular* e *universal*. Importa conhecer quais as derivações da diversidade cultural na prática escolar, e

quais as dificuldades que aparecem na escola e que dificultam desenvolver na prática um projeto que seja respeitoso quanto à diversidade.

Capítulo IV: Projeto Pedagógico da Argentina: Ensino para a Diversidade

O Centro de Tecnologia Educativa (Israel) desenvolveu o Projeto Excelência Educativa para as Comunidades Judias fora de Israel. É de interesse analisar os objetivos da implementação, os seus mecanismos de gestão e de avaliação na Argentina, e o que se entende por Ensino Adaptado.

A direção local, responsável pelo Projeto na Argentina, desenvolveu o Programa de Apoio à Excelência Educativa. Serão consideradas as significações que o projeto Ensino para a Diversidade (nome do projeto na Argentina) têm para a direção local, e quais os seus referenciais teóricos, além de analisar as derivações de se implementar este projeto no contexto neoliberal .

É importante considerar as avaliações elaboradas por duas instituições escolares, as significações que o projeto Ensino para a Diversidade tem em cada escola, como ele se desenvolve na prática, como também analisar as considerações das autoras do Projeto de Excelência Educativa desenvolvido para as Comunidades Judias fora de Israel.

CAPÍTULO I

História da Educação dos Judeus na Argentina

Observem-se os seguintes versículos da Bíblia:

E ao estrangeiro não enganarás

Nem angustiarás, porque

Estrangeiro foste no Egito.

E não angustiareis ao estrangeiro,

Pois vós sabeis

Como se acha a alma do estrangeiro.

E quando o estrangeiro morar

Em vossa terra não

Havereis de oprimi-lo.

Como a um natural de

Vós tereis ao estrangeiro

Que peregrinar entre

Vós; e amá-lo-eis como a ti

Próprio porque peregrino foste

Na terra de Egito.

A legislação de Moisés em favor dos estrangeiros foi admirável naqueles tempos de crueldade e injustiça (Dickmann apud Wolff e Schalom, 1988:10).

"... Que o estrangeiro que venha a estas terras, em vez de levantar a tenda provisional do peregrino, possa se sentar no nosso lar ao calor do fogo nativo, que nossa pátria seja sua pátria, porque encontra nela todos os direitos aos que pode aspirar, que nossos interesses sejam comuns, que nossos filhos e os filhos dos imigrantes se identifiquem em um só amor, que nossa raça se salve para que nosso estado social melhore, para que nossa nacionalidade não se debilite e para que o homem e a bandeira argentina não sejam um eco e uma nuvem que se leva o vento...", Bartolomé Mitre, Presidente de Argentina (Wolff e Schalom, 1988:9).

Escuto os primeiros sons. O cenário, as vestimentas. Achei que estivesse em um lugar conhecido. Esse idioma me era familiar... E foram aparecendo os meus avós, os quatro nascidos na Síria. São minhas lembranças de criança, quando eu os escutava falar em uma outra língua, quando os escutava cantar outras músicas, fazer outros movimentos e dançar outras danças. Apareceram também os sabores e cheiros da cozinha..., outras comidas. Outra cultura. Sim, outra cultura.

Este trabalho tem a ver com a minha origem, com a minha identidade. Sou nascida na Argentina e de família judia. Meus avós chegaram à Argentina no começo do século XX. Eles foram muito tradicionalistas nos seus costumes, foram muito respeitosos dos preceitos religiosos. Lembro das reuniões familiares para comemorar as festividades judaicas: Rosh Hashaná, Yom Kipur, Pessach... Eles vieram da Síria... Meus pais, María e Benjamín, continuaram respeitando as tradições como os seus pais lhes ensinaram. Eu levo dentro de mim todas essas sensações, emoções, imagens que têm a ver com as vivências que tive dentro do contexto judaico que recebi da minha família. Mas a minha educação formal não foi dentro de uma instituição judaica, eu não me adaptei na Primeira Série a uma escola integral judia. Talvez por esse motivo eu tenha feito toda a minha educação formal fora do âmbito judaico.

Vou tentar analisar:

1. **Imigração:** Como o meu país, a Argentina, abriu as portas a tantos imigrantes e também, logicamente, aos meus avós.
2. **Educação escolar:** Como a coletividade judia foi se organizando no nível institucional, em especial no aspecto educativo.
3. **Em direção à escola integral:** Como foi a passagem da escola complementar judia até a formação da escola integral judia.

Esses dados vão me permitir ter uma visão abrangente da história da educação judia na Argentina, em especial em Buenos Aires. Assim poderei compreender como, por que e para quê foi implementado o "Projeto Ensino para a Diversidade", que é o objeto de minha pesquisa, em nove das escolas primárias judias da rede escolar judia de Buenos Aires.

1. Imigração

A primeira Constituição Argentina foi sancionada no ano 1853. Esse documento foi de muita importância para o processo imigratório que iria-se iniciar no país. Nas palavras de Zadoff: *A Constituição sancionada em 1853 estabeleceu as bases nas quais fundamentou-se a Lei de Imigração e Colonização de 1876. Esta Constituição refletiu as concepções dos governos estaduais, que propunham o estímulo da imigração européia para povoar os extensos territórios da República* (1995:17).

Os direitos dos estrangeiros como imigrantes na Argentina foram estabelecidos no Preâmbulo da Constituição Argentina, que especifica:

Nós, os Representantes do povo da Nação Argentina, reunidos em Congresso Geral Constituinte pela vontade e eleição das províncias que a compõem, em cumprimento a Pactos preexistentes, com o objetivo de constituir a união nacional, afiançar a justiça, consolidar a paz interior, prover à defesa comum, promover o bem-estar geral, e assegurar os benefícios da Liberdade, para nós, para nossa posteridade, e para todos os homens do mundo que quiserem habitar no solo argentino; invocando a proteção de Deus, fonte de toda razão e justiça: ordenamos, decretamos e estabelecemos esta Constituição para a Nação Argentina (Constituição de la Nación Argentina).

Outro instrumento legal que favoreceu os imigrantes foi a Lei Nº 817/76 de Imigração e Colonização. Essa lei foi sancionada durante o período presidencial de Nicolás Avellaneda (1874 – 1880). A importância dessa lei foi que ela assegurou a liberdade de consciência e culto. Além disso, foi um sinal do interesse das autoridades argentinas em atrair uma grande corrente de imigrantes ao país. Dentro desta lei se incluiu a possibilidade de nomear um agente na Europa para executar os contratos, realizar propaganda e tudo aquilo que estivesse relacionado com a tarefa de recepcionar os imigrantes, oferecer-lhes uma inserção no trabalho e protegê-los de uma possível exploração (Wolff e Schalom, 1988, Feierstein, 1999).

O presidente que sucedeu Avellaneda foi Julio Argentino Roca, que governou entre os anos 1880 e 1886. Ele estabeleceu um decreto pelo qual se convidou especificamente os judeus russos a se radicarem no país. O objetivo deste decreto foi estimular a imigração judia para assim organizar grupos que desejassem participar dos projetos oficiais da

colonização, em especial pensando-se na imigração agrícola. Em 6 de agosto de 1881 José María Bustos foi designado agente honorário em Europa, com o objetivo de dirigir até a Argentina a imigração israelita. Os *progroms* (ruso, ataques contra os judeus e seus bens) que estavam prejudicando os judeus da Rússia czarista promoveram a idéia de radicar milhares de refugiados da Europa na Argentina, para povoar o seu imenso território (Feierstein, 1999; Zadoff, 1995).

Mas nem todas as correntes políticas da época consideravam que a imigração judia seria um aspecto positivo para a consolidação da sociedade argentina. Apareceram os grupos opositores ao governo liberal: *...viam nos judeus um grupo étnico diferente da maioria da população e temiam que seu estabelecimento na Argentina impedisse a criação da sociedade amalgamada e homogênea que preconizavam* (Zadoff, 1995:18). Consolidar a sociedade, homogeneizar, amalgamar, imigrantes, diferentes etnias, são palavras importantes para esta pesquisa que procura tratar da diversidade cultural.

Os *progroms* que se deram na Rússia a partir do ano 1881 foram o início de uma série de ataques contra os judeus e seus bens. As suas conseqüências para os judeus foram o seu empobrecimento, a separação do resto da população, as perseguições. A Rússia se converteu assim em um lugar de expulsão dos habitantes judeus.

Através da imprensa hebraica da Rússia, um grupo de famílias de judeus da zona de Kamentz Podolsk decide aceitar o projeto de se mudar para a Argentina para se estabelecer como agricultores. Alguns deles viajam a Paris para fazer todas as negociações com Frank, agente argentino encarregado da migração e colonização, e também representante do fazendeiro Hernández, para a venda das suas terras. Na França encontrava-se a sede da Alliance Israélite Universelle de Paris. A Alliance, criada em 1860, foi a primeira organização judia que surgiu no mundo com o objeto de ajudar as comunidades judias. Em relação à negociação, cada família tinha que pagar o total de 400 francos e em troca o governo argentino tinha o compromisso de levá-la até a Argentina e entregar-lhe parcelas de terra e instrumentos agrícolas. Também o governo argentino iria preocupar-se com a manutenção deles até a seguinte colheita.

E o momento tão esperado chegou... a hora da viagem para as terras distantes. Eram oitocentas e vinte e quatro pessoas, num total de 120 famílias, na sua maioria casais jovens com crianças pequenas. O roteiro da viagem foi primeiro chegar até Berlim, onde os

viajantes embarcam logo, em Bremen, a bordo do vapor Wesser. Finalmente chegam ao porto de Buenos Aires, no dia 14 de agosto de 1889. De modo simbólico, essa data é reconhecida como o início da imigração judia em massa para a Argentina.

Antes da chegada do vapor Wesser às costas argentinas, tinham chegado a essas terras outros judeus. Esse fato ficou registrado: *o Censo Municipal do ano de 1887 consignava 336 judios residentes em Buenos Aires, onze dos quais eram argentinos nativos; segundo Simón Weil, viviam então em toda a República 1500 judeus* (Feierstein, 1999:62).

A primeira instituição religiosa judia do país foi fundada no ano 1862. No início ela recebeu o nome de Congregação Israelita de Buenos Aires, e depois de seis anos o nome mudou para Congregação Israelita da República Argentina (CIRA). Esta organização foi fundada por judeus *ashkenazis*, judeus que fugiram da Alemanha e França entre os séculos XI-XIV, formando seu núcleo principal na Europa Oriental; seu idioma é o iídiche e quantitativamente é o maior grupo de judeus a nível mundial. Eles haviam chegado de modo individual ou como representantes de casas de comércio estrangeiras.

Conforme Wolff e Schalom,

Esta Congregação, segundo o relato de uma das suas testemunhas, tinha nascido no Dia do Perdão do ano 1861, quando dois judeus provenientes de distintos países estiveram o dia sentados no Parque da Recoleta, longe um do outro, cada qual lendo um livro. Ao se dar a conhecer descobriram que na sua solidão ambos tinham tido a mesma idéia: passar o dia ao ar livre rezando as tefilot¹ pertinentes. Nesse mesmo momento decidiram encontrar na grande cidade mais judeus e reunir para as festas um minián² permanente [...] Os objetivos da Congregação foram: ajudar aos novos imigrantes, procurar em determinado momento uma permissão especial para prolongar sua permanência no Hotel dos Imigrantes, fazer coletas entre os membros da pequena comunidade e seus conhecidos não judeus, e se ocupar de tudo referente ao culto (Wolff e Schalom, 1988:11).

A CIRA se preocupou também com alguns dados quantitativos sobre a comunidade judaica, por isso solicitou ao Governo Federal uma autorização para ter um registro dos

¹ Tefilot (hebraico) rezas.

² Miniám (hebraico) grupo de pessoas necessário para celebrar o ofício religioso.

nascimentos, matrimônios e mortes. Essa autorização foi outorgada dois anos depois de ter sido solicitada. Ela deixou de ter valor quando foi promulgada a Lei de Registro Civil das pessoas, no ano de 1884.

Assim, o marco legal estabelecido pelas autoridades nesse período permitiu assentar as bases para a imigração. Nas palavras de Zadoff: ... *prepararam o terreno para a absorção de uma população imigratória heterogênea* (1995:18). O primeiro passo foi a Lei de Imigração. Logo depois foi estabelecida a Lei 1420 de Educação Comum, sancionada no ano de 1884, cuja importância está em que ela determinou a laicidade da rede educativa oficial. Finalmente, a Lei 1565 de Registro Civil, também do ano 1884, tirou das entidades religiosas a função de registrar nascimentos, matrimônios e mortes.

Continuando a observar o percurso dos imigrantes, as falas de Feierstein possibilitam também olhar sobre a adaptação deles à nova realidade. Segundo este autor, quando os imigrantes do Wesser chegaram ao Hotel dos Imigrantes em Buenos Aires, souberam que as terras em que iriam trabalhar já estavam ocupadas por outros colonos. Fizeram-se negociações com um outro fazendeiro, chamado Palacios. Eles foram transferidos então a uma outra região. As dificuldades continuaram, pois os esperava o deserto. Não tinham vivendas nem construções adequadas, não receberam os implementos de trabalho prometidos, subsistiam com esmolas e restos de comida que eram jogados dos trens. Sem conhecer o idioma da Argentina e desconhecendo a quem solicitar orientação, a situação dos imigrantes no começo aparece como uma difícil experiência, como uma luta. Algumas famílias decidiram partir para outras regiões. Mas os que ficaram nas terras de Palacios chegaram a uma situação de miséria e desamparo.

A situação de miséria dos imigrantes foi conhecida pelo doutor Lowenthal, quando cumpria uma missão oficial como higienista do governo argentino. O Ministério de Relações Exteriores da Nação tomou conhecimento da situação. Além disso, Lowenthal viajou a Paris para entregar um relatório, solicitado pela Alliance, sobre a situação em que se encontravam os imigrantes. Através da Alliance, o barão de Hirsch, um homem judeu, tomou conhecimento da difícil situação dos imigrantes do Wesser. Decidiu então fazer ao povo judeu o único depositário de sua fortuna, pois seu único filho havia morrido. Os primeiros beneficiários da empresa colonizadora iriam ser os judeus que tinham viajado no Wesser.

A obra da empresa colonizadora começa. A colônia que serviu de base à obra do barão Hirsch na Argentina foi chamada colônia Moisesville, oficialmente fundada em março ou abril de 1890. Este nome foi dado pelo rabino que orientava espiritualmente o grupo: Kiriat Moishe (hebraico, Vila Moisés) lembrando o libertador que tirou aos judeus de Egito e os levou até a liberdade em um país próprio.

Em agosto de 1891 se formaliza em Londres a criação da JCA (Jewish Colonization Association). A empresa filantrópica, estabelecida pelo barão Maurice de Hirsch, tinha por objetivo salvar das perseguições os judeus da Rússia e assistir ativamente à primeira corrente migratória que chegou à Argentina. Em fevereiro do ano de 1892, a empresa do barão de Hirsch vai ter personalidade jurídica na Argentina.

Através da atividade dessa empresa, a obra colonizadora na Argentina se expande e se consolida através da fundação de uma vasta rede de colônias agrícolas judias no litoral, no Sul e em outras regiões do País. Segundo Feierstein,

O sistema de colonização da JCA, com todas as falhas, merece ser assinalado como socialmente adiantado, porque tendia na sua essência a facilitar a propriedade da terra aos que trabalhavam. [...] Esta lista (aportes das colônias judias na estrutura produtiva da Argentina) que poderia se estender, não menciona o que possivelmente tinha sido o impacto mais profundo destas colônias sobre a vida cotidiana: a ruptura do “isolamento social na Argentina”, conquista que os judeus repartiram com suíços e galeses. Toda colônia dispunha de casa de culto, biblioteca, teatro, escola, provedores e cooperativa. Eram modelos de organização comunitária, de reunião entre “iguais” com interesse semelhantes (Feierstein, 1999:82,87).

Ao falar sobre o processo de colonização na Argentina, Feierstein menciona o conceito de transculturação. O autor considera que este foi um processo de transculturação inédito na história do povo judeu. Ele especifica alguns elementos negativos que caracterizavam a vida do povo judeu na Europa: discriminação, trabalho servil, regulamentações do gueto, e explica que a inserção dos imigrantes à Argentina trouxe para os judeus a cultura da liberdade que é a que lhes vai permitir cumprir a vocação ancestral de trabalhar a terra. Múltiplos testemunhos escritos existem da vida social e cultural desenvolvida nas colônias judias. Isaac Kaplan, um dos fundadores do cooperativismo agrário, lembra:

Entre as famílias que chegaram para ser colonizadas não existia um só analfabeto, todos sabiam ler e escrever, sem contar o número de homens doutos em hebraico ou dotados de cultura geral. [...] Iniciou-se a sociabilidade da sinagoga, em cada grupo fundou-se imediatamente um centro religioso, onde as pessoas se congregavam aos sábados e nos dias de festa. [...] A juventude, pela sua parte, se entregou à criação de bibliotecas, nas que se reuniam aos sábados e domingos de festa. Ali aprendiam o idioma do país, debatiam as questões agrárias, trocavam idéias sobre a maneira e o tempo de arar e semear, e nas noites claras os jovens organizavam bailes à luz da lua (Kaplan apud Feierstein, 1999:96).

Em relação ao afã de sociabilidade dos imigrantes judeus descreve-se:

O professor Theodor Brinkman, da Universidade de Bonn, me falava que faz alguns anos, depois de visitar as colônias israelitas de Entre Ríos e as vizinhas russo-alemãs ou italianas, o quanto lhe tinha chamado a atenção que, enquanto nestas últimas o único lugar para espairecer era o despacho de bebidas, e às vezes a igreja, nas israelitas abundavam as instituições de toda classe (culturais, de beneficência, de culto, esportivas, cooperativas, etc.), oferecendo aos colonos motivos de sãs reuniões, recreativas e proveitosas em todos os sentidos (Weill apud Feierstein, 1999:96-97).

As tradições dos judeus dependem muito do lugar de origem. Minha família é considerada, dentro da coletividade judia, uma família *sefaradi*. O termo *sefaradi* faz referência aos judeus oriundos da Península Ibérica, de onde foram expulsos no século XV, tendo-se estabelecido principalmente na bacia do Mediterrâneo, Holanda e no Novo Mundo. O idioma é o judeu-espanhol ou ladino, por extensão o termo se aplica também aos judeus oriundos dos países islâmicos e do Oriente. Segundo Feierstein, no ano 1930 a Argentina tinha uma das cinco maiores comunidades *sefaradis*. De acordo com a sua importância numérica na Argentina, aparecem primeiro os sírios provenientes de Aleppo e de Damasco, logo depois os turcos provenientes de Esmirna e de Constantinopla, em terceiro lugar os marroquinos de Marrocos Espanhol e por último os que provinham da ilha italiana de Rodas. O mesmo autor, em relação aos judeus *ashkenazis*, estabelece que provinham de três tipos nacionais ou regionais: primeiro aparece o judeu alsaciano e francês (anteriores à chegada em massa do primeiro grupo de judeus à Argentina), que tinha ligação com empresas profissionais e pequenos bancos e que procuravam liberdade

religiosa. Aparece logo depois o judeu do Leste da Europa fugindo da opressão czarista, sem dinheiro e procurando oportunidades econômicas e liberdade política. Por último, o autor fala do judeu alemão, que fugiu da perseguição nazista e que tinha alguns meios de subsistência e preparação profissional. Faço questão de indicar esta diferenciação, porque cada um dos dois grupos tem costumes diferentes, seja na comida, na religiosidade, ou no cumprimento das tradições.

Os judeus que chegaram à Argentina foram tanto do grupo de *ashkenazis* como do grupo de *sefaradis*. Só que o motivo da imigração em cada caso foi diferente. Os judeus *ashkenazis* imigravam porque fugiam das perseguições czaristas e além disso essas imigrações eram apoiadas por instituições. A imigração *sefaradi* chegava por seus próprios meios de países que eram tolerantes, onde era permitido exercer seu culto e tradição com liberdade.

Feierstein estabelece três etapas na imigração judia para a Argentina:

Primeira etapa: 1889 – 1914 (provenientes da Rússia, Romênia, Turquia).

Segunda etapa: 1918 – 1933 (provenientes da Polônia, Romênia, Hungria, Checoslováquia, Marrocos e Síria).

Terceira etapa: 1933 – 1960 (provenientes da Alemanha, Europa Oriental e Itália).

Meus avós chegaram na segunda etapa. Os pais de meu pai, Silim e Laura (falam que em verdade o seu nome era María), chegaram casados com minha avó já grávida de meu pai. O pai da minha mãe, Salomón, chegou sozinho, e assim que ele conseguiu trabalho e dinheiro, mandou trazer os seus irmãos. O mesmo aconteceu com a mãe da minha mãe, Amelia. As histórias narradas por eles eram tão interessantes como as que seguem:

Em relação à idéia de "fazer a América":

Eu cheguei na segunda à Argentina, na terça me mostraram tudo, na quinta já estava trabalhando com um alfaiate italiano. Mejl entrou para perguntar se necessitavam de um oficial e arrumei tudo, ele sabia algumas palavras. E no sábado já cobrei e enviei dez dólares à Polônia. Juntei peso a peso, era o ano 30 e o dinheiro ainda tinha valor para nós. (...) A comida era muito barata. E nós vínhamos mortos de fome da Polônia (Feierstein, 1999:111).

Sobre as dificuldades e aprendizagem do idioma:

Trabalhando aos poucos, com o italiano, ele me dizia, isto é “ferro”, aquilo se chama “água”, e assim, aos poucos... (Feierstein, 1999:111).

Como se preparavam para receber a esposa no porto de Buenos Aires:
Éramos como vinte no bonde. O italiano com quem eu trabalhava, a quem chamávamos “o mestre”, também veio com sua senhora. Entre imigrantes nos ajudávamos, todos fomos buscá-la. E que tinha eu? Comprei uma cama de bronze que me custou quarenta pesos e um paisano, Sruei, me vendeu uma mesa por dezesseis pesos. Acabou-se o meu dinheiro. Um amigo me deu de presente uma toalha de mesa de oleado e sobre a cama sem colchão pus uma colcha. Pedi cadeiras emprestadas a Leibl, outro paisano me emprestou um armário muito pequeno com um espelho no meio. Assim então, chegamos todos de volta, no bonde. Eu tinha gás e tudo no meu quarto. E quando entrou minha esposa, ela viu o piso de madeira, os móveis e tudo isso, se emocionou muito e começou a chorar. Então, me chamou de lado e me disse: “Lázaro, realmente tudo isto é teu? Tudo isto? Somos ricos então?” Passamos toda a noite abraçados e chorando. Isso não se pode explicar a ninguém... (Feierstein, 1999:111-112).

A imigração judia à Argentina teve maior índice de imigrantes no período entre 1905 e 1914, com uma média de 8000 imigrantes anuais. O segundo momento de grande importância foi entre os anos 1920 e 1929, com quase 6500 imigrantes anuais. E entre os anos de 1935 e 1939 fala-se de 4000 imigrantes judeus anuais.

A idéia de fazer a América continuava ainda nos anos 30. Mas a crise desatada na década do 30 fez com que fosse prejudicado o sistema agroexportador, que era a base fundamental da economia argentina e que tinha sido implementado pela geração do 80 (elite que governou durante a década do 80 no Século XIX na Argentina). Com isso as autoridades argentinas tiveram de mudar as políticas agrárias e então também as colônias judaicas foram afetadas pela situação geral. Como consequência foi-se dando a mudança geográfica dos judeus das colônias para a cidade. Ao mesmo tempo em que isso acontecia, desenvolvia-se um processo de migrações internas da população argentina em geral.

A cidade de Buenos Aires, a partir do ano de 1880 e até 1910, começa a ter algumas mudanças. Segundo Feierstein, o fato de ela passar a ser considerada a “Paris da América do Sul” pode ter iniciado durante esses anos. A cidade começou a aumentar sua população devido às migrações externas (como já foi explicitado). Durante esses anos, também se

inicia um período de melhoria econômica, em função das exportações agropecuárias. Além disso, a melhoria econômica permitiu um aumento nos serviços: ampliam-se as ruas e avenidas, constroem-se grandes mansões de estilo afrancesado, rodeadas de parques, e se expande a zona portuária.

Buenos Aires, a cidade, Buenos Aires..., “la Reina del Plata”. Assim se reflete Buenos Aires na fala dos poetas:

O compositor da letra de “Buenos Aires” é Manuel Romero:

Buenos Aires, la Reina del Plata;

Buenos Aires mi tierra querida

Escuchá mi canción,

Que con ella va mi vida. [...]

Buenos Aires cual a una querida

Si estás lejos mejor hay que amarte.

Y decir toda la vida

Antes morir que olvidarte.

Y decir toda la vida

Antes morir que olvidarte.

Alfredo Lepera, outro poeta, escreveu “Mi Buenos Aires querido”:

Mi Buenos Aires querido

cuando yo te vuelva a ver

no habrá más penas ni olvido.

El farolito de la calle en que nascí

Fue el centinela de mis promesas de amor

Bajo su quieta lucecita yo la vi

A mi pebeta luminosa como un sol.

Hoy que la suerte quiere que te vuelva a ver

Ciudad porteña de mi único querer

*Y oigo la queja de un bandoneón
dentro del pecho pide riendo el corazón [...]*

Buenos Aires é uma cidade que inspira muitos sentimentos, uma cidade que dá vontade de conhecer. A seguir, apresentam-se alguns dados que refletem como Buenos Aires foi crescendo com o passar do tempo.

O processo de urbanização na Argentina ocorre em dois grandes momentos. Segundo Feierstein, a primeira etapa se deu entre os anos 1869 e 1914, em função da imigração em massa originada nos países europeus. Uma segunda etapa se deu entre os anos 1930 – 1935 até 1950 – 1955 aproximadamente, e cujas causas relacionam-se às migrações internas, que também se desenvolveram de forma massiva. Nas últimas décadas tem-se observado uma grande concentração urbana da população e em contrapartida o abandono do campo, cujas causas se ligam a motivos econômicos.

Os judeus também vão migrar para as cidades, só que a sua diferença de outros contingentes migratórios é que eles vão procurar se instalar em "megalópolis" e não em zonas industrializadas. Buenos Aires tem sido o centro judeu mais importante do País. De acordo com o Censo Nacional do ano de 1960 quase 80% dos 310.000 judeus argentinos moravam em Buenos Aires. Os últimos dados que se têm em relação ao total da população judia na Argentina correspondem ao censo de 1960, já que depois dessa data os censos argentinos não vão considerar mais a religião. É interessante o estudo feito pelos pesquisadores Scmeltz e Della Pégola, da Universidade de Jerusalém, que pretende estabelecer uma estimativa realista da quantidade de judeus na Argentina. Através de um complexo sistema de projeção futura, chegava-se à estimativa, até o ano de 1982, de 233.000 judeus na Argentina (Feierstein, 1999). Algumas conclusões desse trabalho serão retomadas neste capítulo, no ponto 3.

Buenos Aires aparece então como a cidade com maior presença judia. É na cidade de Buenos Aires que o “Projeto Ensino para a Diversidade” vai se implementar a partir do ano de 1997. É em algumas das escolas judias de Buenos Aires onde vai se dar essa implementação.

2. Educação Escolar

Rubel observa que,

Uma geração após a outra, e independentemente dos diferentes contextos históricos e geográficos nos quais estiveram inseridos, os judeus ajustaram sua vida cotidiana e suas instituições aos preceitos e normas estabelecidos pelos textos fundacionais do judaísmo tradicional: a Torá³ e Talmud⁴. [...] Mas estes dois monumentos literários constituíam, paralelamente, um sistema jurídico e um detalhado guia de preceitos e pautas que regulavam cada momento e cada conduta na vida do sujeito e do grupo (Rubel, 1998:3-4).

Conservar a identidade, cumprir com os preceitos, respeitar as festividades... Lembranças..., o jantar do *shabat* (hebraico, sábado, que começa ao entardecer da Sexta-feira), as orações e rezas em hebraico dos avós e dos homens da família, a carne *casher* (hebraico, tornar os alimentos ou outros objetos apropriados aos preceitos judaicos), a *kipá* (hebraico, solidéu usado ao entrar na sinagoga ou no momento das rezas), o idioma que eles trouxeram da Síria...

Quando os imigrantes judeus chegavam à Argentina, era natural que eles procurassem os seus parentes ou antigos conterrâneos. Em geral eles se agrupavam segundo a região ou cidade de onde provinham. Assim iam formando novas *jevrot* (hebraico, sociedades). Para fazer parte das *jevrot*, a língua materna era um fator importante assim como as tradições e os rituais. As *jevrot* eram o primeiro centro social dos imigrantes, e se ocupavam de diversos aspectos da vida da comunidade. Algumas tinham um lugar fixo para as rezas cotidianas, onde um judeu podia encontrar um *minián*, outras se ocupavam das situações penosas: sepulturas, proteção aos imigrantes, atividades benéficas aos desocupados, órfãos, viúvas, anciãos. Outras fundavam um *Talmud Torá* (hebraico, *pl. Talmudei Torá*, escola tradicional judia) para os seus filhos.

Estas características mostram as necessidades gregárias dos judeus, a necessidade de ficar perto de alguém conhecido da terra natal, a necessidade de respeitar das mesmas formas o culto e os preceitos. Assim poderiam continuar pertencendo ao povo judeu e poderiam ensinar às novas gerações cultura judia.

³ Torá: hebraico, os cinco primeiros livros que integram o *Tanach* (Bíblia).

⁴ Talmud: hebraico. Interpretações sobre a *Torá* transmitidas de geração em geração de forma oral.

Zadoff observa que o caráter das instituições estabelecidas pelos diferentes grupos de judeus dependia da atitude dos seus membros em relação à tradição. O autor fala dos laicos, oriundos da Europa Oriental, que eram a maioria, e que criaram instituições sociais, sinagogas, cemitérios e escolas. Fala-se também dos esquerdistas (simpatizantes da Ex-União Soviética) que não tinham muitas instituições e então utilizavam os serviços de outras comunidades mais tradicionais. Finalmente, havia os mais religiosos, entre os quais se pode incluir tanto os oriundos da Europa Oriental como aos *sefaradis*, que além de serem os mais estritos na observância dos preceitos religiosos, tinham casas de banhos rituais, açougues *casher* e escolas religiosas (Zadoff, 1995).

Retomando a história das instituições, como já foi dito, a primeira instituição judia foi a Congregação Israelita da República Argentina (CIRA), que até 1891 foi a única instituição comunitária judia do País. No ano de 1894 os dirigentes da CIRA fundaram a *Chevrá Kadisha Ashkenazi* (JK), instituição que tinha como missão adquirir um cemitério judeu e assistir às famílias carentes. Essa instituição passou a ter o monopólio sobre os enterros dos judeus *ashkenazis* e então alcançou uma posição privilegiada dentro da comunidade. Pertencer a uma instituição judia argentina implicava contribuir de forma voluntária, por isso a existência material de uma instituição, neste caso a JK, dependia só da vontade das pessoas que quisessem abonar a parcela social e fazer doações.

Nos estatutos dessa instituição dos anos 1895 e 1903 se estabelece que além de oferecer serviços religiosos aos associados, 20% de seus ingressos seriam destinados a assistir enfermos e carentes e a apoiar a educação primária.

As instituições educativas judias que se estabeleceram em Buenos Aires tinham como objetivo complementar o ensino obrigatório que recebiam as crianças nas escolas estatais. Por isso a denominação de escolas judias complementares. As escolas judias tinham caráter de escolas particulares, mas eram diferentes das escolas particulares que ofereciam instrução geral segundo o exigido pela Lei 1420. Estas últimas estavam incorporadas à rede educativa estatal, e portanto funcionavam com a inspeção de suas autoridades. Até o ano de 1938 as escolas judias complementares estiveram livres da inspeção oficial sobre os conteúdos que ensinavam.

Duas leis estabelecidas nos finais do Século XIX foram o marco legal sob o qual as escolas judaicas surgiram e se desenvolveram. A Lei 934, do ano 1878, regulava as

atividades das escolas secundárias particulares ou provinciais (estaduais). E a Lei 1420 de Educação Comum, do ano de 1884, impôs a educação obrigatória e gratuita a todas as crianças da Argentina, dos 6 aos 14 anos de idade. Com a Lei 1420 pretendeu-se, por um lado, tirar o monopólio da educação da população que estava nas mãos da Igreja Católica. Desta forma se passa esse poder às mãos do Estado. A Igreja fica distante da escola estatal, mas pode oferecer educação de forma particular.

Por outro lado, com a Lei 1420, tratou-se de limitar a atividade educativa das minorias culturais e étnicas, que nesse período imigravam em grande escala, pois considerava-se que estas podiam pôr em perigo a unidade cultural e política do país. Entretanto, o governo deparou-se com a difícil situação de não poder dar conta da educação necessária para toda a população dessa faixa etária. Reconheceu então a ajuda que a educação particular poderia oferecer na luta contra o analfabetismo, mas sempre ficando com o direito de ter o controle sobre as escolas, para assim assegurar um nível adequado de funcionamento. Algumas questões aparecem novamente com força. O Estado, com a necessidade de homogeneizar a população para configurar a nação, depara-se com o temor pela diversidade cultural que estava adentrando ao país, temor às diferenças, temor aos outros diferentes que poderiam estar impedindo a unidade cultural.

A Lei 1420 permitiu o estabelecimento da primeira escola judia na Argentina, em Buenos Aires. A escola foi fundada em 1891 e estava incorporada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Foi fundada pela sociedade Poalei Tzedek, e funcionou até o princípio do Século XX. Em 1894 foi fundada uma outra escola, auspiciada pela CIRA, que esteve incorporada ao CNE mas que existiu por pouco tempo. Uma terceira escola foi a Escola Particular do Asilo Israelita Argentino, cujo funcionamento se deu entre o ano 1919 e durante a década de 20. É importante destacar este fato já que até a segunda metade da década de 40 foram as únicas escolas judaicas a oferecer educação obrigatória segundo estabelecia a Lei 1420.

As outras escolas judias de Buenos Aires se ocupavam apenas da instrução complementar. Não oferecendo educação obrigatória, estavam fora das regulamentações estabelecidas na Lei 1420. Por esse motivo a Lei não mencionava essas instituições nem as atividades que nelas se realizavam.

As escolas judias complementares só se ocupavam da instrução judia porque tanto em cidades como Buenos Aires como em outras, funcionavam escolas fiscais (federais e estaduais) que ofereciam educação gratuita e que tinham boas condições físicas e um nível pedagógico relativamente bom.

As escolas judias complementares eram chamadas *Talmud Torá*, e se estabeleceram no final do Século XIX e começo do XX. Além dos *Talmudei Torá* existiam os *Jadarim* (pequenas escolas tradicionais). Nessas escolas um professor ensinava as crianças a ler em hebraico para que pudessem participar das rezas. Elas funcionavam junto às sinagogas, como escolas religiosas, e sua estrutura era tradicional, como era costume na Europa Oriental. *Os imigrantes judeus que chegaram à Argentina até a Primeira Guerra Mundial trouxeram consigo como modelo escolas tradicionais, cujo principal propósito era transmitir os arquétipos culturais do passado* (Zadoff, 1995:470-473).

Ouvi o meu pai falar sobre a escola onde ele aprendeu a ler os livros sagrados. Ele sempre dizia que só aprendeu a ler o hebraico, a decodificar o escrito. Ele não conseguia compreender o que estava escrito. Minha mãe, como tantas outras meninas, não frequentou a escola complementar. Lembre-se que quando falo das vivências da minha família, o faço a partir das práticas das famílias *sefaradis*

Em 1908 já existiam quatro *Talmudei Torá* funcionando paralelamente aos *Jadarim* e aos *melamdin* (hebraico, professores tradicionais que em geral não tinham capacitação pedagógica) que eram responsáveis pelo ensino de meninos de famílias com boas condições econômicas, que desejavam oferecer aos seus filhos alguma instrução judia. Contudo, esses marcos educativos chegaram a uma pequena porcentagem dentro da população judia.

O ano de 1908 reflete o avanço de um setor reacionário às particularidades dos imigrantes. A declaração feita por um inspetor de escolas na revista oficial do Conselho Nacional de Educação considera que as escolas israelitas do Estado de Entre Rios tinham que ser fechadas, já que o ensino do iídiche e do hebraico impediam a integração dos imigrantes. Segundo Feierstein,

Carlos Escudé analisou detalhadamente as causas e as motivações desta "política educativa extremista", estabelecida oficialmente em 1908, para "argentinizar" os filhos de imigrantes". Esta "educação patriótica" se traduz em precisas indicações sobre o

ditado da cada matéria e "esta ideologia coroava-se com a idéia [...] de transformar o patriotismo em religião", substituindo a Deus pela Pátria nas escolas e convertendo o patriotismo em culto (Feierstein, 1999:205).

Os discursos ampliam-se: assimilar-se, argentinizar, crisol de raças, dissolver as particularidades étnicas, definição da nacionalidade argentina... Mas o que aparece com mais força são as significações que essas palavras vão ter nas práticas político-pedagógicas.

