

A contribuição do acervo de memória oral do ecirs/ucs para a história da educação

Resumo

O presente texto tem por objetivo falar sobre um acervo importante da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Trata-se de um projeto denominado Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas da Região Nordeste do Rio Grande do Sul (Ecirs). Pretende-se, também, salientar a contribuição do Ecirs nas pesquisas em História da Educação, no que compete ao processo de escolarização na Região Colonial Italiana (RCI). Nele são apresentadas as pesquisas originárias de entrevistas realizadas pelo projeto Ecirs, que compõem o seu acervo. O método baseia-se, sobretudo, na história oral, esclarecido e embasado nas teorias de Alberti (2004, 2005), Amado e Ferreira (2006) e Vidal (1998). Conclui-se que o acervo de memória oral do Ecirs trouxe grandes resultados para a história da educação. Dele, destacam-se as entrevistas referentes à escolarização de imigrantes italianos, residentes ou que lecionaram na RCI, que serviram de base e inspiração a muitos pesquisadores.

Palavras-chave: Ecirs/UCS; Acervo de memória oral; História da Educação.

Jordana Wruck Timm

Doutoranda em Educação pela
Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul – PUC/RS
Bolsista CAPES
jordanawruck@hotmail.com

Lúcio Kreutz

Doutor em Educação pela
Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo – PUC/SP
Bolsista Produtividade em
Pesquisa no CNPq
lkreutz@terra.com.br

Para citar este artigo:

TIMM, Jordana Wruck; KREUTZ, Lúcio. A contribuição do acervo de memória oral do ecirs/ucs para a história da educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 200-222, jan./jun. 2014.

DOI: 10.5965/1984723815282014200

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723815282014200>

The contribution of memory collection of oral ecirs/ucs for history education

Abstract

This text aims to write about an important collection of the University of Caxias do Sul/RS. This is a project called Cultural Elements of the old Italian Colonies in the Northeast of Rio Grande do Sul - ECIRS. Also intends to emphasize the contribution of ECIRS for research in History of Education, as it is for the schooling process in the Italian region Colonial - RCI. In it searches originating interviews by ECIRS project and composing its body are presented. The method is based mainly on oral history, which is clear and grounded in theories of Alberti (2004, 2005), Amado and Ferreira (2006), Vidal (1998). It follows that the collection of oral memory ECIRS, Featured, interviews concerning the schooling of Italian residents or immigrants who taught at RCI, served as the basis and inspiration for many researchers, and certainly brought great results for the History of Education.

Keywords: ECIRS / UCS; Collection of oral history; History of education.

Considerações iniciais

Lá na escola das Zambicárias, tinha uma escola municipal e não tinha professora. Não sei por que tinham ficado sem professora. Então os moradores de lá foram pedir para o subprefeito, que se chamava Alfredo Carvalho, uma professora. Ele disse que não tinha professora, que não tinha ninguém para indicar, eles que procurassem uma professora, que ele nomearia. Aí aqueles moradores foram falar com o Sr. Alexandre Zaniol; era um comerciante, de São Marcos. Era um líder, um senhor de bastante cultura, que dirigia tudo lá. Então ele disse, vamos no colégio das irmãs, que as irmãs saberão nos indicar se tem uma professora, digo, uma pessoa que possa lecionar. Foram falar e a madre disse: olha, quem está em condições de assumir lá é a aluna que sempre mais se distinguiu, que é a mais adiantada, é a Paulina Soldatelli. Então foram falar com meu pai e ele concordou. Então foram falar com o subprefeito e ele me nomeou. E eu comecei a lecionar. Foi em 1927. Tinha 14 anos. Era uma criança. Sabia muito pouco, mas tinha vontade de ensinar. (MORETTO, ECIRS, 1983)

Vemos a riqueza desse relato e nos perguntamos: E se não fosse a história oral para recuperar essas passagens? E se não fossem os entrevistadores irem a campo? E se essas entrevistas não tivessem sido arquivadas em um acervo? Quando imaginaríamos que uma professora pudesse começar a exercer sua profissão aos 14 anos de idade, sem experiência ou formação para tal, precisando apenas de uma indicação? Os tempos hoje são, realmente, outros para se admitir/imaginar que no período de 1915 e 1960 coisas do tipo não fossem fato isolados, mas prática comum.

Baseando-nos, então, na história oral como método, escrevemos o presente texto com o intuito de mostrar a relevância de um acervo pertencente à Universidade de Caxias do Sul. O projeto denominado *Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas da Região Nordeste do Rio Grande do Sul* (Ecirs) compõe-se de memorial fotográfico, oral e documental. Várias das pesquisas que nele se encontram têm origem em diversas áreas de interesse; no entanto, vamos destacar aqui as que têm relação com a história da educação.

Conceitos como arquivo, acervo e cultura escolar também são destacados neste texto. É importante salientar que não pretendemos constituir um *corpus* de entrevistas ou trabalhar com um determinado número delas, mas escrever, de maneira geral, sobre o bloco de pesquisas referentes ao processo de escolarização na RCI realizado por esse projeto. É muito importante destacar que o conjunto de entrevistas a que nos referimos foi realizado, na década de 1980, por duas integrantes do projeto. As entrevistas, transcritas (30), constituem o acervo documental do mesmo projeto. Delas, 8 realizadas com alunos e 22, com professores. O Ecirs não se propõe a pesquisar apenas aspectos relacionados à cultura escolar; pelo contrário, como o próprio nome indica, propõe-se a pesquisar elementos culturais de uma determinada região, sendo a educação apenas um viés de suas buscas.

