

Carla Fernanda Carvalho Thoen

Representações sobre Etnicidade e Cultura Escolar nas
Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do Rio
Grande do Sul (1905 – 1950)

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

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Kreutz

Caxias do Sul

2011

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

T449r Thoen, Carla Fernanda Carvalho, 1978-
Representações sobre etnicidade e cultura escolar nas antigas colônias de imigração italiana do nordeste do Rio Grande do Sul (1905-1950) / Carla Fernanda Carvalho Thoen. - 2011.
154 f. : il. ; 30 cm.

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
Orientador: Prof. Dr. Lúcio Kreutz.

1. Ensino – Rio Grande do Sul - História. 2. Escolas – Italiana, Região (RS) – História. 3. Italianos – Rio Grande do Sul. 4. Etnicismo. 5. I. Título.

CDU 2.ed: 37(816.5)(091)

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|-----------------------------------------------|-----------------|
| 1. Ensino – Rio Grande do Sul – História | 37(816.5)(091) |
| 2. Escolas – Italiana, Região (RS) – História | 373(816.5)(091) |
| 3. Italianos – Rio Grande do Sul | 314(450:816.5) |
| 4. Etnicismo | 39 |

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Márcia Carvalho Rodrigues – CRB 10/1411



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

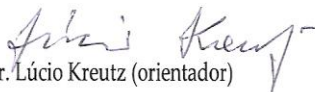
“Representações sobre etnicidade e cultura escolar nas antigas colônias de imigração italiana do nordeste do Rio Grande do Sul”.

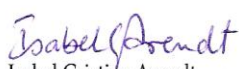
Carla Fernanda Thoen

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, 16 de dezembro de 2011.

Banca Examinadora:


Dr. Lúcio Kreutz (orientador)
Universidade de Caxias do Sul


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


Dra. Terciane Angela Luchese
Universidade de Caxias do Sul

Agradeço...

... aos meus pais Leda Catarina Carvalho Thoen (in memorian) e Remildo Thoen, pelo exemplo e pelo incentivo;

... ao meu companheiro Rodrigo Krause, por entender as minhas ausências, tensões, nervosismos e por todas as vezes em que se deslocou juntamente comigo a Caxias do Sul, e que durante as aulas e reuniões cuidou da pequena Gabriela;

... a Gabriela Thoen Krause, minha filha querida, razão da minha existência, e cujo sorriso constante fez com que eu também sorrisse nos momentos mais difíceis desta caminhada;

... ao professor e orientador Lúcio Kreutz, pela compreensão, pela paciência e pelas sempre sábias atitudes e palavras.

Dedicatória

À pequena Gabriela Thoen Krause, por me ensinar um amor sem medidas.

*Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
No dia em que ficou pronta a Muralha da China para
onde
Foram os seus pedreiros? A grande Roma
Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre
quem
Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
Só tinha palácios
Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
Na noite em que o mar a engoliu
Viu afogados gritar por seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou as Índias
Sozinho?
César venceu os gauleses.
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
Chorou. E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
Quem mais a ganhou?
Em cada página uma vitória.
Quem cozinhava os festins?
Em cada década um grande homem.
Quem pagava as despesas?
Tantas histórias.
Quantas perguntas.*

Perguntas de um Operário Letrado, Bertold Brecht

RESUMO

No presente trabalho estuda-se a dinâmica da cultura escolar e da etnicidade entre imigrantes italianos e seus descendentes até a metade do século XX nas Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul. Como eixo central de investigação, busca-se analisar as representações acerca da cultura escolar e das práticas educativas dos imigrantes italianos e seus descendentes, bem como suas possíveis relações com a etnicidade, partindo das memórias de professores que lecionaram nas Antigas Colônias no período em estudo e de líderes comunitários da região. As narrativas analisadas evocam lembranças do ser aluno e do ser professor. Na ótica da História Cultural, e utilizando como metodologia a História Oral, a pesquisa aborda questões como os diferentes tipos de escola da época, os materiais utilizados, a organização dos tempos e dos espaços escolares, as diferentes formas de ensinar/aprender, bem como as relações com o processo identitário étnico, buscando entender os sentidos conferidos à prática educacional através das narrativas dos professores entrevistados sobre suas experiências e formas de proceder enquanto discentes e docentes, no contexto de suas comunidades. Conclui-se que, apesar do esforço de 'silenciamento cultural' por parte do governo brasileiro, é possível vislumbrar nos relatos a importância da escola na vida das comunidades e na difusão/manutenção dos sentimentos de ítalo-brasilidade. Por fim, no trabalho enfatiza-se a necessidade de pensarmos a diversidade cultural no Brasil em interrelação com a escolarização.

Palavras-chave: representação, etnicidade, cultura escolar, memória oral, História Cultural.

ABSTRACT

The research studies the dynamics of schooling culture and of ethnicity among Italian immigrants and their descendants in the Old Colonies of the Italian Immigration in the Northeast of the State of Rio Grande do Sul, Brazil, during the decades of the 50th Century. As a central axis of investigation, the work analyzes the representations about schooling culture and education practices of Italian immigrants and their descendants, as well as possible associations with ethnicity, from information in the memories and reports of teachers who taught in the Old Colonies during the period of study, and from community leaders of the region. The analyzed reports recall the experiences of being a student and being a teacher. Under the Cultural History point of view, and employing Spoken History as methodology, the research comprises questions as the different kinds of schools at the time, the used materials, organization of school time and space, different ways to teach and learn, as well as relations in the ethnic identity process, attempting to understand the meanings attributed to the educational practice through the reports of the interviewed teachers and their experiences and ways to act as apprentice and instructor in the context of the communities. The work concludes that, although the Brazilian Government attempts to silence ethnic culture, it is possible to notice in the reports the importance of the school in the life of the communities and in the diffusion/maintenance of an Italian-Brazilian identity. Finally, the study emphasizes the need to think about cultural diversity interrelated with schooling in Brazil.

Keywords: representation, ethnicity, schooling culture, verbal memory, Cultural History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ESCOLHAS METODOLÓGICAS: DAS FONTES CONSULTADAS E DA METODOLOGIA ESCOLHIDA	16
1.1 - A história de vida que condiciona, de alguma forma, a análise das fontes.....	16
1.2 – Das fontes de pesquisa	18
1.3 – Dos percursos metodológicos	25
2. REGIÃO COLONIAL ITALIANA: ANTIGAS COLÔNIAS DO NORDESTE DO RIO GRANDE DO SUL	35
2.1. Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do RS: Espaço Geográfico?.....	35
2.2. Contexto italiano em 1875.....	36
2.3. Contexto Brasileiro: breves considerações sobre a chegada dos imigrantes italianos.....	37
2.4. Entre a realidade e o imaginário: representações da imigração, formação e ocupação das Antigas Colônias	40
2.5. Vida Cultural nas Antigas Colônias Italianas	43
3. ETNICIDADE, CULTURA ESCOLAR E HISTÓRIA CULTURAL: UM OLHAR POSSÍVEL	46
3.1. Etnicidade	51
3.2. Identidade, processo identitário étnico, etnicidade.....	51
3.3. Memórias em construção: Etnicidade	59
3.4. Etnicidade e Cultura Escolar	66
4. CULTURA ESCOLAR NAS ANTIGAS COLÔNIAS DE IMIGRAÇÃO ITALIANA DO NORDESTE DO RS	77
4.1. Diferentes modalidades de escolas italianas.....	81
4.2. Organização dos tempos e espaços escolares	92
4.3. Memórias e Histórias: a Docência na Região Colonial Italiana do Nordeste do RS	105

4.3.1. A vida dos professores	106
4.3.2. A formação profissional, as prescrições e negociações do “ser professor”	113
4.3.3. O trabalho do professor e o fazer cotidiano	119
4.3.4. A construção do bilinguismo: o ensinar e o aprender em Português..	128
4.3.5. Materiais Didáticos, livros e Manuais escolares	132
4.3.6. A disciplina e a postura na sala de aula.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	152
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	153

INTRODUÇÃO

No ano de 1875, chegou ao Rio Grande do Sul um número considerável de imigrantes italianos, imigrantes estes que foram obrigados a buscar, em outros países, as condições de vida que sua Pátria lhes negava. Partiram da Itália rumo à América fugindo da fome, da pelagra, dos baixos salários, do alto aluguel da terra. A travessia, que durava pouco mais de um mês, era feita em navios sobrecarregados. As doenças eram frequentes e a mortalidade elevada. Ao chegarem em solo rio-grandense eram instalados em barracões precários, até serem encaminhados aos seus lotes, que ficavam no meio de matas virgens. Abriram picadas e ocuparam inicialmente a Região Nordeste do Rio Grande do Sul, que ficou conhecida como a Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana.

Muito já se escreveu sobre imigração italiana e sobre a história da Região Colonial Italiana. Alguns trabalhos reverenciam tal imigrante como herói, que venceu inúmeros obstáculos e dificuldades. Outras obras relatam sobre a vida, os hábitos, a cultura, as tradições, o trabalho e a religiosidade dos imigrantes italianos e de seus descendentes. Existem ainda muitas publicações sobre genealogias e biografias sobre imigrantes italianos. No entanto, penso que no viés da História Cultural há ainda muito a ser pensado, repensado e questionado, sobretudo no que diz respeito à área da educação e suas possíveis relações com o processo identitário.

Com este pensamento, me propus a estudar aspectos da história da educação na Região das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul na primeira metade do século XX. O tema investigado constitui-se nas representações acerca da cultura escolar e das práticas educativas dos imigrantes italianos e seus descendentes, bem como suas possíveis relações com a etnicidade. A partir de documentos orais que integram o Acervo de Memória Oral da UCS, busquei analisar os sentidos conferidos à escolarização através das narrativas dos professores e líderes comunitários entrevistados. E que representações os professores entrevistados elaboram sobre as práticas docentes e a sua etnicidade? Que relações existem entre a cultura escolar e a etnicidade?

O objetivo primeiro do presente trabalho é identificar os principais aspectos da cultura escolar narrados nos depoimentos, e dentre estes, as práticas escolares mais lembradas, estabelecendo possíveis relações com o processo identitário étnico. Ainda, como objetivo específico, procurei analisar os sentidos conferidos ao processo educacional através das narrativas dos professores entrevistados sobre suas experiências enquanto docentes e discentes no contexto de suas comunidades. Por ora, antecipo que sustento a idéia de que a escola contribuiu decisivamente na formação do processo identitário étnico entre imigrantes italianos e seus descendentes na Região das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul.

No percurso da pesquisa, escolhas e recortes foram necessários. Dentre as inúmeras opções necessárias e realizadas, destaco a opção desta se constituir numa narrativa não linear, sem pretensão de verdade absoluta. É apenas uma verdade plausível, permeada de significados e igualmente resultado de significados, a partir dos indícios encontrados e recorrências nos depoimentos, numa articulação de informações e referenciais. Ainda, optei por produzir um olhar amplo sobre cultura escolar, ao invés de trabalhar apenas o aspecto das práticas docentes, como inicialmente pretendia. Penso que assim foi possível apresentar uma representação mais coerente com a forma como se tratava a questão escolar do período. Ainda, dentre as escolhas e delimitações estão as questões tempo e espaço. Qual o período temporal e em que espaço as tramas se desenrolaram?

No que diz respeito ao tempo, optei por fazer o recorte entre os anos de 1905 e 1950. A justificativa é esta: Em meados de 1905, a informante mais idosa dentre os sujeitos escolhidos para análise, senhora Isolina Rossi, começa a frequentar a escola. Suas memórias apresentam cenas, percepções, espaços descritos, emoções e segredos. A depoente afirma, com amor, que se fosse iniciar a sua vida novamente, escolheria a profissão de professora mais uma vez. Tudo o que ela fez, fez sempre com muita dedicação e intensidade. Já a escolha do termo final não foi tão simples e lógico. Precisei pensar muito. Queria um fato marcante. No início da pesquisa, quis fixar o tempo em primeiras décadas do século XX, ficando muito claro para mim que se tratavam dos trinta primeiros anos. Mas isso não era assim tão evidente para todos. Analisando as entrevistas, bem como a justificativa da escolha do termo inicial em 1905, optei pelo ano de 1950. O ano de 1950 marca o início da vida profissional do entrevistado selecionado mais “jovem”, senhor Ângelo

Araldi. Destaco que os fragmentos das referências/entrevistas com senhor Ângelo Araldi, utilizadas para fins deste estudo, fazem menção à sua época de aluno, e ao início da sua vida docente.

Em relação à delimitação do espaço, este estudo abrange a Região das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul. Ressalta-se que, para fins da presente pesquisa, que tem por fonte memórias orais de descendentes de imigrantes italianos - material esse coletado pelo ECIRS – restringiu-se o conceito do termo Antigas Colônias para denominar apenas as primeiras colônias de imigração italiana do Nordeste do RS, quais sejam: Conde d’Eu, Dona Isabel, Caxias do Sul e Antônio Prado, atualmente formando os municípios de Garibaldi, Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, Antônio Prado, entre outros. Observa-se que o que entendo por região não pressupõe somente o aspecto geográfico, mas também critérios histórico-culturais.

História Oral foi a metodologia adotada, e as fontes para compor o quadro empírico constituem o Acervo de Memória Oral da Universidade de Caxias do Sul e integram o Programa “Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul” – ECIRS. Ao adotar a metodologia da História Oral, sempre tive presente e bastante claro que, mais do que oferecer respostas, tal proposta suscitaria dúvidas. Amado e Ferreira afirmam que somente a boa e antiga teoria da História é que consegue apresentar explicações para os problemas, pois se propõe a “pensar os conceitos de história e memória, assim como as complexas relações entre ambos”. (Amado e Ferreira, 2002, p. xvi). Pesavento também sustenta que ao se adotar o viés da História Cultural, que permite a utilização de fontes orais, é preciso se ter muito cuidado. “A História Cultural apresenta riscos e põe exigências: é preciso teoria, sem dúvida, ela exige o uso desses óculos, conceituais e epistemológicos para enxergar o mundo. (2008, p. 119). Embora caracterize essa pesquisa como sendo de História Oral, preciso salientar que há uma especificidade nisso: estou usando como fonte depoimentos coletados por outras pesquisadoras, a partir dos mesmos já transcritos, mas com a possibilidade de recorrer à entrevista original, disponível em gravação em fita, no ECIRS. Neste sentido poderia ficar a pergunta: meu estudo parte de fontes orais ou de documento escrito? Minha opção metodológica foi a de levar em conta a origem da produção das fontes, considerando-as parte do processo de história oral, portanto, situando-

me nesta perspectiva metodológica, uma vez que foram produzidas na condição da história oral.

Após a escolha das fontes, necessitei fazer outro recorte, já que o Acervo de Memória Oral do ECIRS possui 30 entrevistas coletadas e digitalizadas, cujos depoimentos foram colhidos entre 1984 e 1990: quais sujeitos selecionar? Quantos sujeitos selecionar? Assim, após amearhar, separar, ler, analisar, buscar indícios de recorrências e estabelecer as categorias de análise, optei por utilizar 18 depoimentos, sendo a maioria de mulheres professoras. A escolha se deu porque tais depoentes discorrem sobre aspectos que julguei mais relevantes para fins desta dissertação.

Feitas algumas sinalizações teóricas – ênfase no cultural, olhar para as descontinuidades do processo histórico, processo metodológico que privilegia memórias orais e análise de indícios e recorrências, entendimento de cultura escolar e etnicidade enquanto processo – foi possível a escrita do presente trabalho sobre História da Educação na Região Colonial Italiana nas primeiras décadas do século XX. Os embasamentos teóricos são encontrados, sobretudo, em Dominique Julia, Stuart Hall, Roger Chartier, Michel de Certeau, Sandra Pesavento, Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira.

O trabalho foi sistematizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo busca apresentar as escolhas metodológicas e as fontes consultadas que possibilitaram a escrita da presente dissertação, bem como apresentar um breve relato sobre minha trajetória de vida, com sinalizações sobre a escolha do tema e opção metodológica.

O segundo capítulo aborda questões propedêuticas sobre a Região Colonial Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul. Apresenta o entendimento de região enquanto representação simbólica, bem como traz questões gerais sobre o contexto histórico da Itália em 1875, a chegada dos imigrantes italianos ao nosso estado, as representações da imigração, formação, ocupação e vida cultural das Antigas Colônias Italianas. De forma sintética, o capítulo circunstancia as condições de sobrevivência e adaptação dos imigrantes italianos que, ao encontrar formas de sobreviver, ressignificaram os espaços que lhes foram concedidos, e busca tecer as principais linhas que caracterizam a colonização e a vida dos imigrantes italianos e de seus descendentes.

Já o capítulo terceiro trata do tema da Etnicidade, com o entendimento de etnicidade enquanto processo relacional e com a dessubstancialização da categoria

de identidade. Busquei analisar a trama histórica e jogos de poder do período em estudo, sobretudo no que diz respeito às possíveis relações da cultura escolar e da etnicidade, com o enfoque voltado à construção do bilinguismo.

O tema da Cultura Escolar, com ênfase nas práticas docentes, é estudado no quarto e último capítulo. Nesse, analiso as representações e sentidos conferidos à escolarização pelos imigrantes italianos e seus descendentes. Operacionalizo os conceitos de cultura escolar, tempos e espaços escolares. Ainda, no capítulo, estudo questões como a idade, a frequência e o calendário escolar, bem como as diferentes modalidades de escolas italianas - das aulas isoladas às escolas públicas, anseio alcançado pelas comunidades. Por fim, trato da docência na Região Colonial Italiana, a formação profissional, os materiais utilizados, as prescrições e as negociações do “ser professor”, e a construção do bilinguismo.

Na dissertação tive como foco a preocupação em analisar as representações acerca da cultura escolar e da etnicidade na Região das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul entre 1905 e 1950, com base em memórias orais. Nessa construção produzi, a partir dos indícios encontrados, uma narrativa possível, dentre tantas que poderiam ser vislumbradas, mediada pela cultura, por meus processos e pelas verdades do meu tempo.

Finalizo esta introdução com as palavras de Maria Stephanou, por entender que a leitura da narrativa pode instigar nossos pensamentos a buscar - nas memórias - lembranças e reminiscências muito queridas, guardadas (ou esquecidas?), da nossa época de escola.

Quiçá a contemplação seja apenas o primeiro momento de nossa imersão nessa leitura: que as narrativas nos seduzam, causem ruídos silenciosos em nossos pensamentos, acionem nossas reminiscências, deixem-nos distraídos para que elas nos assolem insistentemente. Eis que as narrativas de memórias aqui ofertadas relacionam-se intensamente com nossos atos de lembrar e esquecer, transversalizando o tempo. (Stephanou, 2011, p. 13).

1. ESCOLHAS METODOLÓGICAS: DAS FONTES CONSULTADAS E DA METODOLOGIA ESCOLHIDA

Neste primeiro capítulo, especifico as fontes utilizadas, quais sejam, vozes de sujeitos que viveram num determinado tempo e espaço. Faço aqui também o percurso teórico e metodológico, explicitando alguns conceitos que fundamentam a pesquisa, discutindo memória oral como fonte e História Oral como metodologia. Antes disso, apresento um breve relato sobre a minha trajetória de vida, sinalizando por que escolhi o tema em estudo e optei por esta metodologia.

1.1. A História de vida que me condiciona, de alguma forma, à análise das fontes

[...] cada ser humano é quem é, um indivíduo diferente de qualquer congênere graças, justamente, à memória; a coleção pessoal de lembranças de cada indivíduo é distinta das demais, é única. [...] Eu sou quem sou, cada um é quem é, porque todos lembramo-nos de coisas que nos são próprias [...]. As nossas memórias fazem com que cada ser humano ou animal seja um ser único, um indivíduo. (Izquierdo, 2002, p. 10).

Cada ser humano é único, mas todos somos construções culturais. E enquanto construções culturais, vivemos impregnados de símbolos, de representações, de valores, de tradições, de lembranças e memórias. E esse referencial cultural se manifesta em tudo o que fazemos. Nas análises e interpretações desta dissertação não poderia ser diferente. Por isso, impossível manter a neutralidade diante de questionamentos. Meu referencial cultural se manifestará em muitos momentos, dando enfoques específicos às análises e interpretações.

Assim, importante trazer à tona alguns aspectos que reputo importantes sobre minha vida, sobre meu percurso como professora, advogada e pesquisadora.

Minhas bonecas eram de pano. Minha mãe era artesã. Lembro-me de que ela me contava que havia aprendido esse ofício com minha avó e bisavó, que faziam “bruxas de trapo” para suas filhas, utilizando os poucos recursos do meio em que

viviam. Cresci vendo-a confeccionar bonecos e bichinhos de pano. Havia muito cuidado na escolha do material, do tecido e também no aproveitamento de retalhos e sucatas. Um “método” próprio para recortar cada tipo de tecido. Uma sequência a ser observada na hora da montagem e costura. Para cada boneco, era utilizado um molde diferente, moldes esses criados por ela. E mesmo quando a produção era em série, onde vários bonecos “iguais” eram produzidos, era possível constatar diferenças entre eles. Sim, os detalhes nos olhos, nas bocas, nas amarras e topes... Os retoques davam a cada boneco um jeito próprio de ser. E quando o trabalho estava pronto... Coisa bonita de ver! Minha mãe dizia que cada peça carregava um pouco dela consigo.

A produção de uma dissertação também carrega consigo muito de artesanato e muito da vida do escritor. Escolhas e recortes são necessários. Cuidado na escolha e na análise dos retalhos, indícios, fontes...

Penso que esse “gosto” na escolha e na montagem de peças artesanais, sejam elas bonecos ou “escritos”, herdei de minha mãe. No entanto, outros aspectos foram importantes na escolha da temática pesquisada, das fontes e metodologia adotada.

A participação no Movimento Tradicionalista Gaúcho e em diversos concursos de prendas fez com que eu aceitasse e assumisse o desafio de trabalhar com fontes orais. Nos projetos desenvolvidos como prenda sempre tive muito presente, embora de forma incipiente, o trabalho com memórias, entrevistas, transcrições. O foco identidade regional também sempre foi uma constante. A construção do mito “gaúcho” e das etnias formadoras do RS foram igualmente alvo de estudos e preocupações. Conheci muitos lugares. Viajei muito. Ouvi muitas “vozes”, muita gente diferente. Das tantas coisas estudadas, mesmo que sem o rigor científico necessário, ficou em mim a motivação e o espírito inquieto e investigador.

Esse espírito inquieto e a preocupação com as questões regionais e culturais, fez com que eu integrasse o Conselho de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Gramado. Mais uma rica experiência somada em meu percurso.

Em relação à escolaridade, o Ensino Fundamental e Médio foram cursados em escola pública estadual. Cursei Magistério, pois desde criança pensava em ser professora, o que se confirmou com meus estágios. Sempre imaginei que trabalhar com educação era encantador pela possibilidade de poder contribuir com a

formação do conhecimento do outro, e de ver como o meu conhecimento era ampliado nesse convívio. Encantadora também me parecia a perspectiva de que dentro de uma sala de aula o professor trabalha e prepara todas as demais profissões existentes.

No início da minha vida profissional voltei para meu antigo colégio, para ser professora na mesma sala de aula em que fui alfabetizada. Uma emoção muito grande!

Na época do Vestibular, por influência de meus pais e na busca de um salário melhor, priorizei um outro curso, que igualmente me fascinava: o curso de Direito. Tal curso superior foi quase que totalmente cursado na Universidade de Caxias do Sul, no qual me formei em janeiro de 2006. Nesse mesmo ano fui bolsista de Pós Graduação em Direito na Fundação da Escola da Defensoria Pública do Rio Grande do Sul – FESDEP, em Porto Alegre.

Mas nem mesmo todo esse tempo de estudos jurídicos conseguiu fazer com que abandonasse a docência. As Tribunas, que ainda me encantam, não retiram de mim o amor pelo Magistério e a paixão pela Sala de Aula.

Durante minha trajetória docente, atuei em classes de alfabetização, 2ª e 4ªs séries, bem como fui professora de área, através de convocação. Ainda, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola especial, na classe de alfabetização de adultos.

Atualmente, trabalho na Equipe Diretiva da Escola Estadual Pedro Oscar Selbach e exerço a Advocacia.

Tracei essas linhas gerais sobre minha formação e história de vida para sinalizar o lugar de onde falo. Através dessas sinalizações, resta evidente que houve um cruzamento de motivações e inquietações que despertaram os questionamentos e o desejo em aprender.

