

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

JORDANA WRUCK TIMM

A RELAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE NA REGIÃO DAS ANTIGAS COLÔNIAS
ITALIANAS, NORDESTE DO RIO GRANDE DO SUL, 1915 A 1960

Caxias do Sul

2013

JORDANA WRUCK TIMM

**A RELAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE NA REGIÃO DAS ANTIGAS COLÔNIAS
ITALIANAS, NORDESTE DO RIO GRANDE DO SUL, 1915 A 1960**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Kreutz

Caxias do Sul

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

T584r Timm, Jordana Wruck , 1989-
A relação escola/comunidade na região das antigas colônias italianas,
nordeste do Rio Grande do Sul, 1915 a 1960 / Jordana Wruck Timm. -
2013.
169 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2013.
Apresenta bibliografia.
“Orientação: Prof. Dr. Lúcio Kreutz”.

1. Comunidade e escola. 2. Italianos – Serra, Região (RS). 3.
Civilização – História – Serra, Região (RS). 4. História Oral. I. Título.

CDU 2.ed.: 37.018.26

Índice para o catálogo sistemático:

1. Comunidade e escola	37.018.26
2. Italianos – Serra, Região (RS)	314.15(450:816.5)
3. Civilização – História – Serra, Região (RS)	930.85(816.5)
4. História Oral	316.77

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Meirelles Meroni – CRB 10/ 2187



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

"A relação escola/comunidade na região das antigas colônias italianas, nordeste do Rio Grande do Sul, 1915 a 1960".

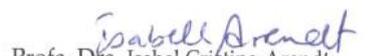
Jordana Wruck Timm

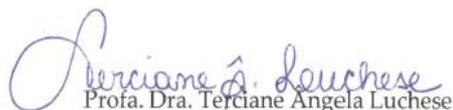
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 18 de dezembro de 2013.

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Lúcio Kreutz
Universidade de Caxias do Sul


Profa. Dra. Isabel Cristina Arendt
Universidade do Vale do Rio dos Sinos


Profa. Dra. Terciane Angela Luchese
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefãx (54) 3218 2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

AGRADEÇO

Primeiramente, agradeço ao Vinícius Böhlke Leitzke, que passou da condição de namorado a noivo durante o percurso do mestrado. Sem ele, certamente eu não teria feito o mestrado, pelo menos não ainda. Ele me motivou, me incentivou, “alimentou” um desejo meu (e que é dele também). Além do mais, ele soube aceitar as minhas constantes ausências, a minha transferência para outra cidade e, quando conseguíamos nos ver, eu vinha acompanhada com a dissertação por fazer. Mesmo tendo me doado muito mais ao mestrado nesse período, ele compreendeu e seguiu me dando forças. A ti meu amor, o meu muito obrigada!

A segunda pessoa a quem devo e quero agradecer é o meu orientador, o professor Lúcio Kreutz, sem ele essa dissertação não teria se constituído. Desde a apresentação ao tema de pesquisa, até as constantes orientações, ele sempre esteve presente e disposto a ajudar. Sinto-me como uma filha e, de certa forma sou, filha de orientação. Agradeço-te pelo carinho e atenção com que sempre me recebeu. Agradeço pela tua sabedoria e pela forma de conduzir a vida acadêmica. Sinto-me honrada de ter sido (e de ser eternamente) tua orientanda. Agradeço também aos incentivos recebidos para as participações em eventos.

Agradeço aos familiares, em especial, minha mãe Marisa Wruck Timm, meu pai Dario Timm, minha sogra Ironi Böhlke Leitzke e meu sogro Darci Leitzke, que entenderam a minha distância e apoiaram as minhas decisões.

Sou grata a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, porque aprendi muito com todos. Mas, faço um agradecimento em especial às professoras Terciane Ângela Luchese e Nilda Stecanella, que, com palavras doces, sempre estiveram dispostas a me ajudar, de forma acolhedora; e pelo encantamento e conhecimento delas, os quais me motivaram a querer ir além. Também agradeço às professoras Tânia Maris Azevedo e Luciane Ferreira Todeschini por me aceitarem em suas disciplinas, mesmo sem eu ser da turma, à qual se destinavam as mesmas.

Aproveito o espaço para fazer um agradecimento bastante especial à Júlia Queiroz Bertotti, secretária do PPGE, que não mediu esforços para resolver cada problema que eu trazia para ela. Bom humor, eficiência e generosidade são marcas que ficam para quem conhecer.

Agradeço às alunas do estágio docência I e II, mas em especial à Débora Cristina Dall Pizzol por ter me emprestado os planos de aulas, documentos e livros didáticos de sua bisavó, a professora Estephania Romagna Dall Pizzol; e, também, à Aline Mezzavila que me emprestou materiais sobre a história de Ana Rech e me apresentou a sua tia-avó, a dona Maria Leda Tartari Pezzoli, que me concedeu uma entrevista.

Agradeço às amigas e companheiras de produção Milena Cristina Aragão e Maria Souza dos Santos; vocês são maravilhosas. Agradeço aos colegas de aula, pelos momentos de descontração e de aprendizagens, mas em especial agradeço às amigadas com Aline Sengik, Liliane do Amaral, Caren Sasset e Flavia dos Reis, que fiz no mestrado e que perpassaram as barreiras da sala de aula. Agradeço à Andreia de Negri, Fabiana Kaodoinski, Daniele Uglione e, novamente, a Aline Sengik por terem “cuidado” de mim e terem ficado ao meu lado quando precisei. Agradeço as minhas amigas de longa data, Suani e Suelen, pela paciência e compreensão, pois, mesmo eu estando bastante ausente, não desistiram de mim. “Amigos são irmãos que o coração escolhe” e eu sou grata a vocês.

Por fim, mas não menos importante, aliás, posso considerar como elementos fundamentais pelo resultado que aqui apresento, deixo registrado o meu agradecimento por ter tido a oportunidade de bolsa PROSUP/CAPES que me permitiu uma dedicação mais intensa aos estudos e pesquisa. Aos integrantes do projeto ECIRS (Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas da Região Nordeste do Rio Grande do Sul) pelo trabalho que desempenham, especialmente à professora Tranquila que me recebeu muito bem e foi muito solícita e atenciosa. E aos responsáveis pelo AHMSA (Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami), em especial à Suzana, pela atenção e presteza em providenciar materiais fotográficos e entrevistas.

DEDICATÓRIA

Dedico aos que me incentivaram, acreditaram no meu potencial e que, de alguma forma, contribuíram para que esse resultado fosse possível. Dedico, em especial, ao meu noivo Vinícius pelo constante apoio.

Lá na escola das Zambicárias, tinha uma escola municipal e não tinha professora. Não sei porque tinham ficado sem professora. Então os moradores de lá foram pedir para o sub-prefeito, 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 sub-prefeito 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, p. 9).

Lui che qui arrivò che ritornerà
E porterà un sogno porterà realtà
Cuore di un'oumo immenso
Che non sa se troverà
Quel coraggio quell'avventura.

Lui che qui arrivò e che resterà
Lui lungo il cammino forse incontrerà
Occhi che come i suoi

Chiedono di felicità
Ricercando la vita
Vita, vite e speranza
E sogno, sogno, sogni e speranza
Pace, pace, pace e speranza

Música: Speranza. Letra de: Laura Pausini.

RESUMO

O presente trabalho teve o intuito de compreender e pesquisar a relação escola-comunidade, no contexto da italianidade, na Antiga Região de Imigração Italiana no Rio Grande do Sul, no período de 1915 a 1960. Buscou-se identificar essa relação no processo escolar da imigração italiana, verificar os motivos que levavam a escolha dos professores pela comunidade e como esta continuou a influenciar em tal escolha, mesmo depois das escolas serem assumidas pelo município. E, por fim, objetivou-se analisar, a partir das narrativas dos professores entrevistados, como os conceitos de cultura, identidade, etnicidade e memória, trabalhados nessa pesquisa, influenciavam sobre a escolha docente, a escola e sua relação com a comunidade. A pesquisa baseou-se nos pressupostos da História Cultural, sobretudo no conceito de representação. A História Oral foi adotada como o principal método da pesquisa. As fontes utilizadas para essa dissertação foram entrevistas realizadas, na década de 1980, por duas professoras integrantes do projeto Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas da Região Nordeste do Rio Grande do Sul (ECIRS). As entrevistas compõem o acervo de memória oral desse arquivo e também o documental, já que se encontram transcritas. De um total de trinta entrevistas que fazem parte do acervo, dezenove foram escolhidas para análise nessa dissertação. Utilizou-se, também, três entrevistas (já transcritas) do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMSA). Também foram utilizadas fotografias desse arquivo. Ressalta-se, ainda, que, nesta dissertação, foram utilizados, também, livros didáticos e planos de aula de uma professora que atuou na referida região. Essa amplitude de fontes possibilitou um olhar mais amplo do contexto, que auxiliou na composição do mosaico da relação escola-comunidade na RCI. O texto foi estruturado em quatro capítulos: o primeiro tem aspectos introdutórios; o segundo apresenta o contexto (espaço, tempo, conceitos e método) da pesquisa; o terceiro trata do conceito de comunidade e da relação escola-comunidade; e o quarto enfoca as formações e práticas dos professores que atuaram nessas regiões e a influência da escolha docente e das práticas pela comunidade. Por fim, foram tecidas as considerações finais, nas quais se pode concluir e afirmar a existência da relação escola-comunidade no contexto da italianidade, no período de 1915 a 1960. Ressalta-se que, para aquele contexto, essa relação foi de extrema importância, pois os imigrantes e/ou descendentes demonstravam grande respeito e interesse na/pela escola, empenharam-se para a sua construção e manutenção, e responsabilizaram-se pela escolha e pagamento do professor, já que o município não o assumia até então. Mesmo com a passagem da responsabilidade da escola da comunidade para o município, os “italianos” ainda contribuíam e influenciavam em tudo o que fosse necessário para o bom funcionamento da escola.

Palavras-chave: Relação escola-comunidade; Escola Étnicas Italianas; Região Colonial Italiana; História Cultural e História Oral.

RIASSUNTO

Questo studio mira a comprendere e ricercare il rapporto scuola-comunità nel contesto dell'identità italiana nella ex regione di immigrazione italiana nel Rio Grande do Sul, nel periodo de 1915-1960. Cercato di individuare questa relazione nel processo di scuola dell'immigrazione italiana, verificare i motivi che hanno portato alla scelta dei docenti da parte della comunità e come ha continuato a influire su tale scelta, anche dopo che le scuole sono state rilevate dal comune. E, infine, mirava ad analizzare, attraverso le narrazioni dei docenti intervistati, come i concetti di cultura, identità, appartenenza etnica e la memoria , hanno lavorato su questa ricerca, hanno influenzato la scelta del docente, la scuola e il suo rapporto con la comunità. La ricerca si è basata su presupposti di storia culturale, in particolare nel concetto di rappresentanza. La storia orale è stato adottato come metodo di ricerca principale. Le fonti utilizzate per questa dissertazione sono stati interviste condotte nel 1980 da due membri degli insegnanti membri del progetto Elementi Culturali delle Vecchie Colonie Italiane della regione nord-est di Rio Grande do Sul (ECIRS). Le interviste compongono la raccolta della memoria orale di questo file e anche il documentario, dal momento che sono trascritti. Un totale di trenta interviste che fanno parte della collezione, diciannove sono stati scelti per l'analisi in questa dissertazione. Inoltre, abbiamo utilizzato tre interviste (come trascritte) del dell'Archivio Storico Comunale João Spadari Adami (AHMSA). Sono state utilizzate anche fotografie di questo file. È interessante notare, inoltre, che, in questa dissertazione, anche sono stati utilizzati i libri di testo e piani di lezione che apparteneva a un insegnante che ha lavorato in quella regione. Questa ampiezza di fonti ha permesso una visione più ampia del contesto, che ha assistito nella composizione del mosaico del rapporto scuola-comunità in RCI. Il testo è diviso in quattro capitoli: il primo è aspetti introduttivi, la seconda presenta il contesto (spazio, tempo, concetti e metodi) della ricerca, e la terza si occupa del concetto di comunità e del rapporto scuola-comunità, e la quarta si concentra sulla formazione e le pratiche degli insegnanti che hanno lavorato in queste regioni e l'influenza delle pratiche didattiche della scelta e della comunità. Infine, sono state fatte considerazioni finali, in cui è possibile completare e confermare l' esistenza del rapporto scuola- comunità nel contesto dell'identità italiana nel periodo 1915-1960. È interessante notare che, in tale contesto, questo rapporto era molto importante perché gli immigrati e/o discendenti hanno mostrato grande rispetto e interesse in/attraverso la scuola, ha lavorato per la sua costruzione e la manutenzione, e sono stati responsabili per la scelta e il pagamento del maestro , in quanto il Comune non ha assunto finora. Anche con il passaggio della responsabilità della comunità scolastica al comune , il "italiano" ancora influenzato e contribuito tutto ciò che era necessario per il buon funzionamento della scuola.

Parole chiave: Rapporto Scuola-comunità; Scuola Italiano Etnico; Regione Italiana Coloniale Storia Culturale e Storia Orale.

ABSTRACT

This study aimed to understand and research the school - community relationship in the context of Italian identity in the former Region of Italian Immigration in Rio Grande do Sul, in the period 1915-1960. Sought to identify this relationship in the school process of the Italian immigration, check the reasons that led to the choice of teachers by the community and how it has continued to influence on that choice, even after the schools were taken over by the municipality. And finally, it was aimed to analyze, through the narratives of the teachers interviewed, as the concepts of culture, identity, ethnicity and memory, worked on this research, influenced the choice of teacher, the school and its relationship with the community. The research was based on assumptions of cultural history, especially in the concept of representation. The Oral History was adopted as the main research method. The sources used for this dissertation were interviews conducted in 1980s by two teachers that were members of the Cultural Elements of the Old Italian Colonies of the Northeast Region of Rio Grande do Sul project (ECIRS). The interviews make up the collection of oral memory of this file and also the documentary, since they are transcribed. From a total of thirty interviews that are part of the collection, nineteen were chosen for the analysis in this dissertation. Also, three interviews were used (as transcribed) of the Municipal Historical Archives John Spadari Adami (AHMSA). Photographs of this file were also used. It is noteworthy also that, in this dissertation, also were used textbooks and lesson plans that belonged to a teacher, who worked in that region. This breadth of sources enabled a broader view of the context that assisted in the composition of the mosaic of the school - community relationship in RCI. The text is divided into four chapters: the first has introductory aspects, the second presents the context (space, time, concepts and methods) of the research, and the third deals with the concept of community and school-community relationship, and the fourth focuses on training and practices of teachers who worked in these regions and the teacher choosing influence and the community practices. Finally, the concluding remarks were made, in which you can conclude and confirm the existence of the school-community relationship in the context of Italian identity in the period 1915-1960. It is noteworthy that, in that context, this relationship was extremely important because immigrants and/or descendants showed great respect and interest in/through school, worked to its construction and maintenance and were responsible for the choice and payment of the teacher, as the municipality had not assumed up to that time. Even with the passage of the responsibility of the school community to the municipality, the "Italian" still influenced and contributed to all that was necessary for the proper functioning of the school.

Keywords: School-community Relationship; School Italian Ethnics; Italian Colonial Region; Cultural History and Oral History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Inauguração da Escola Boca da Serra em Vila Seca, com a presença do Intendente Municipal Sr. Dante Marcucci, Firmino Bonnett e Rivadávia Guimarães.....	50
Figura 02	Diploma de honra ao mérito conferido à professora Estephânia R. Dal Pizzol pela banca examinadora do ano letivo de 1938.....	135
Figura 03	O diário de classe da professora Estephania Romagna Dal Pizzol.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	As entrevistas analisadas (ECIRS).....	24
Quadro 02	As entrevistas analisadas (AHMSA).....	25
Quadro 03	Proveniência dos imigrantes.....	33
Quadro 04	Cuadro de conceptos homogéneos y opuestos.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Formação dos professores.....	114
Gráfico 02	Professoras nomeadas: concurso ou indicação?.....	115

LISTA DE MAPAS

Mapa 01	Primeiras colônias e desmembramentos na Região de Colonização Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul.....	20
---------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ECIRS – Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas da Região Nordeste do Rio Grande do Sul;

AHMSA – Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami;

RCI – Região Colonial Italiana.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2	CONTEXTO DA PESQUISA: IMIGRAÇÃO, ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA E ESCOLAR, CONCEITOS E MÉTODO.....	29
2.1	A IMIGRAÇÃO ITALIANA E O CONTEXTO ESCOLAR COMUNITÁRIO.....	29
2.1.1	A Emigração: A Itália em Crise e o Projeto de Nova Vida.....	30
2.1.2	A Organização Comunitária dos Italianos na Itália: de Onde Vieram os Imigrantes que Aportaram na Região Colonial Italiana?.....	32
2.1.3	A Organização Comunitária de Imigrantes Italianos no Rio Grande do Sul.....	36
2.1.4	A Situação Escolar e Comunitária.....	48
2.2	SOBRE CONCEITOS E MÉTODO.....	54
2.2.1	Definindo Conceitos.....	55
2.2.2	Percurso Metodológico.....	69
2.2.3	Constituição do <i>Corpus</i>	80
3	A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE.....	84
3.1	CONCEITO DE COMUNIDADE.....	86
3.1.1	Comunidade Imaginada.....	94
3.1.2	A Igreja Católica e o Governo a Favor da Formação de Comunidades pelos Imigrantes Vindos para o Rio Grande do Sul.....	97
3.2	A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: TUDO COMEÇA PELA FÉ.....	99
4	CONSTITUINDO-SE PROFESSORES EM COMUNIDADES RURAIS... 110	110
4.1	FORMAÇÃO OU ESCOLHA?.....	110
4.2	FORMAÇÃO APÓS NOMEAÇÃO.....	119
4.3	A IMAGEM, A MISSÃO E AS FUNÇÕES DO PROFESSOR NAS COMUNIDADES RURAIS.....	124
4.4	A PRÁTICA DOCENTE EM COMUNIDADES RURAIS.....	132
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS.....	157

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema dessa dissertação, a relação escola-comunidade, é muito debatido na educação contemporânea. Fala-se muito sobre a importância dessa relação, sendo assim quis saber como ocorreu a mesma no passado, contemplando o período de 1915 a 1960. O diferencial da pesquisa é a mesma ter sido realizada na perspectiva das escolas públicas com rupturas étnicas italianas¹. Relevante é a questão do nacionalismo², que ocorre nesse meio tempo, e a passagem da responsabilidade das escolas étnicas da comunidade para o município. Cabe salientar, que as entrevistas selecionadas para a dissertação referem-se a professoras que lecionaram em escolas situadas na RCI (Região Colonial Italiana).

Estou ciente de que há diversas pesquisas que contemplam questões relacionadas à educação, no viés da história da educação, mesmo na RCI, porém, ressalto que o diferencial do estudo que fiz está no tema relação escola-comunidade, que ainda não foi contemplado em nenhuma dessas pesquisas. Inclusive as entrevistas que utilizei para análise já foram usadas por outros pesquisadores, incluindo uma dissertação de Mestrado em Educação, nessa instituição e com o mesmo professor que orientou o presente trabalho. Porém, reitero que esses outros pesquisadores percorreram outros caminhos, abordaram outros vieses, não contemplando o tema condutor da dissertação que aqui apresento. Além do mais, não me detive apenas nas entrevistas do ECIRS (Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas da Região Nordeste do Rio Grande do Sul), mas mesclei com três entrevistas do AHMSA (Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami) e com o material didático (planos de aula e livros didáticos) de uma professora.

Além da característica da vida em comunidade dos imigrantes italianos, abordo nesta dissertação outras questões relacionadas à educação. Interessou-me analisar a relação que a comunidade estabelecia com a escola e vice-versa, a escolha docente, bem como sua aceitação ou não pela família/comunidade e a atuação desses professores em sala de aula, sobretudo no que diz respeito à prática pedagógica, compreendendo o período de 1915 a 1960 e situando-me em alguns municípios das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do Rio

¹ Adotei o termo “escolas públicas com rupturas étnicas”, já que se tratam de escolas que inicialmente foram idealizadas e construídas pelos imigrantes italianos, mas que com o passar do tempo passaram para o município. No entanto, mesmo com a passagem para o município, a mesma não perdeu totalmente o seu caráter étnico, já que a comunidade continuou a interferir na mesma.

² Muito relevante, já que estou me referindo a escolas situadas em uma região onde a língua italiana ou mesmo os dialetos eram bastantes presentes.

Grande do Sul. Ressalto que esses outros aspectos que também trabalhei na dissertação, como a escolha docente e as práticas pedagógicas, por exemplo, estabeleciam conexões com a relação com a comunidade, já que esta interferia nessas questões (direta e indiretamente).

Enfatizo a relevância de pesquisar a relação escola-comunidade. Pois, com a vinda dos imigrantes italianos para a região Nordeste do Rio Grande do Sul, não tendo aqui escolas para que seus filhos pudessem frequentar e pelo temor de que os mesmos fossem analfabetos, a comunidade começou a planejar as primeiras escolas e, conseqüentemente, a construí-las. Os professores também foram sendo chamados pela comunidade. Inicialmente, como escreve Luchese (2011, p. 315):

As escolas italianas estavam todas a cargo de imigrantes que, na sua comunidade, aceitavam dedicar parte de seu tempo ao ofício de professor. Poucos eram os que exerciam exclusivamente a docência. A maioria desses professores (observe-se que eram todos homens) somavam a atividade de ensino com o trabalho na agricultura ou com a manutenção de outra atividade econômica, seja comercial ou manufatureira. Muitos assumiram também encargos comunitários.

Assim ocorreu até o ano de 1900, depois de determinado período em que a profissão começou a ser exercida por mulheres, também por escolha da comunidade. Nesse período em que realizei a pesquisa, houve muitas mudanças, inclusive, como salientei há pouco, a passagem das escolas comunitárias para o encargo do município. Modificação que interessava a comunidade, pois a mesma continuava responsável pelo espaço/prédio da escola, mas queria que a prefeitura assumisse a responsabilidade com a professora no que competia, principalmente ao seu pagamento. Então, sabendo que a comunidade possuía um vínculo com a escola, desde o seu planejamento, até sua construção, remeti-me ao questionamento central desta pesquisa:

Como ocorria a relação escola-comunidade, no contexto da italianidade³, no período de 1915 a 1960, na Região das Antigas Colônias Italianas no Nordeste do Rio Grande do Sul?

Ainda em relação aos professores, que, nos primeiros anos da imigração, eram chamados pela comunidade (na verdade, eles eram escolhidos), cabe salientar que isso continuou por bastante tempo, inclusive depois que a responsabilidade com os docentes foi

³ Por italianidade entendo o sentimento de pertencimento de um determinado grupo por questões étnicas e identitárias. Mais adiante, trato desse conceito detalhadamente.

repassada para a prefeitura; continuando, assim, a comunidade a interferir no processo de escolha. Todavia, a partir desse apontamento e da pergunta de pesquisa, em torno dos quais a investigação teve seu andamento, remeti-me a outras questões que também nortearam essa investigação.

É fundamental pensar na formação docente e nessa relação com a comunidade, buscando aproximar essas duas instituições em prol do ensino. Conheço a visão da atualidade sobre o referido tema, mas será que foi sempre assim? Como essa relação foi se estabelecendo no início das escolas com um grupo vindo de outro país? Como as professoras ensinavam, se em muitos lugares, estavam “sendo criadas” as primeiras escolas? Que formação elas tinham para tal? Sabendo que a comunidade tinha grande influência na escolha dos docentes e tendo em vista os casos em que professoras não tinham formação específica para exercer a docência, o que levava à escolha de tal professora, e não outra? Como era feita essa escolha? Sobre o desejo pela escola, além de superar o analfabetismo, qual(ais) foi(ram) o(s) motivo(s) que despertou(aram) na comunidade o interesse pela escola? O que a comunidade queria que ensinasse/aprendesse na mesma?

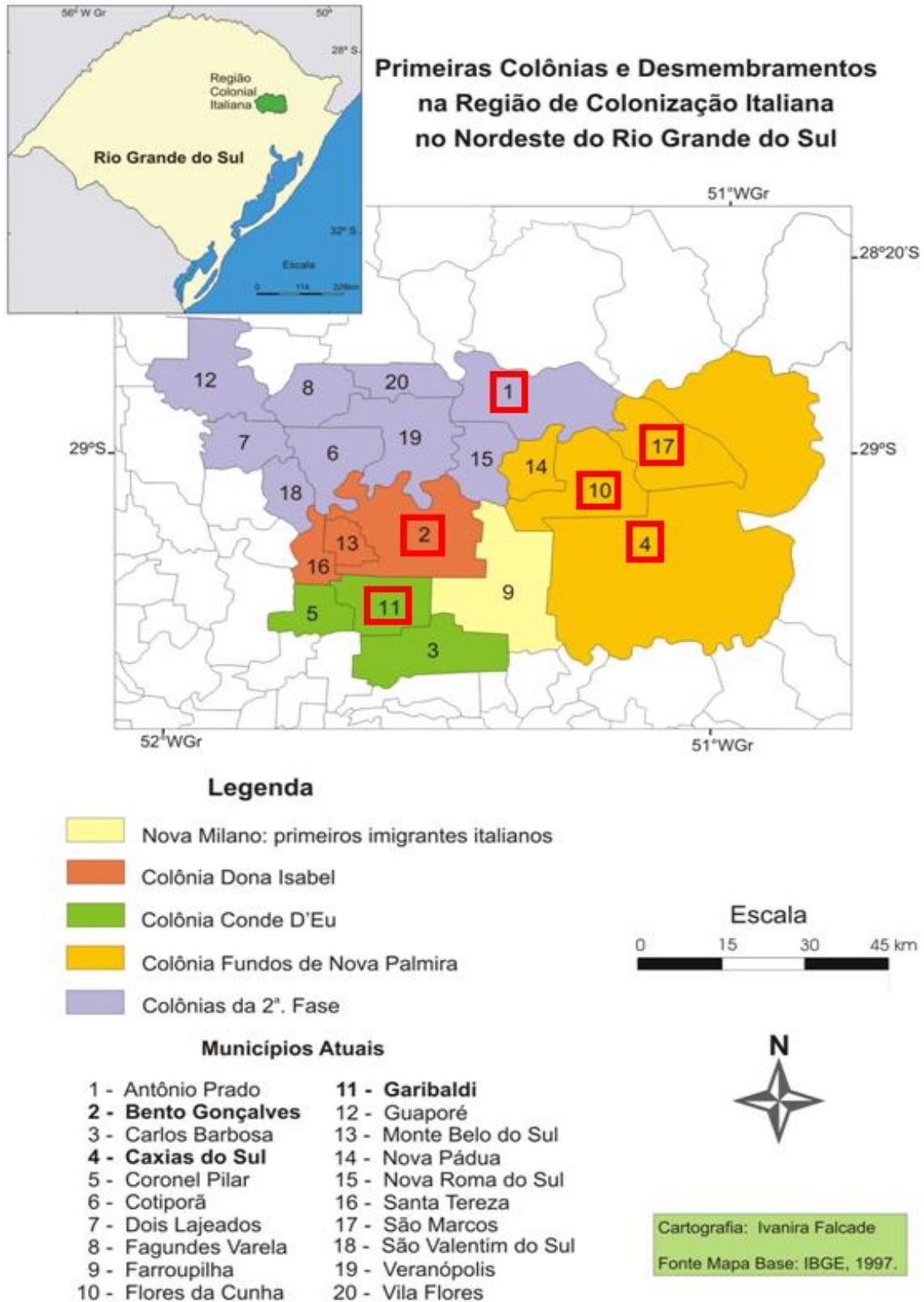
Estes questionamentos impulsionaram as buscas, e, com eles, objetivei investigar a relação escola-comunidade, a partir da análise de entrevistas realizadas com professores descendentes de imigrantes italianos na década de 1980, compreendendo o período de 1915 a 1960, na região Nordeste do Rio Grande do Sul. Também busquei identificar os processos de manifestação que confirmassem a existência da relação escola-comunidade; pretendi verificar os motivos que levavam a escolha dos professores pela comunidade e como esta continuou a influenciar em tal escolha, mesmo depois das escolas serem assumidas pelo município. E, por fim, tive o intuito de analisar, a partir das narrativas dos professores entrevistados, como os conceitos de cultura, identidade, etnicidade e memória, trabalhados nesta pesquisa, influenciavam sobre a escolha docente, a escola e sua relação com a comunidade, aliás, conceitos importantes para a pesquisa na análise das entrevistas.

Para justificar a escolha do período histórico, ressalto que as entrevistas do ECIRS, que foram analisadas por mim, foram realizadas na década de 1980. De trinta entrevistas, vinte e duas foram feitas com professores e oito com alunos. Como a minha pesquisa girou em torno da docência, optei por analisar quase todas as entrevistas realizadas com os docentes (exceto três, pois dois destes profissionais não residiram e nem atuaram na Região das Antigas Colônias Italianas; e o outro residiu e lecionou na região, mas não trouxe relatos

sobre seu entrosamento na comunidade onde lecionou). Em 1915, o primeiro docente iniciou a lecionar, e o último a iniciar o exercício da docência ocorreu em 1948, porém seus relatos trazem lembranças da década posterior. Por isso, o tempo histórico para essa pesquisa delimita-se de 1915 a 1960. Creio ser importante salientar que as dezenove entrevistas utilizadas já estão transcritas. Também utilizei outras três entrevistas realizadas com professoras que lecionaram nessa mesma época e que compõem o AHMSA, assim como o material didático de um professora que atuou nesse mesmo contexto.

Já, para justificar o contexto da pesquisa, cabe reiterar que os imigrantes italianos vindos para o Rio Grande do Sul a partir de 1875, no contexto das políticas de substituição da mão de obra escrava, saíram de seu país de origem em decorrência da pobreza e da visualização de poucas possibilidades para a melhoria da vida. A partir da teoria e relatos, pude evidenciar a representação em torno dos imigrantes italianos que, muitas vezes, são reconhecidos pela sua contribuição para o desenvolvimento do Brasil, caracterizados como povo trabalhador, vindos a este país em busca de melhor condição de vida, com o objetivo de se tornarem donos de suas próprias terras, como lhes foi prometido.

Aqui no Brasil, especificadamente no Rio Grande do Sul, espaço ao qual a pesquisa se delimitou, compreende alguns municípios das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul, mais precisamente os atuais municípios de Antônio Prado, Flores da Cunha, São Marcos, Caxias do Sul, Garibaldi e Bento Gonçalves. A localização desses municípios, bem como das Antigas Colônias de Imigração Italiana pode ser visualizada no mapa a seguir. No canto esquerdo superior, no mapa do Rio Grande do Sul, a parte em destaque (na cor verde) refere-se à localização da Região de Colonização Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul. O mapa da parte inferior mostra as primeiras colônias e desmembramentos da referida região, as partes com marcação em vermelho, ao redor do número de identificação, referem-se aos municípios contemplados na dissertação (municípios onde residiam os professores e alunos, cujas entrevistas e materiais didáticos foram analisados).



Mapa 01 – Primeiras colônias e desmembramentos na Região de Colonização Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul. Fonte: Ivanira Falcade (cartografia), mapa base IBGE (1997), disponível em Luchese (2008, p.75).⁴

⁴ Disponível também em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/552/55261104/55261104_5.html.

Reitero que em relação ao contexto da italianidade, ao período histórico e inclusive em relação às entrevistas utilizadas aqui, já foram realizadas pesquisas, porém estas tiveram outros enfoques, um exemplo disso é Thoen (2011), que tratou de etnicidade e cultura escolar. Outros autores que trabalham com o mesmo contexto espacial e temporal foram Luchese (2007) e Zanatta (2011), sendo que suas pesquisas me auxiliaram na revisão de literatura. Momento em que escrevi mais detalhadamente sobre os resultados obtidos pelos mesmos e que pude contextualizar o referido espaço e tempo. Porém, saliento novamente que a pesquisa que realizei teve outro enfoque, entendendo que se trata de um tema de importância para a história e para a educação, o qual permite um conhecimento melhor a respeito da questão e que até então não foi trabalhado/analísado. Aproveito ainda para justificar e apontar a relevância da pesquisa,

À História, conquanto processo cognitivo, do qual o homem é o principal sujeito, cabe recuperar os lastros dessa dinâmica temporal, fazendo do próprio homem sujeito reconhecedor de suas identidades, por meio de sua integração na dinâmica sincrônica na vida em coletividade.

[...], os historiadores são movidos por um imperativo ético que os motiva a contribuir para o impedimento de que a memória histórica se desvaneça e de que as identidades se percam no fluir inexorável do tempo contínuo, já que ao dedicarem-se à tarefa de fazer afluir o passado, através de diferentes versões, e de analisá-lo da maneira mais consistente possível, vinculam a razão histórica à memória. (DELGADO, 2006, p. 51-53).

Salientando a importância da pesquisa, e tratando-se de algo que ocorreu há tempos, evoco as palavras proferidas por Thoen (2011, p. 64) “ora, a memória se faz e refaz a cada nova possibilidade de transmissão e partilha”, e complemento com Burke (2005, p. 45), que afirma “o interesse por cultura, história cultural e ‘estudos culturais’ ficou cada vez mais visível nas décadas de 1980 e 1990”. Porém, também saliento que mesmo ao se tratar de fatos ocorridos há muito tempo, o assunto investigado também é muito atual, pois, hoje, é muito abordada a relação escola-comunidade, principalmente pela falta da mesma (falta da relação escola-comunidade), justifico a importância/relevância da minha pesquisa.

Mas, na história humana, temos a possibilidade de experimentar novas perspectivas e individualmente também temos uma incrível capacidade de não deixar abafar-nos totalmente, mesmo que por algum período. Mas o maravilhoso é que temos capacidade de reagir e crescer em novas perspectivas. (KREUTZ, 2011, p. 39).

Essas palavras justificam o uso das mesmas fontes e conceitos que utilizei para essa dissertação e que já tinham sido utilizados por outra autoria, como Thoen (2011), por

exemplo; apesar do mesmo material, tive a possibilidade de experimentar novas perspectivas, sem me deixar abafar pelo que demais autores compuseram com suas leituras e escritas, mas abrindo para novos horizontes, novas buscas, tão importantes e ainda não analisadas. É muito provável que o meu estudo tenha deixado lacunas, ou mesmo as entrevistas ofereçam outras informações que eu também não contemplei, servindo, por esse motivo, de fonte para outros pesquisadores, para novas pesquisas. Também, cabe mencionar que outro diferencial na minha pesquisa foi o fato de eu ter mesclado informações de outros arquivos.

Após justificar a escolha do espaço temporal e local da pesquisa, julgo ser importante justificar a minha escolha pela realização desta pesquisa, ainda mais, por ter sido realizada por uma pomerana/alemã em um contexto de italianos. A não relação da minha origem com o tema de pesquisa demonstra o meu interesse nesse “novo mundo”, em pesquisar sobre um modo de viver diferente do meu. Confesso não ter sido esse o meu objeto de pesquisa inicial, no entanto, o motivo básico da escolha do objeto de pesquisa foi o fato de o orientador e demais professores da Linha de Pesquisa estarem vinculados com temática afim. O contato com as entrevistas e as primeiras leituras me fez deslumbrar a importância que esta pesquisa teria para a História da Educação. Em relação ao contexto da italianidade, Pozenato (2003, p. 13), em seu capítulo intitulado “Elogio da diversidade”, argumenta a favor dos estudos nesta perspectiva:

Que uma universidade se dedique ao estudo da cultura de um grupo humano particular não é, certamente, inédito, embora estejamos acostumados a ver as Universidades mais interessadas na *grande cultura*, aquela de maior elaboração intelectual e de maior prestígio social.

O que talvez seja inusitado é haver uma Universidade que se empregue a fundo na identificação e resgate de um universo cultural circunscrito, e o faça como tarefa prioritária, por uma espécie de compulsão, como faz a Universidade de Caxias do Sul com a cultura da imigração italiana na região serrana gaúcha.

Tudo, porém, fica fácil de entender, quando se sabe que a Universidade de Caxias do Sul é ela mesma, em grande parte, fruto dessa cultura particular. Ao estudá-la, em certa medida a Universidade busca compreender a si própria e, compreendendo-se, procura saber mais claramente qual o papel que lhe compete nesse contexto. Isso explicaria a tendência quase compulsiva acima mencionada. O que, como se vê, nada tem de compulsão e, sim, é o resultado de uma opção consciente da Universidade no sentido de se integrar plenamente com a realidade de sua região.

Apenas fiz referência a esse trecho do texto de Pozenato, pois muitas vezes ouvi que haveria exagero nessa busca, além de que explicita o meu interesse em pesquisar uma cultura diferente da minha. No entanto, discordo e aqui estou pesquisando uma cultura diferente da minha, uma cultura com a qual estou convivendo e que julgo importante conhecer. O mesmo

ocorreu com a Universidade, pois a mesma compõe-se de diferentes culturas (mas, é imprescindível salientar um grande número de descendentes de imigrantes italianos) e compreende que muitos foram os legados trazidos junto com a imigração.

Após as justificativas terem sido postas, passo a descrever o apoio teórico e as categorias desenvolvidas na pesquisa. A fundamentação teórica abordou os principais conceitos implícitos na pesquisa, sendo comunidade (BAUMAN, 2003, 2009; ANDERSON, 2008; BARTH, 2011), história cultural e conceito de representação (CHARTIER, 1995; BURKE, 2005; PESAVENTO, 2005), cultura (BAUMAN, 2012), memória (LE GOFF, 1996), etnicidade (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011), identidade (HALL, 1997) e italianidade (POSSAMAI, 2005), conceitos centrais nesse processo, porém, tendo maior destaque o conceito de comunidade.

Em relação ao método, baseei-me, sobretudo, na História Oral (ALBERTI, 2005, 2004; AMADO, 2005; DELGADO, 2006; GRAZZIOTIN e ALMEIDA, 2012; VIDAL, 1998). Mesmo tendo trabalhado com as transcrições das entrevistas, tanto do ECIRS, quanto do AHMSA, acredito que estas não perdem seu caráter oral; tive a intenção de poder ouvir cada uma das entrevistas, no entanto, o curto espaço de tempo, em que o mestrado é realizado, não me permitiu esse acesso. Ouvir as entrevistas me permitiria prestar atenção em pausas, risos e choros. Todavia, ainda assim, mesmo sem essas observações, trabalhei com os relatos das professoras, o que me faz acreditar no trabalho com história oral.

Além do método, é importante apresentar as fontes selecionadas, as quais, nesta pesquisa, se baseiam em documentos orais e escritos e bibliografia de apoio ao estudo e interpretação das fontes. Inicialmente, fiz uma busca visando investigar o que já foi pesquisado até o momento. Partindo dessa informação, comecei a levantar materiais bibliográficos que pudessem fundamentar minha pesquisa, para que, dessa forma, eu pudesse analisar as entrevistas com maior rigor científico.

Além das entrevistas que compõem o acervo do ECIRS, recorri às entrevistas do AHMSA, sendo dezenove entrevistas do primeiro acervo citado e três do segundo, totalizando vinte e duas entrevistas. Outra fonte de pesquisa utilizada foram os diários de aula, escritos no ano de 1919, da professora Estephania Romanha, que atuou em Bento Gonçalves, bem como os livros didáticos por ela utilizados em sala de aula, emprestados por uma aluna do meu estágio docência na Pedagogia, na disciplina de História da Educação; o material pertencia a sua bisavó.

Abaixo, acreditando ser de pertinência, apresento um quadro com a listagem dos entrevistados selecionados (que estão presentes na pesquisa), bem como, informações sobre os mesmos:

Nome do entrevistado	Ano e local da entrevista	Ano e local do nascimento	Ano e local que começou a lecionar
Adelaide Rosa	1984, Caxias do Sul	1903, Caxias do Sul	1936, zona urbana
Ângelo Araldi	1989, Flores da Cunha	1926, Flores da Cunha	1948, zona rural
Catarina Rosa Piva Foppa	1988, Garibaldi	1910, Garibaldi	1927, zona rural
Dorotéia Rizzon Corte	1986, São Marcos	1920, não informado	1932, zona rural
Emma Nilza Citton Faccio	1988, Antônio Prado	1923, Antônio Prado	(+) ⁵ 1943, zona rural
Ida Menegotto Poletto	1986, Caxias do Sul	1915, São Luiz	(+)-1930, zona rural e urbana
Isolina Rossi	1985, Caxias do Sul	1898, não informado	(+)-1915, zona rural
Liduvina Sitoli Tisott	1987, Caxias do Sul	1912, 3 ^a Léguas – Santo Antônio	(+)-1928, zona rural
Marina Bridi Moretto	1986, São Virgílio da VI ^a Léguas – Caxias do Sul	1926, não informado, mas, provavelmente, em São Virgílio	1940, zona rural
Nair Menegotto Pedreira Grandi	198? ⁶ , Antônio Prado	192?, não informado	193?, zona rural
Olga Tonolli Sevilla	1988, Caxias do Sul	1913, São Marcos	(+)-1928, Zona urbana

⁵ O símbolo (+-) reflete a impossibilidade de dar precisão ao ano, no entanto, pelos cálculos, tendo como base as entrevistas terem sido realizadas na década de 1980, foi a data presumível.

⁶ Já que não foi possível identificar o ano exato da entrevista, o substituí por um ponto de interrogação, deixando ao menos a década evidente. Fiz a contagem levando em conta que as entrevistas foram realizadas na década de 1980. Essa explicação se atribui a todos os casos, desta tabela, que estejam com o ponto de interrogação no lugar de um número.

Paulina Soldatelli Moretto ⁷	1983, São Marcos	(+)-1912, São Marcos	(+)-1941, zona rural
Regina Maria Garbin	1987, Antônio Prado	1926, não informado	1945, zona rural
Serafina Rigon Carpegiani	1989, Flores da Cunha	1911, Flores da Cunha	1927, zona rural
Silene Piva Benini	1988, Garibaldi	1908, Garibaldi	1927, zona rural
Vanda Lide Shumacher Soldatelli	1988, Caxias do Sul	1925, Ana Rech	(+)-1941, zona rural
Vanda Rodrigues Grazziotin	1990, Antônio Prado	(+)-1925, não informado	(+)-1942, zona rural
Verônica Candiago Bortolon	1985, Caxias do Sul	1915, Caxias do Sul	1930, zona urbana
Virgínia Dall'Alba Novello	1986, Caxias do Sul	1908, Ana Rech	1926, zona rural

Quadro 01 – As entrevistas analisadas (ECIRS). Fonte: entrevistas elaboradas e aplicadas pelo ECIRS, tabela elaborada pela própria autora.

Nome do entrevistado	Ano e local da entrevista	Ano e local do nascimento	Ano e local que começou a lecionar
Esther Troian Benvenuti	1983, Caxias do Sul	1916, Ana Rech	1942, zona rural
Olga Ramos Brentano	1991, Caxias do Sul	1917, Porto Alegre	1939, zona urbana (Farroupilha/Caxias do Sul)
Suely Bascu	1991, Caxias do Sul	1914, Caxias do Sul	1929, zona urbana

Quadro 02 – As entrevistas analisadas (AHMSA). Fonte: entrevistas elaboradas e aplicadas pelo AHMSA - Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, tabela elaborada pela própria autora.

⁷ OBS.: Foram realizadas duas entrevistas com a professora Paulina Soldatelli Moretto. As duas entrevistas foram realizadas no mesmo ano, porém uma pela professora Liane Beatriz Moretto Ribeiro e a outra pela professora Cleodes Piazza Ribeiro e, portanto, possuem informações/relatos distintas/os. Nessa listagem aparece apenas uma vez o nome da professora Paulina, já que as informações são as mesmas, no entanto, no decorrer da dissertação, as entrevistas serão diferenciadas por (1983a) e (1983b) e essa diferenciação poderá ser reconhecida no referencial bibliográfico das entrevistas utilizadas.

Organizei o texto em quatro capítulos. No primeiro (que a propósito é o presente capítulo), apresento os aspectos introdutórios da pesquisa. Utilizei desse espaço para realizar um traçado sobre o objeto de estudo da pesquisa, o recorte espacial e temporal adotado para a mesma, o referencial teórico, o método e as fontes empregadas na realização da dissertação. Aproveito para traçar aqui o que teci em cada um dos capítulos. Enfim, são assuntos a título de introdução e que servem para nortear o leitor quanto aos procedimentos adotados durante a construção do trabalho.

O segundo capítulo está dividido em duas partes: na primeira, apresento o contexto (espaço e tempo) da pesquisa. Início explicitando a forma como os italianos estavam organizados na Itália, o que eles almejavam com a vinda para o Brasil, como eles se organizaram ao chegarem aqui. Faço isso, sobretudo, baseada no aporte teórico de autores que pesquisaram a respeito. Após, escrevi sobre a situação escolar e comunitária, na qual abordo a questão das primeiras escolas étnicas no estado do Rio Grande do Sul e como a comunidade trabalhou, se interessou, entrevistou e se organizou para a construção das mesmas. Na segunda parte do segundo capítulo, escrevi sobre conceitos muito presentes no momento da análise das entrevistas e sobre o método adotado para a realização da pesquisa. Tenho plena consciência de que não é comum um capítulo sobre o método, no entanto, já que a pesquisa teve muitas especificidades, achei necessário um espaço em que eu pudesse explicar melhor a respeito deste, tornando mais fácil a compreensão do caminho percorrido para chegar aos resultados aqui apresentados. Com isso, inicio essa parte do capítulo cercado o método da História Oral, História Cultural e o conceito de representação, cultura, cultura escolar e cultura material escolar, memória, identidade, etnicidade e italianidade. Esse capítulo é responsável por situar o leitor no meu trabalho de garimpar em fontes diferenciadas. Nele, é possível observar como os conceitos que salientei acima foram observados nas entrevistas e como os mesmos se faziam presentes na vida, organização comunitária e prática escolar do contexto espacial e temporal em que a pesquisa foi realizada. Por motivos de organização do trabalho, optei por deixá-lo junto ao capítulo do contexto, já que o mesmo serve para contextualizar a forma como o texto foi escrito e, até mesmo por não ser habitual esse capítulo em outras dissertações. No entanto, ressalto sua importância para melhor compreensão dos resultados aqui apresentados.

Considero todos os capítulos muito pertinentes para a dissertação, do contrário não os teria posto aqui, porém é no terceiro capítulo que defino diretamente o objeto de estudo (embora o objeto esteja presente constantemente em toda a dissertação). Nesse capítulo, conceituei o termo “comunidade”, baseando-me em um forte referencial teórico, tornando evidente o que considero com esse conceito e como o mesmo foi analisado nas entrevistas utilizadas. É nesse mesmo capítulo que trato diretamente da relação escola-comunidade. Nesse mesmo espaço, abordo o interesse que o Governo e a Igreja Católica tinham em relação à formação das comunidades.

No quarto capítulo, escrevi sobre as formações e práticas dos professores que atuaram nessas regiões e a influência da escolha docente e das práticas pela comunidade. Quando eu iniciei a investigação, mal pude imaginar que a comunidade exercesse tanta influência sobre a contratação dos professores (que eram escolhidos por determinadas especificidades, como origem ou religião, por exemplo) e sobre a prática docente (preferência pelo ensino de leitura, escrita e cálculo, o uso dos castigos, a não aceitação por atividades lúdicas (jogos e brincadeiras)). Além de ter observado esses aspectos nas falas dos entrevistados, recorri - nesse momento - ao material didático da professora Estephania, verificando, através das atividades que ela propunha aos alunos, a forma como ela conduzia suas aulas, a forma como ensinava seus alunos.