Vale salientar que o interesse em escrever este artigo, no qual destacamos a importância do projeto Ecirs e, em especial, seu acervo de memória oral, ocorre justamente por esse conjunto de entrevistas constituir o *corpus* da pesquisa para a dissertação do mestrado em Educação da autora (TIMM, 2013), na linha da História e Filosofia da Educação, cuja foi orientada pelo coautor do presente texto. Portanto, método, conceitos e resultados aqui apresentados são “retratos” da referida dissertação, a qual foi elaborada a partir desse acervo de memória oral.

O programa Ecirs

Pensamos ser pertinente explicitar a “origem” do projeto Ecirs, já que ele é o principal objeto de estudo deste texto. A sigla está explicitada na revista Chronos, da Universidade de Caxias do Sul. Na edição de 1996, Ribeiro (1996, p.101) explica que o nome do projeto, nascido do desejo de conhecer “a trajetória percorrida por um grupo de mulheres, filhas e netas de imigrantes italianos”, teve origem na vila onde nasceu Cleodes Maria Piazza Júlio Ribeiro (uma das integrantes fundadoras do projeto). Tal desejo só pôde ser alcançado após o encaminhamento do projeto ao Instituto Superior Brasileiro-Italiano de Estudos e Pesquisas (Isbiep), com a denominação ‘Elementos Culturais das

Antigas Colônias Italianas no Nordeste do Rio Grande do Sul (Ecirs)’. Como a própria autora em questão escreveu, “inicialmente um modesto e mal acabado projeto de pesquisa, o ECIRS acabou por converter-se, para a Universidade, num programa permanente de ações, no plano da investigação científica e no plano da promoção cultural”.

A autora (RIBEIRO, 1996, p. 101-102) segue conceituando o projeto e explica que tudo ocorreu após a celebração do centenário da chegada dos primeiros imigrantes italianos (1875-1975). Os estudos em torno da temática, na Universidade de Caxias do Sul, abordavam, nesta época, duas linhas de pesquisa: a histórica (que contava com a participação de alguns professores do Departamento de História e Geografia) e a dialetológica (abordada por dois professores do Departamento de Letras). A seguir, duas professoras (Maria Elena Piazza e Cleodes Maria Piazza Júlio Ribeiro) deram início à terceira investigação, que visava a investigar “o papel da mulher na cultura da imigração italiana, tendo por base os fazeres femininos” (RIBEIRO, 1996, p. 102). Apesar do registro fotográfico por elas levantado com a participação de Aldo Toniazzo e Ary Nicodemos Trentin, perceberam que não seria tão simples fazer a pesquisa quanto inicialmente parecia, tendo em vista não haver como conhecer o papel da mulher sem conhecer todo o contexto em que se inseria. O que então se conhecia, considerado muito pouco, as estimulou a investigar o quanto podiam o universo cultural do imigrante italiano. Com isto, foram adicionados mais especialistas à equipe, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, constituindo, assim, como referenciou a autora, uma “equipe multidisciplinar” (RIBEIRO, 1996, p. 102).

Ao refletir sobre o perfil do projeto Ecirs, redigido por José Clemente Pozenato (integrante do projeto) e apresentado por Ribeiro (1996, p. 103), salientamos dois itens. Primeiro, sobre a designação “projeto”: na realidade, é um programa de trabalho, “que se diversifica e expande em variadas atividades e subprojetos, buscando corresponder a sempre novas solicitações e necessidades”. Segundo, “ao lidar com a pluralidade das manifestações culturais, é um projeto caracterizadamente multidisciplinar”.

A memória oral e a memória documental: método empregado para análise das fontes buscadas no acervo do programa Ecirs

Quando, para escrever a dissertação, Timm (2013) trabalhou com o acervo de memória oral do Ecirs, precisou ter bastante nítido o que eu compreendia por história oral. E não só isso; todas as pessoas que trabalham, trabalharam ou vierem a trabalhar, precisaram levar isso em consideração. Para Fischer (2005, p. 264), fonte é a história de vida; no entanto, como a própria autora revela, “não pretendo erigir um pedestal para esse tipo de abordagem. O que se está pretendendo é, antes, aliar documentos escritos e orais, [...]”. Justifica sua escolha com a seguinte afirmação: “Ao propor ouvir histórias de pessoas-fonte, estaria creditando a elas, enquanto indivíduos, uma valiosa contribuição para o entendimento da realidade investigada” (2005, p. 260). Além do mais, alguns cuidados devem ser tomados ao se trabalhar com esse método, como Becker (1999, p. 102) aponta:

O autor autobiográfico se propõe a explicar sua vida para nós, se comprometendo, assim, com a manutenção de uma estreita conexão entre a história que conta e aquilo que uma investigação objetiva poderia descobrir. Entretanto, quando lemos uma autobiografia, estamos sempre conscientes de que o autor só nos está contando uma parte da história, que selecionou seu material de modo a apresentá-lo com o retrato de si que preferiria que tivéssemos e que pode ter ignorado o que poderia ser trivial ou desagradável para ele, embora de grande interesse para nós.