Segundo Zadoff (1995), nada foi realizado no segundo decênio do século que tivesse como objetivo organizar a educação judia em Buenos Aires. A população judia urbana em todo o país era de 35000 habitantes, a maioria morando em Buenos Aires. Mas para toda essa população só se contava com quatro *Talmudei Torá*. No nível quantitativo, sabe-se que assistiam a esses quatro *Talmudei Torá* cerca de 500 alunos. Essas escolas tinham um certo grau de organização.

Em 1911 a JCA e a CIRA decidiram organizar uma instituição cujo objetivo era desenvolver, centralizar e dirigir os *Talmudei Torá* que existiam em Buenos Aires e em outras cidades do País, assim como também estabelecer alguns outros. A organização foi chamada Cursos Religiosos (CR). O nome adotado pela organização relaciona-se ao propósito de mostrar às autoridades governamentais argentinas que essas escolas eram complementares (fato que as eximia de inspeção oficial), e que tinham como objetivo oferecer apenas instrução religiosa. Para os funcionários da JCA, o judaísmo era uma religião e não uma nacionalidade, pelo que orientaram os estudos ao ensino e conservação do culto religioso, negando assim a importância daqueles elementos que poderiam conservar um particularismo nacional. Esses princípios ideológicos sustentavam que as escolas tinham que ocupar - se da inserção civil e cultural dos judeus ao seu novo país.

É de destacar que esses *Talmudei Torá* eram organizados em geral por líderes locais, que desejavam fomentar o ensino do judaísmo aos meninos como parte da atividade da sinagoga. No ano de 1911 contava-se com sete *Talmudei Torá*, sete professores e 479 alunos, e se chegou a ter em 1916, 28 *Talmudei Torá*, 33 professores e 2575 alunos. Esse aumento significativo se deve ao incremento urbano que se deu nesses anos.

Em janeiro de 1917, numa assembléia realizada na CIRA, conseguiu-se estabelecer a formação do Comitê Central de Educação Hebraica na Argentina, em hebraico *Vaad Hachinuch Harashi* (VJR). Os objetivos da nova instituição eram: procurar os meios

necessários para apoiar as escolas que já existiam, para fundar novas escolas e para melhorar a situação econômica dos professores e sua capacitação profissional. Essa organização incluiria os Cursos Religiosos que tinham sido organizados anteriormente. A importância do VJR foi que ele ampliou seu campo de trabalho e se propôs a coletar fundos em todo o País para cumprir os seus objetivos. Foi a primeira organização na Argentina que se propôs juntar fundos para a educação judia e que deu apoio às escolas de Buenos Aires e às comunidades do interior.

Surgiram dificuldades entre os CR e VJR relacionadas a concepções ideológicas que se enfrentavam. No início as escolas continuaram com os direcionamentos dos CR, mas depois a posição do público laico começou a despertar antagonismos: *com o tempo os pais alentaram os professores a introduzir mudanças nos programas de estudo, ressaltando os aspectos nacionais judios, ensinando iídiche e hebraico como línguas vivas, literatura e história posteriores à época bíblica. Às vezes se desenvolviam as aulas sem respeitar estritamente a religião e com a cabeça descoberta*⁵. A intensa supervisão que no começo impôs o VJR sobre os professores, foi relaxando-se na década de 20, e estes puderam adequar os temas de estudo às concepções dos pais e às suas próprias (Zadoff, 1995:55). Começam a aparecer as diferenças, e a diversidade também é problema dentro da própria comunidade judia.

Colocando o olhar mais longe das escolas e do que dentro delas aconteceu, é interessante observar como a comunidade judia foi se organizando desde o momento da chegada à Argentina em relação às instituições. Segundo um critério esquemático, Feierstein considera que na Argentina os judeus se organizaram institucionalmente seguindo três modelos diferentes. Esses três modelos se desenvolveram em três períodos históricos diferentes:

- A comunidade judia aluvionar (1890 - 1920)
- A comunidade judia organizada (1920 - 1960)
- A comunidade judia moderna (1960 - 1990)

O período que estou desenvolvendo neste momento da pesquisa corresponderia, segundo o autor à comunidade judia aluvionar. Tratam-se então dos judeus que chegaram com a primeira e importante onda imigratória, e que configuraram uma organização do tipo

⁵ Com a cabeça descoberta: sem usar a *kipá*

“associacionismo voluntário”. As pessoas eram fieis às ideologias (grupos políticos e sindicais) ou tinham relações que estavam marcadas por uma convivência nos países de residência. As formas encontradas para criar um sistema institucional representativo aparece com pequenas associações de residentes, centros culturais e artísticos, sinagogas e bibliotecas, entidades filantrópicas e de beneficência (todas divididas segundo o critério de lealdade ideológica ou de lugar de origem). Há que se destacar que durante este período não se centralizam as funções comunitárias. E vão se demorar alguns anos até conseguir centralizar a educação judia na Argentina (Feierstein, 1999).

Na década de 20 e começo de 30, uma nova corrente de imigrantes judeus chegou à Argentina. A maioria provinha da Polônia. A importância deste novo grupo de imigrantes está em que eles trouxeram novos conceitos a respeito da vida comunitária e espiritual dos judeus. A experiência de vida comunitária deles na Europa Oriental lhes permitiu gozar de uma autonomia cultural no período em que se deram as duas Guerras. Em geral estavam ligados a uma cultura judia ativa e laica, diferente das concepções que tinham os judeus que já moravam na Argentina.

A posição deles era contrária ao tipo de educação judia que se oferecia nos *Talmudei Torá* de Buenos Aires. Eles consideravam que não era suficiente estudar o Pentatêuco, o Sidur e a História Sagrada para preservar a vida judia. Era forte o desejo de conservar a especificidade cultural e nacional do povo judeu, e então se opunham à idéia de se assimilar à sociedade argentina.

A diversidade dentro da mesma comunidade judia também aparece quando olhamos as diferentes formas nas quais os imigrantes tentavam integrar-se no novo país.

A nova corrente de imigrantes também trouxe inovações ideológicas; professores da Polônia e da Lituânia tinham sido capacitados em seminários para professores, e conheciam muito bem as redes escolares nesses países. As instituições escolares na Europa Oriental procuravam novos arquétipos culturais de identificação, que se baseavam em conceitos laicos, à diferença dos religiosos, aceitos até então. Esses professores foram muito importantes, já que constituíram o pessoal docente com a capacidade profissional necessária para abrir novas e modernas escolas, além de suprir os cargos daqueles professores que iriam abandonar os cargos ou que não iriam-se adequar ao novo trabalho.

Tentando fazer uma comparação entre as propostas dos *Talmudei Torá* e as novas propostas poder-se-ia dizer, segundo Zadoff, que:

Os Talmud Torá e outras escolas tradicionais de todos os grupos comunitários judios de Buenos Aires careciam na sua maioria de objetivos claros e funções definidas. Geralmente ensinavam a ler hebraico (“ivre”), e em menor medida a escrevê-lo, para que as crianças pudessem participar das rezas e ler o Pentatêuco. Os alunos destas escolas e da maioria das escolas laicas não estavam divididos em séries de acordo com os seus conhecimentos e a sua idade. O professor, melamed ou jajam⁶, que em geral não tinha capacitação profissional, se ocupava de todos os alunos em conjunto. As relações entre líderes, professores e alunos não estava institucionalizada; o ativista podia intervir nas aulas, e o futuro do professor dependia só da sua opinião. O calendário não indicava o início e a finalização de um curso, e a participação dos alunos nas aulas não era regular (Zadoff, 1995:111).

Zadoff também considera que as metas não estavam determinadas com clareza e que os critérios de avaliação não permitiam verificar o alcance dos objetivos educativos. Ou seja, faltava objetividade na avaliação e, além disso, havia a influência das relações pessoais.

As características assinaladas dão conta de que o funcionamento desses espaços educativos se baseavam em concepções do passado. Ao mudar a antiga ordem social judia viu-se debilitada também a fé religiosa e o cumprimento dos preceitos judios tradicionais. Esse aspecto se vê refletido na introdução de programas de estudo diferentes, que incluem temas relacionados à cultura judia laica, à história moderna do povo judeu, o estudo do hebraico e do iídiche como idiomas (o último só para os *ashkenazis*), a literatura moderna escrita nestes idiomas, e a geografia de Eretz Israel⁷. Percebe-se assim que o ensino desses conhecimentos tem valor em si mesmo.

Iaacob Rubel, ao se referir à chegada desta nova onda de imigrantes provenientes da Rússia e da Polônia, confirma também que eles foram portadores de novos esquemas de pensamento. Explica que duas concepções ideologicamente opostas começaram a rivalizar entre si. Por um lado, os diferentes movimentos ideológicos sionistas⁸ e no outro lado as

⁶ Jajam: literalmente, sábio, a comunidade *sefardi* outorga-lhe o sentido de rabino.

⁷ Eretz Israel: hebraico, Terra de Israel, Palestina.

⁸ Sionistas: movimento para fundar na Palestina um Estado israelita autônomo.

diversas correntes socialistas não sionistas (em especial o Bundismo⁹ e o Comunismo). Mas deixa claro que não houve a mesma situação com os judeus provenientes da Turquia ou da África do Norte ou dos que chegaram de Aleppo e Damasco. Durante muitos anos, estes setores (*sefaradi*) não mantiveram contato algum com os grupos *ashkenazis*, como já foi dito, o apego às pautas religiosas e às formas tradicionais da vida judia eram muito mais fortes no primeiro grupo.

Em função de todo esse leque de ideologias e pensamentos que começaram a aparecer é oportuno citar Rubel:

O desenvolvimento de marcos educativos de características diversas permite detectar o desenvolvimento de várias “ideologias étnicas” que foram conformando o mosaico comunitário (1998:10-11).

Segundo assinala Bonfil Batalla,

“as ideologias étnicas, por opostas que sejam dentro de si, formam parte dos processos étnicos e não negam que os que as sustentam compartilhem a mesma identidade étnica. São tendências internas que podem transformar profundamente o grupo mas que não provocam seu desaparecimento” (Bonfil Batalla apud Rubel, 1998:10).

Em entrevista, o pesquisador Rubel¹⁰ enfatiza que os diferentes grupos dos partidos políticos que existiam nesse período procuraram expressar e reproduzir sua ideologia dentro da escola. Assim as diferentes ideologias estabeleceram suas posições em relação à questão nacional judia e à tradição religiosa, e esses aspectos se viram refletidos nas divergências dos idiomas nacionais e ao seu ensino nas escolas.

Uma das características da rede escolar durante este período tem a ver com o crescimento do número de escolas. Até o ano de 1930, várias vezes se tentou organizar uma entidade comum a todas as instituições judias em Buenos Aires, mas não se conseguiu. As organizações que se formavam não conseguiam estabelecer escolas com uma estrutura gradual, ainda faltava um programa de estudo, e também não tinham um número razoável de alunos para que as aulas se desenvolvessem com normalidade, tanto no aspecto pedagógico como no econômico.

⁹ Liga dos Trabalhadores judeus de Polônia, Rússia e Lituânia. Organização iídichista socialista.

¹⁰ Entrevista cedida por Rubel para esta pesquisa em julho de 2001.

Quanto às escolas dos *sefaradis* e ao grupo dos oriundos dos países árabes, também não conseguiram ter uma direção central que organizasse e agrupasse as escolas que em geral tinham um caráter religioso. Os *Talmudei Torá* dos *sefaradis* e os *Talmudei Torá* dos *ashkenazis* atuavam em separado, e a concepção ideológica que se dava em cada um tinha relação com a concepção ideológica dos líderes ou do professor que a dirigia.

Em números, no início dos anos 30, apenas 10% das crianças em idade escolar freqüentavam as escolas judias. Os estudos completos concluíam-se em quatro anos, mas também só 10% conseguia completar o período.

Retomando o esquema de Feierstein sobre os modelos organizativos das instituições judias, o período analisado corresponderia ao que ele designa como comunidade judia organizada (1920 a 1960). Das características desta etapa ele enfatiza que na primeira onda imigratória, em especial a russa, definiram-se as bases culturais da comunidade (imprensa, teatro). A segunda onda refunda as instituições comunitárias, as centraliza através de um rápido processo e organiza-se a rede de escolas. O autor considera que esta segunda etapa supera a primeira em capacidade organizativa. Como já foi dito, nos anos 30 tinha aumentado o número de escolas, funcionando quase 120 instituições judias, e nas palavras de Feierstein, isso *justificava a tendência à unificação. Assim foi que se realizaram numerosos intentos com a finalidade de centralizar a vida institucional judia, para atender às necessidades internas da comunidade, e assim mesmo representá-la ante as autoridades argentinas oficiais e a comunidade judia mundial* (Feierstein, 1999:248-249).

Retomando o conceito de “comunidade organizada” de Feierstein, importa notar que o ano de 1935 dá conta da necessidade de centralizar a atividade educativa. Neste ano, três instituições (entre elas a JK) se associaram para formar uma nova organização cujo objetivo seria o melhoramento da educação judia em Buenos Aires. A comissão de direção da JK considerou nas reuniões que iria subsidiar as escolas. Mas esse subsídio estaria condicionado, o apoio econômico seria outorgado se as escolas cumprissem determinadas pautas do programa de estudo e aceitassem uma inspeção dentro da escola. Para ter acesso ao subsídio, havia como exigência ensinar de acordo com a concepção nacional-sionista, respeitar certos valores da religião e da tradição judias e utilizar os dois idiomas: o iídiche e o hebraico. Os direcionamentos de ação que se estabeleceram na nova organização foram:

apoiar as escolas existentes de ideologia nacional-sionista e aquelas que iriam-se estabelecer no futuro.

O nome da nova organização era Organização Central para a Educação Judia Nacional na *Chevrá Kadisha* que em hebraico é *Havaad Hamercazi Lechinuch Leumi* (VH).

O VH apoiou, desde a sua formação até o ano de 1938, apenas as escolas que se adequavam aos seus princípios ideológicos: a observação das festividades judaicas nas escolas e a sua inclusão dentro do programa de estudos, o fechamento das instituições nos dias de sábado e os dias festivos, o ensino dos dois idiomas nacionais, ídiche e hebraico, e uma atitude positiva para o ideal sionista e à colonização judia em Eretz Israel (Zadoff, 1995:237).

Assim ficou claramente estabelecido o tipo de escola que se iria apoiar, ou seja, os *Talmudei Torá* e as escolas religiosas e tradicionalistas, algumas destas sionistas. Portanto, as escolas de esquerda¹¹ que não respeitassem a tradição judia, não iriam receber o subsídio. A nova organização se posiciona em relação a apoiar um tipo determinado de escolas, para assim controlar seu nível e suas condições de funcionamento. Assim, um grande setor da coletividade judia se sentiu discriminado por esta nova instituição. Num primeiro momento, tentou combater o condicionamento ideológico que o VH quis implantar. Posteriormente, as relações com este setor do judaísmo foram mudando, quando o setor compreendeu que poderia influir nas decisões do VH agindo a partir dele mesmo.

O VH estabeleceu um estatuto, no qual estabeleceu seus objetivos e suas futuras atividades. O primeiro artigo fala do objetivo de melhorar e difundir a educação tradicional e nacional na cidade de Buenos Aires. No mesmo artigo aparece a relação de dependência que existia entre o VH e a JK, que foi a sua principal promotora. A JK não iria ceder a sua autoridade para o VH. Como foi dito anteriormente, a JK foi uma instituição de suma importância dentro da coletividade judia, já que contava com o apoio da maioria dos judeus *ashkenazis*. Por enquanto esta nova instituição, o VH, só vai ter relação com as escolas dos judeus *ashkenazis*. Os grupos *sefaradis* continuam sem centralização alguma nesse momento.

¹¹ Escolas de esquerda: os seus dirigentes simpatizavam com a Ex-União Soviética e não eram sionistas.

Em janeiro de 1936 o VH apresentou um regulamento que iria dar conta do funcionamento das escolas e estabeleceria pautas com critérios uniformes. Foi a primeira vez que uma entidade central, que aspirava a impor a sua autoridade material e pedagógica sobre toda a rede escolar (*ashkenazi*), tentou introduzir esquemas de trabalho uniforme que fossem adequados a todas as escolas.

Segundo Zadoff,

Os artigos 1, 2, 6 e 7, estabeleciam com precisão o calendário e o horário escolar, e pretendiam evitar o ingresso de novos alunos durante o transcurso do ano, situação que dificultava o desenvolvimento do programa de estudos ordenado, baseado na evolução, nas vivências e nos conhecimentos dos alunos [...].

O artigo 7 pretendeu organizar o ano respeitando as festividades nacionais argentinas, e impondo às escolas de esquerda a concepção nacional – judia do VH, que censurava o desenvolvimento das aulas durante os sábados e as festas judias.

Os artigos 3, 4 e 5 trataram de organizar o agrupamento dos alunos em séries, de acordo a sua idade e o seu nível de conhecimentos. Cada série deveria contar com um professor. Até então, na maioria das escolas, se estudava em grupos heterogêneos e com um docente só. No melhor dos casos, este conseguia dividir o grupo em subgrupos, e trabalhava com cada um por separado. Deste modo, dedicava a cada grupo uma meia hora, embora todos os alunos ficassem duas horas diárias na escola.

Ao estabelecer o avental branco (art. 8) tal como se acostumava nas escolas estatais, se tentou elevar o prestígio das escolas judias (Zadoff, 1995:136-137).

Em relação às escolas de esquerda, as mesmas começam a ter um relacionamento com o VH em meados do ano de 1938. Ambos os lados aceitaram fazer algumas concessões para alcançar a integração.

O VH, desde a sua formação, considerou importante e necessário fazer visitas periódicas nas escolas anexadas para assim estar em contato com as comissões diretivas e avaliar o trabalho pedagógico dos professores. Por esse motivo é que surge uma nova figura dentro das escolas judias, cuja função vai ser a inspeção das mesmas.

Em relação ao contexto político do período que está sendo analisado, é importante considerar que o fim da década do 20 foi marcado pela crise econômica dos EUA, crise que repercutiu na economia argentina com desemprego nos setores urbanos e com graves

problemas na política agrícola (como citado anteriormente). A crise desatada e o descontentamento da população com a administração do governo de Yrigoyen levaram a uma revolta militar que derruba o governo constitucional, no dia 6 de setembro de 1930. O poder foi tomado a força por correntes conservadoras antidemocráticas. Assim apareceu com força o nacionalismo, que aliado ao fascismo e ao nazismo, manifestou o rechaço pelos estrangeiros. Uma das primeiras medidas então adotadas foi restringir a imigração, em especial dos judeus.

Tentando olhar a educação judia do período dentro desse contexto político, o ano de 1938 é reflexo de uma importante mudança. A modificação na área educativa apareceu quando o CNE mudou a sua política de não intervenção nos conteúdos e no quadro docente das escolas particulares, fato que aconteceu durante a presidência de Ortiz. O novo presidente chega ao poder com as forças conservadoras, e tentando desligar-se da extrema direita, impulsionou uma política democrática. Ortiz pertencia à linha direita do Partido *Unión Cívica Radical*.

O instrumento legal que iria mudar as características de funcionamento das escolas judias foi o Decreto 4071, publicado em 9 de maio de 1938, pelo Poder Executivo, por intermédio do Ministério de Justiça e Instrução Pública. Surgindo da introdução do Decreto 4071, a necessidade do poder político de ter controle sobre as escolas complementares teve relação com um problema acontecido no Estado de La Pampa em relação às escolas alemãs na difusão da ideologia nazi. Aparece explicitamente, no decreto, a proibição nas escolas de idiomas estrangeiras da propaganda explícita ou encoberta de ideologias políticas ou raciais, assim como inculcar hábitos ou crenças contrárias aos princípios essenciais e aos preceitos da Constituição e Leis do País. Assim se impôs a necessidade de controlar tudo o que estivesse vinculado com o ensino de um idioma a crianças em idade escolar.

Zadoff apresenta alguns fatos relativos à regulamentação educacional que resumirei a seguir. Em 1º de junho de 1938 foi publicado o Decreto 5444, pelo qual designava-se uma comissão para redigir uma lei de instrução pública. A necessidade de elaborar planos de estudo para organizar a educação surgia de um artigo da Constituição. Considerava-se conveniente controlar a formação dos professores, especialmente no que se referia à formação do espírito argentino dos alunos, no caso de serem escolas ou colégios estrangeiros. Surge então a necessidade de controlar as escolas complementares mediante

uma comissão didática designada pelo CNE. O controle ocupou-se tanto de assunto técnicos (higiene dos edifícios, capacidade profissional dos professores) como dos conteúdos de ensino (a adaptação dos livros de texto à realidade argentina, a inclusão de temas nacionais no idioma das escolas). A fundamentação deste decreto baseava-se na necessidade de formar o espírito nacional do cidadão argentino desde a sua infância, através de programas educativos que reformassem o sentir nacional para adquirir uma similitude mental e uma afinidade necessárias à nacionalidade. A nova regulamentação pretendia evitar o ensino de ideologias diferentes à concepção nacional argentina nas escolas de idioma e de religião. Zadoff considera que não existem evidências, até 1943, relacionadas à discriminação a escolas complementares judias; pelo contrário, ele diz que esse controle feito pelo CNE levou a uma considerável melhoria nas escolas.

Do percurso observado até aqui, a Argentina aparece com marcas profundas de nacionalismo, que determinaram aberturas ou não na política imigratória assim como mudanças na política educativa. Importa lembrar o lugar de privilégio que teve a escola como espaço para desenvolver as políticas governamentais tendentes a obter a unidade nacional.

Considero importante neste momento resgatar as características que adquiriu o sistema escolar judeu desde os finais da década de 30 até 1945, o seu crescimento, a modernização das escolas, as relações estabelecidas com o VH, as relações com a esquerda, e de que forma a criação do Estado de Israel influi neste sistema e na comunidade. Para isso, vou resumir a seguir algumas considerações sobre esse sistema escolar feitas por Zadoff.

No final da década de 30 e no começo da década de 40 o sistema escolar judeu em Buenos Aires passou por um processo de melhoria. Considerando o aspecto quantitativo pode-se observar que em 1940 havia 5300 alunos em todas as escolas judias da Argentina, cifra que aumentou em cinco anos, passando a 8300 alunos. Ao considerar apenas os alunos que freqüentavam as escolas anexadas ao VH nos mesmos anos, observa-se que de 2233 alunos passam a ser 5340 (um aumento de 139 %). Este aumento significativo tem a ver com a melhoria econômica tanto das instituições comunitárias como dos judeus que integravam as instituições. Alguns judeus, de forma particular, ajudaram a construir novos e modernos edifícios para as escolas. A destruição das comunidades da Europa Oriental foi

um fator essencial neste processo, os judeus tiveram uma motivação para mandar os seus filhos a estas escolas, com a idéia de conservar a sua identidade étnica e nacional.

As características das escolas modernas judias que se estabeleceram em Buenos Aires eram diferentes das anteriores, aparecendo nelas certos traços de desenvolvimento. As diversas etapas de estudo estavam organizadas de acordo com a idade e o nível de conhecimento dos alunos. A escolha dos diretores era feita pelos professores. Esse fato tinha relação com a limitação do papel dos líderes comunitários. Passa a haver avaliação dos professores, e o desempenho e resultados dos alunos começa a ser feito através de critérios objetivos, que deviam vigorar em todas as escolas. Depois da formação de uma organização profissional única, determinou-se que os professores seriam assalariados, e com funções diferentes daquelas dos líderes escolares e partidários. Assim as funções dos professores dentro do VH estavam limitadas ao âmbito profissional. As funções dos líderes e do VH nas escolas foram definidas. Os líderes se ocupariam dos aspectos econômicos das escolas, determinariam as suas características ideológicas, sem intervir no processo pedagógico e sem fazer avaliação profissional dos professores. O diretor da escola era encarregado das relações entre os líderes e os professores no âmbito escolar e o grêmio dos professores se ocupou dos vínculos com o VH e a rede escolar.

Em relação ao VH, Zadoff considera que a organização teve um papel muito importante no processo de crescimento da rede escolar em Buenos Aires. Ela mostrou para os líderes da JK a importância de apoiar as escolas, de criar certa ordem no trabalho escolar. O VH teve que enfrentar o problema de não ter personalidade jurídica e então não ter a capacidade legal para se dirigir ao CNE como representante oficial das escolas. Mas estabeleceu nexos informais com o CNE. O VH foi assessor e crítico das instituições educativas, transmitindo-lhe informações atualizadas sobre demandas do CNE, emitiu certificados oficiais emitidos pelo CNE sobre temas judaicos, elaborou um programa de estudos e colaborou com a redação de livros de texto que respondiam às regulamentações oficiais, assessorou e capacitou os professores para que se adequassem às exigências do CNE, convocou as instituições comunitárias judias para solicitar apoio econômico e político às escolas, para desse modo facilitar o processo de adaptação às novas condições criadas pelo Governo.

Mas se num primeiro momento só estavam anexadas ao VH as escolas de caráter tradicionalista e algumas sionistas, a partir da década de 40 vai se dar uma mudança nesse sentido. Essa mudança teve a ver com as eleições que foram realizadas na direção da JK. Foi a primeira eleição em que os partidos políticos de esquerda formaram parte de uma lista de opositores e seus delegados foram eleitos para integrar a nova comissão de direção da JK. Este fato determinou uma transformação na atitude dos setores de esquerda sionista e não sionista, com respeito à participação na luta política por controlar a JK. Assim, nesta década, os grupos políticos aumentaram sua participação nas atividades da JK, em especial os sionistas e os adeptos do *Bund*¹². A presença destes setores permite compreender os motivos que levaram a direção da JK a mudar o estatuto do VH. Esse estatuto foi elaborado pelo JK, sem ter consultado formalmente o comitê executivo do VH.

Os artigos do novo estatuto que dão conta das mudanças para o VH são os seguintes:

O objetivo do Vaad Hachinuch da Associação Mutual Israelita Argentina (ex Chevrá Kadisha) é difundir e melhorar a educação judia na cidade de Buenos Aires e seus arredores, e em todo lugar onde se encontrem habitantes judeus sócios da JK.

Além de encarregar-se dos problemas das escolas existentes, o VH deverá estabelecer o maior número possível de escolas judias e de escolas modelos especiais e centrais, em bairros que contêm com um população judia numerosa. O VH se ocupara de unificar escolas pequenas em um mesmo bairro, para estabelecer, na medida do possível, escolas maiores e em melhores condições, o que permitirá beneficiar a rede educacional judia.

O VH terá como base um programa mínimo para realizar todas as atividades pedagógicas e organizativas, em todas as escolas e Talmudei Torá anexadas. O VH levará em conta as diversas ideologias das escolas existentes, à condição de que estas não se oponham respeito da tradição judia: o descanso sabático e a celebração das festas históricas e tradicionais (Zadoff, 1995:200-246, 331-334).

Depreende-se da leitura desses artigos a mudança de nome da JK. Em relação ao estatuto anterior, muda também a relação do VH com a JK, agora aparecendo a idéia de pertença à Associação Mutual Israelita Argentina (AMIA). O mais importante do primeiro

¹² Organização iidichista sionista.

artigo é a mudança no tipo de educação que vai ser oferecida. Antes se falava de uma educação nacional-tradicionalista, agora se fala de uma educação judia. Além disso se destaca a importância de Eretz Isarel e o renascimento nacional (sionista) e se reforça a posição do hebraico, que começou a ser igualado ao iídiche, e cujo estudo se impôs em todas as escolas judias. Aparece uma nova função, que é criar novas escolas, e a necessidade de unificar as escolas em caso de ter pouca população.

O mesmo autor faz referência ainda às formas de financiamento que se davam dentro da sociedade judia. Sendo o sistema escolar judeu parte da organização social da comunidade, os avanços ou retrocessos do mesmo tinham a ver com o nível de desenvolvimento da comunidade e a sua estrutura econômica. É importante destacar outra vez que a sociedade judia era uma sociedade voluntária que, não tendo apoio de uma entidade estatal, teve que procurar vias de financiamento independentes. Tanto os serviços sociais como os culturais oferecidos pelas instituições comunitárias judias se financiavam em parte mediante o pagamento direto dos serviços prestados. As instituições não cobriam as necessidades com esses pagamentos e recorriam à JK, que era a entidade mais forte da coletividade, já que ela tinha excedentes. Antes da JK ser transformada na *Kehilá* (hebraico, organização comunitária encarregada de prestar todos os serviços necessários para se viver como judeu), seus ingressos provinham do pagamento regular dos associados, na forma de seguro de sepultura e das contribuições extraordinárias que deviam efetuar os familiares dos mortos. A rede escolar também tinha problemas financeiros similares. As mensalidades de estudo não cobriam os gastos das escolas. Como fracassaram as tentativas de recolher dinheiro de forma direta para a educação, os líderes tiveram que planejar atividades especiais para cobrir o déficit, mesmo depois de receber o subsídio da JK.

Ao finalizar a etapa analisada, meados dos anos 40, o VH se transformou na organização que permitia reunir num quadro comum todas as correntes ideológicas interessadas em assegurar a continuidade nacional, sem deixar de lado a especificidade partidária. As entidades organizativas determinaram metas e objetivos a longo prazo, o VH, as federações e as organizações ideológicas escolares estabeleceram objetivos que defendiam o perfil de homem que desejavam construir em função da educação que impulsionavam, e de acordo a uma concepção política determinada.

Tentando fazer uma análise do acontecido a partir do ano 1945, Zadoff, observa que a matrícula nas escolas judias teve um importante crescimento. Em 1945, o número relativo de alunos que concorriam a elas, em relação ao total da população judia em idade escolar, era de 23%. Em 1955 esta relação ascendeu a 34%. Observa-se que durante os anos posteriores a 1955, a tendência foi continuar crescendo. No ano de 1947, todas as correntes ideológicas que sustentavam o funcionamento de escolas estavam agrupadas no VH, ainda tendo conflitos entre o desejo de ser fiéis a sua linha ideológica e às demandas pragmáticas do VH.

O mesmo autor considera que a criação do Estado de Israel (1948) foi sem dúvida um dos fatores que mais influíram sobre esse crescimento, e sua influência foi além da importância e revalorização do idioma hebraico nas escolas. Diferentes organismos - representantes oficiais do Estado de Israel, delegados da Agência Judia para Eretz Israel, delegados da Organização Sionista Mundial (OSM), tentaram exercer sua influência sobre o trabalho educativo judeu na Argentina. A competência que surgiu entre os funcionários do Estado de Israel e os dirigentes da Agência Judia levou a uma delimitação de funções. Assim, no primeiro momento, a educação ficou nas mãos da Agência Judia, e depois nas mãos da OSM. Os funcionários do Estado de Israel foram os que impulsionaram a iniciativa de estabelecer em Buenos Aires o primeiro instituto de nível superior de estudos judaicos e de capacitação docente.

A Agência Judia e a OSM constituíram uma nova fonte de recursos para a educação judia. Colaboraram com o sistema escolar judeu, enviando professores israelitas para ocupar cargos onde não havia profissionais adequados para essas funções, e também promoveram a organização de cursos de capacitação e de aperfeiçoamento de variada duração em Israel. A Agência Judia e a OSM tinham possibilidades organizativas, o apoio econômico e o prestígio que lhes oferecia o Estado de Israel. Mas, segundo Zadoff, essas vantagens não foram suficientes no momento de encarar o projeto de organizar um programa de operações conjuntas para todas as escolas de Buenos Aires e criar um quadro uniforme em que pudessem influir sobre todos os estratos do sistema escolar. O projeto nunca se concretizou.

Não se têm dúvidas de que Israel influi positivamente sobre o povo judeu na Argentina e que, como consequência, ele teve uma maior participação na educação judia.

Dentro do sistema escolar judeu se observam algumas mudanças: se enfatiza o ensino do hebraico, o que fez com que o iídiche fosse perdendo importância, também as posições políticas de ideologia sionista começaram a ter mais força. As escolas se ampliam, se constroem mais edifícios escolares e maiores, e aumentou o número de anos de concorrência e permanência na escola. Além disso, começa uma preocupação com os estudos secundários, já que se abriram escolas que ofereciam educação para esse nível.

O Estado de Israel não deu uma solução à problemática da continuidade da existência judia e de sua criação cultural na diáspora, ou seja, fora de Israel (Zadoff, 1995: 281, 334-335, 418-433).

O pesquisador Rubel coincide com Zadoff em relação ao entusiasmo que despertou a criação do Estado de Israel na população judia de Argentina. Ele acrescenta que esse fato foi um fator de *“mobilização e coesão comunitária”*.

Rubel explicita que a velha *Chevrá Kadisha* (JK), (que, como já foi dito, no ano de 1941 mudou de nome e passou a se chamar AMIA, para cumprir a Lei de Mutualidade sancionada nesse ano), no ano 1949 adota o nome de Comunidade *Ashkenazi* de Buenos Aires. O autor considera que essa decisão esteve carregada de simbolismo porque segundo ele, se pretendeu recriar no solo americano a tradicional estrutura organizativa que durante séculos tinha caracterizado a vida dos judeus na diáspora, em especial na Europa Oriental, a *Kehilá*. A educação judia a partir desse momento iria ser o principal foco de atenção dos dirigentes desta instituição. Esse fato é comprovado ao observar o aumento substancial das partidas outorgadas pela AMIA para a área educativa. Nos anos 50 também se outorgaram importantes subsídios com o objetivo de ajudar muitas escolas a começar ou completar a construção de novos edifícios. Assim foi que a rede educacional judia começou a se expandir e se consolidar. O Secretário da AMIA apresentou um relatório no ano 1950 que confirma a importância outorgada à educação: [...] *“Se o objetivo da Kehilá for velar pelos interesses superiores de nosso povo, seria possível talvez fazê-lo sem se preocupar seriamente com a educação judia das gerações futuras?”* (Mundo Israelita apud Rubel, 1998:14-15).

Retomando o contexto político, até 1943 a Argentina teve um governo civil, mas em 3 de junho do mesmo ano alguns militares exigiram a renúncia do Presidente. O Governo, que se impôs pela força, desenvolveu uma política interna nacionalista, católica e

conservadora, declarou ilegais todos os partidos políticos e perseguiu as pessoas suspeitas de ter simpatia pela ideologia de esquerda. Assim, a posição em relação aos estrangeiros e aos imigrantes não-católicos e seus costumes particulares mudou, aparecendo a rejeição. Essa rejeição vai se enquadrar nos quadros legais. A posição aparece com clareza quando se decreta a introdução do ensino da religião católica nas escolas oficiais, no final de 1943. O procedimento adotado foi o seguinte: os pais dos alunos não católicos tinham que “escolher” ante a direção da escola, para que seus filhos concorressem às aulas de “Moral”, e registrar essa decisão com sua assinatura.

Aparecem as falas da minha mãe e sua tristeza. Essa estranha sensação surge quando ela teve que sair da sala de aula pelo fato de ser judia.

Além disso, entre 1943 e 1944, o CNE teve uma política mais dura em relação às solicitações de autorização apresentadas pelas escolas judias. Nesse período ficou parada a entrega de certificados de docência para os professores, as autorizações de funcionamento para as escolas judias e todo procedimento relacionado com isso. Mesmo depois de terem sido inspecionadas e de terem recebido recomendações favoráveis dos inspetores técnicos, em geral essas autorizações demoraram a sair. Até então não se tinham observado atitudes semelhantes para com as escolas judias por parte do CNE. A mudança tem relação com a “Regulamentação para o Funcionamento das Escolas Particulares” estabelecida pelo CNE, com data de 26 de fevereiro de 1944. Dentro da classificação que se fez nessa regulamentação, as escolas judias estavam compreendidas na categoria de “Escolas de Idiomas”.

Ao analisar essa regulamentação, Zadoff considera que se introduziram duas inovações com respeito às disposições vigentes até então. Por um lado se faz uma referência específica às escolas particulares (não anexadas). Por outro lado os diretores dessas escolas particulares tinham que ser de nacionalidade argentina, nativos ou nacionalizados. Este último ponto foi o que mais dificuldades trouxe às escolas, porque alguns diretores ainda não tinham a cidadania argentina. As escolas tiveram um prazo para cumprir as novas exigências, e assim poderem se adaptar às novas disposições. O secretário de VH nesses momentos não achava que a política do CNE em relação às escolas de idiomas fosse uma atitude anti-semita. Mas, segundo Zadoff, a intenção do governo

apareceu com clareza quando se decidiu eximir de todas essas regulamentações os clérigos da Igreja Católica.

O contexto político na Argentina dos anos 1945 – 1946 registrara mudanças políticas. Foi o começo do governo de Juan Domingo Perón.

Em setembro de 1946 a Câmara de Senadores deu vigência a todos os decretos sancionados pelo regime militar anterior, entre os quais consta a continuidade do ensino da religião católica nas escolas fiscais (estatais).

O regime peronista surgiu de eleições democráticas, mas é considerado uma continuidade dos líderes da revolução de 1943. Isto se percebe na atitude nacionalista e católica no que se refere ao aspecto educativo.