Por fim, teci as considerações finais, nas quais pude concluir e afirmar a existência da relação escola-comunidade no contexto da italianidade, no período de 1915 a 1960. Ressalto que, naquele contexto, essa relação foi de extrema importância, os imigrantes e/ou descendentes demonstravam grande respeito e interesse na/pela escola, empenharam-se para a sua construção e manutenção, responsabilizaram-se pela escolha e pagamento do professor, já que o município não tomava providências em relação à escolas e manutenção das mesmas até então (considerando os primeiros anos do tempo compreendido nessa pesquisa e mesmo antes desse período, momento em que se empenharam na “construção” de escolas). Mas, mesmo com a transferência da responsabilidade da escola da comunidade para o município, os imigrantes italianos e/ou descendentes ainda seguiram contribuindo e influenciando em tudo o que fosse necessário. Inclusive, fato que me marcou nas falas dos entrevistados é que por vezes os pais deixavam de levar ou mandar os filhos à escola, caso não estivessem satisfeitos com alguma coisa, como o professor, por exemplo, caso esse não fosse como idealizavam (origem, religião, valores morais).

A pesquisa acrescentou uma gama de novos conhecimentos para mim, através dela pude me inteirar de um novo contexto, de uma outra realidade, de uma “nova” perspectiva”. O caminho da história, até então novo para mim, me atraiu a partir dessa pesquisa. Investigar sobre um grupo étnico diferente do meu, me fez refletir e “mergulhar” mais a fundo nas investigações. E posso afirmar que as contribuições dos imigrantes italianos e de seus descendentes no Rio Grande do Sul foram de grande valia, não apenas no setor econômico-financeiro do país, mas, sobretudo, no legado cultural trazido pelos mesmos.

2. CONTEXTO DA PESQUISA: IMIGRAÇÃO, ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA E ESCOLAR, CONCEITOS E MÉTODO

Este capítulo tem o objetivo de contextualizar a presente pesquisa. O mesmo está dividido em duas partes, sendo que - na primeira - analiso questões referentes à imigração e ao contexto escolar e comunitário; já na segunda, observo a definição de conceitos bastante pertinentes à pesquisa, bem como o percurso metodológico da mesma.

2.1 A IMIGRAÇÃO ITALIANA E O CONTEXTO ESCOLAR/COMUNITÁRIO

Na primeira parte do capítulo, descrevo o contexto do local e período no qual a pesquisa se insere. Penso ser pertinente pincelar os motivos que fizeram com que os italianos saíssem de seu país, como eles se organizavam comunitariamente no país de onde vieram e o que eles esperavam encontrar no destino que traçavam e o que encontraram, efetivamente, ao chegarem à Região de Colonização Italiana. Esses aspectos são demasiadamente pertinentes para nortear o contexto em que a pesquisa está inserida. Trato também da questão religiosa e da língua italiana e dialetos, que são muito importantes já que desencadearam consequências no âmbito escolar. Explicitando melhor, ao longo do trabalho, mostro que os professores que lecionaram nas escolas públicas com rupturas étnicas italianas, na maioria das vezes eram responsáveis também pelo ensino da catequese. Por isso, para muitas comunidades, era imprescindível que eles fossem da religião católica. Já em relação ao italiano como língua, e mesmo os dialetos, isso ocorre por ter perdurado por décadas a fala em italiano, mesmo já estando falando em português. Não estou generalizando, mas retratando o que foi dito em uma boa parte das entrevistas dos imigrantes e descendentes. Com a questão da nacionalização, o português passa a ser obrigatório nas salas de aula. De acordo com o referencial teórico e mesmo nas entrevistas analisadas, essa “resistência” pelos imigrantes italianos em continuar também falando em italiano ocorreu em parte por considerarem um vínculo com a Itália, porém, era desejo dos italianos aprenderem a língua do país que os acolhera, apesar das dificuldades, que sentiam. Com isso, notei nos italianos um sentimento misto em relação ao uso da língua portuguesa ou italiana, pois não queriam perder o sentimento de italianidade, no entanto queriam se identificar com o Brasil também. A partir

dessas informações, especifico a forma como eles se organizaram na RCI e a situação escolar e comunitária relativa ao período da pesquisa.

2.1.1 A Emigração: A Itália em Crise e o Projeto de Nova Vida

O ano de 1888 foi o ano da abolição da escravatura no Brasil, mas, também, o ano da crise econômica italiana, responsável pelo êxodo de milhões de agricultores. O crescimento da imigração, no Brasil, nos fins do século XIX, foi o resultado dessa crise, que fez com que mais de um milhão de italianos procurassem, no Brasil, o que a Itália não tinha: condição de lhes oferecer um trabalho ou uma terra. (MANFROI, 2001, p. 48)

Início com as palavras de Manfroi, que destaca o principal motivo da vinda dos italianos para o Brasil. Nesse sentido, Zanini (2006) afirma que a emigração pode ter sido uma solução necessária, já que o governo da Itália lucrou com a exportação da mão de obra e

os embaixadores e cônsules, instruídos pelo governo italiano, deveriam rever sua atitude diante da emigração, procurando tirar proveito da mesma para os interesses da Itália. Os emigrantes precisavam deixar de ser vistos com indiferença, ou como um problema, eles agora representavam uma possibilidade de solução para as dificuldades econômicas que o país atravessava. (IOTTI, 2010, p. 29)

Aos italianos, restava a emigração, pois, de acordo com Dall’Alba, Tomiello, Rech e Susin (1987), estas dificuldades enfrentadas pelo país, foram resultados da industrialização, que tirou muita mão de obra da agricultura, de onde provia o sustento da família e, por isso, fez com que eles optassem pela saída do país. A emigração era vista pelos italianos como uma forma de sobreviver e de “crescer”, tendo em vista que enxergavam no seu destino a possibilidade de serem donos de suas próprias terras.

Além da abolição da escravatura, que fez com que o Brasil precisasse de mão de obra, e das dificuldades que a Itália enfrentava, a emigração não representava vantagem apenas para os dois países em questão. Era vista como solução e a realização de um sonho para os próprios emigrados, que viam na emigração “a possibilidade de ser proprietário de terra ou de montar um *pequeno negócio*, através do trabalho em família” (MOCELLIN, 1996, p. 84). A autora ainda defende que esse propósito fazia parte da idealização desses descendentes de imigrantes italianos, que viam “na América, o sonho do *novo mundo*⁸” (1996, p. 84). Ela também afirma que,

⁸ Grifos do autor.

este é o momento de ruptura com a Itália, pois o ato de imigrar representava um novo projeto, uma nova vida que a mãe-pátria não proporcionava mais. [...]. Nesse momento a Itália representava o *velho mundo*. A saudade dos familiares e da vida no *outro lado do Atlântico* vai sendo substituída por um novo projeto que agora se prende ao Brasil. A vida iniciada em *novas terras* deixa para trás a *velha Itália*. A partir da imigração começa uma nova história, que traz consigo algumas lembranças fragmentadas da Itália. Esta nova história está presente na memória coletiva do grupo; à medida que evocam o seu passado, deixam transparecer um espaço vazio em relação ao tempo anterior à imigração. (MOCELLIN, 1996, p. 84)

Nesse sentido, Manfroi (1987) acredita que a emigração é decorrência da capacidade de mobilidade dos italianos que estavam sempre em busca das terras novas, o desejo constante de ser proprietário e a disposição de aventurar-se para alcançar o que almejavam. Além disso, a emigração, segundo o autor, tinha como motor o próprio sistema de colonização, que se associava à diminuição do trabalho agrícola e ao crescimento demográfico das antigas colônias.

Nesse sentido, os imigrantes que para cá vieram, demonstraram muitas vezes essa mobilidade, de acordo com Bergamaschi (2007), eles eram acostumados a poupar e trabalhar desde cedo; para eles, essa era a receita do enriquecimento. Eles tinham o costume de trabalhar sem ganhar remuneração e de desenvolver outras atividades visando maior renda para a família, como por exemplo, as tranças de palha de milho ou de trigo. “O trabalho na propriedade é uma necessidade para os colonos e suas famílias e, assim, desde cedo, as crianças aprendem na colônia os afazeres não só da casa e da agricultura, mas também do artesanato, para aumentar a renda familiar” (BERGAMASCHI, 2007, p. 35).

Na Itália, o século XIX foi o que apresentou o índice mais elevado de emigração, de acordo com Herédia (2010, p. 215) os emigrantes “viam a emigração como um meio de fazer fortuna e ter acesso à terra; representava estabilidade econômica, uma vez que a terra sempre foi um elemento promotor de mobilidade social”. Reiterando tais afirmações, Santos (2010, p. 156) defende que

além dessa função estratégica e geopolítica, a imigração foi planejada como um processo de substituição não só do trabalho escravo pelo trabalho livre, mas, principalmente, como uma substituição do negro escravo pelo branco europeu em um processo de colonização baseado na pequena propriedade. Nessa perspectiva, a escravidão era vista como uma forma arcaica de produção que não se coadunava com a modernidade, enquanto a colonização era vista como um processo civilizatório.

A terra, tão almejada pelos imigrantes que aqui chegavam, representava, de acordo com Bergamaschi (2007), poder e segurança. A terra era mais importante que o próprio dinheiro, pois o consideravam resultado dela, além de que ela era vista como garantia de sustento, representando assim, também, a liberdade. A terra garantia uma vida diferente daquela tida na Itália, ser proprietário era visto como um meio de enriquecimento. No entanto, Herédia (2010) afirma que a imigração foi incentivada antes da Lei de Terras e do impedimento do tráfico de escravos para o Brasil. Ela diz que, mais uma vez, o desejo de ser proprietário e formador de núcleos coloniais invadia os discursos e pensamentos dos emigrantes, mas que de fato, as duas leis estimularam ainda mais a saída do país. De acordo com a autora (2010, p. 215), os “italianos provenientes do Vêneto e Friuli, bem como da Calábria e da Campânia” foram predominantes nos primeiros anos da emigração para o Brasil, já Belluno, Udine, Cuneo, Vicenza, Treviso, Lucca, Massa e Parma foram as províncias com maiores taxas de emigração temporária, e que Rovigo, Campobasso, Benevento, Cosenza, Salerno, Potenza, Catanzaro, Verona, Massa, Mantova, Padova, Avellino, Macerata, Treviso e Venezia foram as províncias com maiores taxas de emigração permanente.

Chegando aqui, no Rio Grande do Sul, nem tudo acontecia como o imaginado, pois, de acordo com Santos (2010), os imigrantes sofriam privações, o governo provincial pagava menos aos transportadores do que o governo central, os imigrantes preferiam ficar em áreas já colonizadas, no entanto, o que encontraram aqui foram terras consideradas inóspitas. Ainda, de acordo com Herédia (2010, p. 218-219), “os que permaneceram em São Paulo tiveram, no primeiro momento, o papel de substituir o trabalho escravo nas fazendas de café, e os que se instalaram no Rio Grande do Sul, vieram com a finalidade de implantar os núcleos coloniais agrícolas”, planos diferentes do que os emigrados tinham como meta.

2.1.2 A Organização Comunitária dos Italianos na Itália: de Onde Vieram os Imigrantes que Aportaram na Região Colonial Italiana?

De acordo com De Boni e Costa (1979, p. 91), “a zona de colonização italiana do Rio Grande do Sul teve como povoadores, quase que de modo exclusivo, indivíduos e grupos provenientes do norte da Itália, a região mais atingida pela crise econômica no momento da unificação”. Os autores afirmam que a região do Vêneto contribuiu para um maior número de

imigrantes, tendo em vista ser a região de maior crise em 1875, época em que veio um considerável número de imigrantes italianos para o Brasil. Eles afirmam (1979, p. 91), também, que a maioria eram “provenientes sobretudo das províncias de características mistas de Vicenza, Treviso e Verona, e da província montanhosa de Beluno, enquanto as províncias de planície, graças à industrialização incipiente, tiveram uma menor participação”. Para facilitar a compreensão das regiões e províncias, disponibilizo o quadro abaixo:

Região	Províncias
Vêneto	Beluno, Pádua, Rovigo, Treviso, Veneza, Verona, Vicenza
Lombardia	Bérgamo, Bréscia, Como, Cremona, Mântua, Milão, Pavia, Sôndrio, Varese
Trentino-Alto Ádige	Bolzano, Trento
Fríuli-Venécia Júlia	Gorízia, Trieste, Údine (e Pordenone)
Piemonte	Alessandria, Novara, Vercelli
Emília-Romanha	Ferrara, Módena, Parma, Placência, “Reggio nell’Emilia”, Piacenzia
Toscana	Livorno, Lucca, Massa-Carrara, Pisa
Ligúria	Gênova, La Spézia

Quadro 03 – Proveniência dos imigrantes. Fonte: Frosi e Mioranza (2009, p. 35).

De acordo com Frosi e Mioranza (2009), pesquisas realizadas na década de 1970, mais precisamente nos anos de 1973 e 1974, apontam que os imigrantes italianos vindos para a Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul, vieram das regiões italianas do Vêneto, Lombardia, Trentino-Alto Ádige, Fríuli-Venécia Júlia, Piemonte, Emília-Romanha, Toscana e Ligúria, sendo considerados do maior ao menor, em relação ao número de emigrantes. No entanto, as mais consideráveis em emigrações são as quatro primeiras regiões, elas que “contribuíram de modo determinante para o povoamento da Região de Colonização Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul” (2009, p.29), sendo que as outras quatro representam apenas “1,5% do total dos imigrantes italianos que se instalaram nessa área do Rio Grande do Sul”, (Frosi e Mioranza 2009, p. 29). Os autores também abordam os milaneses que para cá vieram e defendem que os mesmos vieram de cidades periféricas. Sabendo de onde veio a

maioria dos imigrantes, passo a detalhar a vinda deles para o RS, segundo De Boni e Costa (1979, p. 66)

O início da emigração permanente não esteve isento também dos sonhos colonialistas por parte de muitas autoridades italianas. Não havendo mais terras a conquistar para países europeus, pensou-se em enviar colonos para a América do Sul a fim de preparar o caminho para modificações políticas posteriores. Afora isso, a emigração atuou como instrumento de pesquisa diplomática, além de servir como portadora de valores culturais e de abrir mercado para os mais diversos produtos do país de origem.

Estes motivos imediatos explicam como é possível que um país tenha visto partir grande parte de sua força de trabalho – geralmente homens com mão-de-obra não qualificada, no auge de sua idade produtiva. A emigração possibilitou à classe dirigente conservar e mesmo aumentar seus privilégios.

Então, mesmo com a dor da despedida de muitos familiares, que lá na Itália ficaram, os sonhos e objetivos de serem alcançados aqui eram maiores. Dentre os imigrantes alemães, Kreutz (2004) afirma que no país de origem viviam em aldeias e que a moradia ficava desvinculada da roça já aqui no Rio Grande do Sul o lote era maior e não fracionado, a organização deveria ser diferente, precisando os alemães estabelecerem-se nas próprias terras. “E só ao redor da igreja, da escola, da venda, pouco a pouco, se constituíram os centros frouxos da povoação, que, em casos favoráveis, conduziram à formação de vilas e cidades” (KREUTZ, 2004, p. 97). Com os imigrantes italianos, a formação comunitária não foi muito diferente.

A colônia destinada aos primeiros imigrantes italianos, denominada Fundos de Nova Palmira, situa-se, hoje, no distrito de Nova Milano, município de Farroupilha. Eram milaneses os integrantes desse pequeno grupo e estabeleceram-se, em 1875, em terras próximas das habitadas por imigrantes alemães.

O crescimento do número de italianos que ingressavam no Rio Grande do Sul foi se intensificando e exigiu uma distribuição rápida e eficiente dos imigrantes; adotou-se, por isso, um esquema simples: à medida que chegavam, iam ocupando as terras situadas além dos lotes já destinados a imigrantes italianos e assim sucessivamente.

Com a criação das Colônias Caxias, Dona Isabel e Conde D’Eu, foram estabelecidas três frentes de ocupação de terras. A destinação para uma ou outra dessas colônias não obedecia a nenhum critério rigidamente estabelecido. Por essa razão, não se formaram núcleos específicos de uma ou de outra região da Itália. O que acontece, porém, é que grupos vindos da mesma região ou província italiana e egressos na mesma data, podem ser encontrados em determinados pontos do território, dando origem a pequenas comunidades típicas, ou seja, grupos étnico-linguísticos afins. (FROSI, MIORANZA, 2009, p. 55).

Além disso, em outras pesquisas, relata-se que houve troca de lotes, buscando assim ficarem próximos de seus conhecidos. Já estando os imigrantes aqui no Brasil,

O processo de formação das novas comunidades, excetuando-se os núcleos de irradiação, desenvolvia-se dentro dos aspectos socioeconômicos de sobrevivência de um grupo social. Surgem assim núcleos espalhados em toda a região. As bases para a formação dos aglomerados obedecia, entretanto, a razões de ordem: *geográfica* (encontro de picadas, proximidade de rios com possibilidade de aproveitamento para a pequena indústria); *geodemográfica* (maior ou menor extensão da Linha ou Travessão e maior ou menor número de lotes coloniais e correspondente número de famílias e habitantes); *econômica* (diversidade de interesses do elemento humano e consequente diversificação de atividades); *religiosa* (existência de capela ou igreja e presença de sacerdotes); *étnica* (proveniência de mesma região italiana ou região limítrofe, o que desencadeava o processo psicossocial que levava os imigrantes a acreditarem na possível criação de grandes centros urbanos; e, dentro disso, eram motivados pelo estímulo de orgulho regional, provincial e mesmo municipal italiano); e *social* (maior ou menor entendimento e afinidade dos habitantes da mesma Linha ou Travessão). (FROSI, MIORANZA, 2009, p. 60).

A formação das comunidades, inicialmente, não estabeleceu critérios rígidos. Com o passar do tempo, o governo começou a buscar estratégias para evitar a formação de comunidades tipicamente italianas, mas isso não teve êxito, já que os italianos conseguiram achar um meio de ficarem próximos de seus conterrâneos. Em seguida, o governo passa a contribuir para a formação das comunidades, visando atingir objetivos já descritos. Frosi e Mioranza (2009, p. 80) também defendem que as comunidades não ficavam isoladas umas das outras, que os laços étnico-socioreligiosos permitiam a união destes grupos através de encontros, como “festas dos padroeiros das capelas e atos de culto congregavam os habitantes de diferentes comunidades; batizados, casamentos, óbitos e comemorações”. Interessante saber que,

Ainda, como premissa, o número de comunidades é igual ou superior ao número de Linhas ou Travessões. Com efeito, em cada Linha ou Travessão, conta-se pelo menos uma comunidade que se agrega em torno de uma capela. Este centro socioreligioso da comunidade rural, precede, às vezes, a atividade sócio econômica; outras vezes, forma-se como decorrência dessa atividade, de modo especial quando o comércio se estabeleceu em áreas propícias. Nas Linhas ou Travessões em que há uma só capela, a comunidade corresponde ao total de famílias que habitam os lotes da Linha ou Travessão em que se encontra a capela. Nas Linhas ou Travessões onde há duas ou mais capelas, o critério de divisão das comunidades que se agrupam em torno de cada uma das capelas será o de levar em conta os acidentes geográficos da área.

Quando a Linha for muito extensa, torna-se difícil a um único centro socioreligioso servir a todos os habitantes dessa linha. A distância existente entre os pontos extremos da Linha ou Travessão cria, pois, a necessidade de uma nova capela. Não raro os acidentes geográficos, como montanhas, rios ou riachos, também provocam o estabelecimento de novas sedes de caráter social e cultural (FROSI, MIORANZA, 2009, p. 79).

Interessante analisar a formação dessas comunidades. A cada linha se formava uma nova comunidade ou, ainda, dentro de uma linha poderiam se formar mais de uma comunidade, sendo à distância e/ou a localização responsável, na maioria das vezes, por essa divisão.

2.1.3 A Organização Comunitária de Imigrantes Italianos no Rio Grande do Sul

Nesse momento, explico a forma como os imigrantes italianos se organizaram aqui no Rio Grande do Sul e faço isso, inicialmente com as palavras de Herédia (2003, p.23):

[...]. A necessidade de intensificar o povoamento das zonas de fronteiras da Província do Rio Grande do Sul; a estrutura organizada pelo sistema de colonização oficial, concedendo vantagens pelas leis que a precediam; a inexistência de concorrência entre a atividade que se desenvolvia no latifúndio e a que seria desenvolvida na pequena propriedade, e a exigência do consumo nos centros urbanos foram elementos que influíram no sucesso da imigração no Rio Grande do Sul e na consolidação da pequena propriedade rural nesta província.

É a partir da citação de Herédia que demonstro a importância com que era vista a imigração para a Região Colonial Italiana. E, com isso, passo a contextualizar a colonização dessa região.

Na maioria dos casos, o imigrante italiano recebeu um lote por família, sempre na mata virgem, e que devia ser pago ao governo no prazo de 5 a 10 anos. A concessão de uma ajuda pecuniária para a construção da casa, de instrumentos agrícolas, sementes e outros favores prometidos e indispensáveis nos primeiros anos foram praticamente desconhecidos pelos imigrantes italianos. A única ajuda que subsistiu, e que muito ajudou os colonos, foi o trabalho remunerado, 15 dias por mês, na construção de estradas e caminhos coloniais. Com o dinheiro ganho nesses trabalhos, o colono foi comprando o necessário para o sustento da família e para o trabalho agrícola. Mas quando este trabalho faltava ou era recusado, como aconteceu em Dona Isabel e Conde d'Eu, em 1879, a miséria, a fome e a revolta se instalavam entre a população. Entregues a si mesmos, como náufragos numa ilha, os colonos italianos do Rio Grande do Sul duplicaram sua já extraordinária capacidade de trabalho, e a tal ponto que no Rio Grande do Sul o imigrante se tornou o símbolo do trabalho. Isolados de sua pátria de origem, praticamente abandonados pela nova pátria de adoção, sem contato com outras sociedades, os colonos italianos enfrentaram uma situação nova e inesperada. A pobreza, o abandono e a necessidade de sobreviver desenvolveram uma solidariedade compreensível, mas que não substituíam o trabalho individual e familiar duro e estafante. (MANFROI, 1987, p. 184)

Bem diferente do que esperavam aqui encontrar, quando chegaram ao Rio Grande do Sul, eles tiveram que se preocupar com a derrubada da floresta, construção de casa e estradas.

Interessante na citação Manfroi (acima) é que as palavras dele demonstram o estereótipo do imigrante italiano, representa o heroísmo imigrante. De acordo com Herédia (2004), essa região há tempos vinha na tentativa de ser ocupada, mas isso só foi realizado quando o governo imperial concedeu 36 léguas quadradas de terras devolutas a cada uma de suas províncias, com o objetivo de colonização, aliás, de acordo com a autora, a cultura dessa região foi marcada pela imigração desde o momento de sua formação. Nesse sentido,

A parte superior da Encosta da Serra, situada entre os Campos de Cima da Serra, ao Norte, e as colônias alemãs do Sul, estava ainda deserta em 1870. Os colonos alemães tinham chegado somente até os primeiros contrafortes da Serra, a 300 metros de altitude. Além, dominava a floresta virgem, densa e impenetrável, a serra abrupta que cortava o Rio Grande do Sul de Leste a Oeste, em dois territórios distintos.

Foi esta zona que o governo provincial decidiu colonizar, em 1869, e que chamar-se-ia, mais tarde: a região colonial italiana. (MANFROI, 1987, p. 173)

De acordo com Santos (2010), onde atualmente estão situados os municípios de Garibaldi e Bento Gonçalves, foram as primeiras colônias a surgirem na encosta superior do nordeste do estado, naquele tempo, denominado Conde d'Eu e Dona Isabel. Criadas em 1870, antes mesmo do processo de imigração italiana no Rio Grande do Sul, Santos (2010) afirma que para ocupá-las o governo provincial estabeleceu contrato com duas empresas, as quais se comprometeram de introduzir quarenta mil colonos no prazo de dez anos. Porém, com as dificuldades encontradas, poucos imigrantes lá foram assentados, sendo que em “1872, chegaram 1.354 imigrantes; no ano seguinte, 1.607; no de 1874, foram 580 e no de 1875, só 315” (SANTOS, 2010, p. 157), o que demonstra a queda no número de imigrantes, bem como, as dificuldades citadas anteriormente, em introduzir colonos nesse espaço.

A imigração italiana, ocorrida no Rio Grande do Sul a partir de 1875, inseriu-se nesse contexto. Foi um movimento populacional que se encadeou a interesses, tanto do governo brasileiro quanto do italiano. No caso do Brasil, a vinda de imigrantes italianos se relacionou ao processo de substituição da mão de obra escrava e a política de colonização do governo imperial. No caso da Itália, a emigração vinculou-se, inicialmente, ao descarte da população pobre, expulsa do processo produtivo, em função do desenvolvimento de relações capitalistas de produção, efetivado pelo recém instaurado Estado unitário. (IOTTI, 1996, p. 56).

Para contextualizar melhor, a imigração italiana começou na região Nordeste do Rio Grande do Sul, no ano de 1875 a Itália estava passando por guerras e problemas financeiros, com isso os imigrantes buscavam melhor condição de vida. Como no Brasil tinha acontecido

a abolição da escravatura, naquela época, o país precisava de imigrantes que povoassem determinadas regiões e segundo Kreutz (2004, p. 76-77):

Entre os europeus, a preferência, (...) pelos alemães e italianos na colonização justifica-se pelo estado de guerra que mantinha, na época, com a França, e que, no passado recente, havia tido com Espanha e Holanda. [...]. Achava-se também que alemães e italianos tinham uma peculiar capacidade para trabalhos agrícolas.

E, por isso eles vieram para cá, assumindo atividades agrícolas, como a plantação de milho e o trigo, mas tiveram destaque na produção do vinho, que se tornou a maior fonte de renda desses imigrantes.

O milho era a matéria-prima para a polenta, prato mais conhecido dos imigrantes. Foi cultivado desde cedo, pois era responsável, ao mesmo tempo, pela criação de suínos, graças aos quais os colonos tiveram em casa salames das mais diferentes espécies e banha.

O que, porém, mais caracterizou a imigração italiana foi o cultivo da uva e a produção do vinho. As experiências, no Rio Grande do Sul, não haviam sido das mais expressivas, e o produto era de qualidade inferior. (DE BONI, COSTA, 1979, p. 99).

Os imigrantes foram e são reconhecidos pelo seu trabalho e força de vontade, força de lutar por direitos e por ideais. De acordo com Herédia (2004), foram eles os responsáveis por abrirem ruas e pela construção da própria cidade, além de dedicarem seu tempo à policultura. Assim colhiam o que necessitavam para sustentar a família e ainda geravam um excedente, para que pudessem trocar alimentos. Com isso, eles reforçavam o vínculo comunitário através da agricultura, pela troca de alimentos ou doação, se alguém não tivesse tido boa colheita.

Mocellin (1996) atribui o progresso na região ao trabalho dos italianos, ao espírito empreendedor desses imigrantes. Através desse discurso, os descendentes de italianos afirmam sua identidade de brasileiros, já que foram participantes expressivos para a economia do Brasil.

A ação dos imigrantes italianos foi decisiva na formação econômica da Região Colonial Italiana no Sul do Brasil. Muitos se diziam agricultores, uma vez que a política de ocupação pretendia privilegiar imigrantes que fundassem núcleos coloniais agrícolas, a fim de desenvolver a policultura e abastecer economicamente a região. Entretanto, a trajetória econômica desenvolvida permite discutir o perfil que os colonos tinham quando chegaram ao Sul do Brasil, pelo fato de trazerem uma bagagem artesanal que os conduziu a uma diversidade de profissões. (HERÉDIA, 2010, p. 219)

Além disso, de acordo com Herédia (2004, p. 25-26), vários foram os fatores que determinaram o sucesso da colonização italiana, sendo

a necessidade de intensificar o povoamento das zonas de fronteiras da Província do Rio Grande do Sul; o programa de colonização oficial por parte do governo geral e provincial; a necessidade da instalação de núcleos agrícolas de economia diversificada, em contraposição a latifúndio e à sua consolidação; e o crescimento das zonas urbanas.

Kreutz (2004) também traz muitas especificidades da formação comunitária aqui no Rio Grande do Sul, porém dentre os imigrantes alemães. No entanto, novas semelhanças aparecem. O autor alega que, “sem entender a especificidade da formação de comunidades rurais, étnica e religiosamente homogêneas, no Rio Grande do Sul, é difícil entender a configuração do fenômeno professor paroquial” (KREUTZ, 2004, p. 19). Concordo com isso totalmente, tendo em vista que quero compreender a configuração do professor comunitário, e noto a importância de pesquisar também a formação comunitária, visando facilitar e compreender o acesso a características pertinentes ao mesmo. É interessante ressaltar que,

quando falo em colônia alemã, entendo o conjunto dos núcleos rurais (comunidades), fundadas e habitadas por imigrantes alemães e seus descendentes. E quanto à opção por *núcleo rural ou comunidade rural*, levo em conta que a tradição mais forte, consagrada na literatura teuto-brasileira e ainda hoje comum, é e foi o emprego da expressão *comunidade rural*. [...]. Tenho preferência pelo termo comunidade por me parecer mais afim e explicitativo do Projeto Católico junto aos teuto-brasileiros na área rural e por ser a expressão mais consagrada na tradição e no uso regional entre os católicos de descendência alemã. No entanto, não desconhecendo o sentido relativo do termo comunidade, referido a esses núcleos rurais e sendo um dos objetivos desta pesquisa detectar também elementos arbitrários e autoritários paradoxalmente presentes numa aparente e propalada representação comunitária, farei uso dos termos *comunidade rural* e *comunitário*, mas fazendo-os acompanhar do sinal significativo da ressalva, pois, ainda que não seja o objetivo específico da investigação, o tema nos reporta seguidas vezes à questão das representações comunitárias. Trata-se de elementos importantes para se entender, no contexto de hoje, o renascimento das representações comunitárias novamente na esfera religiosa e político-social, incentivando-se ‘comunidades eclesiais de base’, erigindo-se ‘governos democráticos e comunitários’, formando-se uma mística do comunitário como via de solução e salvação quase universal. (KREUTZ, 2004, p. 23).

Usei das palavras de Kreutz para descrever também minhas escolhas pela nomenclatura a ser usada ao me referir à organização dos imigrantes. Tratando da organização comunitária no Rio Grande do Sul, pelos descendentes e imigrantes de italianos, reporto-me a uma citação de Constantino (2008, p. 42),

A fundação de uma sociedade italiana, em 1877, demonstra um objetivo comum que é o de querer ser italiano, identificar-se e ser identificado como tal. Isto é possível dada a iniciativa de indivíduos que têm posição social, por vez com destaque no comércio e nas artes, indivíduos que demonstram razoável nível cultural, desenvolvendo atividades na zona urbana onde progridem economicamente.

As palavras de Constantino mostram o interesse dos imigrantes em manter, aqui no Brasil, alguns costumes e tradições trazidos da Itália e de serem identificados como tal. Obviamente, eles não ficaram apenas com características do lugar de origem, pois foram acrescentando também costumes adquiridos aqui. Nesse mesmo sentido, Castells (1999) já defende que a etnia nem sempre é responsável pela formação de comunidades, no entanto, a religião, a nação e o território tendem a reforçar a questão da etnicidade. Dentre os imigrantes italianos vindos para esta região, a questão relacionada a etnia teve sim muito destaque na formação de comunidades, além da religião, nação, enfim. O autor acredita que “são comunidades construídas, em torno de reações e projetos determinados por fatores históricos e geográficos” Castells (1999, p. 85), o que faz sentido no contexto em que estou desenvolvendo a pesquisa.

A colonização no sul do Brasil, por imigrantes de origem européia, ocorreu através da organização destas populações em pequenas comunidades. Estas comunidades forjaram-se predominantemente a partir de afinidades étnicas e religiosas. Assim, em todo o sul do Brasil, formaram-se aglomerados populacionais que se identificaram entre si pela origem étnica e pela vivência da mesma fé religiosa. (SCHALLENBERGER, COLOGNESE, 1994, p. 67).

A organização comunitária entre os italianos em muito coincide com características da organização dos alemães,

A emigração alemã, que origina esse tema de pesquisa, a que se dirigiu ao Rio Grande do Sul, no Brasil, restringe-se ao período histórico de 1824 a 1890, aproximadamente, com longos períodos de interrupção, dependendo das condições políticas locais. Dentro do quadro geral da emigração alemã, os que vieram ao Brasil são numericamente inexpressivos, pois não passam de 200 mil. Sua peculiaridade e seu significado residem em sua organização sociocultural e religiosa, formando grupos homogêneos e erigindo seu mundo físico-social muito ao estilo da terra de origem, mantendo língua, costumes e organizações típicas da Alemanha. Terá sido um dos raros casos em que imigrantes se estabeleceram na terra de adoção com um grau muito elevado de “transplante cultural”. (KREUTZ, 2004, p. 26).

Friso dois termos utilizados pelo autor, sendo eles: “grupos homogêneos” e “transplante cultural”, pois não os vejo dessa forma dentre os imigrantes italianos que vieram para o Rio Grande do Sul. O grupo não era tão homogêneo assim, pensavam de formas

diferentes, conviviam com brasileiros, enfim, o pensamento de transplante cultural foi “moldado”, de forma a agregar também costumes adquiridos no Brasil. Um dos raros casos, mas que atingiu também os imigrantes italianos, tendo em vista, que os mesmos também trouxeram muito dos seus costumes para cá.

Ao se iniciar a colonização italiana na Província, a partir de 1875, a orientação oficial já foi a de evitar grandes extensões de colônias etnicamente fechadas, separando-as por terras particulares, pertencentes a nativos. [...]. Aplicou-se aí rigorosamente a mistura de etnias para favorecer uma integração mais rápida dos estrangeiros na vida sociocultural do país.

[...], também há referências a uma reação espontânea, um remanejamento interno entre os integrantes das colônias mistas para a formação da homogeneidade étnica. (KREUTZ, 2004, p. 83-84).

Coloco o termo “homogeneidade étnica” no mesmo patamar dos que referenciei na página anterior (grupos homogêneos e transplante cultural), a partir da teoria e mesmo das entrevistas, pude perceber que essa homogeneidade era inexistente. Kreutz (2004) faz citação de que os imigrantes italianos burlaram o desejo do governo de impedir a formação de grupos étnicos, vendendo ou trocando seus lotes para se estabelecerem junto aos seus compatriotas. Ele afirma, em relação aos imigrantes alemães, que “[...]: o ideal do imigrante era ser dono de um pedaço de terra e dela tirar o sustento da família. Aliado a esses objetivos, pesava também a liberdade para poder manter a religião e a identidade cultural” (KREUTZ, 2004, p. 85), o que também era idealizado pelos italianos residentes no Rio Grande do Sul: ser dono de sua terra, sustentar a família com o que tirasse dela, manter a religião e a identidade cultural, mesmo que fossem adquirindo referências do país que os aceitaram.

Interessante tratar das causas da emigração, e do que os imigrantes esperavam com a emigração. Para tanto, visando reiterar o assunto, recorro a Dall’Alba, Tomiello, Rech e Susin (1997, p. 26), que alegam:

As causas da imigração, na Itália, [...]: melhorar a própria sorte é a principal; espírito de aventura cavalheiresca; profunda curiosidade pelo novo espírito e pelo ignorado; gênio das conquistas; afã de novos negócios; tradição de vida nômade; notícias sobre os novos países; melhores navios e trens para viajar; pobreza, miséria; desgraças domésticas; dureza das leis; tirania dos governos; mal estar social; superpopulação; crise da incipiente industrialização; crise da mecanização da agricultura; fuga do serviço militar; inépcias das indústrias, com lento crescimento; frio excessivo no inverno; empobrecimento das classes camponesas, com os maus tratos dos “signori” e os impostos pesados; atração para onde é mais fácil viver; demasiada subdivisão de terras, latifúndios improdutivos; guerras periódicas.

A emigração e, conseqüentemente, a colonização para a serra gaúcha pelos imigrantes italianos, teve várias especificidades. De acordo com Dall’Alba, Tomiello, Rech e Susin (1997), os imigrantes chegaram com proteção de lei, e o governo pagava as passagens, tanto de vinda, como de volta, caso fosse necessário.

[...]. Em 1824, chegaram os alemães em São Leopoldo e Novo Hamburgo. Foram ocupando as terras da planície até o Caí, até Feliz e Nova Palmira. Tentara-se a colonização da Encosta Superior do Nordeste com a colônia Santa Maria do Forromeco por volta de 1865. Em 1870, fundara-se a Colônia D. Isabel e depois a de Conde D’Eu. Hoje são Bento Gonçalves e Garibaldi.

Coloniza-se Nova Palmira.

Agora sim, há a mata impérvia, de pirambeiras, de cobras e tigres, de vales pedregentos, de encostas empinadas. Terras inóspitas! disseram os portugueses e paulistas. Terras inóspitas! disseram os alemães.

Mas necessitava de moradores para proteger um caminho para Vacaria. O Brasil lutava então para “branquear a raça”. O governo imperial encontra no Rio Grande um povo que se levanta em armas facilmente. [...].

Então, em 1875, começou a história da nossa região. (DALL’ALBA, TOMIELLO, RECH e SUSIN, 1997, p. 17).

E foi desta forma que a Região Colonial Italiana começou a ser formada; interessante entender como foi a aceitação por um espaço que por muitos já havia sido rejeitado. Por isso, de acordo com Dall’Alba, Tomiello, Rech e Susin (1997, p. 24) “outra característica comum era o ambiente geográfico: quase todos eram montanhese, o que facilitou seu ambientamento rápido na região serrana que aqui encontraram”. Já em relação à estrutura que organizaram dentro desta região, Kreutz (2004, p. 94-95) afirma, no que se refere aos imigrantes alemães,

Alguns países europeus vinham, desde o fim da Idade Média, experimentando a organização de núcleos agrários com variedade de disposição, mas sempre sob o princípio de que, para um determinado número de colonos, se dispusesse de um centro (vila) com a infraestrutura de artesanato, comércio e atendimento religioso-escolar fundamentais. As formas de disposição desses núcleos variaram, mas uma das mais consagradas pela prática foi a de “espinha de peixe”, onde a um travessão central se ligavam transversalmente os lotes, sendo que normalmente o travessão era planejado ao longo de um curso de água de modo que as casas e benfeitorias ficassem próximas ao mesmo. Era comum que os lotes tivessem uma testada de 200 metros ao longo dos caminhos ou linhas. O comprimento dependia da topografia. E, na medida do possível, cada lote deveria ter acesso ao curso de água. O mais importante era o núcleo para o qual convergia todo o travessão. Esse núcleo deveria ter as condições básicas para a integração dos habitantes da área ou, como então se dizia, para o desenvolvimento *comunitário*. A partir desses núcleos, foram surgindo as vilas e sedes distritais.

A cada núcleo colonial desses denominava-se de picada, linha ou comunidade, no caso, utilizarei sempre o termo comunidade. Na citação, Kreutz refere-se à estrutura das

comunidades alemãs e abaixo segue outra citação do autor, na qual ele tece uma comparação com os imigrantes italianos e poloneses.

Os resultados dessa estrutura física favorecendo a integração em *comunidades* florescentes econômica, religiosa e socioculturalmente, foi se tornando de uso geral, orientando também a fundação das colônias italianas e polonesas e acompanhando os colonos do Rio Grande do Sul na sua expansão para outros estados brasileiros e países, como o Paraguai e Argentina. (KREUTZ, 2004, p. 96).

Ou seja, os imigrantes alemães muito contribuíram para a formação de outras comunidades, para a organização de outros imigrantes. As comunidades descritas por Kreutz eram ocupadas por uma média de 80 a 130 famílias por lote. As maiores chegavam a 170 famílias, com espaço suficiente para sustento da família. Eram consideradas comunidades rurais. Depois, com interesse da Igreja, a intenção era favorecer a formação de comunidades pela homogeneidade étnica e religiosa.

De acordo com Kreutz (2004, p. 98), “havia um zelo muito grande, da parte dos próprios colonos, pela criação de condições físicas (proximidade) e sociais (número de pessoas) apropriadas para se estabelecerem as interações econômicas, sociais e culturais de uma *comunidade* rural”. Ele explica que

O centro da organização física de uma comunidade rural era a vila, planejada para concentrar a administração, o comércio, as atividades artesanais, e especialmente a escola e igreja (tendo um cemitério anexo) e, mais recentemente, também um salão de festas. Na vila, havia uma função muito especial para a “venda”, isto é, para a casa comercial. O comerciante era o elo entre o colono e o mundo externo, trazia a correspondência, os jornais e as notícias. Era por meio do comerciante que o colono encaminhava uma possível poupança aos bancos. (KREUTZ, 2004, p. 98-99).

Constantino (2008) - ao escrever “O italiano da esquina”- mostra mais dessa relação comerciante-comunidade e das funções do comerciante dentro da/para com a comunidade. Ao longo da pesquisa de Constantino, é interessante notar a importância dada ao comerciante, ao padre e ao professor, ambos tinham responsabilidades importantes dentro da comunidade. A casa de comércio logo era implantada na comunidade, e costumava ficar em localização central para facilitar o acesso de todos. De acordo com Manfroi (2001, p. 146), “o negociante ou o bodegueiro foi outro elemento importante na estrutura destas comunidades coloniais”, pois ele era considerado segundo líder; animador da sociedade (em muitos casos); a venda sempre estava localizada ao lado das igrejas e/ou capelas, lá tinha tudo que os imigrantes necessitavam. O comerciante, que negociava para os colonos os produtos, era responsável

pela questão financeira, logo, resolvia problemas de terras, advogado, hospitalizações. A escola e a igreja/capela também eram, tão logo o surgimento de uma nova comunidade, idealizadas. Na verdade, primeiramente na igreja/capela e depois nos encontros domingueiros, para reza do terço e encontro com os conterrâneos, surgiam a discussão e finalmente a construção das escolas.

Continuando com a formação comunitária e, de acordo com Manfroi (2001, p. 100), visando ao sistema de colonização imposto pelo governo, duas tentativas foram realizadas, porém, ambas fracassaram. A primeira consistia em colocar terras particulares entre as terras dos imigrantes, mas isso dificultaria a abertura de estradas. A segunda tentativa era formar colônias mistas. No entanto, a predominância numérica do “elemento italiano” fez com que a tentativa fracassasse, [...], além do mais os imigrantes iam adquirindo terras, trocando-as com os demais colonos, visando à aproximação dos seus conterrâneos.

O procedimento da distribuição dos lotes aos imigrantes, quando chegavam à sede da colônia, ocorria da seguinte forma: após a matrícula dos interessados, eram os mesmos entrevistados, verificando os locais de interesse devido à proximidade de parentes e amigos da localidade do assentamento. Em segundo lugar, recebiam as linhas e o travessões onde haviam os lotes devolutos seguindo com um guia da Direção da Colônia para exame do lote e aprovação. Se o lote lhes agradasse, seguiam para o Barracão mais próximo referente àquela linha. (HERÉDIA, 1997, p. 40)

Com a intenção do governo em nacionalizar os imigrantes italianos,

as colônias européias do Rio Grande do Sul viveram, durante muito tempo, isoladas do País dos Gaúchos⁹. Esse isolamento, porém, não foi procurado pelos imigrantes europeus, mas imposto pelo sistema de colonização adotado pelo governo. Longe dos centros urbanos e comerciais, sem contato com a vida dos gaúchos, os imigrantes continuaram falando a língua de seu país e a viver segundo suas respectivas tradições e costumes, pois não sentiam a necessidade e nem tinham ocasião de falar a língua do país que os recebera. Esse isolamento favoreceu a formação de uma homogeneidade cultural, com acentos e graus diferentes, segundo os grupos e as circunstâncias. (MANFROI, 2001, p. 99).

A persistência em manter a língua italiana aqui no Brasil perdurou por um século e foi comprovado, através do “fenômeno das capelas, mais do que integrar o imigrante na nova pátria, segregou-o – sob outra perspectiva – a um relacionamento mais amplo e à possibilidade de integração em âmbito nacional” (FROSI, MIORANZA, 2009, p. 95). Nesse sentido, relacionar a língua com a capela, se dá por conta dos cantos e orações, já que as

⁹ Termo utilizado pelo próprio autor.

capelas eram frequentadas pelos imigrantes e, enquanto puderam, tentaram manter o uso da língua em seus encontros.

Nesse mesmo sentido, De Boni e Costa (1979, p. 95) defendem:

Os italianos que, no século passado, chegaram ao Rio Grande do Sul, não conheciam a língua oficial de seu país, exprimindo-se apenas no dialeto local. Ao adquirirem o lote colonial, não foram considerados pela autoridade brasileira os grupos lingüísticos. Aconteceu, geralmente, que conhecidos e amigos procuraram ficar próximos uns dos outros, mas foram raros os casos de homogeneidade em uma linha ou travessão, pois a política de ocupação do solo media e entregava, após demarcar, uma légua após outra, procurando fazer com que todos os lotes fossem sendo ocupados, antes de partir para a légua seguinte.

Com isso, o inicial desejo de nacionalização não aconteceu como o esperado pelo governo, tendo em vista que os imigrantes italianos acharam um modo de ficarem próximos e poderem cultivar seus costumes e tradições.

Saliento que a religião também foi motivo de integração social e formação comunitária. Movidos pelo fator econômico, eles emigraram e buscaram encontrar aqui melhores condições de vida.

As colônias italianas foram, inicialmente, divididas em léguas. Cada légua quadrada foi dividida em diversas linhas que controlavam os vários lotes rurais que dele faziam parte. As divisões eram feitas, geralmente, sobre mapas e, portanto, não respeitavam os acidentes geográficos de grande relevo. O centro administrativo de cada colônia situava-se no centro, para ter controle sobre todos os seus pertences. Os limites eram demarcados pelos travessões, que significavam divisão territorial entre as diversas localidades. (MERLOTTI, 1979, p. 46).

A autora escreve sobre a importância da escolha do local onde seria a capela, logo na formação dos primeiros núcleos, já que ela era “sinal de prestígio social e início de nova comunidade, pois em torno da capela sempre eram erguidas algumas casas como também a escola, o cemitério, a ‘bodega’ para o encontro após as férreas atividades agrícolas” (MERLOTTI, 1979, p. 47). A cada formação de um novo núcleo, logo reservavam um espaço para o núcleo central, formado pela igreja, comércio, escola e cemitério. Os imigrantes ficavam inseridos no grupo e se davam bem com ele, na maioria das vezes. Com o sentimento de italianidade e de estarem inseridos no grupo, eles criavam condições para o ambiente comunitário. Nessa questão sobre organização comunitária, vale ressaltar a importância que o professor teve nessas comunidades depois de formadas, sendo que nos próximos capítulos ele terá grande destaque devido sua atuação junto às mesmas.

A questão comunitária não foi forte apenas entre os imigrantes italianos. Schallenberger (2001) escreveu sobre o associativismo cristão no Sul do Brasil e afirma que “o modelo idealizado de comunidade cristã teve incidência sobre a organização do espaço religioso entre os imigrantes, resultando da constituição de comunidades eclesiais, de paróquias e de comunidades educativas” (SCHALLENBERGER, 2001, p. 246). Ele afirma que já em 1868 se reuniu com um grupo de alemães com o intuito de constituir uma comunidade, tendo por finalidade a construção de uma capela, fazendo com que a proposta associativista criasse corpo.