1.2. Das fontes de pesquisa

Todo documento é o resultado de uma série de fatores, jogos de poder e influência, interesses que cabe ao historiador desvendar. Não há documento neutro, nem fonte que traga a verdade embutida. (Ferreira, 2009, p. 64).

O trabalho que desenvolvi toma a História Oral como metodologia, e caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, com olhar interpretativo, que envolverá a análise de dados¹ a partir das entrevistas, todas já transcritas², com professores que lecionaram no período das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do RS, e com líderes comunitários da região no período. Os professores, em especial, evocam lembranças do ser aluno e do ser professor. Narram memórias de quando eram crianças, das experiências vivenciadas enquanto discentes. Narram também as memórias daquilo que lhes foi contado pelos pais e avós sobre suas experiências educacionais. Ainda, os entrevistados professores narram algumas de suas experiências enquanto docentes, no contexto de suas comunidades. Assim, na análise de tais documentos necessitei fazer um recorte temporal, priorizando as narrativas sobre as lembranças do período entre 1905 a 1950. Importante destacar que a escolha por tal período é marcada pelo início da vida escolar da entrevistada mais antiga, nascida em 1898, e que iniciou seus estudos por volta de 1904/1905. O termo final é marcado pelo início da carreira do depoente mais “jovem”, quando este assume uma aula municipal. Tal recorte é possível, eis que nos depoimentos selecionados, cujo entrevistado é o senhor Araldi, as lembranças narradas são da época de infância e do início da sua carreira docente.

Esta pesquisa tem como “cenário de investigação”, o Acervo de Memória Oral da Universidade de Caxias do Sul e entrevistas que integram o programa ECIRS -“Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul”.

O Programa “Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas no Nordeste do Rio Grande do Sul - ECIRS tem suas raízes no ano de 1974, período de preparativos para a celebração do centenário da chegada dos primeiros imigrantes italianos ao Rio Grande do Sul. A sua consolidação institucional, entretanto, só ocorreu mais tarde, com o apoio oficial da UCS, traduzido em recursos materiais e financeiros – 1978. Embora designado Projeto, é muito mais que isso: é um verdadeiro programa de ações, que se expande em múltiplas

¹ A análise dos dados exigirá um olhar atento a cada indício, o cruzamento de informações, a construção de uma tessitura desse passado a partir de fragmentos. É preciso articular os indícios que se apresentam com os questionamentos, construindo uma narrativa histórica, plausível, possível, verossímil.

² As entrevistas foram gravadas originalmente em fita, e, em atividade supervisionada no ECIRS, foram transcritas, estando disponíveis em forma digital, em cd e em cópia impressa .

atividades e subprojetos. Segundo Ribeiro e Pozenato (2004), os traços definidores da fisionomia do ECIRS são os seguintes:

* É um programa de trabalho, ao mesmo tempo de pesquisa e de ação cultural, que se diversifica e expande em variadas atividades e subprojetos, buscando corresponder a sempre novas solicitações e necessidades, tanto na área do conhecimento quanto no campo da intervenção social.

* Na qualidade de pesquisa antropológica, privilegia uma cultura minoritária e tenta compreender as suas relações de troca e de conflito no processo de homogeneização da cultura nacional, sem perda das diversidades que particularizam cada uma de suas manifestações. Ao mesmo tempo, busca identificar os valores e as contradições desse grupo cultural menor, no sentido de desenvolver uma autocompreensão da própria cultura, numa dimensão crítica.

* Ao lidar com a pluralidade das manifestações culturais, é um projeto caracterizadamente multidisciplinar. Esse traço é, sem dúvida, inovador no que se refere à abordagem dos problemas culturais no país.

* Com base na pesquisa, o ECIRS desenvolve atividades de promoção cultural, num intercâmbio permanente com a comunidade objeto de estudo, sem prejuízo para a primeira. Ao contrário, é nesse processo de troca de saberes que a pesquisa encontra seu verdadeiro alcance.

* É um projeto com claro perfil de ação regional, mostrando como o saber universitário pode, sem nada perder de seu rigor e dignidade, de sua profundidade e amplitude, estar a serviço do desenvolvimento de sua realidade mais próxima.

* Enfim, por não perder o caráter de universalidade, esse estudo e essas ações de dimensão inicialmente regional acabam gerando um interesse para além dessa fronteira. Com isso, o trabalho desenvolvido pelo ECIRS tem chamado a atenção como modelo viável de política científico-cultural, que pode ser utilizado por outras instituições em outros contextos. (Ribeiro e Pozenato, 2004, p. 18).

Como se vê pelos seus traços definidores, o ECIRS pode ser considerado uma espécie de 'guardião da cultura da imigração italiana no RS', e Cultura entendida como um processo em transformação permanente. (Ribeiro e Pozenato, 2004, p. 15).

Desde sua criação, o ECIRS abrigou muitos trabalhos e projetos, mas somente em 2007 surgiu um projeto na área da educação, e que utiliza o Acervo de Memória Oral como material empírico. Trata-se do Projeto "Italianidade e Educação:

Entrelaçando Histórias e Memórias”³. Tal projeto, articulado com o ECIRS, e partindo das memórias de professores e líderes comunitários da região, trabalha com os diferentes aspectos que nortearam o processo de sistematização da educação na região das Antigas Colônias de Imigração Italiana.

Partindo da voz de sujeitos que possibilitam o desenho de um tempo através de suas memórias, fonte há pouco tempo aceita como documentação histórica, essa pesquisa se insere na perspectiva da “história cultural” – e assinala para a reinvenção do passado, reinvenção esta que “[...] se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão” (Pesavento, 2008, p. 16).

Este, talvez, seja um dos aspectos que, contemporaneamente, mais dão visibilidade à História Cultural: a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, multiplicando o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes. Figurando como recortes inusitados do real, produzidos por questões renovadoras, a descoberta de documentação até então não-visualizada como aproveitável pela História, ou então a revisita de velhas fontes iluminadas por novas perguntas. (Pesavento, 2008, p.69).

Na ótica da História Cultural, a relevância deste estudo está na contribuição que poderá trazer para a compreensão das representações construídas pelos entrevistados na contemporaneidade, invocando-se as suas ‘capacidades inventivas’, a partir de elementos de outro tempo. A consciência das transformações sofridas pela memória individual e a possibilidade de constituição de uma memória coletiva, partindo de um conjunto de memórias, é algo basilar a ser averiguado nesta pesquisa. Ressalta-se que aqui se compreende a História como “uma narrativa que constrói uma representação sobre o passado, e que se desdobra nos estudos da produção e da recepção dos textos”. (Pesavento, 2008, p.69).

Sinale-se que, ao trabalhar com fontes orais e memória, é preciso estar atento que as lembranças são constantemente reelaboradas, e à medida que os acontecimentos retrocedem no tempo, perdem algo de sua especificidade. “Eles são elaborados, normalmente de forma inconsciente, e assim passam a se enquadrar nos esquemas gerais correntes na cultura” (Burke, 2005, p. 88). Ainda, o processo

³ Tal projeto foi concebido inicialmente em 2007 pela professora Luciane Sgarbi Grazziotin. No ano de 2008, passa a fazer parte da Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação, No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob a coordenação do professor Lucio Kreutz.

memorialístico carrega em si mecanismos seletivos – geralmente emitindo compaixão pelos fatos lembrados – e esquecimentos constituem parte inerente do nosso ser. (Fischer, 2011, p.10).

Perguntei-me repetidas vezes, inspirada pelo poeta Manoel de Barros, sobre palavras e lembranças, ou sobre como narramos lembranças por meio de palavras, ou como nos valem de palavras para evocar lembranças. A escola é um lugar de muitas vivências, muitas palavras, silenciosas ou estridentes. Que sons, palavras, lembranças habitam nossas reminiscências mais remotas ou nem tanto da escola? Manoel de Barros, versejando, diz: “Palavras têm espessuras várias: vou-lhes ao nu, ao fóssil, ao ouro que trazem da boca do chão” (2009). E as memórias? Que ouro trazem da boca do chão? Ou será da boca da alma? Também as memórias têm espessuras várias. Como acender seus fósseis, continuamente cambiantes, movediços, contingentes? (Fischer, 2011, p.10).

As lembranças e/ou esquecimentos traduzidos em palavras, não são uma realidade passada, ou somente passada. Fazem parte também do presente, de um contexto marcado pela provisoriedade, transversalidade e instabilidade. O percurso investigativo da História Oral, ancorado na História Cultural, ganha cada vez mais legitimidade. Com base nessa intenção, trago, mais uma vez, elementos da História Cultural para contextualizar meus caminhos investigativos, ancorada em Kreutz que afirma que esse campo teórico,

Leva a ter mais atenção com as práticas culturais como objetos de investigação, facultando ler a trama das tensões e relações a partir da perspectiva do cultural, da forma como os processos foram desencadeados, envolvendo-se a ‘capacidade inventiva dos agentes’ e sua dinâmica de representação. (Kreutz, 1998, p.103).

O viés da História Cultural possibilita, portanto, fazer a análise tendo como ponto de partida a cultura, aqui entendida como um [...] conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. (Pesavento, 2008, p. 15).

Partindo de documentos orais, já transcritos, busquei identificar os sentidos conferidos às práticas pedagógicas através das narrativas dos entrevistados sobre suas experiências e também sobre as formas de proceder dos professores enquanto

docentes no contexto de suas comunidades, bem como busquei também analisar a cultura escolar da Região Colonial Italiana e as representações formadas pelos entrevistados sobre o seu pertencimento étnico. Certeau afirma que “um trabalho é ‘científico’ quando opera uma redistribuição do espaço e consiste, primordialmente, em se *dar* um lugar, pelo ‘estabelecimento das fontes’.” (Certeau, 1982, p. 83) Tal narrativa se insere nesta perspectiva, ao definir um campo objetivo próprio e utilizar a metodologia da História Oral.

As pesquisas na área da educação, na perspectiva da História Cultural, envolvem e prestigiam o estudo de memórias de professores, pois o entendimento construído sobre a história de vida (no caso, as entrevistas) pode ajudar a desvelar processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos. O intuito ao trabalhar com memória é encontrar traços e recordações onde seja possível perceber formas de pensar, causas e fatos, que, de alguma maneira, sejam comuns e permitam construir um sentido e uma organização. Para a História Cultural os sujeitos históricos são todas as pessoas e a história é estudada como processo, ocupando-se de tudo o que a ação humana fez no passado e também faz no presente, tendo como base as ações do cotidiano.

Eis nossas memórias. A cada tempo são invadidas por novos arranjos, incessantes, caleidoscópios, irrepetíveis. Mesmo aquelas narrativas mais freqüentadas, constantemente declaradas, mesmo nestas, há algo de sutilmente distinto a cada repetição. Somos assolados pelas vicissitudes, contingências, desassossegos do movimento da vida, e o mesmo sucede com nossas memórias. Impossível fixá-las. [...] A memória representa uma invenção difícil. E busca representar no presente coisas ausentes do passado, como adverte Certeau. (Stephanou, 2011, p. 12).

A presente pesquisa é qualitativa, pois o material empírico inclui histórias de vida, memórias orais. Nesta pesquisa a preocupação é muito maior com o processo do que com o produto, eis que trabalhei com fragmentos de histórias de vida. Ao se recorrer às memórias para construir uma narrativa, observa-se que nelas (ou pelo menos na grande parte delas) não está o fato, a data precisa, mas a repercussão naquela sociedade.

O olhar interpretativo, que carrega consigo toda a “bagagem do intérprete”, ou seja, daquele que lê, analisa, também está presente na pesquisa. “Em Gadamer,

a historicidade se torna o princípio hermenêutico fundamental. Isso significa que a condição de possibilidade da experiência hermenêutica é o caráter histórico do intérprete e do interpretado” (Almeida, 2002, p. 258). Segundo Pesavento, toda “essa bagagem do intérprete” é chamada de “erudição” e se constitui no verdadeiro capital do historiador.

[...] Tomamos a palavra (erudição) para significar a bagagem de leituras e de conhecimento que todo historiador deve ter para situar seu tema e objeto, historicizando-o. Se há capital próprio à formação do historiador é justamente este: ter um volume de conhecimentos disponíveis para serem aplicados e usados, dando margem a uma maior possibilidade de conexões e inter-relações. (Pesavento, 2008, p.66).

Ainda, a tarefa de utilizar a memória oral como fonte documental, imprimiu a necessidade de fazer escolhas e selecionar documentos que serão considerados fonte para a pesquisa. Assim, segundo Chartier, a análise deverá ser construída “[...] mais em função da posição ocupada por cada historiador na instituição histórica de sua época do que segundo o princípio de curiosidade [...] de prazer”. (Chartier, 2004, pág. 155).

As entrevistas que sustentam, de forma empírica, o presente projeto, encontram-se já transcritas, e foram inicialmente gravadas em fitas cassete, elaboradas com a característica de depoimento, orientado por um questionário temático. Salienta-se, entretanto, que todo esse acervo já encontra-se digitalizado e disponível para consulta.

As entrevistadoras prof^a Liane Beatriz Moretto Ribeiro, Cleodes Maria Piazza Ribeiro e Corina Michelin Dotti, ao iniciarem a coleta de memórias, selecionaram sujeitos com a intenção primeira de perceber “a influência da escola na vida cultural das comunidades rurais das Antigas Colônias” (Ribeiro, 2004, p.148). Nesse primeiro momento a pesquisa procurou identificar a contribuição da escola, no meio rural, tanto na preservação da cultura existente como na introdução de novos elementos culturais. Pretendeu saber a relação entre o sistema formal de ensino e os padrões culturais da colônia italiana em sua inter-relação (Kreutz et alii, 2008).

As lembranças dos entrevistados vão surgindo à medida que as entrevistadoras os vão questionando. As narrativas deixam ainda transparecer a confiança que depositam nas entrevistadoras, cujos laços de pertencimento étnico

os aproximam. Ainda, em algumas ocasiões, os entrevistados “dialogam” com as entrevistadoras, como se, para evocar suas lembranças, precisassem do respaldo de veracidade da lembrança de mais alguém. Nota-se, assim, que a memória dos entrevistados é transformada e ampliada pela possibilidade de lembrança e também pela identificação e relação de confiança estabelecida pelas entrevistadoras.

Tem-se nas memórias (nas suas duas faces, lembrança e esquecimento), a possibilidade de perceber as relações sociais, as conquistas, o cenário da educação, a cultura escolar, os papéis sociais, os espaços, entidades e pessoas num processo que institui os princípios de vida da cultura italiana da comunidade da região, com suas diferentes possibilidades. Não única, linear e estruturada, que demarque uma “forma”, uma norma daquele tempo e espaço, mas na ótica da História Cultural, dizendo respeito a singularidade das vidas de seus sujeitos.

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar assim em ‘documentos’ determinados objetos repartidos de outra maneira. [...] Este gesto consiste em isolar um corpo [...] e em “desfigurar” as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto. (Certeau, 1982, pág. 81).

Na pesquisa, foi preciso atentar aos indícios: Como os entrevistados recordam? Por que recordam? Como rememoram ou esquecem? O que produz esse esquecimento? Que fatores são responsáveis pela dilatação da memória ou por apagá-la? Que sentimentos são ali expostos? O que recordam? O que mais recordam? As respostas a essas questões permitiram compor e recompor a pesquisa, e traçar as categorias de análise.

1.3. Dos percursos metodológicos

A História Oral, como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma preservação e uma melhor compreensão da memória coletiva e dos processos de construção de identidades de grupos ou indivíduos nas sociedades. (Ferreira, 2009, p. 115).

Início o presente capítulo com uma longa história que muito contribui na reflexão sobre os caminhos investigativos, na pesquisa em História da Educação.

Zadig, o sábio da Babilônia, estava decepcionado com seu casamento e procurou se consolar com o estudo da natureza. Segundo ele, ninguém poderia ser mais feliz do que “um filósofo que lê o grande livro aberto por Deus diante dos nossos olhos”. Fascinado por essas idéias, e como a esposa se tornara mesmo “difícil de aturar”, o sábio recolheu-se a uma casa de campo e não se ocupou, por exemplo, em “calcular quantas polegadas de água correm por segundo sob os arcos de uma ponte, ou se no mês do rato cai uma linha cúbica de chuva a mais que no mês do carneiro”. Tais cálculos não o cativavam; o que lhe interessava era, sobretudo, o estudo das propriedades dos animais e das plantas. Zadig acabou adquirindo tal sagacidade que conseguiu apontar “mil diferenças onde os outros homens só viam uniformidade”.

O moço entrou logo em apuros por causa disso. Certo dia passeava na orla de um bosque quando viu aproximarem-se, esbaforidos, um eunuco da rainha e vários oficiais. Os homens pareciam à procura de alguma preciosidade perdida. Com efeito, o eunuco perguntou a Zadig se ele não tinha visto o cachorro da rainha, que estava desaparecido; este respondeu-lhe com uma correção: tratava-se de uma cadela, e não de um cachorro. E prosseguiu: “É uma cachorrinha de caça que deu cria há pouco tempo; manqueja da pata dianteira esquerda e tem orelhas muito compridas”. “Viu-a então?”, tornou a perguntar, impaciente, o eunuco. “Não”, respondeu Zadig, “nunca a vi e nem mesmo sabia que a rainha tinha uma cadela”.

Justamente naquela ocasião, por um desses caprichos do destino, também o mais belo cavalo do rei fugira para as campinas da Babilônia. O perseguidores do cavalo, tão esbaforidos quanto os da cadela, encontraram-se com Zadig e perguntaram-lhe se não vira passar o animal. O sábio respondeu, explicando:

“É o cavalo que melhor galopa [...], tem 5 pés de altura e os cascos muito pequenos; sua cauda mede 3 pés de comprimento e as rodela de seu freio são de ouro de 23 quilates; usa ferraduras de prata de 11 denários”.

“Que caminho tomou ele?”, perguntou então um dos oficiais do rei. “Não sei”, respondeu Zadig, “não o vi nem nunca ouvi falar nele”.

Zadig foi preso, suspeito de ter roubado a cadela da rainha e o cavalo do rei. Os animais, todavia, apareceram logo em seguida, livrando-se assim, o moço da acusação. Apesar disso, os juízes aplicaram-lhe a multa – “por dizer que não vira o que tinha visto”. Paga a multa, os magistrados finalmente resolveram ouvir as explicações do sábio da Babilônia.

[...]”Juro-vos [...] que nunca vi a respeitável cadela da rainha, nem o sagrado cavalo do rei dos reis. Aqui está o que me sucedeu: andava eu passeando pelo bosque onde depois encontrei o venerável eunuco e o muito ilustre monteiro-mor.

Percebi na areia pegadas de um animal, e facilmente concluí serem as de um cão. Leves e longos sulcos, visíveis nas ondulações da areia entre os vestígios das patas, revelaram-me tratar-se de uma cadela com as tetas pendentes e que, portanto, devia ter dado cria poucos dias antes. Outros traços em sentido diferente, sempre marcando a superfície da areia ao lado das patas dianteiras, acusavam ter ela orelhas muito grandes; e como, além disso, notei que as impressões de uma das patas eram mais fundas que as das outras três, deduzi que a cadela da nossa augusta rainha manquejava um pouco”[...]. Em seguida, Zadig explicou aos juízes admirados, como, usando o mesmo método, fora capaz de descrever o cavalo do rei sem tê-lo jamais visto. (Chaloub, 1990, p. 48).

O episódio hipotético acima transcrito à reflexão sobre a variedade de caminhos metodológicos possíveis suscita alguns questionamentos: Qual o melhor caminho? Qual o mais produtivo? Qual o mais “correto”? Como atingirei os objetivos propostos por ocasião do projeto?

A metodologia adotada na presente pesquisa é a História Oral, partindo da memória de professores e líderes comunitários sobre suas experiências enquanto discentes, docentes, ou ainda, que trazem suas lembranças evocadas da lembrança daquilo que os pais e avós contavam sobre a experiência escolar e sobre o processo identitário. As memórias, entrecruzadas por referenciais teóricos, permitem escrever uma História da Educação onde seja possível estabelecer relações entre etnicidade e cultura escolar nas Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 1905 a 1950.

Chamo a atenção para o aspecto temporalidade, que foi pensado e repensado inúmeras vezes, até chegar nas datas 1905-1950. Primeiramente, minha idéia era trabalhar com as primeiras décadas do século XX. Para mim era perfeitamente inteligível que se entende por primeiras décadas os 30 primeiros anos. Todavia, esse entendimento não é consenso. Ainda, a data termo – 1930 – acabaria desprezando informações importantes para a construção da narrativa no que diz respeito à construção do bilinguismo e à campanha de nacionalização, que praticamente silenciou as vozes dos grupos étnicos. Com essa impossibilidade, decidi então escolher uma data significativa dentro do contexto das entrevistas: 1905 é ano em que a entrevistada mais idosa começa a frequentar escola, e 1950 marca o início da carreira de docente do entrevistado selecionado mais “novo”. Salienta-se que somente foram considerados, para fins de escrita desta narrativa, os fragmentos

da entrevista do senhor Ângelo Araldi cujos fatos são anteriores à 1950, ou seja, da sua infância, adolescência e início da vida profissional.

A escolha pela Metodologia da História Oral, e o desafio de trabalhar com documentos orais no início me deixava um pouco angustiada, mas isso tornava a tarefa no mínimo mais interessante. Trabalhar com memórias, sobretudo com memórias de pessoas mais idosas, abarcava sentimentos, emoções. Assim, procurei, entre os pontos de contato entre as memórias, (re)criar um imaginário de um tempo e espaço específicos, produzindo um discurso.

Sobre esta nova forma metodológica de se escrever/narrar História, tendo com base fontes orais/memórias, Pintado (2002) lança importantes questionamentos:

Son estos unos breves testimonios de um movimiento que está alcanzando altas cotas de difusión em los médios especializados y em otros muchos no teñidos por los códigos académicos. Me refiero al auge de La oralidad, de la palabra, y a La importância concedida a La memoria como soporte de comunicación intergeneracional e histórica. ¿ Puede La memoria substituir a la historia o es simplemente parte de ella? ¿ Es La memoria recobrada um instrumento eficaz para interpretar y reconstruir las zonas olvidadas de nuestro pasado? (Pintado, 2002, p. 178-179).

E continua falando sobre esta nova vertente metodológica, História Oral. Segundo ele, essa “nova cara da História” está comprometida com sentimentos, mentalidades, subjetividades, que extrapolam os limites dos relatos políticos, até então tidos como verdades únicas e inquestionáveis da História:

Pero esta historia, pretendidamente desmenuzada, encontraria em los últimos años nuevos perfiles. Dentro de esta tendencia más personalista y com rostros que vengo analizando, situo uma nueva corriente que tomó como herramienta de trabajo el papel que La memoria de los individuos juega em La reconstrucción de los hechos del pasado. Y como tantas veces había ocurrido, las viejas máximas se derrumbaron para ser substituídas por otros enfoques.[...] Pero lo que me interesa destacar es que, como fruto inevitable de estos nuevos enfoques, comenzó a praticarse uma nueva modalidad investigadora que dio origen a la llamada historia oral, esto es, uma historia com palabras, uma história que se registra a través de la voz de los propios protagonistas. (Pintado, 2002, p. 183).

Segundo Certeau, “Fazer História é uma prática” e é exatamente na fronteira cambiante entre “o dado e o criado, e finalmente entre a natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa”. (1982, p. 78) Ao analisar fontes orais, interpretando os depoimentos a partir das convicções do meu tempo, fazendo cruzamentos com referenciais teóricos e assim, escrevendo uma narrativa possível e plausível, cuja metodologia é a História Oral, estou “fazendo história”, no viés da História Cultural.

Em que pese a introdução no Brasil ser datada dos anos 70, foi somente no início dos anos 90 que a História Oral ganhou envergadura. Os inúmeros encontros, seminários e debates enfocando a História Oral denotam sua vitalidade e também o seu dinamismo. Segundo Amado e Ferreira o “objeto histórico é sempre resultado de uma elaboração” e “a história é sempre construção” (2002, p. XI). As autoras defendem ser a História Oral uma metodologia, e não uma disciplina, ou uma técnica.

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disto sobre seu trabalho -, funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral – o que, a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas na área teórica, a história oral é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar*, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas. (Amado e Ferreira, 2002, p. XVII).