Uma mudança importante para a educação particular na Argentina, incluída a educação judia, se deu no ano 1947, quando foi sancionada a Lei 13047, que refletia a atitude positiva do Governo para com a Igreja Católica, outorgando às escolas particulares, que na sua maioria professavam esse culto, uma cobertura econômica estatal, já que o governo pagava os salários de seus empregados segundo a quantidade das mensalidades que as escolas percebiam. Por outro lado, a lei incorporava a política de “justiça social” proclamada por Perón, cujo objetivo era favorecer a classe operária e os empregados públicos. Essa lei outorgou importantes benefícios para os empregados das escolas particulares. A lei se referiu a três categorias de escolas: escolas inscritas ao ensino oficial, estabelecimentos de ensino secundário não inscritos e estabelecimentos particulares de ensino em geral. As escolas judias de Buenos Aires pertenciam à última categoria.

Diante desta lei, os líderes tiveram que enfrentar a exigência da responsabilidade pessoal com respeito à administração das escolas. Assim apareceu novamente a problemática da representação legal e da obtenção da personalidade jurídica do VH. O fato de ser o VH o único empregador dos professores das escolas judias poderia ter influenciado nos conteúdos de ensino e nas atividades dentro da mesma. Por isso, Zadoff considera que esse fato pode ter sido o fracasso de sua legitimação.

A lei determinou mudanças nas condições de trabalho dos professores das escolas judias, na legitimação dos seus direitos trabalhistas e gremiais, e eles tiveram assim uma base legal para suas demandas de melhorias nas condições de emprego.

A rede escolar judia ingressou assim em um processo de institucionalização. Até 1957, o VH careceu de toda posição legal reconhecida, e suas atividades se limitaram a dar orientação e assistência, como tinha sido feito em períodos anteriores, e também a ajudar às escolas a se adaptarem aos regulamentos e às novas exigências (Zadoff, 1995:352-373).

A Lei 1420 tinha criado o contexto adequado para o estabelecimento de escolas particulares que ofereciam educação oficial. Lembre-se que nos finais do Século XIX (como já foi descrito) houve em Buenos Aires algumas escolas judias nas quais se oferecia o ensino de judaísmo além do ensino obrigatório (escola integral). Sempre foi considerada a idéia de estabelecer uma escola desse tipo, ainda que o pensamento da maioria dos judeus em relação e este tipo de escola fosse o de que dentro desse contexto seus filhos seriam segregados do resto da população. Além disso, as escolas oficiais tinham um nível apropriado, gozavam de prestígio e eram gratuitas.

No final de 1947, a comissão diretora da Congregação Israelita Sefaradi, oriunda de Aleppo, decidiu estabelecer uma escola primária incorporada ao regime oficial de ensino. A autorização outorgada foi provisória e a permissão final se concretizou em outubro de 1953. Uma segunda escola deste tipo foi inaugurada em janeiro de 1955. *Estas duas instituições se anteciparam em um decênio à maioria das escolas judias que gradualmente se transformaram em integrais ao se incorporar ao CNE e acrescentar no seu programa de estudos a educação geral. Quando o sistema escolar judeu, no final de 60, começou a se transformar massivamente em integral, o VH participou ativamente do processo de adaptação das escolas* (Zadoff, 1995:375-376).

A idéia de escola integral é importante dentro do contexto desta pesquisa já que o projeto de Ensino para a Diversidade, que foi implementado nas escolas judias de Buenos Aires, vai se dar nas escolas judias integrais.

Nos anos 50 vai aparecer uma nova instituição, o *Vaad Hachinuch Hamerkazi* (VHH), Conselho Central de Educação Israelita da República Argentina. O seu surgimento se deu em março de 1957, quando se realiza o Primeiro Congresso para a Educação. Dentro das propostas para serem trabalhadas nesse congresso, foi estabelecida a organização de um Conselho Central de Educação, que sem restringir a autonomia dos outros dois *Vaad Hachinuch* (VJR e VH), tinha como função coordenar e unificar as atividades pedagógicas

de todas as escolas e assegurar um nível uniforme. O Conselho tinha que respeitar a independência ideológica que alguns anos antes as escolas anexadas ao VH tinham obtido.

Seus objetivos deveriam ser:

1. *Estabelecer uma central pedagógica para todas as escolas.*
2. *Formar um centro de instrução docente [...].*
3. *Organizar cursos de aperfeiçoamento obrigatórios para os professores e para as professoras de jardim.*
4. *Melhorar a posição dos professores.*
5. *Publicar material de estudo para as crianças, material didático para os professores e um periódico para professores, pais e líderes.*
6. *Formar uma biblioteca pedagógica.*
7. *Coordenar o trabalho das escolas secundárias.*
8. *Organizar cursos para capacitar diretores e instrutores de professores (Zadoff, 1995:454-455).*

As possibilidades para a realização dessas metas implicou o estabelecimento de um fundo especial baseado em um “imposto para a educação”, voluntário e uniforme, que surgiria da contribuição de todas as comunidades e daqueles indivíduos que desejassem contribuir, criando assim uma fonte de fundos só para a educação.

O Conselho de Educação foi então encarregado de determinar a política que se desenvolveria nas escolas de todo o País. No momento de sua criação só se estavam centralizando as escolas *ashkenazis*. Só que nos finais da década de 50, o mapa ideológico da coletividade judia mudou. A maioria das escolas *ashkenazis* declararam ser adeptas do sionismo e do ensino do hebraico moderno. Um grupo minoritário que manteve suas posições anti-sionistas de esquerda foi expulso das instituições judias centrais. Na atualidade estão agrupadas todas as escolas judias do País, tanto as *ashkenazis* como as *sefaradis*, religiosas e não religiosas.

O estabelecimento do Conselho Central de Educação determinou a formação de uma organização comunitária federativa com projeções territoriais. Como consequência disso, o VH (a cargo das escolas judias de Buenos Aires) e o VJR (a cargo das escolas dos outros estados) foram incorporados a um mesmo quadro institucional.

3. Em direção à escola integral

Retomando o esquema de Feierstein em relação às diferentes características assumidas pelas instituições judias nos diferentes períodos, cabe assinalar que entre os anos de 1960 - 1990 trata-se da etapa por ele designada como “comunidade judia moderna”, quanto aos tipos de organização que os judeus começam a desenvolver. As novas instituições começam a se distanciar dos modelos institucionais anteriores. As novas gerações não se interessam pelo tipo de associacionismo voluntário e nem em fazer parte de instituições ou entidades centrais. Aham os modelos comunitários anteriores insuficientes e anacrônicos. Agora desejam se incluir em grandes clubes sócio-esportivos e em novas congregações religiosas. A ajuda aos pobres e a direção das instituições fica nas mãos de pessoal academicamente capacitado, que convive com os líderes voluntários tradicionais. Percebe-se que as estruturas centralizadas ficam em crise, observam-se dirigentes em idade avançada, faltando pois a renovação dos dirigentes, os setores juvenis ficam longe das instituições, e se observa pouca participação dos votantes nas eleições comunitárias. Assim, a segunda geração judia é atraída por clubes de pais, ateneus de estudo e associações profissionais que respondem às demandas do momento. O mesmo autor acrescenta que nas últimas décadas se observa uma declinação da cultura do iídiche, pela gradual secularização e perda do idioma das novas gerações (Feierstein, 1999:259-260).

Rubel ressalta a importância que teve o Quinto Censo Nacional realizado no ano de 1960 na Argentina. O autor considera que a comunidade judia só prestou atenção aos dados obtidos em relação ao número total de judeus e sua distribuição geográfica desconsiderando outros aspectos tais como lugar de nascimento, nível educativo alcançado, etc. Observa também que em meados dos anos 70 foi publicada em hebraico uma análise detalhada das características sócio-demográficas da população judia, sobre a base dos dados do censo de 1960, análise esta realizada por especialistas em demografia, israelenses, da Universidade Hebraica de Jerusalém (conforme citado anteriormente, no ponto 2).

A seguir serão resumidas algumas considerações do estudo da Universidade de Jerusalém, analisadas por Rubel:

Na década de sessenta [...] ninguém tinha consciência, por exemplo, de que 97,6% dos judeus menores de 14 anos eram já argentinos nativos ou também que quem tinha entre 15 e 29 anos já tinha nascido, em sua grande maioria no País.

Inclusive os nascidos entre 1916 a 1930 (que no momento do censo tinham entre 30 e 44 anos) eram argentinos nativos em 70%.

A imensa maioria deles tinha recebido sua educação numa escola pública argentina.

[...] também oferece uma pormenorizada informação sobre os altos níveis de instrução formal dos habitantes judeus, especialmente os menores de 45 anos.

Também a proporção de graduados universitários era muito maior do que a que se dava na população em geral.

Estes altos níveis de instrução formal incidiram, obviamente, sobre a estrutura sócio – econômica e ocupacional das jovens gerações judias dessa época.

Estes processos de natalidade e integração também trouxeram consigo mudanças nos perfis de identidade judia das novas gerações.

Conforme esse mesmo autor, são importantes as argumentações que precedem considerando-se a fala de Bonfil Batalla: *embora se possa constatar – num momento determinado – um aumento nos traços culturais compartilhados entre o grupo imigrante e, especialmente, seus descendentes e a sociedade majoritária, estes não se traduzem em simples condutas de assimilação mas em complexos processos de adaptação, integração e tensão. [...] Neste inter-jogo, alguns traços e aspectos da herança cultural tradicional persistem e se enfatizam enquanto outros são recriados ou abandonados* (Bonfil Batalla apud Rubel, 1998:19).

Rubel considera que os anos 60 significaram um período de transição entre as matrizes institucionais criadas pela geração imigrante e os novos modelos organizativos. Segundo ele, estes novos modelos se refletem nas transformações que se registram nos padrões de identidade das novas gerações. O autor analisa uma série de fatores, que podem ser resumidos como segue:

- Debilidade dos partidos sionistas tradicionais que tinham tido um papel importante no desenvolvimento da comunidade judia da Argentina;
- O Estado de Israel foi tendo a adesão de diversos setores das novas gerações que consideravam essa adesão como outro elemento constitutivo de sua identidade;
- A Guerra dos seis dias (1967) teve um papel importante no processo da redefinição da identidade judia de muitos membros da comunidade (muitos deles tinham tido sua infância entre a Segunda Guerra Mundial e a criação do Estado de Israel) a maioria deles

tinham feito os estudos na escola estadual primária e ou secundária onde se oferecia ensino religioso católico em horário escolar;

- Os anos 60 também foram marco de uma série de fatos anti-semitas na Argentina.

Segundo Rubel, todos estes fatos contribuíram para estruturar as opiniões, atitudes e condutas dos judeus argentinos, em especial a geração dos pais jovens. Estes últimos foram criados em famílias que a partir da década de 30 e em especial 40 e 50 protagonizaram um rápido crescimento econômico. Muitas famílias conseguiram assegurar o ingresso de seus filhos na Universidade e assim melhoraram seu padrão de vida. Esta mesma geração estava conformada por um grande número de mulheres que tinham completado o nível universitário ou que sem contar com uma formação superior, tiveram a motivação de ingressar no mercado de trabalho. Todas estas circunstâncias constituíram fatores decisivos no momento em que muitas famílias tiveram que decidir em relação à educação dos seus filhos.

Rubel também faz referência à relação estreita que tiveram os programas sistemáticos de estudos judaicos no nível primário, e depois no nível médio, com a forma de funcionamento da escola estadual. A escola pública na Argentina, segundo os termos da Lei 1420 de educação laica, gratuita e obrigatória, oferecida durante o período imigratório desde fins do século passado, deixou espaço para o desenvolvimento de ambientes educativos judeus no meio dia restante. Ele considera que ao longo de todos esses anos não existiu confronto entre a intenção do pai judeu de cumprir com a lei de ensino obrigatório e o fato de dar aos seus filhos educação judia suplementar no contra-turno, se assim o desejasse. Foi assim que as escolas judias funcionaram durante décadas em dois turnos, à tarde para as crianças que estudavam pela manhã na escola estadual e pela manhã para as crianças que estudavam de tarde na escola estadual. Segundo o autor, essa estrutura chegou ao seu apogeu na década de 60. O autor também comenta que o interesse em desenvolver escolas integrais judias que oferecessem estudos oficiais, apareceu só entre os líderes das escolas e os dirigentes das instâncias comunitárias centrais no início da década de 60.

O fato da escola estadual funcionar aos sábados provocava dificuldades para as famílias judias muito observantes da tradição. O sábado é um dia de observância religiosa, e o conflito era reter os filhos em casa para cumprir a religião ou permitir que eles fossem à

escola e então transgredir a observância sabática. Esse foi um fator importante que levou as instituições a adotarem o modelo de escola integral.

O pensamento de muitos dos dirigentes da comunidade judia era privilegiar o ensino estatal, já que isso implicava assegurar a idéia da escola pública. Pensar na escola pública como “igual para todos” permitia perceber uma concepção socialista e secular de alguns dos dirigentes. A razão desses pensamentos se deve a concepções que eles tinham das escolas particulares, consideradas como elitistas e como baluartes da educação católica (Rubel, 1998:16-22).

Segundo Wolff e Schalom, no ano de 1960 fundou-se a Associação Judaico–Argentina de Cultura e Educação em Martínez, província de Buenos Aires. O propósito da Associação foi a criação de um colégio integral de ciclo primário e secundário, com ensino em castelhano, hebraico e inglês. No começo esse colégio foi chamado de Albert Einstein, e logo o nome foi mudado por Tarbut (hebraico, cultura). As mesmas autoras analisam que uma mudança estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação da República Argentina iria provocar uma transformação na rede escolar judia:

Em 1961, o Conselho Nacional de Educação lançou um programa-piloto para provar o funcionamento e efetividade das escolas de jornada completa em um número reduzido de escolas. Esta mudança de política educativa estadual incidiu diretamente sobre a estrutura educativa das escolas judias. Deste modo a escola estadual que compreendia quatro horas diárias e permitia por sua vez o funcionamento paralelo das escolas judias de modo complementar, impôs a necessidade de mudar a estrutura das mesmas para poder seguir existindo. A possibilidade de diminuir o horário letivo na educação judia foi descartada. A mudança exigiu grandes inversões e esforços, a formação de docentes idôneos, a preparação de programas de estúdio, a habilitação de cozinhas e comedores escolares. É nesse momento que nasce a escola integral judia de jornada completa (Wolff e Schalom, 1988:177).

Retomando Rubel em relação à criação do colégio Tarbut, considera-se que esse fato iria significar o começo de uma mudança substancial nos objetivos, características e estrutura das escolas judias da Capital Federal e da Grande Buenos Aires, já que o Colégio Tarbut inaugurava uma escola infantil e uma escola primária integral (jornada completa). O colégio, localizado nos arredores da cidade de Buenos Aires, tinha uma proposta

pedagógica diferente do habitual nas escolas judias. A estrutura curricular era diferente, incluía-se o idioma inglês, que era ensinado desde o nível infantil. Além disso os estudos judaicos tinham o mesmo número de horas que as dedicadas aos estudos da língua e cultura inglesa. Os estudos oficiais se ofereciam no turno da tarde.

O mesmo autor indica que no começo da década de 60 eram poucas as escolas integrais judias, e as que existiam mostravam, segundo ele “*evidentes signos de vitalidade*”. O debate público entre os dirigentes judeus, que teve lugar entre os anos 1963 e 1967, esteve relacionado à idéia de aceitar a escola integral ou continuar com a escola judia complementar.

Quantitativamente, pode-se verificar que já em 1965 funcionavam na área da Capital Federal e da Grande Buenos Aires, quatro estabelecimentos judeus com características de escola integral. Em 1966 se acrescentaram mais cinco escolas e em 1967 foram seis os colégios que se converteram em integrais.

A experiência piloto estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação foi-se ampliando de forma gradual, e não provocou nenhuma preocupação por parte da comunidade judia. Entretanto, em dezembro de 1966, uma nova decisão governamental iria influir sobre a rede escolar judia. O golpe militar que levou ao poder ao General Onganía trouxe novas autoridades educativas. As novas autoridades resolveram aumentar substancialmente o número de estabelecimentos que começariam a funcionar – a partir de 1967– de acordo com o modelo de jornada completa. Essas escolas estariam disseminadas pelos distintos bairros da cidade de Buenos Aires. Em muitos desses bairros funcionavam escolas judias complementares (Rubel, 1998:23-25).

Tentando contextualizar o período no qual se desenvolveram as escolas integrais judias: *a experiência autoritária dos militares estendeu-se [...] na Argentina por uma intermitente sucessão de assaltos à democracia que remontam a 1966, e têm seu topo máximo nos sete últimos anos que se seguiram à derrocada do governo peronista em 1976 (até fins de 1983)* (Aguilar, 2000:51).

Retomando Rubel, a ampliação do número de escolas que iriam ter jornada completa em muitos dos bairros onde funcionavam escolas complementares judias, fez com que os dirigentes comunitários judeus comessem a se preocupar com as conseqüências negativas que este projeto estatal iria trazer para essas escolas. Frente às

novas condições da política estadual, o Conselho Central de Educação Judia teve que mudar sua postura em relação à dicotomia escola complementar ou escola integral. Esses dirigentes comunitários concluíram que à luz dos acontecimentos seus esforços tinham que se focalizar na transformação das escolas até então complementares em escolas integrais. Transformar as escolas complementares em integrais seria um grande esforço para as escolas, e não só no nível econômico, pois também incidiria na economia das famílias pelo custo do envio dos seus filhos a uma escola integral, além da incidência que também iria ter na AMIA. Mas além das dificuldades que poderiam aparecer, a comunidade decidiu enfrentar a nova situação.

Observando o crescimento quantitativo das escolas judias que se transformaram em integrais, o ciclo letivo de 1968 mostra que outras 11 escolas judias iniciam esse período como escolas integrais, num total de 26 escolas desse tipo nesse ano. Em 1970, os estabelecimentos da Capital Federal, com exceção de dois deles e várias escolas da Grande Buenos Aires funcionavam já com uma estrutura de jornada completa. Algumas escolas que se transformaram em integrais continuaram oferecendo os cursos de estudos judaicos para aqueles que continuavam nas escolas estaduais e que queriam continuar os estudos judaicos. Mas ao longo dos anos essa possibilidade foi se perdendo.

É importante lembrar que antes do ano de 1970 as escolas *sefaradis* desenvolveram sua atividade de forma independente, não tendo nenhuma relação com o *Vaad Hachinuch* (VHH). A importância do ano de 1970 está em que a partir de então e pela primeira vez vão se ter dados estatísticos completos das escolas *sefaradis* e das comunidades orientais. A cifra obtida ao incorporar os colégios *sefaradis* nas estatísticas do nível primário foi de 10.433 alunos, segundo Rubel, uma cifra que não se conseguiu nos anos posteriores.

No mesmo ano, em 1970, aconteceu uma crise nas cooperativas de crédito, muitas delas judias. Esse fato iria influir negativamente nas escolas, já que elas recebiam subsídios e doações para enfrentar as mudanças necessárias para transformar-se numa escola integral. Essa crise econômica das cooperativas influi também no orçamento dos pais, motivo pelo qual muitos deles decidiram tirar seus filhos das escolas judias. O mesmo autor considera que os anos letivos de 1971 e 1972 mostram importantes processos de deserção, no ensino infantil e no ensino primário. A partir do ano de 1973 se observa certa estabilização, e em alguns casos obtiveram-se os mesmos níveis de inscrição. É importante ressaltar que esse

declínio numérico dos anos 70 não afetou o processo de consolidação da escola integral. As escolas que se foram fechando nesse período na Grande Buenos Aires, eram complementares.

Quando Rubel analisa o crescimento quantitativo das escolas em relação aos fatos que acontecem no contexto político-econômico, ele sempre deixa claro que esse fatos externos às escolas nem sempre afetam do mesmo modo às instituições educativas. Rubel conclui que é preciso compreender corretamente as causas dos problemas que enfrenta cada uma das escolas para agir adequadamente.

O mesmo autor observa que a década descrita implicou também mudanças curriculares, incluindo inglês, computação e educação física, e que às vezes essas mudanças implicaram tirar horas dedicadas tradicionalmente aos estudos judaicos.

Ainda em relação ao crescimento da modalidade integral nas escolas judias, no ano de 1975 a mesma já tinha sido adotada por 80% da população das escolas primárias da Capital Federal e da Grande Buenos Aires. Uma consequência que favoreceu os estudos judaicos através do modelo integral foi que os alunos continuaram esses estudos até a 7ª série, assim culminando os estudos primários do ciclo oficial, como também os estudos judaicos, lembrando que em épocas anteriores só os estudos judaicos chegavam até a 4ª série.

As estatísticas do ano de 1975 mostram, em relação aos anos anteriores, um processo de retração. Nesse ano, o Ministro de Economia, Celestino Rodrigo, do governo peronista, implementou um novo plano econômico, conhecido pela população como "Rodrigazo". O novo plano teve efeitos econômicos negativos sobre todas as instituições assistências e educativas. Frente à situação desencadeada pelas dificuldades econômicas, a AMIA convocou uma assembléia especial de instituições judias com o objetivo de adotar medidas tendentes a ajudar às instituições em crise, em especial as escolas judias.

Para sintetizar a análise feita, a seguir apresento as variações quantitativas nas escolas integrais judias de nível primário da cidade de Buenos Aires e da Grande Buenos Aires no período de 1970 - 1985: ano letivo de 1970 com 10.433 alunos; ano letivo de 1975 com 8816 alunos, ano letivo de 1980 com 8097 alunos, ano letivo de 1985 com 9045 alunos.

Rubel indica que não existem trabalhos que mostrem a possível incidência que puderam ter tido os dramáticos acontecimentos vividos na Argentina a partir de 1976 e nos 5 anos posteriores, em relação à predisposição dos pais em enviar seus filhos às escolas judias (1998:26-28, 47-53).

Em relação ao contexto político, cabe mencionar que em 24 de março de 1976, um golpe militar derroca o governo constitucional de Isabel Perón. As forças armadas tomam o poder na Argentina, instaurando a partir desse momento uma campanha que tinha como objetivos o seqüestro, detenção, tortura e assassinato de milhares de cidadãos. Os momentos mais obscuros da história da Argentina com certeza podem-se encontrar nesse período. Muitos desconhecíamos o que na realidade estava acontecendo. Representantes da Comissão dos Direitos Humanos vieram à Argentina. Mas para quê?, com que objetivo?, para olhar o quê? O *slogan* do momento foi: "Os argentinos somos DIREITOS e HUMANOS."

O genocídio acontecido na Argentina afetou à sociedade no seu conjunto. Mas a ferocidade dessa ditadura não foi um fato isolado. Tentando abrir o foco do nosso olhar devemos-nos remeter à América Latina desses anos. A intervenção dos militares na política e com isso o surgimento dos Estados Militares, cujos regimes em geral podem ser considerados como ditaduras militares, foi uma característica dos países considerados como do "Terceiro Mundo". Considerando alguns dados, no ano de 1970, de 83 países tidos como países do Terceiro Mundo, 43 deles, ou seja, mais de 50%, estavam submetidos a ditaduras militares. Em 1954, considerando só América Latina, de 20 países latino-americanos, 13 estavam governados por militares. No ano de 1980, dois terços da população total de América Latina viviam em países de regimes militares ou sob domínio militar. Os dados impressionam. No começo dos anos 80, a Argentina ainda estava submetida à ditadura militar e o Brasil, por esses anos, submergiu-se numa profunda crise econômica que foi-se agravando ao longo dos anos. Segundo dados da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) o percentual de pobres indigentes, no conjunto da população brasileira, aumentou de 56% para 58% entre 1980 e 1985. Esses dados representam uma média superior à existente na América Latina no período. Todos estes dados foram analisados por Germano (1993) em seu estudo sobre as políticas educativas do Brasil durante o período militar (1964-1985). As ditaduras militares impregnaram sua ideologia

em todos os setores sociais e portanto também os sistemas educativos, e suas políticas sentiram as consequências.

Voltando à Argentina, um informe realizado pelo Centro de Estudios Sociales da DAIA (Delegação das Associações Israelitas Argentinas) expressa o impacto sofrido pela comunidade judia, que foi afetada em dois sentidos, por um lado como parte da comunidade argentina global, ou seja, como cidadãos argentinos, e por outro lado, de forma particular, com seqüestros e desaparecimento de pessoas judias, que recebiam, segundo testemunhas, "tratamento especial" durante a estadia nos centros de detenção:

De todo modo, e com base nos cálculos mais modestos, a população judia teve neste processo de genocídio uma sobre-representação, dentre as vítimas, de mais de cinco vezes sua proporção na população geral.

Com base nesta informação, é possível concluir que a população judia encontrava-se particularmente exposta à ação repressiva (Informe sobre la situación de los detenidos, 1999:11-12).

Uma pesquisa feita por Luis Aguilar (2000) permite compreender os processos de ruptura da ordem institucional acontecidos na Argentina desses anos. Além da falta de continuidade democrática, eles implicaram, no nível econômico, maximizar as exportações e o mercado externo, favorecendo os grupos mais concentrados e oligopólicos do País.

Durante este período aconteceu a Guerra das Malvinas. Outra data obscura para lembrar, 2 de abril de 1982, já passados 20 anos. Muitos jovens foram chamados para a guerra, muitos deles morreram lá, e muitos outros se suicidaram ao longo dos anos posteriores; calcula-se que desde 1982 foram 270 os ex-combatentes que se suicidaram.

Segundo o mesmo autor, este trágico acontecimento determinou modificações da política continental dos EUA, que quis superar o autoritarismo tentado formar um mercado comum entre Brasil, Argentina e Uruguai, salientando o seu aspecto político e não econômico (Aguilar, 2000:52, 54).

A transição do governo militar à democracia foi conduzida na Argentina pelo governo do General Bignone. As eleições democráticas de 1983 consagraram Raúl Alfonsín como presidente dos argentinos. Alfonsín pertencia ao partido político *Unión Cívica Radical*. A nova democracia da Argentina trouxe os ideais do exercício das

liberdades públicas, o resgate de valores democráticos, a participação, a solidariedade e respeito, a igualdade e a vigência da constituição.

Analisando o aspecto educativo, é importante lembrar que no ano de 1970 se determinou a descentralização da administração federal do ensino básico, o que implicou a sua transferência para a jurisdição estadual. Assim, as decisões de financiamento e as determinações curriculares ficaram nas mãos dos Governos Estaduais.

Na década de 80 observa-se que o sistema educativo era burocrático, relativamente centralizado, dava ampla cobertura e oferecia pouca inovação curricular em relação às mudanças que aconteciam no mundo nesse momento. Durante o governo de Alfonsín, sabe-se que 90% do gasto em educação era para cobrir os salários, ou seja, não houve investimentos na área educativa no que se refere à infra-estrutura, equipamentos, bibliotecas, etc.

Na última fase do governo de Alfonsín inicia-se um processo de ajuste e redução do *déficit* estatal, que produziu um impacto forte nos setores sociais do gasto público. Aguilar enfatiza as dificuldades de avaliar os efeitos no setor educativo, já que faltavam estatísticas em nível nacional, que pudessem dar conta disso. Um grande nível de desorganização do Estado impossibilita fazer essa avaliação. O mesmo autor observa que no ano de 1987 uma missão do Banco Mundial produz um informe abrangente da situação educativa na Argentina. O resultado desse relatório foi a implementação de um programa financiado pelo Banco Mundial, com o objetivo de reformar os setores sociais do Estado, já que, como se estabeleceu no informe apresentado, os problemas detectados no setor educacional têm relação com o desempenho deficiente e a insuficiência dos recursos do Estado.

O governo radical tinha como objetivos na área educativa os seguintes aspectos: a liberdade de ensino, o princípio democrático de igualdade de oportunidades e possibilidades educativas que assegurassem uma educação básica, pública, gratuita e obrigatória, em especial aos mais desfavorecidos. A idéia de "democratizar" esteve muito presente no governo de Alfonsín, já que foi o primeiro governo constitucional depois da ditadura militar. Têm-se documentos da época que falam sobre a democratização interna do sistema educativo. As políticas públicas deste período tenderam a favorecer a incorporação da população no sistema educativo, tentando tirar as travas e obstáculos administrativos, pedagógicos e legais do regime anterior. As dificuldades que apareceram foram em função

da falta de infra-estrutura que poderia estar acompanhando o crescimento da matrícula.

Um fato importante nesse ano (1984) foi o desenvolvimento do Congresso Pedagógico Nacional, ao cumprir-se os 100 anos da vigência da Lei 1420 de Educação Comum:

O Congresso Pedagógico Nacional argentino, cenário de enfrentamentos entre forças progressistas e conservadoras, foi dominado na sua fase final (conclusiva) por antigos interesses que defendiam não só o reconhecimento do ensino privado, como sua subvenção pelo Estado e a relativização de seu papel (deserção) no ensino público (Aguilar, 2000:75-78, 81-84, 102).

Por que Aguilar fala em deserção? De quê coisas alguns grupos queriam que o Estado abrisse mão?

Os representantes da comunidade judia argentina realizaram um encontro para definir sua posição perante o Congresso Pedagógico Nacional que ia se realizar, e no qual iriam participar. O seguinte parágrafo dá conta das idéias que foram expostas:

“As Bases para a reflexão da Comunidade Judia da Argentina frente ao Congresso Pedagógico”, entre outros conceitos, se expressa:

“... Entendemos que um saudável enfoque pluralista na educação de nosso país implica o reconhecimento do direito de todos os grupos integrantes da sociedade argentina de preservar suas próprias características identificatórias. [...] A imigração é essencial na nacionalidade argentina. A identidade é sociológica, histórica e psicologicamente plural e pluralista, por derivar da diversidade de grupos étnicos que fazem a sociedade...” (Megamot apud Wolff e Schalom, 1988:258).

Foi uma grande alegria para os cidadãos argentinos ter pela segunda vez consecutiva a possibilidade de votar em um novo presidente. Desta vez foi Menem quem assumiu, em julho de 1989, sua primeira presidência. Menem foi candidato pelo *Partido Peronista* (partido populista) depois de ter sido escolhido nas eleições internas do Partido. Menem pertencia à linha ortodoxa do peronismo, o que se faz questão de destacar em função de que as promessas feitas nos seus discursos pré-eleitorais não foram cumpridas, tendo na verdade prometido o oposto das políticas antipopulistas que logo foram implementadas, nos anos 90.

O neoliberalismo chega pelas mãos de Menem à Argentina. Na perspectiva desta ideologia considera-se o Estado ineficiente, tanto como agente econômico quanto como promotor do bem-estar social. A crise do Estado, que já tinha sido grave durante a presidência de Alfonsín, chega ao ponto máximo na administração de Menem. Portanto o público é desvalorizado, fala-se de um gerenciamento ineficaz e ineficiente. Facilita-se assim a passagem de empresas e serviços da esfera do setor público para as mãos privadas, aqui o mercado e o privado sendo considerados como modelos a seguir. Transferência de recursos aos grupos aliados em detrimento do gasto social, desregulação, desemprego, privatização das economias, privatização dos espaços públicos... Privatizar? O quê? O petróleo, os telefones, a água, o correio, os hospitais, as escolas. O Estado mostra-se ausente das responsabilidades básicas. Daí o termo "Estado Desertor" usado por Aguilar para descrever essa situação, que aparece agora com mais força e sentido.

Além destas transformações surgidas no contexto neoliberal, aparece uma mudança que é considerada fundamental para a obtenção da hegemonia política: a transformação dos significados, das categorias, dos conceitos, dos discursos. O discurso neoliberal utiliza termos dos discursos das lutas democráticas e se apropria deles, uma vez que tira os conteúdos anteriores desse conceitos, os higieniza. O neoliberalismo faz uma seleção da terminologia e do léxico, os recicla e logo os reincorpora no seu discurso com um outro sentido. Surge a necessidade de fazer uma análise crítica dos termos, na medida em que o neoliberalismo toma para si conceitos que não lhe são próprios.

Considero importante fazer estas observações em relação ao surgimento do neoliberalismo neste período porque a implementação do projeto pedagógico "Ensino para a Diversidade", que é o objeto desta pesquisa, vai se implementar dentro deste contexto, e esse fato tem muita importância nas análises posteriores.

Além de todas as características já assinaladas, há uma concentração do Poder Executivo, que permite observar certo autoritarismo político. Neste sentido, durante o primeiro governo de Menem procura-se reformar a Constituição de 1853. Com as mudanças feitas na Constituição Nacional de 1853, Menem consegue ser reeleito por um mandato de 4 anos. O término do seu segundo governo foi em novembro de 1999.

Perry Anderson (1995/1996) faz um balanço sobre o que ele denomina um "movimento ideológico em escala verdadeiramente mundial":

... Economicamente, o neoliberalismo fracassou. Não conseguiu nenhuma revitalização básica de capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, ainda que não tão desestatizantes como desejasse. Política e ideologicamente, no entanto, conseguiu um grau de êxito provavelmente jamais sonhado por seus fundadores, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, [...] têm que adaptar-se a suas normas [...]. Este fenômeno se chama hegemonia [...] ainda que milhões de pessoas não acreditem nas suas receitas e resistam a seus regimes (Anderson, 1995/1996:12).

No primeiro governo de Menem editou-se a primeira Lei Geral de Educação. Até então o País tinha a Lei 1420 que estabelecia as diretrizes gerais da educação. A Lei Federal de Educação foi um projeto do Poder Executivo que teve poucas modificações no Congresso (a maioria peronista). A política neoliberal implementada no governo de Menem abarcou todos os aspectos da sociedade, tanto que levou a uma dependência total dos processos políticos e sociais ao aspecto econômico. Estas políticas se refletem no âmbito educativo através da chamada "transformação educativa", que foi expressa na Lei Federal de Educação. A seguir apresento algumas considerações relacionadas com as mudanças que esta nova lei trouxe:

Aguilar assinala que a lei tem boas intenções, mas que nela aparecem em contrapartida poucas normas claras para aplicação. Os aspectos mais importantes passam a ser regulamentados pelo Executivo e pelas leis estaduais. É importante lembrar que a obrigatoriedade da educação aparece com força a partir de 1884, com a Lei 1420, só que a nova lei se refere ao termo de forma ambígua.

O mesmo autor analisa que nessa lei não aparecem as responsabilidades, nem mesmo do Estado, em ter que oferecer as condições para a ampliação da educação. Sabendo o quanto foi difícil, e continua sendo, ter acesso à educação e conquistar a educação para todos, então cabe a pergunta: quem senão o Estado para garantir o direito de todos à educação? Aguilar coloca que o Estado se obriga a garantir apenas o princípio de gratuidade (artigo 39).

A nova lei vai permitir a incorporação da dimensão religiosa nos conteúdos de ensino. Segundo o mesmo autor esse fato muda a tradição secular de educação argentina, considerada laica.

Sobre o ensino privado (particular), fala-se em legalizar o negócio da educação ao estabelecer que podem oferecer ensino as Empresas de Pessoa Jurídica (artigo 36). Além disso, aparecem critérios que estabelecem que o Estado pode outorgar subsídios ao ensino privado, legitimando assim o subsídio a estabelecimentos que não são gratuitos.

Aguilar enfatiza que em outro momento histórico o papel do Estado foi importante para possibilitar a universalização do acesso à escola e a distribuição de conhecimentos a toda a população dentro do contexto democrático. O discurso de transformação nacional do governo de Menem foi levado à área educativa, de modo que o Estado deixa de ser o ator principal e único nessa área. Aparece um deslocamento da responsabilidade do Estado, que decidiu ter um novo papel em relação à educação (2000:97-99, 102).

McLaren caracteriza com clareza a política educativa neoliberal. Sua observação sintetiza o processo de "transformação educativa" que se deu na Argentina: *a política educativa neoliberal é, portanto, uma força conservadora, na qual, freqüentemente, mistura-se cristianismo, nacionalismo, populismo autoritário e economia livre de mercado, elaborando um currículo da história nacional que celebra as virtudes dos valores cristãos, a regulação mínima do governo (exceto para assegurar um "mercado livre") e a liberdade individual* (2000:127).

Voltando às instituições judias, podemos retomar a fala de Feierstein sobre as características das mesmas. Ele chama a atenção sobre o que aconteceu nos anos 90. As instituições judias foram se modificando em função das mudanças que aconteciam não só na Argentina mas também no mundo todo. As causas, temos que procurá-las na globalização e no neoliberalismo. O autor considera que a década de 90 apresentou uma crise estrutural dos modelos comunitários de épocas passadas. Existe uma tendência a profissionalizar todas as áreas sociais, educativas e culturais, o que carrega implícita a vantagem da técnica. Mas por outro lado aparece, segundo os líderes voluntários, uma desvantagem ideológica no sentido de perder o sentido judeu original da solidariedade e da tarefa compartilhada. Segundo esses novos critérios as instituições passam a se transformar em instituições pragmáticas e eficientes, dirigidas por "gerentes". Os novos discursos, os

novos repertórios também aparecem nas instituições judias: pragmática, eficiência, gerenciamento... Olhar sobre a comunidade judia na década de 90 é também olhar as marcas que o neoliberalismo deixou nas instituições judias. Segundo Feierstein,

Por outra parte, à medida em que se aprofunda na Argentina a nova estrutura sócio-econômica dos anos 90, também a comunidade judia começa a perceber na sua organização as conseqüências. Quando um setor se acomoda aos novos tempos e propõe desregular e privatizar a ação de ajuda educativa e social, dividindo-a em segmentos menores – ao estilo das congregações de judeus norte-americanos, auto-suficientes no aspecto econômico e no controle de gestão mais direto e autônomo-outro setor insiste na necessidade de instituições judias centrais para evitar a dispersão e o “esvaziamento” comunitário (1999:261).