Quanto ao núcleo central, que – para os italianos - é a capela,

A capela era sinônimo de prestígio e progresso, além de ser lugar de orações, onde o ritual era presenciado por todos os membros da comunidade. Fruto do suor de seu trabalho, na época de construção desse centro religioso e social, os membros da comunidade davam alegremente os seus esforços [sic], para que rapidamente, fosse erguida a sua igreja. Mulheres e crianças, velhos e homens do vilarejo facilitavam o trabalho, a partir da cooperação e da colaboração, para que em seu local houvesse um centro comunitário, onde pudessem cantar, rezar, enfim manter viva toda a sua fé e suas crenças trazidas da velha Itália. (MERLOTTI, 1979, p. 47).

A autora explica que tudo o que fosse necessário para a construção da capela, era doado pelos próprios colonos, cada qual contribuía com o que podia, do local para construção até os materiais que fossem necessários, podendo ser em dinheiro, algo de sua própria produção ou mesmo a mão de obra.

Essa comunidade de fé espontânea não supria, certamente, a vida religiosa e social dos domingos italianos, mas a preocupação de construir uma capela, expressa em todas as reuniões, revelava já o desejo unânime de reconstruir, lentamente, na nova terra, todo o brilho dos domingos que eles haviam conhecido. Tenazes, sentimentais e sempre corajosos, os primeiros imigrantes se entregaram, então, à tarefa de reconstruir, em terras brasileiras, suas próprias aldeias e vilarejos, essas *Piccole Italie* que giravam em torno da igreja. (MANFROI, 2001, p. 125)

Nesse mesmo sentido, De Boni e Costa (1979, p.130) afirmam que

O sistema de colonização empregado pelo governo brasileiro colocava os imigrantes em lotes rurais, e não em pequenos povoados, como na Itália. Cada colônia, assim estava previsto, contava com um ou mais vilarejos, que deveriam ser o centro sócio-econômico. A realidade, porém, seguiu um rumo algo diverso [sic]. Os centros haveriam de desenvolver-se, mas o pólo [sic] imediato de convergência, a nível de relações primárias, haveria de ser o travessão – ou linha –, com a vida social girando ao redor da capela.

Dall’Alba, Tomiello, Rech e Susin (1987) também escreveram sobre a Religião Católica considerada como prática vivencial. E, Manfroi (2001, p. 145) considera a religião dos imigrantes um fator de integração e de solidariedade, “ela foi, contudo, em seu início, um fenômeno cultural de ajustamento ao novo meio, a cristalização de suas lembranças”.

Schallenberger e Colognese (1994, p. 50) pesquisam as comunidades cristãs evangélicas no Oeste do Paraná. Para eles, os fatores básicos que motivaram a origem destas comunidades foram os vínculos de parentesco e os elementos étnico-culturais. Eles afirmam que “a comunidade cristã significou o lugar de encontro e das práticas coletivas onde, de certa forma, eram externados os valores cultuados historicamente e que constituem o substrato cultural da população evangélica”. Salientando que quando os autores utilizam o termo “cultuados historicamente”, levo em consideração valores e costumes trazidos de sua terra e agregados ao que vivenciaram aqui. Os autores, Schallenberger e Colognese (1994, p. 50), ainda defendem:

Os vínculos de parentesco e a solidariedade étnica e religiosa agiram, sobretudo, como fatores de natureza pessoal e sentimental na construção de elos de afabilidade e de afinidade, representando mecanismos de prevenção e de defesa contra grupos étnica e religiosamente não identificados com os padrões étnico-culturais da comunidade. As razões de ordem subjetiva prevaleceram sobre as relações sociais concretas na constituição das comunidades cristãs evangélicas.

Dentre os imigrantes italianos na constituição das comunidades, prevaleciam os vínculos de parentesco, étnicos, culturais, dentre outros. Mesmo com a tentativa inicial do Governo¹⁰ em colocá-los entre os brasileiros, com intuito de não formarem grupos étnicos, esses vínculos acabaram aproximando e formando determinados grupos.

Tanto a mobilização, quanto a organização da sociedade, encontraram forte apelo nas questões que envolveram o cotidiano dos teuto-brasileiros. As ameaças, os saques e os atos terroristas que se projetaram sobre as famílias e sobre as comunidades evocavam proteção e defesa. Neste sentido, as comunidades mais longínquas da Serra, do Planalto e do Alto Uruguai, expostas às ações do vandalismo e dos movimentos revolucionários organizaram-se em grupos de autodefesa, ou de mútua proteção. (SCHALLENBERGER, 2001, p. 432).

Ele ainda afirma que “a luta em torno da defesa da família, da propriedade e do patrimônio comunitário, aguçou o sentido de pertencimento e despertou a consciência coletiva

¹⁰ Sobre o posicionamento do Governo em relação à formação de comunidade, criei um subcapítulo, que está no decorrer desta dissertação, para tratar melhor do assunto (verificar o item 3.1.2).

em grau mais elevado, entre os teuto-brasileiros” (SCHALLENBERGER, 2001, p. 434). Embora Schallenger esteja se referindo aos imigrantes alemães, essas características comunitárias por ele apontadas assemelham-se em muitos aspectos com os imigrantes italianos. (Mútua)Proteção, (auto)defesa, pertencimento e consciência coletiva são palavras-chave permeadas no dia a dia da comunidade. Sobretudo, as características comunitárias podem ser fortemente observadas na ajuda mútua e constante, uma relação de troca entre os que pertenciam e moravam nela.

2.1.4 A Situação Escolar e Comunitária

Além da plantação para o sustento, os imigrantes tinham outras necessidades, sendo uma delas a capela, seguida da escola, que segundo Bertelli (2008, p. 721), no contexto de São Marcos, um dos municípios contemplados nesta pesquisa:

Com a chegada de mais famílias, sentiu-se a necessidade de construir uma Capela. Os italianos que trouxeram suas tradições religiosas precisavam colocá-las em prática. Era preciso que aos domingos, se rezasse o terço, já que não havia a possibilidade de ir à Missa. Lançaram mão á obra, mas só em 1924 conseguiram erguer uma capelinha de madeira, onde, de tempos em tempos, vinha um padre rezar missa e confessar. A madeira da Capela era cortada a machado e a cobertura de tabuinhas.

O pessoal reunia-se e jogava “bochas” ou “mora” após a recitação do terço. Nas festas servia-se churrasco ao ar livre e vinho, única bebida que usavam¹¹. Se o tempo era bom a alegria era geral e contagiante, pois os homens jogavam e cantavam as tradicionais canções italianas, as mulheres se reuniam e falavam durante toda a tarde rodeadas pelas crianças pequenas. A criançada divertia-se recolhendo os “foguetes” que os fabriqueiros estouravam em sinal de festa.

É foi nesses encontros domingueiros que os colonos começaram a falar na “escola”. O líder, Giácomo Sandri, analfabeto, não queria o mesmo para seus filhos e lançou a idéia de construir, ao lado da Igreja, uma escola (la scôla). Que maravilha! De madeira, telhado de tabuinhas, lá estava ela.

Existem afirmações de que a maioria dos imigrantes italianos eram analfabetos e queriam a escola, justamente, para que isso não se repetisse com seus filhos. No entanto, Possamai (2005) afirma que houve exagero em relação a esta informação, já que muitos historiadores se basearam na escolaridade de imigrantes de segunda e terceira geração, tempo em que estavam isolados e com precariedade. Quando o autor justifica o fato de estarem

¹¹ Mantive a citação na íntegra, pois a considereí pertinente, no entanto, discordo quando a autora afirma que o vinho era a única bebida daquelas pessoas. Realmente, o vinho nos remete aos italianos e imigrantes, já que eles são pioneiros em fazer essa bebida, bem como, quando vieram para o Brasil, em suas terras, na maioria das vezes se dedicaram ao cultivo da uva e em fazer o vinho, no entanto, é exagerado dizer que eles só bebiam isso.

isolados e com precariedade, é importante sinalizar que a falta de escolaridade não era um “querer” dessas pessoas, mas realmente não tinham condições para tal, sequer tinham estradas prontas, tiveram que construí-las, precisaram organizar a forma de sustento da família e mesmo o centro econômico e social. Esses imigrantes de segunda e terceira geração se empenharam em organizar o local onde viveriam.

Nessa perspectiva, os imigrantes alemães pesquisados por Rambo (1994) também se reuniam nos domingos, quando se encontravam para a realização da missa ou culto e após, os presentes eram convidados a se reunirem para falar de assuntos de interesse da comunidade. Dentre os quais a construção da escola era prioridade cada vez que dez ou mais colonizadores formavam um novo núcleo colonial.

É importante acrescentar que os integrantes da comunidade auxiliavam uns aos outros; no caso da construção da escola, a pessoa com maior influência assumia maior responsabilidade e os demais o auxiliavam, cada qual contribuindo da forma que podiam, “a escola, portanto, era projetada dentro dos limites e das características existentes e de acordo com as disponibilidades de material do lugar. A rigor, nada era preciso comprar, a não ser os pregos, quando os usavam”, Rambo (1994, p. 90). Dado curioso, pois quando o autor escreve que seria necessário comprar os pregos quando os usassem, é porque havia uma maneira de encaixar as madeiras entre si, fixando-as com pinos da própria madeira.

Abaixo, destaco a foto de inauguração de uma escola situada na Região Colonial Italiana; com ela, é possível observar um pouco da estrutura, não que todas as escolas fossem iguais, mas era um modelo. Em vários momentos, encontrei fotos de escolas nesses moldes.



Figura 01 - Inauguração da Escola Boca da Serra em Vila Seca, com a presença do Intendente Municipal Sr. Dante Marcucci, Firmino Bonnett e Rivadávia Guimarães. Autoria: não identificada. Local: Caxias do Sul, RS (Vila Seca). Data: 09/05/1940. Acervo: AHMSA - Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

Além da estrutura do prédio, bastante semelhante se comparado com outras fotografias do período, é interessante atentar-se ao Intendente Municipal Sr. Dante Marcucci, pois o mesmo participava na condição de avaliador na banca de exames de final de ano; em muitos relatos dos entrevistados, constava o nome dele como avaliador. De acordo com a ficha técnica, Dante Marcucci é o senhor que está em frente a porta, no lado esquerdo.

Como muito bem aparece no texto, a escola e a sociedade brotavam espontaneamente da mentalidade típica do imigrante. Educação e cultura faziam parte da essência desses colonizadores. A materialização de semelhante preocupação encontrava terreno fértil no próprio espírito prático e comunitário. Cada qual contribuía da melhor maneira que podia. Punha-se em prática o trabalho em forma de mutirão. Como a educação se constituía num assunto sério demais para ser postergado, a casa de um colono servia de escola de emergência. Um mestre improvisado começava de imediato a ensinar as primeiras letras e inculcar os princípios éticos, morais e religiosos. (RAMBO, 1994, p. 89).

Embora Rambo se refira, exclusivamente, às escolas dos imigrantes alemães, vale ressaltar, pois muito semelhante foi entre os italianos vindos para essa região, já que, de acordo com Luchese (2011, p. 311):

Muitas das escolas foram organizadas pelos pais e pela comunidade, que criavam aulas, e o professor era pago para que ministrasse os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo. Essas iniciativas foram muito comuns no interior das colônias. Diversos foram os casos em que as famílias de imigrantes uniram-se para empreender, em mutirão, a construção da escola, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos, as aulas terem funcionado na própria casa do professor ou na casa de alunos.

Como pude observar na fala da professora Suely Bascu, que ao ser questionada sobre onde ficava a escola em que lecionou, respondeu: “na minha residência mesmo. Como eu era muito menina, o prefeito, o intendente de então, resolveu mandar colocar algumas carteiras nesta sala e aqui eu tinha meu grupinho de alunos” (BASCU, AHMSA, 1991, p. 2).

O fato das escolas terem sido construídas pelas comunidades, não foi de interesse de todos os imigrantes, essa é uma característica dos alemães, italianos, poloneses e japoneses, conforme Kreutz (2000, p. 159) afirma:

Na história da educação brasileira registra-se uma iniciativa singular de escolas comunitárias de imigrantes. No entanto, o processo escolar étnico no Brasil não foi uma característica de todos os grupos de imigrantes. Os alemães, italianos, poloneses e japoneses, ao se estabelecerem em áreas rurais formando núcleos populacionais com características e estruturas marcadamente étnico-culturais, tiveram visibilidade enquanto imigrantes e promoveram as escolas elementares comunitárias.

O autor ainda defende que no caso dos imigrantes italianos houve especificidades étnico-culturais, nas quais relata que inicialmente a escola funcionou na casa do professor e que após, com participação da comunidade, ela foi construída e os imigrantes tiveram a preocupação com o pagamento do mesmo. Kreutz (2011, p. 37) afirma que “[...], a identidade étnico-cultural, [...] é fonte de sentido e de construção do real”. Apesar de tantas semelhanças em relação à escola pelos imigrantes italianos e alemães, eles tinham suas diferenças. As escolas étnicas eram desejo dos imigrantes alemães, já os italianos queriam muito as escolas também, no entanto, não queriam que toda a responsabilidade ficasse a cargo da comunidade, já que estes insistiam junto ao governo por escolas públicas, queriam que o município se responsabilizasse pela manutenção da escola e pagamento dos professores. Outra responsabilidade, que eles queriam que o município assumisse era que fosse ensinada a língua

portuguesa, com intuito de se inserirem no país que os abrigara. Dado dúbio, já que, em algumas entrevistas, notei que, mesmo após o município assumir as escolas, o desejo da comunidade ainda era que o professor fosse de origem italiana. De qualquer modo, aprender a língua portuguesa era imprescindível “para que tivessem uma adaptação mais rápida, possibilitando melhores relações sociais e comerciais com o novo contexto” (KREUTZ, 2000, p. 167).

Outro fator relevante, encontrado em Luchese (2007), foi o fato de tais escolas serem idealizadas para crianças a partir dos sete anos. No entanto, há registros de que crianças com quatro e cinco anos também participavam, concluindo que adiantando a ida à escola, o mesmo aconteceria com seu término e conseqüentemente a ida ao trabalho. Sobre isso, Luchese, em outra publicação, escreve sobre o que idealizavam com a escola.

Entre os imigrantes italianos as escolas comunitárias se multiplicaram especialmente na zona rural e tiveram características étnicas – especialmente pela questão da língua (dialetos). Havia escolas comunitárias, étnicas, mas que foram iniciadas e mantidas pelas comunidades, estabelecidas próximo às capelas, cuja existência justificava-se pelo seu sentido mais prático e utilitário. Os pais e a comunidade criavam “aulas” onde o professor era pago para que ministrasse os conhecimentos básicos na leitura, escrita e cálculos. Essas iniciativas foram muito comuns no interior das colônias. Diversos foram os casos em que as famílias de imigrantes uniram-se para empreenderem em mutirão a construção da escola, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos estas aulas terem funcionado na própria casa do professor ou na casa dos alunos. (LUCHESE, 2008, p. 76)

Como referenciado por Bertelli (2008), sobre o município de São Marcos/RS, não há indícios de que os italianos tivessem escolas para seus filhos até por volta de 1900. Alguns frequentavam as escolas dos imigrantes poloneses nesse período ou então recebiam as primeiras instruções em casa. Eles começaram a pensar nas escolas, por conta da necessidade de leitura, escrita e cálculo. E, nos dias de “missa”, a qual era realizada na capela construída para a reza do terço, começaram a planejar a construção da escola ao lado da capela. Nesse sentido, Luchese (2008, p. 74) afirma que “as escolas étnicas eram ‘aulas’ elementares – ensinavam as noções básicas de escrita, leitura e cálculo que, na maioria dos casos, eram instituídas por iniciativa das próprias comunidades”. Interessante que nesse período,

As escolas primárias e secundárias no Rio Grande do Sul, durante a Primeira República, eram, em sua maioria, municipais (primárias) e particulares (primária e secundária). A instrução pública dirigida pelo Estado era incipiente, o que abria espaço para a iniciativa particular, principalmente, nas zonas de imigração, onde o ensino era ministrado na língua dos imigrantes. A ênfase na liberdade de ensino, postulado positivista, parece ter contribuído para a crescente “estrangeirização” da

educação rio-grandense, principalmente nas zonas de imigração italiana e alemã. (BASTOS, 1994, p. 34).

Dentre os imigrantes italianos – e acredito que também entre os alemães – as aulas não continuaram por muito tempo sendo ensinadas em língua diferente do português, tendo em vista a política de nacionalização. Sobre as escolas primárias gaúchas, Peres (2000, p. 81) também contribui, afirmando que

No início do século as escolas primárias gaúchas existentes eram, em sua maioria, particulares – havia uma rede de escolas criadas pelos imigrantes alemães e italianos especialmente na região colonial – ou mantidas pelas municipalidades. Embora o ensino particular tenha sido amplamente incentivado pelos governos positivistas – ensino leigo, livre e gratuito – a instrução pública e popular era considerada essencial [...]. (PERES, 2000, p. 81).

Finalizo o título que trata da organização comunitária dos imigrantes e descendentes de italianos no Rio Grande do Sul, explicitando que inicialmente eles não se organizaram como comunidade, mas sim, em núcleos rurais, estabelecidos de tal forma que tivessem interação entre si, seja por motivos religiosos, de trabalho, de convívio e, portanto, da escola.

Os imigrantes italianos tiveram um tipo de vida e foram organizados de forma a favorecer a vida comunitária. Os encontros domingueiros lhes aproximavam e, nesses momentos, conseguiam discutir sobre os interesses que tinham em comum, como por exemplo, o cemitério, o núcleo da igreja, a escola, as estradas ou mesmo a produção agrícola e animal (o combate às pestes, por exemplo). As casas comerciais, apesar de terem grande importância naquele contexto, não eram objeto de preocupação do grupo, mas sim um objeto particular.

Na sequência desse capítulo, conceituei algumas categorias pertinentes, dentre elas, a de etnicidade, cabe aqui, ressaltar que nesse sentimento de pertencimento, nos encontros da comunidade, eles se relacionavam de forma a viver e tentar reavivar aspectos da cultura deles. Nos encontros domingueiros, se reuniam para rezar, jogar, cantar, conversar e trocar ideias referentes a temas de interesse comum, ou seja, eles procuravam meios de reforçar essa interação, bem como valorizar as práticas italianas.

Então, não é errado afirmar que foram nos encontros domingueiros que os imigrantes italianos começaram a falar da escola. Obviamente, não foram apenas nesses encontros que falavam a respeito, mas eram nesses momentos que todos conseguiam se reunir e por isso possibilitava falar sobre o tema. Eles tinham o desejo de que os filhos recebessem a instrução

básica necessária para se tornarem “alguém na vida”; isso compreendia aprender a ler, escrever e calcular. A comunidade se responsabilizava pela construção do prédio escolar, cada um contribuía com o que podia ou como podia. Um doava o terreno; outro, as madeiras; quem não tinha material ajudava com a mão de obra. A comunidade se comprometia também pela manutenção da escola e pelo pagamento do professor.

Apesar de todo esforço, era desejo dos italianos que as escolas passassem para responsabilidade do município. Eles tinham o intuito de permanecerem incumbidos pelo terreno e o prédio escolar, mas queriam que o pagamento do professor fosse compromisso da prefeitura, porém, ainda, mesmo com a passagem da responsabilidade do pagamento da professora para a prefeitura, eles queriam continuar interferindo sobre sua escolha¹², queriam, por vezes, alguém da comunidade, preferencialmente de origem italiana e de religião católica.

2.2 SOBRE CONCEITOS E MÉTODO

Na segunda parte do capítulo sobre o contexto da dissertação, defini conceitos que foram pertinentes á pesquisa, como por exemplo: História Cultural, representação, cultura, memória, identidade e etnicidade. Considero pertinente esclarecer tais definições, já que as mesmas muito contribuíram para a análise das entrevistas, além de orientar o leitor ao entendimento que eu tenho para cada conceito utilizado no trabalho. Nesse momento, traço o percurso metodológico que segui para o desenvolvimento da pesquisa. Tenho consciência de que não é comum um capítulo sobre o método adotado em uma dissertação, porém considero pertinente essa explicitação, tendo em vista a variedade das fontes e as especificidades do caminho percorrido.

Ressalto que nessa parte não escrevi um texto específico sobre a relação escola-comunidade no contexto da italianidade, no período de 1915 a 1960. Nesse capítulo escrevi um texto onde traço a forma que construí a dissertação, conceituando palavras-chave que me auxiliaram na análise das entrevistas, mostro o método percorrido para chegar às conclusões.

¹² Sobre esse assunto, conferir o “Capítulo 4 - Constituindo-se professores em comunidades rurais”.

2.2.1 Definindo Conceitos

Além do conceito de comunidade, que está explicitado juntamente com o capítulo sobre a relação escola-comunidade, outros conceitos também foram e são importantes nessa pesquisa, os quais estão na sequência. Início abordando a história cultural e o conceito de representação, que além de darem o “norte” à pesquisa, também definem o método por mim adotado.

Pesavento (2005) entende que a chamada nova história cultural, em Hunt, refere-se a um modo novo de entender a cultura a ser trabalhada pela história e complementa que “a presença da História Cultural assinala, pois, uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão” (PESAVENTO, 2005, p. 16).

Sobre a nova história cultural, Pesavento (2005) salienta que fatores de ordem epistemológica fundamentam esse novo olhar, principalmente a partir de cinco conceitos que (re)orientam a postura do historiador nesta perspectiva, sendo eles: representação, imaginação, narrativa, ficção e sensibilidade. O primeiro desses conceitos foi o mais utilizado na dissertação. Ao definir a palavra “representação”, Chartier (1991, p. 184) alega que um mesmo dicionário apresenta versões contraditórias: “por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa”.

Ainda conclui que “uma relação decifrável é, portanto, postulada entre o signo visível e o referente significado – o que não quer dizer, é claro, que é necessariamente decifrado tal qual deveria ser”, já que o historiador trabalha a partir do que contam as fontes e estas se baseiam em pessoas que viveram em determinado período, mas que podem omitir, salientar, dar a sua versão da história. Neste sentido, Pesavento (2005, p. 40-41) defende: “as representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade, [...]. [...], a representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”. Com isso, a autora (2005) ressalta que o historiador consegue se aproximar do passado através das representações e o reconstrói através de fontes do passado. Para Pesavento (2008a, p. 12), “as representações são a presentificação de uma ausência”, é

Ação humana de re-apresentar o mundo – pela linguagem, pelo discurso, pelo som, pelas imagens e, ainda, pela encenação dos gestos e pelas *performances* –, a representação dá a ver – e remete a – uma ausência. Ela é, em síntese, um “estar no lugar de”. Com isso, a representação é um conceito que se caracteriza por sua ambigüidade, de ser e não ser a coisa representada, compondo um enigma ou desafio [...]. (PESAVENTO, 2008a, p. 13).

Essa questão imposta por Pesavento, sobre o ser ou não ser a “coisa”¹³ representada, ocorre devido ao entendimento que cada pessoa tem sobre a mesma e a forma com que cada pessoa a vê. Isso se explica melhor, com a seguinte passagem:

[...], a imagem é sempre uma construção, uma interpretação, uma recriação do real. Ela traduz uma experiência do vivido e uma sensibilidade, vivenciada por aquele que a produziu ou correspondente a um gosto, a um sentimento, a uma lógica e a um valor presente em uma época, captado e interpretado por aquele que construiu essa imagem.

Portanto, mesmo as imagens demarcadamente realistas ou ditas naturalistas não correspondem a uma reprodução absoluta da realidade, pois, como representações, são sempre fruto de um ato de criação e de uma invenção do mundo. Ou seja, constituem uma interpretação e uma experiência do vivido, ao mesmo tempo individual, social e histórica.

A imagem é e não é, ao mesmo tempo, o real representado, mas traz a presença de um *plus*, de um outro sentido que se insinua, mostrando a essência do fenômeno da representação. (PESAVENTO, 2008b, p. 103-104).

Como a própria autora explica, não quer dizer que a imagem tenha um duplo sentido, mas ela é criação de um determinado olhar e período onde aconteceu; fruto das intenções de quem a produziu.

O conceito de cultura, constantemente presente nessa dissertação, também precisa ser explicitado. Neste sentido,

Começando como nome de um *processo* – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para *configuração* ou *generalização* do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo.

Enquanto isso, no uso mais geral, houve grande desenvolvimento do sentido de “cultura” como cultivo ativo da mente. Podemos distinguir uma gama de significados desde (i) *um estado mental desenvolvido* – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) *os processos desse desenvolvimento* – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até (iii) *os meios desses processos* - como em cultura considerada como “as artes” e “o trabalho intelectual do homem”. Em nossa época, (iii) é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais. Ele coexiste, muitas vezes desconfortavelmente, com o uso

¹³ Termo utilizado pela própria autora (Pesavento).

antropológico e o amplo uso sociológico para indicar “modo de vida global” de determinado povo ou de algum outro grupo social. (WILLIAMS, 2000, p. 10-11).

Diferente dos sentidos de cultura explicitados acima, por Williams, entendo cultura como a mistura de características relacionadas as origens de uma pessoa, seus costumes, suas práticas e suas vivências, assim como Nidelcoff (1981, p. 33) que defende: “não existem homens cultos ou incultos, nem homens com ‘muita’ ou ‘pouca’ cultura, como normalmente se diz. Existem, simplesmente, homens com culturas diferentes”. De acordo, Bauman (2012) reprova o uso irrefletido do termo cultura, exemplificando quando as pessoas usam o termo para classificar a instrução que uma pessoa possa ter ou falta da mesma, seu nível de educação, requinte/“grosseria” e nobreza. Então, o conceito de cultura que adotei, remete ao sentido que Burke (2005, p. 39) explicita: “a idéia de cultura implica a idéia de tradição, de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados por uma geração para a seguinte”. Ou seja, não tem relação com o *status* da pessoa, mas sim com costumes herdados de sua geração, o modo como ela foi criada, os valores que lhe foram inculcados enquanto ser humano e a vivência com o grupo do qual fez/faz parte. Nesse sentido,

[...], o conceito de cultura ao qual eu me ateno não possui referentes múltiplos nem qualquer ambigüidade fora do comum, segundo me parece: ele denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 2008, p. 66).

Além das definições aqui apresentadas, Bauman (2012) ainda faz referência à cultura como conceito, estrutura e práxis; porém, aqui me fixei mais ao primeiro (cultura como conceito). Ele classifica cultura como conceito hierárquico, conceito diferencial e conceito genérico de cultura. No primeiro, ele cita algumas características, as quais acredito serem fundamentais e que estão descritas a seguir:

*Herdada ou adquirida, a cultura é parte separável do ser humano, é uma propriedade de tipo muito peculiar, sem dúvida alguma: ela partilha com a personalidade a qualidade singular do ser ao mesmo tempo a “essência” definidora e a “característica existencial”, descritiva da criatura humana.

*A qualidade de um ser humano pode ser moldada e adaptada; mas também é possível ser abandonada, nua e crua, como uma terra inculta, largada e cada vez mais selvagem.

*A noção hierárquica de cultura é saturada de valor. (BAUMAN, 2012, p. 90-93).

No segundo, Bauman (2012, p. 103) alega “em seu segundo significado, o termo ‘cultura’ é empregado para explicar as diferenças visíveis entre comunidades de pessoas (temporária, ecológica ou socialmente discriminadas)”. E, no terceiro, Bauman (2012, p. 130) afirma que “o conceito genérico de cultura alimenta-se de partes subestimadas e não declaradas de seu correlativo diferencial”. Como tratei anteriormente, sigo a privilegiar o entendimento do conceito de cultura, tomando por base a “bagagem” e o “contato com o meio”. Cultura é um conceito dinâmico, capaz de mudar diversas vezes, apesar de termos conhecimentos herdados, esses conhecimentos não ficaram estáticos, eles irão se moldando conforme as vivências que temos com o meio, assim compreendo a dinâmica da cultura.

Tratando de cultura, é interessante eu trazer aqui o conceito de cultura escolar e cultura material escolar, já que, no capítulo em que abordo o conceito de comunidade e a relação escola-comunidade, aparecem relatos dos entrevistados quanto à mobília escolar e à construção do prédio escolar. Bem como no capítulo seguinte, no qual escrevi sobre como se constituíram os professores das escolas públicas com rupturas étnicas na RCI, trabalhei com alguns livros didáticos e planos de aula. De acordo com Viñao Frago (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 Frago não existe um precedente e uma consequência, mas ele acredita que cultura escolar e a instituição escolar existem ao mesmo tempo, no que concordo plenamente. Nesse mesmo sentido,

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 E 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 E SCHWARTZ, 2010, p. 19).

É nesse viés que busquei me atentar ao analisar o material escolar, buscando reconhecer os objetos daquela 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, eles 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.” (2010, p. 71), por isso a importância de eles terem sido contemplados nesta dissertação. Aliás, Pesavento (2008a, p. 11) contribui significativamente com a justificativa que apontei,

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?

Tendo explicitado meu entendimento de cultura, cultura escolar e cultura material escolar, passo a conceituar outros termos igualmente relevantes para a pesquisa, sendo eles: memória, identidade, etnicidade e história oral, que mesmo não sendo conceito, considero pertinente explicitar, já que a presente pesquisa a tomou por base, por método. Ressalto que, sem levar em conta tais conceitos, muito se perderia em busca de melhor compreender dado contexto, já que, a partir destas especificidades, pude entender características particulares

sobre o assunto. A memória e a história oral dão margens às buscas, ao método, à forma de trabalhar, ao levantamento de dados, e aos conceitos de identidade, etnicidade e italianidade, que demonstram características específicas de determinados sujeitos e do grupo/comunidade.

Início então com os conceitos de memória e história oral, sendo o segundo também método desta pesquisa. Além do levantamento do material bibliográfico, muito encontrei a respeito nas entrevistas que foram analisadas e que, aliás, remetem a estes conceitos que se relacionam intimamente. Segundo Delgado (2006, p. 16):

A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida.

A autora ainda esclarece que a memória pode ser revelada com ênfases, lapsos e omissões, e ao “constituir-se como fonte informativa para a História, constitui-se também como fundamento de identidades” (2006, p. 51), o fato de fazer valer as memórias reveladas, além de atualizar o tempo passado, o torna significativo para o presente.

Reconhecer o passado é também, na dinâmica da história, construir conhecimento, defender o presente e resguardá-lo como matéria-prima para o futuro, já que as relações temporais, que articulam memória e História, são fecundas e necessárias para afirmação da condição humana. Os homens são agentes da História e sujeitos da memória, do esquecimento e do saber. (DELGADO, 2006, p. 56-57).

Cabe a eles escolher o que lembrar, melhor dizendo contar, já que “esquecimentos” podem livrar-lhes de reviver dores ou momentos desagradáveis. Segundo Bosi (2003, p. 46-47):

[...]: a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Por meio da memória, é possível acessar o passado; a história muitas vezes se reconstitui pela memória, pelo ato de recordar. Nesse sentido, Pesavento (2005) também apresenta de certa forma o fato de informações serem ocultas, já que escreve que a história

pressupõe um pacto com o passado e que o leitor espera pela reciprocidade, pelo verdadeiro, pelo acontecido e que o historiador tem esse desejo, de estar com a verdade, um passado real. Devem ser levadas em conta a representação e a reconstrução da história presente nas narrativas, ou seja, não há como comprovar, o historiador pode reconstruir o passado a partir dos relatos, pretendendo estar o mais próximo do real possível, porém sem garantia de que realmente o é. Assim, “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1996, p. 423). Ao trabalhar com o conceito de memória deve-se estar atento de que a mesma guarda algumas informações, esquece outras, omite, salienta, enfim, lidamos com aquilo que a pessoa conta sobre o que viu ou viveu.

Essa explicação tradicional da relação entre a memória e a história escrita, na qual a memória reflete o que aconteceu na verdade e a história reflete a memória, parece hoje demasiado simples. Tanto a história quanto a memória passaram a revelar-se cada vez mais problemáticas. Lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem as atividades inocentes que outrora se julgava que fossem. Nem as memórias nem as histórias parecem mais ser objetivas. Nos dois casos, os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção. Nos dois casos, passam a ver o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados. (BURKE, 2000, p. 69-70).

Com isso, percebo que o trabalho do historiador não é simples, pois está sempre lidando com aquilo que foi lembrado, contado ou registrado, além de que conta com as representações feitas sobre isso e não o real acontecido. Todavia, embora tentemos nos aproximar o máximo da mesma, muitos fatos podem estar obscuros pela memória ou mesmo pelo relato oral. Cabendo ao historiador/pesquisador fazer uma análise o mais criteriosa possível, em busca de se aproximar o quanto mais puder do ocorrido. Como é possível observar, para uma dissertação de mestrado, cujo tempo é limitado, o número de entrevistas analisadas foi um tanto extenso, no entanto, julguei ser de extrema importância tal quantia, pois me possibilitou um maior número de fontes para consultar e comparar. Porque, com um corpus maior, tive mais relatos e informações para cruzar e analisar. Com isso, tentei traçar um caminho plausível, através da verossimilhança observada em relatos de diversas pessoas que participaram do referido contexto espaço-temporal.

Pesavento (2008a, p. 18) afirma que “[...], os historiadores de hoje têm consciência de que, embora sua meta seja chegar à ‘verdade do acontecido’, o máximo que poderão atingir

será sempre a construção de versões possíveis, plausíveis, aproximativas daquilo que teria ocorrido” (PESAVENTO, 2008a, p. 18). Nesse sentido, Galvão e Lopes (2010, p. 65) defendem que

o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido. No limite, podemos apenas entender seus fragmentos, suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem fluidos e fugidios os pedaços da história que se quer reconstruir.

São pedaços, cacos, fragmentos que selecionei e busquei montar o mosaico; reitero que não estou trazendo verdades, mas sim, uma reconstrução a partir desses fragmentos que coletei e estudei. Tratando dos cacos, tendo em vista o contexto relativo à imigração e descendência de italianos, não poderia deixar de mencionar os conceitos de identidade e etnicidade, já que possuíam raízes fortes no comportamento e na forma como se organizaram na serra gaúcha. Essa identificação com a italianidade faz com que esse grupo se diferenciasse dentre os brasileiros e, com isso, dá características especiais à pesquisa. Como escreve Certeau (2011, p. 40):

O discurso histórico explicita uma *identidade social*, não como “dada” ou estável, mas enquanto se *diferencia* de uma época anterior ou de uma outra sociedade. [...]. Mas essa relação com a origem, próxima ou longínqua, da qual uma sociedade se separa sem poder eliminá-la é analisada pelo historiador, que faz dela o lugar de sua ciência.

Segundo Bauman (2003, p. 21), “‘Identidade’ significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular – e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar”. Delgado (2006, p. 51) complementa alegando que “a identidade, além de seus aspectos estritamente individuais, apresenta dimensão coletiva, que se refere à integração do homem como sujeito do processo de construção da História” – já para Bauman (2012, p. 46-47), “a identidade *pessoal* confere significado ao ‘eu’. A identidade *social* garante esse significado e, além disso, permite que se fale de um ‘nós’ em que o ‘eu’, aparece como precário e inseguro”. No caso da dissertação, levei em conta tanto a identidade pessoal, analisada em cada entrevista, como a identidade coletiva, encontrada nas narrativas de professores que atuaram no período de 1915 a 1960, em algumas cidades das antigas regiões coloniais, observadas com base nas semelhanças em alguns trechos e que auxiliam a compor a coletividade da identidade.

De acordo com Hall (1997), a identidade pode mudar de acordo como o sujeito é interpretado. “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19). Tradições, costumes, a língua de um povo podem contribuir na (re)construção de nossa identidade, pois, nossa identidade pode ser formada tanto por características pessoais, bem como, por características do grupo em que estamos inseridos. Com os imigrantes italianos não seria diferente, quando vieram para cá, trouxeram uma “bagagem” junto que os diferencia dos nascidos no Brasil, no entanto, sua (con)vivência com os brasileiros fizeram com que essa “bagagem” pudesse se manter com eles, mas moldada com as novas aprendizagens..

Segundo Pujadas (1993, p. 55), “[...] *en la construcción de la identidad individual el factor más dinámico y activo surge de las interacciones cotidianas, que generan la internalización de el/los sistema/s de actitudes y comportamiento*”, ou seja, mesmo na identidade pessoal, o meio em que vivemos influencia na sua formação. Delgado (2006) acredita que as identidades podem ser renováveis e Burke (2005) alega que ela pode ser reconstruída ou negociada continuamente. Vale ressaltar que

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência, no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. Assim, em vez de falarmos de identidade, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. Por isso é sumamente importante estar atento para conceitos com os quais seja possível pesquisar e entender a dinâmica de vida decorrente do encontro de culturas por meio da migração. (KREUTZ, 2000, p. 71).

Concluo o conceito de identidade, aqui especificado, com Delgado (2006, p. 49), “é a busca de construção e reconhecimento das identidades que motiva os homens a debruçarem-se sobre o passado em busca dos marcos temporais ou espaciais que se constituem nas referências reais das lembranças”. “Reviver” o passado, levando em conta a identidade de cada povo, nos faz repensar e reconhecer sobre a nossa própria identidade.

O penúltimo conceito a esclarecer aqui se refere à questão da etnicidade. Na etnicidade, entendemos um grupo de pessoas diferenciado de outros grupos, com características próprias, como pode ser o caso da língua, da cultura, dos costumes, origem, mas destacando mais os fatores sociais, propriamente ditos, que podem sofrer interferências ao longo da vida. Teoricamente, saliento a conceituação feita por Pujadas (1993, p. 44):

El rechazo puede adquirir términos de burla hacia determinadas formas o aspectos del bagaje cultural de los inmigrantes, lo que reforzará la conciencia de su diferenciación étnico-cultural; o bien se referirá a un rechazo basado en sus características fenotípicas, lo que incidirá en el refuerzo de su identidad racial. La identidad étnica se basa en la acumulación de una serie de elementos seleccionados dentro de una herencia cultural, que sirve para simbolizar la distintividad del grupo. Estos elementos definitorios de la diferencia no son percibidos ni por el grupo ni por los grupos circundantes como rasgos opositivos a las características definitorias del grupo dominante. Mientras la taxonomización racial resulta más bien de una imposición unilateral de la elite dominante, la identidad étnica constituye más bien una realidad auto-definida, que refleja en sí misma la propia posición del grupo o minoría étnica en relación al marco socio-político global en el que se inserta.

No caso dos imigrantes, acredito que prevaleceram tanto fatores de origem como de vivência. Seguramente, questões relacionadas à identidade, à etnicidade e à cultura sofreram influências, mutações de acordo com a vivência. Os imigrantes tinham sua “bagagem” que não foi totalmente abandonada, tanto que algumas características e costumes se mantiveram a de seu país de origem, em alguns fatores eles se identificavam com seu povo, no entanto, isso não ficou estático, essas características e costumes foram se moldando e agregando características e costumes novos, apreendidos no novo local onde estavam vivendo. Um exemplo disso é a própria língua falada, eles continuaram muito tempo falando em italiano e tinham outros costumes da Itália que os distinguiam das demais pessoas, mas também quiseram aprender a língua portuguesa, língua falada no país que os acolhera. Lapierre (2011, p. 11) defende que,

[...], a etnicidade não é um conjunto intemporal, imutável de ‘traços culturais’ (crenças, valores, símbolos, ritos, regras de conduta, língua, código de polidez, práticas de vestuário ou culinárias etc.), transmitidos da mesma forma de geração para geração na história do grupo; ela provoca ações, reação entre este grupo e os outros em uma organização social que não cessa de evoluir.

Para conceituar o termo etnicidade, Poutignat e Streiff-Fenart (2011) também são referência. Os autores a classificam em dado primordial, interesse e escolha racional, dos quais saliento um trecho de suas obras para cada classificação, com intuito de melhor explicitá-las. Como dado primordial, Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 90) escrevem “entre todas as identidades que o indivíduo pode ter, a identidade étnica é a que responde de modo mais completo a essas necessidades, porque o grupo étnico representa por excelência o

‘refúgio’ de onde não podemos ser rejeitados e onde jamais estamos sós”. Como escolha racional, os autores afirmam que

os membros dos grupos étnicos não são definidos como tais em razão de sua pertença involuntária e de sua interiorização inconsciente dos valores do grupo. Mas, ao contrário, os grupos étnicos se formam quando os indivíduos desejam adquirir bens (a riqueza, o poder) que não chegam a conseguir segundo estratégias individuais. (POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 2011, p. 100).

E, por fim, eles entendem a etnicidade como relação de interesse, assumindo que “a etnicidade é vista como uma solidariedade de grupo emergente em situações conflituais entre indivíduos que possuem interesses materiais em comum” (POUTIGNAT, STREIFF-FENART, 2011, p. 97). Por isso, segundo os autores (2011, p. 117), “estudar a etnicidade consiste, então, em inventariar o repertório das identidades disponíveis em uma situação pluriétnica dada e descrever o campo de saliência dessas identidades nas diversas situações do contato”. Nesse sentido, Zanini (2006) compreende etnicidade como uma forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Para ela (2006, p. 202), “Etnicizar a cultura é também reinventar tradições continuamente a fim de que os limites entre um mundo do nós – descendentes de italianos – e o mundo dos brasileiros em geral esteja constantemente delimitado”, capaz de adquirir visibilidade e valor social dentro de uma sociedade hegemonicamente diferente.

Tendo explicitado os conceitos de identidade e etnicidade, passo a definir o conceito de italianidade. De acordo com Possamai (2005, p. 75-76),

Estamos de acordo com Thales de Azevedo de que se deve fazer distinção entre a política de italianidade oficial, propagada pelo Estado italiano, e o que também pode ser chamado de “italianidade”, que é a defesa da herança cultural trazida da Itália: costumes, língua e mesmo a religião, já que ela era vista como diferente daquela praticada pelos luso-brasileiros.

Isso não quer dizer que devessem permanecer apenas com esses costumes, já que certamente, os mesmo se moldariam com a (con)vivência no novo ambiente. O autor ainda defende que o sentimento de italianidade surgiu como mecanismo de autodefesa, no contato com outros grupos étnicos. Esse sentimento se mantinha vivo através da comemoração das datas nacionais italianas e do culto em memória à família real e a heróis da península. As escolas públicas com rupturas étnicas italianas também contribuíram para estimular e manter o sentimento de italianidade. Sobre as escolas étnicas, Possamai confirma que muitas foram

criadas espontaneamente no início da colonização, visando garantir o ensino às crianças, mas grande parte delas logo passou para o controle das associações italianas.

Ainda sobre as comemorações, Iotti (2010, p. 30) analisou, em uma das circulares¹⁴ pesquisadas, que solicitavam

que os representantes diplomáticos e consulares celebrassem, com as colônias de emigrados, as datas comemorativas italianas, que eram a festa do Estatuto, os aniversários da libertação de Roma, do rei e da rainha. A celebração das Festas patrióticas deveria propiciar condições para que os emigrados voltassem o pensamento para a pátria, confirmando seu sentimento de fidelidade e devoção. O objetivo era manter os emigrantes ligados à pátria, conservando vivos os vínculos de italianidade, ou, até mesmo, criando-os.

Segundo a autora (2010), esse sentimento surgiu no Brasil, no entanto, foi incentivado pela Itália, que tinha como preocupação, interligar emigração, comércio e manutenção da identidade cultural. De acordo com Mocellin (1996, p. 86), “a origem comum expressa pela *italianidade* é um elemento étnico ativado para afirmar identidade entre descendentes de italianos. Esta questão justifica os vários espaços culturais criados com o objetivo de preservar e valorizar a cultura italiana nessa região”. Para a autora, o dialeto por eles utilizado, o vêneto, foi “um dos valores culturais que mais marcou a distintividade do grupo” (1996, p. 86), ainda mais que muitos não sabiam falar a língua oficial do país. A autora é reconhecida por suas pesquisas na área, no entanto, ela investiga sobre o movimento pós 1975, mesmo assim, julgo pertinentes suas colocações, já que demonstram, na maioria das vezes, uma busca pelos imigrantes feita desde os primeiros anos da imigração e conseqüentemente, o tempo da pesquisa que eu desenvolvi.

Desta forma, pode-se dizer que a dupla identidade é vivenciada pelo grupo à medida que são brasileiros e afirmam esta identidade pela participação ativa na vida econômica do país. Por outro lado, a origem italiana, como expressão da *italianidade* e como elemento étnico valorizado pelo grupo, configura-se enquanto símbolo de distintividade.

O elo rompido com a Itália, no início da colonização, quando a Itália é deixada para trás, como o *velho mundo*, começa agora a ser reatado. A dupla identidade é um sinal de reatamento, pois as formas utilizadas para reafirmar a identidade italiana aproximam os descendentes de seu país de origem. (MOCELLIN, 1996, p. 86-87)

A autora, em publicação posterior (2010, p. 254), compreende a italianidade como “[...] produto de sentimentos, representações, estratégias, derivados dos encontros e

¹⁴ Circulares eram “ofícios” que, como o próprio nome incita, circulavam entre a comunidade. Nos mesmos continham informações, normas ou avisos que deveriam ser seguidos por todos.

confrontos entre distintos grupos e indivíduos”. A italianidade aparece como ponto de lembrança, de sentimento, de representações de uma pátria. Para Zanini (2006), a italianidade é vista como força, impulso, necessidade e desejos humanos. A autora (2006), ao realizar sua pesquisa com imigrantes italianos e seus descendentes, descobre, que mesmo com a proibição, a leitura e a conversa em italiano acontecia às escondidas; e que a cozinha era considerada um espaço de indisciplina, já que a política nacional não tinha o direito de interferir. Igualmente os porões aparecem como espaços de indisciplina, assim como o trabalho e cultivo da terra e o canto. Nos porões, as pessoas se encontravam para tomar vinho, jogar e conversar; no trabalho, continuaram a produzir alimentos de suas culturas tradicionais e o canto era permeado pela manifestação cultural mais apreciada e cultivada, embora elas estivessem proibidas de cantar em italiano. Tratando-se dos cantos, muitos eram os hinos religiosos que elas entoavam, e sobre isso me remeto à importância do padre, para esses imigrantes e descendentes de italianos,

O padre aparece como a pessoa central, de status mais elevado exatamente pelo poder religioso do sacerdócio e pelo poder sobrenatural, idêntico ao de Deus, que lhe é atribuído pela piedade existencial do italiano. Em suas mãos parece estar o destino de cada um: Sua salvação ou condenação e, no caso do nosso estudo, dele depende até o progresso da localidade [...] (MERLOTTI, 1979, p. 44).

Zanini (2006) defende que a expressão de italianidade envolve indivíduos vinculados a uma trajetória de grupo portador de história que já passou, mas que ainda é vista positivamente. A autora classifica esse sentimento/pertencimento em trabalho, família e religião e compreende a italianidade “como vínculo de pertencimento grupal, permitia aos indivíduos expressarem seus valores e se visualizar numa trajetória que não era somente sua, mas coletiva” (ZANINI, 2006, p. 239).

Finalizo a conceituação das categorias presentes na dissertação buscando explicitar a importância destes conceitos para a pesquisa, a relação entre ambos e como me auxiliaram na elaboração da dissertação. A comunidade é o conceito central da investigação, porém ao estudá-la foi possível ver que sua formação ocorre, na maioria das vezes, por reações culturais, étnicas e identitárias. E, por isso, acredito que é importante entender cada uma dessas “características”, buscando assim compreender melhor o próprio conceito de comunidade.