As autoras ainda afirmam que as soluções e explicações devem ser buscadas na teoria da História, que estuda e trabalha os conceitos de história e memória, e as relações entre ambos. O presente trabalho utiliza como fonte memórias orais de sujeitos (professores que exerceram a docência entre 1905 e 1950) e líderes comunitários da Região das Antigas Colônias do Nordeste do RS. Assim, imprescindível trazer alguns conceitos de memória, sobretudo ao se pesquisar relações entre memórias (das práticas docentes) e etnicidade.

Segundo Ferreira e Franco (2009),

A memória é um elemento constitutivo do sentimento de identidade, na medida em que responde também pelos sentimentos de continuidade e coerência. Assim, é importante

reter que as identidades são construídas e estão longe de serem fixas e imutáveis. Essa construção não está, porém, isenta de influências, negociações e transformações. Isso quer dizer que memória e identidade podem ser perfeitamente negociadas e não são fenômenos que devem ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. A memória, por sua vez, não deve ser vista apenas como um repositório de dados sobre o passado. Ao contrário, ela é uma força ativa, dinâmica, seletiva, que define o que se deve esquecer e o que se deve lembrar do passado, e é também um instrumento e um objeto de poder. A memória não é neutra, e é recuperada sempre em função das demandas do presente. Assim, falar de memória significa ter em mente uma relação que envolve o passado, o presente e o futuro. (Ferreira e Franco, 2009, p. 87).

O que os entrevistados recordam? Por que recordam? O que esquecem ou omitem? Por quê? Qual o papel do entrevistador? Que representações os entrevistados possuem sobre sua pertença étnica, e quais as relações com as práticas docentes? Como as entrevistas já se encontravam transcritas, e ultrapassada a árdua tarefa de transcrição, a primeira medida foi fazer uma ficha das memórias de cada sujeito, separando-as de acordo com os interesses da presente pesquisa, e ainda, contendo todos os dados de identificação e genealogia. Abaixo, segue um quadro contendo um panorama do perfil de cada entrevistado cujo depoimento foi referenciado no presente trabalho. Destaca-se que, num “universo” de 30 entrevistas coletadas pelo ECIRS, após análise inicial escolhi trabalhar com os 18 (dezoito) depoentes abaixo, por apresentarem informações e conteúdos que julguei mais condizentes com as categorias de análise elencadas e relacionadas com o presente estudo.

Nome do Entrevistado	Ano da Entrevista	Ano e local de Nascimento	Idade	Tempo que começou a lecionar	Local/Zona em que trabalhou	Local de nascimento dos pais
Adelaide Rosa	1984	1903 em Caxias do Sul	81 anos	1936	Urbana	Pai – Porto Alegre e Mãe – Rio Pardo
Aleixo Piazza	1984	1913 em Nova Milano	71 anos	Não era professor		
Ângela Carlesso	1984	Set/1909 em Garibaldi	75 anos	Não relatou se		Brasil

Fardo				era professora		
Ângelo Araldi	1989	1926 em Flores da Cunha	63 anos	1948	Rural	Pai – Flores da Cunha e Mãe – Caxias do Sul
Bibiana Soldatelli Piccoli	1989	01/08/1901 em Nova Roma	88 anos	Não relatou se era professora		Itália
Catarina Rosa Piva Foppa	1988	1910 em Garibaldi	78 anos	1927	Rural	Pai –Itália e Mãe – Brasil
D. Benedito Zorzi	1988	1908 em Farroupilha	80 anos			Itália
Emma Nilza Citton Faccio	1988	1923 em Antônio Prado	63 anos	(+-) 1943	Rural	Itália
Ida Menegotto Poletto	1986	1915 em São Luiz	71 anos	+ - 1930	Rural/Urbana	Brasil
Isolina Rossi	1985	1898	87 anos	(+-) 1915	Rural	Itália
João Bodini	1985	21/11/1898 Linha Anunciata (Garibaldi)	87 anos	Não era professor		Pai – Itália e Mãe no Brasil
Liduvina Sirtoli Tissot	1987	1912 – 3ª Légua – Santo Antônio	75 anos	1928 (+-)	Rural	3ª Légua
Olga Tonolli Sevilla	1988	1913 – São Marcos	75 anos	+ - 1928	Urbana	Itália
Serafina Rigon Carpeggiani	1989	1911 – Flores da Cunha	78 anos	1927	Travessão Esmeralda – Rural	Itália
Silene Piva Benini	1988	1908 – Garibaldi	80 anos	1927	Rural	Pai – Itália e Mãe – Brasil
Verônica Candiago Bortolon	1985	1915 – Caxias do Sul	70 anos	1930	Urbana	Brasil
Virgínia Dall’Alba Novello	1986	Ana Rech – 1908	78 anos	1926	Rural	Itália
Vitória Luciata Regla	1987	Garibaldi		1925	Rural	Brasil

Parafrazeando Grazziotin (2008), certamente restaram lacunas, espaços a serem preenchidos por outras memórias e que poderiam ter sido escolhidas em detrimento, ou juntamente com essas. Todavia, com tais escolhas foi possível (pelos depoimentos e com os recortes realizados) compor o cenário de um grupo, de uma comunidade, cujas lembranças individuais em muito se aproximam umas das outras, apresentando características em comum, partilhando códigos, condutas e revezes. Histórias individuais, singulares, mas cujos elementos identitários ajudam a construir uma história da educação na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana comprometida com a memória oral dos sujeitos.

Ao fazer as fichas de cada entrevistado, fiquei imaginando como teria sido se fosse eu a entrevistadora...

Reminiscências tecidas nas densidades do tempo evocam muitos momentos, vividos, esquecidos, rememorados, ofertados à leitura e ao conhecimento: autoras e autores aqui reunidos nos brindam com suas narrativas de “tempos de escola” [...] As paisagens, cenas, espaços escolares descritos, as percepções e emoções compartilhadas, os segredos quase revelados, as sutilezas de metamemórias tecidas através das palavras nos são apresentadas ao olhar e à meditação. Foram selecionadas, propostas, anunciadas como provisórias, inacabadas, incompletas. [...] Há uma parte intransmissível de uma experiência. (Stephanou, 2011, p. 12).

Caso eu tivesse sido a entrevistadora... Poderia ver as sutilezas apresentadas pelo olhar. Ainda, poderia conferir, através da oralidade, singular na sua capacidade de manifestar, as entonações verbais, emoções e sentimentos. Todavia, se por um lado eu poderia ver as reações fisionômicas e ouvir as reticências e suspiros, por outro lado as impressões seriam outras, bem como a receptividade. Tenho origem alemã e não falo italiano. Muito da comunicação ficaria comprometida, porque não há como recorrer ao dicionário no momento das entrevistas. Também fiquei pensando como teria sido bom fazer as transcrições para o meu trabalho. Poderia de fato “ouvir” as reticências, os suspiros, a alteração da voz, as emoções. Por sua vez, fazer todas as transcrições exigiria um tempo que eu não tenho, e certamente não conseguiria terminar a pesquisa, ou teria que me limitar a um número bem reduzido de entrevistas. Assim, fiquei satisfeita de possuir um rico material já digitalizado à minha disposição. E confesso que embora vivendo no mundo da tecnologia digital, por muitas vezes adotei o papel e a caneta para

conseguir dar voz às minhas próprias interpretações e conseguir anotar aspectos recorrentes nas entrevistas, já que muitas vezes, a tela do computador me deixava literalmente muda e estática. A impotência diante do computador por muitas vezes se somou ao esgotamento físico e emocional que vivi no período da pesquisa.

Pois bem, depois de ler inúmeras vezes as entrevistas, anotar e rabiscar, sublinhar, destacar aspectos, lançar dados no computador, categorizar, fazer fichas de leitura, era hora de organizar os textos escritos e as impressões colhidas através dos indícios. Segundo Pesavento (2008, p. 59) “[...] escrever a história é sempre ir ao encontro das questões de uma época” e que na história trata-se da “[...] reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações”. Assim, percebendo as recorrências nas narrativas, busquei analisar a história de um grupo, como afirma Grazziotin:

A memória será [...] percebida a partir dos marcos individuais que foram guardados seletivamente na memória de cada um; no entanto, será analisada como a história de um grupo, daquilo que esse grupo demarcou como significativo, produzindo um discurso. A consciência das transformações sofridas pela memória individual e a possibilidade de constituição de uma memória coletiva, a partir de um conjunto de memórias, é fator fundamental a ser examinado nesta pesquisa. Isso se deve ao fato de que os pressupostos teóricos que iluminam o caminho da empiria, no processo de coleta de informações e análise de documentos orais, têm a função de colaborar na problematização da memória para construção desta História. O objetivo ao trabalhar com memória é encontrar um conjunto de traços e recordações onde seja possível perceber formas de pensar, causas, ocasiões ou fatos que, de alguma maneira, sejam comuns e permitam construir um sentido e uma organização. (Grazziotin, 2008, p.75).

Segundo Pollak (1989), as relações entre a memória e as identidades coletivas merecem destaque na construção das sociedades. Em suas palavras:

Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra [...] em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes [...] A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõe

uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também suas oposições irreduzíveis. Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, [...] eis as duas funções essenciais da memória comum. (Pollak, 1989, p. 60).

As memórias dos entrevistados pelo ECIRS permitem constatar, através dos indícios encontrados, que os mesmos guardam sinais de pertencimento visíveis, bem como reiteram valores e costumes da região: religião, trabalho, família. As memórias (re)criam o grupo, ao mesmo tempo em que são (re)criadas e mantidas individual e coletivamente.

Penso que o trabalho do historiador que lança mão da memória como fonte, exige um minucioso trabalho investigativo, na coleta de traços e indícios, que como diz Pesavento, citando Carlo Ginzburg, constitui-se no método indiciário, onde o historiador é comparado a um detetive, sendo responsável pela “decifração de um enigma”, para elucidar um enredo e descobrir um segredo. Esse “historiador-detetive” deve ir além do que é dito, deve ter seu olhar apurado, atento a detalhes que a outros olhos poderiam passar despercebidos. (Pesavento, 2008, p. 63-64).

A autora afirma que o método indiciário encontra correspondência com outro método, já anunciado por Walter Benjamin: o da montagem. “É preciso recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção, verdadeiro quebra-cabeças [...] capazes de produzir sentido”. (Pesavento, 2008, p. 64).

Analisar, buscar indícios, montar, compor, amearhar, interligar narrativas, revelar um segredo. Esse foi o caminho percorrido pelo presente trabalho, que não nutre a pretensão de apresentar uma verdade inequívoca, mas de criar um regime de verdades a partir dos indícios pesquisados.

Ainda, a partir dos depoimentos, foi possível compor o cenário da região, num tempo vivido. Região esta passível de ser identificada - a partir dos relatos dos próprios sujeitos - geográfica e socialmente, como Região das Antigas Colônias Italianas.

2. REGIÃO COLONIAL ITALIANA: ANTIGAS COLÔNIAS DO NORDESTE DO RIO GRANDE DO SUL

O conceito de região, [...] e a definição de uma determinada região são construções. Quer dizer, são representações simbólicas e não a própria realidade.[...] (Pozenato, 2003, p. 151).

Esta narrativa é um estudo sobre a História da Educação na Região Colonial Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul na primeira metade do século XX. História Oral foi a metodologia adotada, e documentos orais, já transcritos, foram a fonte utilizada na construção de uma verdade plausível, escrita por alguém que vive inserida em seu contexto histórico e com seus próprios interesses. Assim, a “História” que aqui se escreve não é a mesma que se deu, porque essa tarefa seria impossível. A “História” que aqui se escreve é uma das verdades possíveis, a partir do estudo das fontes orais escolhidas.

São mais de cem (100) anos transcorridos após a chegada dos primeiros imigrantes italianos ao Rio Grande do Sul. Embora existam variados estudos sobre a ocupação e localização geográfica da região colonial italiana, acredito ser importante traçar, mesmo que de forma panorâmica, alguns aspectos que permitam perceber: que lugar é esse? Em que espaço geográfico se localiza? Que fatos e informações são recorrentes nas entrevistas analisadas? Que motivos ensejaram a imigração italiana ao RS?

2.1. Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do RS: Espaço Geográfico?

Na esteira da Geografia, outras disciplinas passaram a utilizar a idéia de região. Em todas essas disciplinas, com exceção, é claro, da geografia, o espaço físico passa para um segundo plano, para privilegiar variáveis e relações de tipo humano ou social, cada uma dentro da sua perspectiva de observação. (Pozenato, 2003, p. 150).

A idéia de região é antiga. Etimologicamente, a palavra *regio* deriva de *rex*, a autoridade que, por decreto, podia circunscrever as fronteiras (Pozenato, 2003,

p.150). Pode-se inferir, assim, que a ideia de região, na sua origem, não é uma realidade natural, mas uma divisão do mundo social por um ato de vontade.

Regionalizar é fracionar, demarcar, dividir o espaço territorial atendendo diferentes objetivos. Luchese assim define a expressão Região Colonial Italiana:

E quais os critérios aqui utilizados para definir a Região Colonial Italiana? Trata-se do espaço geográfico que constituía as chamadas terras devolutas do Estado, localizada na Encosta Superior do Nordeste, cujas altitudes variam entre 600 e 800 metros, entre o Planalto e a Depressão Central. A região serve de divisor de águas dos afluentes do Rio das Antas (desemboca após no Taquari) e do Caí (desemboca no Guaíba). (Luchese, 2007, p. 26).

Salienta-se que, para fins do presente estudo, que tem por fonte memórias orais de descendentes de imigrantes italianos - material esse coletado pelo ECIRS – restringiu-se o conceito do termo Antigas Colônias para denominar apenas as primeiras colônias de imigração italiana do Nordeste do RS, quais sejam: Conde d’Eu, Dona Isabel, Caxias do Sul e Antônio Prado, que foram povoadas e ocupadas a partir de 1875, e que após a Proclamação da República foram elevadas à condição de municípios.

Além da divisão que observa aspectos geográficos e acidentes naturais para fins de mapear e dividir os espaços em regiões, obviamente também existem critérios histórico-culturais. Luchese (2007) sustenta que essa divisão que observa critérios histórico-culturais se faz mais adequada e com muito mais sentido, vez que a concessão das terras devolutas para a criação dos povoados, a ocupação dos lotes, travessões e linhas, bem como a sua colonização são elementos históricos centrais para sua delimitação enquanto Antigas Colônias da Região Colonial Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul.

2.2. Contexto italiano em 1875

A imigração deve ser considerada como um processo no qual estão envolvidos homens enquanto indivíduos e enquanto membros de grupos sociais e no qual, num quadro mais abrangente, há uma dinâmica de atração e de expulsão de contingentes humanos, tanto em local como globalmente. (Zanini, 2006, p. 53).

Ao final do século XIX, a Itália era um país recém-unificado territorialmente, mas as unificações política e social ainda eram almejadas pelas elites. Em determinadas regiões as relações capitalistas ganhavam espaço, mas em outras predominavam as relações do tipo feudal, o que gerava situações de confronto. A Revolução Industrial provocara mudanças, rupturas, desenvolvimentos científicos e tecnológicos que, por sua vez, geravam insegurança, medo, desemprego. Havia divergências entre o clero e os liberais, eis que a Igreja estava perdendo o poder e seus fiéis. Não havia distribuição de riqueza e as desigualdades sociais provocavam efervescência social. Não havia terras para todos. As relações de produção haviam criado uma nova moral e a economia não era mais familiar. As taxas de natalidade aumentaram e as cidades cresciam sem terem condições de suportar o superpovoamento.

Assim, o Estado vislumbrou, na emigração, uma solução para suas mazelas sociais através da exportação de contingentes humanos. E criou o mito de uma América promissora, mito esse difundido sobretudo nos filós⁴. Por sua vez, os italianos passaram a interpretar a emigração como uma tentativa de poder reconstruir, na América, uma sociedade que estava irremediavelmente se despedaçando. (Zanini, 2006).

2.3. Contexto Brasileiro: breves considerações sobre a chegada dos imigrantes italianos

O Brasil, na mentalidade dos italianos propensos a emigrar, era apresentado como uma terra de riquezas fáceis, fossem naturais ou pelo trabalho nas fazendas. Nessa terra nova, especialmente para os que rumavam para o sul do Brasil na década de 70 do século XIX, não havia, em seus imaginários, lugares para patrões, mas sim a possibilidade de se tornarem proprietários, "Signori". (Zanini, 2006, p. 47).

Embora a delimitação temporal do presente estudo seja a primeira década do século XX, cumpre traçar algumas considerações sobre a chegada dos imigrantes no Brasil, os motivos da imigração, bem como sobre a política brasileira

⁴ Filós eram momentos de encontro das famílias, à noite, que se reuniam para confraternizar.

instalada nas primeiras décadas do século XX, para melhor compreender as representações e as atribuições de significados sobre a vida, a cultura e as tradições⁵, e sobre as maneiras como foram organizados os modos de transmitir saberes e fazeres, narrados pelos professores entrevistados.

Sabe-se que, após a independência do Brasil, em 1822, tornou-se intensa a discussão sobre a formação da Nação Brasileira. A elite observava o exemplo dos Estados Unidos, que se desenvolvia rapidamente em função dos imigrantes recebidos. No Brasil, país de extensas fronteiras, havia a urgente necessidade de ocupação geográfica do Sul, onde os conflitos pela demarcação do território eram constantes. Motivos raciais, na busca do “branqueamento da população”, bem como a crença da superioridade inata dos europeus para o trabalho, foram determinantes para que esses povos fossem os escolhidos para a imigração para o Brasil. Em se tratando de imigrantes italianos, acredita-se que, a partir de 1875 até meados de 1947, vieram aproximadamente 1.500.000 pessoas (Kreutz, 2005).

Para o governo brasileiro, atrair imigrantes para substituir a mão-de-obra escrava era uma necessidade econômica, principalmente após 1850, com a proibição do tráfico negreiro. Os italianos, particularmente, eram vistos positivamente pelo fato de serem brancos, europeus, latinos, católicos-romanos, considerados apegados ao trabalho e também tidos como trabalhadores mais rústicos e menos exigentes, aceitando de boa vontade as duras tarefas da lavoura brasileira.[...] Os italianos e os vênnetos, especialmente, eram considerados dóceis e de boa moral. (Zanini, 2006, p.43).

Como se constata, a colonização italiana no Rio Grande do Sul fez parte de um grande projeto geopolítico do governo imperial brasileiro, que utilizava a imigração para preencher os vazios demográficos do Sul do país. Ela foi pensada 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.

⁵ “A tradição é o espaço-tempo de um tipo peculiar de saber que está para além do racional, que envolve, para Benjamin, os conteúdos da Religião. A tradição contextualiza uma natureza, um modo de vida; ela contempla um conjunto de representações significativas que condicionam o saber e o fazer de determinadas comunidades; ela é, em parte, o enquadramento de ações que não só ditam o modo do fazer, mas também, o modo do estar, o modo dos indivíduos se relacionarem uns com os outros e com o mundo. No vocabulário benjaminiano, a tradição corresponde a uma forma de temporalização histórica, geralmente passada.” (Pereira, 2006, p.64)

Ao chegarem ao Brasil, os imigrantes criaram estruturas organizacionais próprias, grupos locais, comunidades. Se por um lado assumiam-se como cidadãos brasileiros, por outro constituíram especificidades relacionadas à língua materna, cultura, tradições, costumes, religião, tradições e sentimentos de pertencimento relacionados a lugares. Assim, estabeleceram modos de ser distintos, como respostas aos desafios diários.

A estrutura organizacional dos imigrantes italianos é vislumbrada nos depoimentos analisados:

Você sabe, que havia aquele espírito comunitário, quando o nosso colono veio prá cá, ele se organizou em pequenas comunidades, fundavam a capelinha, a escola, o cemitério tudo por essa comunidade, naquele espírito cristão que trouxeram de lá. Nosso poder público só muitos anos depois é que ele participou. Quando a escola já estava fundada, funcionando já em 1920, 1923, 1930 é que o Poder Público tomou conta das escolas.

[...] Eu sei que os colonos, fundavam aquela igreja, aquela capelinha prá rezar, a escola e o cemitério era iniciativa dos colonos. Mas parece que havia bastante orientação da igreja, dos padres. (Araldi, ECIRS⁶, 1989 p.04).

Ocorre que, nas primeiras décadas do século XX, isso passou a ser visto como uma afronta à formação da Nação Brasileira. “A partir da modernidade, no contexto de formação dos Estados/Nação, a diferença cultural foi considerada um obstáculo para a formação da nacionalidade e do “povo”, sob o prisma de um pretense coletivo”. (Kreutz, 2002, p. 03).

Nas décadas de 1920 e 1930, com a crescente afirmação do Estado nacionalista no Brasil, a pluralidade étnica começou a ser vista como problema, especialmente em relação aos grupos de imigrantes que haviam criado toda uma estrutura sociocultural comunitária com características predominantemente étnicas. Trata-se de um exemplo marcante: daquilo que ocorre no dia-a-dia da sociedade: a dimensão cultural não é muda, neutra. Ela é constitutiva no processo histórico, é fonte de significação e de organização da vida social. Expressa entrecruzamentos de interesses na sociedade, em que os grupos buscam afirmação, seu espaço em relações freqüentemente conflitivas, às vezes mais veladas, noutras aberta. (Kreutz, 2005, p. 155).

⁶ Essa referência ao ECIRS (Elementos Culturais das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul), após citação, é sinalização para dizer que se trata de depoimento de entrevistado.

Assim, a escola passou a ser concebida como um privilegiado mecanismo de formação da cidadania, envolvida com uma noção de identidade nacional e ligada a uma cultura tradicional, silenciando histórias e vozes de grupos. “Terra de imigrantes, educar o Brasil significava, para além de nacionalizar o estrangeiro, “abrasileirar o brasileiro” (Vidal, 2003, p. 515). Nos estudos de Kreutz (2010), com o “nacionalismo precisava-se formar um imaginário para a afirmação de uma unidade simbólica para a nação, apoiada na expansão de um sistema escolar o mais possível unitário, apoio para a formação de uma cultura uniforme” (Kreutz, 2010, p. 52-53).

A fim de unificar a cultura e formar uma ‘Nação’, o “século XX é o momento em que a educação se dissemina no Brasil. [...] A educação foi vista como um elemento importante para formar as novas gerações e inseri-las numa ordem política e econômica que não se podia questionar”. (Galvão e Lopes, 2010, p. 18). Essa política educacional também deixou marcas no Nordeste do Rio Grande do Sul, local das antigas colônias de imigração italiana, e pode ser identificada nos relatos dos professores entrevistados, sobretudo no que diz respeito à proibição do uso da língua da pátria de origem.

2.4. Entre a realidade e o imaginário: representações da imigração, formação e ocupação das Antigas Colônias

A busca de um passado composto por heróis representa também diferenciação social no interior da sociedade global e regional. Auto-referir-se uma origem europeia e portadora de determinadas características e valores culturais agrega valor ao indivíduo, potencializando capital simbólico e cultural a sua pessoa. (Zanini, 2006, p. 69).

No ano de 1875, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, chegava um número expressivo de imigrantes provenientes da Itália e que passou a ocupar a Encosta Superior da Serra. Mas como teria sido esse começo? Qual o propósito da vinda dos imigrantes para o RS? Será que os imigrantes tinham consciência de serem cidadãos de uma nova Pátria? Ou queriam construir uma nova Itália?

Estudos históricos mostram que a esses imigrantes coube a zona das matas e terrenos acidentados. Ficaram situados estrategicamente entre os Campos de

Cima da Serra e a Depressão Central, pois a intenção do Governo era isolar os colonos alemães e italianos dos rio-grandenses, pensando assim dificultar uma possível ação conjunta dos mesmos. Ao chegarem na Província, os imigrantes italianos precisavam comprar o lote e o prometido subsídio para alimentação foi cancelado. Segundo Pozenato (2003), os imigrantes italianos não compartilhavam do ideal de uma Nova Itália, por dois motivos: a recente unificação da Itália cuja imagem não fazia parte da vivência cultural e política dos italianos, e o ressentimento pela falta de condições de sobrevivência que os obrigou a emigrarem na busca de uma vida melhor.

Há indícios de tais sentimentos, nos relatos analisados:

E - Eles contavam, os avós esses que a senhora conheceu aqui, contava prá vocês netos, coisas da Itália?