Alguns setores da comunidade judia começam a movimentar-se segundo os novos critérios: auto-suficiência, autonomia, controle de gestão. Mas que significações adquirem essas palavras no contexto da comunidade judia? Quais os benefícios de descentralizar as instituições judias?, quais as conseqüências de desmontar a entidade central da educação judia? Foi no transcurso da década do 30 que se conseguiu ter a primeira entidade central da educação judia na Argentina, por que surgem agora estas novas idéias?

Dois trágicos fatos contra a comunidade judia da Argentina aconteceram durante a presidência de Menem. No dia 17 de março de 1992 foi o atentado contra a sede da Embaixada de Israel, em pleno centro da cidade de Buenos Aires, com a perda de 22 pessoas e centenas de feridos. Dois anos depois, no dia 18 de julho de 1994, um terrível atentado com um carro-bomba derruba o edifício da AMIA, a instituição central comunitária, deixando 86 mortos e mais de 200 feridos. As investigações feitas mostraram a existência de uma "conexão local" (argentinos que possibilitaram e/ou cometeram os atentados) ligada ao poder, o que garante a impunidade das pessoas comprometidas.

Feierstein refere-se da seguinte maneira ao acontecido: *nunca na história judia no país – e pela primeira vez depois de finalizada a Segunda Guerra Mundial – uma comunidade judia sofreu ataques desta envergadura*. O mesmo autor aponta que no ano de 1993 assumiram os novos dirigentes da instituição central – Associação Mutual Israelita Argentina -AMIA.

As novas autoridades começaram a aplicar o ajuste econômico que já tinha começado sua implementação em todos os âmbitos do País, durante o governo de Menem. Entre as decisões implementadas por essa nova condução, fala-se da redução da burocracia comunitária à metade, do começo das tarefas de remodelação da sede da AMIA com o objetivo de celebrar o Centenário da Comunidade judia em Buenos Aires, fundada em 11 de fevereiro de 1894. Nos começos desta gestão se inicia o debate sobre o conteúdo e a formulação das instituições centrais para os anos vindouros (1999:423-424).

Rubel faz uma análise dos processos de evolução e involução das escolas judias¹³ da Argentina no período de 1985-1995, considerando especialmente o aspecto quantitativo. No transcurso desse período, nas escolas primárias da cidade de Buenos Aires e da Grande Buenos Aires, observa-se uma perda de 16,2 % da população escolar. Segundo o autor, esse processo descendente continuou mesmo depois de 1995.

Para os fins desta pesquisa, apresento a análise feita pelo autor em relação às escolas primárias da cidade de Buenos Aires no ano de 1995, considerando a incidência da destruição da AMIA no número de matrículas nas escolas judias. É preciso esclarecer que o autor divide as escolas da cidade de Buenos Aires em escolas primárias judias ortodoxas e em escolas primárias judias não ortodoxas. A possibilidade de redução nas matrículas nas escolas no ano letivo 1995, estava presente para os dirigentes das escolas judias. Rubel fala de uma campanha publicitária organizada pela AMIA, em que se formulava a promoção de um plano de bolsas. Essas facilidades econômicas que se estavam oferecendo tinham como objetivo atenuar a tendência a uma possível desagregação dos alunos devido ao trágico acontecimento já explicitado. As conclusões por ele estabelecidas em relação aos dados obtidos são as seguintes:

Quando analisamos este tema no setor de ensino infantil e escolas primárias não ortodoxas, assinalamos que não tinha nenhuma evidência decisiva que pudesse relacionar os efeitos da bomba com o decréscimo registrado no número de alunos.

Se este fora o parâmetro para avaliar este tema no seio dos estabelecimentos educativos ortodoxos, deveríamos concluir que não houve nenhuma incidência negativa. Pelo contrário, este grupo de escolas primárias foi o único que incrementou em 1995 sua população escolar em relação ao ano anterior (Rubel, 1998:139-140, 156, 179-180).

¹³ Escolas de nível inicial, primário e médio.

O atentado à AMIA mudou a vida da comunidade judia, em especial a vida dentro das escolas. Por temor a futuros ataques, as instituições judias tiveram que mudar seu visual. Na frente de todas as instituições foram colocados pilares de cimento, câmaras de televisão, circuito fechado e guardas permanentes fora e dentro das instituições. O medo estava instituído.

Na fala de Feiesrtein: *a "bomba" externa teve seu correlato numa muita profunda crise das instituições centrais*. Começam as discussões inter-comunitárias, que tiveram matizes pessoais ideológicos no enfrentamento de Crupnicoff (autoridade da AMIA) / Beraja (autoridade da DAIA). Esse enfrentamento pode se observar nas seguintes considerações: por um lado existe uma ampla classe média judia que empobrece, depois de sucessivos planos de ajuste neoliberal frente a um reduzido setor ligado ao governo que enriquece e por outro lado uma atitude de fazer frente a uma investigação oficial inoperante frente à falta de decisão política para achar aos responsáveis pelos atentados.

Surgiu então o grupo *Memoria Activa*, integrado por familiares e amigos das vítimas dos dois atentados, que ainda hoje continuam pedindo justiça.

A presença do Estado de Israel volta a aparecer nestes anos.

A seguir apresentarei um documento primário: Anteproyecto de Trabajo del Misrad Hajinuj Hakehilati - Consejo de Educación Judia de la República Argentina – Julho 1995, (AMIA). Considero importante lembrar que a formulação deste documento surge estando Crupnicoff na condução de AMIA.

Em abril do ano de 1995 chegam à Argentina representantes de Israel para fazer um diagnóstico sobre a situação das escolas judias. No documento citado anteriormente, se estabelece com clareza essa nova relação:

As novas gestões realizadas em Israel pelas autoridades da AMIA e o envolvimento direto do Ministério de Educação, Cultura e Esportes de Israel providenciaram a visita, no mês de março último, de uma delegação de alto nível, presidida pelo Dr Shimshin, Diretor Geral do dito Ministério e do Dr. David Harman, Diretor de Rashut Hachinuch¹⁴, para estudar in situ a situação das escolas judias.

¹⁴ Departamento de Educação

O Professor Aarón Blachinsky, Diretor do Distrito Escolar de Jerusalém, foi o encarregado de realizar um estudo exploratório abrangente sobre a situação das escolas e as funções e estrutura de um V.H.H. de acordo com os desafios e necessidades atuais. O Professor Blachinsky esteve trabalhando vários meses antes, durante e depois de sua visita.

Este valioso relatório com as suas recomendações, apresentado no mês de maio, recebeu o aval geral das autoridades comunitárias locais e constituiu a base conceptual e operativa para iniciar a tarefa do novo Vaad Hachinuch Hamerkazí.

Para tal fim as autoridades do Vaad Hachinuch Hamerkazí e de AMIA convocaram esta equipe profissional, por um ano, para iniciar uma reestruturação relativa à educação judia formal na República Argentina.

Para levar a cabo esta tarefa criamos o MISRAD HACHINUCH HAKEHILATI BEARGUENTINA – Consejo Central de Educación Judia de la República Argentina (1995:3-4).

Considero importante resgatar uma frase estabelecida no prólogo do mesmo documento, onde se deixa claro o papel do Estado de Israel a partir desse momento:

O Ministério de Educação de Israel, pela primeira vez para nós, e pela primeira vez para a diáspora no ocidente, envolveu-se e oferecerá apoio científico e tecnológico em todas as áreas.

O Professor Blachinsky, um dos professores citados neste documento, apresentou no mês de maio de 1995 um relatório conhecido dentro da comunidade judia como o “Relatório Blachinsky”. Segundo o que consta no documento que está sendo analisado, esse relatório serviu como base conceptual e operativa para pôr em marcha as novas tarefas do Vaad Hachinuch.

No mesmo documento aparecem algumas idéias sobre a educação judia na Argentina:

Iniciamos aqui uma nova etapa da educação judia na Argentina, porque sabemos que dela depende nossa continuidade.

A idéia central é fazer de nossas escolas centros educativos de excelência pedagógica.

Insistimos: só um grande sistema educativo, grande em seu modelo, conseguirá ser grande na qualidade, em vigor, em força, em esperança.

No percurso histórico feito até aqui foi considerada a importância outorgada à educação judia como meio para dar existência e continuidade ao povo judeu. Esse interesse também está colocado no documento apresentado. Quais são então os significados da palavra qualidade dentro do contexto político desses anos? de quê se fala quando se fala em qualidade?

Saviani considera que qualidade é tudo *aquilo que é próprio de uma coisa determinada, aquilo que caracteriza algo*. Na luta por uma igualdade real na educação (e não só formal) procurava-se garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade, ou seja, a uma educação propriamente dita, a uma educação verdadeira. O autor considera que, em contraposição, nos dias de hoje, aparece a idéia de "equidade com qualidade", que significa utilidade com eficiência, tomando como critério de referência o mercado. Assim a qualidade tem a ver com o caráter de eficiente instrumento de racionalização dos investimentos e otimização dos resultados. O autor se pergunta o que é que vamos fazer frente a esta situação: ... *sucumbiremos à lógica que vem se impondo aderindo ao "slogan" qualidade com equidade ou resistiremos procurando resgatar a qualidade da educação e, com ela a dignidade humana como propriedade indelével e inalienável que caracteriza igualmente a todos e a cada um dos indivíduos que integram o gênero humano?* (1998:17-19).

No documento aparecem ainda considerações em relação à concepção sobre educação e às dificuldades surgidas do contexto sócio-político:

A educação em geral e a educação judia em particular, estão atravessando um perigoso difícil e turbulento momento em nosso país.

Esta complexa situação é o produto da conjunção de uma série de processos e fatos, entre os quais vamos mencionar: as vertiginosas transformações sócio-econômicas da sociedade argentina e seu impacto na classe média e na educação particular; a nova Lei Federal de Educação e sua incidência na reestruturação do sistema escolar e a reconversão docente; a falta de clareza com respeito aos fins e propósitos da escola, o crescente impacto das novas tecnologias e os meios massivos de comunicação, deterioração profissional, social e econômica da carreira docente; o crescente desapego aos valores, tradições e pautas judaicas nas novas gerações; a crise e o desgaste de muitas das ideologias fundantes que deram origem à maioria das escolas da

rede judia; programas de estudo arcaicos e desatualizados tanto nos seus conteúdos como na sua concepção pedagógica; a falta há vários anos de uma instituição orientadora com os recursos, a autoridade e a legitimidade necessários para idealizar, delinear e implementar uma política comunitária global para o sistema escolar judeu.

Houve diversas tentativas parciais a partir do Vaad Hachinuch e outros setores da comunidade, de reverter esta situação, e gerar as pautas e a estrutura necessárias para enfrentar a grave crise da educação judia, sem os resultados esperados.

A atual condução da AMIA definiu a educação judia como área prioritária para sua gestão comunitária e iniciou diversos contatos e ações tendentes a gerar uma mudança positiva. O atentado à AMIA, os conseqüentes esforços de assistência às vítimas, familiares e empregados, a reconstrução e reestruturação organizativa, postergaram os avanços do projeto por vários meses (Anteproyecto de Trabajo del Misrad Hajinuj Hakehilati, 1995:3-4).

Retomando o percurso histórico, no ano de 1996 assumem a nova condução da AMIA, Hassman, Filc e Spolsky. Esta condução inclui o partido majoritário e representantes dos dois grupos bancários, *Mayo* e *Patricios*, que davam sustentação econômica a uma grande parte das instituições judias. Assim, pessoas vinculados com os setores financeiros fizeram-se responsáveis pelos destinos da comunidade.

Parece oportuna a fala de Feierstein dando força à idéia da crise dentro da comunidade:

*O ponto chave que se pode perceber, então, é que **a comunidade judia foi se menemizando, tanto nos seus valores como nas suas práticas políticas.** [...] Isto implica a substituição de um modelo de **kehilá** (comunidade) responsável e preocupada um com o outro, enfrentando de maneira solidária os problemas e oferecendo um sentimento de segurança e pertença a seus integrantes, por outro onde, por trás das justificativas dos problemas econômicos (sem dúvida certos), tem-se infiltrado a tendência frívola e pragmática que se transmite a partir do poder central e que, por mimetismo inconsciente ou procurado, domina o cotidiano institucional da vida judia. (1999:433, negrito do autor).*

No ano de 1998 foi fechado o *Banco Patricios*, e logo depois do *Banco Mayo*. O

caos financeiro aparece na comunidade, e junto com a necessidade urgente de ter que se recompor para dar apoio às instituições.

No ano seguinte, 1999, foram renovadas as autoridades da AMIA, sendo escolhido como novo presidente o Dr. Ostrower. Nesse mesmo ano completou-se a construção do novo edifício da AMIA, no mesmo lugar que o anterior.

Nesse mesmo ano de 1999 o Professor Blachinsky voltou à Argentina para reavaliar a situação das escolas judias e verificar a eficácia da colocação em prática de suas sugestões. Sugestões que, como já foi explicitado aqui, foram feitas em um primeiro relatório por ele apresentado, no documento conhecido como "Relatório Blachinsky". Suas conclusões foram descritas em um novo documento, "Propuesta para la Renovación del Vaad Hajinuj en AMIA – Segundo Relatório". A seguir se apresentam alguns fragmentos do documento primário, que apesar de longos, são importantes para nossos propósitos:

SÍNTESE DO DIAGNOSTICO

Primeiramente gostaria de acentuar que em meu parecer não faz falta fazer mais diagnósticos sobre a coletividade judia na Argentina. Já se fizeram demasiados diagnósticos nos últimos cinco anos, já quando vim em 1995 existiram trabalhos, eu acrescentei o meu, conhecido na coletividade como o “Relatório Blachinsky” – muitos conhecem sua existência, poucos leram, menos têm implementado como eu teria desejado...

Eu gostaria ver este relatório que apresento agora como uma continuidade do primeiro e por isso não vou repetir aqui o que a meu ver não mudou. Desde logo comparo entre hoje e há 5 anos atrás.

- 1. A situação econômica piorou na vida dos indivíduos em particular e na vida das instituições.*
- 2. As instituições centrais se desacreditaram mais do que antes, e se tem perdido a confiança nos líderes, se tem criado um ambiente de desconfiança.*
- 3. Há menos escolas e menos alunos. Fecharam-se escolas por não entrar em processo de fusão, se perderam alunos e aumentaram despesas, e a AMIA teve que pagar assumindo responsabilidades onde outros não puderam fazê-lo. As escolas que se fundiram ganharam alunos, melhoraram sua situação econômica e melhoraram a qualidade.*

4. O projeto da diversidade teve muito êxito, fortaleceu os laços com Israel, deu melhor nome às escolas da rede e contribuiu com o desenvolvimento do processo de fortalecer a autonomia de suas direções, professores e alunos. O projeto apartou por completo ao Vaad Hachinuch, o excluiu do seu caminho. O Vaad Hachinuch se apartou por indicação da anterior condução da AMIA, não esteve presente no projeto desde o ano 1996, esta é a realidade.

5. A AMIA ofereceu apoio econômico, contribuindo com quantias muito importantes ao projeto para a diversidade, ofereceu apoio a escolas com situações econômicas e financeiras difíceis, e a escolas que encararam processos ordenados de fusão; outorgou subsídios de forma desordenada e teve que se responsabilizar pelas dívidas e decisões equivocadas de alguns dirigentes escolares. Apesar da profunda crise econômica e financeira [...], continuou dando assistência, aumentando seu nível de dívidas. A falta de critérios unificadores [...], o alto nível de endividamento e as dificuldades da gestão depois do fechamento dos bancos, apagaram as importantes contribuições da Kehilá, deixando uma imagem debilitada, com baixo nível de confiabilidade.

6. Não se deu a participação ao Vaad Hachinuch nas macro-definições educativas. Nestes anos o orçamento do Vaad Hachinuch e de sua equipe profissional, foram reduzidos mais e mais, ficando importantes áreas sem cobertura profissional. Não obstante, continuou desenvolvendo tarefas de assessoramento, orientação, diagnóstico,[...], capacitações em serviço e centrais, as Hishtalmuiot¹⁵ – únicas na diáspora pela sua dimensão e nível -, representando a rede escolar a nível nacional e frente ao exterior, e realizando cursos de Tanach, sionismo, Identidade Judia e outras atividades para os jovens e adolescentes.

7. Como parte de um processo de reordenamento, a AMIA deixou de dar subsídios. As escolas sofreram por esta falta de dinheiro, para alguns a situação foi motivo de independência, procura de recursos próprios, racionalização interna, o que resultou positivo. A ajuda da AMIA e dos bancos, [...] rompeu o voluntarismo que se expressava nas contribuições diretas à educação, restringiu iniciativas locais. Ao faltar estes recursos as instituições se “despertaram”, “im ein ani li mi li” (se não me ajudo a mim mesmo quem me ajudará?)

¹⁵ Hishtalmuiot: hebraico, cursos de aperfeiçoamento.

8. Há menos escolas que em 1995, mas há em proporção mais escolas de qualidade excelente e com autonomia, mais escolas que se fortaleceram, se autoabasteceram e se sustentaram por si mesmas.

9. O descrédito das instituições centrais causou descrédito do Vaad Hachinuch. No meu relatório de 1995 eu pus ênfase na importância e funções que devia cumprir o Vaad Hachinuch, assim como assessoriei a sua reestruturação; mas não funcionou! E já não pelos componentes pessoais **mas pela falta de apoio que recebeu** esta instituição do ente central. A AMIA não deu ao Vaad Hachinuch lugar no projeto de excelência, o Vaad Hachinuch não lutou por estar dentro e assim o que tinha que ser função primordial do Vaad Hachinuch - **representação e apoio e elevação de qualidades** - se foi entre os dedos, e como não tem vácuo na vida alguém encheu com êxito o vazio.

10. O papel de liderança educativa não esteve nestes anos nas mãos do Vaad Hachinuch [...].

11. Instituições podem continuar existindo se dão resposta a necessidades, se têm apoio político e econômico e gozam de prestígio. Se tudo falta – desapareceram. Se as necessidades continuam, não haverá vazios, alguém vai enchê-los. Ante a possibilidade de ser fechado o Vaad Hachinuch, houve aparentemente a reação de diretores, professores, presidentes de escolas e outros que exigiram a existência da entidade central. A necessidade sentida e o melhoramento da situação econômica da AMIA e o convencimento dos líderes comunitários de que educação é a função mais importante de uma Kehilá são a razão pela qual estou aqui, convidado pelo presidente da Kehilá.

12. O Vaad Hachinuch perdeu prestígio porque se lhe tirou o poder, porque tiraram recursos financeiros e porque os recursos humanos profissionais que estavam a sua disposição já não estão. [...]

Meu diagnóstico leva a uma conclusão que acho que é fundamental:

Deve se fazer um trabalho político de aproximação, com muito boa vontade, de todas as partes, para reunir esforços comuns centrados na manutenção da rede educativa judia como imperativo que obriga a todos a enfrentar e vencer a crise pela qual se está passando (Propuesta para la Renovación del Vaad Hajinuj en AMIA – Segundo Relatório" 1999:8-13, destaque do autor).

Segundo a documentação assinalada, a implementação do "Projeto Ensino para a Diversidade" foi sugerida na primeira visita realizada à Argentina, no ano de 1995, pelas autoridades israelenses. No ponto 4, correspondente ao segundo relatório apresentado pelo Prof. Blachinsky, se fala dos resultados positivos que essa implementação teve nas escolas onde foi instituído.

Considero que depois de ter acompanhado o percurso da história dos judeus na Argentina, de como é que foi-se desenvolvendo a educação, tentando sempre olhar os aspectos contextuais e as influências que esses fatos tiveram nas escolas judias, é o momento para deter-nos e fazer uma outra análise. Uma análise que permita compreender as causas, os objetivos, os conceitos, os mecanismos de gestão e implementação do "Projeto Ensino para a Diversidade" nas escolas de Buenos Aires. Mas antes disso será preciso resgatar o projeto nas suas origens, em Israel: como, quando, por quê, quais concepções teóricas, como foi o seu desenvolvimento desde sua elaboração, quais são os valores que determinam sua importância ainda nos dias de hoje. Nesse movimento de ida e volta, de um espaço a outro, de um momento histórico a outro, procuro nesse caminhar as semelhanças e diferenças entre as diversas elaborações.

CAPÍTULO II

Projeto Pedagógico de Israel: Hora'a Mutemet - Ensino Adaptado

No Capítulo I, fiz uma resenha histórica da educação dos judeus na Argentina, desde a chegada do primeiro grupo considerado pioneiro na imigração judia na Argentina, nos finais do Século XIX, até a implementação do projeto "Ensino para a Diversidade", 1997. Nesse percurso considerei como os judeus foram se organizando, quais os tipos de educação que ofereceram à comunidade e os tipos de escolas - complementar e integral - , quais foram as mudanças que surgiram no contexto sócio-político de cada época, e de que maneira influíram na vida das instituições educativas judias. Também resgatei o sentido da diversidade cultural na história dos judeus na Argentina.

Para poder fazer uma análise de projetos pedagógicos, há dimensões¹ essenciais que não podem ser esquecidas, tal como sugere Aguilar em: "La Gestión de la Educación: su Significado a Partir de Propuestas Pedagógicas Institucionales". O Projeto "Ensino para a Diversidade" foi implementado em nove escolas da rede escolar judia de Buenos Aires, a partir do ano de 1997. O projeto implementado nessas escolas foi desenvolvido em Israel na década de 70, com o nome de Hora'a Mutemet (hebraico) que significa Ensino Adaptado. O interesse deste capítulo está centrado em analisar o projeto nas suas origens, em Israel, nas suas dimensões fundamentais. Para isso vou estar considerando:

- 1. O contexto político do projeto:** Visa-se com isso compreender os motivos que levaram a sua elaboração, os valores (igualdade e excelência), as opções políticas consideradas desde sua implementação e suas significações.
- 2. O desenvolvimento do projeto e suas fases de implementação:** O objetivo aqui é conhecer a história da implementação do projeto, as diferentes etapas e elaborações surgidas a partir da sua prática nas escolas onde foi implementado.

¹ Conforme Reboredo, Aguilar considera a dimensão *estrutural e conjuntural da sociedade* que diz respeito à tomada de posições e de decisões baseadas em opções políticas, tentando perceber o projeto pedagógico dentro do contexto onde o mesmo está inserido. A dimensão *ética-valorativa* se refere aos valores fundantes, aos valores-guias na construção de um projeto pedagógico. A terceira dimensão, a *historicidade da instituição*, implica olhar sobre o passado da instituição e seu presente, e fazer uma projeção para o futuro. Nessa trajetória cruzam-se o tempo, o espaço e a cultura da instituição, elementos que permitem compreender a identidade institucional, e observar a instituição como um processo histórico de construção. A dimensão do *processo de conhecimento* concerne aos conhecimentos que se querem socializar e produzir, procurando-se criar espaços para que os agentes do processo educativo definam qual o conhecimento que vai se socializar e quais são as metodologias mais apropriadas (1997:6-10).

- 3. As fundamentações teóricas do projeto:** Visamos resgatar o referencial teórico, as fundamentações e conceitos (autonomia e democracia) que sustentam o projeto, assim como também as propostas do trabalho institucional.

1. O contexto político do projeto

Considero importante fazer algumas considerações sobre a população israelense, a quantidade de imigrantes que chegaram ao Estado de Israel a partir do momento da sua criação. O material analisado foi cedido pela Embaixada de Israel na Argentina à Revista Ktanim.

Este sistema educacional teve que enfrentar o enorme desafio de integrar crianças de mais de 70 países. Alguns chegaram com seus pais, outros sozinhos, cumprindo assim a razão de ser de Israel como pátria histórica do povo judeu. A imigração de massas da década de 50, da Europa de pós-guerra e dos países árabes, foi seguida nos anos 60 por um grande fluxo de judeus do Norte da África. Nos anos 70, chegou a imigração massiva dos judeus soviéticos, seguida por grupos menores. Desde a dissolução da União Soviética em 1998, mais de meio milhão de judeus russos estabeleceram seu lar em Israel, e ainda continuam chegando mais pessoas. Entre 1984 e 1991, praticamente toda a comunidade judia de Etiópia foi trazida ao país. Com o correr dos anos, judeus das Américas se estabeleceram em Israel (Revista Ktanim, Año 2, Número 17, Buenos Aires, 1999).

Estas considerações permitem perceber o grande fluxo de imigrantes e portanto a heterogeneidade da população.

Para compreender o contexto político onde surgiu o projeto "Ensino para a Diversidade", vou analisar os seguintes documentos primários produzidos em Israel:

A - "Ensino Adaptado – Desenvolvimento e Mudança de Um Projeto Experimental ao Aprofundamento e Institucionalização: 1973-1999" (Brickner, Ron, CTE, Tel Aviv, 1996:10-12).

B - "Ensino Adaptado na Classe Heterogênea" (Brickner, Yosifon, Zehavi, Chacham, CET, Tel Aviv, 1997:24-25).

É preciso esclarecer que quando nesses documentos se fala sobre o objeto de estudo da minha pesquisa, o mesmo é designado como "Ensino Adaptado" ou "Ensino

Individualizado". "Ensino para a Diversidade" foi o nome que o projeto recebeu quando foi implementado na Argentina.

A seguir apresento algumas considerações feitas em ambos os documentos tentando estabelecer semelhanças e diferenças entre eles:

- Os dois documentos consideram que o surgimento do Ensino Adaptado em Israel esteve relacionado com a democratização do ensino, com a passagem da educação seletiva à educação universal, que obrigava o sistema educacional israelense, e no mundo todo, a absorver uma população grande e variada de alunos. Além disso, eles consideram os desafios sociais e educacionais dos anos 60 e 70, que implicavam fazer avançar e dar assistência a todos os alunos em um sistema educacional heterogêneo, e prepará-los para a vida futura em uma sociedade tecnológica do século XXI.
- Os dois documentos apresentam as diferentes políticas educativas implementadas em Israel a partir dos anos 50 e as mudanças surgidas em relação às concepções que tinham sobre igualdade e excelência. Neste sentido, a educação deve procurar a igualdade e a excelência. Termos que não são contraditórios; o problema surge quando se considera que igualdade é oferecer educação idêntica a uma parcela da população tão grande quanto possível, e quando se considera que excelência é fazer progredir o grupo dos alunos talentosos e excelentes.

Uma breve resenha sobre as mudanças no sistema educativo de Israel se faz necessária.

Com a Lei de Educação Obrigatória e com a chegada dos imigrantes na década de 50, o sistema educacional israelense foi-se formando por uma diversidade de estudantes. Uma pequena parcela destes alunos imigrantes eram provenientes de camadas de populações necessitadas, só que a maioria deles foi definida como "necessitados de assistência". No documento se diz que um dos desafios centrais daquela época foi fazer avançar as conquistas de aprendizagem da totalidade dos alunos, e aumentar a proporção daqueles bem sucedidos em adquirir conhecimentos, habilidades e valores necessários para um funcionamento eficiente na sociedade moderna. *Este desafio tornou-se mais agudo ao considerar-se o dilema com que a educação se depara ao tentar concretizar duas metas aparentemente contraditórias: igualdade e excelência, metas que sofreram transformações filosóficas desde a década de 50 até os dias de hoje (Peled, 1984) (Documento A, p. 10).*

Na década de 50 era difundida uma concepção social e educacional em Israel que almejava uma diminuição das diferenças. Para isso adotaram-se abordagens pedagógicas tradicionais que colocavam objetivos idênticos para todos, com programas de estudo e processos de ensino uniformes. Acreditava-se que a política de fusão de culturas podia transformar as diversas diásporas reunidas em Israel em uma nação única. Nos finais da década de 50 se observou que o fracasso escolar era grande e que a igualdade esperada através da educação não tinha sido alcançada.

Frente a esta situação, a partir da década de 60, o sistema educacional vai se ocupar dos grupos considerados mais frágeis de modo diferenciado. Para isso se planeja uma política de assistência e compensação (Documento A) ou política de incentivos e indenizações por meio de um acréscimo de insumos educacionais (Documento B). O objetivo dessa política era diminuir as diferenças entre os alunos através de um adicional de recursos educacionais para as populações mais fragilizadas, procurando adaptar os alunos mais fracos a diversos meios de ensino. As metas do sistema continuavam sendo as mesmas e refletiam uma concepção social que identificava igualdade social com uniformidade.

No documento B aparece um outro fato relativo a esse processo. No ano de 1968 houve uma reforma que criou o Ensino Médio (NT)². Esse foi um novo fator a ser considerado dentro do processo de mudança. Tinha que se flexibilizar a integração (NT)³. Essa flexibilização trouxe um agravante à situação de ensino e da aprendizagem na sala de aula heterogênea, já que coloca à prova a aparente contradição entre o alcance da igualdade (que tinha como objetivo educacional centrar a atenção principalmente no avanço dos alunos fracos) e o alcance da excelência (que centrava a atenção no progresso dos alunos talentosos).

A década de 70 aparece com uma nova tendência na sociedade e no sistema educativo israelense. Os dois documentos colocam as novas concepções que adquiriram as idéias de igualdade e excelência. Assim aumentou *a consciência de que em uma sociedade democrática e pluralista, o significado da igualdade é o reconhecimento do direito dos*

² Corresponde no Brasil, às classes entre 7ª série do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio.

³ Integração obrigatória nas escolas entre alunos provenientes de camadas sociais e étnicas distintas.

homens serem diferentes, e excelência significa o cultivo e realização das capacidades pessoais de cada indivíduo (Documento A, p. 11).

Assim as insatisfações nos resultados obtidos pelos alunos no sistema heterogêneo e as mudanças nas concepções fizeram aparecer novas idéias que pretendiam uma maior individualização no sistema educacional. As novas idéias se relacionavam com a adaptação das metas de ensino, seus processos e métodos aos diversos aprendizes, *resguardando objetivos básicos comuns a todos, e legitimando-se metas pessoais adicionais* (Adar et. al., 1981; Chen et. al., 1988) (Documento B, p. 25).

Depreende-se dos dois documentos que a abordagem individualizada surgiu em Israel como resposta aos ideais de fazer progredir a todos os alunos em um sistema heterogêneo, adaptando assim o ensino às necessidades de cada aluno e oferecendo a cada estudante a possibilidade de aproveitar plenamente suas capacidades de aprendizagem, tanto no aspecto acadêmico como no social e pessoal. Acredita-se que é função e obrigação da escola criar um ambiente de aprendizagem que ofereça a cada aluno possibilidades educacionais de sucesso e progresso. No Documento A, acrescenta-se que essa concepção era diferente da realidade da maioria das escolas de Israel:

Enquanto os esforços que se propagavam no sistema educacional expressavam uma tendência de “modificar” os alunos para adaptá-los ao sistema, o ensino individualizado direcionava suas atividades no sentido de transformar as condições do sistema de modo a adaptá-las às necessidades dos alunos (Documento A, p. 11-12).

Para sintetizar o pensamento da educação de Israel nos anos 70 trago as falas de Chacham e Yaniv (autoras do "Proyecto de Excelencia Educativa para las Comunidades Judías fuera de Israel"), documentada em numa revista publicada na Argentina:

Nesse momento houve, na política nacional israelense, um mandato muito forte de construir uma sociedade igualitária, e não se chegou a entender o alcance da proposta. Não era bem visto trabalhar com as diferenças. Num país que recebe muitos imigrantes e que sustentava alguns princípios socialistas, se estabelecia a necessidade de dar igualdade de oportunidade a todos. Esta era a política estatal e a igualdade de oportunidades era entendida em termos de ensinar a todos o mesmo, da mesma maneira, dedicando igual quantidade de horas de aula. Mas acontecia que nem todos chegavam aos mesmos resultados, às mesmas conquistas. Uma primeira idéia foi

acrescentar horas de aula para as crianças com dificuldades, mas isto não deu resultados positivos. Surgiu, então, a necessidade de procurar um modelo alternativo, e aí é quando a proposta de educar para a diversidade começa a ser levada em conta. Nós trabalhamos com o conceito de equidade, segundo o qual a educação tem que permitir que cada um desenvolva seu potencial ao máximo. Para que isto seja possível, é preciso reconhecer que os sujeitos não são todos iguais. Se os pontos de partida são distintos, se queremos que todos cheguem a um mesmo lugar, os caminhos serão distintos (Revista Novedades Educativas Nº 85, Buenos Aires, Janeiro - 1998:67-68).

2. O desenvolvimento do projeto e suas fases de implementação

Considero importante neste momento resgatar o percurso e o desenvolvimento do Ensino Adaptado em Israel. Para dar conta disso vou considerar o documento primário “Ensino Adaptado – Desenvolvimento e Mudança de Um Projeto Experimental ao Aprofundamento e Institucionalização : 1973-1999” (Brickner, Ron, CTE, Tel Aviv, 1996:13-23).

Para um melhor entendimento da sequência, observe-se que no documento aparecem quatro etapas bem diferenciadas (**negrito do texto**):

- 1. Primeira Etapa: “Primeiros Passos”: da experimentação inicial à experiência, pesquisa e ação – 1973-1980.**
 - a) *Fase pré-experimental – 1973-1975.*
 - b) *Projeto Nili – Nissui Lemida Iechidanit (Experiência em Aprendizagem Individualizada) – 1975-1980.*
- 2. Segunda Etapa: Do projeto experimental à difusão ampla na rede de ensino.**
Ensino individualizado na escola de primeiro grau.
- 3. Terceira Etapa: Do ensino individualizado ao ensino adaptado e da escola de primeiro grau à escola de ensino médio – 1987-1994.**
- 4. Quarta Etapa: Novas oportunidades e desafios adicionais – 1994 em diante.**
Aprofundamento da abordagem em sistemas municipais, introdução de tecnologias de informática e ampliação das atividades ao ensino médio.

A seguir, vou traçar o percurso deste projeto tentando dar conta desses períodos.

1. Primeira Etapa- Dentro da primeira etapa aparecem duas fases bem diferenciadas.

a) Primeira fase- Foi chamada de pré-experimental. O projeto de ensino individualizado surge através de dois projetos de ensino de ciências desenvolvidos de modo independente.

Um deles foi desenvolvido no Centro de Tecnologia Educativa (CTE) para ser aplicado em escolas de primeiro grau. O outro foi desenvolvido na Escola de Educação da Universidade de Tel Aviv (1971 – 1972) para ser aplicado com alunos de primeiro grau e educação infantil. O fato de estarem atentas à questão da individualização do processo de ensino-aprendizagem fez com que as duas instituições comesçassem a cooperar entre si. Essa foi a base para fundação do projeto NILI, que vai se dar na segunda fase da etapa que está sendo considerada.

A primeira ação desenvolvida por ambas as equipes foi a realização de um Congresso Internacional, cujo objetivo foi ter uma maior compreensão dos problemas relacionados à implementação da abordagem individualizada nas escolas de Israel. O interesse então se centrou em compreender a realidade social e educacional das escolas “carentes” e das escolas mais “estabelecidas” pertencentes à rede estatal e à rede estatal religiosa.

Nos anos de 1972-1973 foi apresentado ao Ministério de Educação uma primeira aproximação do projeto de pesquisa-ação sobre o Ensino Individualizado⁴. O Departamento Pedagógico do Ministério de Educação decidiu pôr em prática o Projeto. As atividades começaram em duas escolas da cidade de Rehovot e em uma escola do bairro de Hatikva - Kfar Shalem (NT)⁵. No ano letivo de 1973-1974 o Projeto foi ativado nas turmas das primeiras séries e no ano seguinte também nas turmas de segundas séries. A escola do bairro de Hatikva saiu do Projeto e no seu lugar entrou uma escola da cidade de Hertzlia.

O interesse principal desta primeira etapa era a adaptação do sistema educacional às necessidades dos diversos aprendizes. Segundo se expressa no documento:

Nesta primeira etapa foram detectados os seguintes assuntos:

A) Possibilitar a cada aluno se desenvolver de acordo com sua capacidade e necessidade.

⁴ O projeto NILI foi definido como pesquisa-ação. Este termo se refere a uma pesquisa acompanhada de implementação, que a molda e é moldada pela implementação prática.

⁵ Rehovot é uma cidade tipicamente de classe média, com uma presença marcante de população acadêmica. O bairro de Hatikva é um dos bairros mais pobres da cidade de Tel Aviv.

B) Utilização de meios diversos para se atingir estas metas de aprendizagem.