O conceito de memória e o método da história oral foram também explicitadas nesse subcapítulo por fazerem parte das fontes, as quais estou recorrendo, e são provenientes dessa

relação comunitária, afinal, são entrevistas feitas com pessoas que apresentam muito em comum (descendência da imigração italiana, professoras atuantes em um mesmo período e contexto espacial). Portanto, acredito que utilizando esses conceitos, eles me auxiliaram a interpretar as fontes e compreender determinado contexto espacial e temporal.

Por esses motivos explicitados, que justifico a importância de ter me aprofundado no conceito de comunidade, para a análise das entrevistas. Souza (2004, p. 83) alega que “o desenvolvimento social do homem requer participação nas definições e decisões da vida social. É nesse sentido que o resgate deste processo precisa ser trabalhado”. Lapierre (2011) compreende a preocupação com as relações interétnicas e interculturais, já que aqui aportaram imigrantes vindos de várias partes do mundo. Por isso Ware (1960, p. 12) defende:

[...], como as características da cultura de um povo estão determinadas por uma série de fatores geográficos, históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos, responsáveis por suas diversas manifestações, é importante o estudo de cada um deles para saber em que medida influem no funcionamento e organização da comunidade.

Saliento que, além dos dados destacados por Ware, também é importante atentar para características populacionais, religiosas, familiares, de personalidades, atitudes e valores, conseguindo assim entender determinado grupo e facilitar a análise das entrevistas. Nesse capítulo já utilizei o termo do mosaico como forma de juntar peças para esclarecer o meu problema de pesquisa,

a imagem do mosaico é útil para pensarmos sobre este tipo de empreendimento científico. Cada peça acrescentada num mosaico contribui um pouco pra nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças já foram colocadas, podemos ver, mais ou menos claramente, os objetos e as pessoas que estão no quadro, e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam os contornos de um objeto. Nenhuma das peças tem uma função maior a cumprir; se não tivermos sua contribuição, há ainda outras maneiras para chegarmos a uma compreensão do todo. (BECKER, 1999, p. 104-105).

Encerro a parte que diz respeito à conceituação das categorias envolvidas na dissertação com a citação de Becker. Cada definição de cada categoria emergente da pesquisa é uma peça do mosaico e auxilia na compreensão do contexto em que está inserida. De fato, o conjunto de definições, que aqui apresentei, facilita ver o todo do trabalho. A partir das definições, a análise do material foi mais fácil e – posso dizer – mais completa. Como o autor mencionou, as peças podem ser diferentes, mas cada qual é útil a sua maneira. Na sequência,

tracerei o percurso metodológico adotado, explicitando, através de referenciais, como consegui lapidar cada peça do mosaico.

2.2.2 Percurso Metodológico

Nesse momento, passo a descrever o percurso metodológico adotado para essa pesquisa e faço isso, iniciando com as palavras de Pesavento.

Falar de método é falar de um como, de uma estratégia de abordagem, de um *saber-fazer*. [...]. O método fornece ao historiador meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar, com segurança e seriedade, o caminho percorrido, desde a pergunta formulada à pesquisa de arquivo, assim como a estratégia pela qual fez a fonte falar, produzindo sentidos e revelações, que ele transformou em texto. (PESAVENTO, 2005, p. 63-67).

Início este item, salientando a concepção de método para Pesavento (2005) e com mais dois autores que muito contribuíram para me organizar nesta etapa de pesquisa. Sei que não devo aqui “ensinar” como fazer um método, no entanto julgo importante ressaltar duas passagens que introduziram e deram um embasamento para as fontes que utilizei nesta pesquisa. Paviani (2009, p. 61) defende que “a ideia de método nasce originalmente da metáfora que indica caminho, orientação, percurso de uma ação ou meios para alcançar um fim” e Costa (2002, p. 154) complementa:

Pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia. [...]. O fato de não existir “o método” distintivo da ciência, não significa que se possa fazer pesquisa sem método. O trabalho de investigação não pode prescindir de rigor e método, mas você pode inventar seu próprio caminho.

Com estas duas referências, ousei realizar minha pesquisa pelo viés da História Cultural, tendo por base a História Oral como método e como fonte, inventando desta forma meu próprio caminho, que não mais tão novo, já que é usado por muitos pesquisadores da área de História da Educação. Thoen (2011, p. 50) aborda a História Cultural e a História Oral, que também deram norte à escrita de sua dissertação e que podem ter um caráter explicativo, pois demonstram a importância de usá-los na pesquisa em História da Educação.

Nas pesquisas relacionadas a educação, a História Cultural tem conquistado um caminho muito significativo, dada a sua potencialidade em fornecer um novo olhar, permitindo perceber que a História da Educação vai além da história dos ideários e

discursos pedagógicos: ela possui uma dimensão cultural. [...] [...] torna-se essencial valorizar e ouvir a voz das pessoas que compõe uma determinada realidade, porque só assim é possível conhecer melhor, significar e traduzir esta realidade, esta cultura.

Tratando do percurso metodológico, é importante escrever sobre as fontes que se fizeram presentes nesse percurso e que tornaram a pesquisa possível. “A fonte é a necessária e indispensável matéria-prima do historiador, para que ele possa reconstruir o passado”. Início com palavras de Galvão e Lopes (2010, p. 65), que explicitam a importância da fonte na pesquisa em História da Educação e explanam também o meu interesse de ter descrito, nesse momento, as fontes utilizadas na pesquisa.

[...] fontes são marcas do que foi, são traços, cacos, fragmentos, registros, vestígios do passado que chegam até nós, revelados como documento pelas indagações trazidas pela História. Nessa medida, elas são fruto de uma renovada descoberta, pois só se tornam fontes quando contêm pistas de sentido para a solução de um enigma proposto. São, sem dúvida, dados objetivos de um outro tempo, mas que dependem do historiador para revelar sentidos. Elas são, a rigor, uma construção do pesquisador e é por elas que se acessa o passado. (PESAVENTO, 2005, p. 98).

As fontes escolhidas para a realização da pesquisa foram as orais, as documentais e as bibliográficas que deram o suporte necessário para a fundamentação, apoio e interpretação. As mesmas tiveram destaque na sequência desta escrita, no entanto, cabe ressaltar que as fontes orais e documentais se encontram em um mesmo item por tratarem do mesmo conteúdo, já que se referem às entrevistas realizadas no final da década de 1980, constituindo o acervo de memória oral e documental do ECIRS (entrevistas e transcrições). Além das entrevistas do ECIRS, usei também três entrevistas que fazem parte do AHMSA. Desse mesmo arquivo utilizei também três imagens. O fato de garimpar em arquivos em busca de mais peças para compor o mosaico, me fez lembrar as palavras de Chartier (2002, p. 8), nas quais afirma que “diante do refluxo dos grandes modelos explicativos, uma primeira e forte tentação foi a volta ao arquivo, ao documento bruto que registra o surgimento das palavras singulares, sempre mais ricas e mais complexas do que pode delas dizer o historiador”. Certo que Chartier se referia aos arquivos em busca de documentos, no entanto, as entrevistas estão transcritas e compõe o acervo o que as torna documentos também.

Montar, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário, eis o segredo de um método do qual a História se vale, para atingir os sentidos partilhados pelos homens de um outro tempo. Mas, nesse rastrear do método, um outro elemento ainda se coloca como essencial para o historiador.

Sem dúvida, o historiador se apóia em textos e imagens que ele constrói como fontes, como traços portadores de significado para resolver os problemas que se coloca para resolver. Mas é preciso ir de um texto a outro texto, sair da fonte para mergulhar no referencial de contingência no qual se insere o objeto do historiador. (PESAVENTO, 2005, p. 65).

Entre as fontes utilizadas, posso classifica-las em duas “vertentes”, sendo: fontes orais e fontes documentais. Fischer (2005, p. 264) utiliza como fonte a história de vida, mas, como a própria autora revela que não pretende “erigir um pedestal para esse tipo de abordagem. O que se está pretendendo é, antes, aliar documentos escritos e orais¹⁵, [...]”, e 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 trabalharmos 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 (2005, p. XVI) escreveram sobre a história oral e afirmaram “em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho”, referindo-se aos abusos cometidos pelo uso da mesma. Aqui, não quero abusar do uso da história oral, mas de fato acho pertinente trabalhar com o método, e 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 está acarretando mudanças nos métodos utilizados na história, igualmente, um dia o fez o manuscrito, a imprensa e o arquivo. Para o

¹⁵ Assim como para essa pesquisa, também pretendi aliar documentos orais e escritos. Importante esclarecer, que por as entrevistas estarem transcritas e compondo o acervo, elas são consideradas documentos. E, que mesmo eu utilizando apenas as transcrições das entrevistas, elas não perdem o caráter de História Oral, já que se trata de “colocar no papel” aquilo que foi dito.

autor, essa é a era do telefone e do gravador. Ele acredita que “toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta” (THOMPSON, 1998, p. 197). Outras fontes, como os livros, por exemplo, são riquíssimos de informações, no entanto, temos acesso ao que está dado ali. Já na história oral, trabalhamos com o que o entrevistado contar, ele pode omitir, mas ainda temos a chance de questionar, conduzir, para que fale mais a respeito de temas não tão presentes na sua fala até então, temos chance de conseguir informações além daquelas que estavam previstas. Obviamente, essa não é uma constante para quem trabalha com História Oral, a partir de entrevistas já realizadas, como é o meu caso. Eu não tive a opção de questionar, conduzir, tentar conseguir mais informações, mas certamente as entrevistadoras devem ter tido esse “olhar”.

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 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’” (ALBERTI, 2005, p. 112). Ela também afirma que “[...]. A história, como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidades: 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 quiséssemos reproduzir nossa vida tal qual foi, seria impossível assistir, se levarmos a cabo cada acontecimento, cada minuto. Por isso, é compreensível trabalharmos com descontinuidades, 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).

Confesso que isso aconteceu comigo, ao ler as entrevistas das professoras, que me conduziam ao período de 1915 a 1960, pois me sentia como se estivesse nas salas de aula daquele tempo. O trabalho de história oral, como é defendido por Alberti (2004), depende da narrativa de sujeitos que viveram e/ou testemunharam acontecimentos em determinado período. Porém, é imprescindível levar em conta que,

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).

Essa citação serve como uma justificativa, não me detive em apenas procurar relatos em um determinado acervo, mas estudei, categorizei, analisei, uni a teoria, enfim, foi uma série de procedimentos para chegar ao resultado final, que aqui apresento. “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 Grazziotin e Almeida 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).

Isso é interessante e vai ao encontro do que aconteceu durante a realização da minha pesquisa, já que trabalhei com entrevistas que compõem um acervo de memória oral. De fato, foram entrevistas que certamente levaram anos de trabalho (idealização da proposta, organização do questionário, procura de fontes, a realização das entrevistas), sem contar que já estavam até transcritas, no entanto, “engavetadas”.

Senti vontade de trabalhar com as gravações também, para que eu pudesse, além de ouvir as falas, reparar nas pausas, choros, risos, enfim. 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?”, pois muitas vezes na escrita e, dependendo de quem fez a transcrição, a emoção não pode ser observada. Ouvir as entrevistas me possibilitaria perceber o choro, o riso, o medo, a incerteza, entre outros e que fazem bastante diferença ao analisar e concluir algo. No entanto, o fator tempo (tendo em vista que o Mestrado deve ser feito em dois anos) e o fato de algumas entrevistas serem em italiano e do material estar gravado em fitas há muito tempo, a audibilidade ficaria um pouco restrita. Nesse sentido, a transcrição já feita facilitou bastante, além de ter me disponibilizado tempo para procurar no AHMSA e analisar o diário de aula.

Concordo com Montenegro (1994), que 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 “é grande, portanto, 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”, e ainda 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 regatados da realidade, em outras histórias já produzidas. (MONTENEGRO, 1994, p. 19).

Após a explicitação sobre a escolha pelas fontes orais e documentais, alerta para outro apontamento neste sentido, iniciado na citação acima, onde o autor acredita que o historiador constrói sua versão a partir do que ouviu/leu. Silveira (2002, p. 139) expressa, ao final de seu texto intitulado “A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados”:

[...], volto à expressão contida em seu título – uma arena de significados. Ela sinaliza o que agora, findo o percurso de sua escrita e leitura, penso ter enfatizado sobre a situação de entrevista – um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que o atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos.

Discuto o segundo personagem, já que as entrevistas já foram realizadas e a mim coube analisar/pesquisar, o que a autora defende “que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos”. Montenegro (1994), que “deu início” a este apontamento neste texto, também 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 é o caso desta pesquisa, se não tivesse a presença da história oral, várias contribuições para a educação, bem como para a história da educação poderiam estar perdidas, poderiam 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, o que, 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, 2005, p. 35).

Neste caso a relação escola-comunidade foi discutida com ambas as fontes (orais e escritas), desta forma complementando-se e buscando chegar o mais perto possível de indícios de verossimilhança, a partir da complementação das matérias e semelhanças/diferenças nos dados encontrados. Ao trabalhar com esses relatos, é necessário levar em conta que se tratam de memórias, a representação do tema para determinada pessoa. Podem (e devem) ter omissões. Mesmo assim, auxilia para a pesquisa e para a História da Educação como fonte importante que é, ainda mais que nem sempre é possível encontrar fontes documentais, ainda mais em relação ao meu tema. E como estas fontes fazem parte do acervo do projeto/programa de trabalho denominado ECIRS, nada mais justo que falar a respeito, apenas não fiz antes, pois achei pertinente dedicar um subcapítulo exclusivo, já que sem ele esta pesquisa não seria possível¹⁶.

Sobre a busca de aproximação com o que ocorreu no passado, entendo que não é possível identificar a verdade, mas aproximações podem ser possíveis, por isso destaco Queiroz (1994, p. 110):

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*, [...].

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”. O que, de fato, não é, já que ao trabalhar com História Oral, estamos trabalhando com as lembranças contadas por determinada pessoa sobre um assunto

¹⁶ O próximo subtítulo está encarregado de explicar melhor o projeto ECIRS.

questionado. A pessoa pode mentir, pode omitir, pode ter esquecido algumas partes, vamos trabalhar com aquilo que ela lembrar e querer contar. 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). No sentido da colocação de Prins, acredito que o que a História Oral pode facilitar é conseguir informações sobre determinados assuntos que, às vezes, documentos escritos não nos permitiriam conseguir ou sequer existem. Prins pode também estar se referindo há um conjunto de entrevistas, onde seria possível comparar e tirar “resultados possíveis” a partir da verossimilhança observada/analizada nas mesmas. No entanto, sempre se deve levar em conta a questão da representação feita por qualquer entrevistado, considerar a sua memória e cabe ao historiador fazer uma seleção e um julgamento das informações obtidas.

Tendo explicitado o método da história oral, lembro que nesse momento também faço referência às fontes documentais. Por documento, entendo tudo aquilo que me auxilia para analisar e comparar em busca de possíveis respostas. Pesquisando sobre o que é considerado documento, encontrei em Karnal e Tatsch (2009, p. 14-15):

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 [...].

Os autores usam, sobretudo, o exemplo da história oral, como já mencionei anteriormente, considerado como documento. Eles ainda defendem que “[...] um documento é tudo aquilo que em determinado momento decidir que é um documento”, (2009, p. 20), no sentido de que se traz algum resultado para determinado problema de pesquisa possa ser utilizado. Eles, também, 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).

Aquela “visão fechada” de documento cedeu espaço para uma delimitação mais extensa. As dúvidas que pairavam, inclusive, sobre as transcrições que utilizei na pesquisa, sobre se seriam consideradas documentos ou não, tiveram a confirmação, já que constitui um acervo histórico e pode servir para auxiliar em responder o problema da pesquisa que propus. Nesse sentido, Vidal (1998, p. 9) também defende que “a versão autorizada da transcrição deve ser conservada como documento”.

Concluo este subtítulo com Le Goff (1996, p. 536), que afirma:

O termo latino *documentum*, derivado de *docere* ‘ensinar’, evoluiu para o significado de ‘prova’ e é amplamente usado no vocabulário legislativo. [...]. O documento que, para a escola histórica positivista no fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. [...]. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho *escrito*.

Tendo explicitado o uso de documentos orais e escritos, penso ser pertinente abordar, rapidamente, a bibliografia de apoio ao estudo e interpretação das fontes. A bibliografia deu conta de apoiar o estudo e auxiliar na interpretação do mesmo, de responder os conceitos trabalhados, como já foi feito no referencial teórico e na revisão de literatura, aqui apenas faço referência de que além de fontes orais e documentais, a bibliografia também faz parte da pesquisa. Ainda mais que foi o início da investigação, primeiro pela revisão de literatura para conferir o que foi pesquisado até o momento e colocar em evidência um assunto novo e depois no referencial teórico para conhecer melhor cada conceito antes de partir para a análise das entrevistas, visando assim, entendê-las em sua integridade desde o princípio.

Nunes e Carvalho (2005, p. 18) escrevem: “queríamos avançar na perspectiva de compreender as fontes não apenas como instrumento manipulado pelo pesquisador, mas como problema que remete diretamente à constituição do campo da própria história da educação”. Entendo que não basta serem fontes, não nos servem apenas para referenciar teoricamente, mas nos levam a entender melhor o que estamos buscando e o que encontramos. Concluo com breves palavras de Chartier (1994, p. 12) “no exercício de seu ofício, cabe aos historiadores serem vigilantes”, vigilantes de sinais que levem a indícios de fatos ocorridos, que

investiguem, que busquem semelhanças que possam dar margem a possibilidades de fatos, que estejam dispostos a (re)construir a história, a partir de suas buscas.

2.2.2.1. O projeto ECIRS

A sigla ECIRS está explicitada na revista *Chronos*, revista da Universidade de Caxias do Sul, onde Ribeiro (1996, p. 101) explica que a origem do ECIRS se deu em torno do desejo de conhecer “a trajetória percorrida por um grupo de mulheres, filhas e netas de imigrantes italianos”, na vila onde nasceu Cleodes Maria Piazza Júlio Ribeiro (uma das integrantes fundadoras do projeto). Tal desejo só pode ser alcançado, após o encaminhamento do projeto de pesquisa ao ISBIEP (Instituto Superior Brasileiro-Italiano de Estudos e Pesquisas); o projeto denominava-se ‘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 (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, nesta época, na Universidade de Caxias do Sul, abordavam 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, a qual visava pesquisar “o papel da mulher na cultura da imigração italiana, tendo por base os fazeres femininos” (p. 102). Porém, apesar do registro fotográfico levantado pelas mesmas, com a participação de Aldo Toniazzo e Ary Nicodemos Trentin, perceberam que a referida pesquisa não seria tão simples o quanto parecia, tendo em vista que não adiantava conhecerem o papel da mulher, se desconheciam o contexto onde a pesquisa se realizava, pois apesar de conhecê-lo, muito pouco se sabia sobre ele. Com isso, elas passaram a investigar tanto quanto podiam sobre o universo cultural do imigrante italiano. Foram adicionados mais especialistas, na equipe, de diferentes áreas do conhecimento, constituindo assim, como referenciou a autora, uma “equipe multidisciplinar” (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), saliento dois itens: apesar da designação como projeto, na realidade o ECIRS é um programa de trabalho, “que se diversifica e expande em variadas atividades e subprojetos, buscando corresponder a sempre novas solicitações e necessidades”; e “ao lidar com a pluralidade das manifestações culturais, é um projeto caracterizadamente multidisciplinar”.

É importante salientar que a partir das fontes no ECIRS, já foram realizadas diversas pesquisas e publicações a respeito dos imigrantes italianos vindos para esta região. No entanto, a especificidade de minha pesquisa ainda não havia sido contemplada por eles.

2.2.3 Constituição do *Corpus*

Embora eu tenha apresentado, no primeiro capítulo, as tabelas com nomes e informações das entrevistas utilizadas nessa dissertação, penso ser pertinente, explicitar um pouco mais, nesse momento, como se constituiu o *corpus* da minha pesquisa. O *corpus* documental dessa pesquisa é constituído por fontes orais, documentais e bibliografias, que se estruturaram da seguinte forma:

O primeiro constitui-se de vinte e duas entrevistas realizadas com professores, descendentes de imigrantes italianos, residentes nas antigas colônias de imigração italiana do Rio Grande do Sul, no final da década de 1980. Estes professores entrevistados atuaram no período de 1915 a 1960, nos seguintes municípios: Antônio Prado, Caxias do Sul, Flores da Cunha, Garibaldi e São Marcos, ou seja, minha pesquisa contemplou o espaço desses cinco municípios.

Cabe salientar que, de um total de trinta entrevistas realizadas pelo ECIRS, dezenove foram selecionadas para esta pesquisa e a escolha obedeceu ao seguinte critério: quase todas as entrevistas - que foram realizadas com professores - foram analisadas (exceto três, pois uma depoente não residiu e nem atuou na região Nordeste do Rio Grande do Sul; a outra residiu e atuou em uma cidade que é da serra gaúcha, mas que não se caracteriza pela imigração italiana; e a outra por não trazer nenhum relato sobre sua relação e da escola com a comunidade); as demais (oito entrevistas) foram realizadas com alunos do período em questão. O acervo do AHMSA possui muitas entrevistas realizadas com professoras, selecionei três, que tinham relatos bastante relevantes para a pesquisa sobre a relação escola-

comunidade. Optei por não fazer um recorte maior, pois tive dedicação total ao Mestrado e por as entrevistas já estarem transcritas, me vi em condições para realizar a análise de todas. E, com isso, quanto maior o número, maior sua representatividade, já que tenho mais narrativas para comparar e assim verificar semelhanças e diferenças entre ambas. Além do mais, como afirma Camargo (1994, p. 80):

[...], nós não trabalhamos apenas com uma entrevista. Até podemos fazê-lo, considerando a entrevista como unidade de análise, uma biografia ou algo assim. Mas a História Oral como metodologia e como fonte envolveria necessariamente um conjunto de entrevistas.

No conjunto de fontes documentais, foram consideradas as transcrições das dezenove entrevistas selecionadas do projeto ECIRS e três entrevistas do AHMSA, que compreendem o mesmo espaço temporal e espacial. Além de Relatórios que pesquisei em Acervos/Arquivos Históricos, dos intendentes, que tratam do referido período e outros documentos que referenciam o tempo e espaço mencionado, que foram encontrados nessas pesquisas. Como afirma Le Goff (1996, p. 535), “estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador”.

E, por fim, o conjunto de fontes foi comparado/complementado com os diversos estudos/pesquisas já realizados a respeito da temática de pesquisa, realçando que o diálogo com os pesquisadores a respeito de temáticas próximas a esta pode concorrer para uma maior abrangência de interpretação das fontes. Trata-se de autores que puderam ajudar no embasamento conceitual e também na interpretação das fontes.

Após ter explicitado a constituição do *corpus* da pesquisa, descrevo os procedimentos adotados, a forma como utilizei esse conjunto de entrevistas e demais documentos, enfim. Inicialmente, busquei na literatura pesquisas realizadas com imigrantes italianos e verifiquei o que tinham pesquisado até o momento. Por interferência do professor Lúcio Kreutz, orientador desta pesquisa, tive acesso às entrevistas do ECIRS e à dissertação de Thoen (2011), que trabalhou com essas entrevistas e, a partir disso, verifiquei aspectos que ela (THOEN, 2011) ainda não havia trabalhado, que, aliás, não foram enfocados por ninguém até o momento, ao menos não encontrei nada a respeito. Como defende Delgado (2006, p. 30),

A análise dos depoimentos de história oral, ou seja, da fonte construída, pode se constituir em experiência ímpar e surpreendente, pela riqueza e diversidade das

versões obtidas e muitas vezes pela possível sugestão de interpretações alternativas sobre determinado assunto, bem como pelo estímulo a novos temas a ser pesquisados.

Então, mesmo que estas entrevistas já tenham sido utilizadas anteriormente, em outras pesquisas, eu dei privilégio à outra temática, ainda não trabalhada. Delgado (2006) defende que pessoas podem entender um mesmo objeto de estudo de formas distintas. Após descrever os resultados desta busca, enfoquei o referencial teórico, pois, com a leitura das entrevistas, pude perceber que precisaria me inteirar mais de alguns conceitos, como o fiz nesse capítulo e que até então eram desconhecidos por mim. Cabe salientar que essas buscas ocorreram em livros, revistas, artigos, materiais *online*, em anais de eventos, arquivos históricos da cidade de Caxias do Sul/RS, ou seja, com base em referencial teórico-metodológico.

As pessoas com as quais trabalhamos, possuem cada qual uma história de vida, são sujeitos humanos com características específicas, cada qual dotado de valores, sonhos e experiências. Para recompor estas experiências concretas, históricas e vivas, portanto, é preciso também escutá-las. (GONÇALVES, LISBOA, 2007, p. 84).

Por isso, apesar das entrevistas já estarem transcritas, elas não perdem seu caráter oral. Mesmo assim, eu tinha (e tenho ainda) vontade de escutá-las, visando preservar este tipo de história e também, por não ter me feito presente durante as entrevistas, o que não me permitiu conhecer os sujeitos da mesma. No entanto, como referi anteriormente, esse é um desejo que ficará para pesquisas futuras (ainda não escutei as entrevistas). Na análise das entrevistas, Delgado (2006, p. 29) afirma:

O maior desafio da análise das entrevistas consiste no fato de, valendo-se de depoimentos individuais e, por decorrência, singulares, construir evidências e estabelecer correlações e análises comparativas que possam contribuir para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados da melhor forma possível.

E, ainda levarei em conta as etapas sugeridas pela mesma (2006, p. 29-30), que alega que em muito pode contribuir para a interpretação das mesmas:

- Análise temática de seus conteúdos, destacando-se temas gerais;
- Realização de nova análise das narrativas, de acordo com os temas destacados anteriormente, objetivando compreender com maior profundidade o conteúdo dos depoimentos, procurando inclusive entender sua especificidade;

- Realizar o agrupamento de um conjunto de entrevistas no qual cada depoimento possa se constituir como unidade especial, e o conjunto deles possa ser cruzado, comparando-se as versões e as informações obtidas.

Com as análises e o levantamento contínuo de teorias e bibliografia e outros documentos, escrevi minha dissertação, atenta para a observação de Delgado (2006, p. 36):

O passado apresenta-se como vidro estilhaçado de um vitral antes composto por inúmeras cores e partes. Buscar recompô-lo em sua integridade é tarefa impossível. Buscar compreendê-lo através da análise dos fragmentos, resíduos, objetos biográficos e diferentes tipos de documentação e fontes é desafio possível de ser enfrentado.

Escolhi encerrar com essa citação, pois creio que a mesma seja pertinente e coerente com o momento, já que justifica minha escolha pelas fontes mencionadas. Com isso, penso em compreender determinado contexto, a partir da reconstrução de acordo com os levantamentos realizados, buscando chegar o mais próxima possível de regimes de verossimilhança dos fatos e processos históricos de determinado período.

3 A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

Início o terceiro capítulo apresentando o conceito de comunidade, conceito demasiadamente importante e de destaque nesta dissertação, por isso está em capítulo separado; ele é considerado o “condutor-chefe” da investigação. Além do conceito de comunidade, também escrevi nesse espaço sobre o conceito de comunidade imaginada. Em seguida, explicito as vantagens vistas pela Igreja Católica e o Governo em favorecer a formação de comunidades por imigrantes italianos vindos para o Rio Grande do Sul. Encerro a parte relativa à conceituação com um questionamento: as comunidades estariam se desfazendo? A partir da resposta à minha pergunta é que trabalho com a relação escola-comunidade. Vale ressaltar que as primeiras escolas foram construídas após conversas nos domingos, quando os imigrantes se reuniam para a reza do terço. Por esse motivo que nomeei o subtítulo com “tudo começa pela fé”. Escrevi também sobre o interesse da comunidade na e pela escola e que motivação os alunos tinham de casa para frequentar a escola, para estudar.

Interessante que ao se pensar em comunidade nos veem em mente sempre como um termo fácil de conceituar, no entanto,

a aplicação generalizada do conceito “comunidade” não deve nos fazer esquecer que esta palavra representa, antes de tudo, uma figura de linguagem institucionalizada no uso cotidiano da língua, mas que, a rigor, os adjetivos positivos associados ao conceito (por exemplo, proximidade, confiança, ajuda mútua, etc.) dificilmente são encontrados desta forma na realidade. Comunidades não são homogêneas. E envolvem, portanto, também conflitos, divergências, subgrupos de interesses divergentes, etc. O uso do conceito de comunidade é uma abreviação para escrever o complexo conjunto de interações pessoais e sociais em dado lugar. (BARTH, BROSE, 2002, p. 49).

Com as palavras de Barth e Brose, pretendo justificar a escrita deste capítulo. Parece simples escrever sobre comunidade, uma palavra comum dentre as falas das pessoas, é um termo usado rotineiramente, no entanto, pela seriedade da pesquisa, vejo a necessidade de definir melhor este conceito, já que de simples ele nada possui. Comunidade é, muitas vezes, erroneamente compreendido como um lugar totalmente pacífico em que todos concordam com todos e em tudo. Comunidade engloba sim a questão de ser considerado um lugar calmo, onde pessoas com interesses comuns convivem, mas isso não significa que pensem e sejam iguais, pelo contrário, apresentam suas características e pensamentos distintos, discordam, enfim. A comunidade é permeada, também, por ideias diferentes, e nas colônias de imigração

italiana não foi diferente, muitas foram as discussões em torno das capelas, dos santos padroeiros para as mesmas. As divergências, porém, não foram apenas nestes aspectos, no decorrer do trabalho observaremos uma vida em comum, mas que também defendia objetivos particulares/individuais.

Nesse sentido, Elias (1994, p. 67), em “A sociedade dos indivíduos”, trata diversas vezes da vida em grupo, ele atribui alguns termos ao conceito de comunidade, sendo eles: vida em comum; sociedade de indivíduos; saberes incorporados pelo grupo do qual se faz parte; uma pessoa se forma na relação com o outro; mosaico resultante dos atos e das funções psíquicas de cada pessoa. Tratando da vida em comunidade nas colônias de imigração italiana, atento para o que Barth (2011, p. 193-194) escreve:

[...]. Uma atribuição categórica é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional.

Essa citação sinaliza para mais uma das características da vida em grupo dentre os imigrantes italianos e descendentes, pois a organização deles girou, sobretudo, em torno da questão étnica. Elias ainda aponta para a importância da identidade-nós:

Isso se expressa no conceito fundamental da balança nós-eu, a qual indica que a relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas. Em tribos pequenas e relativamente simples, essa relação é diferente da observada nos Estados industrializados contemporâneos, e diferente, na paz, da que se observa nas guerras contemporâneas. Esse conceito faz com que se abram à discussão e à investigação algumas questões da relação entre indivíduo e sociedade que permaneceriam inacessíveis se continuássemos a conceber a pessoa, e portanto a nós mesmos, como um eu destituído de um nós. (ELIAS, 1994, p. 9)

Dentre os imigrantes e descendentes de italianos, o aspecto comunitário era notório nas questões do dia a dia, como por exemplo, no caso de um filho ou marido ficarem doentes, a esposa deveria cuidar dos mesmos, mas nesse caso quem cuidaria da roça e dos animais? Entrava aí a ajuda mútua da comunidade. A partir das entrevistas e, também, de alguns autores, é possível perceber que o papel da comunidade se estendia para encontros para conversas, rezas pelos enfermos e para propagação da fé, auxílio na construção e manutenção das estradas. As pessoas se defendiam pela comunidade, a mesma era vista como símbolo de proteção, cuidado e assistência.

3.1 CONCEITO DE COMUNIDADE

Por ser o conceito principal da investigação, o centro de referência para explicitação da teoria e interpretação das fontes, destaco o conceito de comunidade. Nesse espaço, busquei apresentar o significado do mesmo e embasar com teóricos, contrapondo conceituações mais recentes com mais antigas sobre comunidade, destacando assim sua relevância nesta pesquisa.

De acordo com Bauman (2003, p. 7), “as palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra ‘comunidade’ é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que ‘comunidade’ signifique, é bom ‘ter uma comunidade’, ‘estar numa comunidade’”. Pretendo mostrar ao longo da dissertação e da definição do conceito de comunidade o porquê da mesma remeter a essa coisa boa citada por Bauman. Kreutz - orientador desta dissertação - também me auxiliou nessa conceituação; ele desenvolve pesquisas a respeito da imigração alemã e em sua tese de doutorado contemplou o professor paroquial, esse texto faz referência ao conceito de comunidade.

De início, penso ser pertinente a busca pela definição segundo o dicionário e ao procurar no Michaelis *on-line*¹⁷, encontrei a seguinte definição:

sf (lat communitate) 1 Qualidade daquilo que é comum; comunhão. 2 Participação em comum; sociedade. 3 *Sociol* Agremiação de indivíduos que vivem em comum ou têm os mesmos interesses e ideais políticos, religiosos etc. 4 Lugar onde residem esses indivíduos. 5 Comuna. 6 Totalidade dos cidadãos de um país, o Estado.

Na sequência, apresento a definição do conceito de comunidade, a partir de teóricos, sendo que já apresento um contraponto. Tönnies (1947, p. 237) fez estudo comparativo (comunidade - sociedade), de onde tiro um quadro que sintetiza, segundo o autor, as diferenças e semelhanças entre ambas:

¹⁷ MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua Portuguesa*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=comunidade>.

COMUNIDAD	SOCIEDAD
Voluntad esencial	Voluntad arbitraria
<i>Ipsum</i> ¹⁸	Persona
Posesión	Patrimonio
Tierra y suelo	Dinero
Derecho de familia	Derecho de obligaciones

Quadro 04 - Cuadro de conceptos homogéneos y opuestos. Fonte: (TÖNNIES, 1947, p. 237).

Como pode ser visto no quadro, apesar de muitas semelhanças entre comunidade e sociedade, a última (sociedade) prioriza cada pessoa na sua individualidade, em seus interesses particulares, no desejo constante de maiores lucros, apesar do grupo em que estão inseridos, cada um “batalha” por si, enquanto a primeira (comunidade) preza pela ajuda mútua, pelo “batalhar” junto por interesses comuns do grupo.

MacIver (1944, p. 137) alega que “*el conflicto y armonía intra-individual es relativo a la unidad y armonía del ser individual; mientras que el conflicto o la armonía social, está en relación con la semejanza entre los miembros de la comunidad*”. Bauman (2003, p. 8) acredita que a liberdade de opinar na comunidade ocorre, que os conflitos abordados por MacIver podem estar em relação a tais discussões sobre as ideias postas pela comunidade, e por isso alega que “podemos discutir — mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo”. Acredito que essas palavras de Bauman podem auxiliar muito ao analisar a construção das primeiras escolas, pois no tempo em que as entrevistadas começaram a lecionar, muitas das escolas ainda não existiam, foram fruto do trabalho da comunidade, mas nesse ponto,

A comunidade, [...], promove o ambiente para a vida individual e familiar e constitui a unidade da vida nacional. É mais que uma localidade; é um agrupamento de pessoas relacionadas entre si que conta com recursos físicos, pessoais, de experiências, de vontade, instituições, tradições etc.

Todos seus membros, sejam profissionais, líderes ou simples cidadãos, têm participação em seu desenvolvimento e desempenham papel de responsabilidade. Os

¹⁸ Na tradução do latim, “*ipsum*” significa “ele próprio”.

órgãos oficiais e particulares e as organizações cívicas são meios através dos quais os cidadãos se organizam e se ajudam mutuamente. (WARE, 1960, p. 11).

Importante salientar que nem todos os autores que eu trago aqui são teóricos da área da educação. Para conceituar o termo comunidade, me baseei também em teóricos da sociologia e da antropologia. Acredito que esse “diálogo” entre áreas possibilite um maior entendimento do conceito, além de que irá fundamentá-lo melhor. Retomando, Ware (1960) ainda defende que a personalidade dos indivíduos que compõe a comunidade é modelada por diversos aspectos da comunidade que se combinam, e por esse motivo alega que ao estudar a comunidade, deve-se levar em conta o uso de estatísticas básicas (população, idade, sexo, raça, educação, ocupações, economia - indústria, agricultura -etc.).

Acredito que os fatores geográficos, identitários e culturais tenham grande peso ao pensarmos em comunidade, na vida na/em comunidade. Aliás, podemos observar que muitos dos imigrantes que para cá vieram, já moravam próximos de outros com a mesma origem, na região de proveniência.

Para Biddle (1972, p. 88)

As definições sociológicas de comunidade tendem a referir-se à estrutura. Mencionam entidades como reunião de moradores, pequenos povoados, conjunto de moradias planejadas, área comercial, vizinhança, bairro, cidade, um “sistema social”, ou um complexo metropolitano, além de outros termos.

E, nesse sentido, MacIver e Page (1973, p. 122) defendem:

É o termo que aplicamos a um povoamento de pioneiros, a uma aldeia, uma cidade, uma tribo ou uma nação. Onde quer que os membros de qualquer grupo, pequeno ou grande, vivam juntos e de modo tal que partilhem, não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas de uma vida em comum, chamamos a esse grupo comunidade. [...]. O critério básico da comunidade, portanto, está em que todas as relações sociais de alguém podem ser encontradas dentro dela.

Concordo com o autor da primeira citação que entre os imigrantes em questão, nesse estudo, as comunidades eram e são vistas pelo agrupamento de pequenos povoados. Na citação acima, o autor afirma que todas as relações sociais podem ser encontradas dentro da comunidade. Constato isso na leitura das entrevistas, em que, na maioria, transparece a preferência dos integrantes do respectivo núcleo rural, ao resolverem seus problemas em conjunto com as pessoas que os cercavam. Por isso, que também tinham preferência por professoras que ali habitavam, enquanto eram responsáveis pelas escolas, escolhiam

professoras que fossem dali e, mesmo quando a escola passou a ser de responsabilidade do município, embora não lhes coubesse mais o direito da definição, continuavam tentando interferir na escolha do professor.

No que diz respeito à “estrutura” da comunidade, atendo-me à pesquisa de Kreutz (2004), que, em sua tese, afirma que em alguns países europeus, desde o fim da Idade Média, os imigrantes vinham organizando formas que contemplassem “as condições básicas para a integração dos habitantes da área, ou, como então se dizia, para o desenvolvimento *comunitário*” (2004, p. 95). Nesse sentido, erigiram-se estruturas de forma a deixar pontos convergentes de acesso, como a escola, igreja, comércio, salão de festas e cemitério ao centro da respectiva localidade, para que todos os moradores estivessem mais próximos das instâncias comunitárias. “Os resultados dessa estrutura física favorecendo a integração em comunidades florescentes econômica, religiosa e socioculturalmente, foi se tornando de uso geral, orientando também a fundação das colônias italianas [...]” Kreutz (2004, p. 96) refere-se a uma estrutura em forma de espinha de peixe e, posteriormente, visando à mudança acima destacada, ao formato de cruz.

Voltando ao conceito, para Weber (1973, p. 140), “chamamos *comunidade* a uma relação social quando a atitude na ação social – no caso particular, em termo médio ou no tipo puro – inspira-se no *sentimento* subjetivo (afetivo ou tradicional) dos partícipes da *constituição de um todo*¹⁹”. E, também, Freyer (1973, p. 132-134) defendeu:

Trata-se mais de conceber a comunidade como uma lei estrutural determinada da vida social, perfeitamente distinta de outras ordens sociais, que possui suas pressuposições inquebrantáveis e que leva em si uma dinâmica específica. Assim é possível conceber a comunidade como uma lei estrutural determinada da ordem social. Um mundo vital, que é essencialmente unidade e que circunda os homens de um horizonte comum, reúne o grupo inteiro em um grande “nós”. Este mundo constitui o espaço inevitável em que todos vivem e que, ao mesmo tempo, vive em todos, o espaço que imprime sua marca em todos e ao qual todos se acham vinculados.

Dentre os autores citados, pude perceber que eles entendem por comunidade, a estrutura/sistema social, relações sociais, vida em comum, lei estrutural/ordem social, um grande “nós” e vínculos. Ao serem questionados se os grupos de imigrantes poderiam ser considerados como formadores de comunidades, MacIver e Page (1973) respondem

¹⁹ Grifos do autor.

escrevendo que os mesmos possuem requisitos para tal e que foram alvo de debates e de investigação.

Weber (1973) também entende que uma comunidade possa ser formada por sentimentos de camaradagem e que pode se apoiar em fundamentos afetivos, emotivos e tradicionais, diferente de Arcoverde (1985), segundo o qual os fatores geográficos, a cultura e os interesses comuns podem dar ênfase à formação da mesma.

A noção de comunidade é formulada segundo um modelo que distingue como seus traços fundamentais:

- área geográfica delimitada;
- populações com características homogêneas do ponto de vista do nível de renda, de escolaridade, do nível ocupacional, etc...;
- carência de infra-estrutura de serviços urbanos;
- identidade de interesses;
- existência de “práticas coletivas”, mais ou menos espontâneas, ao nível de sobrevivência;
- coesão interna, solidariedade e disponibilidade para a cooperação. (ARCOVERDE, 1985, p. 30)

O mesmo pensador (1985, p. 48) ainda defende que “a noção de comunidade é associada a esforço racional, organizado e de todos contra o atraso, a miséria e a estagnação”.

Nesse caso, o conteúdo se volta para uma visão mais antropológica de comunidade, baseada no grupo humano com objetivos voltados para tradição, interesse e consciência de valores comuns, tomando como elemento fundamental a cultura, em torno da qual se dirige o desenvolvimento de algum programa. A cultura é que fornece a norma para o estudo da comunidade, seja o estilo de vida, modos, valores ou ideais. (ARCOVERDE, 1985, p. 53).

Outra definição foi encontrada em Campiche, Hippolyte e Hipólito (1992, p. 69-70),

[...], duas características da comunidade: o aspecto geográfico e as interações sociais no seio duma unidade geográfica.

A comunidade é, pois, um *onde*, um *quando* e um *como*.

O <<onde>> é o meio geográfico [...].

O <<quando>> aparece sobretudo em situação de opressão ao ouvir-se o grito de revolta dos oprimidos, o grito do desespero, e se aceita o seu pedido de mudança.

O <<como>> é o modo de elaboração e de realização do desejo colectivo, tendo em conta a realidade e o contexto nos quais se inscreve esta comunidade, isto é, a escolha do tipo de confrontação.

Remetendo-me mais à atualidade, Bauman (2003) descreve a comunidade como uma coisa boa, visto que a mesma remete às sensações de segurança, já que, além do ambiente ser confortável e aconchegante, nos permite viver com pessoas amigas e bem intencionadas, nas

quais podemos confiar. O uso desse conceito (comunidade) nos remete as essas características. “A identidade de uma sociedade tem raízes, [...], numa rede mais ou menos invariante de relações sociais; a natureza “societal” da sociedade consiste acima de tudo numa teia de interdependências desenvolvida e sustentada pela e na interação humana”. Bauman (2012, p. 215-216).

As muitas comunidades de que trato, de acordo com materiais já levantados e, inclusive, descritos na revisão de literatura, se apresentavam de forma unida, a comunidade buscava pelos mesmos ideais e seus integrantes se ajudavam mutuamente para atingi-los. Segundo Bauman (2003, p. 7), “comunidade, sentimos, é sempre uma coisa boa. [...]. ‘comunidade’ produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra ‘comunidade’ carrega [...]”. De acordo com o autor, “a comunidade é um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante”.

Bauman (2003), para conceituar comunidade, utiliza os termos segurança, relaxar, confiar, contar com a boa vontade, ajudar uns aos outros/obter ajuda. Já MacIver e Page, (1973) utilizam a localidade e o sentimento de comunidade como bases do conceito.

Bauman (2003, p. 9) afirma, em relação à palavra “comunidade”, que “o que essa palavra evoca é tudo aquilo de que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes”. Nesse sentido, MacIver e Page (1973, p. 123) defendem que “nenhuma comunidade civilizada tem muralhas ao seu redor para isolar-se completamente de uma maior, [...]. Existem comunidades dentro de grandes comunidades: a cidade dentro de uma região, a região dentro de uma nação, [...]”. Quando o autor escreve sobre o não ter muralhas e Bauman sobre ter uma vida segura e confiante, é justamente pelo fato de a comunidade carregar consigo essa questão do estar seguro, do contar com o próximo, de conhecer a pessoa próxima e poder contar e confiar com ela/nela. Essa relação, para Barth (2011) pode existir, no entanto, ele acredita que o indivíduo precisa estar auto-identificado com a sua comunidade e que sua identificação deve estar explícita perante o grupo, para de fato “estar seguro”.

Nesse sentido, Rambo (2002, p. 296), que também faz pesquisas em torno da imigração alemã, defende que:

O currículo das escolas de comunidade propunha um tipo de educação em que a criança aprendia a ser um membro útil. E na concepção da época e no contexto da Restauração, ser um membro útil significava saber ler e escrever, interiorizar costumes e valores da tradição dos antepassados, preservar a língua e, antes de mais nada, aprender o catecismo, conhecer a história bíblica, amar a Igreja, respeitar as autoridades eclesiais e viver escrupulosamente, conforme os mandamentos de

Deus e da Igreja. Orientar [sic] a vida em sintonia com os preceitos disciplinares prescritos por Roma e, finalmente, levar uma vida sacramental intensa e permanente.

Acredito que se tornar esse membro útil, é uma forma de se mostrar identificado com a sua comunidade, e, a partir da breve leitura das entrevistas, percebo que havia o desejo de que os filhos aprendessem a ler, escrever e calcular, bem como as professoras alegavam procurar ensinar bens úteis²⁰ à comunidade. Rambo, em sua pesquisa com imigrantes alemães, observou semelhança entre grupos étnicos de imigrantes em relação à valorização do comunitário. Kreutz (2004, p. 83) em sua tese sobre o professor paroquial, figura típica da educação dos imigrantes alemães, escreve também sobre a comunidade nesse contexto, e afirma que “ao se iniciar a colonização italiana na Província, a partir de 1875, a orientação oficial já foi a de evitar grandes extensões de colônias etnicamente fechadas, separando-as por terras particulares, pertencentes a nativos”. Ele enfatiza que, nas políticas públicas de então, a intenção era interpor os imigrantes italianos com a população nacional, ou seja, a ideia era misturar as etnias, visando integrar mais rapidamente os imigrantes na vida sociocultural do país.

No entanto, esse não era o desejo dos imigrantes que aqui aportaram, pois eles queriam um pedaço de terra, o suficiente para tirar o sustento para a família, e, apesar de terem interesse em se inteirar mais do país que os acolheu, tinham a intenção de manter a religião e algumas características relacionadas à identidade cultural do país de origem.

Embora o governo tentasse essa “nacionalização”, sabemos que muitas vezes os italianos “lutaram” para manter suas “raízes”, mesmo às vezes estando misturados aos brasileiros, conseguiram por um bom tempo manter algumas de suas tradições, tanto que temos referências das escolas distintas para os filhos dos imigrantes e para os autóctones²¹.

De acordo com Schallenberger (2009, p. 376), “a comunidade sugere coisa boa, um ideal a ser alcançado. Supõe superação da individualidade enquanto auto-suficiência e da discórdia e aponta para a conciliação das diferenças em vista dos interesses comuns”. A comunidade traz um sentimento de pertencimento (processo de identificação com o local e o grupo). A religião também exerce forte poder se tratando de comunidade, principalmente

²⁰ “Bens úteis” é um termo bastante visto nas entrevistas, com ele os professores tinham o intuito de referenciar as atividades manuais, como o bordado, por exemplo, que auxiliava as meninas na confecção do enxoval; ou na elaboração de problemas de matemática envolvendo quilogramas para que soubessem fazer as contas certas ao vender algum produto que cultivavam em casa, enfim. Em atividades que “trariam” utilidade para a vida deles.