Amado e Ferreira (2006, p. XVI) escreveram sobre a história oral: “Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho”, referindo-se aos abusos cometidos em seu uso. Evidentemente, não queremos abusar do uso da história oral, mas de fato achamos pertinente trabalhar com o método. Os motivos serão destacados a seguir:

O método da história oral, em suas vertentes histórias de vida, narrativas, trajetórias de vida, requer o uso de fundamentos epistemológicos, isto é, o pesquisador deve orientar-se através de pressupostos que delimitam o entendimento sobre o uso dos procedimentos metodológicos em questão, que por sua vez definirão o caráter de investigação social. (GONÇALVES; LISBOA, 2007, p. 86)

Para Thompson (1998), a história oral estava sofrendo mudanças nos métodos utilizados na história, mudanças pelas quais um dia também passaram o manuscrito, a imprensa e o arquivo. Para o autor, esta é a era do telefone e do gravador. Ele escrevia (1998, p. 197) que toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas achava que apenas a fonte oral nos permitiria desafiar essa subjetividade, descolando as camadas de memória, cavada do fundo de suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Outras fontes, como os livros, por exemplo, riquíssimos em informações, nos fornecem elementos para encontrar e confirmar os dados ali constantes. Já na história oral, trabalhamos com o que conta o entrevistado; ele pode omitir, mas ainda temos a chance de questionar, induzir para que fale mais a respeito de temas não tão presentes até aquele momento em sua fala; temos possibilidade de conseguir informações além das previstas.

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY, 1998, p. 24)

Alberti (2005, p. 112) também contribui muito para o trabalho com história oral. É interessante quando ela afirma que “durante a realização de uma entrevista de história oral, o gravador evoca a presença virtual de outros ouvintes, do público e da ‘posteridade’”. Ela também afirma: “[...]. A história, como toda atividade de pensamento, opera por discontinuidades: selecionamos acontecimentos, conjunturas e modo de viver, para conhecer e explicar o que se passou” (ALBERTI, 2004, p. 13-14). A autora sinaliza isso tendo em vista que, por mais que queiramos reproduzir nossa vida tal qual foi, seria impossível assistir, se levarmos a cabo cada acontecimento, cada minuto. Por isso, é compreensível trabalharmos com discontinuidades, salientando fatos que receberam destaque em determinada época ou para determinada pessoa:

Uma entrevista de história oral não é exceção nesse conjunto. Mas há nela uma vivacidade, um tom especial, característicos de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do

homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. E, ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo; temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem, enfim! É como se pudéssemos obedecer nosso impulso de refazer aquele filme, de reviver o passado, através da experiência de nosso interlocutor. E sua presença nos torna mais próximos do passado, como se pudéssemos restabelecer a continuidade com aquilo que já não volta mais. Se ouço de um entrevistado um relato de seu cotidiano vivido há 60 anos em minha cidade, acabo me identificando com ele, e, eu mesma, caminhando pelas ruas em meio a bondes e senhores de chapéus. (ALBERTI, 2004, p. 14-15)

Confessamos que isso aconteceu com a autora do presente texto (TIMM, 2013). Ao ler as entrevistas das professoras, ela se sentiu conduzida ao período de 1915 a 1960; sentia-se como se estivesse nas salas de aula daquele tempo. O trabalho de história oral, como o que defende a autora (2004), depende da narrativa de sujeitos que viveram e/ou testemunharam acontecimentos em determinado período. Mas, antes de mais nada:

[...], convém lembrar que as entrevistas, como toda fonte histórica, são pistas para se conhecer o passado. No caso da história oral (como em muitos outros), as pistas são relatos do passado, surgidos *a posteriori*, portanto. O passado existiu independente dessas pistas, mas hoje só pode existir por causa delas e de outras. Assim, se dizemos que a narrativa, na história oral, acaba constituindo o passado, isso *não* significa que o passado não tenha existido antes dela. Esquecer essa diferença é tomar a narrativa, ou as narrativas, como a própria realidade, ou as realidades. E quando se opta pelo plural é porque se conclui que todas as narrativas são ‘válidas’ – melhor dizendo, são ‘versões’ – e que não cabe ao pesquisador julgá-las. É claro que é interessante conhecer diferentes versões sobre um acontecimento ou situação. Mas seria bom não nos contentarmos em colhê-las, assim como não basta compilar artigos de jornal ou acórdãos de um tribunal, por exemplo, para dar conta de um acontecimento ou conjuntura do passado. (ALBERTI, 2004, p. 78)

Esta citação serve como uma justificativa; para chegar ao resultado final da dissertação (TIMM, 2013) a autora não se conteve em apenas coletar relatos, mas estudou, categorizou, analisou, uniu a teoria, enfim, seguiu uma série de procedimentos. “O trabalho com a História Oral exige conhecimento de quem se propõe a fazê-lo. Soma-

se, a isso, cumplicidade, escuta sensível e respeito à fala do outro. A História Oral é um dos meios que promovem aproximações entre a História e a memória” (GRAZZIOTIN e ALMEIDA, 2012, p. 36). Para as autoras, história oral e memória se aproximam, mas também podem se confundir: “A memória constitui-se em documento, e a História Oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado” (2012, p. 35-36). Vale ressaltar que as autoras defendem a pesquisa em acervos de memória oral:

A utilização de acervos de memória oral é outro modo de pesquisa que entende a memória como documento e História Oral como metodologia. A legitimidade na utilização de arquivos orais ocorre muito pela riqueza de informações que alargam a vida dos sujeitos que nesses espaços “guardam” suas memórias. Trabalhar com memórias de acervos constitui um desafio; é a possibilidade concretizada de dar outra perspectiva a documentos construídos, por vezes, durante anos, atribuindo, assim, movimento a algo que está em inércia. (GRAZZIOTIN e ALMEIDA, 2012, p. 41)