C) Implementação de mudanças no ambiente físico e na estrutura organizacional do ensino e da aprendizagem.

No ano letivo de 1974-1975 o Ministério de Educação fez uma avaliação considerando as diferentes experiências educacionais realizadas na rede de ensino do País, para identificar as que poderiam estar trazendo inovações em educação em escala nacional. Depois de ter visitado as escolas onde o projeto estava sendo implementado, foi observado que, sendo os alunos carentes, principal problema do sistema educacional de Israel, era preciso verificar se a proposta do ensino individualizado de fato poderia dar uma resposta às necessidades desta população ajudando em seu progresso. Nesses momentos, a Prefeitura de Iavne (NT)⁶ solicitou que a continuação do projeto fosse transferida para essa cidade, pedido que foi aceito.

b) Segunda fase- Cria-se o projeto NILI (Experimento em Aprendizagem Individualizada). Surge a proposta de execução de uma pesquisa-ação abrangente, proposta de forma conjunta pelo CTE e pela Escola de Educação da Universidade de Tel Aviv, no verão do ano 1975. Estas instituições iriam ter a colaboração da Comissão de Ensino Fundamental do Ministério de Educação e de Cultura e da Prefeitura de Iavne. O projeto experimental foi realizado em cinco escolas: duas em Iavne, duas em Rehovot e uma em Hertzlia. As atividades se implementaram nas classes de primeira e terceira séries. As características das populações das cinco escolas eram diferentes, e se pretendia transmitir a crença de que o ensino individualizado podia ser uma resposta a uma variedade de aprendizes e classes heterogêneas, tanto no setor laico como no setor religioso da rede de ensino governamental. No documento se enfatizam as escolas da Prefeitura de Iavne: *O foco das atividades experimentais foi em Iavne, um município jovem que buscava modos de atingir um progresso significativo de sua rede de ensino, e revelou um grande interesse nas idéias do projeto experimental.*

O projeto experimental foi acompanhado por uma comissão presidida pelo diretor da Comissão de Ensino Fundamental, com representantes das Prefeituras, diretores das Escolas, Ministério de Educação e do equipe do Projeto. Esta comissão tinha entre os seus

⁶ Pequena cidade carente, na periferia sul de Tel Aviv.

objetivos determinar metas, auxiliar o processo de implementação e acompanhar a prática nas escolas. O projeto NILI funcionou de modo experimental até 1979.

Considero importante retomar neste momento o projeto, seus objetivos e as áreas de atuação segundo *o exposto no projeto original (extraído de Chen et al., 1975, p. 3, Habilitação de Professores, Relatório Final, 1982, Introdução, p. 15-16)*.

O que é o Projeto NILI?

O Projeto NILI é uma pesquisa-ação que trata de métodos de ensino individualizado. O objetivo do projeto é verificar na prática um modelo de ensino individualizado. Este modelo vem ao encontro da busca de um caminho que possibilite uma aprendizagem maximal (otimização da aprendizagem) em uma população heterogênea de alunos, dando ênfase à resposta das necessidades especiais de alunos carentes.

O que é ensino individualizado?

É um modo de ensinar que busca encontrar uma adaptação entre o indivíduo, com suas características e qualidades, e o ambiente de aprendizagem no qual se encontra e age: as atividades de aprendizagem, os conteúdos de estudo, o espaço da sala de aula, os outros aprendizes e os professores.

O ensino individualizado propõe objetivos comuns a todos os aprendizes, para criar uma base cultural comum e possibilitar a comunicação entre pessoas e objetivos pessoais, que possibilitem uma expressão pessoal máxima. No contexto do ensino individualizado, o aprendiz age às vezes de modo individual e às vezes em grupo.

Áreas de pesquisa e atuação do projeto NILI

O projeto NILI ocupa-se do sistema educacional como um todo (abordagem sistêmica) e trata da consolidação de uma concepção educacional e dos diversos componentes do sistema educacional:

- 1. Desenvolvimento de sistemas de diagnóstico, adaptação e acompanhamento.*
- 2. Desenvolvimento de materiais didáticos e programas de estudo.*
- 3. Aplicação de tecnologias educacionais.*
- 4. Desenvolvimento de autonomia e educação social - indivíduo e sociedade.*
- 5. Desenvolvimento organizacional: sala de aula, escola, município.*
- 6. Desenvolvimento do ambiente físico.*
- 7. Desenvolvimento de meios de treinamento e aperfeiçoamento.*

8. Atividades de pesquisa e avaliação.

O projeto final se consolidou no ano letivo de 1976-1977. Os fundamentos tratavam de três níveis: da política educacional e administração, do nível da pesquisa e desenvolvimento e do nível da operacionalização e experimentação. Fala-se da importância de desenvolver instrumentos organizacionais e de buscar modos de atuação de acordo com uma forma de trabalho que levasse em conta pesquisa e desenvolvimento, uma combinação que segundo o documento não era comum entre os pesquisadores de educação.

Para adaptar o sistema às necessidades diversas de todos os aprendizes e do grupo, era preciso fazer muitas mudanças tanto no processo educativo como nos componentes da organização educacional.

O desenvolvimento organizacional foi um dos eixos centrais necessários para alcançar as metas educativas. Realizaram-se atividades de pesquisa e implementação com o objetivo de reorganizar a mão de obra nas escolas e todos os componentes do ambiente de aprendizagem. Alguns instrumentos desenvolvidos foram dirigidos para o professor e para o aluno, outros foram dirigidos para obter uma organização e direção distinta de aprendizagem na sala de aula (tempo de estudo, grupos de aprendizagem, programa de estudo, a estrutura física, etc.).

Em relação aos processos de aprendizagens e aos conteúdos ensinados, deu-se ênfase na aquisição dos conhecimentos e compreensão das habilidades básicas (leitura, compreensão de textos e matemática) por parte dos alunos. O objetivo de fazer avançar as conquistas dos alunos exigia um maior conhecimento por parte dos professores. Os professores tinham que ter um conhecimento profundo das necessidades dos alunos, uma maior compreensão das áreas dos conteúdos, e conhecer as novas propostas de ensino e aprendizagem nestas áreas. Os materiais didáticos foram desenvolvidos para auxiliar o professor e o aluno, procurando-se agir de modo flexível, e adaptando o ensino aos aprendizes diversos. Embora tenha enfatizado o aprendizado das habilidades básicas, também se trataram outras áreas de aprendizagem (ciências e música) e outros temas que foram aparecendo nos cursos de aperfeiçoamento (temas transversais, festividades judias).

O processo de ensino incluiu atividades de diagnóstico e mapeamento das necessidades dos alunos, em função dos resultados obtidos. Foi planejado o trabalho didático e o desenvolvimento dos meios para sua concretização.

A abordagem individualizada implicava mudanças essenciais e abrangentes: de posturas, de aptidões, de métodos pedagógicos e didáticos dos professores, que em definitivo iriam ser aqueles que levariam o projeto na prática. Ofereceu-se então uma orientação intensiva aos professores em sala de aula. Também se ofereceram cursos de aperfeiçoamento a professores e diretores com os objetivos de aprender e experimentar os princípios e a prática do ensino individualizado, de enfatizar a conscientização dos processos pelos quais iriam passar professores, pais e alunos. A orientação dos cursos estava a cargo das equipes de desenvolvimento das duas instituições envolvidas no projeto. No documento se enfatiza que a mudança não foi fácil, e que desde o começo apareceram sensações de temor e relutância por parte dos professores: dificuldade de mudar os hábitos de trabalho tradicional dos professores, temor da perda do controle sobre a classe, queda de desempenho dos alunos. Podia levar de seis meses a um ano para que os professores se sentissem habilitados para administrar este novo projeto. As diferenças encontradas na prática dos professores tiveram relação com diferenças pessoais em relação à flexibilidade, e a estarem disponíveis para as mudanças. Mas em geral essas diferenças se relacionaram com fatores sistêmicos das escolas: o trabalho em equipe e o apoio da direção da escola na nova situação.

Era preciso fazer uma avaliação do percurso do Projeto. Para isso, cada uma das áreas de atividades era avaliada por meio de relatórios de atividades anuais. A avaliação e a pesquisa que acompanharam o experimento deram retorno recíproco ao trabalho de campo e ao acadêmico.

Algumas das mudanças registradas nesses três anos diziam respeito aos métodos de ensino dos professores, aos modos de aprendizagem dos alunos, ao envolvimento dos pais, a outros componentes do ambiente de aprendizagem e às melhorias no desempenho escolar dos alunos.

Passados três anos de atividades feitas de um modo experimental, e depois de terem sido entregues à comissão de acompanhamento os relatórios de avaliação, o Ministério da Educação e de Cultura reconheceu o ensino individualizado como uma das alternativas aprovadas e o recomenda à rede de ensino do País. Assim o Ensino Individualizado foi legitimado. Essa legitimação favoreceu a disseminação de suas idéias na rede de ensino. Foi nesta etapa que a Universidade de Tel Aviv, uma das instituições empreendedoras,

encerrou sua participação no projeto comum. A partir de então, toda a atividade passou às mãos das equipes de desenvolvimento e apoio do CTE. Em Iavne, todas as escolas do Município aderiram ao processo de mudança.

2. Segunda etapa- Abarca de 1980 a 1987, e se caracterizou por ser a passagem do projeto experimental à difusão na rede de ensino, embora o processo de ampliação e penetração do Ensino Adaptado na rede de ensino tivesse iniciado ainda na fase experimental. Professores e diretores do País pediam para aderir ao projeto experimental. Como não era possível ainda nessa fase, no ano 1977 se cria uma estrutura paralela ao projeto experimental, e se oferecem cursos de aperfeiçoamento com duração de um ano para equipes das escolas interessadas. Essas escolas não tiveram a orientação intensiva que caracterizou o experimento. A idéia foi acompanhar as escolas através da capacitação de equipes de professores que liderassem o processo.

Nesta etapa (1980), foi muito importante para o desenvolvimento do Projeto o interesse de algumas Prefeituras, em colaboração com a equipe de supervisão local do Ministério (NT)⁷, para aderirem ao ensino individualizado, cobrindo toda a rede escolar de suas respectivas cidades. Apareceu a disposição do poder local de financiar as atividades de capacitação e desenvolvimento das equipes locais. Assim apareceu o envolvimento do poder municipal na gestão de suas redes de ensino, compromisso que, segundo se fala no documento, teve influência da experiência sistêmica de Iavne, que serviu como modelo para muitas Prefeituras.

Para pôr em prática o ensino individualizado nestes Municípios, foi oferecida aos professores e diretores de escolas uma orientação intensiva. Essa orientação ficou nas mãos de orientadoras especialmente capacitadas para o ensino individualizado, algumas delas com experiência e outras recém iniciadas na carreira. As equipes de orientação, junto com algumas poucas escolas, colocaram a atenção no começo em mudar os métodos usuais de ensino, na transição a uma gestão distinta e flexível de ensino e no conhecimento dos novos conteúdos e novos métodos de ensino. Logo depois se continuou com o aprofundamento, em diversos aspectos do Ensino Individualizado. Entretanto, outras escolas, que desde o início colocaram os esforços para alcançar uma gestão flexível, não conseguiram se

⁷ Equivalente às delegacias de ensino no Brasil.

aprofundar além destes aspectos. Segundo consta no documento, nestas escolas observou-se um grande hiato entre os princípios declarados de ensino individualizado e a prática cotidiana.

Esta segunda etapa do desenvolvimento do Projeto não foi acompanhada de atividades de avaliação institucionalizada (estruturadas) e intensivas, como tinha sido feito na primeira fase pelas equipes responsáveis. As avaliações foram feitas por iniciativas locais das Delegacias de Ensino ou das Prefeituras. Nesta etapa, as equipes de desenvolvimento do CTE se encarregaram em especial do desenvolvimento de materiais, orientação e treinamento. O fato do CTE estar acompanhando o trabalho das escolas e das cidades possibilitou um retorno sobre o que estava acontecendo, e assim possibilitou-se delinear as atividades futuras.

Além do ensino individualizado, nos finais da década de 70 e começo de 80, existiam e atuavam na rede escolar de Israel outras abordagens. Estas abordagens do mesmo modo que o ensino individualizado, colocavam o aluno no centro do processo educativo. E eram concepções que também davam respostas às necessidades surgidas pela heterogeneidade da população das escolas. O documento fala das seguintes abordagens: aprendizagem ativa e aprendizagem cooperativa.

Ensino individualizado, aprendizagem ativa e aprendizagem cooperativa se caracterizavam por enfatizar processos educacionais que não eram aceitos na maioria das escolas de Israel. Acreditava-se que as mudanças eram necessárias não só no comportamento e posturas dos professores das escolas, mas também nos responsáveis pelas decisões das políticas no Ministério de Educação, nas Delegacias de Ensino e nas Secretarias Municipais de Educação de todas as cidades do País. A proximidade das três concepções desenvolveu na rede de ensino um espírito de competição entre as mesmas.

O documento argumenta que frente ao ceticismo de alguns setores do sistema e ao nível de competição entre as três abordagens, a equipe da aprendizagem individualizada propôs testar sua concepção educacional, seus princípios, objetivos e meios de atingi-los. Também explicita que foi esse processo que levou à consolidação de uma identidade própria, ao seu fortalecimento e ao estudo e aproveitamento de idéias originárias das outras correntes. Nos fins dos anos 80, estas alternativas de abordagens conseguiram se aproximar.

3. A terceira etapa- Compreende o período 1987 - 1994. Foi marcada pela mudança de nome de Ensino Individualizado para Ensino Adaptado. Caracterizou-se também pelo aprofundamento da abordagem no ensino fundamental e pela passagem da abordagem do nível fundamental ao ensino médio.

Alguns professores de Israel tinham um mal-entendido em relação ao conceito de "individualizado". Com o objetivo de esclarecer esse problema, no documento se faz referência às duas interpretações que o termo tem. Uma delas, a interpretação restrita, vê o aluno como um indivíduo que estuda sozinho, ou com a orientação pessoal de um monitor ou professor. Esta aceção, restrita, descreve uma situação de um autodidata, de estudo orientado, por meio de computador ou outras situações similares. Foi essa a concepção que alguns professores tinham e que criava o receio da abordagem. Na segunda interpretação, o termo aparece com uma visão mais ampla, referida à adaptação do ensino ao indivíduo através de uma série ampla de métodos, processos, meios, conteúdos e outros. O aluno se situa no foco da ação e das considerações pedagógicas, mas isso não implica que ele aprenda ou estude sozinho. O aluno pode e deve estudar em grupos e também com todo o resto da classe. A visão ampla se adapta a abordagens mais abrangentes, como a educação aberta, a educação pró-ativa e a individualizada. No documentos aparece,

A distinção feita por Cohen (1990) entre técnicas, métodos, estratégias e teorias ajuda a tornar nítida a duplicidade de sentidos do termo. De acordo com suas palavras, há os que encaram o ensino individualizado como técnica ou método de ensino e aprendizagem, enquanto outros o vêem como uma estratégia que tenta adaptar o ensino às aprendizagens diversas e às suas necessidades (Pág. 20).

A concepção de ensino individualizado adotado em Israel tem a ver com a concepção de caráter amplo. Com o objetivo de esclarecer quais os princípios da abordagem e enfatizar seus significados educacionais e sociais, o Ensino Individualizado passa a se chamar "Ensino Adaptado". Observou-se que o "Ensino Adaptado" recebeu maior legitimação do que o "Ensino Individualizado", e começa a ser percebido como uma abordagem mais aberta do que a anterior.

Em meados da década de 80, percebe-se a necessidade de ampliar o Ensino Adaptado para o ensino médio. Pais cujos filhos tinham participado da abordagem no

ensino fundamental, professores, diretores e autoridades locais, expressaram o desejo de possibilitar aos alunos continuar estudando com a mesma concepção no ensino médio. O Ministério de Educação começou a procurar meios de se confrontar com a heterogeneidade. A reforma de ensino que criara o ensino médio em Israel (NT)⁸ enfrentou no início dificuldades relacionadas às estruturas organizacionais do ensino médio, e não dificuldades em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Durante a década de 80 surgiram com força as dificuldades dos professores de dar aula em salas heterogêneas no nível médio. O Ministério da Educação passou então a procurar e a estimular abordagens educacionais que respondessem às necessidades dos alunos e dos professores. Assim se propõe o Ensino Adaptado nas escolas de ensino médio. Foi formada uma Comissão Coordenadora com o objetivo de estudar as características e necessidades específicas do ensino médio, e sugerir caminhos de atuação educacional que se adaptassem à sala heterogênea. Essa comissão estava integrada por diretores, inspetores de ensino, professores, pesquisadores acadêmicos, membros da equipe de Ensino Adaptado. Os temas foram analisados em uma visão sistêmica.

No início de 1988, com o aval do Ministério de Educação e da Divisão da Região Central, começou a intervenção experimental em quatro escolas da região central de Israel. Com o passar do tempo outras escolas foram incorporadas, tendo no ano 1996 o total de 16 escolas funcionando com o projeto de Ensino Adaptado. Segundo surge no mesmo documento: *hoje em dia, o Ensino Adaptado é definido como um dos agentes de transformação que atuam no ensino médio para o progresso do ensino da aprendizagem em salas de aulas heterogênea* (p. 22).

O Ensino Adaptado no ensino médio carrega o mesmo espírito dos princípios e idéias centrais que tem na escola fundamental, mas existem algumas diferenças peculiares ao ensino médio que determinaram adaptações nos processos de capacitação e desenvolvimento das equipes de ensino e na gestão do processo de desenvolvimento e organização. Dentro dessas diferenças se podem citar: a estrutura rígida do quadro de horários, um grande número de professores por escola, um grande número de salas de aula na qual um professor leciona, turmas classificadas por capacidade e aspectos relacionados

⁸Divisão do ensino em pré-primário, seis séries de ensino fundamental, três de ensino médio e três de segundo grau.

às áreas de especialização profissional dos professores, além de metas específicas do ensino médio, tais como uma formação acadêmica centrada basicamente na área de conhecimento, com poucas horas dedicadas à pedagogia e didática, hábitos de ensino tradicional.

Apesar da experiência acumulada no ensino fundamental ter facilitado a introdução no ensino médio, as atividades de Ensino Adaptado dentro do nível considerado ainda se encontram em seus estágios iniciais (1996). Das suas contribuições, fala-se do desenvolvimento de modelos de implementação, orientação e experimentação no ensino médio. A grande contribuição de flexibilização organizacional, em nível de sala de aula e também da escola como um todo, acumulada no ensino fundamental, está sendo examinada pela equipe do ensino médio, que busca propostas de flexibilização similares para outros níveis de ensino.

A quarta etapa- Considerada no documento com início no ano de 1994, e ainda em continuidade. Para os fins desta pesquisa não é preciso o esclarecimento das características deste período. Basta lembrar que nesta etapa se pretende alcançar um aprofundamento da abordagem do Ensino Adaptado em sistemas municipais, assim como introduzir a tecnologia de informática e ampliar as atividades ao ensino médio.

3. As fundamentações teóricas do projeto

Neste ponto vou considerar os referenciais teóricos que dão sustentação ao Projeto e definir o que se entende por Ensino Adaptado.

Os aspectos teóricos do Projeto foram estabelecidos no documento primário: “Ensino Adaptado na Classe Heterogênea” (Brickner, Yosifon, Zehavi, Chacham, CTE, Tel Aviv, 1997:23-26).

Este documento fala que o fato de considerar o aluno como uma personalidade única, e de adaptar o ensino às diferenças entre os alunos, não é uma visão nova. Essas concepções foram encontradas nas fontes judaicas, em textos chineses do Século IV a.C., e em textos italianos do Século I. A seguir, apresento uma síntese da fundamentação teórica que depreende-se da literatura moderna, tanto da Filosofia da Educação como da Psicologia da Educação citada no documento:

□ *A Filosofia da Educação:*

Resgata-se o papel do aprendiz, os conteúdos a serem tratados na sala, os métodos de ensino que vão se implementar, as relações entre o indivíduo e a sociedade. O documento menciona a “tendência pedocêntrica”, que coloca o aprendiz no centro do processo educativo. Esta tendência oferece ao aluno variadas possibilidades de aprendizagem (aprendizagem através da ação, aprendizagem movida por motivações internas e interesse pessoal, aprendizagens em relação ao mundo infantil), enfatiza os processos de aprendizagens, não só os produtos, mas também o desenvolvimento da personalidade e da iniciativa própria, a independência e a curiosidade. O papel do professor, a partir desta tendência, passa a ser de orientador, possibilitando vivências enriquecedoras. Deixa de ser só aquele que transmite conhecimentos.

No documento se enfatiza a importância das relações recíprocas entre o indivíduo e a sociedade, se acredita que a individualidade e sociabilidade estão unidas. Aparece no documento:

Dewey (1946, pg. 9), que trata das relações recíprocas entre indivíduo e sociedade, argumentou: “Creio que o indivíduo que devemos educar é um indivíduo social; pois a sociedade é a associação orgânica de indivíduos. Se ocultamos da criança o fator social, ficaremos com uma mera abstração. Se tirarmos da sociedade os fatores individuais, ficaremos com uma massa sem movimento e sem vida” (p. 23).

□ *As teorias psicológicas:*

Tratam-se do desenvolvimento da personalidade e do indivíduo, das relações entre os indivíduos e seu ambiente, das diferenças individuais nos processos de pensamento e aprendizagem. No documento se explicitam a psicologia humanista, a psicologia do desenvolvimento e a psicologia cognitiva.

Embora não seja objetivo deste trabalho adentrar nas teorias psicológicas, a seguir destaco resumidamente algumas características das mesmas.

A psicologia humanista focaliza sua atenção no indivíduo e em suas particularidades. No documento observa-se que desta perspectiva se valoriza o livre arbítrio do homem e sua capacidade de decidir e agir em diversas circunstâncias. Um dos eixos centrais é a necessidade de auto-realização. Algumas questões levantadas pela psicologia humanista em relação ao processo educativo foram: quem é a criança, qual é a figura do

professor, o que é um ambiente de aprendizagem enriquecedor e estimulante, o que é um clima escolar que suporta e possibilita cultivar a realização individual e outras. Rogers, um dos representantes desta perspectiva, é citado no documento:

Karl Rogers afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando a iniciativa e a responsabilidade encontram-se nas mãos do aluno, quando os conteúdos de ensino e seus objetivos são relevantes aos seus anseios e inclinações e quando o ambiente de aprendizagem e o professor que leciona possibilitam a todos estes fatores se manifestar (Rogers, 1973) (p. 24).

As teorias do desenvolvimento apresentados no documento são: a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e a de desenvolvimento emocional e social de Erickson, Freud e Kohlberg.

Estas teorias coincidem ao acreditar na existência de diferenças (diferenças individuais entre as crianças, diferenças em diversos estágios de desenvolvimento, diferenças em suas habilidades, diferenças no ritmo de aprendizagem, no desenvolvimento emocional e social, diferenças em inclinações, preferências, estilos de aprendizagens e pensamento, etc.).

Da teoria de Piaget se resgata a importância de suas conclusões para a prática pedagógica. Enumeram-se uma série de valores da teoria: o componente do prazer no processo de aprendizagem, a importância das relações mútuas entre o aprendiz e o meio ambiente físico, a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, a importância de se perceber a criança como um todo, em que o desenvolvimento cognitivo é apenas parte de seu desenvolvimento como indivíduo.

Snow, Lohman e Corno são os referenciais teóricos que aparecem quando se fala de pesquisas em psicologia cognitiva. Esta abordagem investiga os processos de pensamento, a aprendizagem de conceitos, as estratégias e estilos de estudo e de pensamentos nas diversas áreas de conhecimento. Estas pesquisas são as que fortalecem a necessidade de se adaptar o ensino ao aprendiz.

Com o objetivo de procurar as significações que tem o Ensino Adaptado, a seguir será considerado o documento primário "Ensino Adaptado - Desenvolvimento e Mudanças de Um Projeto Experimental ao Aprofundamento e Institucionalização: 1973 - 1999" (Brickner, Ron, CTE, Tel Aviv, 1996:9-10).

O Ensino Adaptado (individualizado) é uma postura educacional, que reconhece a existência das diferenças entre estudantes, e que acredita que é papel da escola responder a estas diferenças adaptando o ambiente de estudo às necessidades dos estudantes e aos objetivos do programa de ensino. Esta abordagem educacional afirma que se deve colocar o aluno no centro do processo educativo, possibilitar-lhe um ritmo de estudo e desenvolvimento adaptados a ele, colocando-lhe objetivos de estudo, sociais e pessoais, que façam juz a sua capacidade, suas inclinações e necessidades, através de sua participação no processo e a garantia de seu progresso como indivíduo e como membro do grupo. Todas estas relacionadas aos objetivos de ensino e educacionais, da escola e da sociedade.

O Ensino Adaptado tem como foco o progresso e a formação de todos os alunos na totalidade de suas características: cognitivas, sociais e pessoais. De acordo com estas proposições, seus objetivos são promover uma aprendizagem significativa e bem sucedida de todos os alunos; fomentar a autonomia do indivíduo como estudante e incentivar sua capacidade de trabalho em equipe, de auxiliar os amigos e respeitar o próximo.

O Ensino Adaptado sugere reconhecer a heterogeneidade existente em toda classe, em todas as suas dimensões, como ponto de partida para o planejamento e organização do ensino e da aprendizagem, agir para a criação de um ambiente de aprendizagem que ofereça possibilidades de estudo e desenvolvimento pessoal e social a um amplo conjunto de estudantes.

O princípio que orienta a implementação do Ensino Adaptado na escola é alcançar uma adaptação entre o indivíduo que estuda, o qual é parte de um grupo, e seu ambiente de estudo, para possibilitar-lhe desenvolver-se e realizar o seu potencial.

Para atingir esta adaptação, o Ensino Adaptado sugere a ativação de estratégias de ensino diferenciadas e maleáveis, incluindo a criação de um ambiente de estudo rico e processos de estudo e ensino variados, através do fomento de uma cultura escolar, cultura de ensino e social diferenciadas. Este ambiente de ensino age para a concretização do programa de ensino distinguindo entre os objetivos comuns a todos os estudantes e os objetivos pessoais que se adaptam aos estudantes distintos; para o incentivo de processos de estudo e ensino pessoais e coletivos, adaptados à capacidade,

inclinações e preferências dos alunos; na utilização de uma variedade ampla de técnicas, métodos e instrumentos; para a flexibilização dos tempos ambiente de aprendizagem, objetivando a diminuição das estruturas de aprendizagem discriminadoras; para o desenvolvimento de critérios e instrumentos de avaliação que contemplem tanto o progresso pessoal do aluno, como seu progresso relativo a critérios externos em diversas áreas e para a participação do aluno nos diversos processos.

O Ensino Adaptado permite ao professor desenvolver considerações, caminhos e instrumentos que o auxiliarão a dar resposta às necessidades dos diversos estudantes da classe, levando em consideração as necessidades do ambiente no qual leciona, a área e os assuntos estudados. É exigida do professor uma “especialização pedagógica”, que combine conhecimentos da matéria, do aluno, processos de aprendizagem e conhecimentos sobre caminhos, métodos e instrumentos de ensino.

O Ensino Adaptado trabalha com a premissa de que uma mudança educacional efetiva é possível se realizada numa abordagem sistemática, segundo a qual a escola age como uma unidade educativa e organizacional completa, portadora de uma cultura organizacional própria. Esta abordagem sistemática torna obrigatória uma referência a todos os componentes do sistema, pedagógicos e organizacionais, e a cooperação de todos os envolvidos – alunos, professores, diretor, inspetor de ensino, representantes da comunidade e os pais. Em locais onde a abordagem no sistema escolar se expande a uma abordagem municipal mais ampla, não apenas a escola, mas também as instâncias do aparato municipal devem se engajar na mudança (p.10-12).

A caracterização do Ensino Adaptado foi elaborada a partir da década de 70 do Século XX. O texto de Imbernón tenta procurar os desafios que a educação deverá considerar no Século XXI. Sua inquietude principal assim se expressa: *a educação favorecerá a igualdade de oportunidades e a equidade, ou pelo contrário, será um fator de seleção marginalização – exclusão? Este é o primeiro desafio do próximo século. Trata-se de responder à pergunta: seremos capazes de respeitar a diversidade? (2000:82).*

Os espaços e tempos históricos são outros. Contudo, a preocupação continua sendo a mesma, o respeito pela diversidade. Tentarei perceber sobre as semelhanças entre as características do Ensino Adaptado e as considerações de Imbernón sobre a educação no Século XXI.

Imbernón acredita que cada um de nós é uma pessoa única, que todos somos diferentes. Educar para a diversidade implica mudar a educação, e para isso é preciso, a seu ver:

- *Conseguir que, pela educação institucionalizada, sejamos capazes de ajudar os alunos a crescerem e a se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas tanto de tipo cognoscitivo como de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização.*
- *Facilitar que, nas instituições educativas, tenham lugar e reconhecimento todas as capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais de todos os meninos, meninas e adolescentes (Imbernón, 2000:85).*

Nas falas de Imbernón se observa a importância outorgada ao desenvolvimento cognitivo, pessoal, social, e à autonomia dos alunos. Também enfatiza-se a necessidade de dar lugar na sala de aula aos interesses, ritmos, estilos de aprendizagem, etc., considerações também estabelecidas no Ensino Adaptado.

A autonomia é um dos conceitos importantes enfatizados no Ensino Adaptado. O trabalho na sala de aula procura fomentar essa autonomia nos alunos. Mas de que se fala quando se fala em autonomia?

No documento "Proyecto para la Excelencia Educativa: La Enseñanza para la Diversidad"⁹ fala-se que o Ensino para a Diversidade (lembrando que na Argentina não se fala em Ensino Adaptado) pontua objetivos relacionados com o cuidado da autonomia do indivíduo como aluno, e objetivos relacionados com a possibilidade dele participar de atividades, dar ajuda a um colega, respeitar o próximo. Acredita-se que as duas variáveis "ação conjunta e autonomia" são essenciais, ao ponto de considerar que não se pode aplicar o pontual do ensino para a diversidade sem oferecer ao aluno a autonomia no seu ambiente escolar e sem lhe dar a possibilidade de participar de numa atividade entre seus colegas.

O ensino para a diversidade propõe um ambiente educativo variado, que permita ao aluno planejar suas atividades no transcurso do dia de estudo ou da semana, escolher entre o já existente e participar na avaliação do projeto [...] De acordo com as bases do ensino para a diversidade, o papel do professor é estar atento às dificuldades que

⁹ Elaborado pela Direção responsável pelo projeto na Argentina.

aparecem nas crianças diferentes e adaptar a autonomia dada no processo de aprendizagem. Tem alunos, aos quais os docentes preparam e organizam o dia de estudo (em geral como primeira etapa no cuidado da autonomia) e tem outros que planejam cada dia só uma hora ou duas, e tem outros que planejam uma semana completa (Proyecto para la Excelencia Educativa: La Enseñanza para la Diversidad, 1997: 6-7).

Para poder compreender o conceito de autonomia, gostaria de trazer algumas considerações de Marilena Chaui. A autora indaga se a liberdade pode ser considerada idêntica aos atos empíricos de escolha voluntária, sem constrangimentos externos. Chaui observa que se considerar a liberdade como escolha sem esses constrangimentos externos se torna difícil na medida em que o que vai ser escolhido, atos, valores, normas, idéias, preexistem, pelo menos idealmente, como paradigma ou modelo externo ao ato de escolha, e pode determiná-lo em alguma direção. Assim a autora considera que os atos empíricos de escolha voluntária nos conduzem ao oposto da liberdade, ou seja, à heteronomia enquanto o objeto de escolha comanda desde fora a decisão do sujeito. Segundo a autora,

Autonomia, do grego autós (si mesmo) e nomós (lei, regra, norma), é a capacidade interna para dar-se a si mesmo sua própria lei ou regra e, nessa posição de lei-regra, pôr-se a si mesmo como sujeito. A autonomia é posição de sujeitos (sociais, éticos, políticos) pela ação efetuada pelos próprios sujeitos enquanto criadores das leis e regras da existência social e política.

Considerando essa perspectiva, a autora analisa que quando objetos sociais são capazes de em condições determinadas, interpretá-las, conhecê-las em sua necessidade e determinar para transformá-las, sua atividade de conhecimento e de posição de novas leis e normas os constitui como sujeitos. Esse movimento é a liberdade (Chaui, 1989:302-303).

Que significados, conclusões podemos ter sobre o conceito de autonomia que se depreende do documento, lendo-o a partir da concepção de Chaui? Caberia entender que o fato dos alunos terem que escolher entre o já existente pode indicar heteronomia (a mera escolha voluntária entre os objetos externos), mas, por outro lado, o fato deles determinarem os planejamentos e organização do dia de estudo, permitiria fazer uma leitura no sentido da autonomia.

No mesmo documento, enfatiza-se que o cuidado intencional da autonomia e da ação conjunta só podem surgir numa sala onde o clima é favorável e democrático, só assim se poderá estimular o respeito mútuo, a ajuda ao próximo e a aceitação do outro (Proyecto para la Excelencia Educativa: La Enseñanza para la Diversidad, 1997:7).

O fato da sociedade israelita considerar-se democrática e pluralista levou a ressignificar dois conceitos importantes nesta pesquisa, a igualdade e a excelência. Lembro esse fato para resgatar o termo democracia, que aparece com força ao se falar em autonomia. ... *na tradição do pensamento democrático, democracia significa: a) igualdade, b) soberania popular, c) preenchimento das exigências constitucionais, d) reconhecimento da maioria dos direitos da minoria, e) liberdade [...]* (Chauí, 1989:141-142). Chauí, analisa ainda que ao se considerar a democracia reduzida à dimensão de um sistema estritamente político, a mesma deixa de ser percebida como forma da própria vida social. A mesma autora considera que as condições sociais da democracia podem ser a expressão de uma sociedade democrática através de suas instituições. Assim, o Ensino Adaptado resgata no seio da escola as condições sociais necessárias para dar conta dos seus princípios.

O Ensino Adaptado aparece neste capítulo em sua história, seu surgimento, seu desenvolvimento, suas propostas, suas fundamentações e principalmente para deixar ver com clareza os valores implícitos no projeto: igualdade, excelência, autonomia e democracia. A força motora do projeto foi a imigração e a heterogeneidade presente na sala de aula. Tentando resgatar estas idéias, no próximo capítulo vou fazer um diálogo com os teóricos para ampliar a compreensão do que é diversidade cultural e suas implicações no âmbito da educação.

CAPÍTULO III

A Diversidade Cultural

No Capítulo II foi analisado o Projeto Hora'a Mutemet, Ensino Adaptado, considerando-se as suas dimensões: o contexto histórico, as opções políticas, os valores (igualdade e excelência, autonomia, democracia), os fundamentos teóricos e o que resulta do projeto na prática da sala de aula.

Neste capítulo vou estabelecer um diálogo entre os conceitos presentes nas fontes primárias, apresentadas no Capítulo II, e nas fontes secundárias, com o objetivo de ampliar a compreensão da diversidade cultural e suas implicações na educação. O diálogo será feito primordialmente com Imbernón, Sacristán, Forquin e Machado.

O interesse neste capítulo vai estar centrado em analisar:

- 1- A homogeneização e as categorias *unificação - diferenciação*;**
- 2- As implicações educativas do multiculturalismo;**
- 3- As dificuldades da escola para dar lugar ao multiculturalismo;**
- 4- O multiculturalismo e as categorias *particular - universal*.**

Antes disso, considero oportuno colocar um fragmento de documento que sintetiza o percurso, as causas e motivações que levaram a Israel a desenvolver o Ensino Adaptado. Enfatizamos assim que a força motivadora desse projeto tem a ver com a imigração e com a heterogeneidade existentes na sala de aula, imigração que implica diversidade cultural e heterogeneidade que implica diferenças individuais. Essas idéias vão ser trabalhados no percurso do presente capítulo.

A abordagem do Ensino Adaptado, surgiu pois em Israel, tendo como pano de fundo os desafios enfrentados pelo sistema educacional do País nas décadas de sessenta e setenta. Esta foi uma das abordagens básicas que tentaram dar uma resposta ao desafio de fazer progredir todos os alunos em um sistema heterogêneo, dando a cada aprendiz a possibilidade de aproveitamento máximo de seu potencial de aprendizagem, mantendo uma base igualitária comum a todos. Assim, a abordagem de Ensino Adaptado começou a atuar no ensino fundamental com a consciência da necessidade de se adaptar os processos de ensino ao estudante desde tenra idade. Os estágios de desenvolvimento

lentos no ensino fundamental e a dificuldade de se introduzir mudanças no ensino médio, retardaram a introdução do Ensino Adaptado nas escolas de ensino médio. No entanto, em meados dos anos oitenta (1987), começou o processo de expansão dos seus princípios ao ensino médio.

A concepção de Ensino Adaptado em Israel consolidou-se, assim, influenciada por princípios filosóficos, sociais e psicológicos universais, sendo que a estrutura específica do sistema educacional de Israel, com suas características e necessidades, levaram ao desenvolvimento de instrumentos e meios de implementação aplicáveis à prática da escola israelense.