²¹ Natural da região em que habita. Nativo.

entre os imigrantes italianos e seus descendentes que aqui residiam. Nesse sentido, destaco duas passagens feitas por Zanini (2006, p. 201 e p. 239):

Esse fio condutor de pertencimento, alimentado pelo mito de origem que possui na travessia todo um universo simbólico é imaginado, contudo, possui uma força que é real, viva. Os objetos dos antepassados, a Itália, a origem familiar e seus símbolos concretos (ou não) se transformaram em coisas sagradas e estão carregados de *mana*, converteram-se em patrimônio, em capital cultural que compete no mercado de bens simbólicos locais, regionais e nacionais.

A italianidade, como vínculo de pertencimento grupal, permitia aos indivíduos expressarem seus valores e se visualizar numa trajetória que não era somente sua, mas coletiva.

Por isso, a estreita relação com a questão da italianidade como sentimento de pertença a um determinado grupo. A comunidade, dentre os imigrantes que aqui aportaram, era uma forma de manter “viva” suas tradições, seus costumes, suas recordações. Paviani (2007) escreve sobre cultura regional, que aqui pode ser conciliada com a questão do pertencimento e das características étnicas.

A expressão *cultura regional* não é a soma ou a associação de cultura mais região, mas o fenômeno da cultura delimitado por uma particularidade específica, particularidade que todas as formas de cultura necessariamente assumem antes de alcançar a dimensão de uma cultura nacional ou universal. São as particularidades (no sentido hegeliano dessa categoria) que definem a regionalidade e não as características individuais ou de cada manifestação isolada. São as particularidades (formas e manifestações de vida comum) das experiências sociais e históricas a base dos múltiplos conceitos empírico-científicos de região. (PAVIANI, 2007, p. 82-83).

Nesse sentido, seriam as particularidades desse grupo que caracterizavam as comunidades formadas pelos mesmos. É interessante aqui acrescentar a contribuição de Schallenberger e Colognese (1994, p. 52), que defendem:

As comunidades possuem uma organização de códigos e de valores que se tornaram importantes para a vivência em grupo e que foram assimilados historicamente, sem que tenham sido necessariamente explicitados. A explicitação destes estoques simbólicos por membros de um mesmo grupo étnico-cultural faz com que se expressem elementos de identidade e que se impulsionem os sujeitos em direção daquilo que se põe como interesse comum. Por esta razão, a motivação internalizada, quando ativada, fez com que os membros constituintes da comunidade encontrassem na sua constituição a formulação do seu autoconceito. A comunidade em formação passou a representar o espaço de vivência desejável, muito embora na vivência concreta se evidenciassem as contradições decorrentes das próprias relações sociais.

Em linhas gerais, destaco a definição feita por Merlotti (1979), aproximando não apenas do conceito de comunidade, como do contexto da italianidade:

Comunidade italiana – Pode-se conceituar comunidade como um grupo espontâneo, dotado de uma cultura comum no qual seus membros se definem pelo fato de viverem juntos, de modo íntimo, privado e exclusivo, segundo a concepção de Ferdinand Tönnies de comunidade (1947). A comunidade italiana, de tipo campesino, transplantou uma cultura de outra origem, com costumes próprios, tradições distintas, crenças, valores e técnicas para poder desenvolver sua vida comum. Localizadas no interior dos municípios, algumas dessas colônias emanciparam-se formando os municípios independentes do Estado. Entretanto, algumas não tiveram o mesmo progresso e permaneceram pequenos agrupamentos ligados a povoados maiores, aos municípios ou distritos situados ao seu redor. Composta de elementos homogêneos, desenvolve sua economia com bases agrícolas e tem sua organização social firmada em preceitos religiosos.

Comunidade-base – Entende-se por comunidade-base o grupo social que se estrutura em torno de uma capela. Comunidade de pequeno porte, formada espontaneamente pelas necessidades comuns dos participantes do grupo. A capela aparece como centro dessa vida social rodeada do ‘boteco’, da escola, do cemitério, etc. (MERLOTTI, 1979, p. 18)²².

Concordo com Merlotti, entendo por comunidade um agrupamento de pessoas por motivos em comum, no entanto, quando uso o termo “motivos em comum” estou longe de pensar que pensam iguais, pelo contrário. Uso o termo comuns, no sentido de ter características e objetivos que os unem e que juntos, lutam para alcançá-los. Por comunidade, entendo um lugar calmo e onde se pode contar com a ajuda do outro. É com esta citação que encerro a conceituação de comunidade a partir de pesquisadores sobre a temática e foi com este embasamento que pude tratar melhor a questão da comunidade, onde viviam os imigrantes e descendentes de italianos. No entanto, esclarecer este conceito não para por aqui, pois é interessante também refletir sobre o que os entrevistados compreendiam por comunidade. Afinal, são eles que impulsionaram toda a pesquisa. Também é relevante compreender o motivo que fez com que a Igreja Católica e o Governo apoiassem tal estrutura, como os imigrantes viviam antes de virem para o Brasil e como se originaram as comunidades nesta região.

3.1.1 Comunidade Imaginada

Trabalhar com o conceito de comunidade imaginada qualifica o texto, já que, em alguns relatos, pode-se notar que sentimentos de pertencimento, de saudade do país de

²² Grifos do autor.

origem, de uso de costumes, enfim, fazia com que modelassem/procurassem estar em um determinado lugar, que supriria os mesmos. De acordo com Hall (1997, p. 55),

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.

Castells (1999) também trata deste conceito. O autor alega que a comunidade imaginada tem profunda relação com a questão do nacionalismo. Nesse sentido, o sentir-se parte, o identificar-se com um determinado grupo fazia parte das comunidades formadas pelos imigrantes italianos aqui aportados, talvez demonstrasse uma certa resistência com o início do nacionalismo. Segundo Hall (1997, p. 70), “[...], quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para ‘costurar’ as diferenças numa única identidade”.

Além do nacionalismo e da ideia da nação como uma identidade cultural unificada, a representação, a invenção e a tradição apresentam indícios para a formação de tais comunidades. A partir de levantamento teórico, é possível perceber que essa (con)vivência em grupo permaneceu por bastante tempo entre os imigrantes, no entanto, assim como foi ocorrendo em outros grupos e mesmo apresentando determinada resistência, mais tarde, a globalização também teve papel crucial na desestruturação/desintegração dos mesmos.

Zanini (2006) escreve sobre descendentes de imigrantes italianos que residem na cidade de Santa Maria/RS, que muitos sequer conhecem a Itália. Todavia, o sentimento de pertencimento faz com que eles se sintam parte da comunidade imaginada. E isso ainda é possível observar na maioria dos municípios onde viveram os italianos, pois crenças, culturas e valores passados de geração a geração reascendem a italianidade em pessoas que sequer saíram do Brasil ou sequer chegaram a ter contato direto com um imigrante/italiano. Isso demonstra muito do orgulho, da preservação das raízes, da busca em compreender seu passado e valorizar seus antecedentes.

De acordo com Bauman (2003, p. 9),

Não é só a ‘dura realidade’, a realidade declaradamente, ‘não comunitária’ ou até mesmo hostil à comunidade, que difere daquela comunidade imaginária que produz uma ‘sensação de aconchego’. Essa diferença apenas estimula a nossa imaginação a andar mais rápido e torna a comunidade imaginada ainda mais atraente. A comunidade imaginada (postulada, sonhada) se alimenta dessa diferença e nela viceja.

Bauman daria sentido ao termo comunidade imaginada, quando as pessoas apenas veem os pontos positivos de viverem nela. Seria como Anderson (2008, p. 10) afirma “[...], nações são ‘imaginadas’, no sentido de que fazem sentido para a “alma” e constituem objetos de desejos e projeções”. O autor explicita que essas nações imaginadas como comunidades, independem “das hierarquias e desigualdades efetivamente existentes, elas sempre se concebem como estruturas de camaradagem horizontal. Estabelece-se a ideia de um ‘nós’ coletivo, irmanando relações em tudo distintas” (ANDERSON, 2008, p. 12).

Nesse sentido, percebe-se o reviver de uma nostalgia – ou de um retorno ao passado – na zona de colonização italiana. Essa nostalgia se processa, também, a partir de um sentimento de busca do “tempo perdido”, entendido enquanto perda de um passado que não pertence às comunidades presentes como experiência sensível, mas que permanece vivo através da memória – do efeito de realidade que o tempo das histórias e dos contos inaugura. O descendente será o novo portador dessa nostalgia, terá de lidar com seus diversos *eus* – cruzando tempo, identidade, etnicidade, bens culturais – nessa busca de sublimação das perdas vivenciadas em sua comunidade imaginada, em seus processos de resignificação desses momentos de encontro entre passado e presente. (BENEDUZI, 2008, p. 38).

A citação de Beneduzi serviu de alerta quanto às comunidades formadas por imigrantes. A sensação de pertencimento, de se (auto)identificarem com outras pessoas que compõem o mesmo grupo, por dividirem características semelhantes, enfim, o fato de tornar presente acontecimentos bons que ocorreram no passado, levam para os caminhos da comunidade imaginada. Nesse sentido, Anderson traz a questão da Língua, que vai ao encontro do que Beneduzi afirmou “– a língua – qualquer que seja a que lhe coube historicamente como língua materna – é para o patriota. Por meio dessa língua, que se conhece no colo da mãe e que só se perde no túmulo, restauram-se passados, imaginam-se companheirismos, sonham-se futuros” (ANDERSON, 2008, p. 215). Buscando finalizar, o uso do conceito de comunidades imaginadas operou na análise das entrevistas, ao levar em conta o que os imigrantes enfatizavam como motivos por viverem em comunidades. A (auto)identificação, o sentimento de pertencimento, o sentimento de (re)viver determinados aspectos característicos de seu país de origem, enfim, várias características o faziam ter a sensação de viver em comunidade.

3.1.2 A Igreja Católica e o Governo a Favor da Formação de Comunidades pelos Imigrantes Vindos para o Rio Grande do Sul

Kreutz (2004), mostra como se dava a formação das comunidades de acordo com o idealizado pela Igreja Católica.

A Igreja Católica desenvolveu seu Projeto de Restauração junto aos teuto-brasileiros promovendo toda uma rede de associações religioso-culturais com as quais cercou e modelou a vida dos imigrantes. Até a organização física da colonização se efetuava em moldes a favorecer esse objetivo. Reuniam-se de 120 a 150 famílias de pequenos proprietários em torno de uma capela, escola ou clube social. Implantavam-se pequenas comunidades rurais, onde se realizaria a interação de pessoas, preferentemente, de modo mais amplo possível, englobando trabalho, religião, escola e recreação. (KREUTZ, 2004, p. 17-18).

Ele (2004, p. 107) também defende que um dos motivos pela Restauração Católica Regional foi “a presença de imigrantes alemães, italianos e poloneses, o que motivou as ordens religiosas dos respectivos países a assistirem seus emigrados”. Também, é interessante ressaltar que

pelo fato de poder exercer funções no culto e na catequese, de estar investido de atribuições culturais junto às comunidades agrárias, distinguindo-se pela animação da vida associativa, é que o professor paroquial foi um agente de especial interesse no Projeto de Restauração Católica na Alemanha. (KREUTZ, 2004, p.142).

Com os imigrantes italianos não foi muito diferente, pois o professor comunitário também tinha atribuições importantes, inclusive, relacionadas à religião. Nessa pesquisa desenvolvida por Kreutz, ele também aponta o interesse do Governo pela formação de comunidades dentre os imigrantes alemães, e que em muitos aspectos assemelha-se aos imigrantes italianos.

A preferência do Governo imperial pelos imigrantes também aparece nas instruções para a formação de núcleos etnicamente compactos o que, sem dúvida, correspondia igualmente a uma aspiração dos imigrantes. Nesse espírito, os núcleos de imigrantes teriam que ser preservados das “contaminações e preconceitos” do ambiente contra o trabalho manual. (KREUTZ, 2004, p. 82).

O autor atribui ao Governo Imperial a definição da estrutura física e demarcação dos lotes, o que não diferiu entre os imigrantes italianos. Buscavam a forma mais acessível de facilitar a integração entre os imigrantes alemães, sendo que essa estrutura foi sofrendo

alterações com o passar do tempo, sempre visando facilitar a vida comunitária dos mesmos. As colônias mais recentes, de acordo com Kreutz (2004) já se organizavam de forma a manter todos o mais próximo possível dos pontos de convergência.

Dentre a pesquisa teórica realizada diretamente em referência aos imigrantes italianos, encontrei que

o governo tinha motivos muito bem delineados ao incentivar a colonização do Rio Grande do Sul. Ainda que não muito divulgado, um deles era o branqueamento da raça. Outro era estabelecer boa imagem para a corrente migratória, com o imigrante tornando-se proprietário. Logo mais seria necessário desviar essa corrente para a substituição do braço escravo nas fazendas do café e da cana de açúcar. Há quem afirme que o governo central também estava preocupado com a turbulência do povo gaúcho, que demonstrara sobeja valentia na Guerra dos Farrapos e na Guerra do Paraguai. (DALL'ALBA, TOMIELLO, RECH, SUSIN, 1987, p. 29).

Essa citação explicita os motivos que o Governo tinha em defender a formação das comunidades e que de fato atendeu às expectativas (do governo) por eles propostas. Mas a formação das comunidades não se deveu exclusivamente aos objetivos do Governo, mas também, a questão religiosa, que foi fator importante para integração social.

Tirados do seu quadro sociocultural de origem e transportados num meio desprovido de todos os sinais e símbolos culturais, os imigrantes sentiram-se perplexos e desorientados. Foi a reconstituição, nas matas virgens do Rio Grande do Sul, desse quadro social e cultural perdido que permitiu, aos imigrantes, reencontrar a própria identidade cultural, a força para superar as dificuldades e esquecer a terra natal. Nessa reconstituição cultural, a Religião Católica com suas igrejas, capelas, ritos e festas ocupou um lugar central. Foi através da Religião Católica que o imigrante italiano se encontrou consigo mesmo e com os outros, formando uma unidade que se exprimia na constituição destas comunidades de trabalho e de fé que foram as linhas coloniais. (MANFROI, 2001, p. 121-122)

Com isso, pude notar que tanto a religião, quanto o governo influenciaram na formação das comunidades, no entanto, ainda a religião era o fator que mais aclamava, no sentido de recordar costumes e tradições. De acordo com Manfroi (2001, p. 124), “durante a semana, o trabalho e a prece familiar eram suficientes para preencher o tempo e aliviar a infinita saudade”, no entanto, o domingo trazia consigo um sentimento contrário, pois considerado como “o Dia do Senhor, por eles sacralmente observado, lhes dava consciência do próprio exílio, da solidão e cristalizava neles a lembrança dos domingos bem diferentes vividos na terra natal”. Ainda, de acordo com Manfroi (2001) reunindo-se para a reza do

terço, igualmente realizado na Itália, a religião era um meio de buscar a identidade cultural e social.

3.2 A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: TUDO COMEÇA PELA FÉ

Anteriormente, quando escrevo sobre a organização comunitária no Rio Grande do Sul, faço menção de que o interesse pela capela era muito forte, e após a construção da mesma, os integrantes da comunidade se reuniam nos domingos para a reza do terço, para festividades e para tratarem de assuntos de interesse dos que ali viviam. Dentre os assuntos, um dos principais era a escola. Portanto, o título escolhido “a relação escola-comunidade: tudo começa pela fé”, por ser a escola de tamanho interesse pela comunidade e por esta ter sido planejada no dia em que se reuniam para a propagação da fé. Ou seja, de acordo com Merlotti (1979), o local onde se realizava o culto, não se limitava ao encontro religioso, servia também como encontro social, no qual os integrantes da comunidade criam uma identificação através dessa integração durante os cultos, as festas e, principalmente, pelo espírito coletivo presente na colônia italiana. Nesse sentido, a capela era vista como núcleo social; é indissociável pensar na capela e escola, pois a segunda surgiu, graças aos encontros feitos na primeira, foi por meio da fé, expressada nos encontros na capela, que a escola teve sua idealização nessas comunidades.

As primeiras escolas surgiram por iniciativa do professor e da comunidade, que participava através do pagamento do salário do professor e, às vezes, da construção de uma escola. Surgiu como necessidade imediata, não contando com o apoio dos governos italiano e brasileiro. Era uma situação provisória, enquanto se esperava pela chegada da escola pública brasileira, que liberaria os pais de pagar um salário ao professor e garantiria que o ensino passasse a ser em português, o que possibilitaria a inserção dos jovens na nova pátria. No seu relatório escrito em 1886, o ajudante da Inspeção Geral das Terras e Colonização manifestava sua preocupação diante do pequeno número de escolas públicas mantidas pela província depois da emancipação das colônias. Nas escolas provinciais ensinava-se em português e, nas particulares, em italiano, [...]. (POSSAMAI, 2005, p. 99).

Durante a entrevista, foi perguntada à professora Serafina Rigon Carpegiani (ECIRS, 1989) se em todas as comunidades por onde tinha passado notava-se o interesse pelas escolas, a resposta dela foi afirmativa, ela alegou que as comunidades tomavam iniciativa, arrumando a sala para realização das aulas, vidros, escadas. Em relação ao interesse dos imigrantes italianos pela escola. Galioto afirma:

Ouvi certa vez, numa conferência entre os imigrantes italianos, a afirmativa de que os imigrantes não se interessaram pelas escolas e que ainda diriam aos filhos: “Eu não estudei nada e estou aqui muito bem”.

Isto demonstra um total desconhecimento da realidade. Houve umas primeiras escolas nas vilas, organizadas e mantidas pelos pais dos alunos. Depois, nas capelas foram se multiplicando as escolas, construídas ao lado das igrejas. Alguém, com algum conhecimento bancava o professor e era pago com alimentos ou produtos agrícolas. A publicação: “História de Caxias do Sul” (Educação) de João Spadari Adami, além de demonstrar inúmeras iniciativas particulares de escolas, nos dá a ideia também de organização destas escolinhas e de como lutavam estes imigrantes para obter professoras pagas pelo Estado, ou material escolar.

Ainda em 1960, quando pároco em Antônio Prado, constatamos que existiam 24 escolinhas destas, cedidas gratuitamente ao município, mas de propriedade das capelas. Só na década de 1930 é que o Estado e os municípios foram assumindo as escolas, construindo novos prédios e nomeando e pagando as professoras. (GALIOTO, 1987, p. 304).

Nesse sentido, durante a entrevista, a professora Esther fala sobre o interesse dos pais e da comunidade em relação à escola:

[...], eu sempre notei muito interesse, muito interesse naquela época e, inclusive, esta questão de dizer que os agricultores não faziam questão que os filhos fossem à escola, ao menos na zona onde eu trabalhei e pela minha experiência, eu sou assim contrária. Há exceções, evidentemente, como há em tudo, né? Mas, eu sempre notei da parte dos agricultores um grande interesse para que os filhos estudassem.

Era inspetor escolar na época o senhor Santos Ceroni, que me aconselhou reunir os pais para arrumar os bancos, o quadro negro e que me virasse com a escola. E assim iniciei, então, a lecionar numa das salas da casa onde nasci. (BENVENUTTI, AHMSA, 1983, p. 2).

Não encontrei material que explanasse sobre melhorias ou mudanças importantes introduzidas pelos imigrantes depois da construção da escola, até mesmo porque eles planejaram-na, construíram-na e em pouco tempo ela passou para incumbência do município. No entanto, Luchese (2011) afirma que Beverini, cônsul em Porto Alegre, em 1912, visitou as colônias e encontrou muitas sem escolas públicas, mas os colonos as haviam fundado, colocando como professor um que fizesse parte da comunidade, aquele que “melhor sabia ler, escrever e fazer cálculos” (LUCHESE, 2011, p. 327). Ao ser questionada sobre o que a comunidade esperava da escola, Benini é direta: “que queriam educar os filhos. [...]. Eles queriam aprender ler e escrever, que era o principal e fazer algumas continhas” (BENINI, ECIRS, 1988, p. 12).

A autora também afirma que “a partir de 1920, as escolas étnicas italianas foram sendo progressivamente passadas para escolas públicas. Em 1938, quando da nacionalização

compulsória, as mesmas já não tinham importância expressiva” (LUCHESE, 2011, p. 330). Isso se justifica na afirmação de Possamai.

Em razão das dificuldades para encontrar professores capacitados e, sobretudo, para manter as escolas quando cessavam os subsídios em decorrência da mudança de governo na Itália, as escolas italianas não tiveram vida longa. O salário dos professores provinha das mensalidades cobradas dos alunos, que, por serem baixas, não supriam suas necessidades. (POSSAMAI, 2005, p. 105).

No entanto, apesar de Possamai afirmar que o tempo de vida dessas escolas não foi muito longo, já que não tinham condições para manterem essas escolas, posso considerar intenso o pouco tempo que tiveram, já que tentaram, também, manter ativas algumas culturas e tradições trazidas da Itália.

Igualmente a Itália, onde na mesma época ocorreu a perda dos estados pontifícios e a separação entre Igreja e Estado, enviou muitos padres e religiosos para a região de imigração do Rio Grande do Sul. Todo este clero e religiosos adventícios estavam marcados pelas fortes lutas entre Estado e Igreja e defendiam arduamente a organização social, econômica e política ao estilo do tempo da supremacia da Igreja nos países europeus de origem. Tratava-se como que de implantar aqui o que se perdera lá, [...]. Os imigrantes alemães e italianos já provinham do meio agrário europeu, com uma cosmovisão sacral. Para eles, o fator religioso era muito mais relevante do que para indivíduos de ambiente urbano secularizado das regiões da indústria. Constata-se, na colonização sulina, a importância assumida pela religião como fator de identificação cultural dentro de uma nova situação de vida. Provindos de regiões e de camadas rurais pobres, os imigrantes conservaram e reconstruíram muito de seu mundo pátrio em redor de paróquias e escolas étnicas. (KREUTZ, 2004, p. 108-109).

Peres (2000) pesquisou sobre colégios elementares, que são diferentes das escolas que trato na dissertação. No entanto, o período a que se refere traz algumas características pertinentes à pesquisa. Ela compreende colégios elementares por adoção de um modelo escolar novo no nosso estado e, conseqüentemente, com a reinvenção de nova cultura escolar, nesse contexto. Desde o século XVI, a escola era isolada, em único prédio, com apenas um professor e alunos de todos os graus de adiantamento e idades na mesma sala de aula. As escolas públicas com rupturas étnicas, além dessas características comuns, eram muito reconhecidas pela questão cultural e de etnia, uma escola frequentada pelos filhos dos imigrantes italianos, nesse caso. O ensino era ministrado, às vezes, em italiano ou dialeto. Eles entoavam hinos de sua pátria, perpetuavam costumes do seu povo; essas características tornavam a escola étnica. Como vimos, elas não perduraram por muito tempo, no entanto, vale ressaltar que, enquanto existiram, elas cumpriram importante papel na vida dos

imigrantes, por conta da escolarização (que é objetivo da escola), mas também, por meio delas, crenças e culturas de sua origem se mantinham vivas. No século XIX,

O modelo escolar cujas características principais eram a organização de grupos homogêneos em classes graduadas, o ensino simultâneo, a graduação dos estudos e a organização rígida e controlada do tempo, tornou-se, como afirma António Nóvoa (1995a), o único sistema imaginável ou aceitável de organização pedagógica. (PERES, 2000, p. 76-77).

Interessante, pois, no período da minha pesquisa (1915-1960), muitos são os relatos da organização, conforme Peres descreve ter sido no período da pesquisa dela. Outro dado relevante é a semelhança na escolarização de imigrantes alemães e italianos.

Como no Projeto Católico se realçava a função do professor paroquial e da escola como prevalentemente normativa, sabia-se, em conseqüência, que sua ação só surtiria bom efeito quando realizada de modo integrado entre as instâncias básicas da vida comunitária naquele contexto e para aquela finalidade: Igreja, escola e família. O *Jornal dos Professores (Lehrerzeitung)* realçava constantemente a necessidade desta integração. (KREUTZ, 2004, p. 155).

Nesse sentido, o autor ainda afirma que, naquele período, acreditava-se que a educação da família deveria vir antes e, posteriormente, a educação escolar, mas que ambas (escola e família) deveriam atuar conjuntamente, “integrando-se nos mesmos princípios e que os pais sempre precisariam ligar-se mais ao professor, confiando no mesmo, pois ele é que representava os pais em muitas ocasiões junto aos filhos, especialmente na educação religiosa” (KREUTZ, 2004, p.155). Ele ainda afirma que assim como para o padre, para o professor também a riqueza era a comunidade, suas atividades fora da sala de aula não lhe davam lucros financeiros. Todavia, isso compensava já que ele trabalhava e se identificava com o desenvolvimento da comunidade. Ressalto o depoimento da professora Ester Troian Benvenuti, dado para o livro organizado por Dall’Alba, Tomiello, Rech e Susin (1997, p. 311),

A escola de Santo Anselmo foi construída pela comunidade. Eu lecionava mais abaixo na casa do avô Ângelo Corso. Aí o povo, Carlin Rossi, José Todero, João Sachet prontificaram-se a fazer uma escola. As serrarias entraram com a madeira e os demais com a mão de obra. A prefeitura ajudou com as vidraças. Devia ser pelo ano de 1926.

Lecionar nas quatro classes, simultaneamente, a crianças que conheciam pouco o português, era tarefa sobre-humana, mas com vontade, pertinácia, perseverança e sobretudo com a cooperação maravilhosa que eu sempre tive das famílias, sempre conseguíamos . Não sei se eu fazia por intuição, ou se era uma pedagogia bem

aplicada, mas todos ajudavam e todas as iniciativas que tomava sempre foram bem sucedidas e aceitas. Trabalhei doze anos lá sem nenhum atrito seja com os pais, seja com os alunos.

Em Santo Anselmo consegui um palco com vestiários em que representávamos peças teatrais que eu mesma escrevia. Até os pais vinham e ajudavam a representar. Os pais eram homens semi-alfabetizados, e eu me curvo diante desses homens a quem devo uma gratidão imensa. Eles vinham dizer: 'professora, fique tranqüila que na hora do João se vestir de gaúcho, eu o visto, eu boto os bigodes'.

O relato de Ester traz à tona aquilo que apontei anteriormente, a questão da relação escola e comunidade, as aulas para todos os graus e idades ministradas por apenas um professor e em um mesmo espaço.

Nesse comprometimento da comunidade com a escola, Kreutz (2004) destaca que assim que os imigrantes alemães se instalaram no Rio Grande do Sul, achavam indispensável a instrução elementar; os principais desejos eram a construção de escolas, a moradia e roça do professor, bem como o pagamento do mesmo. Nesse sentido,

as comunidades assumiam as condições materiais para que o professor estivesse mais disponível para suas funções sociais e de magistério. Assim, já nas primeiras assembleias, foi decidido que cada núcleo colonial novo tivesse, já no ato de seu lançamento, a reserva de um lote para a igreja (capela), outro contíguo para a escola e, nas proximidades desta, uma porção de terra com a construção de casa e benfeitorias para a moradia do professor. Ele tinha direito à moradia gratuita e, enquanto se dedicava ao serviço da comunidade, a mulher e filhos poderiam complementar o salário com a exploração da roça e alguma criação. (KREUTZ, 2004, p.131).

Com os italianos, também houve essa preocupação em deixar reservado o local para construção do núcleo central, como já abordei anteriormente. Em relação à escola, ela foi sendo decidida mais adiante, quando os imigrantes se encontravam nos domingos, mas isso não significa menos interesse pela mesma, pelo contrário. Salientando que ao afirmar dos encontros nos domingos, não quero dizer que foram apenas nesses momentos que eles falavam sobre escola, mas sim que era o momento possível para que todos se encontrassem, já que as casas não eram tão próximas assim e que eles tinham muito trabalho a realizar durante a semana. Para demonstrar esse interesse, utilizo as palavras de De Boni.

O problema da educação é o que mais aflora nos relatórios. A ele não se fazem apenas referências ocasionais. É motivo de preocupação constante, de pedidos de verba, de interesse pela contratação de professores. Dois fatores primordiais devem ter motivado as autoridades italianas: um deles, a convicção de que a escola era uma âncora de salvação ante o perigo do acaboclamento; o outro, a tentativa de, através dela, salvar a italianità dos imigrantes. (DE BONI, 1987, p. 217-218).

Para os imigrantes, a escola era de fundamental importância, ela era vista como uma forma de manter os costumes e as tradições vivos. Essa questão de querer manter os costumes e tradições refletiu, inclusive, na escolha dos professores que atuavam nas escolas públicas com rupturas étnicas. Sobre as primeiras escolas construídas para que os filhos dos imigrantes estudassem, uma das professoras entrevistadas afirma:

Os pais construíram a escola, uma casinha para a professora morar. Tudo construído pela sociedade. Quando no fim era patrimônio dos próprios alunos, dos pais. E eles cuidavam bem, porque qualquer coisa que estragassem, qualquer coisa que não era nada com a professora. [...]. É notar que com essa professora que eles tinham muitos alunos vem a Silvia diminui. Eu assumi começou aumentar de novo. Não sei se tem alguma restrição, por que ela era de origem brasileira, pode ser isso. [...]. A professora anterior, Silvia, ela não conhecia ninguém. A única família que ela conhecia era nós porque ela morava lá. Senão ela não tinha conhecimentos das famílias. Não, eu acho que ela nunca foi visitar uma família, nunca, nunca não saía de casa. (POLETTO, ECIRS, 1986, p. 7-8).

Se vinha uma professora que os pais não queriam, eles paravam de mandar os filhos para a escola; quando a professora era de seus gostos, voltavam a mandá-los. Rossi (ECIRS, 1985, p. 1) também diz que “depois que eu saí de lá, nenhuma parava, não sei por quê. E vieram me buscar”. Bem no sentido que Faccio (ECIRS, 1988), quando questionada sobre quem mandava na escola, ela respondia a comunidade, mas quando lhe perguntavam quem que pagava os professores, então, tinha como resposta a prefeitura.

Quando a professora Ida Poletto critica o fato da professora de origem brasileira nunca ter visitado uma família, é porque naquela época e contexto, era de costume que os professores fossem nas casas da comunidade, aliás, eles eram sempre muito esperados.

Sempre eu ia, nos domingos, nos sábados. Eu me dou com todos. [...] Eu parei dois anos na casa do Marim [...] quando no domingo eu dizia eu vou na casa dos Santinon, eu vou na casa dos Dal Belos, ou vou na casa do Ernesto Marcon, eles me esperavam com mil e uma coisa. [...]. Eles só queriam que a professora desse sua aula, e que não faltasse. A gente não podia faltar, porque faltando eles já se queixavam. Vinham reclamar com o Prefeito. (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 4)

A construção de uma casa para a professora nem sempre saía, muitas vezes, a escola funcionava na própria casa da professora ou então a mesma ficava de favor em alguma casa da comunidade.

Lecionava de manhã, de tarde e de noite dava aula para os adultos em Pedras Brancas. Eu parava numa casa de família em Pedras Brancas, e nunca paguei nada de pensão, porque aquela família, onde eu morava, aquele Sr. era analfabeto. Ele

tinha um sentimento de ser analfabeto, e dizia que queria uma professora para lecionar aqui na nossa comunidade: eu quero sempre hospedar na minha casa e não quero cobrar nada. Desde que tenha uma professora para que os meus filhos possam estudar e que não fiquem analfabetos como eu. (MORETTO, ECIRS, 1983a, p. 4).

Nesse mesmo sentido, a professora Regina afirmou que quando trabalhou no Gomercindo, ficou em casa de família, ela não pagava pensão, apenas contribuía com serviços da casa, quando conseguia conciliar as atividades da casa com a docência (GARBIN, ECIRS, 1987, p. 6).

A professora Dorotéia, ao ser questionada sobre as famílias gostarem ou não de hospedar docentes em suas casas, respondeu, “mas, eles tinham orgulho até, porque até tu tinha que dizer hoje vou almoçar na tua casa, amanhã na tua, porque se não eles ficavam tristes” (CORTE, ECIRS, 1986, p. 18). Ela recorda que naquele tempo a professora era muito importante. Dona Dorotéia atribui isso pelo fato de ela e os demais professores estarem, de certa forma, prestando um serviço aos filhos. Pois, sem os educadores, como eles aprenderiam a ler? Então, ela emprega a importância dada ao professor pela atividade por ele exercida.

“A professora era valorizada. [...]. Não duvidavam da autoridade da professora? Não. A professora era tudo. [...]. Ah! Eles adoravam uma professora, era tudo para eles. Eles apoiavam, davam tudo o que podiam para a professora. A professora lá era uma rainha” (CORTE, ECIRS, 1986, p. 17). “Eles esperavam, achavam que a professora lá é um Deus lá pra eles, era tratada na palma-da-mão. Era um Deus pra eles lá” (BENINI, ECIRS, 1988, p. 12). A partir destes dois trechos das entrevistas, é possível observar o quanto o professor era valorizado na comunidade e reconhecido por suas funções.

Os familiares, de acordo com Bortolon (ECIRS, 1985, p. 6), “achavam que a professora era um Deus no meio deles. Eles achavam que a professora sabia de tudo”. Foppa (ECIRS, 1988, p. 3) afirma que ela era muito bem tratada, tanto que sempre que eles tinham algo, queriam levar para ela (quando carneavam animais para comer, levavam um pedaço para ela, se faziam doce também levavam etc.). “Todo o professor ele sempre tinha uma certa liderança. Desde o começo, acho que o professor sempre foi uma pessoa líder, uma pessoa vista com respeito, sempre foi” (ARALDI, ECIRS, 1989, p. 4). O professor Ângelo Araldi, explica que “na igreja a autoridade máxima era o fabriqueiro. Agora fora da igreja, não. Fora da igreja o professor tinha mais influência do que eles” (ARALDI, ECIRS, 1989, p. 4). Ele também afirma que o trabalho do professor deve ser 50% na sala de aula e 50% nas famílias. Esse olhar diferenciado para o professor, pode ser motivado por muitas características além da

atividade docente estritamente da sala de aula. Nesse mesmo sentido, Bortolon, umas das entrevistadas, também fala a respeito.

Procuravam. Principalmente, pra escrever cartas pros parentes. Se eles recebiam alguma internação, algum aviso da prefeitura, eles procuravam as professoras do interior para explicar e resolver o que significava aquele papel, então eles diziam: - olha aqui professora eu recebi esta carta, mas não entendo o que é. Aí a gente dava uma ajudazinha. (BORTOLON, ECIRS, 1985, p. 8).

A professora Nair afirma que também auxiliava na escrita de cartas, principalmente as moças lhe pediam que escrevesse para os respectivos namorados, mas não eram apenas as cartas, tinham aqueles que lhe pediam para calcular percentual de juros, fazer contas que não sabiam, ela disse que sempre esteve disposta a ajudá-los, logo os ajudou muito (GRANDI, ECIRS, 198?).

Vanda (SOLDATELLI, ECIRS, 1988) salienta em seus relatos, que, principalmente, nos primeiros anos de carreira (1941 a 1944), quando lecionou na Zona Alegre, na zona rural, cerca de uns 4 a 5 km de distância de Ana Rech, precisava ir a cavalo. A partir de 1944, Vanda é aprovada no concurso do estado, passando a lecionar em Garruchos, São Borja, onde ficou por três meses, até conseguir transferência para uma escola mais próxima de onde residiam seus pais. Então, em 1945, passa a assumir a direção do Grupo Escolar em São Marcos, no qual lecionou até 1969. A partir daí, assumiu a direção de um Grupo Escolar em Caxias do Sul, lecionando até 1973.

A professora Vanda, antes mesmo de ingressar no magistério, já tinha um bom entrosamento com a comunidade, tendo em vista que seu pai era dentista e subprefeito em Ana Rech, ela e sua família eram conhecidas por todos que lá residiam. Diante do estudo realizado, e que acabei de referenciar acima nos relatos de Poletto, Rossi e Faccio, pude notar que muitas vezes as professoras que lecionavam nas escolas públicas com rupturas étnicas nas comunidades de imigrantes italianos eram escolhidas pela origem italiana. Porém, Vanda Soldatelli é de origem alemã e revela que sempre foi muito bem quista onde lecionou. A professora atribuía essa interação devido ao fato de ser conhecida pela comunidade e pelas funções desenvolvidas pelo seu pai.

Vanda afirma que também realizava reuniões escolares com intuito de melhor conhecer as famílias e poder se aproximar mais das mesmas. Ela realizava em média quatro reuniões por ano e afirma não ter sentido a necessidade de mais reuniões já que encontrava as famílias com frequência em festas e aproveitava esses momentos para conversar sobre a

educação das crianças com os pais presentes. E, quando notava algo em particular em alguma criança, ia diretamente à casa dos pais para falar a respeito. Por tratar de festa, cabe ressaltar que na maioria das entrevistas, as professoras afirmam terem sempre sido convidadas a participar das festas. “Era sempre convidada para as festinhas de aniversário. E para os casamentos. Sempre fui convidada. Ajudava assim a fazer os doces, bolos, o que era preciso fazer eu fazia” (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 4-5). Moretto (ECIRS, 1986, p. 6) também afirma que “sempre que houvesse uma festa, um casamento, a professora sempre estava”.

Em relação à escola, a professora Vanda afirma que sempre que precisasse de algo ou se alguma coisa não estivesse funcionando como deveria, era só solicitar que os próprios pais se encarregavam de arrumar. Às vezes, os pais mesmos que vinham até a escola e perguntavam se precisava de alguma coisa. Ela afirma que eles sempre acharam a escola importante e esperavam que nela os filhos aprendessem a ler, escrever e fazer contas, para que pudessem “se defender na vida”. Na escola, ela fazia também teatros, mas sempre em horários fora da aula, apenas para os alunos cujos pais liberassem, evitando reclamações. (SOLDATELLI, ECIRS, 1988).

Na entrevista, professora Adelaide Rosa fala na sopa escolar, um fato muito importante em relação ao entrosamento da escola com a comunidade.

Tínhamos o Círculo de Pais e Mestres²³. Eles tinham que prestar apoio para certas coisas. Quando eu estava lá em 1939, veio ordem da secretaria de educação, de que nós fizéssemos a sopa escolar. E onde é que nós tirávamos o necessário para a sopa? Manter a sopa duas vezes por dia, sem ter de onde tirar para fazer a sopa. Primeiro vamos procurar auxílio dos pais das crianças para nos ajudarem com o que precisa. Um dava dois pratos, outro dava três colheres. Eu pedia colher e prato. Sopa não precisava talher. Então tinha prato de toda a qualidade. Tinha de folha, esmaltado e de louça. (ROSA, ECIRS, 1984, p. 3).

Ressalto que nesse período a escola já era responsabilidade da prefeitura. Salientando o momento em que foi feita uma exigência em relação à sopa, mas também não deram condições para fazê-la. Se não fosse a ajuda mútua entre escola e comunidade, provavelmente, a sopa não teria saído da idealização. As professoras dessas escolas que lecionaram na RCI, cujas entrevistas foram por mim analisadas, tinham, de modo especial, um bom entrosamento com a comunidade. No entanto, ressalto o trabalho de Vanda Lide

²³ No tempo em que Rosa relata, não tinha Círculo de Pais e Mestres, esse foi um termo utilizado por ela na entrevista, mas que não existia no início de sua carreira docente.

Schumacher Soldatelli, a qual citei anteriormente, e a professora Ester Troian Benvenuti, que foi muito além das atividades escolares.

[...], numa ocasião eu apresentei uma reivindicação [sic] que eu queria um projetor cinematográfico pra passar filmes na colônia. Porque cinema na colônia! Já era pouco nos vilarejos, imagina no interior! Então, eu comprei um projetor cinematográfico de 16mm, né? Senão estou equivocada, é tantos anos, né? E conseguia filmes de curta metragem, e conseguia com instituições em Porto Alegre, e sobre higiene, sobre agricultura e algum filme cômico. E aos domingos, eu ia passear. Eu marcava com antecedência e ia passar lá na Terceira Léguas, em São Vigílio, na Conceição. Nós íamos passar os filmes. E numa ocasião pareceu uma velhinha imigrante com avental xadrez, com um lenço branco amarrado assim na cintura com umas moedas. Ela chegou na porta e disse assim: “Maestra quanto custa el cine?” Então eu disse: “Nó, nona, não precisa dinheiro. Pode entrar, o cinema é de graça”. E ela lá com o lenço e as moedas disse assim: “Ma próprio?” “Ma si, entra e vedê, no se paga gente. E ela se virou assim pra mim e disse: “Ma que pecá, que so drío restá veccia, par che adés Che Brasile el drío restá bom” [mas que lástima, que pecado que estou ficando velha, porque agora que o Brasil está ficando bom] [risos]... (BENVENUTTI, AHMSA, 1983, p. 8).

Então, a professora perpassou os limites da sala de aula e realizou trabalho para além de seus alunos, ela buscava se entrosar junto à comunidade, queria trazer conhecimento e atividades diferenciadas para os mesmos. Ester parou de lecionar em 1960 para assumir na câmara, já que, ao participar da campanha eleitoral, ficou como a segunda vereadora mais votada. Além de ser a primeira mulher a assumir o cargo. O que demonstra sua importância e reconhecimento pela comunidade.

Interessante perceber, que as professoras se esforçaram para serem reconhecidas e desempenhavam suas funções escolares e extraescolares com êxito, visando a essa aproximação, e a comunidade rapidamente se identificou. Aliás, pelas entrevistas posso afirmar que essa relação aconteceu em uma “via de mão dupla”. Os professores estavam dispostos a colaborar para essa relação, desempenhavam atividades que não eram suas obrigações, e a comunidade, por sua vez, se mostrava sempre disposta a colaborar e contribuir para o que fosse necessário.

No tempo de professora eu era muito consultada em pequenos probleminhas de família. Numa família que os pais não se entendiam muito, ou porque a mãe queria que a filha fosse na escola e o pai não queria. Então a gente dava uma opinião, uma orientação. Em casos de doença também a professora era muito ouvida. Eu acho que as professoras eram muito bem vistas. Muito consideradas. Eu além de professora, fazia parte daquela comissão que no fim do ano ia visitar as outras escolas. Era como uma banca examinadora. (MORETTO, ECIRS, 1983b, p. 12).

Encerro esse capítulo com um trecho do relato da professora Suely Bascu,

Eu diria que o magistério é lindo, é maravilhoso, mas para que ele seja visto sob este aspecto é preciso que o magistério não seja só visto como profissão. O professor tem suas necessidades físicas, ele precisa ganhar, mas não é só ganância para o ordenado no fim do mês. É preciso amar a criança; é preciso amar a sua escola; é preciso fazer o que dizia São João Bosco: -“Ama e fase o que quiseres”. Ser professor em toda a parte, não só professor, ser educador em toda a parte; não seja só dentro da sala de aula, mas fora, na comunidade, na rua, na igreja, em toda parte ser educador. Ali tu vais ver, desculpe, ali você vai ver que o magistério não frustra ninguém. O magistério só nos pode dar alegrias e felicidade. Não há nada mais compensador do que ver uma criança desenhando as primeiras letras, ou balbuciando os primeiros sons, vencendo as dificuldades da alfabetização, nos trás uma alegria tão grande que não pode ser destruída. (BASCU, AHMSA, 1991, p. 16).

Nesse relato, vemos a paixão da professora pela sua profissão, considero-a pertinente para o encerramento do capítulo, já que demonstra a importância da profissão e do seu entrosamento com a comunidade. Também, a modo de encerramento de capítulo, é importante salientar a relação da escola, da fé e da comunidade, bem como, apontar como o conceito de representação foi operado na construção do capítulo, embora eu já tenha “costurado” isso, durante toda a escrita.

Apesar de eu ter especificado desde o início, penso ser pertinente fechar o capítulo explicitando e reiterando que o conceito de representação me permitiu operar com as entrevistas, analisando o que as professoras salientaram em seus relatos sobre a relação que tinham com a comunidade onde lecionaram. O conceito de representação me permitiu interpretar com “outras lentes” as fontes selecionadas para a pesquisa, o que qualificou bastante a análise das mesmas. Já em relação ao título, quando especifiquei que tudo começou pela fé, logo de início explicito a escolha do mesmo, já que a escola começou a ser idealizada pela comunidade nos encontros domingueiros (não apenas nesses dias, mas principalmente), momento em que se encontravam para a reza do terço. Além do mais, a religião era uma exigência que se ensinasse em sala de aula, a comunidade esperava por isso, não apenas que ensinasse orações e cantos, bem como, que a professora fosse à igreja com os alunos, que fosse a catequista dos mesmos²⁴, enfim, era uma relação estreita da comunidade-escola-religião.

²⁴ No próximo capítulo chego a mencionar a contribuição dos professores nas igrejas.

4. CONSTITUINDO-SE PROFESSORES EM COMUNIDADES RURAIS

Como se constituíram professores? Que formação tinham para exercer a docência? Ou, se não tinham formação, como foram escolhidos? Como a comunidade interferiu nessa escolha? Qual a imagem que o professor representava perante a comunidade? Qual era a missão e as funções do professor que lecionava em comunidades rurais? Como eles se organizavam no dia a dia em sala de aula? Como a comunidade interagia e/ou interferia nos conteúdos a serem ensinados e na forma de ensinar? Essas são questões que nortearam a escrita do quarto capítulo.

4.1 FORMAÇÃO OU ESCOLHA?

“Chamavam-se ‘escolas italianas’ as escolas onde o ensino era feito em italiano, em geral constituídas a partir da iniciativa particular. O professor era o colono mais instruído e lecionava em sua própria casa” (POSSAMAI, 2005, p. 97). Início com a citação em que Possamai escreve sobre as escolas italianas e os professores que nelas atuavam, dando a entender que eles não tinham formação específica para exercer a docência, mas sim mais instrução em relação a outros.

Lá na escola das Zambicárias, tinha uma escola municipal e não tinha professora. Não sei porque tinham ficado sem professora. Então os moradores de lá foram pedir para o sub-prefeito, 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 posso 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 sub-prefeito 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, 1983b, p. 9).

O relato de Paulina coincide com o que escrevi anteriormente. Nele é possível observar que ela sequer tinha formação para exercer a docência, no entanto, era considerada a mais adiantada dentre seus colegas, o que fez com que fosse selecionada professora.

Dentre os imigrantes alemães, Kreutz (2004) afirma que o professor paroquial desempenhava papel de grande importância. Consideravam que a presença dele era garantia

de bom funcionamento da comunidade rural. O professor tinha direito à casa, roça e benfeitorias, com isso, quando ele não correspondesse às expectativas, a comunidade tinha direito de dispensá-lo. “A comunidade se manifestava através da diretoria escolar, e normalmente a palavra final pertencia ao pároco, seja para a dispensa, seja para a contratação de um professor” (KREUTZ, 2004, p. 132). Assim como entre os italianos, “a vinculação estreita com a comunidade, por meio de uma troca mútua de prestação de serviços, é um aspecto importante na caracterização do professor” (KREUTZ, 2004, p. 132). Em relação aos professores de origem italiana, por vezes a escola funcionava junto a sua casa, ou próximo. Quando a escola ficava longe de casa, normalmente, o professor ficava na casa de alguém da comunidade que se localiza mais próximo à escola, mas são poucos os relatos de a comunidade ter construído moradia junto à escola para o professor.