Isto é interessante e vai ao encontro do que aconteceu durante a realização da dissertação da autora do presente texto (TIMM, 2013), já que trabalhou com entrevistas que compõem um acervo de memória oral. De fato, foram entrevistas que certamente representaram anos de trabalho, sem contar que já estavam até transcritas; no entanto, “engavetadas”. Um material tão rico e, a bem dizer, parado. Questionamentos surgem, pois já que estão transcritas, a pesquisa poderia utilizar somente fontes documentadas. Mesmo trabalhando a autora (TIMM, 2013) apenas com a transcrição das entrevistas, ela não perde seu caráter oral. Sentiu vontade de trabalhar com as gravações também, para poder, além de ouvir as falas, reparar em pausas, choros, risos... Brand (2000, p. 213) questiona: “A questão de fundo é saber: até onde é possível ‘passar’ do oral para o escrito sem alterar ou trair a historicidade específica de cada povo?” A observação se deve ao fato, comum, de que na escrita, dependendo de quem fez a transcrição, a emoção não pode ser observada, diferente da fonte oral, que permite perceber o choro, o riso, o medo, a incerteza, entre outros sentimentos, que fazem bastante diferença ao analisar e concluir algo. Porém, tendo em vista que o mestrado deve ser feito em dois anos, fatores como o tempo, algumas entrevistas feitas em italiano e o material estar gravado em fitas há muito tempo, a audibilidade ficaria um pouco prejudicada.

Concordamos com Montenegro (1994) quando afirma que, embora o depoimento oral e as fontes documentais escritas requeiram tratamento técnico-metodológico específico, eles se complementam. Chartier (1995, p. 218) também defende ser “grande [...] a discrepância entre o relato falado e o texto impresso. Não nos devemos esquecer, porém, de que são inúmeras as ligações entre ambos”. Neste sentido, Montenegro (1994, p. 10) defende que “o tempo histórico não é o tempo vivido. A história escrita, documentada, distingue-se do acontecido; é uma representação.” Complementa:

A história, enquanto representação do real, se refaz, se reformula, a partir de novas perguntas, realizadas pelo historiador ou mesmo da descoberta de outros documentos e fontes. A elaboração da história está sempre voltada para o que se expressou ou se manifestou de forma pública ou privada. Essa manifestação, no ato mesmo de se projetar na sociedade, adquire, ao ser tratada historicamente, uma dimensão cronológica ou mesmo temática que, em princípio, não resgata a reação ou a dimensão do vivido que o acontecimento ou o fato provocou. A história opera sempre com o que está dito, com o que é colocado para e pela sociedade, em algum momento, em algum lugar. Desses elementos, o historiador constrói sua narrativa, sua versão, seu mosaico. Este fato evidente se apresenta bastante distinto do que foi vivido; no entanto, ele se ancora nos elementos resgatados da realidade, em outras histórias já produzidas. (MONTENEGRO, 1994, p. 19)

Após a explicitação sobre a escolha das fontes orais e documentais, alertamos para outro apontamento neste sentido, iniciado na citação acima, na qual o autor expressa acreditar que o historiador constrói sua versão a partir do que ouviu/leu. Montenegro (1994) acredita que cada entrevista pode ter um significado próprio a partir das reconstruções feitas pelo olhar do presente e que:

a história oral, no trabalho com a população, tem possibilitado o resgate de experiências, visões de mundo, representações passadas e presentes. Nesse sentido, as entrevistas permitem instituir um novo campo documental que, muitas e muitas vezes, tem-se perdido com o falecimento dos seus narradores. (MONTENEGRO, 1994, p. 26)

Como foi o caso da pesquisa para o mestrado (TIMM, 2013), não fosse a presença da história oral, várias contribuições para a educação e sua história poderiam estar perdidas ou não ser reconhecidas. Se não houvesse pessoas que “contassem”, muitos dos conhecimentos poderiam chegar até nós através das conversas de geração a

geração, mas muitos também se perderiam, já que o que importa para uma pessoa pode não importar para outra e, com isto, ser esquecido e não ser passado adiante. Certamente, seria uma perda grande:

Entretanto, já não bastava que essa testemunha fosse digna de fé. Era preciso que sua mensagem fosse acessível a todos e que a comunidade científica pudesse utilizá-la como prova. A invenção do gravador permitiu atender a essas exigências. Daí o recurso à palavra gravada, tornando-se o documento sonoro uma das fontes da história. (VOLDMAN, 2006, p. 35)

Enfim, neste caso, a relação escola-comunidade (TIMM, 2013) foi discutida com ambas as fontes (orais e escritas), desta forma complementando-se e buscando chegar o mais perto possível de verdades ou de indícios de possíveis verdades, a partir da complementação das matérias e das semelhanças/diferenças nos dados encontrados. E como estas fontes fazem parte do acervo do projeto/programa de trabalho denominado Ecirs, nada mais justo do que falar a respeito.