As ondas de novos imigrantes do início da década de noventa trouxe às escolas muitos novos alunos. Estas crianças são um lembrete da heterogeneidade do sistema educacional e fortalecem a necessidade de dar uma resposta às diferenças dos alunos, respeitando seu direito de serem diferentes.

Tais palavras são parte do documento "Ensino Adaptado na Classe Heterogênea", elaborado pelo Centro de Tecnologia Educativa, Tel Aviv, (1997:26). Este fragmento reflete a importância de considerar e respeitar as diferenças dentro do sistema educacional.

1. A homogeneização e as categorias *unificação - diferenciação*

Depois de considerar o sistema educativo do Estado de Israel, é importante lembrar como é que se foram configurando os sistemas educativos nos diversos países. Na fala de Imbernón:

A escolarização foi criada, ao contrário, sob a premissa da não-diversidade; tratava-se então, de uma linha prioritária dos Estados para a generalização do ensino para toda a população... Diante dessa marcada homogeneização, tradicionalmente foram dadas diversas soluções:

*As **escolas** diferentes para crianças diferentes.*

*Em outro âmbito, as **aulas** diferentes para crianças diferentes.*

*E, em outro momento, os **horários** diferentes para crianças diferentes (2000:84, negrito do autor).*

Enguita também faz referência à não-diversidade ao considerar que as três grandes divisões internas da sociedade que afetam mais diretamente à educação são as de classe, gênero e etnia, desigualdades intra-comunitárias. Os trabalhadores, as mulheres e as minorias étnicas seguiram processos em certo ponto similares em relação à escola. As escolas no começo surgem para a pequena e média burguesa, para meninos e para a etnia dominante. No primeiro momento, os camponeses e artesãos foram excluídos de direito e de fato. As mulheres foram excluídas de fato, já que eram criadas com suas mães ou eram incorporadas a "escolas" onde não aprendiam nem as primeiras letras, mas apenas disciplina, piedade e bons costumes. Sobre as minorias étnicas, pode-se falar que se acumularam episódios de exclusão expressa. No segundo momento, trabalhadores, mulheres e minorias étnicas foram escolarizados de forma segregada. Numa terceira etapa, esses grupos foram ou estão sendo incorporados ao que é considerado escolas ordinárias (Enguita, 2001).

Sacristán, no seu livro "Docencia y Cultura Escolar", também nos permite olhar para a escola e sua configuração. Entre suas considerações se pode notar que os modos de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização, e que a escola foi e continua sendo um mecanismo de normalização. O mesmo autor considera: *a escola tem se configurado, na sua ideologia e nos seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação dentro da cultura dominante*. Sacristán observa que a escola não consegue acolher e dar expressão às "singularidades". A população não consegue se acomodar aos modos em que o conhecimento é oferecido e também não consegue se adaptar às condutas que deles se espera. Segundo o autor, essas dificuldades têm que se buscar nos processos de taylorização que surgiram dentro da escola (1997:42-43).

Para ampliar os significados do conceito de homogeneização, considero importante olhar sobre o trabalho realizado por Lucília Machado, que analisa a proposta burguesa de unificação escolar. *O século XIX se caracteriza pela tentativa de organização dos sistemas de educação, mas também pela diferenciação das instituições escolares. Ao mesmo tempo que se organiza, ele se diferencia, e este processo, por ser contraditório, não significa que seja paradoxal* (1989:40). As diferenças aparecem na sociedade: a burguesia e o

proletariado. As diferenças marcadas no seio da sociedade vão invadir o terreno escolar. Desse modo vão começar a aparecer as marcas dessas diferenças, vão surgir as polarizações dentro do âmbito escolar: formação geral e a formação profissional, o humanismo e as ciências, etc.

A autora parte da idéia de que o capitalismo como sistema é diferenciador e unificador, simultaneamente. É diferenciador na medida que implica um complexo processo de diferenciação do trabalho que tem repercussões em todos os setores da vida social. Assim, o sistema escolar aparece como uma estrutura com complexas graduações e vários tipos de ensino. A hierarquização e o controle da produção e da distribuição dos conhecimentos que estavam inseridos no âmbito do processo de trabalho passaram a formar parte da esfera educacional. Por outro lado o capitalismo unifica ao estender de modo amplo sua forma de organização de produção, reduzindo a contradições de classe, os vários tipos de contradições sociais (nacionais, culturais, raciais, etc.). A proposta burguesa de unificação escolar pretende realizar a unidade nacional através dos princípios de universalização do ensino e de supressão das barreiras nacionais, culturais, raciais, etc. Mas a burguesia propaga uma concepção de democratização pela unificação escolar que pressupõe a recomposição da discriminação, já que para ela trata-se de um processo de organização e de seleção, onde o mérito representa o critério fundamental.

Observa-se então que enquanto são suprimidas certas barreiras (culturais, regionais, sexuais, religiosas, etc.) continuam-se considerando outras, as de ordem psicopedagógica: aptidões, capacidades, motivações e disposições, o que implica manter a barreira principal: a econômica. Para isso basta lembrar alguns princípios sustentados do projeto liberal: *que as aptidões naturais não acompanham a origem social, que é possível conciliar democratização e privativismo, que diferenciação do ensino não tem nada a ver com desigualdade etc.* (Machado, 1989:256).

Machado considera que embora o projeto burguês contenha certas conquistas, tais avanços não conseguiram tirar o caráter diferenciador da proposta da escola "única", já que ela implica o desenvolvimento unilateral do indivíduo, o ajuste do indivíduo à divisão social do trabalho. Nesse sentido aparecem concepções definidas de estrutura escolar, de processo pedagógico e de administração educacional, que ficam subordinados à gerência do

Estado capitalista, à lógica empresarial e a uma política elitista de seleção e distribuição de alunos e professores.

Na mesma linha, Sacristán (2001) coloca em dúvida que a ação do Estado e do aparelho escolar vão na direção de salvaguardar o interesse comum quando falam em democratização da educação. Será que escola e Estado defendem os direitos de todos por igual, e que seja realmente universal sua ação benfeitora ou de igualação? Ele considera que o universalismo é uma retórica e que na verdade o que se fez através da universalização da educação foi manter as divisões de classe, a discriminação de sexos, manter as minorias marginalizadas, provocar a exclusão, hierarquizar, etc., como foi assinalado pelas teorias sociológicas da reprodução.

Segundo o apresentado nos documentos, Israel, no começo, aplicou no seu sistema educativo diferentes estratégias para resolver as dificuldades. No primeiro momento a idéia foi uniformizar para igualar. Em outro momento se pensou numa compensação. Essas políticas não conseguiram alcançar as metas desejadas. Imbernón também faz referência às estratégias usadas na educação para igualar. Fala dos enfoques "terapêuticos" da "diversidade", aplicados em outras épocas, com o objetivo de separar os alunos segundo as suas características em espaços ou formas de organização diferentes. Outro mecanismo mencionado por Imbernón é o paradoxo de oferecer compensações aos alunos que foram descompensados previamente pelo sistema educativo. O autor acrescenta que: *ter em sala de aula alunos ou alunas com características diferentes, em qualquer situação, tampouco deveria ser chamado de integração se lhes é dado um tratamento uniforme* (Imbernón, 2000:83).

2. As implicações educativas do multiculturalismo

Forquin, no seu livro "Escola e Cultura", fala das implicações educativas do pluralismo cultural. Ele considera que o termo multiculturalismo possui ao mesmo tempo dois sentidos, um descritivo e um normativo. Por um lado, se fala da situação objetiva de um país no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando línguas diferentes, podendo não compartilhar as mesmas adesões ideológicas nem os mesmos valores ou modos de vida. Por outro lado, o mesmo autor considera que quando o termo

multiculturalismo se aplica ao ensino, esse tem um significado diferente. Assim, o ensino pode se dirigir a um público culturalmente diverso, sem ser ele mesmo um ensino multicultural:

ele não se torna tal senão a partir do momento em que põe em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas éticas ou deontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente e em um espírito de tolerância, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais ele se dirige (Forquin, 1993:137).

Considero que os dois sentidos de multiculturalismo descritos por Forquin outorgam maior força aos dois documentos apresentados no Cap. II (A e B). Considerando o primeiro dos sentidos do termo, denominado descritivo por Forquin, podemos lembrar o Estado de Israel recebendo milhares de imigrantes, com origens diversas e línguas diferentes. Ao se considerar o termo multiculturalismo desde o âmbito educativo, aparecem as escolhas pedagógicas que se depreendem de escolhas éticas. Lembrando os documentos, o Ensino Adaptado em Israel surgiu quando se ressignificaram certos valores: igualdade e excelência.

Forquin faz referência a um outro autor, Jeffcoate (1984), que também dá conta dessa dualidade de sentidos do termo multiculturalismo. Jeffcoate distingue por um lado o multiculturalismo como objeto de estudo ou domínio de intervenção, e por outro lado considera o multiculturalismo como conjunto de dispositivos políticos ou pedagógicos. Como conjunto de dispositivos políticos ou pedagógicos, a meta é melhorar a situação escolar tanto das crianças das minorias étnicas quanto preparar todos os alunos, independentemente da composição étnica das escolas ou dos bairros, com o objetivo de viver numa sociedade multi-étnica. Desde esta consideração, o ensino deve se dirigir a todos, e não só aos alunos que pertencem às minorias étnicas ou aos habitantes de bairros de população heterogênea. Para Forquin, uma abordagem dessa magnitude implica romper com a ideologia assimilacionista de épocas passadas, e supõe dar uma atenção deliberadamente positiva às diferenças e considerar a sociedade de acolhida como já tendo uma vocação para ser tornar irreduzivelmente pluralista. Mas o autor também considera que no plano da educação o reconhecimento do pluralismo em escala societal é gerador de um

dilema. Forquin cita Bullivant (1981): *é a contradição entre a exigência pluralista e a exigência unitária, ou seja, levar em conta a diversidade cultural e manter ou promover um mínimo de coesão social e cultural com o objeto de evitar a pura e simples desintegração* (Forquin, 1993:137-138).

Sacristán analisa como dar espaço, na escolarização, à integração de minorias sociais, étnicas e culturais, e considera que essa integração tem a ver com um objetivo mais amplo que é a educação multicultural. Sacristán considera que o conceito de multiculturalidade em educação faz referência a acepções que implicam objetivos diversos, com fundamentos ideológicos cujas fronteiras não são sempre claras e evidentes. Segundo ele, a educação multicultural pode ser instrumento de uma cultura dominante para assimilar outra minoritária em desiguais condições e com mais baixas oportunidades no sistema social e educativo; pode ser usado como instrumento para reduzir prejuízos de uma sociedade em relação às minorias étnicas; pode ser apresentado como programas diferenciados para que diversos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados a cada um; cabe compreendê-la como uma visão não etnocêntrica da cultura que acolha o pluralismo cultural em qualquer faceta. Retomando os dois documentos, as políticas educativas implementadas podem ser comparadas com as diferentes acepções colocadas por Sacristán em relação ao termo multiculturalidade. Ressalta-se novamente que o Ensino Adaptado é respeitoso quanto ao pluralismo cultural, e conforme a fala do autor, isso é possível apenas numa sociedade que acredita numa visão não etnocêntrica da cultura.

O mesmo autor considera que a opção que se pode instrumentar no sistema de ensino através do currículo multicultural depende de uma opção política e social prévia. Ele distingue três posições básicas:

*a **assimilacionista** (assimilação de minorias dentro da cultura dominante), o **pluralismo cultural** (proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações) e a **multiétnica** que considera que nas sociedades de países desenvolvidos (casos de Austrália, os Estados Unidos ou o Reino Unido) existe um biculturalismo de fato e seria necessário dar competências aos indivíduos em várias culturas* (1997:50, negrito do autor).

O mesmo autor explicita que do ponto de vista empírico aparece a denominação de currículo multicultural com dois tipos de atuações. O autor cita Banks (1991), para explicitar essas duas formas. Por um lado os programas e práticas que têm por objeto melhorar o rendimento escolar de grupos étnicos ou de imigrantes. Por outro lado, fala das atividades e propostas dirigidas a proporcionar um conhecimento a todos os estudantes do que são outras culturas de grupos étnicos minoritários, com o objetivo de fomentar a compreensão e tolerância entre grupos culturais, estimulando uma visão não etnocêntrica do mundo.

Sacristán considera que são dois os fundamentos ou motivações de nível desigual que participam dos programas multiculturais. Um faz referência à necessidade de integrar minorias ou massas que provieram de outras culturas ao sistema social através da educação, sem abandonar a cultura de procedência. Isso, considerando-se um sistema de escola única, com um currículo comum, para tentar evitar assim a rejeição às instituições escolares por parte das minorias, o que implicaria uma rejeição ao todo da sociedade. Esta seria uma medida de prevenção para mitigar o fracasso escolar que aparece quando se enfrenta um sistema de valores e de conhecimento diferentes dos de origem. A outra motivação se relaciona a um ideal democrático e ético de respeito a outras culturas diferentes da própria, na escolarização de seus membros. Esta idéia diz respeito à necessidade de certo relativismo cultural que combata o etnocentrismo em sociedades plurais. Estas motivações são contraditórias e complementares na busca de programas pluriculturais (Sacristán, 1997:50-51). Considerando novamente os dois documentos que mostram as causas do surgimento do Ensino Adaptado em Israel, se percebem essas contradições e dilemas formulados por Sacristán e Forquin. Contradições e dilemas, a exigência pluralista e a exigência unitária, procurar integrar os imigrantes à sociedade através da educação e ao mesmo tempo respeitar as diferenças. Dentro desse movimento é preciso resgatar as forças que sustentam o Ensino Adaptado: igualdade e excelência, democracia e pluralismo.

3. As dificuldades da escola para dar lugar ao multiculturalismo

Importa aqui destacar algumas considerações de Sacristán sobre as limitações que aparecem na escola e que dificultam um ensino que respeite as diferenças. O autor faz uma

análise da escola e das limitações que nela aparecem quanto a oferecer uma educação que respeite as diferenças. O autor enfatiza que a escola dominante não é multicultural, no sentido de que a cultura oferecida pelo currículo é unilateral, em relação às oportunidades de desenvolvimento das diferentes capacidades humanas. Por isso o autor considera que: *a multiculturalidade neste sentido reclama a possibilidade de realizar a promessa da educação geral do cidadão e a atenção a todas as dimensões do seu potencial desenvolvimento*. Segundo o autor, a cultura interna da escola é muito restrita. A escola tem um conceito restritivo de êxito escolar, fazendo com que as competências pessoais sejam ainda mais limitadas, colocando freios às possibilidades dos sujeitos.

Sacristán considera que são múltiplos os fatores que contribuem para a taylorização e homogeneização dos tratamentos pedagógicos. Entre eles, considera: a estrutura organizacional do sistema educativo e das instituições que gradua as aprendizagens a serem transmitidas; a ordenação do currículo adotando tempos próprios para cada tipo de conteúdo; a segregação em tipos de estabelecimento de educação por distintos critérios; a comodidade profissional dos professores que acreditam que é mais fácil trabalhar com uma base homogênea de estudantes; o controle interno e externo dos conteúdos, que fazem com que os professores imponham uma cultura de certa forma homogeneizada assim como tipos e níveis de rendimentos padronizados; escassa variedade de espaços, de estímulos e recursos culturais para a aprendizagem propiciam o uso de fontes uniformizadas de informação. O autor considera que as condições escolares não permitem levar a cabo o princípio de adaptar o ensino às diferenças dos alunos, pensamento pedagógico admitido faz tempo pelos educadores. Segundo ele, *a cultura homogênea do currículo escolar, organizada no aparelho escolar nas condições assinaladas, torna pouco verossímil o objetivo de admitir interesses, estilos, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar distintas dentro de um mesmo grupo de alunos*. O mesmo autor considera que é o currículo comum para todos que deve incorporar a visão multicultural. Dessa forma a integração de culturas vai realizar-se dentro de um sistema de escolarização único que favoreça a igualdade de oportunidades. O autor acredita que para ser de fato considerado o multiculturalismo, é necessária uma mudança do sistema escolar em seu conjunto. Considera ingênuo e pouco realista um relativismo cultural absoluto do sistema escolar: *no*

fim das contas, a escolaridade não deixa de ser um meio de dotar de competências para participar na vida social, econômica e cultural dominante, sempre aperfeiçoado (Sacristán, 1997:59-60, 62-63).

Gostaria de fazer algumas observações em relação à descrição detalhada que faz Sacristán das dificuldades reais que aparecem na escola e que dificultam a aplicação de um ensino que respeite as diferenças dos alunos. O autor fala, em suma, da existência de um currículo unilateral onde as oportunidades de desenvolvimento das capacidades humanas estão limitadas, analisa os diferentes fatores que aparecem na escola e que não permitem considerar nem respeitar as capacidades individuais. Considera que é o currículo comum para todos que deve ter uma visão multicultural para assim favorecer a igualdade de oportunidades. Finalmente, considera que só pode se fazer uma mudança na medida em que o sistema escolar no seu conjunto mude. Pelo que se disse antes, o Ensino Adaptado propõe muitos dos princípios a que Sacristán se refere para obter essa igualdade de oportunidades. Tanto o autor, como os documentos elaborados sobre o Ensino Adaptado, enfatizam uma mudança no nível do sistema escolar no seu conjunto.

Forquin também faz considerações em relação ao currículo. Ele considera que o universalismo aberto e tolerante é perfeitamente compatível com o reconhecimento e o respeito às diferenças, e acrescenta que esse fato dentro das sociedades multiculturais deve ser considerado como doutrina possível para a concepção do currículo. Na fala do autor: *a escola não pode ignorar os aspectos "contextuais" da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável [...], nas manifestações da cultura humana* (Forquin, 1993:143).

4. O multiculturalismo e as categorias *particular - universal*

Lembramos outra vez que o mundo todo está imerso em um processo de globalização do capitalismo, globalização que está ligada a seu companheiro político, o neoliberalismo: *nesse contexto, capital e Estado estão voltando a configurar a raça e o gênero; uma aristocracia branca de gênero masculino está dando lugar a formas locais mais descentralizadas e flexíveis de usar raça e o gênero como táticas de "divisão e*

dominação" (McLaren, 2000:120). Por que é importante lembrar a fala de McLaren nesse momento? A raça e o gênero, considerados neste contexto, são categorias consideradas só para perpetuar a dominação? Que lugar tem então o multiculturalismo e a diversidade cultural que está sendo difundido pela ideologia neoliberal?

Noronha pode nos ajudar a encontrar algumas respostas e nos coloca também face a um desafio. A autora considera que é necessário interrogar criticamente o discurso neoliberal que surge dos organismos que formulam as atuais políticas educacionais para os países periféricos em relação ao pluralismo. Segundo a autora, o pluralismo que surge desse discurso *é um pluralismo que se baseia em preconceitos e desprezo com relação às chamadas sociedades periféricas. Estes preconceitos estão servindo de substrato potencial para a exploração e para a dominação das populações destes países*. Noronha propõe a todos os educadores um grande desafio, a necessidade de interrogar e desmascarar esses discursos multiculturalistas, porque parecem estar *à serviço de uma política de intolerância e de exclusão que está sendo cuidadosamente tecida e colocada em prática pela ideologia neoliberal nos países pobres* (Noronha, 2001:7-8).

Sacristán também coloca uma luz vermelha na hora de falar em multiculturalismo. Segundo ele, na hora de desenhar um projeto educativo, a linguagem da diversificação pode ter traduções práticas essencialmente diferentes: *partir do respeito pela diversidade entre culturas ou estimular a diversidade entre indivíduos*. Sacristán coloca que a educação para a diversidade, *slogan tão presente no discurso pedagógico pós-moderno atual*, é um programa ambíguo, com aplicações muito distintas. Ele deixa claro que quando se decidem fórmulas de diversificação, como separação de escolas e tipos de currículo, tem que se levar em conta que se está trabalhando pela manutenção das diferenças que não são só culturais, mas que costumam estar acompanhadas pelas desigualdades de oportunidades.

Por outro lado, fala-se que as respostas particularistas (nacionalismos, etc.) são respostas à despersonalização que produz a globalização existente. Sacristán considera que têm que ser rejeitados esses discursos. Que fazer desde a educação? *A interculturalidade tem que ser construída como espaço intermédio e a educação escolar pode e deve somar - se a esse empenho* (Sacristán, 1999:225-227).

Enguita (2001) pode nos ajudar a ampliar essas categorias *particular* e *universal*. Ele explicita que a identidade étnica se transmite, no essencial, através da educação familiar. Também pode ser objetivo da instituição escolar; mas a identidade nacional é, habitualmente, um objetivo prioritário das escolas. Em geral identifica-se cidadania, o *demos*, com universalismo, ou seja, com a igualdade formal, e a cultura, o *etnos*, ficaria do lado do particularismo. Segundo Enguita, essa é uma visão parcial da realidade, mas antes de falar nisso é preciso compreender como o autor entende o conceito de igualdade.

Enguita considera que o problema da igualdade só pode ser pensado dentro de um perímetro, dentro de certos limites que ele chama de *comunidade moral* e *comunidade política*. Ele designa comunidade ao conjunto de pessoas que decidem ou aceitam viver em certa medida, em comum. Quando uma comunidade permanece unida pela reciprocidade entre seus membros se trata de uma *comunidade moral*. Exemplo disso: a humanidade enquanto conjunto dos seres humanos, ou o chamado "sistemas de relações internacionais" entre os Estados. Quando uma comunidade permanece unida pela ação de um poder situado sobre ela, trata-se de uma *comunidade política*, como os Estados, os governos regionais, locais. Quase sempre as comunidades políticas são comunidade morais, salvo se estiverem baseadas na força. As comunidades morais não são necessariamente comunidades políticas. Por que falar isso? A idéia de cidadão leva a enfatizar a universalização de certos direitos civis, políticos e sociais, colocados dentro dos limites da Nação. As consequências disso são a exclusão dos que não pertencem a ela. A idéia de coletivo cidadão ou coletivo nacional deixa fora o estrangeiro, o imigrante. O Estado Moderno tem sido o grande igualador, e o principal mecanismo igualador tem sido a cidadania. No contexto da Nação, a norma é o cidadão. Mas assim como a família situa os seus membros por cima do comum, o Estado coloca os estrangeiros por debaixo. *A Nação se interpõe assim entre o indivíduo e o gênero humano, pois o reconhecimento da humanidade como comunidade moral não dá lugar a ação alguma além do âmbito da comunidade política...* (Enguita, 2001:287).

Retomando a fala de Enguita, ele considera que falar em *demos* - *universal* e *etnos* - *particular* é uma verdade parcial da realidade, já que o *etnos*, como o *demos*, pode ser aberto ou fechado. No caso do *demos*, sua própria delimitação é um ato de inclusão e de

exclusão, tanto para fora (no espaço) como para dentro (ante distintos grupos da população localizada no território) e, portanto problemático. A Nação aparece como limitadora.

Por que falar em *demos* e em *etnos*? *Particular e universal*, os dilemas e contradições que existem ao querer integrar todos dentro de uma sociedade e ao mesmo tempo estar conscientes da necessidade do respeito pela diferença. Sacristán considera que isso é possível quando se considera a cultura como um sistema aberto, ou seja, a cultura em si mesma é diversa e tende à diversificação. *A partir da consideração da cultura como sistema aberto, o currículo para um sistema escolar de uma sociedade pode ser universal e comum, se ele é integrador de matizes, acolhedor da multiculturalidade existente e desejável em toda sociedade, respeitoso dos valores da democracia, da liberdade e da igualdade dos indivíduos.* Aparecem outra vez os valores que sustentam o Ensino Adaptado (Sacristán, 1999:226, negrito do autor).

Retomo a idéia de articular na educação a identidade universal com a identidade cultural porque considero que esses conceitos podem-se relacionar com a idéia de *comunidade moral* indicada por Enguita. A idéia de *comunidade moral* permite ampliar nossa visão quando se fala em humanidade, permite considerar o que nós somos como seres humanos, o que transcende nossa nacionalidade. É preciso pensar então no *etnos* e no *demos* de forma que este último responda ao critério de *comunidade moral* e não só ao critério de *comunidade política*.

Considero importante, no momento de pensar na educação, o resgate do par *particular e universal*. O sentido outorgado neste par ao termo universal não tem a ver com a possibilidade de todos terem acesso à educação, e sim com um ideal educativo, na possibilidade de poder transmitir na escola o que temos de igual, todos, pelo fato de sermos homens e mulheres, de reconhecer a nós mesmos como pessoas. Para isso é importante o conceito de *comunidade moral* de Enguita. A escola será capaz de transmitir esses nossos valores como pessoas e ao mesmo tempo levar em conta as particularidades de cada um de nós? Considero que esse tem que ser o grande desafio da escola.

Muitos desafios apareceram neste capítulo: o desafio de interrogar criticamente os discursos, o desafio e empenho da escola para construir um espaço de interculturalidade, o

desafio de articular o *universal* enquanto seres humanos e o *particular* enquanto portadores de identidades culturais. Os desafios estão colocados.

Depois de ter mantido diálogo com diferentes teóricos é preciso voltar para a Argentina para conhecer mais em profundidade o projeto pedagógico que é objeto desta pesquisa.

CAPÍTULO IV

Projeto de Argentina: Ensino para a Diversidade

No capítulo III foi analisado o conceito de diversidade cultural, mantendo um diálogo entre as fontes primárias originárias de Israel e os teóricos que me oferecem o referencial conceptual. Nesse percurso foi considerada a estreita relação da diversidade cultural com as categorias *particular* e *universal*, e seu distanciamento com as categorias *unificação* e *diferenciação*, além de colocar as suas derivações e implicações no âmbito educativo.

Tendo já uma compreensão e visão abrangente de como e porque o projeto de Ensino Adaptado surgiu em Israel, é momento de voltar para a Argentina. Importa conhecer o Projeto Ensino para a Diversidade implementado a partir de 1997 em nove escolas da rede escolar judia de Buenos Aires. Para isso será preciso compreender os mecanismos de transferência do projeto à Argentina, assim como o processo de gestão e implementação do mesmo. Será preciso também procurar as causas e objetivos da implementação nessas escolas e as derivações que se depreendem da direção local do projeto em relação ao Ensino para a Diversidade. Importa conhecer ainda a implementação do projeto na prática escolar. Para isso vou considerar:

- 1. Projeto Excelência Educativa para as Comunidades Judias fora de Israel;**
- 2. Programa de Apoio à Excelência Educativa na Argentina;**
- 3. Avaliações do Projeto na Prática Escolar.**

1. Projeto Excelência Educativa para as Comunidades Judias fora de Israel

Vou começar analisando que instituição é responsável pelo desenvolvimento do projeto pedagógico para as comunidades judias da diáspora, quais as causas e objetivos que levam a sua implementação, e como é o processo de transmissão e implementação desse projeto na Argentina. Para isso, vou utilizar o documento primário "Proyecto Excelencia Educativa para las Comunidades Judías fuera de Israel" (Chacham, Yaniv, CET, Tel Aviv, 1999:1-18).

Seguindo a mesma organização apresentada no documento serão feitas considerações sobre o CTE e a Unidade de Ensino Adaptado e sobre a especificidade do Projeto Excelência Educativa.

1.1 CTE e a Unidade de Ensino Adaptado

O CTE, Centro de Tecnologia Educativa, é uma instituição que se dedica a desenvolver e ajudar a assimilar processos de mudanças nos sistemas de educação e capacitação do Estado de Israel. Foi criado no ano de 1971 pela Fundação Rothschild. Hoje é uma instituição independente (sem fins lucrativos) que financia sua atividade com os resultados de sua pesquisa e desenvolvimento, com a solicitação de diversas instituições e organizações e com a ajuda de fundações tanto de Israel como do estrangeiro.

A Unidade de Ensino Adaptado é uma das unidades do CTE. Esta unidade é a responsável pelo desenvolvimento do Projeto de Excelência Educativa e é também quem se encarrega de levá-lo às comunidades judias da diáspora. A Unidade de Ensino Adaptado conta com a cooperação, o acompanhamento e o apoio de diversas instituições, entre elas a Agência Judia, a Fundação Pincus, a Fundação Rich e as comunidades locais onde o projeto é implementado.

No documento "Proyecto Excelencia Educativa para las Comunidades Judías fuera de Israel" se faz referência à história do Ensino Adaptado no sistema educativo de Israel, dados que já foram explicitados neste capítulo.

Aparecem também alguns conceitos sobre o Ensino Adaptado que já foram explicitados nos documentos citados anteriormente:

Em relação ao que é o Ensino Adaptado, encontramos:

O Ensino Adaptado é um enfoque educativo que reconhece as diferenças existentes entre os que aprendem, e considera que o papel do jardim de infância e da escola é dar respostas a estas diferenças adaptando o ambiente educativo às necessidades dos alunos e aos objetivos do programa de estudos.

Sobre o perfil do aluno que se pretende desenvolver, o documento diz: *o Ensino Adaptado aspira a formar um estudante autônomo que se desenvolva como membro ativo do grupo e da sociedade, mantendo sua identidade judia e desenvolvendo nele destrezas tecnológicas avançadas.*

No mesmo documento se citam algumas características que se consideram distintivas do Ensino Adaptado:

Coloca-se o aluno no centro do processo educativo.

Trabalha com um enfoque holístico do aluno, de modo a lhe permitir aproveitar ao máximo suas aptidões cognitivas, sociais e pessoais.

Adapta o ritmo de aprendizagem, seus objetivos e seus conteúdos à capacidade do aluno, a seu estilo de aprendizagem, suas inclinações e suas necessidades.

Oferece ao aluno uma ampla variedade de opções quanto ao tempo, os conteúdos, o espaço, a maneira de aprender e o modo de estudo (individual ou coletivo).

Incentiva processos de aprendizagem significativos nos quais o aluno participa da construção e criação de seus conhecimentos.

Desenvolve critérios e instrumentos de avaliação relativos ao progresso individual do aluno e a seu progresso médio segundo critérios externos.

Aspira a desenvolver referenciais para a aprendizagem heterogênea dentro da sala.

Continuando com a caracterização: *o Ensino Adaptado ativa sistemas de ensino e de aprendizagem diversificados e flexíveis, ao mesmo tempo que desenvolve espaços de estudo enriquecidos que despertam no aluno maior interesse, estabelecem-lhe um desafio e envolvem-no na tarefa.*

Sobre o professor, diz o documento:

O Ensino Adaptado permite ao professor desenvolver caminhos e instrumentos através dos quais poderá responder às necessidades dos distintos alunos da sala, levando em conta ao mesmo tempo conteúdos das matérias de estudo e outros aspectos do ambiente educativo.

Exige-se do professor uma preparação a fundo que reúna o conhecimento dos campos de estudos, do aluno e dos processos de aprendizagem, assim como os conhecimentos acerca dos meios, estratégias e tecnologias mais avançadas para o ensino e a aprendizagem (Proyecto Excelencia Educativa para las Comunidades Judías fuera de Israel, 1999:6-7).

A implementação do enfoque do Ensino Adaptado implica um processo de mudança dos aspectos pedagógicos, organizativos, tecnológicos e sociais. Essa visão sistêmica inclui portanto os diferentes atores: líderes educativos locais, representantes da comunidade,

líderes escolares e comissões de pais. É importante lembrar as implicações da diversidade na concepção de Imbernón: *é preciso ir muito mais longe; é necessário introduzir a diversidade nas estruturas da organização e revisar a fundo a organização interna das instituições educativas* (Imbernón, 2000:83).

Segundo o documento, as mudanças são significativas quando se produzem a partir de um enfoque de sistemas a nível de escola e de comunidade, quando se pegam todos os aspectos do sistema educativo (pedagógico, organizacionais, tecnológicos e sócio-comunitários), quando se obtém apoio, envolvimento e responsabilidade por um período prolongado, e quando, através do processo, se consegue fortalecer a liderança educativa local para desenvolver no sistema educativo local mecanismos que definam os objetivos e sua promoção.

Faz-se referência no documento à importância da cooperação entre todos os envolvidos como condição para conseguir as mudanças anteriormente citadas. Assim se facilitam os processos de instrução, acompanhamento e orientação entre a Unidade de Ensino Adaptado, O CTE e os implicados na implementação. Pretende-se reestruturar uma cultura organizacional desejável, que seja capaz de aproveitar ao máximo o potencial do sistema educativo existente.

Sobre a escola como sistema, participação, envolvimento, compromisso dos diferentes atores, diz Imbernón: *é preciso considerar a diversidade como um projeto sócio-educativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar a participação e a autonomia* (Imbernón, 2000:87).

A Unidade de Ensino Adaptado oferece às instituições implicadas na mudança uma série de conhecimentos, conteúdos e assessoramentos em diversos temas: plano curricular, desenvolvimento da linguagem como cultura, especialização em conteúdos, integração de tecnologia no ensino, desenvolvimento de ambientes de aprendizagem, promoção de métodos de ensino atualizados, avaliação, desenvolvimento de conceitos organizacionais que se adaptam às mudanças produzidas no ambiente, desenvolvimento de equipas de condução. Considera-se desejável que o processo de instrução, acompanhamento e orientação do processo de mudança abarque um período de 3 a 5 anos.

1.2 Projeto Excelência Educativa

O projeto Excelência Educativa foi desenvolvido pela Unidade de Ensino Adaptado do CTE, a fim de trabalhar com as instituições educativas das comunidades judias da diáspora que estejam interessadas em adequar suas escolas às necessidades atuais e futuras. A idéia é procurar desenvolver um perfil de egresso de acordo com as exigências de uma sociedade que vai ingressar no século XXI.

Considerado o mesmo documento, serão abordados alguns aspectos relativos à implementação mesma do projeto nas comunidades judias que se encontram fora de Israel.

As causas que levaram ao desenvolvimento do projeto para os sistemas educativos das comunidades judias na diáspora foram:

Temor à assimilação;

Desejo de adaptar as escolas judias às necessidades da comunidade e do mundo futuro;

Perigo de deserção nas escolas judias escolhendo em troca escolas públicas por razões econômicas, ou escolas particulares não judias;

Nível educativo que não satisfaz à comunidade.

Os objetivos da implementação do Projeto Excelência Educativa são:

Gerar mudanças educativas a nível de escola e do sistema educativo comunitário;

Promover e implementar o enfoque do Ensino Adaptado;

Promover a inovação na educação e na investigação do ensino e aprendizagem;

Desenvolver modelos inovadores de introdução de mudanças;

Estimular o desenvolvimento de materiais didáticos que promovam a implementação do Ensino Adaptado em todos ou grupos de idade (Proyecto Excelencia Educativa para las Comunidades Judías fuera de Israel, p. 10).

Em relação à implementação do projeto, no documento se apresentam uma série de propostas que incluem:

- *Avaliação da situação*: avaliação da situação antes da implementação (equipes de trabalho, horários, reuniões, programas de estudo formais e informais, sistemas de ensino existentes, sistemas de avaliação), conhecimento mútuo entre os distintos representantes, visitas às escolas, encontros com distintas personalidades da comunidade, construção conjunta das formas de trabalho para o futuro.

- *Capacitação no CTE em Israel*: uma vez por ano vão se oferecer cursos em Israel. O objetivo dos mesmos é estreitar o vínculo cultural e de valores e ter uma vivência imediata. O pessoal da Unidade de Ensino Adaptado é responsável pela apresentação de uma variedade de especializações. O pessoal que faz esses cursos também faz visitas às escolas de diferentes modalidades com o objetivo de verificar na prática as mudanças no sistema educativo.

Desenvolvem-se dois tipos de cursos. O curso inicial é desenvolvido para o diretor e a equipe de condução de cada uma das escolas implicadas na mudança. Os outros cursos são para os líderes/coordenadores, com o objetivo de oferecer estratégias para desenvolver e promover o pessoal local. Os cursos são feitos no mês de janeiro durante os 3 anos (ou durante o tempo do acompanhamento do projeto).

Estabelece-se que os integrantes da Unidade de Ensino Adaptado do CTE vão realizar duas visitas durante o ano letivo, durante 10 ou 12 dias, no local onde se desenvolve o projeto. Nessas visitas haverá encontros de trabalho com o coordenador local do projeto, os diretores e equipes das escolas, a comissão de orientação, o Conselho de Educação local, líderes comunitários, pais e outros. O objetivo é procurar obter uma observação holística dos temas escolares. Assim, vão se visitar todas as escolas que participam do projeto, a fim de realizar uma avaliação do processo e promover os planos de trabalho com os equipes no local. O conteúdo da visita de trabalho é planejado e estruturado junto com as equipes locais e de acordo com as suas necessidades. As tarefas a realizar abarcam capacitação, assessoria e orientação.