I - Contavam.

E - O que contavam?

I - Contavam da Guerra do 1893, que o bisavô ele se juntou que nem morto, queimaram até a barba dele e não se mexeu para poder fugir e conseguiu fugir. Eles tiveram a guerra de 1893, 1914. Os bisavôs sofreram duas guerras.

E - Eles incentivavam, diziam prá vocês, alguma coisa sobre que era bom ser italiano, que deviam amar a sua pátria de origem, assim, incentivando a criar vínculos com a Itália?

I - Não. Acredito que só mesmo pro Brasil, que meu pai dizia que tinha vindo pro Brasil então a pátria dele era Itália, mas a pátria que ele amou era o Brasil.

E - A senhora não sentia no contato com os avós, que eles tivessem grande vínculo com a Itália?

I - Não, não. Eu me parecia que não. (Sevilla, ECIRS, 1988, p. 04).

No entanto, toda mudança traz consigo um processo de perda e de reestruturação da vida, em dimensões individuais ou coletivas. Vivendo uma nova realidade, as experiências passadas e o acúmulo de experiências sofrem processo de tradução, a partir das atuais necessidades. Tal processo conduz a uma reelaboração das percepções individual e coletiva da existência. Por isso é que, em momentos de crise, as sociedades experimentam um sentimento de nostalgia, de saudades do mundo passado, que passa a ser encarado como paraíso perdido. (Beneduzi, 2005).

A imigração italiana produziu esse sentimento. A experiência da partida trazia a marca da perda e do luto, embora também apresentasse a expectativa de “fare l’America”. Assim, códigos culturais foram trazidos e aqui, (re)inventados.

Nesse processo de pacificação da nostalgia, a preservação de uma identidade étnico-cultural constitui-se em elemento central de ressignificação de um Vêneto imaginário que se transporta, imagetivamente, a partir do encontro de experiências presentes e passadas dos imigrantes italianos e de seus descendentes. Essa perspectiva permite perceber a forma de identificação dos ítalo-brasileiros no RS, sendo concebida a partir de um conjunto de bens culturais que foram conservados e que fazem recordar o processo imigratório, bem como as especificidades do desenvolvimento das comunidades italianas na Serra Gaúcha. Esses bens culturais que se constituíram em lugares de memória da imigração, envolvem estruturas simbolicamente significadas, as quais constroem uma ligação mnemônica com a terra de partida. (Beneduzi, 2005, p. 216-217).

As saudades da Itália deixaram marcas diversas. Na toponímia é possível identificar tal sentimento: Nova Itália, Nova Milano, Nova Trento. Há ainda estudos que apresentam que o sentimento nostálgico de saudades da Pátria de origem (villaggio, paese) é que propiciou uma (re)significação de espaços. Ou seja, os imigrantes italianos encontraram na família um mundo simbólico e pessoal, um espaço privilegiado que passou a ocupar o espaço simbólico antes ocupado pelo villaggio. (Beneduzi, 2005).

O sentimento de orgulho pelos ancestrais vindos da Itália é vislumbrado nos depoimentos:

E - Nome, filho, neto?

I - Ângelo Araldi. Filho de José Araldi Filho e Dosolina Corso Araldi. Meu avô paterno, Josephe Araldi por isso que meu pai é José Araldi Filho, traduzido ao português. Vindo de Mantua-Itália. Minha avó paterna era Thereza Martinelli, irmã daquele famoso Martinelli paulista que tinha aquele prédio que muitos anos considerado o maior prédio e de Ângelo Martinelli que foi um dos primeiros tandeiro (?) de leite de Caxias do Sul, irmã deles. E minha avó paterna era de Cremona na Itália. Meus avós maternos era Domingos Corso natural de Feltre - Itália. E minha avó era Ângela Zeneri também natural daquela região.

E - Em que época eles vieram da Itália?

I - Meus avós vieram dois anos depois só. Foram os primeiros em 1879. Meus avós paternos desembarcaram em São Paulo. Ficaram uma temporada lá, aqui só vieram em 1891. E meus avós maternos vieram diretamente para Porto de Rio Grande depois subiram a Serra. (Araldi, ECIRS, 1989, p. 01).

Segundo Luchese (2007), os imigrantes ressignificaram espaços e organizações. Contextualizando as condições de sobrevivência e adaptações, produzindo formas de conviver e de se associar, os imigrantes e seus descendentes constituíram e ressignificaram os espaços que lhes foram prescritos pelas políticas de imigração.

2.5. Vida Cultural nas Antigas Colônias Italianas

A unidade cultural do país só será enriquecida com a soma das diversidades regionais e locais. Todos amam seu semelhante, contanto que esse semelhante não lhes seja absolutamente igual. É na diferença, que não significa divergência, que reside o fascínio da troca, que é o próprio mecanismo da comunicação. (Pozenato, 2003, p. 15).

O isolamento, a falta de recursos e as inúmeras privações fizeram com que a vida dos primeiros tempos da Colônia fosse muito difícil; dificuldades essas superadas, ao longo dos tempos, através de muito trabalho. Objetivo trabalhar aqui alguns indícios sobre como era a vida cotidiana dos imigrantes italianos e seus descendentes, para posteriormente traçar relações com a cultura escolar, as práticas docentes e a etnicidade.

As correntes migratórias italianas que chegaram ao RS tentaram construir seus territórios físicos, sociais e simbólicos como uma espécie de reprodução das Pátrias de origem. A tríade família, religião e trabalho são sustentáculo da sua “identidade”.

Assim, o primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à família e a sua importância entre os imigrantes italianos e seus descendentes. Numerosa e patriarcal, a família transmitia valores e princípios de conduta, observando e cumprindo ritos de passagem.

A família, como primeiro espaço de sociabilidade, caracterizava-se pelo patriarcalismo e por ser numerosa. Do nascer ao morrer, o cultivo dos laços familiares, a transmissão de valores e princípios, a divisão das tarefas masculinas e femininas, a preservação de hábitos alimentares, os rituais do

batizado, da crisma, do casamento e do funeral, que demarcavam as mais importantes etapas da vida, ocorriam junto à família. Era comum a convivência de diferentes gerações em uma mesma casa e nessas relações acontecia a transmissão oral de tradições, costumes e saberes. (Luchese, 2007, p. 90).

O filó também foi importante agente socializador e propiciava ajuda/apoio mútuo entre as famílias. Nos encontros, que ocorriam à noite, as mulheres costuravam, bordavam, faziam a dressa⁷. Os homens jogavam mora⁸, cartas, conversavam sobre inúmeros assuntos, cantavam, oravam.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao trabalho. O imigrante italiano possuía relação positiva com o trabalho, considerando-o forma de dignificação e possibilidade de ascensão social. Católicos, os imigrantes vivenciavam o dito de que se come o pão com o suor do rosto.

Igualmente importante era o elemento cultural relacionado ao sentimento religioso, pois tinham uma moral cristã baseada na estrutura familiar, patriarcal, em que a autoridade era exercida de forma inquestionável. Padres e sacerdotes também exerciam grande poder de controle sobre a vida das comunidades.

Mas nem todos os imigrantes italianos da região estudada eram católicos. Havia evangélicos, maçons, entre outros.

Interessante depoimento analisado permite deduzir a estranheza do entrevistado ao relatar que um de seus avós não era católico, e sim maçom.

E - E seus avós, o senhor tem notícias se eles eram agricultores lá na Itália?

I - Não. *É uma história muito interessante.* Meu avô paterno, é uma história muito curiosa, até sui-generis. Meu avô era gondoleiro, nasceu em Mantova mas era gondoleiro em Veneza, veio prá cá com 28 anos separado da mulher. Ele roubou o passa-porte, porque prá vir prá cá na época só podia vir agricultores e meu avô nunca foi agricultor. Ele roubou o passa-porte de outro, veio prá cá com o nome falso. Ele era gondoleiro de Veneza. *Essa é a realidade de meu avô. Ele era da maçonaria Anti-Clerical Estremados. Essa é uma realidade.* Ao passo que meus avós maternos eram católicos fervorosos. (*Grifo meu*) (Araldi, ECIRS, 1989, p.02).

⁷ Dressa é um artesanato, uma espécie de trança, feita com palha de trigo. Tal artesanato foi muito comum entre as mulheres do período em estudo para a confecção de bolsas e chapéus.

⁸ O jogo se resume em acertar o número do conjunto de dedos da mão que os jogadores sucessivamente apresentam sobre uma mesa, batendo os dedos sobre ela. A dificuldade é a rapidez com que isso se desenvolve, o que gera sempre um grande entusiasmo em todos que se traduz em exclamações e improperios em alta voz.

No entanto, independentemente de religião, devido aos tensionamentos e dificuldades encontradas na “Nova Pátria”, buscavam todos o apoio mútuo, e se identificavam enquanto grupo para fortalecerem-se e estabelecerem fronteiras étnicas.

Luchese (2007) afirma que uma das formas encontradas na busca deste apoio enquanto grupo foram as sociedades de mútuo socorro. Estas sociedades recebiam nomes de algum herói italiano ou membro da Casa Real da Itália, e visavam difundir os sentimentos de italianidade entre imigrantes e seus descendentes. Tais sociedades também desempenharam importante papel na difusão da educação.

Inventando seu próprio dia a dia, em poucas décadas, os imigrantes italianos e seus descendentes apropriaram-se das condições oferecidas pelo meio, criando condições de sobrevivência em resposta aos desafios cotidianos.

3 – ETNICIDADE, CULTURA ESCOLAR E HISTÓRIA CULTURAL: UM OLHAR POSSÍVEL

No contexto de renovação dos pressupostos epistemológicos historiográficos, antes de mais nada, torna-se imprescindível falar sobre História⁹, eis que não é possível realizar um estudo, ancorado em memórias orais, sem antes refletir sobre ela. A História passou por um processo de mudanças, de discussão de paradigmas que questionaram os pressupostos teóricos e epistemológicos para interrogar o mundo. As certezas normativas, as explicações globalizantes foram e estão sendo denunciadas:

De certa forma, podemos, por um lado, falar de um esgotamento de modelos e de um regime de verdades e de explicações globalizantes, com aspiração à totalidade, ou mesmo de um fim para as certezas normativas de análise da história, até então assentes. Sistemas globais explicativos passaram a ser denunciados, pois a realidade parecia mesmo escapar a enquadramentos redutores, tal a complexidade instaurada no mundo pós-Segunda Guerra Mundial. A dinâmica social se tornava mais complexa com a entrada em cena de novos grupos, portadores de novas questões e interesses. Os modelos correntes de análise não davam mais conta, diante da diversidade de fazer política, das renomadas surpresas e estratégias da economia mundial e, sobretudo, da aparentemente escapada de determinadas instâncias da realidade – como a cultura [...]. (Pesavento, 2008, p.8-9).

Segundo Pesavento “[...] foi, efetivamente, na década de 1970 que algumas idéias revolucionaram o campo da história, em particular pelas questões epistemológicas que encerravam” (2008, p.32). Desse período de questionamentos e debates surge a História Cultural, investigando representações e imaginários, produzidos num âmbito específico. Burke (2005) associa o novo estilo da História Cultural como resposta à expansão do domínio da cultura, da teoria cultural. Segundo ele, a palavra “cultural” sugere uma “ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos” (2005, p. 69). Ainda, embora praticante e estudioso da História Cultural, o autor afirma que não acredita que a História Cultural seja a melhor forma

⁹ Segundo Pesavento “nunca se escreveu nem se leu tanto sobre História como na última década do século XX e neste início do novo século e milênio”. (2008, p. 69).

de se fazer História, mas que a mesma seja uma forma de se fazer História, “uma parte necessária do empreendimento histórico coletivo” (2005, p. 163). Em outras palavras, o autor aponta que com a História Cultural ocorreram alguns avanços, novas sensibilidades. Já Chartier (1988) destaca a necessidade de estudar os objetos culturais em sua materialidade, restabelecendo os processos de produção, circulação e consumo, as práticas, os usos e as apropriações. O autor assim conceitua a História Cultural: “[...] é o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido e se forjam os significantes do mundo social” (Chartier, 1988, p. 27).

Especialmente na história da educação, Galvão e Lopes (2010, p. 32) afirmam que a história cultural “tem levado os pesquisadores a temas antes considerados pouco nobres [...], ampliando os objetos, as fontes e as abordagens tradicionalmente empregados na pesquisa historiográfica”.

Sentimentos, emoções e mentalidades também passam a fazer parte da história. Fontes até então consideradas pouco confiáveis e científicas passam a fornecer indícios para reconstruir o passado. Nesse processo, a história se aproximou de ciências como a antropologia e a lingüística, que lhe propuseram novos olhares e novos instrumentos conceituais, refinando a análise desses novos objetos. (Galvão e Lopes, 2010, p. 32-33).

Apesar das incertezas e ruptura de determinados paradigmas que condenavam as explicações do real à rigidez dos modelos, as alterações ocorridas no âmbito da História não lhe retira a vitalidade. Chartier afirma que “a história ainda é, pois, vista como uma disciplina ainda sadia e vigorosa, no entanto atravessada por incertezas devidas ao esgotamento de suas alianças tradicionais [...] e à obliteração das técnicas de tratamento, bem como dos modos de inteligibilidade que davam unidade a seus objetos e a seus encaminhamentos” (1991, p.173). Um exemplo claro dessa mutação nos princípios de inteligibilidade dos historiadores é o fato de que, se antes a História recortava os objetos da história social, como se não existissem sujeitos, hoje ela ganha novos contornos: uma dimensão cultural.

Nos últimos dez anos, foram essas certezas, longa e amplamente partilhadas, que foram abaladas. De um lado, sensíveis a novas abordagens antropológicas ou sociológicas,

os historiadores quiseram restaurar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais. Daí resultaram vários deslocamentos fundamentais: das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as estratégias singulares. A “micro-história” [...] foi a tradução mais viva dessa transformação de abordagem histórica baseada no recurso a modelos interacionistas ou etnometodológicos. Radicalmente diferente da monografia tradicional, a *microhistoria* pretende construir, a partir de uma situação particular, normal porque excepcional, a maneira como os indivíduos produzem o mundo social, por meio de suas alianças e seus confrontos, através das dependências que os ligam ou dos conflitos que os opõem. O objeto da história, portanto, não são, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim as racionalidades e estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos. (Chartier, 1994, p.02).

Como se pode constatar, dentro da dimensão da História Cultural o sujeito é considerado autor da história, sendo que o novo ponto de partida sai do particular, que no caso desta pesquisa é o grupo de professores entrevistados que lecionaram nas escolas das antigas colônias de imigração italiana do Nordeste do RS e também os líderes comunitários que discorrem sobre suas experiências enquanto alunos. O pertencimento étnico como categoria de estudo é um elemento que vem ao encontro da ampliação de perspectiva da análise. A dimensão da História Cultural proporciona um olhar sobre a História através de um “microscópio” ao invés de um “telescópio”, como tradicionalmente se fazia. A micro-história, valorizando vozes e saberes de sujeitos e de grupos oprimidos entra em cena:

Em primeiro lugar, a micro-história foi uma reação contra um certo estilo de história social que seguia o modelo da história econômica, empregando métodos quantitativos e descrevendo tendências gerais, sem atribuir muita importância à variedade ou à especificidade das culturas locais. Em segundo, a micro-história foi uma reação ao encontro com a Antropologia. Os antropólogos ofereciam um modelo alternativo, a ampliação do estudo de caso onde havia espaço para a cultura, para a liberdade em relação ao determinismo social e econômico, e para os indivíduos, rostos na multidão. O microscópio era uma alternativa atraente para o telescópio, permitindo que as experiências concretas, individuais ou locais, reingressassem na história. (Burke, 2005, p. 61).

Ao trazer para a análise as vozes, as memórias e as lembranças de sujeitos de uma comunidade específica, torna-se preciso utilizar o conceito de representação

como base teórica para este estudo, por este ser importante na apreensão dos sentidos que os entrevistados deram e dão às suas vivências, às práticas pedagógicas vividas/submetidas e/ou aplicadas, e também às suas memórias. Ainda, centralizada também está a tentativa de entender por meio de que processos e em que condições os sujeitos atribuem significado ao mundo em que vivem.

Para Chartier (1991), as representações são resultado de processos nos quais os indivíduos se envolvem no decorrer de sua vida. Estes processos proporcionam a inserção na sociedade pela interiorização, apropriação ou interpretação de acontecimentos significativos, que são reelaborados, passando a ter um sentido próprio para cada sujeito que pertence a uma determinada categoria, grupo ou classe social. Isso importa na medida em que os processos identitários precisam ser tomados e estudados na dimensão dinâmica e em sentido relacional, em articulação com os sistemas de significação nos quais adquirem sentido. “A dimensão cultural dos diversos grupos humanos não se dá no abstrato, por assim dizer num vazio social. Ao contrário, ela é relacional, ela se manifesta nos símbolos, nas representações e nas valorizações dos grupos, concorrendo na organização da vida social”. (Kreutz, 2001, p. 122). O dar sentido ao mundo, às coisas é o que nos torna uma espécie cultural.

A dimensão étnico-cultural é construída e reconstruída constantemente num processo relacional em que os grupos e indivíduos buscam, selecionam, ou relutam em função do significado que fenômenos e processos têm para eles. Por isto a educação e a escola são um campo propício para se perceber a afirmação de processos identitários e os estranhamentos e as tensões decorrentes da relação entre culturas. (Kreutz, 2001, p. 123).

Importante salientar que a cultura está vinculada à vida social do significante, ao contexto, à situação em que ela é elaborada, (e que são as representações das quais se apropria o sujeito e produz significado), e ao significado. Esta nova abordagem pretende valorizar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais. Há um deslocamento de ênfase, um novo olhar atento a novos objetos estudados em pequena escala.

Para Chartier (1991), o conceito de representação é essencial para a compreensão do funcionamento da sua sociedade. Tão essencial que o autor a ela se refere como sendo a “pedra angular” da história cultural. Assim, a história cultural

focaliza a atenção sobre as representações, estratégias simbólicas que determinam posições e relações, e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade.

Os historiadores tentaram pensar os funcionamentos sociais fora de uma partição rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades [...] Daí as tentativas para decifrar de outro modo as sociedades, penetrando na meada das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles. (Chartier, 1991, p. 177).

Nas pesquisas relacionadas à 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. E cultura¹⁰ aqui entendida, segundo Pesavento (2008, p.15) como “uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada”. Ainda, parto do pressuposto de que a cultura independe das condições climáticas e geográficas, sendo resultado do processo histórico de cada sociedade, um constante processo de reconstrução. Entender a cultura como “sistema de comunicação, como código, significa também não pensá-la enquanto repositório estático de hábitos e costumes, mas antes um processo dinâmico através do qual a vida social ganha sentido”. (Vieira, 1999, p. 57). Dessa forma, nessa perspectiva, 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.

¹⁰ A palavra cultura possui inúmeros conceitos. Laplantine (1990, p. 120) afirma que cultura é o conjunto de comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma sociedade dada, sendo essas atividades adquiridas através de um processo de aprendizagem e transmitidas ao conjunto de seus membros. Laraia (2004, p.36) afirma que a cultura segue seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos enfrentados. Santos (2005, p. 34) conceitua cultura como exclusividade humana, porque através dela transformamos o que nos é dado em termos de atribuição por natureza, uma transformação tanto no sentido do trabalho como de significados. Burke (2005, P. 43) afirma que o termo cultura é problemático e vago. Preleciona ainda que os historiadores culturais se apropriaram de uma noção antropológica da expressão, apoiando-se no conceito do antropólogo Edward Tylor, onde cultura é todo um complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, lei e hábitos do homem em sociedade.

3.1 ETNICIDADE

Para entender os fenômenos da etnicidade, o mais importante é buscar entender em que contexto e sob quais condições foi se dando o estabelecimento, a manutenção e a transformação das fronteiras entre os grupos étnicos. (Kreutz, 2002, p. 09).

A temática das diferenças culturais e sua articulação com a cultura escolar é um tema de frequentes estudos no cenário da educação.

No presente capítulo apresento o processo identitário étnico entre os imigrantes italianos e seus descendentes nas antigas colônias italianas do nordeste do RS no período compreendido entre 1905-1950, bem como se deu a sua relação com o processo de escolarização/cultura escolar/práticas docentes no período. É preciso deixar claro que o que aqui se entende por etnicidade não pressupõe nada inato. Trata-se de um fenômeno social, produzido e reproduzido ao longo dos tempos. Nesse entendimento, o indivíduo assimila os estilos de vida, normas e crenças de suas comunidades, por meio da socialização, oferecendo uma linha de continuidade com o passado, mantida viva através das práticas das tradições culturais, não sendo estática nem imutável, mas variável e adaptável, entendida como processo.

Tal dimensão cultural constituiu-se em eixo desencadeador de confrontos e de interações que repercutiram no âmbito escolar, cuja função era homogeneizadora. A busca da 'unidade nacional' encontrou na obrigatoriedade do ensino em 'vernáculo' sua maior aliada. Assim, a construção do bilinguismo entre imigrantes italianos e seus descendentes, ocorrida em grande escala na escola e pela escola, constituiu-se num processo com trama histórica na qual os grupos étnicos foram se constituindo em dinâmicas permeadas por relações de poder.

3.2. IDENTIDADE, PROCESSO IDENTITÁRIO ÉTNICO, ETNICIDADE

A Etnicidade se transforma num modelo para a vida, num guia para a ação. Nela também se encontra uma dimensão ética e de posicionamento frente ao mundo que os descendentes almejam ver transmitidos a seus filhos e netos. O passado se converte num bem simbólico, e a família e a noção de

pertencimento, em valor. A identidade étnica, construída a partir da reivindicação de uma origem comum, desempenha o papel de uma bússola, posicionando seus membros em mapas cognitivos, o que lhes garante um certo grau de estabilidade e aceitabilidade social. (Zanini, 2002, p. 206).

A História Cultural, esse novo olhar para a História, reorganizou posturas de historiadores e viabilizou mudanças epistemológicas com relação a alguns conceitos. Um destes conceitos, que segundo Pesavento (2008) reorienta a postura do historiador, é o conceito de identidade.

As identidades são [...] campo de pesquisa para a História Cultural. Enquanto representação social, a identidade é uma construção simbólica de sentido, que organiza um sistema compreensivo a partir da idéia de pertencimento. A identidade é uma construção imaginária que produz a coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e estabelece a diferença. A identidade é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estranheira do outro. (Pesavento, 2008, p.89).

Para a História Cultural, o que é importante considerar não é só a constatação da diferença, mas a maneira pela qual se constrói pelo imaginário essa diferença.

Para a elaboração identitária, que cria o sentimento partilhado de pertencer a um grupo dado, as identificações se dão a partir do defrontamento com o outro, identificações de reconhecimento estas que podem ou não guardar relações de proximidade com o real. As representações de identidade são sempre qualificadas em torno de atributos, características e valores socializados em torno daqueles que integram o parâmetro identitário e que se colocam como diferencial em relação à alteridade. (Pesavento, 2008, p. 90).

Nessa perspectiva da História Cultural, a “identidade se constrói em torno de elementos de positividade, que agreguem as pessoas em torno de características valorizadas, que rendam reconhecimento social a seus detentores” (Pesavento, 2008, p. 91). Assim, a identidade significa encontrar satisfação com o aval do recorte

social étnico, racial, religioso, de classe, a que se faz parte. É a necessidade de fazer parte de um grupo, de ser reconhecido socialmente. Tal conceito aproxima-se ao que Hall denomina de “noção de sujeito sociológico”. Segundo ele, tal noção “refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. É a concepção ‘interativa’ da identidade e do eu”. (Hall, 2006, p. 11). Enquanto “construção imaginária de sentido, as identidades fornecem como que uma compensação simbólica a perdas reais da vida”. (Pesavento, 2008, p. 91).

Hall (2008, p.08) ainda fala sobre a dificuldade de conceituar identidade, uma vez que se trata de um termo "demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova". Sustenta que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Portanto, a identidade é definida historicamente e não biologicamente, é assim,

[...] 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'. [...] A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está em nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós nos imaginamos ser vistos por *outros* (Hall, 2005, p. 38).

O autor sugere, desta forma, em vez de falar em identidade acabada, falar em identificação, e vê-la como um processo em andamento.

E - Quem foi o Primeiro Intendente aqui, o senhor lembra?