Sobre a busca de aproximação com o que ocorreu no passado, admitimos que a verdade possa não ser identificada, mas aproximações são possíveis, de acordo com Queiroz:

O uso de meios modernos, como a fotografia, a fita cinematográfica, o vídeo, veio aumentar o âmbito e os aspectos dos dados colhidos, garantindo também a preservação do físico do entrevistado, do ambiente em (sic) vivia, do seu meio social etc. A tendência foi considerar que, devido à intermediação dos aparelhos, o registro seria muito mais fiel e impessoal, reduzindo a intervenção do pesquisador. Ficava-se, pois, muito mais próximo do *autêntico*, daquilo que realmente é. (QUEIROZ, 1994, p. 110)

Nesse sentido, Vidal (1998, p. 9) defende que, “por registrar falas que de outra maneira estariam perdidas para a historiografia, através de entrevistas com atores de diversos momentos históricos, sobre a história oral repousou a crença na possibilidade de uma história mais próxima ao vivo”. Ou seja, é uma possibilidade de a história estar mais próxima do que efetivamente ocorreu. Segundo Prins (1992, p. 192), “[...] a história oral é a que melhor reconstrói os particulares triviais das vidas das pessoas comuns para

aqueles que desejam realizar isso”. “[...], a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para produção do conhecimento histórico” (DELGADO, 2006, p. 16).

Tendo explicitado o método da história oral, lembramos que nesse item também fazemos referência às fontes documentais. Entendemos por documento tudo aquilo que nos auxilia para analisar e comparar em busca de possíveis respostas. Em buscas sobre o que é considerado documento, encontramos em Karnal e Tatsch:

Apenas no século XIX triunfou a ideia do Documento como “prova histórica”, superando o termo mais usado até então: Monumento. Se a importância do documento com sentido de fonte para o historiador foi amplamente aceita, a definição do que vem a ser um documento histórico foi alvo de debates maiores. [...] Bloch [...] anelava dar o estatuto de “documento histórico” a tudo que contivesse a possibilidade de vislumbrar a ação humana. O que teria provocado tal ampliação? Podemos identificar os surgimentos de novos campos aos quais a História tradicional (Política) dava pouca atenção. Há uma história oral [...]. (KARNAL; TATSCH, 2009, p. 14-15)

Os autores ainda defendem que “[...] um documento é tudo aquilo que em determinado momento decidir que é um documento”, (2009, p. 20) e alegam:

A expansão documental não diz respeito apenas a novos objetos ou à inclusão de personagens comuns, mas ao próprio caráter holístico do trabalho. Assim, o documento escrito clássico passou a ser somado ao documento arqueológico, à fonte iconográfica, ao relato oral (quando possível), a análises seriais e a todo e qualquer mecanismo que possibilite uma interpretação. Não foi apenas a noção de documento impresso que ficou ultrapassada; foi o próprio trabalho de um historiador que apenas lia livros sobre um tema e ilustrava com fontes documentais. (KARNAL; TATSCH, 2009 p. 22)

A “visão fechada” de documento cedeu espaço a uma compreensão mais extensa. As dúvidas que pairavam, inclusive, sobre as transcrições que utilizamos na pesquisa, na dúvida sobre se seriam consideradas documentos ou não, foram confirmadas por serem uma espécie de “prova” e constituírem um acervo histórico. Neste sentido, Vidal (1998, p. 9) também defende que “a versão autorizada da transcrição deve ser conservada como documento”.

Bonato explica que a constante busca por documentos fez com que outros materiais fossem aceitos como tais:

O I Congresso Brasileiro de História da Educação contou com um eixo temático intitulado “Fontes, categorias e métodos de pesquisa em história da educação”; nele, foram apresentados trinta trabalhos. Ficou evidente a ampla utilização por parte dos pesquisadores de fontes oficiais como séries legislativas, relatórios, pareceres, discursos de autoridades políticas, entre outras, para compreender-se o fenômeno educativo. Porém, observa-se, na investigação educacional, a emergência de novas fontes, tais como a fotografia, o material escolar, relatos de viajantes, diários íntimos, *arquivos escolares*, fontes orais, ao lado de produtos culturais como a literatura e a imprensa pedagógica. Essas e outras como cartuns, jornais, semanários e revistas, livros didáticos, imagens de filmes também se destacaram no segundo congresso como novas fontes trazidas ao trabalho do historiador da educação (BONATO, 2005, p. 195).

Esses “novos documentos” possibilitaram uma maior e melhor compreensão de fatores que ocorreram em determinado período.

Arquivo, acervo, cultura escolar e cultura material escolar: conceitos garimpados em um conjunto de entrevistas componente do acervo do programa Ecirs

Ainda em relação ao que acabamos de escrever, levando em conta a multiplicidade de materiais aceitos como documentos nas/para as pesquisas atuais, nos remetemos a Barletta, que, além de percorrer um pouco por essa “transição documentária”, também explicita diferenças e semelhanças entre arquivo e museu:

É nos documentos relativos às atividades-fim de uma organização escolar que encontraremos as fontes para estudo e pesquisa da cultura escolar, ou seja, das atividades que norteiam a transmissão do conhecimento, que, como sabemos, é variável segundo o tempo, o lugar, a comunidade, as idéias políticas em jogo etc. Fazendo parte de um universo não contemplado por normatização legal, esses documentos sobrevivem ao acaso, diferente dos administrativos, que, sob legislação, são preservados como comprovantes dessas ações. Enquanto o arquivo trata documentos acumulados naturalmente, segundo as atividades e funções de uma instituição, o museu abrigará

coleções criadas artificialmente, sendo elas produtos da cultura material humana ou da natureza. (BARLETTA, 2005, p. 105)

Neste artigo, queremos exaltar exatamente isso, ou seja, o trabalho realizado a partir da análise de documentos elaborados a partir de relatos das próprias professoras sobre a rotina que tinham em sala de aula, no contexto étnico da RCI. Felgueiras escreve sobre esse trabalho com os arquivos e museus. Para ela, “o conservar e tornar acessíveis as fontes é indispensável à verificação dos trabalhos e interpretações efetuadas, à continuidade de outras análises assim como à manutenção do registro desses testemunhos, como alicerces da memória” (FELGUEIRAS, 2011, p. 76).