- *Assessoria corrente*: com esta se pretende manter uma comunicação contínua entre o pessoal da Unidade de Ensino Adaptado do CTE e a equipe local, com o propósito de resolver as necessidades que poderiam aparecer em relação à implementação.
- *Plano de operação corrente do projeto*: estabelece-se que a continuidade do projeto fica a cargo do pessoal do centro local, em função dos planos de trabalhos que foram elaborados junto com a equipe do CTE nas visitas de trabalho.
- *Documentação*: solicita-se que todas as ações a serem feitas ao longo da implementação sejam registradas, documentadas e resumidas. A equipe de trabalho do CTE entrega um informe sobre o observado na sua visita de trabalho, informe que é transmitido a todos os participantes tanto dentro como fora de Israel. Por sua parte, a equipe local tem

que documentar, resumir e informar sobre as experiências realizadas durante o processo de implementação. Segundo o documento, a apresentação desses informes constitui a base de gestão da informação que tem que fluir entre as diversas escolas implicadas no projeto, e também deve-se comunicar à Unidade de Ensino Adaptado.

No documento aparece uma série de orientações de base para o projeto, com o objetivo de permitir ao sistema educativo focalizar sua atividade nos processos de mudança para conseguir desenvolver um *sistema educativo de êxito e moderno*. São elas:

- *A Unidade de Ensino Adaptado do CTE é o organismo profissional responsável pelo tema pedagógico.*
- *Será criada uma "Comissão de Orientação Comunitária" por parte da comunidade em questão. Ela incluirá representantes do sistema educativo local e de organismos do governo comunitário (kehilá) segundo o especificado pela mesma comunidade. Esta comissão acompanhará e desenhará as atividades do projeto e seu progresso, conjuntamente com a equipe do CTE.*
- *Será criada uma comissão de acompanhamento de parte da Agência Judia, a Fundação Pincus e outros sócios (fundações). Esta comissão incluirá representantes dos distintos órgãos, incluindo o CTE. A comissão se reunirá duas vezes a fim de receber o informe do pessoal do CTE e de tratar temas relacionados com o projeto. Os integrantes da comissão receberão também os informes gerados pelo pessoal do CTE.*
- *Será nomeado um diretor local do projeto, que será selecionado pela comunidade, o Departamento de Educação e o CTE.*
- *O programa de trabalho será fixado conjuntamente com representantes da comunidade na qual se realiza o projeto (diretores de escola, Comissão de Orientação local, diretor local do projeto, representantes do organismo comunitário de Governo e da equipe do CTE).*
- *Será criado um foro de diretores da escola, o qual vai se desenvolver como grupo de liderança educativa local.*
- *Intervenção de outros fatores adicionais/novos/diferentes: toda atividade adicional dentro das escolas e o sistema educativo que se encontre em processo de mudança só poderá ser realizado de acordo com a equipe diretiva do CTE e com a equipe*

diretiva da coletividade. Entende-se por isso, em particular, atividades sistêmicas relacionadas com os campos de ação do projeto.

- *Será institucionalizado um sistema de capacitação para as equipes locais.*

Finalmente se estabelecem certas condições e critérios que todos os implicados (sócios) na implementação do projeto se obrigam a cumprir. São algumas dessas condições:

Os sócios são: a coletividade, as escolas, a Unidade de Ensino Adaptado, o CTE, a Agência Judia, a Fundação Pincus, o Joint, a Fundação Rich e outras fundações.

A seguinte lista contém as condições fundamentais a que se obrigam as partes. Podem-se acrescentar outros pontos segundo o ditem as necessidades detectadas pelos sócios do projeto (Proyecto Excelencia Educativa para las Comunidades Judías fuera de Israel, p. 14-15).

Sobre a escola, o documento fala que ela deve estar disposta a participar de um processo que implica mudanças, que será encarregada de definir com quais das séries vai começar a mudança (definindo que no primeiro ano devem-se integrar 40% das turmas), que terá que estabelecer entre três e cinco horas semanais para reuniões com os professores que estejam implicados na mudança (com remuneração extra), que terá que fixar e organizar mecanismos de capacitação semanais e mensais, e que terá que documentar o processo.

Sobre os professores implicados se estabelece: que vão ter semanalmente reuniões de capacitação, que assistirão mensalmente a um encontro de atualização e intercâmbio de idéias sobre as experiências resultantes da implementação do projeto.

Sobre os diretores da escolas, a orientação é de que ele e suas equipes terão que assistir a um curso de capacitação geral de representantes de todas as escolas implicadas, formando assim o grupo de líderes educativos.

Sobre o diretor local do projeto, o projeto prevê que será escolhido por concurso, e participarão dessa escolha a coletividade local, os representantes da Agência Judia e do Jonit. Será o responsável por manter o contato permanente entre a coordenação e a Unidade de Ensino Adaptado. O diretor local será o responsável pelo acompanhamento permanente dos processos implicados no projeto no que se refere a aspetos tanto inter-escolares como comunitários, e será responsável também pelo sistema de capacitação do projeto, a gestão de conhecimentos entre as escolas.

Define-se também que será formada uma Comissão de Orientação da comunidade, que incluirá representantes da coletividade, o diretor local do projeto, representantes da Agência Judia e do Joint. Os representantes do Departamento de Educação Sionista, da seção América Latina, vão fazer o levantamento das necessidades educativas dos sistemas de educação do continente e a apresentação do projeto para as comunidades. As escolas que expressarem desejo de participar do projeto serão avaliadas por representantes da Unidade de Ensino Adaptado .

Uma vez que os sócios tenham assinado o contrato e elaborado o plano de trabalho, a Unidade de Ensino Adaptado vai se responsabilizar pelas seguintes atividades: dirigir processos pedagógicos/organizativos, realizar os cursos intensivos de capacitação em Israel anualmente, durante o mês de janeiro, realizar duas visitas de trabalho anuais da equipe do CTE ao lugar onde se esteja desenvolvendo o projeto, com o acompanhamento de representante do Departamento de Educação, manter contato permanente com o diretor do projeto e as equipes das escolas, realizar um programa de trabalho semestral junto ao diretor do projeto local, elaborar espaços de desenvolvimento profissional das equipes educativas, elaborar espaços de desenvolvimento de líderes educativos locais, com o objetivo de que depois possam dirigir seus próprios projetos. Estipulam-se ações que serão desenvolvidas com as diferentes comissões, Comissão de Orientação local, Comissão de acompanhamento de Israel, Representante do Departamento de Educação Sionista de Israel, que serão as encarregadas de acompanhar o programa.

2. Programa de Apoio à Excelência Educativa na Argentina

É momento de voltar, é momento de olhar sobre a Argentina. Buenos Aires, 1997, o espaço e o tempo nos quais vai se implementar o novo projeto pedagógico. Pois bem, só se pode pensar em educação desde uma perspectiva relacional: ... *a educação só adquire sentido em um contexto mais amplo de processos políticos, econômicos, jurídicos e culturais, fora dos quais perde toda legibilidade* (Gentili, 1997:43). Neste caso, o novo projeto que vai se implementar tem que ser pensado com essa perspectiva mais ampla. Por isso considero necessário remeter-nos ao contexto político desse momento.

O neoliberalismo estava instaurado na Argentina. Dois fatos trágicos aconteceram na comunidade judia: a destruição da Embaixada de Israel (1992) e a destruição da AMIA

(1994). O Estado de Israel aparece na Argentina no ano de 1995. As autoridades israelenses fizeram um diagnóstico da situação das escolas judias na Argentina e deixaram uma série de sugestões com o propósito de procurar possíveis soluções para as dificuldades percebidas. As escolas primárias judias da cidade de Buenos Aires e da Grande Buenos Aires apresentam uma perda na matrícula dos alunos, perda que chega a 16,2% no período 1985-1995. Das sugestões feitas em relação à educação judia na Argentina surgiu a implementação do Projeto Ensino para a Diversidade. Foi em 1996 que novas autoridades assumiram a condução da AMIA. Assim os princípios econômicos começam regular a vida institucional judia. Foi nesses anos também que se percebeu que as instituições judias tinham adquirido alguns traços característicos da política neoliberal. Então a questão que surge é: será que o discurso e o repertório neoliberal vão aparecer nos discursos do projeto? Que significações, valores, atrativos tem esse projeto para pensar na sua implementação dentro desse contexto? Considerar o projeto dentro de uma perspectiva mais ampla, vai permitir elucidar o sentido que teve essa implementação na Argentina.

É preciso uma vez mais destacar que o neoliberalismo tende a pensar e a re-estruturar as instituições educacionais sob um modelo de padrões de produção empresariais, e para isso é definido um conjunto de estratégias cujo objetivo é transferir a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado. A leitura que o neoliberalismo faz da crise na educação está relacionada a uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, ou seja, uma crise de qualidade e gerenciamento. A idéia é que as escolas têm que funcionar como pequenas empresas produtoras de serviços educacionais. Ao pensar e desenhar uma escola como instituição prestadora de serviços, ela deve assumir os princípios que regulam toda prática produtiva para alcançar certa liderança como em qualquer mercado. Concluindo, o sistema escolar aparece então como um mercado educacional e as escolas têm que definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados (Gentili, 1997:46-50).

Depois de ter situado a educação e o Projeto em questão dentro do contexto neoliberal, considero importante neste momento olhar sobre as considerações que se depreendem da direção local do projeto, responsável na Argentina pelo "Programa de Apoyo a la Excelência Educativa".

Para fazer estas análises vou considerar o seguinte documento primário: Enseñanza para la Diversidad - Relatos de Experiencias - 1997/1998, Buenos Aires, 1998.

Na introdução do documento se usa o termo "reestruturação" para se referir a uma mudança abrangente, que implica mudanças nos objetivos, nas estruturas, nas políticas, nas funções, na participação, nos vínculos, *com a intenção de melhorar a eficiência da educação para responder assim às necessidades cambiantes da sociedade* (p. 6). Estabelece-se que a proposta inovadora do Ensino para a Diversidade se desenvolve e se implanta em uma cultura escolar concreta. Ao mesmo tempo se considera que a inovação tem um caráter multidimensional, já que se têm novos materiais, novos enfoques de ensino, novas crenças pedagógicas.

Considero importante expôr quais foram os critérios de seleção utilizados para escolher as nove escolas judias (oito escolas não ortodoxas e uma escola ortodoxa), da cidade de Buenos Aires¹. Em entrevista com a diretora local do projeto, Profa. Rivka Anijovich², ela coloca quais os critérios considerados: *localização geográfica. Ter um mínimo de 250 alunos. Ter diretores com capacidade de liderança e potencialidade para a mudança.*

A diretora local do projeto na Argentina, também explicita quais são as causas que levam a implementar este projeto:

Alta competência com escolas não judias.

Recuperar a liderança das escolas judias através da implementação de projetos pedagógicos avançados.

Observa-se uma concepção tradicional do ensino, não há mudanças na metodologia, há desatualização dos níveis tecnológico e metodológico.

Avaliadores externos fizeram um diagnóstico e recomendaram pôr em prática Hora'a Mutemet, pela baixa qualidade das escolas, e falta de tecnologia.

As escolas judias são escolas particulares, e esse fato já faz com que estejam dentro de um determinado contexto educativo de mercado. Para poder compreender a implementação do referido Projeto, importa considerar a relação que tem essa decisão com a lógica do mercado. Nos discursos da direção local do projeto aparecem termos como eficiência, competência, liderança, uma necessidade de atualizar as escolas judias, uma preocupação pela deserção de alunos da rede escolar judia, uma necessidade de oferecer

¹ Segundo Rubel, no ano de 1995, na cidade de Buenos Aires e na Grande Buenos Aires, eram 38 escolas primárias, sendo 31 da cidade de Buenos Aires e sete da Grande Buenos Aires.

² Entrevista concedida pela Profa. Rivka Anijovich para esta pesquisa, em julho de 2001.

uma educação que em termos do mercado satisfaça à população judia. Importa conhecer nesta pesquisa se quando foi pensada a implementação do projeto Ensino para a Diversidade na Argentina, pensou-se apenas na variável econômica. No caso de ser afirmativa essa consideração, as implicações derivadas seriam as seguintes: é preciso aumentar o número de alunos nas escolas e para isso é preciso oferecer um ensino melhor, atualizado e atraente para assim poder competir com outras escolas e voltar a ter a liderança que anos atrás tiveram as escolas judias. Será que foi esse o pensamento?

Olhando sobre as conclusões de Blachinsky (1999) apresentadas no Capítulo I, pode-se ler quais as sugestões feitas por ele no ano de 1995: escolas têm que entrar em processos de fusão. Fusão por que motivo? Tinham perdas econômicas? É preciso observar se a idéia frente às dificuldades que a educação judia estava passando também era racionalizar custos, e se por isso também o projeto do Ensino para a Diversidade só é pensado para escolas grandes que ainda têm bastante população (mais de 250 alunos). Pode-se pensar então em racionalizar, em ter unidades escolares maiores, em ter escolas mais competitivas? Será que essa foi a lógica usada na Argentina no momento da escolha do projeto Ensino para a Diversidade? Por que o Projeto elaborado para as comunidades judias da diáspora recebeu o nome "Excelência Educativa", fica também como interrogação.

Tentando decifrar o sentido da implementação do projeto, retomo o Relatório Blachinsky II (1999). Procurando pistas, gostaria de colocar algumas sugestões elaboradas nesse documento que permitem perceber relações com a realidade econômica do momento.

Fala-se que o *Vaad Hachinuch* tem que se ocupar, entre outros temas do:

D) Marketing, Propaganda, Disseminação:

Para chegar mais à opinião pública com mensagens unificadas, para difundir entre os pais de alunos valores culturais e espirituais judeus, para criar a imagem positiva da escolaridade, para incrementar o sentimento de rede, para atrair mais alunos aos colégios. Esta função em época de crise é de vital importância. (Blachinsky,1999:22).

No mesmo documento, em relação ao Programa de Trabalho para a Reorganização - Programa de Ação, aparece:

5. Estruturar as comissões de trabalho e começar a enfrentar os graves problemas que se apresentam neste momento. Fazer "marketing". Se não se faz nada haverá para o

2000 (ainda que não sou nenhum profeta) uma queda de centenas de alunos que irão para as escolas da prefeitura. [...]

8. *O projeto da diversidade (excelência ou escolas magnéticas):*

a) deve ser continuado e implementado, permitindo o acesso às escolas que empobreceram e a todo aquele que tenha interesse.

b) Deve-se criar o mecanismo para que o Vaad Hachinuch leve em nome da Kehilá a liderança do projeto (Blachinsky, 1999:51-52).

Por que tanta ênfase na idéia de escolas magnéticas (atraentes)? Essas escolas têm que poder atrair a população judia. O que importa é oferecer novos modelos, diferentes, variados e com qualidade.

Então, seguindo essa lógica, onde ficam os valores que sustentam o Ensino Adaptado? O que nesta pesquisa importa é analisar o Projeto Ensino para a Diversidade dentro de um contexto amplo e pensar em que medida as causas que levam a sua implementação foram motivadas apenas por questões econômicas, lembrando da crise econômica e financeira que tomou conta da Argentina e que portanto influi na comunidade judia. Nesse sentido, não se pode esquecer a conclusão elaborada por Blachinsky: *reunir esforços comuns centrados na manutenção da rede educativa judia na Argentina*. Também não se pode esquecer de uma outra fala de Blachinsky: *O papel da Kehilá consistirá em outorgar apoios que permitam atender à necessidade de oferecer educação judia a todas as crianças e jovens que assim o desejassem, incorporar os que estão distantes, melhorar e fortalecer as propostas pedagógicas existentes* (Blachinsky, 1999:13, 30).

Estas idéias têm que estar presentes dentro da análise desta pesquisa, porque o que está em jogo nesse momento de crise é a continuidade da educação judia na Argentina. Então pareceria que para fomentar a educação judia nesse contexto era preciso, entre outras coisas, implementar nas escolas projetos avançados que pudessem competir com outras escolas, e assim atrair à população, e parece que a implementação do Projeto que é objeto desta pesquisa não fugiu dessa lógica.

Não se pretende, com estes questionamentos, desmerecer o Projeto originário de Israel, nem colocar em dúvida seus valores. Nem se pretende dizer que esse projeto está ajustado à ideologia neoliberal. Pelo contrário, no estudo feito em relação ao seu desenvolvimento, implementação e fundamentações, percebe-se com clareza quais os

objetivos e preocupações da sociedade de Israel no momento de achar uma saída para o fato da heterogeneidade. A essência desse projeto se propôs em uma outra realidade social e política. Seu desenvolvimento esteve relacionado com outras questões que inquietavam à educação em Israel. O problema que surgia então era a diversidade, o que fazer desde a escola para enfrentar essa heterogeneidade. Assim o Ensino Adaptado surgiu, como uma resposta para poder lidar com a diversidade cultural. Mas parece que os critérios para a implementação deste projeto na Argentina se reuniram a outros.

A crise no contexto da comunidade judia ia além da implementação de um projeto. Blachinsky faz uma crítica a algumas escolas judias da Argentina que, para atender às demandas e exigências dos pais, competem com escolas particulares não judias que oferecem inglês, computação, etc., *considerando que são estas as matérias "úteis" para a criança*. Como consequência, as escolas judias vão eliminando horas de hebraico e dos conteúdos judaicos, porque essas disciplinas são consideradas menos "úteis" para o futuro das crianças. *Escolas deixam de ser judias por seus conteúdos e se transformam em escolas para judeus. A identidade judia perde-se e os laços com a rede naturalmente vão se cortando na realidade* (Blachinsky, 1999:43).

A questão de preservar as particularidades, de conservar a identidade é retomada com Blachinsky. O problema de fundo então é conservar as particularidades do ser judeu. Importa trazer as falas de Blachinsky e Echeverry porque nelas encontramos categorias presentes nesta pesquisa: *particular* e *universal*. Blachinsky coloca a necessidade de valorizar a identidade judia, o ser judeu no contexto da escola, e também amplia o olhar para a necessidade de valorizar o que tem de universal o ser humano. Para dar conta disso, considero importante citar:

... Há estudiosos da República Argentina que supõem que aqui no país está-se vivendo uma "tragédia educativa". No livro assim chamado do ano de 1999 o autor Guillermo Jaime Echeverry diz entre outras:

..." os dirigentes têm abandonado perigosamente sua missão de se constituir em um modelo de vida que merece ser imitado..."

"A expansão dos meios de comunicação no âmbito de nossas vidas pessoais representa um perigo potencial de banalização e homogeneização da cultura..."

"Um ensino que privilegia o "útil" é dizer a dimensão do imediatamente retornável e instrumental do aprendido, ameaça em estreitar o panorama vital das crianças e jovens. ..."Ante este preocupante quadro de situação, possivelmente seja a escola o âmbito institucional em que a sociedade deverá voltar a depositar hoje mais que nunca a custódia dos traços definidores do humano"... (Echeverry apud Blachinky, 1999:44).

A questão continua sendo a mesma: conservar as particularidades e resgatar o que temos em comum como seres humanos. Essa necessidade de preservar a identidade, somada à crise econômica, poderiam ser algumas motivações para pensar em implementar o projeto Ensino para a Diversidade.

Retomando o documento argentino apresentado, Enseñanza para la Diversidad - Relatos de Experiencias (1998), e tentando resgatar o olhar da direção local do projeto na Argentina, a seguir apresento algumas referências e concepções que aparecem no mesmo.

Na introdução do documento se argumenta que a função da escola hoje já não é só socializar e transmitir conhecimentos, e aparece a seguinte consideração:

Desta forma, como estabelece Pérez Gómez, podem-se construir na escola "um espaço vivo de intercâmbio de experiências, um cenário de vivências culturais, onde o aluno viva ao mesmo tempo que aprende e aprende ao mesmo tempo que vive. A formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola que se converta numa comunidade democrática de vida e de aprendizagem, um espaço de cultura onde se aprendem os conceitos, ferramentas, técnicas e códigos da cultura da humanidade como consequência da participação ativa no intercâmbio de significados, desejos, comportamentos com os colegas e os adultos" (Enseñanza para la Diversidad - Relatos de Experiencias, 1998:6).

A concepção de educação que se encontra na introdução do mesmo documento é a que segue:

Tal como estabelece Jerome Bruner (no seu último livro "La cultura de la Educación"), "a educação não é simplesmente um negócio técnico de processamento de boa informação, nem tampouco um assunto simples de aplicação de teorias de aprendizagem na sala usando os resultados dos testes de metas. É uma busca complexa por adaptar uma cultura às necessidades de seus membros e adaptar seus membros e

seus modos de conhecer as necessidades de uma cultura” (Enseñanza para la Diversidad - Relatos de Experiencias, 1998:8).

Considero importante neste momento deter-me nos conceitos que apareceram nas referências do documento argentino. Pérez Gómez e Bruner, se referem às noções fundamentais de cidadão, escola, cultura e adaptação. Consideram a idéia de um cidadão autônomo, solidário, informado, consciente, ativo. Em relação à escola, observam que é um espaço de intercâmbio de experiência, um espaço de cultura, um cenário de vivências culturais, uma comunidade democrática. A cultura está definida pelos conceitos de ferramentas, técnicas, códigos da cultura da humanidade, dentro em um processo de participação e intercâmbio. Aparece um intercâmbio, a adaptação da cultura aos seus membros e a adaptação dos seus membros à cultura.

As concepções apresentadas pelos referenciais teóricos da direção local do projeto guardam ao nosso ver estreita relação com os conceitos subjacentes ao Ensino Adaptado.

No que segue, vamos considerar um outro documento primário, o primeiro documento elaborado pela diretora local, Profa. Rivka Anijovich: Programa de Apoyo a la Excelencia Educativa, Argentina, 1996.

Neste documento aparecem também algumas considerações teóricas em relação ao Projeto. Considera-se que *o ensino em aulas heterogêneas toma os avanços teóricos com base na pesquisa educativa desenvolvida ao longo do Século XX) e lhes dá coerência a partir de uma concepção holística sustentada na ética humanista judia, democrática e respeitosa das diferenças* (p. 5). Tomam-se as contribuições teóricas de Dewey, Piaget, Vigotsky, Ausubel e Bruner, entre outros. Deixa-se em claro que, no discurso, muitas escolas também se baseiam nos mesmos quadros teóricos, só que o projeto do modelo israelense diferencia-se dos outros na implementação prática na sala de aula e na escola como um todo.

Nesse documento observa-se que foram nove as escolas primárias pertencentes à rede escolar judia selecionadas para trabalhar com o modelo de ensino proveniente do Centro de Tecnologia Educativa de Israel, por um período de três anos. Considera-se que o modelo israelense teve que ser adaptado à cultura, estilos educativos e características das escolas argentinas. As mudanças se relacionam com inovações pedagógicas acompanhadas de reformas nos edifícios e no equipamento mobiliário e tecnológico.

No mesmo documento aparecem os propósitos do projeto:

- *Promover uma mudança profunda nas escolas enquanto organizações.*
- *Instalar um modelo de trabalho pedagógico que prepare aos alunos para o século XXI.*
- *Sustentar o projeto para sua continuidade e extensão ao resto das escolas da rede.*

Em relação às metas atingíveis, o documento menciona:

- *Alto impacto do modelo pedagógico em cada uma das aulas experimentais.*
- *Extensão do modelo para a totalidade da escola.*
- *Documentar a experiência para sua utilização no resto da Rede Escolar Juidia.*
- *Estabelecimento de relações e acordos com organizações relevantes para o projeto.*
- *Articulação com os programas de capacitação de docentes em serviço e com os institutos de formação docente da comunidade.*

Sobre os objetivos educativos que se pretendem alcançar, diz o documento:

- *Promover a autonomia dos alunos tanto no campo intelectual como no sócio-afetivo.*
- *Aceitar o outro, comunicar-se, iniciar relações de cooperação e interdependência.*
- *Desenvolver estratégias básicas de aprendizagem relacionadas com a seleção, compreensão e utilização da informação.*

No mesmo documento, em relação à essência do projeto e às idéias centrais subjacentes nele, se estabelece:

Globalidade e simultaneidade das mudanças em todas as áreas, a mudança afeta à totalidade da instituição educativa...

*Heterogeneidade: que os seres humanos somos diferentes já é sabido. A **educação para a diversidade** reconhece e legitima estas diferenças entre os seres humanos e se transfere à sala de aula adequando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem, conhecimentos prévios, capacidade, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos.*

É uma concepção que coloca o aluno no centro do processo educativo, possibilitando uma forma de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

A escola como totalidade constitui um ambiente educativo estimulante, rico em propostas diversas que oferecem variadas oportunidades para uma aprendizagem significativa ao aluno, individualmente e como membro do grupo.

O ensino para a diversidade propõe um ambiente educativo variado, que permite ao aluno planejar suas atividades no transcurso do dia ou da semana, investigar, perguntar, procurar nas fontes de conhecimentos, sintetizá-los e organizá-los, tanto no que se refere aos conteúdos básicos obrigatórios como aos que ele escolheu.

O ensino e a aprendizagem se desenvolvem através de processos individuais e grupais diferentes, adaptados às capacidades, aos interesses e vocações dos alunos. Estes têm a oportunidade de escolher dentro de uma gama de atividades de aprendizagem e programar sua tarefa. Podem escolher com quem desejam trabalhar, avançar segundo seu próprio ritmo, monitorar sua tarefa, estudar com outros colegas em um grupo pequeno ou grande, estudar enfrentando diferentes níveis de desafio, etc. ...

A concepção educativa, as estratégias de aprendizagem e a organização flexível do ensino nas aulas heterogêneas incluem a incorporação ampla das diversas expressões da tecnologia educativa, lousa, áudio, televisão, livros, computação, jornais, etc.

No esboço, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola, o diretor ocupa um lugar central como motor de mudança e guia do processo. O diretor é o responsável por liderar e conduzir a sua equipe de trabalho. Os pais, líderes comunitários e professores são parte imprescindível do processo em suas distintas etapas. Devem participar de forma ampla, comprometida e responsável desde o início até sua avaliação e continuação.

Parte-se da premissa de que a definição do projeto educativo e sua concreção só podem ser realizadas a partir de um grupo coeso e altamente comprometido, do qual são parte o pessoal de direção, os professores, os pais, e os líderes comunitários.

Para o planejamento do tempo é importante distinguir entre o tempo do ensino do professor e o tempo de aprendizagem do aluno. O tempo de ensino do professor abarca encontros com o grupo total, com cada um dos pequenos grupos de trabalho e com cada um dos alunos. O tempo de aprendizagem dos alunos abarca o tempo pessoal, o de seu pequeno grupo e o do grupo total. O aluno planeja a ordem do dia, resolve as atividades obrigatórias e escolhe dentro das atividades optativas. O planejamento do aluno pode ser diário ou semanal.

A flexibilidade se expressa no uso do tempo, do espaço, da organização escolar, dos grupos, etc. O desenho da sala e os espaços cobertos respondem a esta concepção e formam parte do ambiente educativo. [...]

Os professores interagem fortemente entre si, participam de forma comprometida na elaboração e desenvolvimento do projeto escolar global, planejam juntos suas aulas agrupados por áreas e por nível, com apoio de assessores especializados, realizam capacitações contínuas em serviço, etc.

O ensino se propõe formar indivíduos autônomos, que aprendam, com capacidade crítica e criativa, que dominem os conteúdos relevantes das disciplinas e saibam utilizá-los em situações novas, que se desempenhem solidariamente em uma sociedade democrática (Programa de Apoyo a la Excelencia Educativa, Argentina, 1996:3-7 **negrito autor**).

Algumas dúvidas e inquietudes surgem: fica claro que a diferença fundamental entre a implementação do projeto em Israel e na Argentina são as causas pelas quais foi decidida sua implementação. Os contextos políticos e sociais também foram diferentes. Como implementar um projeto que valoriza o respeito pelas diferenças, a ajuda mútua, a tolerância, numa sociedade onde prevalece o individualismo? A implementação do projeto nas escolas podem nos dar alguma pista.

3. Avaliações do projeto na prática escolar

É momento de ficar mais próximos da escola para poder analisar o projeto na prática, e conhecer algumas considerações em relação a sua implementação. Para dar conta disso, vou trabalhar com três documentos. Um deles é uma reportagem feita com a diretora de umas das escolas onde foi implementado o projeto em Buenos Aires, “Enseñanza para la Diversidad, La adopción del programa en una institución concreta”, Revista Novedades Educativas Nº 85, Buenos Aires, 1998. Uma outra escola que implementou o Projeto editou numa publicação interna, com algumas considerações sobre o Ensino para a Diversidade: "SCHOLEM, Organização de Escolas Israelitas Scholem Aleijem", Buenos Aires, Publicação do mês de março de 1997. Por último, uma entrevista das criadoras do "Projeto Excelência Educativa para as Comunidades Judias fora de Israel", na Revista Novedades Educativas Nº 85, 1998.

3.1 Escola Jaim Weitzman

A diretora que concedeu a entrevista é Mirta Fink de Gabay, da escola Jaim Weitzman, no bairro de Flores, da cidade de Buenos Aires.

A seguir vou resumir algumas considerações feitas nessa publicação.

Segundo a fala da diretora: *O projeto se apóia em três pilares: a renovação do edifício, o equipamento tecnológico e os aspectos humanos, filosóficos, organizativos e metodológicos.*

O projeto implica muitas mudanças, porém a mais significativa no primeiro momento é a mudança do edifício, chamada pela diretora como renovação do prédio. Fala-se de "entorno educativo" (ambiente de aprendizagem) e com esse conceito se realiza a ampliação das salas, que devem ter determinadas dimensões para que sejam funcionais. As salas ampliadas passam a ter setores ou áreas: biblioteca, arte, computação, áudio, televisão e música. Os móveis utilizados são todos funcionais, já que se movem para adequar a sala às necessidades dos alunos. O mobiliário conta com mesas e cadeiras para os alunos, gavetas, estantes, lousas, mesa redonda, tudo móvel, e ainda a biblioteca. Na fala da diretora aparece o equipamento tecnológico como um dos pilares do projeto: *os recursos são parte do projeto mesmo. As aulas se transformam em centros de recursos, em aulas inteligentes, com cantos de trabalho, onde os meios fazem parte da aprendizagem. Nas mesmas aulas tem computadores, e equipamento de som e vídeo.*

Continuando a descrição do ambiente, a diretora fala da importância das paredes das salas. Explica que na sala existem três tipos de paredes: interativa, didática e criativa. As três paredes estão cobertas com carpete cinza, e seu objetivo muda em função das necessidades dos projetos elaborados na sala de aula. A parede didática é confeccionada pelo docente e tem uma intenção de aprendizagem: *nesta parede pode ter, por exemplo, uma rede conceptual na que se apresenta um tema a desenvolver.* Sobre a parede interativa, ela é usada em determinados momentos como canto de aprendizagem. *Lá existem distintos recursos com os quais o aluno interage.* É muito importante a colaboração que oferecem os professores de arte, já que as paredes formam parte do ambiente educativo e devem ser estimulantes. *A parede artística é planejada de forma conjunta entre o docente e o professor de artes plásticas. Lá se arma o que pode ser o disparador ou o fechamento de*

uma sequência de aprendizagem, a partir do estético, mediante o uso de cores, formas, tamanhos, etc. Fica linda, mas esse não é o objetivo. Tudo o que está colocado na parede tem objetivos educativos.

O ambiente educativo, ao ser o contexto, o ambiente em que vão se dar as oportunidades de aprendizagem, é um elemento fundamental para pôr em prática o projeto; é um facilitador da aprendizagem. Mas esse ambiente educativo vai além da sala. Nas paredes de toda a escola são expostos painéis com diferentes objetivos que dão uma nova imagem à instituição.

Na escola também há setores chamados comuns. Também há cadeiras e mesas, porque às vezes tais setores comuns contam com algum objeto de estudo. Na fala da diretora:

Também tem paredes deste tipo no pátio interno, porque os espaços comuns também são concebidos como espaços de aprendizagem.

É importante que no projeto fique claro o para quê dos distintos espaços. Estamos acondicionando uma aula na qual vai funcionar uma brinquedoteca. Lá tem espaço para que as crianças possam se expressar, dramatizar, e fazer trabalhos relativos à aprendizagem das línguas (castelhano, inglês e hebraico).

Tem outros lugares na escola que funcionam desde há já alguns anos como um estúdio de rádio. Geralmente, às sextas-feiras à tarde se transmitem audições de rádio elaboradas pelas crianças. São as mesmas crianças as que organizam o programa de rádio. É uma atividade interessante da qual participa toda a escola simultaneamente, mas permanecendo cada grupo na sua sala.

O último pilar do projeto, assinalado pela diretora, são os aspectos humanos, filosóficos, organizativos e metodológicos. Em relação aos dois primeiros, ela diz que:

Ensinar para a diversidade significa respeitar a singularidade de cada criança, trabalhar por níveis, tentando que cada um possa dar o máximo de suas potencialidades.

Respeitar o ritmo de aprendizagem estabelecendo distintos níveis de desafio. Isto não quer dizer que quem pode menos fica fixado em um nível, mas que se procura através de progressivos incentivos dos professores, que possam conseguir superá-lo. [...] As

*premissas fundamentais do projeto são: **Não a todos, não todo e não sempre.** Se fomenta a autonomia e o respeito pelas diferenças (negrito da autora).*

Em relação aos aspectos organizacionais e metodológicos, a diretora observa que as professoras preparam diferentes materiais mas que nem todos os alunos usam tudo. Ela fala que dentro do projeto se planejam atividades opcionais e outras que têm caráter obrigatório. Diz que os alunos participam da confecção de sua agenda: *às vezes pode escolher a disciplina pela qual começa, mas ao término da semana ou do dia – depende do nível no qual se encontre – tem que cumprir com o planejado de forma conjunta com o docente.* Em relação à quantidade de alunos por sala, há aproximadamente 25 alunos, e também se trabalha em pequenos grupos.

Considero importante destacar sua observação de que a aula *tradicional deixou de ser a forma habitual de ensino para se converter em um recurso a mais. Se utiliza às vezes para a apresentação de um tema, como atividade de fechamento ou de algumas situações particulares, em que se faz necessário uma colocação em comum.* Imbernón pode resumir esta experiência com a seguinte fala: *trata-se, “simplesmente”, de romper o monopólio do saber, a posição hegemônica da função socializadora, por parte dos professores, e constituir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto* (Imbernón, 2000:85).

Continuando com a entrevista, a diretora resgata a importância que tem o docente nesta mudança, e o tempo que é dedicado para o seu aperfeiçoamento: *uma hora semanal de aperfeiçoamento grupal e quatro horas semanais nas que pode trabalhar com os colegas, solicitar a assessoria da equipe de condução e solicitar ajuda específica.[...] Às vezes, a capacitação, não a recebem diretamente os docentes, mas a recebe o diretor ou a pessoa que está na função de assistente ou acompanhante – guia do docente na implementação do projeto.*

Em relação à avaliação, a diretora comenta que se realiza uma correção permanente e diária dos alunos de forma pessoal ou grupal. Os professores têm uma pasta de acompanhamento personalizada de cada um dos alunos, com o objetivo de conhecer como é que aprendem, quais são suas habilidades, em quê se destacam, em quê tem que melhorar, ou seja avaliam os aspectos cognitivos, sociais e pessoais. A diretora reitera o uso das redes conceptuais, neste caso consideradas para que os alunos saibam o que vão aprender e possam assim visualizar como vão desenvolver o processo. Também se registram as

atividades que faz cada aluno, em que canto trabalhou, quais atividades optativas escolheram, quais foram os resultados. Sobre a concepção de avaliação diz a diretora: *é a somatória do processo que está vivendo a criança. [...] A prova escrita é um instrumento a mais. Não é o único.*

Imbernón resume com clareza todos os aspectos relacionados com a prática educativa que devem ser renovados quando se deseja incorporar a diversidade:

Para o futuro imediato, devemos reconceptualizar, ou colocar em dúvida [...] à organização da instituição em aulas com celas; aos horários rígidos; aos agrupamentos de alunos por idade; à organização espacial da aula e ao sistema de tutorias; aos canais de comunicação; à adequação à realidade laboral e familiar; ao mobiliário; à distribuição de tempos e espaços, etc. Integrar a diversidade é favorecer a convivência de realidades plurais, de necessidades diferentes, que enriqueçam a dinâmica da aula e da instituição (Imbernón, 2000:83).

Na mesma entrevista aparecem alguns depoimentos dos atores, alunos, professores, pais. Esses depoimentos surgem de uma enquete realizada na primeira semana de aula.

Os alunos: *perceberam mudanças físicas e tecnológicas, não ainda nas propostas e metodologias diárias. Alguns notaram mudanças na forma de aprender, mas não sabiam se isto se relacionava com o projeto ou com as características pessoais da professora. “Ela não dá aula, se passeia por toda a sala e nos dá a possibilidade de escolher os recursos para que possamos trabalhar”, escreveu um dos meninos de quarta série.*

Os professores: *se mostraram muito interessados, manifestaram temores e dúvidas acerca da organização da tarefa na sala, onde começavam a surgir mudanças lentas e paulatinas.*

Os pais: *manifestaram apoio à idéia de que seus filhos tivessem maior liberdade e maior responsabilidade em suas aprendizagens.*

Na metade do ano se realizou uma outra enquete com o objeto de avaliar os primeiros meses de trabalho. Nela se notou que:

Os professores: *manifestaram que viram mudanças positivas nas atitudes dos alunos, quando por exemplo, quem terminava antes ajudava aquele com dificuldades, não*

fazendo-lhe a tarefa ou dando-lhe seu caderno para que copiasse, mas explicando para que ele compreendesse.