I . Jacó Liri. (Jacob Nicolau Ely)

E - Era de que origem?

I .- Alemão. Não sei se era nascido aqui ou de Montenegro. Era cunhado do velho Peterlongo.

E - E os italianos daqui aceitaram bem?

I - Sim aceitaram. Eu acho que ele ficou 12 Anos.

E - Mesmo sendo alemão?

I - Sim. É mas era quase italiano. Ele falava italiano também. (Bodini, ECIRS, 1985, p. 23).

Como se constata, o depoimento acima comprova que a identidade deve ser entendida enquanto processo, e não como algo determinado por ocasião do nascimento. O primeiro Intendente de uma localidade era de origem “alemã”, mas segundo o depoente era também praticamente um “italiano”. Que características possuía tal Intendente e que eram capazes de promover tal identificação com a comunidade de descendentes “italianos”? Sendo um “alemão” (descendente de imigrante alemão), o domínio da língua italiana era motivo suficiente para enquadrá-lo como “quase um italiano”? Ou seria a questão familiar o motivo, já que o Intendente era cunhado do velho Peterlongo? E como será que o Intendente se auto-denominava? Ou seriam ainda outros aspectos culturais que marcavam tal aproximação? O que determinava tais sentimentos de exclusão e de inclusão?

Outro aspecto importante diz respeito à figura do Intendente enquanto poder político devidamente constituído, instituído e “aceito” pela comunidade. Era “quase um italiano”, todavia de origem alemã. Foi tão bem aceito que permaneceu na localidade por doze anos. As relações de poder ficam aqui evidenciadas, bem como se vislumbra um sentimento étnico surgido e construído nas relações cotidianas, pois o étnico é algo construído e reconstruído historicamente.

De acordo com Poutignat e Streiff-Fenart, “um grupo pode adotar os traços culturais de um outro, como a língua e a religião, e, contudo continuar a ser percebido e a perceber-se como distinto” (1998, p.156), pois os traços que estes adotarem de outro grupo podem ser os mesmos, no entanto, podem a esses ser atribuídos significados diferenciados do que se tinha no grupo anterior. Sendo a identidade étnica realçada por meio de um rótulo étnico como forma de identificação “é apenas depois de ter selecionado esse rótulo (depois que a etnicidade foi realçada pelo procedimento mesmo de sua seleção) que os comportamentos, as pessoas, os traços culturais que eles designam surgem quase naturalmente como “étnicos” (*Ibid*, p.167).

Segundo Kreutz (2001), alicerçado em Hall (2006), há uma expressão mais apropriada para designar tal ‘construção simbólica de sentido – identidade’, qual seja, processo identitário. Segundo ele, o termo identidade pode levar ao entendimento de algo fixo, essencializado. Como o presente projeto visualiza a questão identitária como algo relacional e numa ótica dinâmica, opto por utilizar o termo “processo identitário”.

Tanto os processos identitários quanto os de diferenças culturais precisam ser tomados na dimensão dinâmica de processo e em sentido relacional, em articulação com os sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Por isto o pertencimento étnico-cultural, entendido como processo, concorre na constituição de sujeitos, de grupos e na elaboração de significados. (Kreutz, 2001, p. 122).

Poutignat e Streiff-Fenart (1988), igualmente discorrem acerca do aspecto relacional da identidade, que se constrói obedecendo critérios de inclusão e exclusão, que vão definir o pertencer ou não a um ou outro grupo. Segundo esses autores, tais processos dizem respeito às diferenças subjetivas, que inclusive podem se alterar no decorrer da história do grupo. Assim, se por um lado o processo identitário implica em alguma constância, não se trata de uma repetição indefinida, mas antes uma dialética, por integração do outro no eu, da mudança na continuidade. (Vieira, 1999).

E - Me conta um pouco dessas famílias, dessa sua primeira escola. Eram polacos e italianos?

I - O italiano tinha vida comum, mais ou menos todo mundo sabe. Já o polaco era bem diferente.

E - O que que tinha de diferente?

I - O polaco, vamos supor a casa dele, a cozinha era lá no fundo. aqui era a casa, era uma peça só, era as 4 paredes. Aqui tinha a cama dos velhos, vamos supor que tivesse os avós, aqui a cama do casal, aqui a cama de um filho, lá a cama do outro e assim ia, e o resto era tudo um salão. A cama deles era um caixão grande cheio de palhas de milho e por cima daquelas palhas tinha aquele piumim grande de pena, um prá se deitar e um prá se cobrir.

E - Isso os polacos?

I - Isso os polacos, agora os italianos não, italianos já aquela vida normal. Mas a casa deles também um fogoler, agora falam lareira. Aquilo com dois, três tijolos com uma panela encima, uma corrente dependurada. (Benini, ECIRS, 1988, p. 4-5).

O depoimento de Benini acima transcrito é rico em informações sobre as pertenças étnicas. Segundo a depoente, a vida dos imigrantes italianos e de seus descendentes era normal, mas a vida dos “polacos” era bem diferente. A depoente estranhava a forma com que a casa dos “polacos” era construída. Certamente, muitas pessoas da comunidade também estranhavam. “Ser italiano e viver como descendente de imigrante italiano” era “normal”. Os outros eram “anormais”.

Segundo a depoente, a casa dos “polacos” era grande e de uma peça só, as camas eram uma espécie de caixão. Mas em um aspecto as casas eram semelhantes: no “fogoler”, uma espécie de lareira feita com tijolos, com correntes penduradas e uma panela em cima. Este processo de comparação social implica mecanismos de categorização, ou seja, a atribuição de determinadas características aos outros, em função da própria classificação dentro da categoria.

Os depoimentos analisados apresentam importantes indícios sobre o aspecto relacional do processo identitário, bem como sobre as pertencas e fronteiras étnicas. Inclusive, há julgamentos de valor sobre as “etnias” alemãs e italianas, bem como sobre o amor pela língua de origem. Segundo um informante entrevistado pelo ECIRS, o imigrante alemão e seus descendentes tem mais amor pela sua língua de origem. Mas que sentimentos e/ou (re)sentimentos estariam por trás de tal afirmação?

E - Como é que era nessa época?

I - Os alemães na colônia italiana já naquele tempo eu viajava vendendo sacolas de palha, na colônia alemã não queriam falar o brasileiro. O alemão sempre foi mais duro prá falar do que o italiano.

E - O senhor acha que o italiano aprendeu mais fácil?

I - Mais fácil. Na colônia alemã, a senhora chegava num lugar, eu me aconteceu várias vezes, ia com os cargueiros vender chapéus, e eu chegava prá pedir a estrada. Dona, Bom dia, bom dia, essa estrada a onde que vai, nem te explicar em brasileiro.

E - Não falavam nada?

I . Não falava em italiano.

E - E como é que os italianos se comunicava com os alemães, falando como?

I . Em 44, 45, já tinha escola, as rapaziadas, a tudo preferiam o alemão. Ali na colônia alemã é muito mais duro de entregar. Já o italiano entregava logo.

E - O senhor acha que se entregaram porquê?

I - Porque tem mais amor na língua dele. (Bodini, ECIRS, 1985, p. 11).

No mesmo sentido, de que na etnicidade os limites são múltiplos e instáveis, Seyferth (1990, p. 23) sustenta que os limites podem mudar constantemente, porque a etnicidade é situacional.

Ainda, ao estudar o processo identitário dentro de um contexto específico – colônias italianas no início do século XX – o mais adequado é adotar a expressão “processo identitário étnico”, pois o que se está analisando é o sentimento de

pertencimento ao grupo (da colônia italiana), os sentidos conferidos ao mundo através das narrativas, as experiências, as representações. Sobre a “cultura italiana”, sabe-se que os imigrantes e seus descendentes procuraram recriar e conservar seus valores e tradições culturais, já que “não poderiam simplesmente transplantar o seu modo de vida e suas concepções. Por isso criaram condições para que suas representações fossem ‘costuradas’ no novo ambiente, enriquecendo e dando uma forma específica a nossa sociedade”. (Oliveira, 2000, p. 13).

Nesse entendimento, o

“fundamental é que se perceba o étnico como processo e não como um dado resolvido no nascimento. O étnico constrói-se nas práticas sociais, num processo de relação. Por isso é importante estar atento para as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais”. (Kreutz, 1999, p. 82).

Na década de 40, em decorrência de acontecimentos políticos internacionais, de forma mais específica, em virtude do fascismo, o sentimento de “italianidade” tomou grandes proporções, cujos reflexos foram sentidos na Região Colonial Italiana. O depoimento de um informante nos apresenta que não houve grandes brigas entre “alemães” e “italianos” porque os grupos habitavam regiões diferentes e não se misturavam. A pergunta que fica é: e caso se misturassem, haveria briga?

E - Será que tinha muitos fanáticos do Mussolini?

I . É tinha uns velhotes que vieram de lá, que o Mussolini era ditador, que era isso, era aquilo. Agora os alemães tinham mais amor ao Hitteler de que i taliani al Mussolini.

E - E parlava bem dei Mussoli?

I - Ghenera qualche dun che parlava ben.

E - E o senhor nunca ouviu falar que os alemães e os italianos aqui brigassem por causa do...

I . Não, não brigavam porque era dividido. Nesta zona aqui, dentro do nosso município. Tem ao redor lá por parte de Estrela, Lajeado tem alemão. A onde tem italiano é italiano, onde tem alemão é alemão.

E - O senhor acha que eles se misturaram bastante ou não?

I - Hoje se misturam muito.

E - Naquele tempo?

I - Naquele tempo não era, cada um no lado dele. (Bodini, ECIRS, 1985, p. 19).

A tentativa de manter as tradições com a referência histórica da forma mais autêntica possível é evidenciada por Seyferth:

Os imigrantes, em geral, mantêm alguma ligação com a cultura e sociedade de origem, por maiores que sejam as pressões no sentido de assimilação. Guardam sempre alguma forma de identificação étnica, por mais que os laços com seus países de origem estejam diluídos. Assim os fenômenos [...] “absorção”, “assimilação” e “aculturação” não impedem a persistência do componente étnico da identidade social dos descendentes de imigrantes, por mais que estes estejam integrados à nova sociedade. (Seyferth, 1990, p. 79).

De acordo com alguns pesquisadores, tal sentimento de ligação com a cultura e a sociedade de origem, ou seja, o sentimento de pertença étnica e tudo o que daí decorre – processo identitário étnico – faz surgir um novo conceito: etnicidade. Tal vocábulo foi recentemente incluído nos meios acadêmicos. Segundo Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 21-22), tal reticência na adoção do termo etnicidade pelas ciências sociais estaria relacionada à sua falta de interesse pelo problema das minorias. No entanto, a partir da década de 70, tal conceito iniciou uma carreira fulgurante, concomitantemente a diversos conflitos e reivindicações nos quais os grupos se opunham em nome de sua pertença étnica.

Essa qualquer coisa nova seria a emergência da pertença étnica como categoria pertinente para a ação social e a crescente tendência de fazer derivar dela lealdade e direitos coletivos. Se, no período precedente, os vínculos étnicos eram encarados como fontes potenciais de lealdade, concorrendo com a nação, impõe-se cada vez mais a idéia de que o grupo étnico (a unidade que engloba os indivíduos definidos através de uma herança cultural comum) chegou a concorrer com a classe (a unidade que engloba os indivíduos definidos por sua posição comum dentro do circuito da produção) como categoria fundamental da diferenciação social. (Poutignat e Streiff-Fenart, 1998, p. 26).

Segundo esses autores, os grupos étnicos conseguem manter especificidades que os diferenciam dos outros, ao longo da história. São os traços culturais diferenciadores, uma espécie de “memória coletiva do grupo, transformando determinados fatos e determinados personagens lendários, por meio de um trabalho do imaginário social, em símbolos significativos da identidade étnica.” (Poutignat e Streiff-Fenart, 1998, p. 26). Em outras palavras, a identidade

étnica vai se formar a partir da diferença. “Esse sentimento de pertencimento vai surgir da comunicação feita pelos indivíduos dessas diferenças e para demarcar as fronteiras étnicas”. (Oliveira, 2000, p. 44).

No momento em que os indivíduos usam suas identificações étnicas para categorizar-se e categorizar os outros com o objetivo de interação, surgem os grupos étnicos no sentido de organização. Em outras palavras, é no convívio com outro grupo que o indivíduo se percebe como diferente, surgindo, dessa forma, o sentimento de pertencimento. (Oliveira, 2000, p. 43).

Como se observa, os indivíduos constroem seu processo identitário a partir da pertença a determinados grupos e da significação emocional e avaliativa que ela reveste. Por sua vez, cada grupo tende a comparar-se com os outros que, na maioria das vezes, acabam por ser desvalorizados em relação ao próprio, “através do etnocentrismo próprio de cada ‘nós’”. (Vieira, 1999, p. 57).

A etnicidade é um fenômeno inerente à modernidade, devendo ser considerada numa dimensão universal das relações humanas. É um novo horizonte de pesquisa, um novo olhar, um novo caminho para questões teóricas e empíricas. No entanto, “não se trata simplesmente de colocar em uma nova garrafa o antigo vinho da cultura, mas de repensar essa noção em termos menos essencialistas” (Cohem apud Poutignatt e Streiff-Fenart, 1998, p. 30).

3.3. MEMÓRIAS EM CONSTRUÇÃO: ETNICIDADE

A História Oral produz narrativas orais, que são narrativas de memória. Essas, por sua vez, são narrativas de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade. (Silveira, 2007, p. 41).

O interesse pelo estudo e a preocupação pela “memória social” ou “memória cultural”, segundo Burke (2005) passa por um surto de expansão. Segundo tal autor, o interesse acadêmico pelo tema foi decorrência do lançamento do livro *Les Lieux de mémoire*, dedicado à “memória nacional” da França, de autoria de Pierre Nora. O autor ainda sugere que o interesse popular pelas memórias históricas seria (ou é) provavelmente uma reação à aceleração das mudanças sociais e culturais que

ameaçam as identidades, ao separar o que somos daquilo que fomos. (Burke, 2005, p. 88).

No processo de fixação em terras brasileiras por parte dos imigrantes italianos, existiu muita barganha cultural e identitária. Assim, como se processou a auto-atribuição identitária regional, sendo que inúmeros dialetos, de imigrantes vindos de diferentes regiões da Itália, coexistiram na região nordeste do RS? Que representações os entrevistados pelo ECIRS tem sobre sua pertença étnica?

E - Eles incentivavam, diziam prá vocês, alguma coisa sobre que era bom ser italiano, que deviam amar a sua pátria de origem, assim, incentivando a criar vínculos com a Itália?

I - Não. Acredito que só mesmo pro Brasil, que meu pai dizia que tinha vindo pro Brasil então a pátria dele era Itália, mas a pátria que ele amou era o Brasil. (Sevilla, ECIRS, 1988, p. 4).

Definir-se como sendo português, brasileiro ou italiano é falar por metáforas, uma vez que essas "identidades" não estão literalmente impressas em nossos genes. São processos de atribuição e produção de sentidos, como um sistema de representação cultural.

Os imigrantes, no caso do presente estudo, imigrantes italianos e/ou seus descendentes, consideravam-se brasileiros, “entendiam que a cidadania brasileira seria conjugável com suas dimensões culturais de origem”. (Kreutz, 2010, p. 63).

Assim, boa parte das questões pertinentes ao estudo de grupos étnicos pode ser utilizada para compreender os habitantes da Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do RS e a lógica que orienta as escolhas de suas marcas de distintividade grupal. Em Barth (1969), encontramos pistas sobre como se processam estas escolhas:

O conteúdo cultural das dicotomias étnicas parece ser, em termos analíticos, de duas ordens: 1. sinais ou signos manifestos – os traços diacríticos que as pessoas procuram e exibem para mostrar sua identidade, tais como o vestuário, a língua, a moradia ou o estilo geral de vida; e 2. orientações de valores fundamentais - os padrões de moralidade e excelência pelos quais as ações são julgadas. Desde que pertencer a uma categoria étnica implica ser um certo tipo de pessoa que possui aquela identidade básica, isso implica igualmente que se reconheça o direito de ser julgado e de julgar-se pelos padrões que são relevantes para aquela identidade. (Barth, 1998, p. 194).

Na região em estudo, a ênfase é, sobretudo, nas orientações valorativas básicas, pois ser ítalo-brasileiro, ou “de origem” italiana, remete a um determinado tipo de comportamento: trabalho duro, honestidade, religiosidade, moralidade.

A história de um entrevistado pelo ECIRS aponta para questões importantes sobre os “mitos de origem”. A construção da narrativa de origem não pressupõe um fato histórico datado, é antes uma representação, uma construção do grupo. Neste caso em particular, o depoente narra sobre lembranças do grupo familiar, sobre coisas e passagens a ele transmitidas, provavelmente pela tradição oral. Relata ainda sobre as dificuldades iniciais enfrentadas em solo gaúcho pelos imigrantes italianos, sobre o sistema de mutirão utilizado pelos grupos para construção das casas, sobre como coexistiram os grupos com diferentes dialetos e como houve trocas nesse sentido, tanto que ele mesmo ‘fala de tudo um pouco’. Pelo depoimento, transparece o orgulho de ser italiano, fazer parte de um grupo que do nada fez tudo. Orgulho de um integrar um povo trabalhador, ordeiro, promissor.

E - A mãe nasceu aqui no Brasil?

I - A mãe nasceu aqui em Garibaldi. Eles vieram imigrante em 1877.

E - Um dos primeiros?

I - Uns dos primeiros, acamparam ai na praça matriz que era o Galpão do Imigrante.

E - E seu pai contava porque que ele veio prá cá?

I - Ele veio prá cá com oito anos de idade. E os pais dele lá era serrador. Serrava madeira para fazer casas. Eles tinham uma casinha e um terreno pequeno e morreu a mãe dele, então ele ficou viúvo. Demorou um ano dois e casou novamente e veio essa emigração prá cá, pro Brasil e eles vieram prá cá. Casou de novo lá e veio prá cá com outra mulher que era a madrasta de meu pai. E vieram prá cá e mandaram lá numa picada chamada Anunciata, interior do município. E lá no meio do mato, tinha tigres, tinha tudo que era bicho do amo, uma picada que tinha seis famílias só. Uma aqui, uma lá, mas no meio do mato. E - Longe uma da outra?

I - Longe uma da outra, mais ou menos uns 300 quatrocentos metros. E ficaram trabalhando se construíram rancho, os vizinhos ajudaram.

E - Tuti taliani?

I - Si, si.

E - De Cremona?

I - Ghenera de Cremona, ghenera de Treviso, e de Bérghamo. Os avós da minha mãe era de Bérghamo.

E - E falavam entre eles...

I - Tut taliani, entre lori i se capia.

E - Talian, dialeto?

I - Dialeti.

E - Diferente dialeti?

I - Si

E - E lu o g`a impar`a che dialeto?

I - Mi parlo de tuti um poco. Mi parlo bergamasco, parlo napolitam. (Bodini, 1985, ECIRS, p. 2-3).

Os imigrantes italianos que se instalaram na regi`ao nordeste do RS provinham de diferentes regi`oes e prov`incias da It`alia. Outros depoimentos falam sobre a utiliza`cao dos 'dialetos' e n`ao do italiano gramatical. Tal aspecto `e de suma import`ancia, eis que a linguagem faz parte da vida do ser humano, construindo e (re)construindo sujeitos, na `otica de Foucault: "Discursos s`ao pr`aticas que 'sistematicamente' constroem os objetos que falam. (Foucault apud Burke, 2005, p. 102).

E - Algun de seus av`os falavam o italiano gramatical, Ou falavam o dialeto de sua prov`incia?

I - Dialeto.

E - Sempre o dialeto?

I - Nem um praticamente gramatical n`ao. Era o dialeto.

E - Eles aprenderam depois falar o portugu`es?

I - Eu me lembro, menos do meu av`o Araldi, o resto eu conheci. Eles aprendiam muito mal, mas aprendiam. (Rosa, ECIRS, 1984, p. 03).

Mais um informante menciona a utiliza`cao do "dialeto" na comunica`cao entre os descendentes de imigrantes italianos que moravam na Regi`ao das Antigas Col`onias de Imigra`cao Italiana do Nordeste do RS:

E - Ma el maestro parlava con valtri in dialeto?

I - Em italian.

E - Si, ma gramatical ou dialeto?

I - In dialeto.

E - Ninsumi parlava el gramatical?

I - Ninsumi, ninsumi.

E - La ga mai sintistu parlar in gramatical?,

I - Gramatical go sintista la prima olta el mio marido, quando le vegnesto a moroso. Quando veio a primeira vez, que ele veio ele me disse: Lei senhorina. (Piccoli, ECIRS, 1989, p.05).

Ainda, h`a relatos que apontam no sentido de que, na escola, um professor italiano se comunicava em italiano gramatical, o que gerava grande confus`ao entre os alunos, j`a que em casa era utilizado o dialeto.

Porque nós em casa não se falava em português. Se falava tudo em italiano. Só que não era a língua italiana, era, como é que se diz...era...

E - Dialeto?

I - Dialeto italiano né. Não era mesmo a língua italiana. E ele falava mesmo a língua italiana com nós. (Poletto, ECIRS, 1986 p. 05).

A escola foi fundamental na construção do bilinguismo entre imigrantes italianos e seus descendentes. Também foi espaço de muitas “trocas culturais” e aprendizagens significativas. A postura do professor foi determinante, mas o aprendizado da língua portuguesa também se dava entre os colegas, nas relações informais e cotidianas, nos pátios de recreio, entre outros.

E - E vocês sentiam qualquer dificuldade de se relacionar com as pessoas pelo fato de falar só italiano?

I - Não, porque nós morávamos perto do campo e lá era só brasileiros que moravam. Eles vinham para São Marcos com os filhos, esses do campo, que tinham fazendas muito grande, eles vinham pra botar os filhos nos colégios, então a gente aprendeu. Tu podes notar que a pronúncia de São Marcos é completamente diferente de Caxias, porque é encostado ao campo e o campo é feito de brasileiros que falam só português. Então nós pegávamos o português deles. Tu podes notar que São Marcos tem uma pronúncia muito mais bonita que Caxias por causa desse encostado com o campo.

E - Ninguém tinha constrangimento de falar italiano?

I - Não, ninguém tinha, porque logo de criança começamos ir no colégio e começamos a conversar o português bem direitinho. (Sevilla, ECIRS, 1988, p. 6).

O depoimento ainda permite verificar a existência de julgamento de valor quanto a utilização do Português. Segundo a depoente, São Marcos tem uma pronúncia mais bonita que Caxias, pois vizinha com os campos onde há muitos “brasileiros”. Assim, há contato próximo e constante entre os italianos e brasileiros, proporcionando um “português” mais bonito e bem pronunciado.

Por outro lado, na construção das representações e sentimentos de pertença étnica, alguns silêncios nos depoimentos denunciam a tristeza e a negação da Pátria de origem, já que alguns professores imigrantes italianos jamais falavam sobre a Itália para seus alunos. Que verdades estariam detrás das omissões, esquecimentos e/ou silenciamentos?

E - E esse professor italiano, o seu primeiro professor ele falava da Itália?

I - Não, nunca.

E - Nunca falava da Itália?

I - Nunca.

E - E nem se ensinava coisas da Itália?

I - Nem, nada. (Piccoli, ECIRS, 1989, p. 11).

Ora, a memória se faz e refaz a cada nova possibilidade de transmissão e partilha. Por que, apesar de auto-identificarem-se como “italianos”, os imigrantes não dividiam as lembranças da Itália com os mais jovens, aqui nascidos? Pode-se dizer que a lembrança do passado é, no fundo, uma vivência do passado no presente. Se o passado não for constantemente invocado, silencia-se. Talvez este fora o desejo daquele professor: silenciar e apagar um passado triste, difícil, marcado pela pobreza e ausência de propriedades na Itália, focando forças na nova Pátria, o Brasil, e promovendo, assim, o processo de enraizamento.

E por que as lembranças das dificuldades enfrentadas aqui no Brasil foram lembradas nos depoimentos? Talvez para mostrar/legitimar as representações de ser o imigrante italiano audaz, valente, trabalhador. Ambas as hipóteses plausíveis, baseadas em narrativas legítimas, eis que repletas de sentimentos e significações.