Pensando por esse viés, a questão da interpretação é interessante ao trabalhar com acervos, arquivos e museus, já que um determinado documento pode ser analisado por “ângulos” diferentes, dando perspectiva e saliência a vieses distintos. No nosso caso, o mesmo conjunto de entrevistas já serviu de *corpus* a outra pesquisa para dissertação de mestrado, também na área da educação, porém, com outra intenção de busca, diferente da autora desse texto (TIMM, 2013). Quando Thoen (2011) escreveu sua dissertação, ela priorizou desenvolver questões relacionadas à etnicidade e à cultura escolar, enquanto Timm (2013), ao utilizar esse conjunto de entrevistas, se deteve, sobretudo em pesquisar a relação escola-comunidade no contexto em questão. Com certeza, outros vieses ainda possibilitariam novas pesquisas.

Tendo explicitado um pouco do que compreendemos pelos documentos encontrados em arquivos/acervos, passamos a tratar agora do que entendemos por cultura. Consideramos interessante trazer aqui o conceito de cultura escolar e cultura material escolar porque, no conjunto de entrevistas analisado, aparecem relatos dos entrevistados que se referem à mobília escolar e à construção do prédio escolar. De acordo com Viñao (2006, p. 70), “la cultura escolar no es, por supuesto, una consecuencia o un producto específico del proceso de configuración de los sistemas educativos. Su existencia está ligada a los mismos orígenes de la escuela como institución”. Ou seja, para Viñao não existe um precedente e uma consequência, mas ele acredita que cultura escolar e a instituição escolar existam ao mesmo tempo, no que concordamos plenamente, e confirmamos com Vidal e Schwartz:

A cultura escolar, portanto, não pode ser tomada como ponto de partida às análises. Seu valor repousa na capacidade (ou não) de oferecer índices para o entendimento da ação dos homens no seu trânsito histórico pelo mundo, especialmente a partir do momento em que a escola se torna obrigatória e a escolarização é parte constitutiva das identidades dos sujeitos. (VIDAL; SCHWARTZ, 2010, p. 33)

As autoras viam a escola como espaço de convivência das culturas. O entrecruzar dessas culturas fez com que o olhar sobre o escolar e a escolarização aumentasse e criasse interrogações sobre suas práticas:

Seguindo os conselhos da antropologia, estudar a escola como fenômeno cultural implicava descrever suas práticas e buscar captar os significados atribuídos a ela pelos sujeitos. O movimento supunha valorizar a materialidade do mundo escolar, reconhecer os objetos que o habitam, desenhar os espaços que ocupa e atentar para os tempos que dispõe e para os saberes que elabora. As definições de cultura escolar, então emergentes, tentavam dar conta de todas ou de parte dessas dimensões. (VIDAL; SCHWARTZ, 2010, p. 19)

É a esse viés que buscamos nos prender, quando, através dos relatos, analisamos o material escolar utilizado naquela época. Felgueiras (2010, p. 31) também traz uma importante contribuição em relação à cultura material escolar:

A análise de diferentes tipologias de *objectos*, do mobiliário aos cadernos e canetas, dos materiais de laboratório aos manuais, revelam como os professores construíram tradições de ensino, que guiavam as suas práticas e que em alguns aspectos tendem a resistir no quotidiano. Estas questões da inovação, dos novos recursos escolares não podem ser compreendidas sem o confronto com a materialidade dos *objectos*, que falam mais de nós e do nosso quotidiano do que se tem suposto. Evidenciam os traços *colectivos* de uma sociedade e as formas de diferenciação que nela se operam. A cultura material escolar revela uma civilização que cria a escola e ao mesmo tempo a sociedade que é criada pela escola.

Para a autora, os objetos escolares, além de mediar a cultura pensada e a cultura vivida, possuem um pouco da alma, já que estruturam nossa vida e carregam significados e afetos. Galvão e Lopes (2010) também alertam para o fundamentalismo de se trabalhar com esses objetos na história da educação e afirmam: “Esses objetos podem fornecer ao pesquisador indícios de como eram os métodos de ensino, a disciplina, o currículo, os saberes escolares, a formação de professores etc” (GALVÃO; LOPES, 2010, p.

71). Aliás, Pesavento (2008, p. 11) contribui significativamente com a justificativa que apontamos:

Pensar o passado, chegar lá, nesse mundo escondido e misterioso da temporalidade escoada. Tentar resgatar e, sobretudo, entender e explicar como os homens de uma outra época davam sentido ao mundo, como se relacionavam com os seus semelhantes e como pensavam a si próprios; descobrir as razões e os sentimentos que mobilizaram um outro tempo e que foram responsáveis por suas práticas sociais; compor tramas, surpreender enredos, supor desfechos de situações outras, distantes no tempo, e, por vezes, aparentemente incompreensíveis... Não serão essas, a rigor, as metas de todo aquele que busca tornar-se um historiador?