Aprendeu a ler “Eu aprendi no colégio das irmãs, no São José. Com 17 anos comecei lecionar. Acharam que eu era competente e me deram a escola municipal. Fui uma das primeiras professoras”. “Eu lecionava e estudava. Foi indo assim” [...]. Ai então os Formolos resolveram fazer um puxado para aumentar a escola”. “Aumentaram. Fizeram dois quartos, a sala e a cozinha e vieram me buscar”. “Fizeram pra mim porque me acharam competente e gostavam de mim. [...], depois, o caso é um pouco complicado na minha vida, que depois eu casei e vim pra cá. Deixei de lecionar, porque meu marido não quis mais que eu lecionasse. Depois deu um derrame no meu marido. Eu me casei muito bem. Ele fez aquela estátua da liberdade na praça. Ele era escultor, pintor”. “Deu o derrame e ele ficou invalido e eu tinha que assumir, trabalhando. Até veio o inspetor me procurar, eu era muito jovem, eu nem fui dizer nada. Casei e larguei de lecionar e vivia feliz. Tinha vida social. Depois ele não trabalhava, não tinha aposentadoria, não tinha nada. Ai então os Formolos resolveram fazer um puxado para aumentar a escola.” “Aumentaram. Fizeram dois quartos, a sala e a cozinha e vieram me buscar”. “Fizeram pra mim porque me acharam competente e gostavam de mim. (ROSSI, ECIRS, 1985, p. 1)²⁵.

Em relação à escolha dos professores que lecionaram nas escolas étnicas, Luchese (2007) atenta que no início das mesmas os professores eram em sua totalidade homens e assumiam a docência concomitante a outras atividades. Mas, com o passar do tempo, as mulheres começaram a ter espaço para exercer o magistério e que por muito tempo predominaram nessa área. Antigamente, acreditava-se que a mulher apresentava características peculiares à questão da maternidade e que, por isso, seria mais apta para exercer a profissão de professora. Além do mais, segundo Aragão e Kreutz (2010), tratava-se de uma profissão que poderia ser exercida concomitante às obrigações do lar, já que era

²⁵ O texto apresenta várias aspas, por se tratar de trechos da entrevista, onde a maioria das perguntas ficou omitida. Frases sem aspas correspondem as perguntas do responsável pela entrevista.

necessário um turno, podendo a mulher cuidar dos filhos, da casa e ter outra atividade para se dedicar, se assim fosse seu desejo.

Historicamente, ensinar tem sido uma atribuição feminina. Embora, nos seus primórdios, o magistério fosse uma profissão eminentemente masculina, pois a presença feminina praticamente não existia, a mulher, no Brasil, adquiriu direito à educação escolarizada a partir de 1827. (BERGOZZA E LUCHESE, 2010, p. 129).

Em consonância, quando o público feminino começou a ter seu espaço no magistério, cabe salientar que:

A presença da mulher nas escolas normais ocorreu de forma gradual, fruto de diversas mudanças de cunho socioeconômico no país. Alguns fatores colaboraram para o ingresso feminino na docência. Um deles estava relacionado à crescente necessidade de professores para ensinar crianças, uma vez que os homens estavam se afastando gradativamente deste cargo, em busca de melhores salários.

De fato, a presença das mulheres, tanto nos cursos normais, quanto no mercado de trabalho, atuando na função docente, foi fruto de uma construção histórica, social, econômica e cultural, ou seja, não foi dada *a priori*, mas decorreu de produções discursivas que marcaram sobremaneira o ser e agir feminino, em suas múltiplas identidades. (ARAGÃO E KREUTZ, 2011, p. 109).

Além da questão de gênero, a origem e a religião católica também tiveram forte influência na escolha dos professores, já que eram preferências das escolas públicas com rupturas étnicas que as mesmas fossem assumidas por professores italianos, bem como ter um pouco mais de instrução era suficiente, muitas vezes, para que eles fossem considerados “aptos” ao magistério. “As famílias gostavam que fosse de origem italiana. Eles gostavam, porque lá onde a gente parava nas casas, de vez em quando a gente falava com as crianças que vinha pra aula em português, mas com os pais a gente falava em italiano” (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 5). Saliento esses detalhes, pois são importantes para que possamos compreender como ocorria o vínculo, se não tinham formação específica para poderem atuar, e são nessas escolhas que começam a se desvendar a relação escola-comunidade, pergunta central da pesquisa e que teve destaque no capítulo anterior.

Ela saiu porque eu fui prestar exames e fui aprovada para ser professora então, assumi eu. Lá na sociedade, lá na comunidade todo mundo então insistiram que eu assumisse. Em 1930, em fevereiro. E eu prestei aquele exame passei. Nunca mais fiz exame nada. A comunidade mesmo que fez força ali para que eu assumisse. Porque eu era uma de lá, da comunidade eles gostavam. Que até quando comecei a lecionar eu tinha alunos mais velhos do que eu. Porque eu não tinha nem 15 anos ainda completos. Tinha alunos de 16, 17 anos. A pessoa que sugeria que prestasse exame. Agora, foi essa mesma, essa Dona Alice. Ela era como eu posso dizer. Inspetora eu

acho, lá da prefeitura orientadora. Ela que sugeriu. Ela achava que eu era hábil para ser professora. (POLETTTO, ECIRS, 1986, p. 3-4).

Muitas histórias dos professores que concederam entrevista ao ECIRS e AHMSA em relação à formação e nomeação são interessantes, ao levar em conta que eram nomeados sem instrução específica para exercício da docência. No entanto, eles foram se qualificando após a nomeação, por vezes lecionavam em um turno e no outro estudavam, no período das férias tinham curso, enfim.

Quando que a senhora começou a lecionar? “Eu comecei como particular pra ajudar a Marcolinha, porque ela estava com 56 anos, em 1932 eu estudava ainda recordava a seleta, mas ajudava então os pais me pagavam 200 réis cada criança”. Quantos anos a senhora tinha “12 anos”. Tinha uma classe só para a senhora “Não, nós dávamos juntas, ela tomava a leitura do 1º livro e eu ajudava, tomava do 2º, eu ajudava. A mesma coisa a tabuada”. A senhora não era contratada “Não com 12 anos”. Continuou assim por muito tempo “Continuei 3 anos”. Até os 15 anos “Eu não tinha bem 15 anos. Quando então descobriram que a professora aquele não existia então eu fui nomeada auxiliar da Marcolina Barcaron”. Foi nomeada por quem “Pelo Prefeito Miguel Muratori”. Como foi a nomeação “Eu vim fazer o concurso”. “(...) eu tinha 13 anos. Fiquei 2 anos esperando, porque tinha essa outra professora né”. [...]. Fez o concurso e foi nomeada só depois de 2 anos “Sim, 2 anos”. “Depois ela casou. Então fiquei como auxiliar, mas sozinha. Uma ocasião esteve lá o Prefeito e me encontrou sozinha com 56 alunos ele me nomeou professora”. (CORTE, ECIRS, 1986, p. 5-6).

A seguir, criei dois gráficos que penso serem pertinentes para dar um panorama da pesquisa. Que formação tinham os professores cujas entrevistas foram aqui analisadas? E, se não tinham formação específica, como foram nomeados? Fizeram concurso ou foram indicados?

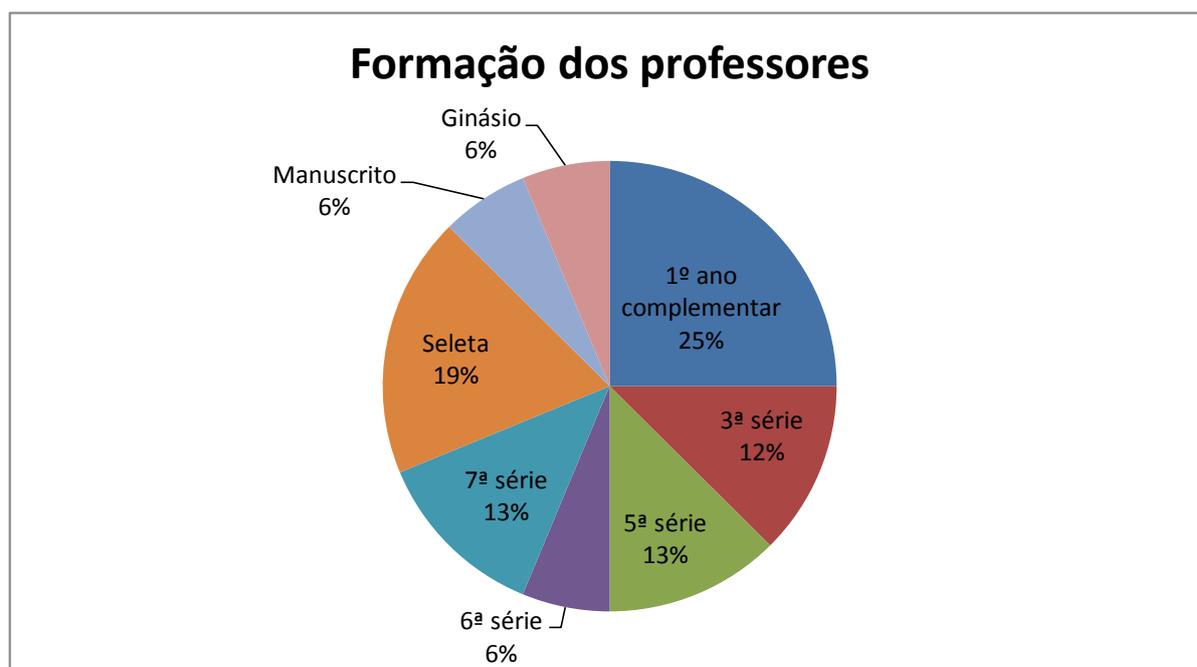


Gráfico 01 – Formação dos professores. Fonte: própria autora, com base nas entrevistas do ECIRS e do AHMSA utilizadas para esta pesquisa²⁶.

Vale destacar que “chegar ao nível de estudar com a Seleta constituía-se numa distinção. Significava ter passado pelos diferentes níveis de ensino com sucesso. As lembranças de seu uso, mesmo em anos posteriores ao deste estudo, são recorrentes” (LUCHESE, 2007, p. 432).

‘E o livro que era considerado o término?’ Não lembro mais o nome do livro. Mas tinha um livro que era só para a leitura, e quem sabia aquele livro já tinha terminado. E tinha o manuscrito também. O manuscrito era um livro que tinha todas as letras do ABC, assim em manuscrito mesmo, e a gente preenchia do lado. É a coisa mais linda aquele livro. (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 1).

O manuscrito refere-se a um livro que constava todas as letras do alfabeto, no qual os alunos deveriam preencher através da repetição dessas letras. O livro que a professora Emma não recorda o nome se chama Seleta²⁷. Ou seja, quem tinha formação na seleta, significava ter concluído os estudos do ensino fundamental, era um livro com vários textos, somente conseguia passar por ele quem realmente já tivesse aprendido tudo. “A seleta era o máximo. Era quem terminava todo o curso primário” (MORETTO, ECIRS, 1983b, p. 9).

²⁶ Quero destacar que as informações contidas nesse gráfico correspondem ao início da carreira docente.

²⁷ Vale ressaltar que Alfredo Clemente Pinto é autor da famosa obra didática “Seleta em prosa e verso”, utilizada por anos nas escolas gaúchas. Interessante que essa obra se encontra disponível para venda, ainda nos dias atuais, o que demonstra sua importância para pessoas de uma geração, chegando a suscitar os “novos” estudantes e pesquisadores a conhecê-la.

Dentre os professores que realizaram o primeiro ano do complementar, uma delas – a professora Vanda Lide Shumacher Soldatelli – participou mais de uma vez, com o intuito de se preparar para a atuação docente, até que tivesse idade suficiente para ser nomeada. Ela se formou com 16 anos, não podia pedir nomeação, então começou lecionando em escola municipal até completar a idade mínima, que era 18 anos. Ou seja, é possível observar, no primeiro gráfico, que a maioria dos professores com os quais trabalhei nesta dissertação não tinha formação específica para exercer o magistério, no entanto, após a nomeação há registros de alguns que buscaram se qualificar. Um exemplo disso são as três entrevistadas do AHMSA, não tinham formação no início da carreira docente, no entanto, foram alunas do complementar posteriormente. Essa reposta, de a maioria não ter a formação para exercer a docência no início da carreira, reflete automaticamente no resultado do segundo gráfico, que poderá ser observado abaixo.



Gráfico 02 – Professoras nomeadas: concurso ou indicação? Fonte: própria autora, com base nas entrevistas do ECIRS e do AHMSA utilizadas para esta pesquisa.

Sem formação específica, a maioria dos professores entrevistados eram nomeados mediante indicação. Nas palavras de Grazziotin e Kreutz (2010, CD-ROM) encontrei “quanto à formação docente, [...], os depoimentos dão a ver um universo que, determinado pela necessidade de escolarização, conduzia ao exercício do magistério professores sem formação mínima no Curso Complementar”. Complementaram ainda, que dos dez professores

analisados por eles para a escrita do referencial citado, apenas dois possuíam o curso complementar, sendo que destes, um começou a lecionar antes mesmo de concluí-lo e os demais não ultrapassavam o nível elementar, o que corresponde a uma instrução até a quinta série, que era concluída com o estudo da *Seleta*. Thoen (2011, p. 114) também contribui para tal aspecto: “embora as prescrições do período solicitassem/exigissem o concurso para a efetivação dos professores, alguns professores da Região Colonial ingressaram na profissão sem formação específica, tampouco sem concurso”. Na sequência, escrevi sobre alguns relatos bastante pertinentes em relação à contratação e exercício da docência. A professora Emma (FACCIO, ECIRS, 1988) disse ter frequentado o grupo escolar por sete anos, um ano ela rodou, com isso, estudou até a sexta série. Não tem certeza se começou a lecionar em 1943 ou 1944, a convite de seu primo Zanardi que estava substituindo o prefeito. “Um dia ele veio lá no meu pai e falando eu disse: eu quero que tu me arrume uma aula pra mim lecionar. Ele disse: Vou te arrumar, tu vem lá fazer um teste que já vou te fazer uma nomeação. Na Prefeitura se não me engano foi a primeira professora nomeada, efetiva” (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 1). Ela afirma que eram feitos cursos nas férias e que sempre tinham que fazer os exames. Quem ficava com a melhor nota no exame, tinha a melhor escola para trabalhar.

Grandi (ECIRS, 198?) sente por não ter se formado, faltavam apenas dois anos, no entanto, seu pai veio a falecer e sua mãe quis que ela ficasse em casa. Para lecionar, ela participou de concurso, no qual tirou o primeiro lugar e pôde escolher a escola em que queria lecionar. Interessante o sentimento de gratidão de alguns professores pelos seus docentes, pois puderam entrar para o caminho do magistério graças às suas investidas (empréstimo de materiais, colocar como ajudante e fazer indicação para a prefeitura).

Eu sempre gostei muito da minha professora, muitíssimo. Se não fosse pela Dona Marcela que me emprestou os livros e tudo, não sei... Depois eu comecei a lecionar no lugar dela quando ela precisava vir pra prefeitura, em vez dela fazer aquelas horas num outro dia, ela me botava e me dizia: tu ensina isso aqui e eu ensinava. Ensinar pra eles ler, fazer as contas, os cálculos e tinha aqueles problemas, aritmética. (...) Eu estava estudando vieram me tirar pra lecionar. Que lembro bem, que tenho os papéis, foi em 1945. Não posso garantir, mas acho que foi um ano antes.

Com que idade começou a estudar “Acho que era seis, sete anos”. Quanto tempo a senhora frequentou a escola “Fui até os 14 anos”. “Até a tal da Seleta”. “(...) Eu estava estudando vieram me tirar pra lecionar”. O ano que começou a lecionar “Que lembro bem, que tenho os papéis, foi em 1945. Não posso garantir, mas acho que foi um ano antes, porque vieram me tirar da escola que eu estava me preparando pra fazer o concurso. Então como não tinha professora, em abril eles vieram me tirar da escola pra que eu fosse lecionar lá”. (GARBIN, ECIRS, 1987, p. 1-5).

A professora Regina Garbin chegou a prestar o concurso, mas acabou sendo nomeada por indicação. Sua prática em sala de aula como ajudante e a falta de professor, fez com que fosse chamada antes. Dona Vanda Grazziotin, entrou de licença, quando terminou, pediu retorno para a sala de aula; ela sentia tanta vontade de lecionar que foi trabalhar dois dias antes do previsto. A professora Marina Moretto recorda de como foi escolhida professora.

Somente estudava no colégio como qualquer criança. Eu não me preparei, fiz até o 5º ano. O meu nome foi indicado por uma senhora chamada Joana Gasperin. Era uma colona da Linha Barro Experimental. Ela era moradora de lá e amiga da família Dante Marcucci. Não exigiram curso ou concurso, na hora nada, fui assim. Comecei a trabalhar. Trabalhei um ano. Depois nas férias fiz curso de férias e quando fui transferida de lá prá cá, então vinha duas vezes por semana professoras particulares. Na sua transferência da Linha Barro Experimental para o Travessão Carlos Gomes - Santo Antônio. Ali eu vinha duas vezes por semana para estudar com uma professora particular. Iole Rossi. Tinha uma preparação para ser professora com uma professora particular. Ninguém tinha diploma, as que lecionavam lá fora. Então só se fazia curso de férias. Se ficava todas as férias na cidade. A gente fazia provas do cursinho. (MORETTO, ECIRS, 1986, p. 4)

Além dos professores não terem formação específica para exercer a docência, muitas vezes, nem a idade era permitida para assumir a profissão.

De 11 até 15 anos. Depois comecei eu. Eu aprendi muita coisa porque eu queria saber. Sabe a gente começava no 1º livro, 2º, 3º, 4º, manuscrito e seleta. É eu estudei na seleta. Eu gostava, eu queria aprender, eu queria saber. Depois de ter estudado 5 anos nesta escola se tornou professora. Meu pai me indicou para o Celeste Gobato. Foi meu pai, porque ele dizia sempre que eu queria, eu dizia sempre que queria estudar para ser professora. Desde pequena, desde que comecei ir pra aula né? É, então ele disse para o Celeste Gobato, e o Celeste mandou me chamar. Então fui fazer um exame na prefeitura. É, e eu passei. Não nomearam porque não tinha idade né? (TISOTT, ECIRS, 1987, p. 4)

Liduvina Tissot explica que era preciso ter 18 anos para poder assumir efetivamente, no entanto, vários professores tinham idade inferior a esta. Os responsáveis pela escolha dos professores, muitas vezes, deixavam lecionar mesmo sem ter a idade correta, mas somente nomeavam os professores, quando estes atingissem a idade mínima exigida. A professora Virgínia Novello (ECIRS, 1986) explicou que pôde estudar apenas três anos, pois depois a escola fechou. Era desejo da comunidade dali que essa escola reabrisse e foi com isso que ela se motivou a buscar por curso durante as férias e prestar exame para lecionar naquela colônia.

Até os 15 anos a senhora não frequentou a escola “Até os 15 Anos não. Depois dos 15 anos, então o meu irmão mais velho casou, e veio me buscar, aí eu fui morar com ele, e justamente a minha cunhada era professora”. Onde a senhora foi morar

“Alcântara”. “Município de Bento Gonçalves. Ali com ela, ela também se esforçou muito, estudei um ano com ela”. Professora municipal “Professora municipal, depois terminou esse ano, fiquei 3 meses em Bento Gonçalves, fiquei estudando no colégio aí”. “Um colégio público. [...]”. Sua idade na época “É mais ou menos 18 anos. Ali então no ano seguinte quando fui fazer os exames, passei e me botaram lecionar na 3ª sessão do Rio das Antas”. Como foi ser professora, estudou só três anos na escola “Não. Era três operações, saber ler e escrever”. (BENINI, ECIRS, 1988, p. 10).

A professora Silene Piva Benini tinha pouquíssima instrução e, ao ser questionada se teria dificuldades, ela disse que não, pois precisava ensinar três operações, leitura e escrita. Em subtítulo posterior, nesse mesmo capítulo, trato dos conteúdos trabalhados em sala de aula, a prática da professora Silene está em acordo com o que era desejo dos pais (que os filhos aprendessem a ler, escrever e calcular). Nesse sentido, o professor Ângelo, durante a entrevista, também fala sobre sua instrução:

Eu voltei do colégio tinha feito o ginásio em Porto Alegre. Voltei aqui e fui convidado pro meu tio pra trabalhar numa casa de Comércio em Lajes, Santa Catarina. Fiquei dois anos em Lajes, Santa Catarina trabalhando numa casa de comércio, representante de muita coisa. Eu fiz de tudo na casa de comércio. Mas de repente vagou a escola Osvaldo Cruz, teve uma vaga lá, não tinha mais professores. Na Linha Oitenta. Agora é uma escola estadual. Então meu pai me mandou uma carta, um aviso, porque que não pegava esta escola. Era uma escola municipal. - Municipal. Considerado com ginásio naquela época era uma coisa difícil, não existia ninguém que tinha ginásio, muito difícil. Então eu era considerado um sabe tudo na época com ginásio. Eu não tinha uma preparação específica pra magistério. Eu não tinha normal, eu tinha ginásio. Então eu vim pra casa, porque também não gostava do ambiente, vim pra cá e comecei a lecionar. Comecei lecionar no municipal. Em 1948. Em outubro de 1948. Comecei lecionar, depois fiquei quatro anos professor municipal, fiz um concurso no estado, na época. (ARALDI, ECIRS, 1989, p. 1).

Seu Ângelo explica que o concurso era feito para o estado; pelo município, apenas uma indicação era suficiente. Reitero o que aparece na fala do professor, por ter formação no ginásio, ele era considerado um “sabe tudo” e é com essa construção da imagem do educador que passo para um subcapítulo, no qual escrevo sobre a imagem, a missão e as funções do professor nas escolas das comunidades²⁸.

Antes cabe uma ressalva, de que para os imigrantes italianos, “a escola se tornou um espaço de formação e manutenção de laços afetivos, culturais, políticos e econômicos com a

²⁸ Pertinente explicitar que as escolas de que trato, inicialmente, eram consideradas étnicas, no entanto, como fui mostrando ao longo da dissertação, foi desejo dos imigrantes que o município assumisse a responsabilidade da escola, principalmente no que competia ao pagamento do professor. Com isso, essas escolas perdem o caráter étnico e passam a ser escolas municipais. Quando me refiro às escolas da comunidade, quero falar justamente sobre essas escolas, inicialmente étnicas e, posteriormente, municipais.

Itália” (LUCHESE, 2011, p. 324). No entanto, de acordo com Luchese (2011), em meados de 1910, essas aulas, na maioria, se tornaram públicas, com uma curta duração.

[...], ao longo da primeira década do século XX, essas aulas foram desaparecendo. Isso ocorreu pela dificuldade dos pais manterem o investimento (em especial, pelo elevado número de filhos), pelo crescimento da oferta de escolas de outras modalidades ou pela própria desistência do professor por causa das parcas remunerações (o que, por vezes, era feito em espécie – feijão, trigo, milho etc.) e, também, por opção dos imigrantes pela escola pública. (LUCHESE, 2011, p. 329).

Essa citação extraída de Luchese (2011) explicita bem o que escrevi anteriormente, especialmente, a nota que coloquei em rodapé, em que observo e considero a passagem dessas escolas para o município. A minha pesquisa tem um período temporal bastante extenso, o que e como era em 1915, se difere de 1960, tenho consciência disso, mas acabo normatizando a nomenclatura de acordo como tudo iniciou.

4.2 FORMAÇÃO APÓS NOMEAÇÃO

Nesse subcapítulo, trato dos cursos ofertados nas férias para professoras admitidas sem formação específica para exercer a docência. Interessante que, apesar de contratadas sem formação para tal, recebiam treinamento em serviço, no período das férias. Mas, como funcionavam esses cursos? O que aprendiam? Quanto tempo durava?

A professora Emma Nilza Citton Faccio afirma

Eu fiz diversos concursos. Prá entrar pra lecionar. ‘Eram feitos cursos nas férias?’ Faziam sim. ‘Quem dava os cursos?’ As professoras do grupo. Quem ficava com a melhor nota, tinha a melhor escola. [...]. Quando entrou a dona Vanda de coordenadora que ela promoveu os cursos pra nós fazer, e as reuniões. Aí nós tínhamos reuniões e depois continuou. Davam o programa. Depois tinha que seguir a matéria que tinha no programa. (...) porque se tu não davas aquilo lá, que vinha a prova e que eles não sabiam responder, o que que ia ser depois. (...) as provas vinham feitas da Prefeitura. (FACCIO, ECIRS, 1988, p.4).

A partir do relato da professora Emma, é possível perceber que os cursos eram ofertados tendo como base o ensino de conteúdos que os docentes deveriam ensinar em aula. No relato de dona Marina (MORETTO, ECIRS, 1986), ela afirma não ter prestado concurso quando nomeada, começou logo a trabalhar e que então passou a ter cursos no período de férias. Ela alega ter ficado, juntamente com as outras professoras que não tinham diploma, as

férias todas na cidade realizando o curso e que ao final faziam provas. A professora fala também que recebia duas vezes por semana aulas com professoras particulares.

A professora Adelaide Rosa (ECIRS, 1984) disse ter assistido a cursos complementares para formação de professores, nos quais se discutiam orientações a serem tomadas nas aulas de primário. Virgínia também traz relatos em relação aos cursos, ela afirma ter prestado seleção já para a sua entrada na docência, como um concurso, por exemplo.

Com 18 anos. Prestei um exame e ali passei e ali comecei a lecionar, no ano seguinte tinha mais um plural de exame, então fui de novo nas Irmãs todas as férias, depois prestei outro exame, passei e continuei a lecionar. ‘Fazia cursos para aprender mais?’ Sim, pela prefeitura. ‘Nas férias?’ Sim. Em Flores da Cunha na prefeitura tinha uma sala. ‘Onde ficavam quando tinham que fazer curso por três semanas?’ Eu fiquei um tempo numa casa de um tal de Santini. Fiquei uma semana, porque ela estava grávida, eu não podia ir e voltar então fiquei uma semana. Houve um curso de mês ida e volta eu tinha 8 quilômetros para ir até lá, chegava de noite”. (NOVELLO, ECIRS, 1986, p. 8-9).

A prefeitura tinha interesse em ofertar cursos para as professoras, no entanto, salienta-se o interesse dos mesmos, ou o respeito (já que eram obrigados a participar), deslocando-se de suas casas até outros municípios.

Todos os anos nós fazíamos concurso. Nós começávamos em janeiro, fevereiro, era em Caxias, a gente estudava e prestava exames. Tinha a diretora da escola e a gente procurava uma professora particular pra estudar um tema que ela dava e depois então dentro da prefeitura se fazia exame. (...), a gente ia pra Caxias e estudava lá. Eu estava no hotel Compagnoni. Prestar exames na prefeitura. Todos os anos. A gente tinha que aprender porque a gente não tinha terminado o curso, nem nada. Elas orientavam pra ter uma festinha intercalada com poesias, isso e aquilo. Mas tudo dependia da professora. Em todo o seu tempo de professora veio até Caxias para fazer os exames. (SEVILLA, ECIRS, 1988, p. 5).

Diferente do que a maioria das professoras relataram, duas docentes afirmam terem pago pelo curso. Liduvina Tisott, “todos os alunos, todos os anos, todos os anos nas férias. Desde que comecei. Por conta da professora. Era obrigado porque tinha que fazer o exame e quem que não passava caía fora. Todos os anos” (TISOTT, ECIRS, 1987, p. 4). No relato da professora Isolina Rossi (ROSSI, ECIRS, 1985) ela também afirma ter vindo para a cidade, no período de férias para estudar e afirma ter pagado para isso. No entanto, tem pesquisas feitas de que elas não pagavam por esse estudo, já que o mesmo era obrigatório. Inclusive, os regulamentos previam pagar a mais para quem frequentasse os cursos de formação.

Verônica Bortolon (BORTOLON, ECIRS, 1985) afirma ter feito vários cursos, que as escolas não funcionavam durante sua realização e que estes ocorriam em lugares diferenciados, sendo cada semana em um distrito diferente. Ela afirma também ser obrigatória a presença dos professores nos mesmos. Ao ser questionada sobre o que aprendiam nesses cursos, ela responde: “De tudo um pouco. ‘Tinham a necessidade de estudar mais?’ Sentia, às vezes me via apertada. ‘O que fazia quando se via apertada?’ Tinha de dar um jeito, com minhas antigas professoras, colegas formadas, dava um jeito” (BORTOLON, ECIRS, 1985, p. 4). A questão de procurar antigas professoras ou mesmo outras professoras que estivessem lecionando concomitantemente, não era muito comum, já que por vezes, as escolas ficavam longe umas das outras.

Depois o secretário da Prefeitura que era o senhor Francisco Menegat chegou lá em casa e pediu pros meus pais se eu podia ir lecionar. Mas a minha mãe disse: que era muito nova. Daí então fiz um curso. ‘Onde foi o curso?’ Na prefeitura mesmo. ‘Como era o curso?’ Sim um curso pra ver o que que eu sabia. Dali então prestei exames. Depois fiz exames, era o Inspetor Escolar era Gaetano Boscato. ‘Qual a duração do curso?’ Foi de uma semana. Sai fui aprovada. Depois me mandaram lecionar. Pelo município.

‘Estudavam nas férias?’ Nós íamos no Grupo. ‘Quem dava aula pra vocês?’ Os professores mesmos, depois nós prestava exames pra ver quem ia ser aprovado. ‘Quantos anos tinha que fazer esses cursos?’ Sim, uns quatro anos. ‘Somente nas férias?’ Durante o ano também. (CARPEGIANI, ECIRS, 1989, p. 2).

O relato da professora Serafina demonstra que a mesma não tinha instrução para ser professora, mas que o município se empenhou para prepara-la em tempo de dar aula, além de oferecer o curso posteriormente. Ela não pareceu ficar desamparada, já que fazia curso nas férias e também durante o ano.

Uma espécie de formação para os professores era realizado uma vez por ano, feito pela orientadora. Orientadora, era Naidés Bordini, ela mora em Porto Alegre. Ela fazia reuniões pra todas as professoras juntas. Isso era uma vez ou duas por ano. Então explicavam tudo como é que a gente tinha que fazer no colégio, tratar os alunos, como tinha que ser feito tudo.

[...]

Ela, por isso que fazia as reuniões com todas as professoras... Então ela já dava os folhetos que explicava como é que a gente tinha que ensinar, o que que tinha que ensinar. Então ela sempre e cada visita que ela fazia ela escrevia, se ela achou a aula em condições. (FOPPA, ECIRS, 1988, p. 2-3).

A forma de tratar os alunos já entrou em outro relato anteriormente apresentado nesse mesmo subcapítulo. Interessante é que, muito frequente, aparecia a autorização dos pais para que os professores pudessem utilizar de castigos físicos nos alunos; contrário à prefeitura que

pedia que esse método não fosse utilizado. Retomando a questão da formação, a professora Silene Piva Benini afirma:

Eu todos os anos era obrigada fazer dois meses de curso aqui em Bento Gonçalves. Eu comecei como eu te disse, mas então com aquilo todos os dois meses de férias eu era obrigada ficar no Colégio em Bento Gonçalves. ‘O que aprendiam nesses cursos?’ Olha, era aula mesmo. Começava leitura, era tudo, era uma aula mesmo. Era obrigada ir aí. Ali foi então comecei me fazer mais, aprendendo. ‘Era obrigado todas as professoras municipais?’ Aquelas que entraram como eu, que entrou sabendo pouco, eram obrigadas ir fazer aqueles cursos, todos os anos. Não era bem um curso era uma aula. Todos os anos, até que eles dissessem chega. Mas eu não cheguei a terminar lá, porque tinha mais um ano pra ir, como eu digo sai de lá nos 3 anos e meio. ‘Em 1930 parou de lecionar voltou ao exercício da função em 1932 por meio de exame?’ Fiz e passei, mas quando eu fiz os exames, não foi com o Sartori foi com outro prefeito que era recém nomeado, parece Olinto Fagundes de Oliveira Freitas, e o Secretário era (...). ‘E na comunidade Barão de Cotegipe ainda fazia os cursos?’ Não, não. Eu fiz acho que foi 4 anos depois eu ia procurando fazer sozinha. Alguma dúvida eu vinha pra cá, e a Orientadora me dava explicação e fui me fazendo sozinha depois. (BENINI, ECIRS, 1988, p. 11).

Ao afirmar que foi se “fazendo sozinha depois”, não condiz com a maioria dos outros relatos e não vai ao encontro do que solicitavam os relatórios. Esses cursos eram oferecido gratuitamente, eram obrigatórios. Além do mais, há relatos de outras professoras em que afirmam se encontrar para realizarem o planejamento em conjunto, ou seja elas se preparavam para as aulas. Por “aula mesmo” a professora compreendia que lhes eram ensinados os mesmos conteúdos que deveriam “repassar” posteriormente em sala de aula. Mais precisamente, o que aprendia nesses cursos, está especificado no relato da professora Doroteia.

‘Como foi a nomeação?’ Eu vim fazer o concurso. (...) eu tinha 13 anos. Fiquei 2 anos esperando, porque tinha essa outra professora né. ‘Como foi o concurso?’ Bom, era ditado, era uma redação, porque que eu queria ser professora título da redação, porque desde de pequena eu sempre dizia, não sei, eu gostava. Da escola que eu ia ser professora, eu queria ser professora. Bom, depois matemática, ia até as frações decimais caiu no concurso. Depois história, geografia, rios, as cidades, as capitais. E a História do Brasil, um pouco sobre o Brasil, o Descobrimento, a Independência, República. Era pouca coisa. E civismo era as cores da Bandeira, Hino Nacional, as Armas Nacionais. Muito pouca coisa também. Depois então cada ano tinha que fazer um concurso, depois eu fiz normal regional de matrícula livre. Aquilo tu ia e fazia os exames. Se tu alcançava a média muito bem, tu continuava. Tinha os polígrafos, e a gente ia estudando. ‘Fez exame quando?’ (...) Na metade e no fim do ano. Quem me fornecia tudo era Ester Benvenuti. ‘Como que mandavam os polígrafos?’ Pelo correio, era o José Zuco. Ela ia até Flores da Cunha, de Flores da Cunha ele pegava o cavalo e levava pra São Marcos para a subprefeitura e aí eu pegava. ‘Faziam cursos periodicamente?’ Nós fazíamos cursos todos os anos. Eu acho que eu fiz durante 12 anos, a gente vinha pra Caxias nas férias e durante o ano vinha o Prefeito ou inspetor escolar na localidade reunir os professores, então eles davam um curso.

‘Como chamavam os cursos?’ Era de aperfeiçoamento, chamavam pra gente se aperfeiçoar, aprender um pouquinho mais, porque naquele tempo a maioria era professoras novas. Quem sabia ler um pouco já auxiliava, porque quem não alcançava a média não continuava. ‘Faziam exames nos cursos?’ No final dos dois meses, ou um mês conforme a Prefeitura determinava a gente fazia o concurso. ‘Faziam por muito tempo esses cursos?’ Sim, 10, 15 anos. Todos os anos éramos convidadas pra fazer. Agora tinha muitas casadas que não podia fazer. Então depois quando foi em 44, 45 então eu reuni as professoras nas férias, logo depois no mês de março e dava aquilo que sabia dar, aquilo que tinha captado aqui. ‘O que ensinavam nos cursos?’ Matemática, História, Geografia. As principais coisas que no interior queriam. Um pouco de História, um pouco de Ciências, de Civismo e também cantos que a gente não sabia pra dar para as crianças, um pouco de educação física. ‘A senhora lembra dos professores do curso de aperfeiçoamento?’ Ida Zanelato, Vanda Zanelato²⁹, o Prefeito mesmo, Dante Marcutti, o filho dele Remo. (CORTE, ECIRS, 1986, p. 5; 15; 15-16).

Vale destacar que Doroteia não pensou apenas em si e na turma participando do curso, mas preocupou-se com os professores que não podiam se fazer presentes, avisando e repassando materiais e leituras. O último relato que aqui apresento, refere-se à fala do professor Ângelo Araldi, pois ele traz uma perspectiva diferente em relação aos cursos de férias. A maioria dos professores fala nesses cursos como forma de preparar aqueles que não tinham concluído os estudos e que, com pouca formação, poderiam ter dificuldades em ensinar. Já o professor Ângelo fala sobre as professoras mais antigas, que não buscavam se atualizar³⁰.

Quando eu assumi a Prefeitura que nós tínhamos professoras antigas aqui que não tinha ginásio. Então fizemos um curso em Caxias na faculdade para qualificação das professoras, antes da aposentadoria. Professoras antigas aqui, que tinha que estudar com uma experiência de 5ª série. É interessante com o correr do tempo as professoras foram se qualificando e o ensino era muito exigido, era muito exigido. (ARALDI, ECIRS, 1989, p. 2).

Torna-se interessante percorrer um período em que os professores eram escolhidos sem formação específica, muitas vezes sem dominarem os conteúdos a serem ensinados e depois ver que passa a exigir um maior rigor, que cobram e oferecem subsídios para que se qualifiquem. Como mostrei no subcapítulo anterior, a maioria dos professores não tinha formação para exercer a docência, muitos foram escolhidos por se destacarem diante dos demais alunos, no entanto, não tinham uma “formação específica” para ensinar.

²⁹ Há registros de que Wanda Zanelatto iniciou o complementar em 1934 e concluiu em 1937, como pode ser observado na dissertação de Bergozza (2010).

³⁰ Necessário levar em consideração que esse relato do professor Ângelo refere-se ao período em que ele estava trabalhando na prefeitura. Nesse relato ele está falando de professoras que já lecionavam há bastante tempo, mas que não tinham formação e não buscavam a qualificação. Interessante que nesse tempo, como ele relata, a prefeitura se empenhava em oferecer a qualificação para os professores.

Visando compensar essa lacuna da formação, a prefeitura ministrava curso de férias, no qual a presença dos professores era obrigatória, até que chegassem a um nível satisfatório na prática pedagógica. A obrigação na realização do curso se efetivava sob pena de deixarem de lecionar. Além de frequentarem o curso, ao final, todos os anos, era necessário fazer uma prova; apenas seguia lecionando quem fosse aprovado nessa avaliação. Vale destacar que esse curso podia durar anos, até que se considerasse satisfatório o desempenho da professora. As melhores colocações nas provas davam o direito dos educadores ficarem nas “melhores escolas” ou escolherem as escolas onde desejavam lecionar.

4.3 A IMAGEM, A MISSÃO E AS FUNÇÕES DO PROFESSOR NAS COMUNIDADES RURAIS

O professor desempenhou papel fundamental nas comunidades rurais de imigração italiana na serra gaúcha. Ele era reconhecido pela sua imagem, missão e funções, que perpassavam os limites da escola, estendendo-se por toda a comunidade. Dentre os imigrantes alemães não foi diferente. Kreutz (2004) afirma que o professor paroquial era personagem típico da zona de colonização teuto-brasileira no sul do país, que era fruto dos imigrantes alemães e descendentes que tinham o intuito de se manterem econômica e culturalmente no país em que passaram a viver. O professor paroquial era visto, também³¹, como forma de inculcar nas crianças valores culturais trazidos do país de origem.

Tendo em vista suas funções e responsabilidade como professor perante a comunidade, ele “deveria evitar atitudes e locais considerados vulgares, assim como a freqüência aos bares e bebidas. Deveria ser um grande exemplo de vida cristã na Igreja, na família e na sociedade” (KREUTZ, 2004, p. 168). Sair à noite não era “atitude de professor” e deveria cuidar das vestes que usaria também. Não bastava atuar na condição de professor, era necessário que ele tivesse um comportamento moralmente adequado para exercer sua função, mesmo em dia e horário em que não estivesse trabalhando. O professor era visto como modelo na comunidade em que atuava e, por esse motivo, deveria servir de exemplo.

Nesse sentido, inclusive a vestimenta utilizada pela professora deveria servir de exemplo, “a professora, por exemplo, não entrava dentro da escola de manga curta, decotada. A professora tinha que ser o tipo de um sacerdote, mas não sacerdote à vontade como agora,

³¹ Ressalto o uso do termo “também” como forma de demonstrar que não era apenas essa a sua missão, mas que se tratava de uma dentre tantas outras, sobre as quais escrevi nesse subtítulo.

tinha que ser daqueles daquele tempo” (GARBIN, ECIRS, 1987, p. 1). Vanda Schumacher Soldatelli ressalta a importância dada à figura da professora. “Sim, a gente era como uma autoridade. [...]. Eles davam muito valor a uma professora” Dizia que a mesma era sempre muito copiada em relação ao figurino. (SOLDATELLI, ECIRS, 1988, p. 17-18).

Dando esse exemplo, a professora Vanda garante que despertava na comunidade o desejo de se vestir da mesma forma. Ela afirma que as professoras se vestiam diferente das demais pessoas da comunidade. Sua mãe trazia muitos moldes da Alemanha e Vanda sabia fazer tricô, o que ela usava logo virava “moda” e ela alega que ficava feliz com isso, chegava a ensinar a tricotar, já que muitas não sabiam (SOLDATELLI, ECIRS, 1988). O ensinar a tricotar está presente na maioria das falas das entrevistadas, inclusive, muitas escolas tinham como disciplina o trabalho manual, no qual, as meninas aprendiam a bordar, tricotar, dentre outras habilidades.

Algumas professoras ensinavam a noite, como foi o caso da professora Emma Nilza Citton Faccio (1988) que parava em uma casa de família para poder lecionar, já que sua casa era longe da escola. Em troca, durante a noite, ensinava as filhas mais velhas a bordar, para que pudessem preparar o enxoval. A professora Olga dizia que ensinava trabalhos manuais³² em aula, aliás, essa era uma prática comum entre professores das escolas situadas na RCI. Ao ser questionada sobre os pais reclamarem por ensinar trabalhos manuais, ela afirma que “achavam bom. Diziam que a menina tinha que aprender a fazer o enxoval e os guris tinham que aprender... eu ensinava serrinha, ensinava fazer porta-ovos” (SEVILLA, ECIRS, 1988, p. 6). Sobre a ideia de se sentir prestigiada na comunidade, ela respondeu “sempre. Era a figura número um a professora no meio da comunidade” (SEVILLA, ECIRS, 1988, p. 6).

Retomando a questão do vestir-se bem entre as professoras, Tissot (ECIRS, 1987, p. 5) alega que, em relação às professoras, “é sempre diferente um pouco porque elas queriam andar sempre bem arrumadinhas, né?” “É às vezes diziam que era muito luxenta, alguma coisa eles diziam, eu me lembro”. Interessante, que o vestir-se bem não era notado apenas pela comunidade, mas quando uma menina ia até a prefeitura para pedir uma vaga para trabalhar de professora, elas caprichavam com o que de melhor tinha para causar boa impressão, o que pode ser observado no relato da professora Esther.

³² Como especifiquei anteriormente, os trabalhos manuais, considerados também como “bens úteis” referem-se ao ensino e confecção de bordados para o enxoval, tricô para fazer roupas, etc..

Depois, então, com a vinda do meu avô para Caxias do Sul, ele me matriculou no Colégio Elementar da cidade, até o quinto ano [...] e, dado que meu avô, naquela época, era muito relacionado, os agricultores se dirigiam a ele, para que intercedesse junto a então Intendência Municipal, daquela época, que fosse designado uma professora e minha avó olhando pra mim, disse: “hoje nós vamos até a Intendência e tu vais, junto a tua mãe, alfabetizar aqueles coloninhos lá”. E assim foi. Me enviou uma meia de seda cor-de-rosa, daquelas bem grossas, que se usava na época, levantou o meu cabelo, deu-me uma sombrinha com franjas de seda e me recomendou: “responda apenas o que te perguntarem, o resto deixa por minha conta”. Recebeu-nos o então Intendente Municipal Thomas Beltão de Queirós. Ele olhou pra mim meio desconfiado e me perguntou: “Tu sabes ler e escrever?” – “Sei!” “Tu sabes redigir uma carta?” – “Sei!” “Tu sabes resolver os quatro problemas da aritmética?” – “Sei!” “Mas tem que ser a de Souza Lobo!” – “É isso mesmo, aritmética Souza Lobo”. “Certo – respondi –, e também sei toda a Seleta em prosa e verso. Estudei no Colégio Elementar”. Perguntou à minha avó: “Esta menina tem a idade suficiente para assumir essa responsabilidade?” E a minha avó mais do que depressa respondeu: “Sim, tem, tem sim, tem, tem, tem”. Apenas eu tinha 13 anos naquela época. [...]. Incompletos, ainda. E de uma hora pra outra, estava eu nomeada, com mensalidade de 100 mil réis em março de 1930. [...]. Após muitos sonhos e muitas lutas, consegui completar o curso na Escola Complementar, hoje Escola Normal Duque de Caxias [e hoje Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza], aonde me formei em 1941. (BENVENUTTI, AHMSA, 1983, p. 1-2).

Isso não foi uma marca apenas dessa professora, em muitos relatos é possível observar como elas compensavam na imagem, às vezes, a pouca idade que tinham. Por exemplo, as professoras tentavam disfarçar a idade com ajuda de um sapatinho com salto, para ficarem mais altas, e aparentarem uma idade maior, já que nem sempre os documentos eram solicitados. Além disso, a vestimenta contribuía para transparecer mais idade. Nesse sentido, a professora Nair também comenta que

a professora era bem vestida na colônia na época, pelo menos, meu Deus do céu, então era madrinha de batizado, madrinha de crisma, comprava as coisas para os afilhados. Quando os pais vinham e me diziam: meu filho esta aprendendo, estou contente, a senhora, seja severa, se precisar castigar a senhora castiga, porque eu fui uma professora assim: no recreio eu era criança. Eu brincava com meus alunos, de corda, de tana, de tudo. Eu era companheira deles, de todos. Agora, eu entrava porta a dentro já eu era professora. Daí não mostrava os dentes pra ninguém. Quando eles começavam com gracinhas, qualquer coisa, eu só olhava, bem séria, não precisava mais nada. (GRANDI, ECIRS, 198?, p. 4).

Escrevo a respeito de tempos em que os castigos físicos permeavam as escolas; e, de acordo com vários dos relatos, muitos professores ainda utilizavam-se desse método (castigo físico) para conseguirem o respeito e a disciplina por parte dos alunos, mas havia uma forte campanha para o fim do mesmo. Quando os professores falam das reuniões que realizavam durante as férias, nota-se o desejo da prefeitura e intendência de que esses castigos físicos não

fossem mais adotados nas salas de aula, pediam que educassem com palavras. Mesmo assim, essa prática não deixou de se fazer presente repentinamente e por um bom tempo perdurou.

Ela explicava tudo direitinho, porque tinha professoras que batiam muitos nos alunos, e eles não queriam naquele tempo mesmo. A inspetora, o Salvador Bordini e a Naidés a orientadora não achava esse método certo, sempre queria que a gente tratasse os alunos com palavras, falando com eles, e não com bordoadas. (FOPPA, ECIRS, 1988, p. 2-3).