Ainda, como se processou a constituição de uma comunidade ‘nós’? Que elementos influenciaram esse processo, levando os sujeitos a optarem por fazer da identidade específica de italiano uma referência de si mesmos? Penso que a italianidade não pode ser entendida num sentido genérico, mas como uma construção, um processo, que se desenvolveu partindo de encontros particulares que conduziram a uma atribuição identitária específica. Para Hall, o fato de projetarmos a “nós próprios” nas identidades culturais, enquanto internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, auxilia a vincular nossos sentimentos subjetivos aos lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. “A identidade costura o sujeito à estrutura”. (Kreutz, 1999, p.82).

A etnicidade reproduz valores, é uma realidade histórica e não biológica. Viver de acordo com os valores presentes na italianidade implica em ser possuidor de uma determinada visão que orienta as condutas e que produz o sentimento de pertença étnica, que vai se reconstruindo e se reconfigurando ao longo do processo histórico. Assim, se a identidade implica certa continuidade e uma relativa homogeneidade, ela não exclui, todavia, uma multiplicidade e uma dinâmica entre

forças que ora buscam uma continuidade – tradição, ora buscam e tendem à mudança. E qual o papel da escola e como as práticas docentes/cultura escolar contribuíram na formação de tais sentimentos? Ao refletir sobre tal questão, é preciso atentar que o processo de escolarização, através das inúmeras práticas no universo da cultura escolar, resulta da ação dos sujeitos que fazem a escola, portando consigo seus diversos pertencimentos e identidades. (Faria Filho apud Bencosta, 2010, p. 40).

Assim, importante considerar que muitos dos entrevistados referem que seus pais e/ou avós (imigrantes) sabiam ler e escrever, e que consideravam a escola importante para o aprendizado de coisas úteis para a vida, legitimando a escola como necessária (nem que o seja apenas para o domínio da leitura e da escrita).

E - A senhora lembra se seu pai sabia ler e escrever?

I - Sim, sabia.

[...]

E - A senhora acha que as famílias lá em Nova Roma achavam importante mandar os filhos pra escola?

I - Claro todos. Todos não mandavam porque tinha que ajudar em casa, um tinha que ajudar em casa, outro porque era um pouco longe. Era aqui da redondeza, não sei quantas famílias podia ter ali na redondeza.

E - Mas da redondeza iam?

I - Iam sim.

E - Mesmo que tivesse muito trabalho em casa?

I - Sim, ia pra escola. (Piccoli, ECIRS, 1989, p. 01 e 05).

Por fim, outro aspecto importante refere-se às representações que surgiram a partir das vivências repressivas que culminaram com a proibição de falar a língua italiana. Lembranças do silêncio, inclusive na missa, bem como a perseguição policial foram lembradas. O depoimento também deixa claro o papel da escola no domínio da língua portuguesa, aprendizado que se operava direta ou indiretamente, quer aos alunos que dela frequentavam, quer aos pais e familiares, que com os alunos aprendiam o que eles tinham aprendido na escola.

E - E naquela época ainda quando o senhor era menino, lá todo mundo falava em italiano.

I . Todos começaram entrar no português foi 1939, que a proibição quando começou a II Guerra Mundial. Já aquela proibição, a polícia a repreensão muito forte. Então era um silêncio, no domingo de manhã ia todo mundo prá missa, mas

era um silêncio, porque não sabiam falar o português, justamente pela repreensão da II Guerra Mundial e a volta já dos estudantes dos colégios. Quando começou voltar pro interior, aqui prá Flores da Cunha, aqueles que estavam estudando fora nos internatos, Porto Alegre, Caxias do Sul. Já na época começou abrir o Carmo, Garibaldi, Bento Gonçalves, Porto Alegre, São Leopoldo. Então começou vir de volta muitos rapazes, muita gente. Então ali começou ou então pelas repartições públicas, vinha gente de fora trabalhar nas repartições públicas, esse hábito de falar o português foi assim paulatino. Mas iniciou precisamente com a II Guerra Mundial pela proibição de falar o dialeto italiano.

E - E as escolas contribuíaam pro ensino da Língua portuguesa?

I - Evidente que sim. Nas escolas era obrigatório o português e as crianças também foram aprendendo. Só que não falavam em casa e nem na escola falavam o português estritamente o necessário prá professora ou respondiam até em italiano prá professora. A professora falava em português.

[...]

E - Quer dizer que progressivamente os colonos foram achando importante a instrução?

I.- Importante. (Araldi, ECIRS, 1989, p. 18).

O ano de 1939, lembrado no depoimento acima, representa talvez o mais importante passo na Campanha de Nacionalização de Ensino: decreto 1.545. Pelo decreto, os Estados, através de suas Secretarias de Educação, deveriam passar a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira, a fim de estimular o patriotismo, fiscalizar o ensino da língua pátria, coibir utilização de línguas estrangeiras em reuniões. A circulação de materiais, livros e revistas em língua estrangeira já havia sido proibida em 1938, ano este que também marca o início da Campanha ostensiva, repressiva e rigorosa de Nacionalização do Ensino. As resistências por parte dos imigrantes a tal Campanha foram enfrentadas com polícia e destruição de obras e documentos. (Kreutz, 2004).

As representações acerca da etnicidade e italianidade foram e são constantemente reelaboradas, pois as identidades se formam nas interações, nos jogos de convívio social e de poder, numa tessitura de relações.

3.4 ETNICIDADE E CULTURA ESCOLAR

Considerar a cultura como um tecido de sinais com um significado exige, até para que se possa fazer uma interpretação, que haja preservação de determinadas peças.
(Pozenato, 2003, p. 47).

A etnicidade é fonte de sentido e de construção do real, constituída por processos culturais que não ocorrem pacificamente: em cada etnia há uma trama de poderes, e luta pela determinação de valores. Assim, sendo a escola um lugar-chave onde se produz e reproduz¹¹ cultura, onde se forma e se conforma sujeitos, necessário se faz o estudo das relações entre etnicidade e cultura escolar, sobretudo no que diz respeito à importância das práticas docentes na formação do processo identitário étnico e na construção do bilinguismo.

A escola, enquanto instituição encarregada da 'nacionalização', promoveu a construção do bilinguismo, muitas vezes de forma traumática para as crianças. "Minimizou-se a heterogeneidade étnica. [...] Ao privilegiar e impor espaços, ao conferir a palavra ou negá-la, a escola tornava-se um forte mecanismo de seleção e de silenciamento". (Kreutz, 2010, p. 63).

E . O seu primeiro professor ensinava italiano, depois ensinava português?

I - Logo em seguida. Já no ano seguinte no 2º ano eu tive uma professora chamada Joana Menegolla que ali era obrigatório português. Essa professora lecionou durante muitos anos. Ela foi excluída dentro do serviço público, como professora, justamente por ter dito frases em italiano na sala de aula.

E - Em que período isso?

I - Entre 1939 a 1944, não lembro agora, porque já estava interno no colégio na época. Eu sei que quando voltei ela tinha sido excluída do magistério, Joana Menegolla, por ter dito frases em italiano dentro da sala de aula. O Poder público Municipal na época, em que o Secretário de Educação era tal de Castro Fortuna, perseguidor no tempo da 2ª Guerra Mundial, aqui em Flores da Cunha, houve muita perseguição, contra os nossos agricultores os que falavam em dialeto.

Ele ficou sabendo por denúncia feita de que ela falou italiano na sala de aula, foi mandada chamar, e foi exonerada do magistério ao bem do Serviço Público. E ela viveu durante muitos anos ainda e eu chamava ela de professora. Depois virou cozinheira fazendo comida prá cá e prá lá. E eu chamava ela de professora, ela chorava ficava toda assim contente, porque já era um rapaz que tinha ginásio, naquela época ginásio era uma coisa muito difícil. É como agora ter não sei quantos cursos superiores. E era um rapaz com ginásio, era professor municipal, chamava ela de professora então ela ficava toda vaidosa. (Araldi, ECIRS, 1989, p. 10-11).

¹¹ Segundo Bourdieu, a teoria da reprodução cultural se constitui no processo pelo qual um grupo mantém sua posição na sociedade por meio de um sistema educacional que parece ser autônomo e imparcial, embora na verdade não seja nem autônomo, nem imparcial. (Bourdieu apud Burke, 2005, p. 77).

A passagem do ensino em italiano para o ensino em língua portuguesa marcou a vida dos depoentes entrevistados, que narram sobre suas dificuldades no domínio da língua portuguesa, sobretudo porque no âmbito doméstico o italiano era ainda falado.

E - Como aluna. Então a senhora conta mais um pouco, tudo o que a senhora se lembra desse professor Santo Serone. A senhora disse que ele só ensinava alfabetizar?

I - Só alfabetizar. E ensinava escrever letras. A única coisa que ele passava. Nem cópia se fazia. Só ele passava uma linha e nós fazíamos igual uma caligrafia.

E - E sempre em italiano?

I . Sempre em italiano.

E - Ele não sabia falar em português?

I - Eu acho que ele sabia talvez, mas como nós também se entendia pouco em português, então eu acho que ele achava melhor falar em italiano. Que se ele tivesse falado em português como depois nós tivemos uma outra professora que falava tudo em português ali depois nós tivemos grande dificuldades em poder fazer por exemplo, uma descrição, uma redação. Para nós a maior dificuldade era aquela. Porque em casa se falava em italiano. Ia no colégio, também não ensinava em português, não falava, o professor em português e depois a outra professora nos obrigou a falar português.

E - E este professor Santo Serone que veio da Itália?

I . Veio da Itália. (Poletto, ECIRS, 1986, p. 5).

O processo de escolarização e construção do bilinguismo foi marcado por relações e jogos de poder. O professor que não se adaptasse ao ensino em português e não pautasse suas práticas neste sentido era 'transferido', e em seu lugar era nomeada uma nova professora, que ministrava suas aulas em vernáculo. Foi o que aconteceu com um professor que ensinava em italiano e, certamente, por não atender as prescrições que exigiam o ensino na língua nacional brasileira, foi substituído por uma nova professora.

E - E depois de 1923. A senhora disse que foi estes dois anos na escola come ele. Este professor saiu de lá?

I . Saiu de lá.

E - Foi prá onde?

I - Nem eu lembro para onde que ele foi logo, parece que ele foi para 3ª Légua. E ficou alguns anos lá, e depois até ele foi, na prefeitura inspetor escolar.

E - E quem foi para lá, para essa escola de São Luiz?

I - A escola de São Luiz então veio uma professora que se chamava Celestina Pezzi Rech, aquela sim ela tinha interesse em que nós aprendêssemos a falar o português, ela ensinava tudo em português, mas ali nós tínhamos muita dificuldade em se defender no português. Tanto no falar como no se expressar, fazer a reprodução de texto, essas coisas. Nós tínhamos muitas dificuldades. (Poletto, ECIRS, 1986, p. 10).

Na continuidade de seu depoimento, Poletto registra as tramas e relações de poder dentro da escola/comunidade. Em um determinado momento e com a professora Rech (de origem alemã), havia muitos alunos frequentando a escola. A professora Rech foi substituída pela professora Silva (brasileira), que não teve tanta aceitação da comunidade, visivelmente detectada em virtude da infrequência/abandono da escola pelos alunos. A professora Silva foi então substituída pela depoente, nascida na comunidade. O número de alunos passa a aumentar, consideravelmente.

E - É interessante notar que...

I - É notar que com essa professora que eles tinham muitos alunos vem a Silva diminui. Eu assumi começou aumentar de novo.

E - Mesmo que esta Rech era de fora o número de alunos era bastante?

I - Bastante mesmo.

E - E esta Silva era menor. De fora e era menor?

I - Era menor.

E - A senhora não lembra...

I - Não sei se tem alguma restrição, por que ela era de origem Brasileira, pode ser isso. Não sei dizer. (Poletto, ECIRS, 1986, p. 38).

Ainda, a mesma depoente narra acontecimentos que permitem deduzir que o ensino em língua portuguesa atraiu inúmeras crianças à escola, despertando o interesse e o gosto dos pais.

I . Nada, nada só português. Então ela obrigava a nós falar português.

E - E os pais gostavam?

I .- Gostavam muito dessa professora. Todos então ali tinha bastantes alunos. Dali começaram a se interessar todas as famílias se interessavam em mandar os filhos na escola. Ali sim, nós éramos sempre, até ela lecionava de manhã e de tarde. Ela teve que repartir. Imagina quantos alunos que não tinha antes, do outro professor que não freqüentava a escola. Depois que chegou aquela professora teve que dar aula de

manhã e de tarde porque, os alunos eram demais. Eram 70, 80 alunos.

E - Mas que interessante em pouco tempo em questão de dois anos começaram a se interessar pela escola?

I - Se interessar pela escola. Não sei se é porque, se não gostavam do professor, não posso dizer isso. Não sei porque isso não posso dizer ou que o professor não se interessava em falar com os pais, não sei qual o motivo. (Poletto, ECIRS, 1986, p. 11).

Apesar do ensino em língua portuguesa corresponder aos desejos das comunidades, nos recreios, longe dos olhos dos professores, as crianças ainda permaneceram se comunicando na língua italiana, como se depreende do depoimento abaixo:

E - As crianças falavam em italiano na escola?

I - Aí eles falavam sempre em italiano, fora brincando por tudo em italiano.

E - E na sala de aula?

I - Em italiano entre eles.

E - E a professora ensinava em português?

I - Ela falava sempre em português.

E - Ela falava sempre em português?

I - Ela falava sempre em português.

E - E ela permitia que falassem em italiano?

I - Deixava a vontade.

E - O que ela ensinava, se os alunos respondesse em italiano. Eles respondiam as perguntas em italiano?

I - Sempre em português. (Fardo, ECIRS, 1984 p. 07).

Além do ensino em português, outros esforços foram somados no sentido de construção de uma nação¹² brasileira, com sentimentos e formas de agir e de pensar coletivamente enquanto brasileiros: distribuição de materiais para as escolas tais como bandeiras, mapas, gravuras de brasileiros ilustres, livros didáticos; desfiles e atos cívicos, entre outros.

A escola teve um papel central na tentativa de se estabelecer uma identidade nacional de brasileiro, tendo sido considerada como um incremento nacionalizador por excelência. [...] No

¹² Nas palavras de Kreutz (1999, p. 83) “nossa base histórica é a de um silenciamento da diferença a partir de uma determinada cultura, conduzindo à interiorização acrítica de seu respectivo código cultural”. Segundo ele, o discurso nacionalista deixou reflexos no sistema educacional, no sentido de retratar muito pouco a diversidade, forçando uma homogeneização a partir de núcleos de adesão. “A escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo simultaneamente um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos” (ibidem, p. 86).

Brasil, [...] foram os colonos que, a seu modo, organizaram as escolas com a ajuda da Igreja. O Estado somente assumiu a educação das colônias quando percebeu que as escolas dos imigrantes poderiam representar um perigo à segurança nacional. A educação para o Estado Novo passa a ser considerada e executada como uma questão de segurança nacional. Ela criará o sentimento de brasilidade e, igualmente, forjará uma identidade positiva do trabalhador brasileiro. (Zanini, 2002, p. 157).

Segundo Aranha (2006), diante da importância da escola no século XX, cada vez mais a educação assume caráter político, devido ao seu papel na sociedade como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania: formar o cidadão, ou seja, o sujeito político que conhece seus direitos e deveres.

E - No tempo que a senhora lecionava em São Luiz, a senhora era professora lá. A senhora fazia alguma outra atividade na comunidade além de fazer escola, de dar aula? Os pais procuravam a senhora pelo fato da senhora ser professora?

I .- Por exemplo, na época de fazer eleitores então, eu que fiz todos os eleitores. Naquele ano que fizemos aqueles eleitores lá na comunidade. Fui a professora também que fez mais eleitores fui eu, naquela época lá.

E - E como é que a senhora fazia?

I - Fui casa por casa, depois então, naqueles que não podiam se reunir nas casas, então num domingo se reuniram numa casa de família. Então eles vinham ali e faziam todo o requerimento ali para ser eleitores, porque uma vez tinha que fazer o requerimento a mão. Cada um tinha que fazer por si.

E - A senhora estimulava, incentivava que eles fossem eleitores?

I - Sim, incentivava muito. (Poletto, ECIRS, 1986, p. 52).

Os direitos e deveres eram expressos e traduzidos, sobretudo, na questão do voto, como se depreende do depoimento de uma professora entrevistada, que com muito orgulho afirma que preparava os “eleitores”. Na verdade, o que ocorria era um processo de alfabetização para que os “eleitores” pudessem assinar seus nomes e assim votar nas eleições.

Oliveira (2000) afirma não ser a escola apenas um lugar onde se repetem os prejuízos e as tensões étnicas, mas o lugar essencial na produção e reprodução da cultura. Penso que os esforços encontraram respaldo entre os imigrantes italianos e descendentes, que imbricados numa trama de relações, mais do que resistir às mudanças, promoveram trocas e negociações culturais, construindo um sentimento

de ítalo-brasilidade. Era preciso falar o português para facilitar a vida, as trocas, os negócios em geral, para não se deixar enganar. A língua italiana foi limitada para o âmbito reservado e doméstico, bem como para as orações, para os recreios. Contudo, os sotaques permaneceram, delimitando fronteiras étnicas, e marcando uma forma de viver típica, já que as culturas não são realidades mudas e a linguagem é uma forma de expressão cultural.

As culturas, mesmo marginalizadas e excluídas, não são realidades mudas, mas fontes de sentido e de construção do real. O ser humano, de fato, nasce culturalmente situado, o que no entanto não representa um destino, uma vez que ele redefine o modo de situar-se na cultura, retomando constantemente o conflito de tradições oculto sob o signo de uma “identidade estabelecida.” (Kreutz, 1999, p. 82).

E continua:

Etnia, assim como gênero, é uma fonte para dar significado às relações de poder e ao processo histórico como um todo. Parafraseando Scott (1990), podemos dizer que ao longo do tempo a sociedade caracteriza, classifica e decide sobre o espaço dos grupos étnicos, o que ocorre por disputas e conflitos. Por isso, as ‘capacidades’ e as ‘limitações’ de cada etnia são, usualmente, o resultado da posição, do lugar que a sociedade lhes atribui. O étnico tem a ver com a forma como se estabelece o poder. (Kreutz, 1999, p.83).

No depoimento dos entrevistados, há indícios de representações sobre a demarcação de fronteira étnica, “nós” italianos e “eles”, os alemães. No presente caso, o depoente rememora a dificuldade em estabelecer comunicação com os “alemães”, que “não queriam falar o brasileiro”.

E - Em 1917 o senhor disse que houve proibição também?

I - Sim, em 1917 era mais os alemães.

E - Como é que era nessa época?

I - Os alemães na colônia italiana já naquele tempo eu viajava vendendo sacolas de palha, na colônia alemã não queriam falar o brasileiro. O alemão sempre foi mais duro prá falar do que o italiano.

E - O senhor acha que o italiano aprendeu mais fácil?

I - Mais fácil. Na colônia alemã, a senhora chegava num lugar, eu me aconteceu várias vezes, ia com os cargueiros vender chapéus, e eu chegava prá pedir a estrada. Dona, Bom dia, bom dia, essa estrada a onde que vai, nem te explicar em brasileiro.

E - Não falavam nada?

I . Não falava em italiano.

E - E como é que os italianos se comunicava com os alemães, falando como?

I . Em 44, 45, já tinha escola, as rapaziadas, tudo preferiam o alemão. Ali na colônia alemã é muito mais duro de entregar. Já o italiano entregava logo.

E - O senhor acha que se entregaram porquê?

I - Porque tem mais amor na língua dele. (Bodini, ECIRS, 1985, p. 11).

Ainda no que diz respeito ao fenômeno da etnicidade e sua importância para a educação, os estudos de Barth, em *Grupos Étnicos e suas Fronteiras (1969)* é extremamente pertinente. Segundo ele:

- a) O pertencimento étnico só pode ser determinado na demarcação entre membros e não membros;
- b) As identidades étnicas só se mobilizam com referência a uma alteridade. A etnicidade implica em reconhecimento e organização de grupos dicotômicos Nós/Eles;
- c) são as fronteiras étnicas e não o seu conteúdo cultural interno que definem o grupo étnico e permitem que se dê conta de sua persistência. (Poutignat e Streiff-Fenart, 1998, p. 152-153).

Em outras palavras, para compreender os fenômenos da etnicidade, é preciso se estar atento ao contexto e às condições em que as fronteiras foram sendo estabelecidas, mantidas e transformadas, em ótica menos essencialista e tratando a etnicidade como um sistema simbólico. Segundo Kreutz, importa é centrar a atenção nas relações de poder de determinada sociedade, pois, aí estará a chave para o entendimento da forma como o fenômeno da etnicidade se manifesta”. (2002, p. 09).

E - Não falavam nada em italiano na escola?

I - Falavam só em italiano.

E - Falavam o italiano?

I - Mas não na escola, lá fora. Era proibido falar italiano dentro da escola. Tinha que aprender o brasileiro. Depois eu fui trabalhar ajudar o meu pai.

E - Esses irmãos Maristas eram franceses?

I . É franceses, Bélgica.

E - E não falavam em francês?

I . Sim.

E - E ensinavam também?

I - Ensinavam. Tinha um curso, meia hora por dia, uma hora por semana. Não me recordo. Eu não aprendi nada. (Bodini, ECIRS, 1985, p.8).

O depoente acima apresenta informações sobre a “necessidade” e obrigatoriedade da fala em língua portuguesa, bem como sobre a proibição da utilização da língua italiana. Apresenta também demarcações étnicas entre “brasileiros, italianos e franceses”. Conforme Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.124), “[...] a etnicidade não se manifesta nas condições de isolamento, é, ao contrário, a intensificação das interações características do mundo moderno e do universo urbano que torna salientes as identidades étnicas”. Em outras palavras, é através das diferenças culturais e do contato com o outro que a etnicidade se evidencia. Quando há uma comunicação entre diferentes culturas, a identidade étnica se define.

I - Pois é aí nessa zona só tinha polacos e italianos. Aí então tinha uma certa confusão, porque o polaco não me entendia, eu não entendia eles. O italiano só falava em italiano eu era obrigada falar italiano com eles.

E - A senhora sabia falar italiano?

I - Sim, sabia falar italiano. Então havia aquela mistura.

E - E os polacos como é que se viravam?

I - Os polacos, comigo falavam italiano, parece incrível, falavam em italiano. As gurizadas que mais custavam, agora os demais de idade falavam italiano. Mas aos poucos se intosando. (Benini, ECIRS, 1988, p.04).

Outro aspecto importante relacionado à etnicidade é que seus limites são múltiplos e instáveis. O étnico é construído nas práticas sociais, num processo de relação, e não no nascimento. Segundo Kreutz (2002) esta perspectiva teórica que desubstancializa a etnicidade é de extremo significado para a educação, pois alerta para trabalhar na perspectiva da historicidade,

Procurando perceber através de que processos e com que relações de poder foram elaboradas as propostas e os valores que estão sendo apresentados. É uma perspectiva que tem um significado todo especial quando se trata de educação, campo em que entram em jogo valores e propostas, normalmente apresentadas de forma substancializada. Ainda são relativamente poucos os autores que vinculam a categoria de etnia com a dinâmica educacional e entre os que o fazem,

ainda há uma predominância de análises em que se substancializa as referências do étnico. (Kreutz, 2002, p. 11).

Os indícios apontam no sentido de que a escola foi de extrema importância no processo identitário étnico, proporcionando não somente a manutenção/recriação da cultura italiana, numa tessitura de relações, na ótica da alteridade, mas criando representações acerca do sentimento de ítalo-brasilidade, através do ensino da língua portuguesa e do processo de nacionalização, como se infere de alguns depoimentos:

E -. O senhor acha que os italianos se sentiam italianos ou brasileiros?

I - Mais italianos, mas sempre procuravam o brasileiro e logo se defendiam.

E - O seu pai falava alguma vez em voltar prá Itália?

I - Não. Foi um sobrinho meu foi lá na Itália, ele trabalhava de Engenheiro da Agrale. Eles foram lá na Itália e levaram o passaporte e foi visitar uma família lá, parente de Bodini, mas ele tinha um companheiro junto e adoeceu, teve que ficar no hospital cuidando do companheiro dele.

E - Mas os italianos daqui falavam de um dia voltar prá Itália de novo?

I - Algum só.

E - Mas não muito?

I - Não muito.

E - Eles pensavam em ficar aqui?

I - sim, a maioria.