Contribuições do acervo de memória oral do programa Ecirs para pesquisas em História da Educação: o processo de escolarização na RCI

Muitas foram as pesquisas desenvolvidas através de materiais coletados pelo projeto Ecirs. Em relação ao conjunto de entrevistas de que tratamos ao longo do artigo não poderia ser diferente, pois ele serviu de inspiração e despertou muitos interesses de pesquisa. Como referimos anteriormente, em 2011, Thoen desenvolveu sua dissertação de mestrado em Educação, levando em conta a etnicidade e a cultura escolar impregnadas nos relatos com professores e alunos. Além dela, outros pesquisadores escreveram artigos percorrendo vieses distintos pelo caminho da história da educação, levando em conta a formação de professores, histórias (auto)biográficas, castigos escolares, cultura material escolar, arquitetura escolar, enfim, temas que aproveitamos em artigos. Nenhuma dessas pesquisas, entretanto, tratou da questão da relação escola-comunidade, tão presente nos relatos. É importante salientar que, a partir das fontes encontradas no Ecirs, diversas pesquisas e publicações já foram realizadas a respeito dos imigrantes italianos vindos para esta região. A especificidade da pesquisa da autora (TIMM, 2013), porém, ainda não havia sido contemplada por eles. Isso fez com que ela se motivasse a fazê-la e a contemplasse como tema da dissertação. Como já abordamos o assunto, resolvemos apresentar aqui as principais conclusões, pela relevância do tema, de outro modo impossível sem a contribuição do Ecirs.

Com vistas a encontrar indícios da relação escola-comunidade no contexto da italianidade no período de 1915 a 1960, na região das antigas colônias de imigração italiana do Rio Grande do Sul (TIMM, 2013), pudemos compreender que este assunto, tão em voga hoje, já “funcionou” melhor em tempos passados. Hoje, muito se debate sobre a importância de a comunidade ser participativa na escola, tanto no sentido de auxiliar, de fazer com que projetos de melhorias nas escolas “fossem para frente”, como traz benefícios para a aprendizagem da criança quando todos trabalham em um mesmo objetivo. Nos relatos dos entrevistados pudemos observar que a comunidade era, em geral, bastante participativa, a começar pela construção das escolas. Quando os imigrantes aqui aportaram, não havia escolas para seus filhos estudarem; então, organizaram-se de forma a construir um prédio que ao mesmo tempo servisse de escola, às vezes de casa do professor. Também se registram casos em que na casa de um aluno servia de escola. Em outros, construía-se uma “escolinha” de tabuinhas ao lado da capela. O terreno, o material e a mão de obra se originavam na própria comunidade; cada um contribuía com aquilo que podia.

O professor também era escolhido pela comunidade. Detalhe interessante: nenhum desses professores tinha formação específica para exercer a docência. Mais interessante ainda foi a resposta encontrada em vários relatos. Ao serem questionados sobre o motivo de terem sido escolhidos, já que não tinham formação para o magistério, em muitos, a resposta era “que eram de origem italiana e de religião católica”, o que então se considerava importante, já que era preciso manter os filhos no “caminho” da origem e da cultura italiana. Em relação a essa informação, nos remetos à fala de uma das professoras, de origem alemã, que afirma ter sido muito bem recebida e tratada na comunidade em que lecionou, mas que também atribui isso ao pai, que era dentista e subprefeito e, portanto, bastante conhecido naquele local.

Naquele tempo, de acordo com as entrevistas, sempre que o professor precisasse de algo para a aula, ou se alguma coisa se tivesse estragado na escola ou precisasse de algum mobiliário, a comunidade se empenhava em providenciar. No final do ano letivo, quando vinha a comissão para avaliar os alunos, achavam de bom tom fazer uma

confraternização; as mães ajudavam com ingredientes, ou mesmo com alimentos já prontos, ajudavam, inclusive, na organização no dia da avaliação.

Os professores também contribuíam muito na comunidade. Além de dar aulas, auxiliavam na igreja, no preparo de leituras para o culto, no entoar de cânticos, na ornamentação. Em dia de enterro, diversos professores levavam os alunos para entoar hinos, como forma de prestar uma última homenagem. Houve até professora que chegou a fazer sepultamento. Em relação à religião, um traço bastante forte foi o de a maioria dos professores ter preparado os alunos para a primeira comunhão. Aqui destacamos o trabalho de um professor que desempenhou o papel de catequista em uma comunidade em que a religião não era fator tão forte e que, justamente com essa missão, conquistou o povo.

As funções dos professores das escolas étnicas italianas não paravam por aí. Quando havia casamento ou outras festas, eles auxiliavam no preparo de alimentos e na ornamentação do salão. Houve professores que auxiliaram nas atividades agrícolas; que contribuíram na colheita do trigo; que também ensinavam a plantar verduras e legumes, a preparar os alimentos colhidos na horta, desenvolvendo, enfim, trabalhos que nunca tinham precisado desenvolver antes, já que vinham de famílias de bom nível social e financeiro, mas o faziam por gosto, por vontade de se aproximar mais da comunidade a cujos filhos lecionavam.

A maioria das professoras conta que ensinava às irmãs mais velhas das alunas a bordar para que pudessem preparar o enxoval. Em sala de aula, os professores ensinavam também atividades manuais; dessa forma, as meninas aprendiam atividades que as preparavam para, futuramente, serem mulheres de família (boas donas de casa, com bons modos e costumes, prendadas, etc.). Muitos dos professores ajudavam a escrever cartas para familiares que haviam permanecido na Itália, ou até mesmo, a pedido das moças, escreviam para os namorados.