A professora Olga Brentano (BRENTANO, AHMSA, 1991) afirma nunca ter utilizado de castigos físicos em aula, quando necessário, ela conversava com os alunos. E, a professora Dorotéia dizia aos alunos “-amanhã, vocês tem que vir com a lição sabida. Quem errar três palavras vai de castigo” (CORTE, ECIRS, 1986, p. 17). Para os que não viessem preparados, com a lição feita, então ela dava como castigo a escrita de cinquenta ou cem linhas: “até quando eu comecei dar castigo eu dava aquelas linhas, 50 linhas, 100 linhas, o meu castigo era aquele” (CORTE, ECIRS, 1986, p. 15). Ao serem questionadas sobre a posição que os pais assumiam frente aos castigos praticados com seus filhos, as professoras responderam que eles eram favoráveis. Os pais achavam que as professoras deveriam ser respeitadas, eram autoridades e, por esse motivo, tinham o direito de recorrer à agressão física, caso fosse necessário. Também, tinham receio de que a criança pudesse não se interessar pelos estudos, e acreditavam que com a agressão eles poderiam se dedicar mais. “Sabe o que eles me diziam? Professora se ele não se comportar dê uns tapas nele, eu não quero que fique burro que nem eu. Quero que meu filho aprenda a ler e escrever para ter uma vida melhor que a minha. Todos pais me diziam isso”. (BORTOLON, ECIRS, 1985, p. 6).

A professora Vanda afirma que os professores tinham direito inclusive de castigar a criança, quando necessário, mas que nunca colocou em prática. “Muitos diziam que era pra castigar, ainda mais quando eu me queixava de alguma coisa. Então eles diziam: a senhora pode castigar, eu dou licença, a senhora pode deixar de castigo, pode usar a vara etc., mas eu nunca usei isso” (SOLDATELLI, ECIRS, 1988, p. 22). Essa passagem mostra a confiança depositada na professora, mas, sobretudo, demonstra que ela tinha o respeito de seus alunos, sem a necessidade do uso de violência.

Na referida época (1915-1960), o professor foi muito respeitado pela comunidade, embora muitas vezes não tivesse formação mínima para o exercício da docência, ele era visto como uma pessoa com mais instrução, era tratado com respeito. Nesse sentido, Moretto (ECIRS, 1983b, p. 11) afirma que a professora era considerada “muito importante”. ‘Porque a

professora é considerada uma pessoa que sabe muito, quando na realidade, embora saiba pouco, mas para a comunidade a professora é um espelho. Eles olham tudo para a professora. Tudo perguntam para a professora. Dão muito valor para a professora”’. A citação que coloquei no capítulo anterior³³ para tratar da realidade dos professores remete justamente a isso, era necessário integrar escola e família, e esta deveria confiar no professor.

Foi nessa orquestração, de uma totalidade harmônica, que adquiriu importância a figura do professor paroquial: sua ação educativa na escola deveria ter vinculação com a ação educativa na comunidade, tornando-se localmente o agente principal dessa orquestração educativa, vinculando escola e *comunidade*. E daí o realce para suas funções extraescolares. (KREUTZ, 2004, p. 147).

Nas comunidades italianas, em relação às missões que o professor das comunidades rurais exercia, estavam a missão religiosa, o magistério visto como vocação e o sacerdócio. Certamente, sua missão perpassava as paredes da sala de aula. O magistério era visto como vocação, já que eram poucas as remunerações. Outra semelhança entre o professor paroquial e o professor de escolas públicas com rupturas étnicas, está na fidelidade dada à missão que era levada até o fim por professores idosos. Como foi o caso da professora Isolina Rossi.

Depois quando larguei de estudar fui para São Paulo, eu não gostava de ficar. Meu filho mora num apartamento, eu me sentia mal. Então, eu fui num colégio de irmãs, lecionei 11 anos num colégio de irmãs. Em São Paulo, depois de aposentada. Depois eu voltei aqui, fui para São Paulo, lá lecionei 11 anos. Quando eu voltei, eu não podia ficar quieta, e aí eu tinha uma, esta mesa fica comprida, encomprei a mesa, eu tinha 12 senhoras, sabe que todas estas madames não sabem ler aqui em Caxias. Comecei ensinar a uma, outra pediu, outra pediu, outra veio. Analfabetas. Então, estava eu e meu filho, bateu uma senhora na porta, meu filho foi atender. ‘Eu queria falar com a professora’, depois então, que ela queria se matricular, meu filho disse: ‘mãe aquela senhora veio se matricular’. ‘Sim é analfabeta, tu não sabia dessa?’. Eu dava aula todas as tardes. Até que completei 80 anos, que foi a desgraça que quebrei essa perna. Se não estaria lecionando ainda. Eu estou lecionando para me divertir, para passar o tempo. Eu nunca cobrava, e se eu nunca tivesse quebrado a perna ainda estaria lecionando. (ROSSI, ECIRS, 1985, p. 3-4).

Vejo a história de Isolina como um exemplo de missão, de amor pelo magistério, em vários momentos ela falava da intenção de ter continuado lecionando. Ela é um dos exemplos

³³ Como no Projeto Católico se realçava a função do professor paroquial e da escola como prevalentemente normativa, sabia-se, em consequência, que sua ação só surtiria bom efeito quando realizada de modo integrado entre as instâncias básicas da vida comunitária naquele contexto e para aquela finalidade: Igreja, escola e família. O *Jornal dos Professores (Lehrerzeitung)* realçava constantemente a necessidade desta integração. [...] Dizia-se que a educação da família deveria preceder a da escola, que a escola e família deveriam atuar juntas integrando-se nos mesmos princípios e que os pais sempre precisariam ligar-se mais ao professor, confiando no mesmo, pois ele é quem representava os pais em muitas ocasiões junto aos filhos, especialmente na educação religiosa; (KREUTZ, 2004, p. 155).

citados anteriormente, de ter levado a missão até onde pôde³⁴, mesmo já estando com certa idade.

Voltando-me para as funções que os professores exerciam nas comunidades rurais, de acordo com Kreutz (2004), além das funções do magistério, o professor era responsável por presidir, empenhadamente, a formação e a animação religiosa e cultural junto das comunidades rurais. “Ele foi um elemento de unificação, um agente de síntese e promoção das percepções do grupo humano no qual se inseria ativamente, seja no campo sociopolítico, seja nos campos religioso e cultural” (KREUTZ, 2004, p. 16). Entre os italianos, essas funções eram muito semelhantes, pois também, além de exercer as tarefas relativas ao magistério, se empenhava nas atividades da igreja.

Ele era considerado como uma extensão do padre e, na ausência deste, presidia o culto, acompanhava os doentes com preces, oficiava exéquias, era iniciado em música para dirigir o coral e o canto na igreja. Aliás, sua capacitação musical era outro pré-requisito sem o qual dificilmente seria contratado. E ainda era o agente de catequese: todo dia dedicava os primeiros 30 a 50 minutos ao ensino religioso na escola. (KREUTZ, 2004, p. 133).

Nos relatos de alguns entrevistados desta pesquisa, também pude observar que na ausência do padre, o professor chegava a fazer culto, e visitava os doentes. Mesmo na presença do padre, o professor tinha suas tarefas a desempenhar, como a organização da igreja, preparava leituras e cantos para a hora de culto, dentre outras funções. Garbin (ECIRS, 1987) lembra-se de ter sido chamada diversas vezes por motivos de doenças, especialmente, para aplicação de injeções.

Entre as funções extraescolares mais exercidas, recordadas nas entrevistas, estão:

Alguma coisa a gente fazia. Por exemplo, levar as crianças na missa não estava no programa, levar as crianças num enterro quando tinha enterro também não estava no programa, fazer a Via Sacra na Semana Santa também não estava no Programa, a gente fazia e ensinava as crianças. (GARBIN, ECIRS, 1987, p. 4).

Só os dias de festa da capela. Aí então a escola arrumava a igreja os alunos faziam. Essa era a única atividade que a gente fazia fora de dar aula. A gente participava³⁵ porque se fosse dia da semana que houvesse uma missa ou enterro a professora tinha que ir com os alunos. Se um enterro a gente ia com todos os alunos, se era missa a gente ia na igreja com todos os alunos. (MORETTO, ECIRS, 1986, p. 6).

Quando tinha missa então ia preparar o altar, arrumava as flores, ajeitava, ajudava porque sempre as mães dos alunos que ajudavam e quando tinha enterro então eu

³⁴ Quando escrevo que ela levou a missão até onde pôde, me refiro que mesmo estando aposentada, ela seguiu dando aula, não se restringiu a ensinar crianças, mas ensinava também “mulheres da sociedade” que não tinham sido alfabetizadas ainda, como pôde ser visto no relato dela.

³⁵ Participavam das festas religiosas.

tinha que estar presente com os alunos, eu não tinha que estar presente, mas eu fazia isso pra agradar o povo, como eu sabia que eles ficavam contentes, então eu sempre fiz. (FOPPA, ECIRS, 1988, p. 4).

³⁶Tam porque já era costume, levavam um buquê de flores, as crianças já vinham prevenidas de casa com um buquê de flores. Os pais faziam questão que a professora se apresentasse com os alunos, para eles era maior homenagem da época, a professora puxava o terço e os alunos respondiam e todas pessoas presentes. A gente era muito bem recebida. (BORTOLON, ECIRS, 1985, p. 9-10).

Nos relatos dessas quatro professoras, podemos observar atividades desenvolvidas junto à comunidade, elas não tinham obrigação de fazê-las, no entanto, faziam-nas pela identificação que tinham com as pessoas. Benini (ECIRS, 1988, p. 15) também relatou “na igreja eu ajudava limpar a igreja, arrumar o altar quando vinha o padre. Geralmente sempre estava ali na escola, então eu ia na igreja dava uma mãozinha. Fazia o que podia fazer na igreja”. E, Moretto (ECIRS, 1983a, p. 4) assumia as funções de “arrumar a igreja, rezar o terço, responder a missa, ensinar o catecismo, todas essas coisas”. Mesmo com tantas atividades extras, as professoras as desempenhavam por gosto do que faziam:

Eu escolhi e continuo escolhendo; eu acho que já nasci professora. Eu tive muita influência do meu pai, que era professor. E o gosto, eu gosto, até hoje assim de, de ensinar. Eu me sinto bem. Eu acho que é um trabalho de valor, eu me sinto valorizada quando eu exerço a minha função de professora. (BRENTANO, AHMSA, 1991, p. 2).

Além de dar aulas, a professora Vanda exercia outras funções perante a comunidade, ajudava nas festas no preparo de comidas, organização, e em outros afazeres. Às vezes, ela notava que alguns pais tinham dificuldades nas hortas, especialmente com as hortaliças, por isso, ensinava as crianças para que plantassem em casa ou repassassem o ensinamento aos pais. Quando ia visitar as famílias, cada qual queria mostrar o que tinha produzido, nessas visitas, aproveitava para dar dicas de preparo dos alimentos, alertando o bem que fazia para a saúde. Na época da colheita do trigo, dona Vanda se oferecia para ajudar as famílias (SOLDATELLI, ECIRS, 1988). Interessante o fato da professora Vanda ajudar na colheita, já que o pai dela era dentista e subprefeito, a família tinha boas condições de vida, e nunca tinha precisado trabalhar em tarefas agrárias, mas, mesmo assim, se dispôs a ajudar, tudo devido ao seu entrosamento com a comunidade.

A professora Dorotéia (ECIRS, 1986) diz sempre ter sido convidada para as festas, chamavam-na também para ajudar no caixa, já que tinha mais experiência com dinheiro, um

³⁶ Resposta em relação à pergunta: E quando morria alguém na comunidade?

ou dois dias antes também já começava a ajudar no preparo de alimentos (fazer agnolini, temperar a carne). Dona Suely também afirma ter ajudado na organização das festas da comunidade,

Haviam as festas das localidades, ele tomava parte, ajudava na ornamentação dos andores e, também no... como é que eu vou te dizer? Na parte de..., as músicas eram executadas e o professor dirigia, era maestro. E não só isto, eles ouviam a opinião na organização de cardápios, na organização de festas. E tudo isso ele participava muito ativamente. (BASCU, AHMSA, 1991, p. 14-15).

Segundo o relato da dona Paulina Soldatelli Moretto, ela sempre acompanhava o padre nos enterros e levava os alunos junto consigo para que cantassem durante o velório. E, em determinado dia, o padre não pôde ir, com isso, a própria professora Paulina que preparou e executou o sepultamento. “Eu me lembro até um enterro, de um menino que eu fiz. Não tinha padre. Eu não sabia nem o que dizer, mas acompanhei e rezei o que sabia, quando levaram para o cemitério” (MORETTO, ECIRS, 1983a, p. 4). A catequese também era função do professor e é algo mencionado na maioria das entrevistas, fato que demonstra a importância atribuída ao mesmo, no entanto, escrevi a respeito no final deste capítulo.

A questão do professor como árbitro e pacificador de desentendimentos também se fez presente nas entrevistas. Um exemplo pode ser observado no seguinte relato:

(...) Eu nunca vi como a comunidade naquele tempo eles apoiavam a professora pra eles era como uma autoridade. Era algo fora do comum, às vezes tinha que resolver casos de terras. Por exemplo, eles tinham discussão de uma terra e outra, eles não iam procurar uma autoridade, eles iam procurar a professora, pra resolver, pra dar um conselho, pra dizer quem é que tinha razão, quem não tinha. Nunca me esqueço que tive que resolver um caso por causa de uma tesoura de podar. Quase se mataram de tanto que brigaram por causa da tesoura. Duas famílias. Então foram lá pra mim e o que a senhora acha, porque esse aí... Eu digo, nós vamos resolver o caso agora, nós vamos com calma e vamos ver desde o começo. De quem era a tesoura? Aí os dois ficaram... Não, aqui tem que aparecer o dono da tesoura. Sim, a gente era como uma autoridade. (SOLDATELLI, ECIRS, 1988, p. 17-18).

Interessante, pois demonstra que a importância dada à figura do professor perpassava as barreiras da sala de aula. Confiavam ao professor o ensino a ser dado aos filhos, bem como, confiavam ao professor outras atribuições que não se relacionariam com a educação. Não era necessário que os professores assumissem essas responsabilidades “extras”, no entanto, se dispunham a ajudar, o que demonstra a constante troca entre professor e comunidade. “A gente era capelã, catequista, ensinava a bordar, ensinava civilidade, bons modos, era conselheira nas famílias, tudo isso a professora tinha que fazer no interior. Inclusive assistir

aquele que estava morrendo” (MORETTO, ECIRS, 1983a, p.4). No entanto, essa imagem, missão e todas as funções exercidas pelo professor, além da docência, apesar de serem consideradas de extrema importância, eram mal remuneradas.

Tendo por base as leituras feitas e as análises das entrevistas, pude perceber que entre os professores que lecionavam na RCI não poderia ser diferente, tanto que esse foi um dos motivos para que as escolas étnicas deixassem de existir em curto espaço de tempo. Uma diferença entre as vantagens de ser professor entre os imigrantes alemães e os italianos, é que os primeiros, além da remuneração em dinheiro, ainda tinham moradia e terreno garantidos, já para os segundos, nem sempre era assim, pois muitos moravam de favor nas casas de moradores da comunidade e, por vezes, recebiam o “salário” em produtos.

Schallenberger (2001) também escreve sobre as funções do professor paroquial, entre os imigrantes alemães e, nesse sentido, ele afirma, que, junto ao comerciante, o professor paroquial “foi, talvez, o sujeito social que, no conjunto das relações comunitárias, conseguiu construir de modo mais significativo as referências em torno da tradição e da inovação, o que lhe garantiu um lugar tenente nas comunidades católicas do interior” (SCHALLENBERGER, 2001, p. 252-253). Entre os italianos, o comerciante também teve seu destaque, já que por meio dele os imigrantes tinham acesso às mercadorias de que necessitavam, podiam fazer encomendas de produtos, empréstimos de quantias em dinheiro, entre outras coisas. Entretanto, comparando ao comerciante, o professor era igualmente, ou posso dizer que mais importante ainda para a comunidade, se me basear nos relatos dos entrevistados.

4.4 A PRÁTICA DOCENTE EM COMUNIDADES RURAIS

Visando compreender o que a comunidade objetivava com a escola e como interferia nos conteúdos a serem ensinados é que esse subcapítulo foi organizado. Para tanto, além de eu ter trabalhado com os relatos contidos nas entrevistas, usei também livros didáticos e planos de aula para realizar a análise. Questões relativas às práticas escolares, ao nacionalismo (já que inicialmente falavam em italiano), e ao Ensino Religioso também fazem parte desse subcapítulo.

Já escrevi anteriormente que as escolas étnicas italianas foram construídas através do interesse e esforço da comunidade, que os professores que atuavam nessas escolas eram escolhidos pela mesma, sequer tinham formação específica para exercer a docência, se

destacavam por ter um pouco mais de instrução e isso já bastava para serem nomeados. A origem italiana e a religião católica, às vezes, também eram determinantes para a contratação. No entanto, cabe mencionar nesse subtítulo os conteúdos que esses professores ensinavam e como o processo de ensino-aprendizagem ocorria.

“Nas escolas italianas o ensino era básico e limitava-se à aprendizagem pelo aluno da leitura, escrita, quatro operações matemáticas, porém, às vezes, limitava-se apenas à leitura e escrita” (POSSAMAI, 2005, p. 100). Ler, escrever, fazer contas e o ensino de religião estavam entre os principais conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também tinham aulas de geografia, história. Na entrevista, a professora Emma afirmou que os pais não tinham interesse de que os filhos aprendessem outras coisas. Ela também afirmou que os professores não podiam utilizar “joguinhos” em sala de aula, pois os pais ficariam insatisfeitos, queriam que os filhos fossem a escola para “aprender” e não para brincar. Ao ser questionada sobre ensinarem jogos, a professora deu a seguinte resposta: “Na sala de aula não. Só o ensino, os pais eram rigorosos, eles iam na aula, eles queriam que aprendesse ler, escrever e as contas e acabou. Eles não queriam brincadeiras na sala de aula” (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 5).

Decorar, memorizar um grande volume de dados, realizar cópias de modelos com a intenção de reproduzi-los com exatidão eram os recursos de aprendizado mais adotados. Conhecer significava, então, em muitos casos, exaurir-se. A metodologia desenvolvida por grande parte das escolas relatadas, baseada na repetição, na cópia e imitação mecânica, no recurso à memória e na utilização dos castigos físicos (entendidos como importante recurso, capaz de coibir e até extinguir comportamentos inadequados no contexto escolar), contribuía para isso. (REGO, 2003, p. 381-382).

A metodologia descrita por Rego, de fato era constantemente presente na rotina escolar das escolas situadas na RCI, de acordo com os relatos das entrevistadas. A questão do castigo³⁷, principalmente. Nesse sentido, remeto-me a uma fala da professora Paulina sobre sua prática em sala de aula.

Quando eu fui, senti o ambiente meio difícil, mas eu me preparei uma varinha de marmelo. Não que eu batesse muito nas crianças, mas me impus, apesar que era jovem, mas era bastante enérgica e quando precisasse uma varinha nas pernas também dava. Segurava a varinha como uma segurança. O 1º ano foi preciso. O 2º ano não precisava. Deixava lá pendurada num canto, mas não precisou usar. Fiquei lá 7 anos e não precisei mais. (MORETTO, ECIRS, 1983b, p. 6).

³⁷ Um pouco sobre castigo já foi escrito no subcapítulo anterior, no entanto, naquele momento, faço apenas a menção de que era uma prática autorizada pelos pais. Já nesse momento, retrato a prática de castigos ou não, a partir do relato dos professores.

Ela disse ter recorrido à varinha, por causa de sua antecessora, a qual pediu para sair da escola por não manter a disciplina da turma. Quando os alunos não queriam aula, mandavam a professora para casa e caso ela não fosse, disse que chegavam a passar até urtiga em suas pernas. Dona Paulina não quis correr o mesmo risco, e trazia consigo a varinha, como uma forma de conseguir segurança, respeito e disciplina por parte dos alunos. Os professores viam o castigo como uma forma de conseguir disciplina e para eles, “garantir a disciplina dos alunos era, ao que tudo indica, prova de competência docente. A disciplina era o espaço da afirmação docente, sinônimo de eficácia pedagógica” (PERES, 2000, p. 403).

Nesse sentido, remeto-me à fala de uma das entrevistadas:

Lembro que uma vez foi pra lá o inspetor escolar. Naquele tempo o inspetor era o sr. Fermino Bonet, aqui da Prefeitura de Caxias. Ele ia inspecionar todas as escolas municipais. E, uma vez ele foi lá, ia a cavalo, e ele chegou na escola e ficou ali do lado da escola e nós não vimos. Ele ficou ali um bom tempinho escutando. Depois ele veio, bateu, entrou. Nós pensamos que ele tivesse recém chegado, foi quando ele falou que era tempo que estava lá fora. Ele disse que ficou admirado de ver a maneira, que não tinha barulho, a disciplina na escola e no livro de Ata, ele lavrou um termo, que deve ainda estar na prefeitura, onde ele fez um grande elogio pela disciplina que encontrou naquela escola, com uma turma tão grande. (MORETTO, ECIRS, 1983b, p. 5-6).

O silêncio e o ficar sentado eram considerados disciplina. Ressalto o valor dado a isso, era questão de honra o professor ser elogiado por ter a disciplina de seus alunos. Sendo assim,

Dentre tantas páginas escritas, invariavelmente manuscritas e assinadas com caneta tinteiro, pistas e vestígios de simbolização de um tempo em que os inspetores escolares eram considerados *alma do ensino* e, como tal, agentes de total confiança do governo. Temidos, respeitados e, não raro, até bajulados, os inspetores escolares, na intenção de organizar/manter/instituir uma dada ordem escolar, escreviam seus relatórios plenos de críticas e/ou elogios às escolas visitadas. Suas visitas, quase sempre sem aviso prévio, eram motivo de apreensão de professores(as) e diretores(as) dos estabelecimentos escolares. (CUNHA, 2003, p. 52).

Essa preocupação pode ser atribuída, também, pelo fato de eles dependerem desses relatórios para se manterem na profissão docente. Era um momento importante e de apreensão a chegada do inspetor. Em relação ao relato da professora Paulina, ela foi tomada de surpresa pela visita do inspetor. Quanto à visita dela, não tenho documentos, mas tive acesso a um diploma de inspeção escolar anual, quando a banca examinadora vinha no final do ano letivo

para aplicar os exames finais, conferido à professora Estephania Romagna Dal Pizzol, que pode ser observado abaixo.



Figura 02 – Diploma de honra ao mérito conferido à professora Estephania R. Dal Pizzol pela banca examinadora do ano letivo de 1938. Fonte: Acervo particular de Débora Cristina Dal Pizzol.

Em relação à banca examinadora, as professoras relatavam que durante o ano precisavam seguir um programa feito pela prefeitura, deveriam trabalhar com esse programa e no final do ano letivo vinha a banca examinadora aplicar as provas. Portanto, “depois tinha que seguir a matéria que tinha no programa. (...) porque se tu não davas aquilo lá, que vinha a prova e que eles não sabiam responder, o que que ia ser depois. (...) as provas vinham feitas da Prefeitura (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 4). Nesse encontro de final de ano letivo, os professores também colocavam em exposição os trabalhos manuais dos alunos. É interessante falar sobre esses exames finais nessa dissertação, pois era uma data bastante esperada pela comunidade. Todos participavam, queriam assistir aos filhos responderem as perguntas, observar os trabalhos manuais por eles confeccionados. A comunidade, na maioria das vezes, ajudava a professora a preparar alimentos para serem saboreados no dia da avaliação pelos examinadores e comunidade em geral.

Então todos os pais que estavam lá presentes, porque os pais vinham assistir os exames, aí a gente ia, ou era almoço, ou era café da tarde. Se era de manhã então eles marcavam numa família, então tal família saía pra fazer o almoço. Toda a comunidade se ajudava entre eles, porque num ano era numa família, outro ano era numa outra família. A comunidade fazia questão da escola? Faziam questão, gostavam da escola. O que a comunidade queria que ensinassem? Ler, escrever, contas. Eles queriam contas, eles não queriam mais nada. (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 5).

Mais interessante ainda é o relato de uma professora sobre uma proposta de exposição, para qual ela não estava preparada, mas, com a ajuda da comunidade, ela conseguiu não só apresentar os trabalhos na exposição, como tirar primeiro lugar pelas produções. Vale ressaltar que essa exposição se tratava de expor os trabalhos manuais confeccionados ao longo do ano.

Sim. Sempre fui muito de preparar tudo o que passar aos alunos. Na época vinha o falecido Mauro Castro, que era o inspetor. Então quando diziam que vinha o Mauro Castro, pelo amor de Deus! Até eu preparava uma série de perguntas que achava que ele ia fazer para as crianças.

Então esse Mauro disse: a senhora vai ter que fazer uma exposição, apresentar qualquer trabalho. Meu Deus, eu disse o que vamos apresentar, aqui não tem nada. mas não trabalham em nada as mulheres aqui da colônia? Eu disse, simplesmente com tranças. Pois é, diz ele, fazem cestas? Claro. Olha, até o dia de hoje, eu lembro as cestinhas, as mães em casa ajudaram os filhos. Todas com pontinhas, aquelas cestinhas pequeninha, todas rendadas, bonitas. Só prá ver que capricho. Tinha de todos os tipos, pintadas, não pintadas. Depois no fim do ano vinha o prefeito. A minha escola ganhou o 1º lugar. Tinha meia parede de cestinhas, tapetinhos.... Na própria escola. E as cestinhas foram doadas, levaram como lembrança, inclusive o prefeito Adorou. ‘Meus parabéns professora’. (...) Inclusive depois dessa exposição, depois que lecionei na Gomercindo, no ano seguinte, eu fui convidada a ir junto com a comissão em todas as escolas. (GRANDI, ECIRS, 198?, p. 2).

Tratando da prática docente, é interessante pensar sobre a língua usada durante as aulas nas escolas situadas na RCI: italiano ou português? Como lembra Dall’Alba, Tomiello, Rech e Susin (1997), a língua oficial do país é a portuguesa, no entanto, há várias línguas faladas aqui, alguns são bilíngues, que é o caso dos imigrantes (e outros grupos). Para os autores, é necessário até três gerações para que a língua oficial entre no linguajar de cada etnia e as crianças aprendam mais corretamente, já que frequentam a escola e na mesma todos falam o idioma nacional.

O ensino, nas escolas étnicas, era em italiano (em geral dialetos como o vêneto), e, em alguns períodos, elas receberam material didático do governo italiano. Ressalta-se que os imigrantes falavam os dialetos maternos de suas respectivas regiões de origem, pois conheciam mal o italiano, o que, de certa forma, dificultava, inicialmente, o uso dos livros didáticos. As escolas comunitárias se multiplicaram

principalmente na zona rural e tiveram características étnicas, especialmente pela questão da língua (dialetos). (LUCHESE, 2011, p. 310-311).

Concomitante a afirmação de Luchese, Possamai (2005) demonstra dúvida em relação ao idioma usado, se seria italiano ou dialeto, mas pelo fato de terem os livros vindos da Itália, ele conclui que ao menos a escrita e a leitura eram feitas em italiano, acreditando que o dialeto se reservasse às explicações. A professora Emma garante que “havia dificuldade em ensinar português a crianças que só falavam o italiano. A coisa mais triste. A coisa mais triste é pra ela aprender as primeiras letrinhas, porque quando era no fim ele se saía com besteira em italiano” (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 3). E, para falar com os pais das crianças, ao questionar a professora Regina, ela disse que conforme eles respondiam ela falava na mesma língua. (GARBIN, ECIRS, 1987, p. 7).

Na vila de Ana Rech, de acordo com Dall’Alba, Tomiello, Rech e Susin (1997), parece não ter tido nenhuma escola regular nos primeiros trinta anos, com isso, todos os movimentos eram italianos³⁸, para aprenderem algumas palavras em português, apenas quando chegavam os tropeiros. Os autores afirmam que, em 1925, em Ana Rech, o Bispo de Porto Alegre insiste com os padres para falarem em português nas igrejas.

A forte concentração de imigrantes de origem alemã e italiana determinou que a questão de nacionalização estivesse presente, no Rio Grande do Sul desde a segunda década do século XX, com a Primeira Guerra Mundial, quando são adotadas medidas visando ao “abrasileiramento” dessas regiões.

A partir de 1937, tanto em nível nacional como regional, as medidas de nacionalização tornar-se-ão mais intensas, com o fechamento progressivo de escolas estrangeiras, de associações esportivas, culturais e sociais, e de jornais. A ação nacionalizadora envolveu diferentes grupos migratórios estrangeiros: italianos, judeus, poloneses e japoneses, [...]. (BASTOS, 1994, p. 43-44).

Kistemacher e Mühlen (2009) também explicam que – em especial no Rio Grande do Sul, nas regiões de imigração, onde se cultivava a língua e as tradições trazidas do país de origem – é posto em prática o plano de nacionalização do ensino. Nesse sentido,

a língua portuguesa passou a ser imposta pela escola, era a língua oficial do País, a língua da comunidade majoritária, foi adquirindo prestígio em detrimento dos dialetos italianos. Todos deviam falar em língua portuguesa. As crianças a aprendiam na sala de aula, os pais passaram a usá-la na comunicação com os filhos e em público, da maneira como podiam. Sua fala de língua portuguesa era impregnada pelos traços e elementos dialetais italianos. (FROSI, 2007, p. 145).

³⁸ Por todos os movimentos eram italianos, entendo, que escolas somente as construídas ou idealizadas pelos imigrantes.

E foi assim que acharam que conseguiram “uniformizar” a fala dos imigrantes, no entanto, há relatos de que em outros momentos eles seguiam colocando em prática seus costumes, tradições e, então a língua (dialeto). Enquanto as mulheres estavam na cozinha, preparando os alimentos, eles jogavam, quando se encontravam com amigos. Geralmente, os encontros entre os imigrantes e descendentes ocorriam em lugares mais reservados, nos quais o dialeto era priorizado.

Em função da nacionalização, o material didático vindo da Itália também foi substituído. Os materiais didáticos que analisei (um diário de classe e sete livros) já eram todos em português, sendo que um dos livros - que se referia à aritmética para meninos - foi publicado em 1892.

“Os manuais didáticos não eram impostos. Em cada área de estudo havia os mais consagrados. Dizia-se que sempre é útil ao professor, por mais experiente que fosse ter um manual e um roteiro de aula, ainda que não o seguisse integralmente” (KREUTZ, 1994, p. 59). Embora Kreutz estivesse se referindo aos imigrantes alemães, entre os italianos, ou ao menos, nos livros e documentos da professora Estephânia Romagna Dal Pizzol, nota-se o mesmo, tendo em vista que os livros têm caráter didático e ela deixou guardadas as cartilhas enviadas pela prefeitura com os conteúdos a serem ensinados em determinado período, servindo como horizonte para a professora poder se guiar. Nesse sentido, a professora Esther também fala sobre o material escolar.

[...], havia dificuldade com o material escolar, por várias razões. Em primeiro lugar pela distância, não é, porque lá depois de muitos anos é que criaram uma bodega, como diziam naquela época, então ele se interessou, a meu pedido, que ele adquirisse caderno, livros, lápis. Senão havia dificuldade. E as crianças trabalhavam com a pedra, com a lousa, que não era só quadro negro, que diziam. Cada um tinha a sua, né, com giz, faziam as contas, escreviam e depois apagavam. Isso nos primeiros quatro ou cinco anos de magistério foi assim. Depois não, tudo foi evoluindo lentamente, mas foi evoluindo. Passaram a adquirir os cadernos. Interessante é que nunca encontrei dificuldade, da parte, de certo, só que é minha região, onde fui lecionar, assim, que houvesse resistência por parte dos pais na compra do material escolar: ‘O que meu filho precisa, estou pronto’. (BENVENUTTI, AHMSA, 1983, p. 4).

O interesse pelo material didático, em especial, o livro didático, é que além de ter o intuito de orientar o percurso da aula, tinha-se uma preocupação para com o mesmo, na intenção de ser atrativo aos seus usuários. Kreutz (1994) escreve sobre a preocupação, dentre os imigrantes alemães, em relação ao material didático, que deveria ser bom e adequado aos

alunos, levando em conta que residiam na zona rural, logo o material deveria estar de acordo com a realidade dos mesmos. A professora Emma se recorda de que nos últimos tempos a prefeitura tinha doado livros para a escola onde lecionava e que gostava de tirar textos para trabalhar com as crianças (FACCIO, ECIRS, 1988). Ela lembra que “a gente tinha um livro que tinha os verbos amar, haver e ter. Era um livro pequeno e tinha todos os verbos. Tinha que decorar e tinha as interjeições, exclamação, o advérbio de modo. Naquele livrinho tinha tudo” (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 3). Interessante que o material daquela época era bastante rico parece que eram bem completos, de acordo com os entrevistados. A contar pela Seleta, que quem a concluísse, podia ser considerada uma pessoa com formação, no entanto, vale destacar que era difícil concluir a Seleta, por conta do grau de dificuldade nas atividades contidas na mesma. Tratando de materiais didáticos, sinalizo uma passagem de Mignot e Cunha (2003, p.9).

Recantos desativados das escolas e gavetas esquecidas de muitos armários de professores e professoras guardam registros do cotidiano escolar como arquivos pessoais, cartas, autobiografias, memoriais, diários de classe, fichas de avaliação, cadernos de atividades, relatórios pedagógicos ou burocráticos. A quantidade e a diversidade de documentos evidenciam que os profissionais da educação não se limitam a ensinar a ler e a escrever. São produtores de textos que projetam sonhos, expressam dificuldades, eternizam práticas, inscrevem o banal, o singular, o repetitivo, o espetacular da sala de aula. (MIGNOT, CUNHA, 2003, p. 9).

Além dos livros e cartilhas, a professora Estephânia deixou documentos referentes à sua contratação e o seu diário de classe, ainda escrito a pena. “Os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de “pesquisa-ação” capazes de instaurar o círculo da melhoria de nossa atividade como professores” (ZABALZA, 2004, p. 27). Concordo com Zabalza, esse material didático pode não mostrar diretamente nada específico na relação escola-comunidade, no entanto, são materiais utilizados em um período que a escola era organizada e mantida por ela. Com isso, os pais (como já escrevi anteriormente) tinham uma pré-seleção do que queriam que os filhos aprendessem na escola (ler, escrever e calcular). Diante disso, posso concluir, a partir dos livros didáticos, o que era aceitável pela família que se ensinasse. Porém, também não era possível ficar apenas no que os pais quisessem, era necessário ir mais longe, porque, se dependesse apenas deles, o interesse é de que os filhos aprendessem a “ler, escrever e ser útil na vida” (GARBIN, ECIRS, 1987, p. 7). Interessante que

Havia sugestões também porque na época, eles mais queriam que as crianças aprendessem a ler e escrever. Não era tão importante trabalho manual, a história, a geografia, essas coisas. Eles queriam que aprendessem escrever cartas, nota promissória, que na época se usavam, requerimentos. Isso era o que eles queriam que a gente ensinasse na sala de aula. (MORETTO, ECIRS, 1986, p. 5).

No entanto, sei, através das análises das entrevistas e dos materiais didáticos, que conteúdos como história e geografia também eram ensinados, inclusive a professora Estephânia tinha livros destas duas disciplinas. Se a situação do ensino de história e geografia já estava complicado, educação física ficava ainda pior. “Do conteúdo, ou, por exemplo, se durante a semana a gente desse uma hora de educação física, muitas vezes tu faz a vontade dos alunos e tu desse duas vezes, um ou outro pai já vinha dar queixa, que era muita aula de educação física. Eles mais precisavam estudar” (MORETTO, ECIRS, 1986, p. 6). Essa situação levantada pela professora Marina Moretto faz um alerta de que se não fosse escrever, ler e calcular, então as crianças não estariam estudando, de acordo com a concepção daqueles pais.

Ginástica, então eu dizia: braços e pernas, tronco,... E os pais gostavam que desse ginástica? Não muito, nem todos gostavam. Prá quê isso? Desenho não falavam. Eles que queriam, que faziam questão era matemática, e soubessem escrever o nome. Pronto. Sabia isso aí não precisava mais ir no colégio. (GRANDI, ECIRS, 1987, p. 3).

Em contraponto, o que era aceito e bem considerado, eram os conteúdos

úteis para a colônia. Eu achava, porque saber redigir bem uma carta já é muito interessante, importante para uma que mora na colônia. Saber fazer as contas da casa também é interessante, por exemplo, também saber medir uma coisa, saber quantos metros quadrados, quantos metros cúbicos, saber quantos litros cabiam num tal recipiente. Então isso era interessante e muito importante para a colônia. (POLETTI, ECIRS, 1986, p. 2).

Esse era um tipo de prática melhor visto pelos pais, não posso generalizar, tinham aqueles que apreciavam todo o tipo de conhecimento e, também, não vejo como falta de interesse pela escola o fato de darem prioridade para os conteúdos mais utilitários (ler, escrever e calcular, por exemplo). O fato é que os pais tinham bastante trabalho, precisavam também da mão de obra dos filhos, e, naquele contexto, o principal, o que mais fazia falta era o ler, escrever e calcular. Dona Paulina explica que na escola onde lecionava o “necessário. Ler, escrever e fazer contas. E também alguma coisa sobre português, fazer redação, conjugar o verbo, ou sobre alguma coisa de ciências, eles não queriam saber. Era perder tempo”

(MORETTO, ECIRS, 1983b, p. 12). No entanto, se comparar com outras entrevistas, essas outras disciplinas não eram de seu interesse, mas também não proibiram, tanto que as crianças frequentavam a escola.

O fato mais curioso nessas aulas, como escrevi anteriormente, é que os professores não tinham formação específica, na maioria das vezes eram pouco mais adiantados que os alunos. Às vezes, precisavam aprender para em seguida poder ensinar determinado conteúdo, ou valiam-se dos ensinamentos aprendidos nos cursos ofertados durante as férias. “Então a gente ensinava também para os alunos, coisas que não aprendemos quando estudamos. Também aprendiam a fazer contas, matemática. Fazer contas nós aprendemos e ensinávamos” (MORETTO, ECIRS, 1983b, p. 10). Uma lástima (não sei se seria esse o termo mais adequado) que sejam poucos os diários de classe guardados. Os livros nos apresentam atividades que possam ter sido aplicadas em sala de aula, no entanto, os diários possibilitariam ver como os professores desenvolviam os exercícios, como aplicavam, como resolviam. Nesse sentido, Mignot (2010) alerta sobre o fato de enaltecerem mais os livros didáticos do que os diários de aula, geralmente ignorados.

Diferentemente dos livros cuidadosamente guardados e que atravessam gerações, talvez pelo valor simbólico e pela aura de fascínio e mistério que os cercam, os cadernos escolares têm sido, proporcionalmente, um dos objetos menos estudados porque menos preservados pelas instituições, alunos e professores que ignoram a importância que tem para os pesquisadores que se voltam para a compreensão da escola em tempos pretéritos. (MIGNOT, 2010, p. 427).

O diário de aula da professora Estaphânia me possibilitou visualizar e “mergulhar” para dentro da sala de aula. Muito bem conservado, as folhas amareladas pelo tempo e a beleza da escrita a pena realmente ecoam como um tesouro. De acordo com Zabalza (1994), esses documentos (os diários) para a História “reconstrói biografias³⁹ e épocas através de tais documentos”; e para a Pedagogia “servem-nos para explorar a dinâmica de situações concretas, através da percepção e do relato que delas fazem os seus protagonistas” (ZABALZA, 1994, p. 83). “Encontrar, portanto, os cadernos escolares, tem significado uma forma de adentrar no cotidiano da escola por um caminho aparentemente banal que aos poucos vai mostrando modos de aprender e ensinar diferentes ao longo do tempo” (MIGNOT, 2010, p. 428). É interessante, pois quando se pensa em materiais de outros tempos, a sensação

³⁹ Reconstrói biografias no sentido de (re)conhecer a forma como aquela professora aplicava as atividades, como interagira com os alunos, os registros feitos nos diários de classe podem possibilitar perceber o seu posicionamento e entrosamento com os alunos.

é de que tudo estaria ultrapassado, quando na verdade tem atividades que até hoje são usadas, ou que não são, mas deveriam, devido à criatividade nelas expostas.

Porém, muitas vezes ouvi “nem tudo o que parece é”, sei que é um dito popular (ou seja, sem qualquer cientificidade), mas, por vezes, penso que faz sentido. O caso do diário de aula é um exemplo, pois, além de me remeter ao ano de 1919, me encantar com a beleza da escrita a pena e das letras bem desenhadas, e de nele conter os conteúdos supostamente trabalhados em aula, posso considerá-lo como uma representação daquele período,

Os cadernos escolares representam para os pesquisadores armadilhas para o olhar, na medida em que, como tantos outros documentos, trazem apenas vestígios do passado e não o verdadeiro acontecer da sala de aula. Em outras palavras, o olhar bisbilhoteiro para o cotidiano da sala de aula, através dessas janelas indiscretas, deve ser guiado apenas por uma certeza: nem todo o aprendido foi registrado, nem todo o registrado foi aprendido. (MIGNOT, 2010, p. 441).

Ao trabalharmos com diários, estamos trabalhando com o que está inscrito nele, mas é necessário ter em mente as possíveis ocultações. Entre as professoras entrevistadas pelo ECIRS, sobre os diários de classe, encontrei que “cada uma aprontava o que tinha que dar, porque antigamente não tinha nem diário, nem nada. A gente chegava na aula, tinha às vezes que a gente não sabia o que fazer, porque a gente não tinha orientadora” (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 2). Com o passar da escola étnica para responsabilidade do município, os professores tinham quem os orientasse, geralmente no período de férias; a partir de então, o diário era obrigatório. “Diário, dia por dia, do 1º 2º, 3º, 4º ano tudo separado do que se ensinava. Fazia um plano de aula, com os objetivos, o desenvolvimento de tudo que se dava. Para a prefeitura. Corrigia lá mês por mês. Se deixava aquele caderno num mês. Depois no mês seguinte então vinha de volta aquele. Ver estava certo, se tinha erros eles corrigiam” (POLETTI, ECIRS, 1986, p. 3). O professor Ângelo (ARALDI, ECIRS, 1989) afirma que tinham ordem para receber o salário apenas aqueles que entregavam o diário, quem não entregava, não recebia.

No diário da professora Estephania, é possível observar o constante ensino de contas e a recorrente utilização de ditados. Na imagem abaixo, apresento uma foto retirada do diário, o conteúdo em si não pode ser observado na imagem, no entanto, a escrita a pena sim.

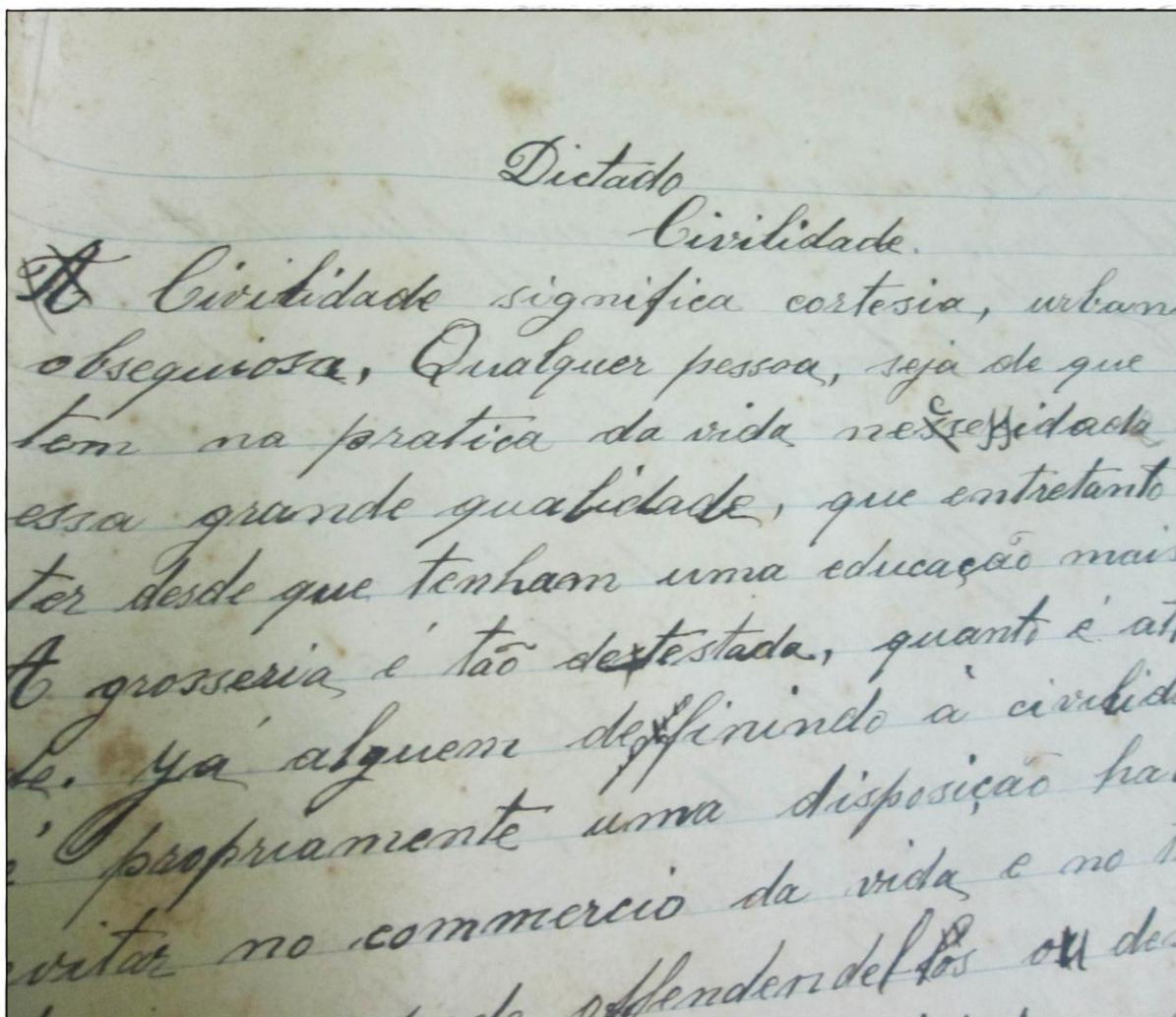


Figura 03 – O diário de classe da professora Estephania Romagna Dal Pizzol. Fonte: diário do acervo pessoal de Débora Dal Pizzol, imagem retirada pela própria autora.

Aproximando-me do final do capítulo, não poderia deixar de mencionar o ensino de religião, demasiadamente importante nas escolas étnicas e escolas públicas com rupturas étnicas, exigência constante dos pais, como pode ser notado no relato da professora Emma Nilza Citton Faccio, “em toda a colônia, deixa de dar religião pra ti ver. Deixa de fazer o sinal da cruz na sala de aula, pra ti ver. A criança vai pra casa e conta. Não é como aqui, se fazem, fazem, e se não fazem, não fazem. Lá é assim” (FACCIO, ECIRS, 1988, p. 5). Nesse sentido, a professora Ester também contribui, “Ah, o ensino de religião, a igreja, a gente não pode separar uma escola da capelinha, da influência da igreja, ah, não, não sei agora, atualmente, porque são anos que estou afastada, mas, na minha época, era escola e igreja, elas eram unidas, né?” (BENVENUTTI, AHMSA, 1983, p. 11). Além do ensino religioso, o professor, na maioria das vezes, era responsável pelo catecismo de seus alunos.

O ensino religioso ocupava o lugar central em todas as escolas, protestantes e católicas, até o final do século XVIII. Seu objetivo central era formar bons cristãos. Uma descrição de 1657 deixa transparecer claramente o motivo religioso nas preocupações com o mestre-escola. O candidato era escolhido por um Conselho Paroquial, devendo ser da religião católica e fazer um *iuramentum fidelitatis*. Realçava-se, quanto às funções, que cantasse todo domingo e feriado, em canto coral, a santa missa. Deveria fazer-se acompanhar de alguns jovens e treiná-los com dedicação. Ainda era essencial que todo domingo e feriado desse catequese, ensinando aos alunos os principais artigos de fé católica. Nessa descrição, não se faz menção quanto às funções propriamente escolares além da tradicional função de leitura, escrita e operações matemáticas. (KREUTZ, 2004, p. 61).