E - E aprenderam mais rápido a língua brasileira?

I - Sim. (Bodini, ECIRS, 1985, p. 12).

Na dinamicidade do processo de reconstrução cultural, uma Cultura pode absorver (e absorve) traços de outras culturas, passando a serem também característicos da cultura que os absorveu. Ainda, o que define a identidade de determinado símbolo é o significado que lhe é conferido.

Quando se copia uma manifestação cultural se copia o signo, não o significado. Descobrir isso é um processo de interpretação permanente. Toda interpretação é uma interpretação, uma leitura sempre sujeita a re-exame, a reformulação, quer dizer, a leitura do significado é sempre um processo em aberto. (Pozenato, 1990, p. 13).

Stuart Hall (2006) fala acerca das negociações culturais daquelas pessoas que, dispersadas da sua terra Natal, mantêm fortes vínculos com os lugares de origem. Segundo ele, tais pessoas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que estão inseridas, sem, contudo, perder seus traços de identidade. Surgem assim, as “culturas híbridas”. É o que me parece ter havido na Região das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 1905-1950. Imigrantes italianos e seus descendentes promoveram trocas e negociações culturais, sendo que o aspecto que mais se mostrou latente nos depoimentos (pelo menos foi o que mais me chamou atenção) diz respeito à construção do bilinguismo, num processo de construção da ítalo-brasilidade. Segundo Kreutz (2011), ao se promover o estudo sobre a dinâmica do encontro de culturas na prática educacional, é preciso atentar que as interações culturais podem ocorrer a partir da compreensão e prática de conceitos como o de fluxo, o de híbrido, entre outros.

Assim, de acordo com as referências apresentadas, pode-se afirmar que a etnicidade é uma questão extremamente importante para a educação, sobretudo quando compreendida enquanto processo que se constitui de forma relacional, na alteridade, em contexto de disputa por espaço e reconhecimento.

4. CULTURA ESCOLAR NAS ANTIGAS COLÔNIAS ITALIANAS DO NORDESTE DO RIO GRANDE DO SUL

A partir de quais elementos e como podemos examinar a cultura escolar de maneira rigorosa? (Julia, 2001, p. 15).

Nesta parte do estudo, dedico-me às representações sobre a cultura escolar nas Antigas Colônias Italianas do Nordeste do RS. Ao iniciar este capítulo, preciso destacar que a professora Terciane Ângela Luchese possui muitos estudos sobre o processo escolar na Região Colonial Italiana, com destaque à sua tese de doutorado, defendida no ano de 2007, no Programa de Pós-Graduação – Doutorado da Unisinos: “O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana – 1875 a 1930”. Faço referência a tal trabalho porque, embora utilizando fontes diferentes das utilizadas na presente dissertação (documentos escritos, fotos, relatórios de Intendentes, entre outros), há muitas coincidências nos depoimentos das fontes orais do ECIRS e às conclusões alcançadas na tese supra-mencionada, o que me permitiu encontrar muito do fundamento teórico nos seus escritos.

Sobre Cultura Escolar, Frago Viñao, discorre sobre a gênese do termo:

La expresión cultura escolar há sido introducida em el ámbito histórico-educativo em la segunda mitad de los noventa por historiadores de la educación, en general europeos, que trabajan en el campo de la historia cultural y del currículum desde sus enfoques y perspectivas. No todos la usan, sim embargo, com los mismos propósitos y significados.

Uno de los primeros em utilizar esta expresión fue Dominique Julia em um trabajo, después ampliado, sobre “La cultura escolar como objeto histórico” (Frago Viñao, 2002, p. 70).

Esse autor concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e,

La cultura escolar, así entendida, estaria constituída por um conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inércias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo em forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho, y compartidas por sus

actores, em el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación em generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse em dichas instituciones e interactuar em las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo em el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigências y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan, y; c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistência em el tiempo, su institucionalización y uma relativa autonomía que Le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, em síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye um sedimento formado a lo largo del tiempo. Um sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, Es posible desenterrar y separar. Es em este sentido em el cabría decir que la tarea del historiador es hacer La arqueología de La escuela. (Frago Viñao, 2002, p. 71).

Bencosta afirma entender o conceito de cultura escolar como “possuidor de multiplicidades de interpretações capazes de apresentar fragmentos explicativos do universo escolar, aptos a contribuir para o estudo dos fenômenos educacionais em seus mais variados aspectos históricos”. (Bencosta, 2010, p. 42).

Já Felgueiras (2010), por sua vez, abordando sobre a gênese do termo, afirma que foi na Conferência do ISCHE, em Lisboa, que o termo cultura escolar ficou cunhado como objeto de estudo para a História da Educação, com o trabalho de Dominique Julia. Ainda, segundo a autora, considerar o conteúdo objetivo da cultura escolar é ter em conta “quer o seu carácter simbólico e normativo quer as suas actividades concretas, os meios e os processos de as desenvolver, decorrentes das metas traçadas e do interesse do estudante”. (Felgueiras, 2010, p. 27).

Dominique Julia (2001, p.9), ao conceituar cultura escolar como objeto histórico, afirma que:

[...] a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem

a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (Julia, 2001, p. 09).

Ainda, segundo Julia (2001), não é possível examinar as normas e as práticas escolares sem analisar o papel do professor nesse processo, eis que os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar. Assim, ao entender cultura escolar como objeto histórico, pretendo analisar as práticas pedagógicas¹³ utilizadas pelos professores no contexto de suas comunidades na primeira década do século XX (1905-1950), bem como as práticas pedagógicas lembradas da época das suas infâncias. Destaca-se que muitas das práticas a que foram submetidos enquanto alunos foram mais tarde aplicadas enquanto professores, já que a maioria dos entrevistados não frequentou curso específico de formação de professores para exercer a profissão. Segundo Luchese (2007) práticas são entendidas como coisas feitas ou ditas pelos indivíduos que, na dinâmica do seu momento histórico, produzem e são produzidos. Trata-se de sujeitos escolares que, inseridos em uma rede de variadas relações, teciam práticas que articuladas com as instâncias de poder, (con)formavam jeitos de ser e formas de fazer o ensino, a escola, a aprendizagem.

Na análise histórica da cultura escolar, parece-me de fato fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o habitus requeridos de um futuro professor? (Julia, 2001, p. 24).

Benito (2007) também faz referência ao estudo das materialidades da escola como um novo campo historiográfico amplo e globalizante, no viés da História Cultural, através das linhas etnográficas e da micro-história. Segundo ele, tal campo consiste

una orientación investigadora que puede ser incluso globalizante em la medida em que desde lo material, examinado siempre em sus significaciones culturales, se puede estructurar toda una historia holística de la escuela que estudie los usos de los objetos, las vinculaciones de unos materiales com otros, las relaciones de estos com los actores y com las prácticas esas mediaciones empíricas que ponen em acción, su ubicación em los espacios y la imbricación de todas estas

¹³ Práticas docentes aqui entendidas como maneiras de fazer, a partir de dispositivos e objetos disponíveis.

mediaciones em La estructuración de la tecnología de la enseñanza como modo de producción. (Benito, 2007, p. 17).

Por fim, ao adotar a ótica da História Cultural, abrem-se novas formas de fazer história. Ao assumir tal postura torna-se possível utilizar como fonte memórias orais de sujeitos que viveram em determinado local e num período histórico específico, na busca do registro de uma ausência de tempo, exatamente como pretende tal pesquisa.

História e memória são representações narrativas que se propõem uma reconstrução do passado que se poderia chamar de registro de uma ausência de tempo. [...] Há uma memória, a anamnese, que vem a ser o trabalho de busca, de intenção deliberada na recuperação das lembranças. [...] O final desse processo de rememoração seria dado pelo reconhecimento, por aquele que rememora, da certeza do acontecido: foi ele, foi lá, foi então, foi assim. O reconhecimento se opera por um ato de confiança, que confere veracidade à rememoração. (Pesavento, 2008, p. 95).

Esse processo de reavivamento das memórias do que os entrevistados tinham para contar é discutido com base nas perspectivas da História Cultural, e através dos indícios dessas memórias tento construir uma História da Educação, analisando as representações sobre o processo identitário étnico e suas relações com a prática docente. Sendo assim, as memórias dos professores e líderes comunitários que, ao serem entrevistados, relatam os diferentes aspectos do contexto social e cultural onde estavam inseridos, bem como expressam sentimentos, emoções e idéias possibilitam a historicização da educação num tempo determinado. Segundo Pesavento, a história dos indivíduos “[...] deriva de uma história social [...] permitindo assim a compreensão de suas representações e dando-nos a perceber outros significados” (Pesavento, 2008, p. 54), além daqueles marcados pela história que considera somente o documento escrito.

Pero a fuerza de ser críticos, dentro de este panorama generalizado de atención a los protagonistas de los procesos históricos em la sombra, siempre eché em falta una preocupación específica sobre el entorno educativo. Y entiendo por “entorno educativo”, tanto la historia de la escuela, como La de sus maestros, los alumnos, la vida comunitaria, los rituales infantiles, por sólo citar unos cuantos campos. (Pintado, 2002, p. 196).

Segundo Luchese (2007, p. 255) o conceito de culturas escolares é articulado “para dar o ver o modo de fazer, de dizer e de pensar as escolas na Região Colonial Italiana”, observando sinalizações, indícios, similaridades, diferenças, táticas, estratégias e formas de apropriação produzidas pelos sujeitos.

Assim, para estudar a cultura escolar na região é preciso levar em consideração que nos relatos analisados, diferentes modalidades de escolas foram referidas. Tais espaços e formas de organização são de grande importância, e devem ser considerados ao se trabalhar a cultura escolar de uma determinada região.

4.1 Diferentes modalidades de escolas italianas

Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola. (Julia, 2001, p. 19).

A análise das fontes, relatos de professores que exerceram a docência nas escolas de colonização italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XX, bem como as entrevistas de líderes comunitários da referida região, entrevistas integrantes do acervo de memória oral da UCS, permitiu identificar diferentes modalidades de escolas italianas, sob a denominação genérica de “escolas ou aulas italianas”. Para tal classificação, foi preciso observar os propósitos da instrução, a organização escolar e os conteúdos ensinados e materiais utilizados em cada categoria. Importante ressaltar que tais relatos não traduziam, necessariamente, as vivências dos informantes enquanto professores. Faziam parte de suas memórias em função do que lhes foi contado pelos pais. No entanto, dada a importância dos mesmos nas representações sobre cultura escolar e etnicidade, busquei abordar os aspectos principais de cada modalidade escolar. Assim, é possível categorizar as escolas da Região Colonial Italiana do Nordeste do RS em:

escolas étnico-comunitárias de imigração italiana, denominadas de escolas isoladas, escolas particulares ou simplesmente escolas italianas; escolas italianas apoiadas pelo Governo Italiano; escolas particulares confessionais e escolas paroquiais; e escolas públicas.

Ao chegarem ao Rio Grande do Sul, os imigrantes italianos se depararam com a falta de um sistema escolar organizado para suprir suas necessidades. Assim, tomaram iniciativas no sentido de criação de escolas a fim de prover as áreas rurais.

Segundo Kreutz (2000) o mais característico do processo escolar da imigração manifestou-se nas escolas étnico-comunitárias de núcleos rurais. Tais escolas não se desenvolveram de forma isolada, cada uma restrita a sua comunidade. Elas foram assumidas pelas respectivas comunidades de imigrantes, que mantinham vinculação com suas confissões religiosas”. Na Região das Antigas Colônias, os indícios analisados apontam neste sentido, como se depreende do depoimento de uma informante, que relata que a professora dava aulas e catecismo, auxiliava nas tarefas e orações.

E - O catecismo era dado pela mesma professora?

I - A professora dava catecismo mas a gente tinha que ir na igreja, eram os padres que davam o catecismo.

E - Os padres davam catecismo e a professora então fazia escola?

I - Sim, dava aula e auxiliava nas orações, ela dava trabalho pra fazer. (Foppa, ECIRS, 1988, p. 2).

Ribeiro (2004) afirma que em muitas localidades da Região Colonial Italiana a escolarização se iniciou com escolas particulares isoladas, sob a coordenação de algum colono mais instruído ou que tivesse alguma experiência escolar na Itália.

Essas escolas isoladas são denominadas, tanto na literatura, como nos depoimentos de informantes, relatórios consulares e documentos, de escolas italianas. A denominação se deve ao fato de o ensino ser ministrado em língua italiana ou fala dialetal. Foram abertas sob os auspícios dos colonos imigrantes e não mantinham qualquer vínculo com associações italianas, ou com o governo italiano. A língua falada pelo professor e alunos na escola é o principal indicador para caracterizar esse tipo de escola. (Ribeiro e Pozenato, 2004, pág. 149).

As escolas isoladas, o seu funcionamento, o ensino ministrado, foram relatadas nas entrevistas:

- I - Sim, os primeiros anos nessa escolinha isolada, lá perto de casa.
 E - Tinha uma escolinha por aí?
 I - Tinha escolinha, o professor era o Boscato, depois passou pelo Antonio Breda, depois nós passamos não sei que idade em 1910 eu fiz a 1ª Comunhão eu tinha 10 anos.
 E - A senhora foi pra escola pequena?
 I - Lá em Nova Roma, eu acho que tinha 5 anos.
 E - Este professor...
 I - Ensinava o primário. Nós não escrevíamos no caderno, só naquela pedra. Aquela caneta lousa.
 E - Esse professor era imigrante italiano?
 I - Sim, o velho sim, mas o novo nasceu aqui.
 E - De quem era essa escola lá em Nova Roma?
 I - Era uma casa particular.
 E - Era uma casa particular?
 I - Era uma casa particular, cederam uma peça e lá dava aula.
 E - E quem é que ia pra aula?
 I - Todos da colônia ali. (Piccoli, ECIRS, 1989, p. 3-4).

O local de funcionamento das escolas era, geralmente, a casa do professor e o ensino era ministrado em italiano. Informantes assim relatam:

- E - A senhora ouviu contar mais alguma coisa desse professor João Gasperim? Ele tinha uma escola?
 I - Não ele lecionava mesmo em casa, particular, pagava um tanto por cada aluno que ia estudando, e particular mesmo.
 E - Isto lá pelos idos de 1900...?
 I - 1900 eu acho. É 1900 mais ou menos porque meu pai não. Acho que lá por 1900.
 [...]
 E - Lecionava só em italiano?
 I - Só italiano, mas só para alunos que queriam, particular cada um pagava um tanto e ele ensinava. (Poletto, ECIRS, 1986, p. 4).

Ainda, uma informante de Carlos Barbosa, antiga Colônia Conde D'Eu, conta que seus pais aprenderam a leitura e a escrita no final do século passado, na escolinha particular do professor Baricel.

- E - Os seus pais sabiam escrever, ler?
 I - Meu pai sabia muito bem ler e escrever, era em matemática uma coisa séria. A minha mãe sabia ler e escrever.
 E - E aonde eles aprenderam?
 I - Aprenderam aqui. Nos primeiros anos que vieram aqui, tinha uma escola. Uma escolinha particular.

- E - A senhora não lembra de quem era esta escola particular?
I - Não. Lecionava numa casa, o professor da minha sala foi um tal Baricel.
E - A escola era dele?
I - A casa era dele.
E - A casa era dele e lecionava ali?
I - Sim.
E - Não era ligado ao município?
I - Não.
E - A senhora lembra do seu pai ter lhe contado algumas coisas, como é que era esta escola? Eles tinham que pagar pra esse professor?
I - Tinha que pagar alguma coisinha.
E - E nessa escola que eles iam era pra aprender. O que eles aprendiam nessa escola de seu pai?
I - Eles aprenderam muito bem ler, escrever e negócios de matemática, essas coisas.
E - Essa escola que o seu pai foi, desse professor particular, a senhora lembra se ele aprendeu em português ou em italiano?
I - Em italiano. (Regla, ECIRS, 1987, p. 1-3).

No que diz respeito aos conteúdos ensinados nas escolas isoladas, esses eram de propósitos instrumentais e utilitários. Basicamente era ensinada a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas.

As escolas isoladas ou particulares foram o primeiro estágio da organização escolar das antigas colônias italianas. A opção dos colonos por tal tipo de escola foi decorrência da falta de escolas públicas. Segundo Ribeiro, a escola particular italiana não foi uma modalidade escolhida entre outras tantas, nem permaneceu devido ao interesse exclusivo dos imigrantes italianos e seus descendentes por esse tipo de escola. Foi efetivamente a única opção de muitos colonos. “Além disso, quanto mais isoladas estivessem as comunidades rurais das sedes das colônias e da sede dos municípios, tanto mais tempo permanecia a escola particular italiana.” (Ribeiro, 2004, p.150).

Com relação ao conteúdo ministrado nas aulas, esse era basicamente o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas. Algumas vezes, só era ensinada a leitura e a escrita, ou ainda, somente a leitura.

Ao “ensinarem” em italiano, as escolas particulares italianas foram importantes na manutenção dos vínculos com a pátria de origem, mesmo que esta não tenha sido a intenção dos professores e da comunidade. Não há indícios, nos relatos, de que o ensino-aprendizagem em língua italiana tivesse outra intenção que não fosse a instrumentalização para o domínio da leitura e da escrita, e adaptação e sobrevivência na nova Pátria.

Percebe-se ainda, nas entrevistas, que na medida em que as escolas públicas iam surgindo, a escola particular deixava de ser necessária. A escola pública era anseio dos colonos, que com o tempo passaram a se organizar e pedir às autoridades esse tipo de escola, dadas as dificuldades em manter as escolas étnico-comunitárias ou particulares, e ainda, de encontrar um professor – colono mais instruído - que se dispusesse a dar aulas. O depoimento de uma informante permite deduzir que o real interesse pela instrução, por parte dos colonos, surgiu quando a escola brasileira foi aberta, já que esta permitiria uma adaptação mais rápida à cultura da nova pátria, possibilitando melhora significativa na vida, na comunicação, nos negócios em geral. (Poletto, ECIRS, 1986).

Segundo Ribeiro (2004), a escola particular italiana, ao mesmo tempo em que proporcionou a preservação da identidade de origem, foi elemento transformador de cultura.

Nas oportunidades que os colonos tiveram de manifestar interesse, de fazer escolhas, preferiram o que eles próprios chamavam escola brasileira.

Entendemos, no entanto, que isso não significou uma rejeição à própria cultura, mas um esforço de adaptação à nova realidade cultural. E, nesse sentido, os colonos foram pragmáticos: interessava o domínio da língua porque, por meio dela, poderiam obter inúmeras vantagens.

Ao afirmarmos isso, não estamos excluindo o reconhecimento da existência, na colônia, de movimentos, ou de simpatizantes da ideia de *italianità*. O que afirmamos é que não foi a escola particular italiana veículo desse movimento. Essa escola contribuiu para a manutenção da identidade do grupo, para a coesão do grupo, mas foi, ao mesmo tempo, elemento transformador, na medida em que possibilitou, pelo domínio da leitura e da escrita e, numa segunda fase, da língua portuguesa, uma integração com a cultura envolvente. (Ribeiro, 2004, p. 153).

Na categoria de escolas italianas apoiadas pelo governo Italiano, pode-se destacar as escolas mantidas pelas associações italianas de mútuo socorro, as escolas mantidas pelos agentes consulares e as escolas particulares subvencionadas pelo governo italiano. (Ribeiro, 2004).

A ausência de uma política voltada ao ensino público no sul do Brasil fez com que o governo italiano patrocinasse a fundação de escolas italianas na Região das Antigas Colônias. Tal patrocínio se deu através de apoio financeiro ao professor,

doação de material escolar, particularmente livros, e visitas de representantes do governo italiano.

Há relatos de tal tipo de organização escolar nos depoimentos dos entrevistados:

E - Muito bem. Aí ele tinha uma escolinha onde lecionava, era de quem esta escola?

I - Era uma escola dirigida pelo governo italiano mesmo ela recebia todo o material da Itália. Ele lecionava italiano.

E - Em italiano?

I - Sim, naquele tempo nem se falava em brasileiro.

E - Em que época foi isto, a senhora não está lembrada?

I - Olha na época, a minha mãe nasceu, espera que eu já te digo, ela nasceu em 91, se ela nasceu em 91 até cem seriam nove anos, menos 91, acho que foi lá por 1885 ou 1886.

E - Quer dizer que a escola que seu avô lecionava era uma escola mantida pelo governo italiano?

I - Pelo governo italiano. (Bortolon, ECIRS, 1985, p. 4-5).

Nota-se aqui que a informante relata sobre aspecto contado a ela enquanto criança, pela sua mãe, evocando memórias, lembranças e histórias da região.

Em outro depoimento também se vislumbra a existência de livros enviados pelo governo italiano:

D - Ele tinha um livro, chamavam silabario, trazido da Itália com cada trecho do livro, começava por ordem alfabética, a, b, c,...Começava com o nome de cidade da Itália. Por exemplo, A, Ancona; B, Belluno; R, Roma,; N, Nápoli, por ordem alfabética. Lá eu aprendi a ler só.

E - Todo libro em italiano?

D - Italiano é claro.

[...]

E - Ensinava em português ou italiano?

D - Era uma escola brasileira, no Brasil por uma italiana que não falava português. Devia entender alguma coisa e nós tínhamos o livro de leitura bilingüe, página dividida italiano e português, porém impresso na Itália para os filhos dos imigrantes no Brasil. Acontece que nós não sabíamos nem o italiano, nem o português, porque a nossa língua é outra, chamada vêneto. Aqui o povo diz "parlar talian", mas propriamente é vêneto.

E - Mas esse italiano que tinha nos livros era o gramatical?

D - Gramatical. Não tinha nada de dialeto. (Zorzi, ECIRS, 1988, p. 05).

Analisando o acervo do ECIRS, pode-se afirmar que, apesar de terem existido escolas italianas mantidas pelo governo italiano, na zona das Antigas

Colônias, estas não foram expressivas numericamente. Os colonos queriam o ensino público e o ensino em língua portuguesa, a fim ascenderem socialmente e obterem prestígio junto aos brasileiros, facilitando a vida e os negócios.

No que diz respeito às escolas paroquiais, identifiquei entre os entrevistados apenas um relato de escola paroquial italiana: a escola Paroquial Dom João Becker. A informante foi aluna da escola, por volta do ano de 1920. Suas professoras eram “irmãs”, sendo que os padres ensinavam “catecismo”. Para custear e manter a escola, os alunos pagavam mensalidades.

E - Era uma escola de quem?

I - Era da paróquia.

E - Ela tinha nome?

I - Escola Paroquial Dom João Becker.

E - Quem eram os professores dessa escola?

I - A minha professora era Irmã Aurélia. A Madre era Madre Ana. Eram 4, 5 irmãs só. (Sevilla, ECIRS, 1988, p. 11).

O ensino e as aulas eram ministrados em Português. Porém, havia estímulo para que a língua italiana fosse falada e preservada. Semanalmente, havia um dia inteiro dedicado ao estudo da língua italiana, com leituras, declamações, cantos e estudo da gramática. Também havia livros em italiano destinados ao estudo nesta escola.

E - Ensinavam em italiano nesta escola paroquial?

I - Nós tínhamos um dia por semana aula de italiano, gramática. A gente até aprendeu a declamar “il giovedì” porque nas quintas-feiras não se tinha aula. Era o descanso das irmãs, dos alunos.

E - Aprendiam gramática, leitura, escrita de italiano?

I - Não, era mais falar.

E - E ler?

I - É ler também. Um dia por semana nós tínhamos que ler corretamente o italiano.

E - Liam aonde? Tinha textos?

I - Tinha livros italianos.

E - Quem ensinava?

I - Muitas vezes vinha o Padre Henrique ensinar, senão me falha a memória.

E - O Padre Henrique ensinava em italiano?

I - Ensinava.

E - A senhora lembra que cantos? De igreja, o que que era?

I - A maioria eram cantos de igreja.

E - Ele estimulava falar italiano?

I - Estimulava. (Sevilla, ECIRS, 1988, p. 13).

Os conteúdos ministrados nesta escola paroquial eram: leitura, escrita, redação, caligrafia, ditado, instrução religiosa, ortografia, língua e gramática italiana, civilidade, trabalhos manuais (com atividades diferenciadas para meninos e meninas), desenhos, as quatro operações matemáticas, entre outros. A informante faz inclusive juízos de valor, como “naquela época tinha mais redação”, por exemplo. Ainda, nota-se que havia programação semanal dos conteúdos, um horário pré-estabelecido, com dia de civilidade, dia de redação, dia de italiano, dia de catecismo, etc...