A comunidade desejava que o município assumisse a responsabilidade pelas escolas étnicas, principalmente no que competia ao pagamento do professor. Mesmo com essa conquista, continuou a interferir em seu funcionamento, com o sentimento de

que a escola era algo que lhe pertencia. Sempre disposta a ajudar no que fosse necessário, continuou a interferir na escolha dos professores. Há relatos de que, no caso de se nomear um professor que não fosse aprovado pela comunidade, a mesma simplesmente deixava de mandar os filhos à escola, até que fossem atendidos os pedidos e nomeados professores de seus interesses.

O conteúdo ensinado também sofria interferências. A intenção era de que os filhos fossem à escola para “serem alguém na vida”. Para isso, precisavam aprender a ler, a escrever e a calcular. Ensinar com jogos e brincadeiras não era bem visto pela maioria dos pais, que consideravam tais atividades perda de tempo: os filhos podiam deixar de ir trabalhar para frequentar a escola, mas nessa tinham que ir para aprender e não para brincar.

Com isso, podemos ver uma relação de troca: a comunidade contribuía muito na e para a escola e os professores também buscavam retribuir, ou mesmo agir de forma a manter essa boa relação. Vale destacar que nesse contexto o professor era reconhecido como autoridade: era muito respeitado por todos, visto como uma pessoa que sabia muito e de confiança para resolver, inclusive, assuntos alheios à escola.

Com estes rápidos apontamentos sobre a relação escola-comunidade, demonstramos nosso interesse e entusiasmo com os resultados obtidos, já que ainda hoje discutimos a importância dessa relação, inclusive para a aprendizagem das crianças e em pensar que em determinado contexto temporal isso já era considerado demasiadamente importante. Muito diferente do que encontramos na relação escola-comunidade dos dias atuais, essas informações só foram possíveis graças ao Ecirs, que coletou, organizou e disponibilizou todo esse material. Reforçamos a convicção de que, assim como para outras pesquisas em história da educação, resultados só são obtidos através de acervos, arquivos, museus ou mesmo objetos guardados de pessoas que viveram em determinado período.

Considerações finais

Para finalizar, assim como a dissertação para o mestrado em educação da autora (TIMM, 2013), este artigo só teve origem por conta do projeto Ecirs. Assim como nós, outros pesquisadores se constituem como tais através de garimpagens em arquivos, acervos, museus. A escrita do artigo não teve como base um acervo escolar, limitando-se apenas ao de uma instituição, mas um que realiza busca no contexto regional e que sequer se restringe a aspectos escolares. O Ecirs ficou (re)conhecido por pesquisar elementos culturais da região colonial italiana, levando em conta diversos aspectos, contemplando em uma de suas buscas o processo de escolarização na referida região. Podemos concluir que o acervo de memória oral do Ecirs - do qual destacamos as entrevistas referentes à escolarização de imigrantes italianos residentes ou que lecionaram na RCI - serviu de base e inspiração para muitos pesquisadores e, certamente, trouxe grandes resultados para a história da educação.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. VII-XXV.
- BARLETTA, Jacy Machado. Arquivos ou museus: qual o lugar dos acervos escolares? *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: SBHE, n. 10, p. 101-122, jul./dez. 2005.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. Revisão técnica de Marcia Arieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: SBHE, n. 10, p. 193-220, jul./dez. 2005.
- BRAND, Antônio. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. *História. UNISINOS*, São Leopoldo: v. 4, n. 2, p. 195-229. 2000.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 211-238.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: SBHE, v. 11, n. 1 (25), p. 67-92, jan./abr. 2011.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. In: FELGUEIRA, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo. (Org.). *Cultura escolar, migrações e cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 2010, p. 17-32.
- FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira.; LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. *Revista Katál*. Florianópolis: UFSC, v. 10, n. esp., p. 83-92, 2007.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla B.; LUCA, Tânia R. (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-28.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 2. ed. Loyola: São Paulo, 1998.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisada*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MORETTO, Paulina Soldatelli. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região nordeste do estado)*. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro (entrevista transcrita). São Marcos, Ecirs/UCS, 1983.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Introdução – história cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. (Org.). *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008. p. 11-18.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Traduzido por Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 163-198.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. História, história oral e arquivos na visão de uma socióloga. In: MORAES, Marieta de. (Org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 101-116.

RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Júlio. A cultura da imigração italiana. *Revista da Universidade de Caxias do Sul. 120 Anos de Imigração Italiana. Chronos*. Caxias do Sul: EDUCS: v. 29, n.1, jan./jun. 1996. p. 101-104.

THOEN, Carla Fernanda Carvalho. *Representações sobre etnicidade e cultura escolar nas antigas colônias de imigração italiana do nordeste do Rio Grande do Sul (1905 a 1950)*. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TIMM, Jordana Wruck. *A relação escola-comunidade na região das antigas colônias italianas, Nordeste do Rio Grande do Sul, 1915 a 1960*. 2013. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: SBHE/EDUFES, 2010, p. 13-35.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG, n. 27, p. 7-169, jul. 1998. p. 7-16.

VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Colección Razones y propuestas educativas. 2. ed. Madrid: Morata, 2006.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 33-41.

Recebido em: 30/11/2013
Aprovado em: 17/02/2014

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPG
Revista Linhas
Volume 15 - Número 28 - Ano 2014
revistalinhas@gmail.com