E disseram se sentir mais seguros profissionalmente, graças à nova dinâmica institucional e no manejo do tempo, e mais centrado quanto ao que significava ensinar para a diversidade, atendendo às necessidades de cada criança.

Todos esses depoimentos poderiam estar sendo resumidos na fala de Imbernón: *a heterogeneidade, a individualização e o trabalho cooperativo com a participação da comunidade educativa são os três ângulos do mesmo triângulo* (2000:85).

3.2 Escola Scholem Aleijem

A escola Scholem Aleijem do bairro Villa Crespo, da cidade de Buenos Aires, editou a publicação interna: "SCHOLEM, Organização de Escolas Israelitas Scholem Aleijem", Março de 1997:1-2, Argentina.

Este documento apresenta vários conceitos que já foram analisados neste capítulo em relação ao ensino para a diversidade: a postura educacional que reconhece as diferenças, a escola que tem como função responder às diferenças; o fato de colocar o aluno no centro do processo educativo; a oferta de um ambiente educativo variado onde o aluno pode planejar suas atividades e pode ser participante na avaliação. Aparecem estabelecidos nele também os três tipos de objetivos que se pretendem alcançar nas diferentes áreas: cognitiva, em relação aos objetivos relacionados com o programa de estudo do Ministério (objetivos de base e objetivos adaptados aos alunos diferentes), área pessoal (dar ferramentas aos alunos para que eles saibam organizar, escolher, estudar) e área social (sensibilizar os alunos frente aos problemas do próximo, respeitar as diferenças, inserir-se responsavelmente na sociedade).

Considero importante analisar a ênfase que este documento dá aos objetivos educativos, lembrando que não só se pretende atingir o aspecto cognitivo, mas no mesmo nível se pretendem atingir aspectos sociais e pessoais. Ressalto esse aspecto lembrando a sua relação estreita com a fundamentação teórica do Ensino Adaptado ao se considerar os termos indivíduo - sociedade: *esta conclusão se encontra ligada à verdadeira idéia da educação, considerada como uma liberação das capacidades individuais em um*

crescimento progressivo dirigido a fins sociais. De outro modo, só pode se aplicar inconsistentemente o critério democrático da educação (Dewey, 1998:91).

O documento faz referência ao tempo e ao ambiente. Considera-se que o tempo de aprendizagem é um dos componentes mais importantes, já que os diferentes alunos precisam de tempos diferentes nos seus processos de aprendizagens. O tempo tem que ser também considerado no planejamento, de modo que os mesmos sejam flexíveis. Fala-se do tempo que o professor dedica ao ensino tanto para ter encontros pessoais, grupais e tradicionais.

Em relação às aulas heterogêneas, as mesmas se relacionam à diferenciação dentro da sala, em função das distintas propostas. Enfatiza-se que as salas heterogêneas oferecem espaço a todos os alunos, dando-lhes possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento tanto social como pessoal. Reitera-se assim o aspecto tanto social como pessoal.

Neste documento, a escola se posiciona em relação ao novo projeto, deixando perceber que os valores da instituição coincidem com os valores que propõe o novo projeto:

Este projeto reafirma uma vez mais os princípios fundantes, princípios ideológicos e pedagógicos que ao longo de meio século regeram nossos afazeres educativos.

O êxito compromete a todos os que estamos envolvidos nesta comunidade educativa.

Como já foi dito, o Ensino para a Diversidade implica mudanças abrangentes dentro de toda a instituição. No documento da escola Scholem Aleijem se enfatiza a essência do novo projeto, que coincide plenamente com os valores e ideologia que há muitos anos foram enunciados nessa instituição. Considero oportuno retomar a fala de Imbernón:

Nestas, a diversidade não pode ser entendida como uma simples ação que facilita a aprendizagem dos alunos com ritmos diferentes de maturidade; não é unicamente a apresentação de estratégias didáticas alternativas para estimular os alunos desmotivados; não é apenas a incorporação das ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual; a atenção à diversidade deve ser entendida como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo idéias democráticas e de justiça social (2000:83).

3.3 Considerações das Autoras do Projeto Excelência Educativa para as Comunidades Judias fora de Israel

Gostaria de ampliar as implicações que o Projeto tem na escola considerando um outro documento, a entrevista feita a Ester Chacham e Haya Yaniv na Revista Novedades Educativas Nº 85: "Enseñanza para la Diversidad", Argentina, 1998:67-68. Elas são as autoras do "Proyecto Excelencia Educativa para las Comunidades Judias fuera de Israel". Chacham é também a diretora do projeto. Yaniv é diretora do Departamento de Avaliação e Docência do CTE. A seguir apresento alguns fragmentos da sua entrevista:

Sobre os conteúdos a trabalhar na escola, elas comentam que em Israel o Ministério de Educação indica alguns conteúdos básicos, e que em função disso cada uma das escolas tem o direito de escolher quais os conteúdos que considera que devam ser básicos e obrigatórios para seus alunos.

Em relação ao ambiente educativo, consideram que é um espaço que deve oferecer todo tipo de ferramentas às crianças para que assim eles possam ter outros elementos que as auxiliem na sua aprendizagem: *poderíamos comparar o ambiente educativo com uma biblioteca. Hoje uma biblioteca tem todo tipo de materiais, não só livros, que permitem aceder ao conhecimento. O ambiente educativo não é só o que está dentro da sala, os distintos espaços que existem na escola: os corredores, os pátios, tudo forma parte do ambiente educativo.*

Em relação aos diferentes materiais com que se trabalha na sala de aula, consideram que as tecnologias da comunicação são as que estão mais desenvolvidas e são as que oferecem mais possibilidades aos alunos para ter acesso aos diversos conhecimentos: *através da Internet, as crianças podem se relacionar com outros grupos, por exemplo, se um grupo de alunos está trabalhando sobre temas de ecologia, podem averiguar, utilizando essa ferramenta, o que está acontecendo com estes temas em outros lugares...*

As autoras do projeto falam também do material que os professores preparam para os alunos, materiais que têm como objetivo que os alunos possam apreender de forma mais autônoma e independente tanto com os conteúdos obrigatórios como com as atividades optativas.

Sobre a organização diária da escola, falam que o professor apresenta aos alunos o plano do dia e lhes indica quais atividades são obrigatórias e quais eles podem escolher. Em

função disso, cada criança planeja o seu dia de trabalho. As atividades podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos. *Em principio, as crianças planejam quando vão fazer determinadas atividades, mas se, por exemplo, o professor considerar que o grupo deve trabalhar um tema em particular, introduz esta necessidade.* Em relação ao recreio e ao tempo da aula, considera-se que a flexibilidade do Projeto permite fazer acordos com os alunos e determinar quais os momentos em que se trabalha e quais os momentos do recreio: *o que acontece, quando se costuma trabalhar desta maneira, é que não se dá a clássica cena do sinal soando e os alunos correndo ao recreio. Alguns alunos ficam trabalhando. Muda a modalidade.*

As autoras do Projeto consideram que planejar, no contexto deste Projeto, consome muito tempo, já que é preciso pensar em muitas alternativas para um mesmo grupo. Os professores precisam de mais tempo para desenvolver essa tarefa. Dentro do Projeto existe o papel de facilitador: professores com experiência no projeto que trabalham uma vez por semana junto aos professores. A equipe de direção organiza o horário escolar para permitir assim o encontro do professor com o facilitador, numa hora de aula. *As horas nas quais tem professores especiais não são horas livres para o professor. Aproveita-se todo o tempo que o professor está na escola.*

Sobre a avaliação da aprendizagem: *as investigações acerca da avaliação estão trabalhando numa linha que enfatiza o acompanhamento individualizado de cada um dos alunos. A avaliação dá conta do processo individual de cada criança, mas ao mesmo tempo existe a avaliação que dá conta dos resultados concretos. Essas avaliações estão juntas, o que acontece é que têm objetivos diferentes.* As informações sobre o processo de aprendizagem de cada aluno ficam registradas numa pasta que o professor preenche no percurso do ano letivo. O professor que recebe esses alunos no ano seguinte tem uma informação detalhada sobre cada um deles. O novo professor faz um diagnóstico grupal e individual para poder conhecê-los e avaliar em que medida houve progressos no período das férias. Se se estabelecem algumas aprendizagens que todos os alunos têm que alcançar, aparece a necessidade de ter o crédito dessas aprendizagens, além de também existir o boletim. Enfatiza-se o respeito pelo ritmo pessoal. No caso de ter algum aluno que ao finalizar o ano, não tenha alcançado certo nível, esse aluno não repete de ano, mas se realiza um trabalho muito profundo para determinar quais ferramentas vão ter que ser

trabalhadas no ano seguinte para ajudar esse aluno na melhoria dos resultados na aprendizagem. Pode ser que nos estudos formais essa criança tenha adquirido só o básico, mas tenha avançado muito em outros temas de seu interesse; em outras habilidades ou conhecimentos, e esses avanços são considerados no momento da avaliação.

Em relação aos resultados obtidos com este modelo, as autoras do Projeto observam: *quando nos perguntamos se se obtém melhores resultados, temos também que perguntar- nos o que é que queremos obter.* Elas colocam que o modelo está cheio de aspirações, mas que isso não significa que tudo esteja funcionando perfeitamente. Consideram que o modelo se interessa pelo desenvolvimento individual e pessoal do aluno, pelo comportamento, pela forma em que trabalha cada aluno com os seus colegas, pela busca de responsabilidade, pelo desenvolvimento da curiosidade, pelo desenvolvimento do estilo de aprendizagem de cada aluno. Também o modelo se preocupa com a auto-avaliação, os alunos têm que saber onde é que eles estão em relação a eles mesmos e ao grupo. Em função desses interesses se determinam os critérios para avaliar.

As autoras consideram que o trabalho em equipe é uma das ferramentas com a qual se obtém resultados importantes. *A força deste projeto está no trabalho em equipe. Com uma boa condução, os professores, ao trabalhar em grupos, potencializam seus conhecimentos, se dão idéias uns aos outros. Tanto em Israel como com as escolas que participam do programa se fez insistência em montar equipes de trabalho.* Elas acreditam que a importância do Projeto não está na tecnologia, e afirmam que se pode receber tecnologia, mas que se não se estabelece um projeto pedagógico, haverá, certamente, perda de tempo e de dinheiro.

Sobre as mudanças acontecidas nas escolas argentinas implicadas no projeto a partir de 1997, elas consideram:

Em todas elas se está dando um processo de mudança muito importante. Os professores estão assombrados com tudo o que tem avançado e desenvolvido desde que começaram em fevereiro (1997). O interessante do Projeto é que cada escola decidiu por onde queria começar a fazer a mudança e cada uma o fez a seu modo.

O trabalho sobre o ambiente educativo é um dos pontos comuns. A riqueza de propostas, de atividades e de materiais, permite, entre outras coisas, falar de crianças mais autônomas, mais independentes, crianças que possam trabalhar em equipe.

Todas as escolas mergulharam na piscina para nadar. Teve muito trabalho teórico no princípio, muito estudo, mas depois começaram a fazer e a experimentar. Não viemos aqui para falar o que tem que fazer, e sim, viemos aqui trabalhar e pensar, junto com as pessoas que estão nas escolas; e a partir deste pensar juntos, cada escola decide como continua implementando a mudança a partir de suas próprias experiências.

Lembrando que o projeto foi originado na década do 70 do Século XX, e que ele ainda hoje existe, gostaria ainda de analisar os alcances que o Projeto tem hoje em Israel. As entrevistadas assinalam que quase não existem escolas particulares em Israel e que o Projeto lá é desenvolvido com aportes do Ministério de Educação e das Prefeituras. Na época da entrevista, ele estava sendo implementado em 150 escolas de nível inicial, primário e secundário. As autoras contam que existe um outro grupo de escolas nas quais se oferece capacitação mas não se faz o acompanhamento. Fala-se que não é o único programa que existe em Israel e que a decisão de implementar um ou outro projeto pode ser determinado pela diretora de cada escola, ou pelo Prefeito, e às vezes essa decisão também pode surgir do supervisor de um grupo de escolas. Fica claro que as diferentes experiências educativas que existem em Israel coincidem na busca de propostas alternativas à proposta tradicional. Mas elas enfatizam que a diferença do Ensino para a Diversidade frente às outras alternativas é *ter um olhar global sobre o ensino; não se centra só nos aspectos pedagógicos, mas se olha o aspecto organizacional. Consideramos que é necessário incluir e trabalhar com todo o ambiente para a mudança: professores, alunos, diretores, pais e forças locais.* Acrescentam as autoras que nem todas as escolas que participam do programa funcionam do mesmo modo, que cada uma interpreta a proposta de forma diferente e que esse fato deve ser considerado positivo.

Por último, gostaria de apontar uma questão que até hoje me preocupa e que considero de suma importância ao pensar em novas propostas educativas. Trata-se do que acontece com a formação de grau dos professores, quais as políticas de formação de professores, quais os conhecimentos teóricos, para que escola são preparados, e para que alunos eles vão ensinar. E assim essa pergunta poderia levar a outras. Na entrevista, as autoras do projeto, comentam a situação da formação dos futuros professores:

Os institutos formam para a escola tradicional. Não é que estas instituições não ensinem as novas tecnologias, o problema é que se ensina teoricamente e não

praticamente. A idéia com a qual se manejam os institutos de formação docente é formar da maneira tradicional, porque não se sabe onde vai trabalhar o professor uma vez formado; esta “fundamentação” não tem muito sustento. Muitos professores se formam nestes novos enfoques fora dos institutos.

Este questionamento, por enquanto, para mim, continua em aberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos que atacar sólida e agressivamente o terreno dos valores, ressaltando o princípio da igualdade como critério central de qualquer sociedade verdadeiramente livre. Igualdade não quer dizer uniformidade, como afirma o neoliberalismo, mas, ao contrário, a única autêntica diversidade (Perry Anderson, 1995/96:13).

Através desta pesquisa pretendeu-se compreender e analisar a história do Projeto Pedagógico alternativo "Ensino para a Diversidade", que foi implementado em nove escolas judias, integrais e particulares, em Buenos Aires, Argentina, a partir do ano de 1997, dentro de um contexto neoliberal. Para poder entender esse objeto de estudo, foi necessário olhar sobre um tecido com fios de muitas cores, texturas, comprimentos. Os fios começaram a despontar: o estado e a universalização da educação, a homogeneização e sua relação com a *unificação e diferenciação*, os imigrantes judeus na Argentina, os imigrantes em Israel, a heterogeneidade e a diversidade cultural, com suas variantes nos discursos, o ideal de articular as categorias *particular e universal*, a escola com suas dívidas para com a sociedade e as suas dificuldades para dar conta da diversidade, o currículo comum. Olhando para cada fio, olhando as tramas que foram se configurando entre os diferentes fios, chegamos assim a uma composição possível, tecendo e desmanchando...

Considero que depois de ter feito todo este caminho de estudo, muitas outras perguntas, outras inquietudes foram surgindo. Vou expôr algumas questões que considero importante resgatar para atender aos objetivos estabelecidos nesta pesquisa. Os mesmos tiveram como pretensão compreender o sentido dado à diversidade cultural; enfatizar a importância de desenvolver, nas práticas escolares, condições sociais atentas à democracia, à autonomia e ao reconhecimento dos direitos, assim como favorecer a elaboração de Projetos Pedagógicos, que partindo de um currículo comum, considerem as semelhanças e diferenças culturais locais/globais, sem exclusão cultural nem social.

As considerações finais vão girar em torno de três temas que considero centrais dentro do percurso desta pesquisa: a diversidade cultural, com as categorias de *particular e universal*, o currículo comum e o reconhecimento das diferenças na prática escolar, e o multiculturalismo como uma pedagogia para todos.

1- A diversidade cultural com as categorias de *particular* e *universal*.

Neste ponto gostaria de analisar qual foi a posição dos dirigentes políticos na hora de se posicionarem em relação à diversidade tanto na Argentina como em Israel.

Foi expresso no Capítulo I: *"política educativa extremista", estabelecida oficialmente em 1908, para "argentinizar" os filhos de imigrantes*. A Argentina, país que abre as portas a milhares de imigrantes, teve que enfrentar uma grande diversidade cultural. Através da educação comum, laica e obrigatória, a Argentina pretendeu universalizar o ensino fundamental e assim socializar a população, dando determinados valores e ferramentas necessárias para a sua integração social. A idéia dos políticos era clara: consolidar o ser nacional. As políticas educativas no começo não interferiam no funcionamento das escolas quanto às das minorias étnicas, e com o passo do tempo, novas regulamentações foram implementadas com o objetivo de controlar todos aqueles aspectos considerados perigosos à conformação do ser nacional, e reforçar nas práticas educativas conteúdos com caráter patriótico. Para os dirigentes políticos da Argentina, a diversidade foi um problema, a diversidade cultural e a heterogeneidade implicavam pensar na não concretização do projeto original da consolidação do Estado, a idéia era que os imigrantes deviam se assimilar e perder então as suas particularidades.

No Capítulo II observou-se: *aumentou a consciência de que em uma sociedade democrática e pluralista, o significado da igualdade é o reconhecimento do direito dos homens serem diferentes, e excelência significa o cultivo e realização das capacidades pessoais de cada indivíduo*. O Estado de Israel também recebeu milhares de imigrantes e teve como objetivo na sua política educativa a democratização da educação, pretendendo assim a sua universalização. As políticas educativas implementadas pretenderam inicialmente igualar para uniformar, logo, oferecer compensações. Sustinha-se a idéia de alcançar o "caldo de culturas" ou seja, unir, assimilar todas as culturas da diáspora numa só, pois um Estado em formação precisava da coesão dos seus habitantes, mas o problema estava em como fazer frente às dificuldades dos alunos na escola. De uma visão de caldo de culturas, que se encaixa com uma idéia assimilacionista, passa-se à valorização do pluralismo e do respeito pelas diferenças, ou seja, uma posição não assimilacionista.

Considerando épocas e contextos diferentes, gostaria de confrontar as posições assumidas pelos imigrantes judeus da Argentina (começo de século XX) com as dos judeus na Argentina dos finais do mesmo século, tentando observar qual a atitude adotada em relação à educação judia.

No Capítulo I foi expresso: *a posição deles* (imigrantes judeus que chegaram a partir da década de 20) *era contrária ao tipo de educação judia que se oferecia nos Talmudei Torá de Buenos Aires. Eles consideravam que não era suficiente estudar o Pentatêuco, o Sidur e a História Sagrada para preservar a vida judia. Era forte o desejo de conservar a especificidade cultural e nacional do povo judeu, então se opunham à idéia de se assimilar à sociedade argentina.* Foi possível observar qual a atitude dos imigrantes judeus no momento de decidir como e de que forma iriam integrar-se na nova sociedade e o que significava ser judeu no novo país. Essas definições foram percebidas nas escolas complementares que foram surgindo. No começo, as escolas judias complementares tiveram um caráter estritamente religioso, considerando que ser judeu era uma religião, e bastava o estudo dos livros sagrados. A idéia então foi integrar-se social e culturalmente ao novo país. Mas na década de 20, com a chegada de novos imigrantes, aparece a necessidade de resgatar na educação judia todos aqueles elementos que eram considerados importantes para conservar as particularidades dos judeus, e apareceu o temor a uma possível assimilação com a conseqüente perda das particularidades.

Frente a essa posição aparece o pensamento dos judeus nos anos 90. No Capítulo IV foi considerado: *escolas deixam de ser judias por seus conteúdos e se transformam em escolas para judeus. A identidade judia perde-se...* Blachinky faz algumas críticas sobre as escolas judias da Argentina, que em função das demandas, oferecem uma educação que possibilite uma entrada segura no mercado de trabalho, com computação, inglês, conhecimentos "úteis" para o futuro das crianças. A incorporação de certos conteúdos se dá em detrimento dos conteúdos da área judaica: *conhecer um idioma é conhecer formas de pensar, de raciocínio, de sentir, estudar hebraico não é só falar e coordenar orações, é traduzir em palavras e orações o pensar e o sentir típico que reflete as tradições, a cultura e a ética do povo judeu* (Blachinsky, 1999:43). Considera-se que as "escolas judias" passaram a ser "escolas para judeus".

Cabe perguntar se a implementação do Projeto Ensino para a Diversidade só foi sugerido para atrair a população às escolas judias. E se tivesse sido assim, quais as motivações que estão por detrás desse "atrair", quais as motivações que aparecem como pano de fundo nessa implementação?

Considero que o que está como pano de fundo é o resgate da identidade judia, o resgate das particularidades do ser judeu e o resgate dos traços definidores do humano, as categorias *particular* e *universal* presentes outra vez. Blachinky faz referência à conservação das particularidades do ser judeu, mas ao mesmo tempo retoma a necessidade urgente de resgatar os valores próprios e inerentes aos seres humanos. Esse resgate é imprescindível, ao perceber o que é que está sendo transmitido às crianças e aos jovens de hoje. Um ensino que privilegia o que é útil segundo um critério instrumental, de eficiência, de retorno, conteúdos superficiais, além dos meios de comunicação estarem favorecendo a transmissão de uma cultura homogênea, esquecendo assim os valores humanos.

Considero que a implementação do Projeto Ensino para a Diversidade foi como um caminho através do qual pretendeu-se andar na busca da identidade judia em particular e dos valores dos seres humanos em geral. Considero que as categorias *particular* e *universal* permearam a pesquisa toda e se apresentaram com muita força. Dependendo do contexto onde foram aparecendo, essas idéias foram adquirindo diferentes matizes. Assim "as particularidades" foram tendo um maior ou menor grau de aceitação. Para sintetizar a importância de considerar na educação as categorias trabalhadas até aqui, gostaria de trazer a consideração de Sacristán: *o universal pode-se compor com o particular matizando ambos os conceitos, de sorte que em educação caibam aspirações à universalidade admitindo a consideração de certas particularidades. Podemos aspirar a um universalismo que compreenda a complexidade, que admita a variedade mas que não seja relativista* (1999:226).

2- O currículo comum e o reconhecimento das diferenças na prática escolar.

Uma outra questão que gostaria de enfatizar é como tornar possível na prática escolar o respeito à diversidade e à heterogeneidade, com um currículo comum.

Nesta pesquisa foram referidos os processos de taylorização e de homogeneização dos tratamentos pedagógicos, como aqueles mecanismos instalados nas escolas que não permitem o desenvolvimento das singularidades dos alunos, esquecem a diversidade e as

diferenças sociais e exigem um determinado tipo de resultados, hierarquizam a população escolar e segregam uma parte da mesma. As causas desse tratamento se relacionam com a organização do sistema educativo e das instituições, a graduação das aprendizagens, a ordenação dos tempos próprios para cada tipo de conteúdo; os tipos e níveis de rendimentos padronizados; o uso de fontes uniformadas de informação.

A diferença dos mecanismos de taylorização e de homogeneização dos processos educativos, o Ensino Adaptado apareceu como uma alternativa possível para quebrar essas barreiras de forma que a escola possa dar conta da heterogeneidade e da diversidade cultural. O Ensino Adaptado enfatiza a importância de fazer uma mudança abrangente, sistêmica, que considere os elementos pedagógicos, organizacionais e sociais. Importa resgatar as premissas básicas do Ensino Adaptado, já que, partindo dos valores da igualdade (reconhecer que os homens têm o direito a serem diferentes) e excelência (desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um), coloca a necessidade de um currículo comum no qual tenham lugar as diferenças. No Capítulo III foi colocado: *a partir da consideração da cultura como sistema aberto, o currículo para um sistema escolar de uma sociedade pode ser universal e comum se ele é integrador de matizes, acolhedor da multiculturalidade existente e desejável em toda sociedade, respeitoso dos valores da democracia, da liberdade e da igualdade dos indivíduos* (Sacristán, 1999:226).

Da consideração do currículo comum depreendem-se os objetivos comuns para todos os alunos, com conteúdos que todos os alunos têm que aprender. Destacam-se neste Projeto o trabalho com três tipos de objetivos: por um lado os objetivos cognitivos, um segundo tipo são os objetivos pessoais com a pretensão que os alunos saibam organizar, estudar, etc., guardando estreita relação com a idéia de autonomia do indivíduo como estudante, e por último, os objetivos sociais, que são uma derivação da premissa básica do Ensino Adaptado, já que se pretende que os alunos sejam respeitosos das diferenças e possa existir a ajuda mútua.

Na consecução desses três objetivos fala-se da importância de um ambiente democrático dentro da sala de aula. Importa distinguir que às vezes se fala em autonomia quando na verdade estamos frente à heteronomia (o objeto de escolha comanda desde fora a nossa decisão como sujeitos). A autonomia se relaciona às ações efetuadas pelos sujeitos como criadores das leis e regras. Os sujeitos têm a possibilidade de conhecê-las e

interpretá-las. Observou-se então que é possível favorecer a autonomia nos alunos no momento em que eles têm possibilidade de organizar o seu dia e decidir por si mesmos o quê fazer e como fazer as atividades.

Em relação à democracia, observou-se que o termo em geral é usado só ao se falar em sistema político, esquecendo assim a sua importância como expressão possível e necessária dentro das instituições. Surgem muitas interrogações: Como e de que forma chega um novo projeto pedagógico à escola? Os professores têm possibilidades de discutir, ler, conhecer quais as causas da implementação, quais fundamentações teóricas, quais os valores que estão sustentando o projeto, ou ficam fora disso? No projeto se enfatiza a autonomia dos alunos como estudantes dentro de um quadro democrático. No caso, qual o significado de autonomia que vão estar considerando os professores? E o que acontece com os professores e a democracia? Professores que em geral foram formados em instituições burocráticas, verticalistas, que representações podem ter sobre o que é uma escola democrática? Estas observações importam porque seria estranho pretender que o professor fomente a autonomia e a democracia na sala de aula quando ele não tem possibilidades reais de ter autonomia e nem possibilidades reais de participação na gestão institucional e na tomada de decisões.

Para dar conta da excelência (favorecer o desenvolvimento máximo do potencial dos alunos) ativa-se o princípio que regula o Ensino Adaptado, que é a adaptação entre o indivíduo (que é parte de um grupo) e seu ambiente. Nesse processo de adaptação é de fundamental importância o professor, que planeja e ativa uma série de estratégias de ensino maleáveis e diferenciadas, em um ambiente de estudo rico, oferecendo caminhos e instrumentos diferentes para auxiliar aos diversos estudantes. Aparece com muita força a idéia de uma *especialização pedagógica dos professores*. E falando em professor, surgem mais interrogações, o professor: que professor? com que formação? com quais valores, qual conceito de educação, qual conceito de aluno, qual conceito de ensino e de aprendizagem? Pensar na implementação de um novo projeto implica pensar na formação do professor, na sua capacitação, pois o professor deve conhecer o projeto na sua profundidade. É importante ressaltar que ao se desconsiderar a formação do professor na implementação de qualquer projeto político-pedagógico, o mesmo perde toda a sua validade na prática.

3- O multiculturalismo como uma pedagogia para todos.

Finalmente, gostaria de enfatizar o perigo que está presente quando nas falas sobre diversidade, aparecem repertórios neoliberais enfeitados com idéias de liberdade, de respeito à pluralidade e à individualidade, quando na verdade traduzem práticas escolares que favorecem a manutenção e o aumento das desigualdades.

Como foi analisado, o Ensino Adaptado surgiu em Israel, na década de 70, por uma preocupação com a diversidade cultural dos imigrantes e com a heterogeneidade dos indivíduos. Para fazer uma leitura dessa proposta de educação, foi preciso conhecer suas ligações com um contexto maior. Em Israel, seu contexto político e social influenciou na busca de um projeto alternativo que levasse em conta a diversidade. E qual o contexto político, qual o contexto econômico, qual o contexto social na Argentina dos anos 90? De que se está falando na Argentina, em especial dentro da comunidade judia, quando se fala em diversidade? Por que se selecionam só nove das 33 escolas primárias que funcionavam na cidade de Buenos Aires e na Grande Buenos Aires, em 1997, para implementar o Projeto? Às escolas judias só vão crianças judias, as escolas judias são escolas particulares. É sabido que parte da população que abandona as escolas particulares de maneira geral na América Latina, é motivada por questões econômicas. O fato da escola judia ser particular já determina que grande parte da população judia que não tem condições econômicas fique fora do sistema escolar judeu. Implementa-se um novo projeto alternativo que favorece o respeito pelas diferenças, pela heterogeneidade, pela diversidade, mas que na realidade vai atender só a um grupo da população judia, o grupo dos que podem ter acesso a essas escolas. Aparece então o perigo, será, como foi colocado no Capítulo III, de que os discursos da diversidade possam ter traduções práticas essencialmente diferentes: *partir do respeito pela diversidade entre culturas ou estimular a diversidade entre indivíduos* (Sacristán, 1999:225). Rubel coloca a mesma preocupação: *como tornar compatível a idéia comunitária da “escola judia para todos” com as limitações orçamentárias que não possibilitam concretizar nos fatos essa expressão de desejos?* (1998:201).

Importa lembrar neste momento que a escola judia teve que se acomodar às políticas educativas da década de 60, pelo que as escolas complementares foram-se transformando gradualmente em escolas integrais, e esse fato vai afiançar o caráter particular da escola. Antes de decidir que a escola judia assumisse o caráter de escola integral, apareceram

posições enfrentadas, entre elas as concepções de dirigentes socialistas e seculares, que declaravam-se a favor da escola pública "igual para todos". A partir dessa posição, as escolas particulares eram consideradas elitistas e também um baluarte da educação católica.

Das considerações feitas até aqui depreende-se a importância de resgatar certos valores ao pensar em educação, e reaparece com muita força o termo igualdade. Retomando a idéia de igualdade é que gostaria de enfatizar que quando se pensa em projetos alternativos sustentados na idéia do pluralismo, não se falam em projetos que pretendem assegurar a idéia de uma pedagogia para cada etnia, isto nos faria pensar novamente no projeto burguês de *unificação - diferenciação*. A idéia do presente trabalho foi compreender o projeto Ensino para a Diversidade implementado em escolas judias. O resgate histórico do Projeto é de fundamental importância: sua difusão vai contribuir no entendimento não só de sua significação na prática escolar mas também na compreensão de todas as dimensões que estão em jogo na hora de elaborar um projeto político pedagógico de tal magnitude. O interesse de compreender este projeto pedagógico está na crença de que a educação deve ser um bem a que todos devem ter acesso, mostrando este projeto com a idéia de que possa servir para a emancipação de todos os cidadãos, sem exclusividade de grupos, imaginando-o como possível dentro da consideração feita por Enguita de *comunidade moral*. No contexto neoliberal no qual estamos imersos, somente uma autoridade pública pode garantir a educação. Depreende-se que cabe à escola pública ser inclusiva, e para isso será necessário uma grande transformação:

A escola pública está chamada a ser um laboratório de inter-culturalidade e de tolerância, porque nela manifestam-se todas as diversidades em geral ao não ter que aplicar critérios seletivos de entrada na admissão de sua clientela. E é isso, ademais, porque é o lugar através do qual acedem a educação as minorias culturais discriminadas (Sacristán, 2001:60).

Finalmente, gostaria de enfatizar os desafios que teremos que enfrentar como educadores no futuro próximo, os quais vimos surgir no percurso desta pesquisa: o desafio de interrogar criticamente os discursos, o desafio e empenho da escola para construir um espaço de interculturalidade, o desafio de articular o *universal* enquanto seres humanos e o *particular* enquanto portadores de identidades culturais.

BIBLIOGRAFIA

Fontes e documentos:

BLACHINSKY, Aaron. **Propuesta para la renovación del Vaad Hajinuj en AMIA.** Buenos Aires, República Argentina - Segundo Informe, 15 – 24 de noviembre de 1999.

BRICKNER, Relly, YOSIFON, Margalit; ZEHAVI, Yael; CHACHAM, Ester. **Ensino Adaptado na Classe Heterogênea.** Centro de Tecnologia Educativa: Tel Aviv, 1997.

BRICKNER, Relly; RON, Tova. **Ensino Adaptado – Desenvolvimento e Mudança de Um Projeto Experimental ao Aprofundamento e Institucionalização: 1973 – 1999.** Centro de Tecnologia Educativa: Tel Aviv, 1996.

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES DA DAIA. **Informe sobre la situación de los detenidos - desaparecidos judíos durante el genocidio perpetrado en Argentina.** Buenos Aires, Abril 1999.

CHACHAM, Ester; YANIV, Haya.

----- Enseñanza para la Diversidad. **Revista Novedades Educativas**, Año 10, N° 85, Argentina, (1998:67-68).

----- **Proyecto Excelencia Educativa para las Comunidades Judías fuera de Israel.** Centro de Tecnología Educativa: Tel Aviv, 1999.

CONSEJO CENTRAL DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. **Anteproyecto de Trabajo del Misrad Hajinuj Hakehilati.** AMIA: Buenos Aires, 1995.

CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA, 1853.

EMBAIXADA DE ISRAEL. La educación en Israel. **Revista Ktanim**, Año 2, Número 17, Buenos Aires, 1999.

ESCOLA SCHOLEM ALEIJEM. **SCHOLEM - Organización de Escuelas Israelitas Scholem Aleijem.** Publicación del mes de Marzo de 1997, Buenos Aires.

GABAY, Mirta Fink de. Enseñanza para la diversidad – La adopción del programa en una institución concreta. **Revista Novedades Educativas**, Año 10, N° 85, Argentina, 1998, Pág. 69.

PROGRAMA DE APOYO A LA EXCELENCIA EDUCATIVA

----- **Programa de Apoyo a la Excelencia Educativa.** ANIJOVICH, Rivka. Buenos Aires, 1996.

----- **Proyecto para la Excelencia Educativa - La Enseñanza para la Diversidad.** Direção do Programa, Buenos Aires, 1997.

----- **Enseñanza para la Diversidad - Relatos de Experiencias, 1997/1998.** Direção do Programa (comp), Buenos Aires, 1998.

Livros e artigos:

AGUILAR, Luis Enrique.

----- **Estado Desertor: Brasil - Argentina nos anos de 1982 - 1992.** Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

----- La gestión de la Educación: su significado a partir de propuestas pedagógicas institucionales. In: III CONGRESSO LATINO - AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SÃO PAULO - 21 - 25 de julho de 1997 - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

ANDERSON, Perry. Balance del Neoliberalismo: lecciones para la izquierda. **El Rodaballo (segunda época), Revista de Política y Cultura**, Año II, Nº 3, Buenos Aires, Verano 1995/1996.

BRUNER, Jerome. **La educación puerta de la cultura.** Madrid: Visor, 1997.

CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas.** 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

DEWEY, John. **Democracia y Educación.** 3. ed. Madrid: Morata.1998.

ENGUITA, Mariano F. Igualdad, Equidad, Solidaridad. **Educação & Sociedade, Revista quadrimestral de Ciência da Educação**, Campinas: CEDES, 2001.

FEIERSTEIN, Ricardo. **Historia de los Judíos Argentinos.** 2. ed. Buenos Aires: Ameghino Editora, 1999.

FORQUIN, Jean - Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GENTILI, Pablo. La McDonalización de la escuela: a propósito de "Educación, identidad y papas fritas baratas". In GENTILI, Pablo (comp), **Cultura, política y currículo - Ensayos sobre la crisis de la escuela pública**. Buenos Aires: Losada, 1997.

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, José:

----- **Docencia y Cultura Escolar: Reformas y Modelo Educativo**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

----- **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata, 1999.

----- La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Coordinador), **Los retos de la enseñanza pública**. Madrid: Akal, 2001.

IMBERNÓN, Franciso. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F.(organizador), **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

MACHADO, Lucilia R. de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MCLAREN, Peter. Pedagogia revolucionaria em tempos pós revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, F. (organizador), **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

NORONHA, O. M.: Editorial. **Revista de Educação PUC - Campinas, Multiculturalismo, Diversidade Cultural e Educação**. Ed. PUC - Campinas, Nº 10, Junho 2001.

RUBEL, Iaacob. **Las escuelas Judías Argentinas (1985 – 1995) - Procesos de evolución y de involución**. Buenos Aires: Editorial Milá, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade? **PUCVIVA REVISTA**, Nº 2, Setembro 1998.

WOLFF, Martha e SCHALOM, Myrtha. **Judíos & Argentinos - Judíos Argentinos.**

Buenos Aires: Manrique Zago, 1988.

ZADOFF, Efraim. **Historia de la educación judía en Buenos Aires (1935- 1957).**

Buenos Aires: Editorial Milá, 1994.

Entrevistas:

ANIJOVICH, Rivka. Entrevista concedida em Julho 2001, Buenos Aires.

RUBEL, Iacob. Entrevista concedida em Julho 2001, Buenos Aires..