Posso dizer que, entre os imigrantes italianos várias foram as semelhanças ao que Kreutz escreveu, o ensino religioso teve lugar de destaque nas escolas, com intuito de formar bons cidadãos, aí se explica o interesse da comunidade para que o professor fosse de religião católica, cantasse nos cultos, acompanhasse alguns jovens na ida à cidade, prendas domésticas ou mesmo aos ensinamentos religiosos em separado, para aqueles que não tiverem conseguido aprender com o restante da turma. Muitas histórias são interessantes sobre o assunto, dentre as entrevistas analisadas, no entanto, ressalto a atuação do professor Ângelo Araldi e da professora Isolina Rossi.

Vou te contar uma coisa engraçada. Então tinha quem ensinava catecismo em casa, em italiano. Eu ensinava em português. Sim, agora tu vê, exigiam tanto. Cada vez que eu vinha à cidade, porque em Caxias era Campo dos Bugres. Eles não diziam vou prá Caxias, ‘vao al campo’. Eu trazia uma aluna comigo, de solteira, para que se civilizasse um pouco. Até esses dias o Albino Formolo, ele ensinou, não aprendia o português ele pegava os alunos em casa, dava comida, janta e dormia lá e ensinava lá. Uma vez, uma porque não aprendia o catecismo, amarrei uma corda na minha cintura e nela e vinha atrás, fazendo o serviço e Pai-Nosso, Creio em Deus Pai... (ROSSI, ECIRS, 1985, p. 2)

O trabalho da professora Isolina foi interessante e demonstra a vontade que ela tinha de que seus alunos aprendessem. No relato abaixo, é possível observar a atuação do professor Ângelo, ele lecionou na RCI, mas depois de um tempo foi para a cidade de Rio Grande, em um tempo e local, que segundo ele, a religião não tinha tamanha consideração e acabou desenvolvendo um trabalho bastante gratificante, que em pouco tempo teve reconhecimento pela comunidade.

Eu lecionava lá e dava meio-dia de religião, aliás meia-hora por dia. Meia hora diária dera religião, que eu dava aqui no município, quando fui transferido pra lá, continuei meu sistema, meia hora de religião. Eu constatei que era um povo muito bom, um povo dócil bom, mas era totalmente ignorante. Lá em Rio Grande. Em

religião então era zero, além de ser ignorantes eles tinham influência negativa, tempo do Partido comunista, e de outras seitas. Tudo o que era de seita de imaginar, existia lá dentro, menos a católica, a religião católica. Eu falava sempre em coisas bonitas que as crianças em casa, influenciavam os pais. O professor falou isso, falou daquilo lá. E eu visitava estas famílias periodicamente, e quando eu visitava então falava também de religião, falava de Deus, porque não tinham nem um casamento feito na igreja, naquela comunidade. (ARALDI, ECIRS, 1989, p. 2).

O trabalho do professor Ângelo rapidamente foi reconhecido; a delegada regional Silvia Mello em visita à escola e sendo católica praticante, disse,

O que tu achas que devemos fazer? A Primeira Comunhão, a turma já está preparada para fazer a 1ª Comunhão? Então ela me deu um livrinho para cada aluno, ela me deu o véu, na época se usava véus para as meninas e um terço pra todos, de presente e mandou um padre lá ficar uma temporada. (ARALDI, ECIRS, 1989, p. 3).

Embora eu tenha considerado esses dois relatos os mais relevantes se tratando do ensino religioso nas escolas étnicas e escolas públicas com rupturas étnicas, memórias de outros professores também foram aqui evocadas. Faccio (ECIRS, 1988, p. 3) lembra que nas aulas de religião “Lia a Bíblia, depois 4ª, 5ª e 6ª séries a gente lia a história da Bíblia e eles tinham que fazer todo o texto da história da Bíblia. Olha, a religião era primeiro lugar, desde antigamente a religião foi em primeiro lugar. Os padres que orientavam, [...] a prefeitura não dizia nada [...]”. Garbin (ECIRS, 1987), se recorda da reza do terço, feita com certa frequência. Nesse mesmo sentido, Foppa (ECIRS, 1988, p. 4) explica que

no domingo tinha o terço e eu tinha que rezar o terço, então por isso que eu ensinava os meus alunos, nós íamos na igreja e os pais todos vinham e eu rezava o terço junto com os alunos, porque os alunos eram os cabeças, de tudo e eu só orientava. Até quando tinha um enterro então eles faziam questão que eu fosse e eu ia com meus alunos, largava a aula e eu ia com meus alunos e o meus alunos chegava lá e rezavam o terço. Eu só orientava eles, e o padre ficava admirado de ver os alunos de como rezavam o terço. E os pais então ficavam orgulhosos, ficavam contentes, só tinha que me agradecer.

Todos esses relatos demonstram a importância dada ao ensino de religião naquela época. Não há uma entrevista sequer que não faça ao menos uma menção em relação ao ensino religioso. E tem mais, Tisott (ECIRS, 1987, p. 5) afirma que “sempre convidavam também para responder a missa até que não tinha ninguém que respondia a missa, o padre sempre procurava as professoras na aula. Eu era catequista todos os domingos, ia dar catecismo lá na igreja”. Além de ser um pedido constante dos padres, a família se importava muito com a questão religiosa, era um desejo de toda a comunidade que as crianças

aprendessem o ensino religioso. “Eles queriam também, que eu preparasse os filhos deles para a comunhão. A coisa mais importante que eles pediam: -Olha, professora este ano eu queria que meu filho fizesse a 1ª Comunhão, a senhora faz o favor de prepará-lo. Eu tinha que ser catequista e professora” (BORTOLON, ECIRS, 1985, p. 7). Igualmente ao subtítulo em que escrevo sobre a imagem, missão e funções do professor em comunidades rurais, o ensino religioso era visto como mais uma função que deveria ser exercida, ou melhor, posso dizer, que era visto como uma missão do professor perante a comunidade, dada a importância que tinha para eles.

“A finalidade do catecismo não é positivamente preparar as pessoas, sejam adultas ou crianças, apenas para receber os sacramentos e, sim, levá-las a fazer a aprendizagem na vida prática de todos acontecimentos transmitidos em função da Verdade de Cristo” (MERLOTTI, 1979, p. 54). Kreutz (2004, p. 157). Nesse mesmo sentido, explicita que a “catequese dada na escola era um meio importante para uniformizar e manter a formação religiosa”. Os imigrantes e descendentes viam, por meio da catequese e da religião, uma forma de manter os ritos de seu país natal. Ao tratar de religião, cabe mencionar que no período em questão, além das escolas públicas com rupturas étnicas, tinham escolas das freiras/padres também. De acordo com a professora Vanda, na zona rural de São Marcos

Tinha suas escolas municipais, tudo direitinho, escola rural, porque tinha umas escolas rurais. Tinha outras escolas municipais e inclusive tinha o colégio das freiras ali em São Marcos, no centro, também. Quem ia pro colégio das freiras eram os ricos de São Marcos. Eu digo os ricos porque eles mesmos diziam que eram ricos. E pro grupo escolar iam os de menos possibilidades financeiras, os pobrezinhos, os pretinhos, meus amados de lá eram aqueles ali. (SOLDATELLI, ECIRS, 1988, p. 12).

Vanda (SOLDATELLI, ECIRS, 1988) afirma que a única diferença entre as crianças que frequentavam as escolas era a classe econômica, sendo, então, o grupo escolar frequentado por alunos mais pobres e de origem italiana. Na maioria das vezes, os padres tinham bom entrosamento com as professoras, mesmo com as que lecionavam nas escolas públicas com rupturas étnicas eles as orientavam para a condução do ensino da catequese, e a professora estava sempre disposta a ajudar na igreja. No entanto, não pretendo generalizar esse fato, até porque, em seu relato, a professora Vanda Lide Shumacher Soldatelli diz ter passado trabalho nos primeiros anos em que lecionou em São Marcos:

Agora passei uns dois, três anos de muito trabalho. ‘Na comunidade de São Marcos o professor era uma pessoa importante?’ Eles não davam lá muito valor. Não davam muito valor por causa do colégio das freiras. ‘Por que?’ Porque o padre Henrique, que depois foi monsenhor, assim o achava incrível. Um padre, uma pessoa da religião católica fazer a campanha que ele fazia contra a gente. Pra não se matriculem no grupo escolar. Ele promovia uma coisa assim como que todo mundo ficasse apegado ao colégio das irmãs. Eu me lembro, que numa ocasião, eu fui numa missa, porque eu sempre ia à missa e ficava bem na porta, mas naquele domingo eu inventei de ir lá no meio e fiquei lá nos bancos. Então o padre rezou a missa e quando ele chegou no altar ele disse assim: “estamos na época de fazer as matrículas, espero que todos matriculem os seus filhos no colégio das irmãs, porque essas professoras do grupo escolar só sabem se pintar os lábios e pintar as unhas, elas não ensinam nada”. Mas eu me subi um negócio aqui, que eu pensei, eu pego aquele padre aqui dentro da igreja. ‘Era ostensivo?’ Ah sim, contra. Aí eu me levantei, estava todo mundo sentado, me levantei, pedi licença pras pessoas porque estava no meio, fiz a genuflexão e ia saindo devagarinho. Aí quando ele viu que eu estava lá, ele inverteu. Mas aí foi uma coisa a meu favor, porque os pais que estavam lá dentro notaram, que ele tentou fazer uma coisa e depois ele distorceu porque eu estava ali, “porque essas coitadas dessas professoras, que ficam longe de casa, longe das famílias, pra lecionar, pra ensinar”. Eu só me virei, olhei pra ele lá no fundo e saí. Eu tinha uma marcação cerrada, esse padre contra a gente. ‘O que mais ele falava?’ Era tão engraçado, porque ele falava no púlpito, falava pros pais, falava toda hora na rua, porque ele estava sempre na rua caminhando, contra a escola e ia dar religião lá no grupo. Ele que dava. Fazia questão de ir lá ensinar religião. Depois então tirei minhas diferenças. Eu cheguei um dia que ele estava às voltas na praça, eu disse: -Olha! Monsenhor, agora nós vamos passear juntos. Então nós passeamos, 4, 5 voltas. Aí perguntei pra ele, qual era a dele, porque razão os alunos todos que podiam estavam no colégio das irmãs, porque ele era contra o grupo escolar. Aí ele ficou quieto. Eu disse, porque que o senhor vai dar religião lá? O senhor não precisa ir lá, se o senhor acha que lá a gente só se pinta os lábios, pinta as unhas não faz nada etc. e tal, não está ensinando? Porque eu não sou capaz de calar. Quando tem uma coisa assim de injustiça... Não sei a que atribuir. Eu não posso entender porque que um padre, que tem religião, que a religião católica ensina amar a todos como irmãos, por que ele era contra a gente? A gente não estava fazendo nada de errado. A gente estava ensinando, ensinando como o colégio das freiras ensinava. Se nós tínhamos um programa conforme eles tinham, que nós tínhamos orientação da delegacia de ensino, todas essas coisas. Forçosamente ele devia saber que qualquer coisa ali a gente estava dando. ‘E a comunidade de São Marcos também se posicionava contra?’ Sim, contra a escola. Os que tinham os filhos no colégio das irmãs, precisava ver como eram contra a gente. Inclusive eles colocavam os filhos, os alunos, contra as professoras. Numa ocasião eu quase levei um tapa no rosto, de um aluno que freqüentava o colégio. Quando eu vinha vindo da minha escola, esse guri, de repente sai de dentro da casa dele e dá um pulo, ele era pequenininho, dá um pulo e quase me acerta um tapa. (SOLDATELLI, ECIRS, 1988, p. 22-23)⁴⁰.

Esse relato da professora Vanda nos permite analisar os tensionamento e a disputa de poder no período em questão. Na maioria das vezes, os padres tinham bom entrosamento com as professoras das escolas da comunidade, no entanto, estas não deveriam estar competindo com as “escolas das irmãs”. Vale destacar que o professor era muito reconhecido e visto como importante na comunidade, porém, o padre também era. A questão da disputa de poder fica

⁴⁰ O que estiver entre aspas simples são as perguntas do entrevistador. Acredito que a compreensão desta passagem, um pouco extensa, fique melhor se manter as perguntas realizadas.

mais evidenciada ainda, ao tentar colocar a comunidade contra as professoras dessas escolas, ou ainda fazer “injúrias” com a intenção de trazer os alunos daquelas escolas para as escolas das freiras.

Espero, com esse capítulo, ter tornado um pouco mais nítido o contexto das práticas educativas no período de 1915 a 1960, demonstrando, a partir das memórias das entrevistadas, como era o dia a dia nas escolas-étnicas. Escrever sobre as práticas escolares dos professores em comunidades rurais me fez perceber o quanto a comunidade interferia na mesma, sendo por escolher o que ensinar, a forma de ensinar, dando autoridade para o professor, inclusive de aplicar castigos, quando necessário. As famílias da comunidade reconheciam a importância do professor e, por isso, lhe concedia o direito de “educar” da forma que achasse mais convincente. Todavia, essa autonomia se dava em relação ao uso de castigos, já em relação aos conteúdos e formas de ensinar, o interesse era de que os filhos aprendessem a ler, escrever e calcular. Os jogos em sala de aula não eram bem vistos, já que os pais consideravam bobagem e perda de tempo. Alguns professores trouxeram em seus relatos o trabalho com teatro, porém eram feitos em turno inverso a aula, ficando a critério dos pais se permitiriam que seus filhos participassem ou não. Isso acontecia, sobretudo, devido ao fato das crianças frequentarem e auxiliarem desde cedo nas tarefas agrícolas.

Então, no momento em que elas frequentavam a escola, automaticamente não podiam contribuir na lavoura, e por isso, já que faltariam na labuta, que ao menos tivessem bons motivos para tal, como aprender, por exemplo. A escola era desejo da comunidade formada pelos imigrantes italianos e isso é notável no empenho ao planejarem e construírem a mesma, bem como na interferência nos conteúdos e maneiras de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de concluir a dissertação, penso ser pertinente deixar alguns registros e questões. Embora eu tenha tido dedicação exclusiva ao mestrado, o que foi muito importante para a realização da pesquisa, o tempo de realização do mesmo é bastante curto, o que não me permitiu aprofundar ainda mais. Com isso, acredito que tenha tido limitação de fontes, espaço e tempo. Logo, com novas “escavações” e outros “garimpos” certamente a pesquisa poderá ter continuidade, tanto como uma possível proposta para doutorado, como para artigos, ou mesmo, para outras pessoas que tenham interesse em pesquisar a respeito.

Na realização dessa pesquisa me propus a trabalhar com o contexto temporal abrangendo o período de 1915 a 1960 e foi o que fiz, no entanto, a modo de conclusão, pensei em elencar o tema com o presente, já que atualmente muito se fala na relação escola-comunidade. No entanto, com tantas mudanças envolvendo não apenas a educação, mas a sociedade como um todo, algumas questões surgem: as comunidades estariam se desfazendo? Seria possível pensar em comunidade hoje como se pensava em tempos atrás?

Após tratar da comunidade e mostrar o modo como se organizavam os imigrantes italianos que vieram para esta região, é importante refletir também sobre seu “desaparecimento”. De acordo com Bauman (2003, p. 9), “‘comunidade’ é o tipo de mundo que não está, lamentavelmente, a nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir”. A comunidade, na maioria das vezes, pensada apenas pelos seus pontos positivos, lançou discussão que desmistificaria tal pensamento, Bauman (2003, p. 10) escreve:

Você quer segurança? Abra mão de sua liberdade, ou pelo menos de boa parte dela. Você quer poder confiar? Não confie em ninguém fora da comunidade. Você quer entendimento mútuo? Não fale com estranhos, nem fale línguas estrangeiras. Você quer essa sensação aconchegante de lar? Ponha alarmes em sua porta e câmeras de tevê no acesso. Você quer proteção? Não acolha estranhos e abstenha-se de agir de modo esquisito ou de ter pensamentos bizarros. Você quer aconchego? Não chegue perto da janela, e jamais a abra. O nó da questão é que se você seguir esse conselho e mantiver as janelas fechadas, o ambiente logo ficará abafado e, no limite, opressivo.

Então, esse sentimento de incompletude fez com que indagações surgissem. Muito podemos atribuir, esse “desfazer da comunidade” com a globalização, cada vez mais as pessoas começaram a trabalhar por si, o desejo de ter o que há de mais moderno, as desconfianças começaram a surgir, isso forma uma série de fatores que vieram a contribuir

para que o sentimento de comunidade não tivesse mais o mesmo sentido de outros tempos. Mas, como afirma Bauman (2003), o preço a pagar por viver em comunidade é a liberdade (ou também, autonomia, autoafirmação, identidade), se ganha um e perde-se o outro.

O ‘progresso’ – antes manifestação extrema de otimismo radical e promessa de uma felicidade duradoura e universalmente compartilhada – resultou no contrário do que prometia. Hoje se formulam revisões apavorantes e fatalistas, e o progresso representa a ameaça de uma inexorável e inevitável mudança que não promete paz nem repouso, mas crises e tensões contínuas, sem um segundo de trégua, uma espécie de ‘jogo das cadeiras’ no qual um segundo de distração pode levar à derrota irrevogável, à exclusão sem apelo. Em lugar de grandes expectativas e doces sonhos, a palavra progresso evoca uma insônia povoada de pesadelos: ‘ser deixado para trás’, perder o trem, ser atirado para fora do veículo por um movimento brusco. (BAUMAN, 2009, p. 52-53)

Infelizmente, parece que o espírito comunitário tem ficado para segundo plano; de acordo com Bauman (2004), os efeitos da modernidade e da globalização espelharam no convívio entre as pessoas, que sentem dificuldades no contato com o outro, olham o seu próximo com desconfiança, o que inibe o convívio, a sociabilidade. A individualidade observável na dança da cadeira passa a ter mais espaço do que o antes visto em trabalhos de equipe. “[...]. Hoje em dia, a comunidade é procurada como abrigo contra as sucessivas correntezas de turbulência global – correntezas originadas em lugares distantes que nenhuma localidade pode controlar por si só” (BAUMAN, 2003, p. 128). O que antes era desejo de fim/lutavam pela tão sonhada liberdade, hoje muitos sonham em retornar ao tempo, mesmo que sem tanta liberdade, mas que tinham segurança. Para Bauman (2003, p. 129), “sentimos falta da comunidade, porque sentimos falta de segurança, qualidade fundamental para uma vida feliz, mas que o mundo que habitamos é cada vez menos capaz de oferecer e mais relutante em prometer”. Nesse sentido, a entrevistada, professora Olga, reflete:

Eu acho que o professor foi sempre um elemento importante na comunidade. Agora, eu não sei se o que eu vou dizer corresponde à realidade, mas parece-me, pode pensares ser até um pouco de saudosismo, eu acho que o professor se impunha mais do que hoje. [...]. Eu acho que o professor tinha uma consciência do trabalho, da importância dele dentro da comunidade, que hoje está sendo esquecida pelos professores. O professor, ele sentia-se importante e a comunidade correspondia a esse sentimento. Até, mas eu acho que talvez tenha relação também, vamos dizer, assim, com o desenvolvimento, as proporções da comunidade, porque nos lugares pequenos, às vezes, o professor fazia batizado, fazia, eu conheço uma professora que encomendou, fez uma encomendação de um corpo num cemitério, porque não tinha quem fizesse. Então, de repente, essas coisas assim, essa situação dos professores, fazia com que ele se tornasse uma pessoa de alta importância. (BRENTANO, AHMSA, 1991, p. 17).

Infelizmente, esse “desfazer” da comunidade respingou até na escola, como podemos observar no relato acima, até o professor começa a ser desvalorizado, sua importância, por vezes, passa despercebida nos dias atuais. Realmente é uma lástima, tendo em vista tudo o que a comunidade já viveu e contribuiu, aliás, que ainda contribui. Mas, atualmente, não conseguimos mais pensar e agir nela como outrora. Pude concluir que, atualmente, é difícil pensar em comunidade como pensada em tempos atrás. Com o aumento da violência, cada vez mais as pessoas sentem-se inseguras, desconfiadas, dificultando a vida comunitária. Elas parecem precisar trabalhar mais, visam lucros maiores, carecem de tempo para dedicar à vida em grupo. Muitas vezes, sequer conhecemos os vizinhos do andar de cima no mesmo prédio. No contexto histórico, comunidade era uma representação de segurança, de confiança, era bom ter com quem contar. Atualmente, no caso de enfermidades, podemos recorrer aos planos de saúde, pagamos um valor mensal para utilizá-los quando necessitamos. Antes, a comunidade auxiliava quem necessitava, em caso de doença, por exemplo, esta se organizava de forma a ajudar o vizinho até que ele se restabelecesse. Enfim, por esses e tantos outros motivos, era bom estar e contar em/com a sua comunidade.

Tendo explicitado e comparado um pouco dessa relação escola-comunidade do tempo trabalhado na pesquisa, com os dias atuais, passo, nesse momento, às conclusões dessa relação no contexto espaço-temporal adotado para a pesquisa.

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (BARROS, 2003, p. 1).⁴¹

⁴¹ A modo de tecer as considerações finais da dissertação recordei-me do poema “Escova” de Manoel de Barros apresentado pela professora Dr^a Nilda Stecanela em suas aulas no mestrado e considerei pertinente poder concluir com o mesmo.

Enquanto mestranda, escrever sobre um tema totalmente novo para mim, um outro contexto foi o que considerei como o maior desafio enfrentado. Confesso que, inicialmente, cheguei a pensar que “não batia bem”, no entanto, com as primeiras leituras e o contato com as entrevistas do ECIRS fui me inteirando e “apaixonando” pela temática. Cada nova entrevista vinha acompanhada de um novo relato, de uma nova história, de uma memória contada com semelhanças em relação umas as outras, mas ao mesmo tempo com as especificidades e entonação pelo grau de importância atribuído por cada sujeito que narrava. E o contato com o material didático da professora Estephania fez com que os meus olhos pudessem brilhar ainda mais; literalmente, eu ficava entressonhando. Com material de tamanha importância em minhas mãos, procurei fazer jus ao que me propus desde o início, busquei “escovar” cada uma das palavras que lia nas transcrições, nos planos de aula e nos livros didáticos. A pesquisa foi engrandecedora a cada resultado mais satisfatório me sentia foi um trabalho de dias e de noites e ao contrário do que conta o poema, mesmo com o estranhamento de alguns, eu optei por não jogar a “escova” fora e, por esse motivo, cheguei aqui, onde teço as considerações finais da dissertação, apresentando os principais resultados alcançados com a minha pesquisa.

Tenho consciência de que os resultados obtidos foram tecidos com base no que foi vivido, lembrado e contado por sujeitos que viveram em determinado período. Trabalhei com indícios de verdade, com fragmentos vindos à tona nos relatos dos entrevistados e com regimes de verossimilhança ao comparar as diversas narrativas que constituíram o corpus da minha pesquisa, e comparando, também, com a teoria publicada até então. Assim como aqueles arqueólogos escovavam ossos de diversos tamanhos para num montante chegarem aos seus resultados, eu escovei palavras com intensidades e valores diferentes, que me levaram às possíveis respostas a anseios e questões de pesquisa, que me propus desde o início da investigação.

Vale destacar que, ao “escovar” as palavras, me baseei nos pressupostos da História Cultural, sobretudo no conceito de representação. Nesse sentido, não pude apreender todas as palavras existentes, ou seja, não pude pegar um corpus constituído por todas as pessoas que viveram naquela época. Foi necessário fazer um recorte espacial e temporal e me basear, também, no que eu tinha de concreto, já que o período escolhido para pesquisa dificultaria muito na localização de uma fonte viva. Destaco a História Oral como método da pesquisa, certamente, através desse método, o ato de “escovar” palavras se tornou possível nessa

tessitura. As pesquisas estavam prontas, o tempo que despendi à realização do mestrado me possibilitou um corpus maior, o que considero muito importante, pois dessa forma pude ter um maior volume de dados para fazer comparação. Assim, optei por todas as entrevistas realizadas com professores arquivadas no acervo de memória oral do ECIRS (com exceção das três mencionadas anteriormente, por não terem residido na RCI e por não trazerem relatos sobre sua relação com a comunidade). O período histórico, 1915 a 1960, foi adotado com base no período em que esses entrevistados começaram a lecionar. As outras três entrevistas que compõem o AHMSA e o material didático foram escolhidos e incorporados pela importância do relato e por coincidirem com o recorte temporal das demais entrevistas.

O período de duração do curso de mestrado é, de certa forma, limitado. Com isso, muitas palavras deixaram de ser “escovadas”, restaram lacunas que renderiam outros aprofundamentos, outros estudos, ou quem sabe, até uma tese. Acredito que o trabalho teria se enriquecido mais, se eu tivesse contado com um maior número de imagens do referido contexto de espaço e tempo e, também, se eu tivesse utilizado um maior acervo de documentos oficiais. Mesmo assim, acredito que estas sejam opções para se pensar em estudos futuros, visando suprir as lacunas deixadas. Para a pesquisa desenvolvida no mestrado, o método da História Oral me impulsionou e levou às conclusões, acredito que o mesmo me permitiu uma maior aproximação dos fatos e da realidade daquele contexto.

Ao “escovar” palavras visando 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, pude compreender que esse assunto tão em voga hoje, já “funcionou” melhor em tempos passados. Hoje, muito se debate sobre a importância da comunidade ser participativa na escola, tanto no sentido de auxiliar, de fazer com que projetos de melhorias nas escolas “fossem para frente”, como inclusive, traz benefícios para a aprendizagem da criança, quando todos trabalham com um mesmo objetivo. Nos relatos dos entrevistados em geral, pude observar que a comunidade era bastante participativa, a começar pela construção das escolas. Quando os imigrantes aqui aportaram, não tinham escolas para seus filhos estudarem, então se organizaram de forma a construir um prédio onde funcionasse a escola, às vezes na própria casa do professor, por vezes na casa de um aluno, ou então, em uma “escolinha” construída com tabuinhas ao lado da capela. O terreno, o material e a mão de obra se originavam da própria comunidade, cada um contribuía com aquilo que podia.

O professor que lecionava na escola também era escolhido pela comunidade. Cabe destacar que a maioria desses professores não tinha formação específica para exercer a docência no início da carreira. No entanto, todos eles participavam de cursos no período de férias (o que era obrigatório) e, também, alguns fizeram o Curso Complementar após estar lecionando. Alguns dos entrevistados somam o fato de terem sido contratados sem terem formação específica para exercer a docência, o fato de ser de origem italiana e/ou religião católica. Em relação a essa informação, me remeto à fala de dona Vanda Lide Shumacher Soldatelli, que era de origem alemã e que afirma ter sido muito bem recebida e tratada na comunidade onde 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 algo 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, a comunidade achava de bom tom fazer uma confraternização, as mães ajudavam com ingredientes ou mesmo com alimentos já prontos, e inclusive na organização no dia da avaliação.

Os professores também contribuía muito na comunidade. Além de dar aulas, eles 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 entoarem hinos, como forma de prestar uma última homenagem. Teve professora que chegou a fazer sepultamento. Em relação à religião, um traço bastante forte é que a maioria dos educadores preparou os alunos para a primeira comunhão. Aqui, destaco o trabalho do professor Ângelo Araldi que desempenhou o papel de catequista em uma comunidade onde a religião não era fator tão forte e que conquistou o povo de lá, justamente com essa missão. Em relação à igreja, é interessante ressaltar que tinha uma relação boa entre padre e professor, contanto que as escolas públicas com rupturas étnicas não “invadissem” o espaço das escolas das freiras. Havia um tensionamento e disputa pelo poder, em alguns casos, fortes em relação a isso.

As funções dos professores nessas escolas, organizadas inicialmente pela comunidade, não pararam por aí. Quando havia casamento ou outras festas, eles auxiliavam no preparo de alimentos e na ornamentação do salão. Teve professor que auxiliou, inclusive, nas atividades agrícolas, como a professora Vanda, por exemplo, que contribuiu na colheita do trigo e que também ensinava a plantar verduras e legumes, depois ensinava a preparar os alimentos

colhidos na horta, enfim, trabalhos que ela nunca tinha precisado desenvolver antes, já que vinha de uma família de bom nível social e financeiro. Ela desenvolvia por gosto, por vontade de se aproximar mais da comunidade onde lecionava. Por falar na professora Vanda, ela também trabalhou no Grupo Escolar. Muitos, desses professores começaram trabalhando nas escolas organizadas pela comunidade que posteriormente foram assumidas pelo município. Depois de já estarem lecionando, alguns professores trabalharam em Grupo Escolar, outros em escolas estaduais. Faço esse destaque, pois não utilizei o termo “escolas étnicas italianas”, mas sim “escolas públicas com rupturas étnicas”, já que ocorreram essas mudanças durante o período que a minha pesquisa abrange.

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

A comunidade desejava que o município assumisse a responsabilidade das escolas étnicas, principalmente no que competia ao pagamento do professor, no entanto, 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, a comunidade continuou a interferir na escolha dos professores, tiveram relatos de que se fosse nomeado um professor que as famílias não quisessem, chegavam a parar 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 os alunos precisavam aprender a ler, escrever e calcular. Ensinar com jogos e brincadeiras não era bem visto pela maioria dos pais, pois consideravam 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 mútua, 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 na comunidade, visto como uma pessoa que sabia muito e de confiança para resolver, inclusive, assuntos alheios à escola.

Em relação à representação do “ser professor” nessas comunidades de imigrantes e descendentes de italianos, não é possível deixar de salientar a importância com esse profissional e para com a pessoa do professor. Respeitado, bem visto e admirado pela maioria dos integrantes da comunidade (se não for ousado dizer por todos). Em sala de aula desenvolviam aquilo que a comunidade esperava deles, fora das quatro paredes, auxiliavam no que a comunidade precisasse. A comunidade também foi importante para o professor/escola, ela também contribuía (da maneira como podia) para que tudo se desenvolvesse bem. Interessante que o “ser professor” perpassava as paredes da sala de aula, além de todas as funções do professor com a comunidade, ele deveria estar atento para outros detalhes: a forma de se vestir e portar. Perante a comunidade não ficava bem uma professora ter hábitos noturnos, frequentar bares, tomar bebidas alcólicas e, inclusive, a sua vestimenta merecia uma atenção especial. Enfim, vários são os indícios da relação escola/comunidade e da importância atribuída à figura do “ser professor”.

Voltando ao poema, metaforicamente, consigo ver as “palavras que escovei”, consigo ver sentido nas mesmas após tê-las ouvido, analisado e contraposto com a bibliografia de apoio. Acredito na pertinência do tema que pesquisei para refletir e (re)construir sobre determinado período histórico e, inclusive, para pensar, no presente, em formas de trazer a comunidade para a escola.

Após ter “escovado as palavras”, creio ter alcançado o meu objetivo inicial de investigação, tendo em vista o espaço temporal para a realização da mesma e, levando em conta, o meu empenho para a realização da análise das entrevistas e escrita do trabalho. Ainda assim, com o fim próximo (ou seria recém o começo?), vou “guardar a minha escova”, tanto para tê-la como recordação, como para voltar a utilizá-la na construção de outros textos.

REFERÊNCIAS

- Entrevistas

ARALDI, Ângelo. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Flores da Cunha, ECIRS/UCS, 1989. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

BASCU, Suely. *Entrevistas referente ao processo de educação em Caxias do Sul. Projeto “A Cartilha do Guri – histórias da sala de aula”*. Caxias do Sul, AHMSA, 1991. Entrevista concedida a Gilmar Marcílio. [entrevista transcrita].

BENINI, Silene Piva. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Garibaldi, ECIRS/UCS, 1988. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

BENVENUTTI, Esther Troian. *Entrevistas sobre educação*. Caxias do Sul, AHMSA, 1983. Entrevista concedida a Juventino Dal Bó e Liliana Alberti Henrichs. [entrevista transcrita].

BORTOLON, Verônica Candiago. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1985. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

BRENTANO, Olga Ramos. *Entrevistas referente ao processo de educação em Caxias do Sul. Projeto “A Cartilha do Guri – histórias da sala de aula”*. Caxias do Sul, AHMSA, 1991. Entrevista concedida a Gilmar Marcílio e Janete Zucolotto. [entrevista transcrita].

CARPEGIANI, Serafina Rigon. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Flores da Cunha, ECIRS/UCS, 1989. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

CORTE, Dorotéia Rizzon. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. São Marcos, ECIRS/UCS, 1986. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

FACCIO, Emma Nilza Citton. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Antônio Prado, ECIRS/UCS, 1988. Entrevista concedida a Corina Michelin Dotti. [entrevista transcrita].

FOPPA, Catarina Rosa Piva. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Garibaldi, ECIRS/UCS, 1988. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

GARBIN, Regina Maria. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Antônio Prado, ECIRS/UCS, 1987. Entrevista concedida a Corina Michelin Dotti. [entrevista transcrita].

GRANDI, Nair Menegotto Pedreira. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Antônio Prado, ECIRS/UCS, 198?. Entrevista concedida a Corina Michelin Dotti. [entrevista transcrita].

GRAZZIOTIN, Vanda Rodrigues. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Antônio Prado, ECIRS/UCS, 1990. Entrevista concedida a Corina Michelin Dotti. [entrevista transcrita].

MORETTO, Marina Bridi. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. São Virgílio da VIª Léguas – Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1986. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

MORETTO, Paulina Soldatelli. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. São Marcos, ECIRS/UCS, 1983a. Entrevista concedida a Cleodes Piazza Ribeiro. [entrevista transcrita].

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

NOVELLO, Virgínia Dall’Alba. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1986. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

POLETTO, Ida Menegotto. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1986. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

ROSA, Adelaide. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1984. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

ROSSI, Isolina. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1985. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

SEVILLA, Olga Tonolli. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1988. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

SOLDATELLI, Vanda Lide Schumacher. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1988. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

TISOTT, Liduvina Sitoli. *Entrevistas sobre a escolarização de imigrantes italianos – RS (região Nordeste do estado)*. Caxias do Sul, ECIRS/UCS, 1987. Entrevista concedida a Liane Beatriz Moretto Ribeiro. [entrevista transcrita].

- Livros e capítulo de livros

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3ª 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*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. *O coletivo ilusório: uma reflexão sobre o conceito de comunidade*. Recife/Universidade Federal de Pernambuco: Universitária (UFPE), 1985.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 2011.

BARTH, Jutta; BROSE, Markus. *Participação e desenvolvimento local: balanço de uma década de cooperação técnica alemã no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

BAUMAN, Zigmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Zigmunt. *Confiança e medo na cidade*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BECKER, Howard S.. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. Revisão técnica de Marcia Arieira. 4ª ed.. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENEDUZI, Luis Fernando. Nostalgia do tempo em um tempo de nostalgia. 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.

BERGAMASCHI, Heloísa D. Eberle. *Propriedade: identidade e cultura regional*. In: GIRON, Loraine Slomp; RADÜNZ, Roberto (orgs.). *Imigração e cultura*. Caxias do Sul: EducS, 2007.

BERTELLI, Arilde Cecília Chemello. *Escolas de São Marcos 1900-2005: um século de cultura*. Suliane Letra e Vida: Porto Alegre, 2008.

BIDDLE, William W.; BIDDLE, Loureide J.. *Desenvolvimento da comunidade: a redescoberta da iniciativa local*. Tradução de Marília Diniz Carneiro. 2ed. Rio de Janeiro: Agir, 1972.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. 10ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Traduzido por Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BURKE, Peter. *Variiedades de história cultural*. Traduzido por Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAMARGO, Aspásia. História oral e política. In: MORAES, Marieta de (org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

CAMPICHE, Colette; HIPPOLYTE, Josette C.; HIPÓLITO, João. *A comunidade como centro*. Tradução de Maria Eugénia Horta e Costa Arrobas, José Manuel Arrobas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 2. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 3ª Ed. Traduzido por Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. *O italiano da esquina: imigrantes meridionais na sociedade porto-alegrense*. 2ª ed. Porto Alegre: EST, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo... [et. al.] (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatórios escolares. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). *Práticas de memória docente*. Coleção cultura, memória e currículo. 3 v. São Paulo: Cortez, 2003.

DALL'ALBA, João L.; TOMIELLO, Antônio; RECH, Juarez E.; SUSIN, Valter A.. *História do povo de Ana Rech*: distrito. Volume II. Caxias do Sul: EDUCS, 1997.

DALL'ALBA, João Leonir; TOMIELLO, Antônio; RECH, Juarez E.; SUSIN, Valter A.. *História do povo de Ana Rech*: Volume I – Paráquia. Caxias do Sul: EducS, 1987.

DE BONI, Luis A.. A colonização no Sul do Brasil através do relato de autoridades italianas. In: DE BONI, Luís Alberto (org.). *Presença Italiana no Brasil*. Porto Alegre: EST, 1987.

DE BONI, Luis A.; COSTA, Rovílio. *Os italianos do Rio Grande do sul*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1979.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral*: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Organizado por Michael Schröter, traduzido por Vera Ribeiro, revisão técnica e notas de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

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.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras*: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005.

FREYER, Hans. Comunidade e sociedade como estruturas histórico-sociais. In: FERNANDES, Florestan. *Comunidade e sociedade*: leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Nacional e USP, 1973.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. *Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul*: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira. 2ª ed.. Caxias do Sul: EducS, 2009.

FROSI, Vitalina Maria. Bilingüismo de português e dialetos italianos: nossa história, nossa língua, nossa origem. In: GIRON, Loraine Slomp; RADÜNZ, Roberto (org.). *Imigração e cultura*. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

GALIOTO, Pe. Antônio. O significado das capelas nas colônias italianas do Rio Grande do Sul. In: DE BONI, Luís Alberto (org.). *Presença Italiana no Brasil*. Porto Alegre: EST, 1987.

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

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 13 reinpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HERÉDIA, Vânia. Os imigrantes italianos na formação econômica regional no Rio Grande do Sul. In: TEDESCO, João Carlos; ZANINI, Maria Catarina C. (orgs.). *Migrantes ao sul do Brasil*. Santa Maria: UFSM, 2010.

HERÉDIA, Antônia Carlos Guimarães. *Humanismo de hoje: ser imigrante no universo da vida*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. A produção científica sobre imigração italiana no RS. In: HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Língua, cultura e valores: um estudo da presença do humanismo latino na produção científica sobre imigração italiana no Sul do Brasil*. Porto Alegre: EST, 2003.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. *Processo de industrialização da zona italiana: estudo de caso da primeira indústria têxtil do nordeste do estado do Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS, 1997.

IOTTI, Luiza Horn. *Imigração e poder: a palavra oficial sobre os imigrantes italianos no Rio Grande do Sul [1875-1914]*. Caxias do Sul: Educs, 2010.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

KISTEMACHER, Dilmar; MÜHLEN, Caroline von. Nacionalização e repressão: a educação gaúcha na era Vargas. In: GERBER, Doris Helena Schaun; DILLY, Gabriela; ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio (org.). *Imigração: do particular ao geral*. Ivoti: Instituto Superior de Educação Ivoti; Porto Alegre: CORAG, 2009.

KREUTZ, Lúcio. Mochila a tiracolo, com lousa e cartilha. É tempo de escola. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (org.). *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.

KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Pelotas: Seiva, 2004.

KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*. Série estudos teuto-brasileiros. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

LAPIERRE, Jean-William. Prefácio. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 2011.

LE GOFF, Jacques. Memória. Traduzido por Bernardo Leitão e Irene Ferreira. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Traduzido por Bernardo Leitão... [et al]. 4ª Ed. Campinas/SP: UNICAMP, 1996.

LUCHESE, Terciane Ângela. As escolas étnico-comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: O olhar dos cônsules e agentes consulares. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria: UFSM, 2011.

MACIVER, R. M.; PAGE, Charles H.. Comunidade e sociedade como níveis de organização da vida social. In: FERNANDES, Florestan. *Comunidade e sociedade: leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. São Paulo: Nacional e USP, 1973.

MACIVER, R. M.. *Comunidad: estudio sociológico – intento de establecer la naturaleza y leyes fundamentales de la vida social*. Buenos Aires: Losada, 1944.

MANFROI, Olívio. *A colonização italiana no Rio Grande do Sul: implicações econômicas, políticas e culturais*. 2ª ed.. Porto alegre: Est, 2001.

MANFROI, Olívio. Italianos no Rio Grande do Sul. In: DE BONI, Luis Alberto (org.). *Presença italiana no Brasil*. Porto Alegre: EST, 1987.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 2ª ed.. Loyola: São Paulo, 1998.

MERLOTTI, Vania Beatriz Pisani. *O mito do padre entre descendentes italianos: a comunidade de Otávio Rocha*. 2ª ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Universidade de Caxias, 1979.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Janelas indiscretas: os cadernos escolares na historiografia da educação. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: SBHE/EDUFES, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). *Práticas de memória docente*. Coleção cultura, memória e currículo. 3 v. São Paulo: Cortez, 2003.

MOCELLIN, Maria Clara. Trajetórias em rede: representações da italianidade entre empresários e intelectuais da região de Caxias do Sul. In: TEDESCO, João Carlos; ZANINI, Maria Catarina C. (orgs.). *Migrantes ao sul do Brasil*. Santa Maria: UFSM, 2010.

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

NIDELCOFF, María Teresa. *Uma escola para o povo*. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.); VIEIRA, Carlos Eduardo... [et al.]. *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAVIANI, Jayme. *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PAVIANI, Jayme. *Cultura, humanismo e globalização*. 2ªed. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

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, 2008a.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história cultural. 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, 2008b.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2ª Ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

POSSAMAI, Paulo César. *“Dall’Itália siamo partiti”*: a questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1945). Passo Fundo: UPF, 2005.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. A etnicidade, definições e conceitos. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 2011.

POZENATO, José Clemente. *Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural*. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

PUJADAS, Joan Josep. *Etnicidad: identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema Antropología Horizontes, 1993.

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.

RAMBO, Arthur Blásio. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

REGO, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Miriam de Oliveira. A colonização italiana para o Rio Grande do Sul. In: TEDESCO, João Carlos; ZANINI, Maria Catarina C. (orgs.). *Migrantes ao sul do Brasil*. Santa Maria: UFSM, 2010.

SCHALLENBERGER, Erneldo. Comunidades teuto-brasileiras: dimensões estética e cívica. In: GERBER, Doris Helena Schaun; DILLY, Gabriela; ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio. *Imigração: do particular ao geral*. Ivoiti/Porto Alegre: Instituto Superior de Educação Ivoiti/CORAG, 2009.

SCHALLENBERGER, Erneldo; COLOGNESE, Silvio Antônio. *Migrações e comunidades cristãs: o modo-de-ser evangélico-luterano no Oeste do Paraná*. Toletto: EDT, 1994.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.); VEIGA-NETO, Alfredo... [et. al.]. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Maria Luiza de. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

TÖNNIES, Ferdinand. *Comunidad y sociedad*. Tradução de José Rovira Armengol. Buenos Aires: Losada, 1947.

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.

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

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

WARE, Caroline F.. *Estudo da comunidade: como averiguar recursos, como organizar esforços*. Rio de Janeiro: Serviço Social Rural, 1960.

WEBER, Max. Comunidade e sociedade como estruturas de socialização. In: FERNANDES, Florestan. *Comunidade e sociedade: leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. São Paulo: Nacional e USP, 1973.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2ª ed. Traduzido por Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Coleção ciências da educação. Tradução de José Augusto Pacheco e José Machado. Portugal: Porto, 1994.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. *Italianidade no Brasil meridional: a construção da identidade étnica na região de Santa Maria-RS*. Santa Maria: UFSM, 2006.

-Artigos publicados em periódicos

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. Representações acerca da mulher-professora: entre relatos históricos e discursos atuais. In: *História da Educação – RHE*, v.15, n.34, p.106-122, mai./ago. 2011.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações. In: *Conjectura*, v.15, n.3, p.106-120, set./dez. 2010.

BERGOZZA, Roseli Maria; LUCHESE, Terciane Ângela. Escola complementar: primeira escola pública para formação de professores primários na cidade de Caxias do Sul – 1930-1961. In: *Conjectura*, v.15, n.3, p.121-140, set./dez. 2010.

BRAND, Antônio. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. In: *História*, UNISINOS, v.4, n.2, p.195-229, 2000.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. In: *Estudos Históricos*. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: v.7, nº13, p.97-113 (trad. 1-12), 1994.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados*. Traduzido por Andréa Daher e Zenir Campos Reis. São Paulo: v.4, nº11, p.173-191, jan/abr 1991.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Tereza Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. In: *Revista Katál*. Florianópolis: v.10, nº esp., p.83-92, 2007.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; KREUTZ, Lucio. Processo de escolarização e formação docente dos professores nas antigas colônias de imigração italiana do nordeste do Rio Grande do Sul. In: *Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. São Luís/Maranhão, 2010. 1 CD-ROM.

IOTTI, Luiza Horn. O olhar do poder: a imigração italiana no Rio Grande do Sul, de 1875 a 1914. In: *Revista da Universidade de Caxias do Sul. 120 Anos de Imigração Italiana. Chronos*. Caxias do Sul: EDUCS: v.29, n1, p.56-71, jan/jun 1996.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. In: *Revista Brasileira de Educação*: n.15, p.159-176, set/out/nov/dez 2000.

LUCHESE, Terciane Ângela. Singularidades na História da educação Brasileira: As escolas comunitárias étnicas entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul (final do século XIX e início do século XX). In: *Cuadernos Interculturales*. Viña del Mar/Chile: Universidad de Valparaíso, año/v.6, n.011, p.72-89, segundo semestre 2008.

MOCELLIN, Maria Clara. Itália: o elo rompido agora reatado. In: In: Revista da Universidade de Caxias do Sul. 120 Anos de Imigração Italiana. *Chronos*. Caxias do Sul: EDUCS: v.29, n1, p.101-104, jan/jun 1996.

RAMBO, Arthur Blásio. Restauração católica no Sul do Brasil. In: *História: questões & debates*, Curitiba/UFPR, n. 36, p. 279-304, 2002.

RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Júlio. A cultura da imigração italiana. In: Revista da Universidade de Caxias do Sul. 120 Anos de Imigração Italiana. *Chronos*. Caxias do Sul: EDUCS: v.29, n1, p.101-104, jan/jun 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: n°27, p.7-16, jul 1998.

- Dissertações e teses

BASTOS, Maria Helena Câmara. *O novo e o nacional em revista: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. 1994. 479p. Tese (Doutorado em Educação). CPGE. USP-Universidade de São Paulo: São Paulo, 1994.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita*. 2007. 495p. Tese (Doutorado em Educação). PPGE. Unisinos: São Leopoldo, 2007.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 2000. 494p. Tese (Doutorado em Educação). PPGE. UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2000.

SCHALLENBERGER, Erneldo. *O associativismo cristão no Sul do Brasil: a contribuição da Sociedade União Popular e da Liga das Uniões Coloniais para a organização e o desenvolvimento social sul-brasileiro*. 2001. 593p. Tese (Doutorado em História). PPGH. PUCRS: Porto Alegre, 2001.

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.

ZANATTA, Fernanda Rodrigues. *Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960*. 2011. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul: Caxias do Sul, 2011.