E - Nessa escola Dom João Becker, eram as irmãs que ensinavam. Além de ler e escrever que outras coisas ensinavam.

I - Ensinavam de tudo. Tínhamos uma tarde por semana que era só trabalhos manuais.

E - O que era dado de trabalhos manuais?

I - Era bordados, desenhos.

E - Que tipo de bordados?

I - Bordado à mão. Tudo quanto é bordado, ponto de marca, o que sei hoje de ianguti frigolete, aprendi com a Irmã Aurélia.

E - Tricô?

I - Também tricô. Muito pouco, mais eram trabalhos manuais de mão, mas não tricô. Depois começou o tricô.

E - E para os meninos?

I - Tinha trabalhos de serrinha.

[...]

E - E os livros que usavam nesta escola paroquial que livros eram?

I - Eram manuscritos, era o primeiro livro, seleta depois dos outros anos, mais adiantado, que era de prosa e verso, que a gente tinha ditado, tinha leitura. A gente tinha que acompanhar, a gente estava lendo, depois a Irmã dizia, o seguinte, a outra tinha que pegar aonde essa tinha deixado de ler. Acho que a gente tinha mais leitura e mais ditado do que agora e mais redação.

E - Que tipo de redação faziam?

I - Ela dava sobre um trabalho, por exemplo, sobre uma árvore. O que quer dizer uma árvore. Então a gente fazia toda a redação sobre a árvore. Que a gente corta a árvore para fazer fogo, para fazer até caixão de morto. Ou outro texto, todas as terças-feiras era redação.

E - E catecismo?

I - Era todas as sextas-feiras e o sábado de manhã era civilidade.

E - O que era civilidade?

I - Civilidade é como uma pessoa tem que se comportar, como tem que tratar uma pessoa mais velha, uma criança. Isto era que ensinavam prá gente, como tinha que se portar com as pessoas. E na sociedade também como tinha que se portar.

[...]

E - Aprendiam gramática, leitura, escrita de italiano?

I - Não, era mais falar.

E - E ler?

I - É ler também. Um dia por semana nós tínhamos que ler corretamente o italiano. (Sevilla, ECIRS, 1988, p. 16 a 19).

No que pertine às relações de gênero, as classes eram divididas em meninos e meninas, sendo que cada turma tinha sua professora. No que diz respeito aos tempos escolares, as aulas eram ou de manhã ou de tarde, todos os dias, inclusive nos sábados. A folga era na quinta-feira, considerada como dia de descanso. Com relação à higiene do ambiente escolar, nota-se um grande zelo e cuidado.

Outro aspecto interessante é que, embora sendo uma escola paroquial italiana, cujo objetivo, entre outros, era a preservação da língua e dos costumes italianos, a escola atendia também a alunos brasileiros.

E - E quando ele ia prá escola, com os alunos, ele falava italiano?

I - Falava as duas línguas, porque tinha muitas crianças brasileiras, como a gente não compreendia muito o português, que a gente já compreendia tudo, mas os brasileiros não compreendiam o italiano.

E - Os brasileiros também aprendiam nas aulas de italiano?

I - Falavam e compreendiam, mas não que fosse uma língua que eles quisessem falar.

E - Não?

I - Não porque em casa não tinha combinação.

E - Os pais achavam interessante aprender italiano na escola?

I - Não se importavam. Eles estavam sempre no meio dos italianos, quer dizer que eles tinham que aprender também. (Sevilla, ECIRS, 1988, p. 14).

Quanto às escolas particulares confessionais, há vários relatos sobre sua existência e forma de organização. Lembranças sobre a necessidade de pagamento para estudar em tais escolas foram relatados.

E - Como é que a senhora continuou os estudos, sai lá de Nova Roma?

I - Nós vínhamos de lá de manhã aqui no Colégio das Irmãs. As irmãs eram daqui, não eram da França. Tinha uma irmã Thereza que lembro e a irmã Claudia. Ela tinha parentes em Caxias e depois das outras eu não lembro. Tinha uma que era de São Roque uma Pavam que ela se formou que tinha o Colégio em Garibaldi. Naquele tempo era.

E - Ela estudou lá, essa Pavam e depois?

- I - Se formou freira e dava aula pro 1º ano, porque não era sabida. Só o primário dava aqui, pras crianças pequenas.
 E - No Colégio das Freiras?
 I - Sim.
 E - Vinham todos os filhos lá do pessoal?
 I - Não.
 E - Por quê?
 I - Porque não podiam pagar. (Piccoli, ECIRS, 1989, p. 07).

Quanto aos conteúdos ministrados nas escolas confessionais, eram basicamente a leitura, a escrita e as operações matemáticas. Mas eram contemplados também dotes artísticos, tais como o canto, bem como conteúdos de Geografia. Detalhe importante aqui relatado é que a língua utilizada era o português, e não o italiano.

- E - Como era o Colégio das Freiras? O que que elas ensinavam?
 I - Ensinavam o começo a, e, i, o, u. Como lá na colônia. Depois ler, escrever e fazer as contas na pedra.
 E - Aqui sim ensinam as contas?
 I - Sim. Contas de multiplicar, dividir, somar e diminuir. De dividir eu nunca aprendi. Problemas, gramática, aritmética, verbos, geografia. Mas aquilo lá nem me lembro mais.
 E - E cantar elas ensinavam?
 I - Sim, cantavam.
 E - Em português, ou em italiano?
 I - Em italiano não, em português. (Piccoli, ECIRS, 1989, p. 08).

Como se pode constatar, é possível afirmar que a escola paroquial italiana, embora somente referida em um depoimento, deixou grandes marcas na vida da comunidade da região por ela atendida. Zelou pela defesa da educação, dos deveres morais, da religião, da instrução, preservando e estimulando a presença da cultura italiana e sua língua no seio dos descendentes dos imigrantes italianos. No que diz respeito às escolas confessionais particulares, igualmente foram importantes, preservando muitas características da tradição cultural do país de origem. Os indícios apontam no sentido de que estes tipos de escolas contribuíram para a preservação e no processo identitário dos imigrantes italianos católicos na Região das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul.

Por fim, com a participação dos colonos italianos (imigrantes e/ou descendentes), o ensino municipal foi sendo introduzido no meio rural, com maior intensidade, nas primeiras décadas do século XX. Assim, as escolas italianas, ou

isoladas, deram espaço ao ensino público, de caráter nacional. Na região objeto deste estudo, as escolas construídas pelas comunidades, com o tempo, passaram à administração do Poder Público, que subvencionava o salário dos professores. Segundo Luchese:

Considerando-os elementos que integram, conformam e condicionam a vida humana, a escola enquanto lugar, enquanto realidade material, foi vista como uma sistematização de funcionamento imbricado com o entorno cultural na qual se situou, como uma instituição que na relação com outros tempos e espaços sociais construiu e reforçou ou desestruturou. Olhando a arquitetura, o espaço escolar, os tempos de aula, os períodos letivos, a frequência escolar, entre outros aspectos do tempo e do espaço, considerados chaves de leitura para a compreensão da história da escolarização e das culturas escolares construídas, foi possível perceber que na Região Colonial Italiana as escolas isoladas, de modo geral, foram construídas pelas famílias de cada comunidade e oferecidas às municipalidades para que as provessessem com professores. (Luchese, 2007, p. 256).

As escolas públicas tiveram grande importância no atendimento ao alunado da Região, sendo uma modalidade muito solicitada pelas comunidades. A preferência fica ainda evidenciada nos depoimentos que apresentam o não pagamento de mensalidades como importantes na escolha e permanência das crianças na escola, já que os tempos eram difíceis e o dinheiro escasso entre os colonos.

Insta observar que as ações tomadas para o crescimento da instituição escolar, e a transição entre a aula isolada e a escola pública devem ser compreendidas dentro do contexto histórico-cultural-social em que se processou a ocupação e colonização da Região: a educação dos indivíduos partia de princípios religiosos, familiares e escolares, sendo a família, enquanto primeira instituição da qual o ser humano faz parte, a principal responsável pelos ensinamentos fundamentais para a sobrevivência. Já a escola agregou interesses diferenciados na inserção dos italianos e seus descendentes, houve tensionamentos, negociações e jogos de poder entre as iniciativas e modalidades de organização escolar. Ainda, houve grande distanciamento entre as prescrições e a realidade fática da região. Por fim, importante dizer que no primeiro período republicano, diferentes e antigas formas, práticas e tipos de escola coexistiram.

Importante aspecto a ser considerado sobre os interesses distintos na formação e manutenção das escolas e seus objetivos refere-se sobre a necessidade de “aculturação” dos imigrantes à terra brasileira, que os fariam respeitar e submeter-se às Leis e à vontade do Estado constituído. Assim, comentários e alertas foram sendo redigidos, pois as autoridades falavam sobre o perigo de surgirem, dentro do país, regiões totalmente alheias à cultura, às leis e mesmo aos costumes do Estado em que os imigrantes estavam vivendo agora, já que a maioria das crianças cresceria sem o mínimo de conhecimento da língua e do idioma nacional. Dada a esta preocupação, subvenções passaram a ser pagas aos professores pelo poder público, o que evidencia a preocupação que já existia sobre a influência e a ação da escola sobre a identidade cultural das comunidades.

4.2 Organização dos tempos e espaços escolares

Seja qual for nosso conceito de História e de tempo, não podemos esquecer o problema de que o tempo não é somente sua medida, senão que é parte intrínseca da vida humana, de maneira que o tempo histórico é também seu conteúdo. A atividade humana transforma o tempo e fá-lo humano.
(Schmidt, 2009, p. 102).

Ao anunciar este item do capítulo é preciso observar que os depoimentos analisados fazem referência a diversificados tempos e espaços escolares, já que o surgimento das escolas em suas diferentes modalidades, bem como a substituição de uma por outra não ocorreu de forma igual e simultânea nas diferentes localidades da Região Colonial Italiana. As variações desse processo obedeceram a um ritmo próprio das comunidades. Por outro lado, a narrativa que aqui se apresenta, tendo por base memórias orais, não tem como pretensão traçar a verdade de forma linear, mas busca apresentar uma das tantas verdades possíveis, dentro de um processo dinâmico. Faz-se necessário esclarecer ainda que a narrativa do passado aqui reconstruída é feita à luz de questões do presente e os fatos sociais analisados compreendidos como repletos de possibilidades.

Nas palavras de Luchese, 2007, pág. 259: “O espaço e o tempo são elementos que integram, conformam e condicionam a vida humana. Portanto, compreender a dinâmica da escolarização envolve pensar a escola em sua complexidade temporal e espacial”. Ainda, como afirma Viñao Frago “[...] o espaço e

o tempo escolar não só conformam o clima e a cultura das instituições, como também educam.” (Frago, 2000, p 07). Ou como preleciona Faria Filho: “[...] não apenas acontece educação dentro de um espaço determinado, o escolar, mas também que este, em sua projeção física e simbólica, cumpre uma função educativa fundamental”. (Faria Filho, 2002, p. 17). Assim, é imprescindível refletir sobre a escola em sua dimensão de lugar dentro do contexto social na qual se situa. Em outras palavras, as ações humanas e as diferentes dinâmicas sociais são aspectos que não podem ser analisados sem levar em consideração as várias temporalidades que integram a experiência histórica.

A noção e o conceito de tempo variam de acordo com a cultura de cada grupo humano. Todos os calendários são convenções sociais, não tem valor universal: para os ocidentais, de forte tradição cristã, o nascimento de Cristo é o marco fundador da contagem do tempo; para os judeus, o Gênesis aconteceu em 07 de outubro de 3761 a.C., marcando o início do calendário judaico; por sua vez os muçulmanos contam o tempo a partir da Hégira, ou seja, a fuga de Maomé de Meca para Medina em 16/07/622 d.C. (Schmidt, 2009). Há outras formas de medir o tempo: o relógio é objeto fundamental para a sociedade atual, mas sua importância é recente. Ainda, as sensações sobre a passagem do tempo são diferentes dependendo da localidade em que se está: quando viajamos para o interior, por exemplo, o tempo parece ter um ritmo menos acelerado do que nas grandes cidades, onde as coisas exigem uma rapidez e precisão cada vez maior.

Mas, o que é tempo? Essa é a primeira pergunta a ser feita quando são trabalhadas as relações temporais. Pode-se admitir que tempo é uma categoria mental que não é natural, nem espontânea, nem universal. Levar em consideração essas características de tempo significa entender suas consequências para o trabalho do pesquisador (Schmidt, 2009, p. 98), já que a questão da temporalidade precisa ser discutida em suas múltiplas relações, tendo sempre o tempo como significativo para os sujeitos em tempos diversos.

Na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul, o tempo da natureza prevalecia sobre o tempo do relógio nas primeiras décadas do século XX entre os imigrantes e seus descendentes. Os períodos de plantio e de colheita, as mudanças de estação de ano, as fases lunares regulavam o tempo e as atividades.

Assim, a vida das comunidades italianas foi fortemente marcada pelo tempo da natureza, tal como rememora o depoimento do informante Aleixo Piazza. Segundo ele, o trabalho com as parreiras era exaustivo e intenso, tanto que as festas de Santo Ambrósio, de Santa Cruz e de Santa Helena foram retiradas do período da colheita da uva, passando a ser comemoradas somente em agosto. (Piazza, ECIRS, 1984).

Sobre o período letivo nas escolas da região nas primeiras décadas do século XX, embora já houvesse prescrições e discussões sobre a utilização racional do tempo e sua importância como disciplinador e controlador, não há consenso nos depoimentos. Anos letivos foram mencionados ora como sendo de março a dezembro, ora como fevereiro a dezembro. Cada escola tinha um horário e período letivo adequado à sua comunidade. Em algumas comunidades, ou em alguns períodos, a aula era de manhã, outras vezes de tarde. As estações do ano também foram abordadas como reguladoras do horário escolar: no Inverno, aulas de tarde; no verão, pela manhã. A semana letiva era de segunda a sábado, preservando-se o domingo para repouso, provavelmente por questões religiosas.

E - Em que época começavam as aulas?

I - Primeiro de março e terminava em dezembro.

E - No meio tinha algum período de descanso?

I - Não tinha férias.

[...]

E - As aulas eram só de manhã, ou de tarde ou a noite, ou nos dois turnos?

I - Talvez mais adiante que tivesse vindo dois turnos. No tempo que era aluno era só de manhã. Começava, não sei se às 7:30 horas ou 8:00 horas e ia até o meio-dia. De tarde não tinha.

E - Tinha aula todos os dias da semana?

I - Todos, menos nos feriados.

E - Nos sábados também?

I - Também. (Piazza, ECIRS, 1984, p. 9 e 11).

A influência dos padres sobre o calendário letivo é narrada nos depoimentos:

E - Era a escola que decidia quando devia começar e terminar o ano da escola? Os pais nunca eram perguntados?

I - Era na igreja. O padre subia no púlpito e dizia: quarta, segunda ou sexta-feira começará a aula. O padre recomendava que não falhassem muito que era por mania ou conveniência de segurar a criança em casa para trabalhar. Então ia dois dias, três falhavam e no fim-do-ano não tinha nada, se passou o ano. (Piazza, ECIRS, 1984, p. 12).

Sobre o tempo escolar ser cambiante, assim discorre Viñao Frago:

Enquanto tempo cultural, ademais, o tempo escolar é uma construção social historicamente cambiante, um produto cultural que implica uma determinada vivência ou experiência temporal. Um tempo que é organizado e construído social e culturalmente como tal tempo específico, apesar que é vivido não só por professores e alunos, como também pelas famílias e a comunidade em seu conjunto, mediante sua inserção e relações com o resto dos ritmos e tempos sociais. (Frago, 2000, p.105).

No que diz respeito à idade e à frequência escolar, foi preciso observar questões de gênero, períodos de colheita e estações do ano, situação financeira/classe social, bem como questões culturais de cada família, já que algumas, segundo relatos, consideravam a escola fundamental, outras, não davam tanta importância assim à escolarização. Em períodos de colheita do feijão, da uva, do trigo, do milho, entre outros produtos, eram comuns as faltas, sobretudo das crianças maiores e que eram encarregadas de ajudarem aos pais na roça.

E - Os alunos faltavam muito, ou iam sempre à aula?

I - Acho que faltavam muito. O próprio pai, acho que pouco se importava, se iam na aula ou se não iam.

[...]

E - E na época de maior trabalho na colônia, da colheita, de limpar as roças, os alunos faltavam mais, para ficar em casa ajudando?

I - Aproveitavam a gurizada para arrancar o feijão.

E . Nas épocas de maior trabalho na colônia, época do plantio, da colheita, os alunos faltavam mais na escola?

I - Sim.

E - O senhor lembra quem faltava mais? Se os meninos ou as meninas? Os maiores ou os menores?

I - Quando a isto havia pouca diferença, se era homem ou mulher, porque naqueles anos tanto era a mulher como o homem para trabalhar. Conforme a idade, quem era mais crescido é que ia mais na roça.[...].Quando tinha força para trabalhar ia para a roça. Não ia mais para a escola.

[...]

E - Mesmo que março fosse um mês de muito serviço, mesmo assim começava as aulas?

I - Começava as aulas. Quem podia ia prá aula. Mas, falhavam um dia ou dois depois continuavam. (Piazza, ECIRS, 1984, p. 11-13).

A idade com que ingressavam na escola, nas primeiras décadas do século XX, foi muito variada: “Seis, sete até oito anos”, tanto os meninos como as meninas. (Fardo, ECIRS, 1984, p. 03). No entanto, alguns depoimentos apontam no sentido de que a frequência e a permanência escolar eram maiores entre as meninas, que “não serviam para o trabalho na roça”.

E - E esse pessoal da colônia, da Linha 80 a maioria mandavam ou não mandavam prá escola?

I - A maioria mandava. Mas mais as meninas. Veja bem, mais as meninas, porque aquela mentalidade de que a mulher era interessante que estudasse, mas o rapaz não havia necessidade. Então geralmente o rapaz freqüentava um ou dois anos depois ele parava. A menina não, ia até o 4º ou 5ºano. Que na época o primário do interior era até o 5º ano que se chamava “seleta”. Mas o rapaz parava muito antes, e tem no início a freqüência escolar não começa como agora com 7 anos. (Araldi, ECIRS, 1989, p. 09).

Outros depoimentos, no entanto, demonstram justamente o contrário. As meninas deveriam submeter-se à “natural” condição de “donas de casa”. E para lavar, passar e ser boa dona de casa não era necessário muito estudo. “Que escola?”... Vocês precisam é trabalhar. Assim relata uma informante:

E - A senhora acha que muita gente da colônia ficou sem aula?

I - Sim, sem escola. Eu tenho uma cunhada que mora lá em Caçador e ela morava em Muçum que escola da onde! Ela dizia é trabalhar que escola vocês precisam é trabalhar. Ela não sabe nem assinar o nome.

E - A senhora acha que a maioria dos colonos pensavam assim?

I - Pensavam, pensavam.

E - Que não precisavam escola...?

I - Que não precisavam de escola. O meu marido sempre dizia que uma moça não interessa a se formar e saber. É ser uma boa dona de casa. O principal é ser uma boa dona de casa. O meu marido sempre dizia isso. (Piccoli, ECIRS, 1989, p.15).

Apesar do enfoque no e para o trabalho, nota-se que, com o tempo, as famílias foram compelidas a enviar seus filhos à escola, obedecendo a prescrições e regulamentações, bem como atendendo ao chamado de discursos pedagógicos que enfatizavam a importância da escolarização das crianças e do seu papel civilizatório.

A legislação orientava que, a partir dos sete anos, as crianças deveriam freqüentar a escola. Porém, nas fotografias e mapas de freqüência, é comum a presença de crianças pequenas, com cerca de 4, 5 anos, matriculadas e freqüentando as primeiras letras. Talvez fosse o caso dos pais que enviavam os filhos mais velhos, e solicitavam a liberação da matrícula também dos menores para que esses fossem construindo o gosto pela escola. É provável que a motivação mais forte, porém, fosse que, antecipando a idade escolar, estariam 'adiantando' também o seu final e, assim, a idade para o trabalho. (Luchese, 2007, p. 264).

Uma das preocupações recorrentes entre aqueles que acreditavam ser a escola o espaço ideal para crescimento, sociabilidade e educação está a freqüência escolar. A comunidade, com o tempo, passou a acreditar e ver na escola uma forma de progredir na vida e nos negócios, e quem sabe, sair da colônia. Bem registrou em suas memórias um entrevistado pelo ECIRS, que a escola dava condições de progredir e de mudar a vida para melhor, proporcionando a saída da colônia para a cidade, esta com condições mais favoráveis à vida. (Araldi, ECIRS, 1989, p. 09).

Outro problema em relação à freqüência diz respeito ao abandono dos estudos. A permanência na escola, em meados das primeira e segunda décadas do século XX, era de aproximadamente três anos. Aos poucos, com prescrições tais como a obrigatoriedade do ensino e a oferta da escola pública, sobretudo diante dos Grupos Escolares, tal panorama foi sendo modificado.

E - Quanto tempo a senhora foi pra aula?

I - Aqui eu fui pouco tempo, porque depois meus pais faleceram, aí eu fui pra Corvo, que tinha um tio lá, ele ficou sendo nosso tutor, aí depois de lá eu fui pra Porto Alegre, quando nós entramos no colégio São de Porto Alegre, ficava pertinho da casa do Borges de Medeiros, então o colégio fica aí por perto, mas o Doutor Plínio foi nomeado Deputado, ele teve que ir morar no Rio de Janeiro, e daí nós saímos daí. Eu estudei pouco lá.

E - E aqui a senhora estudou quantos anos?

I - Acho que uns 3 anos, porque eu saí com 10 anos. (Foppa, ECIRS, 1988, p. 05).

Somada a questão do trabalho infantil, outros fatores também contribuíam para a baixa freqüência escolar. Muitas crianças iam para a escola de pés descalços, com poucas roupas, cortando geadas, enfrentando longas distâncias a pé ou a cavalo. E a maioria delas só ia para a escola após cumprir exaustiva jornada de trabalho doméstico. Bem registrou em suas memórias uma informante que muitas

crianças iam à escola sem nada nos pés, com gelo e com frio. Quando usavam calçados, estes eram chinelos, porque os tamancos escorregavam muito. (Fardo, ECIRS, 1984, p.16)

Como se constata, apesar de já existir consciência da importância da escola enquanto elemento formador, e ser esta um anseio das comunidades, as problemáticas da frequência e da idade foram recorrentes na Região Colonial Italiana, sobretudo na primeira metade do século XX, especialmente em função do trabalho infantil, clima da região e concepções culturais dos imigrantes.

No que diz respeito ao aspecto físico, assim se constituiu a escola das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul: um prédio, uma edificação erguida pela comunidade, e posteriormente doada ao poder público, a fim de que este a provesse com professores.

A memória coletiva, segundo Halbwachs (1990, p. 133) possui assentos, lugares. Para ele, as imagens espaciais, os lugares, exercem um papel importante na memória coletiva. O lugar ocupado por um grupo não é uma folha de papel em branco no qual se escreve e depois se apaga. O lugar recebe a marca do grupo e vice-versa. Os lugares de assento entre os imigrantes italianos eram visíveis também nas escolas, na busca por escolas e/ou nos espaços destinados a educação.

De casas improvisadas a prédios projetados, indiscutivelmente a construção de um espaço físico específico para a escola é elemento importante para o estudo do seu processo histórico de institucionalização.

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (Frago, 2002, p. 45).

Neste capítulo também entram em discussão questões como: em que lugares foram construídas as escolas? Como elas eram? Que materiais foram utilizados? Como estavam organizadas?

Escolano (apud Grazziotin, 2010, p. 6) apresenta o posicionamento de que “o espaço escolar é uma espécie de discurso que institui em sua materialidade, um sistema de valores”. Que valores eram esses, capazes de formar e conformar sujeitos?

Sabe-se que, num primeiro momento, as aulas eram ministradas em casas de algum colono mais instruído; mais tarde as escolas funcionavam em casas improvisadas, que na maioria das vezes era também a casa dos professores; depois é que passaram a ser criados espaços específicos para abrigar a “escola” enquanto instituição.

O ensino ministrado na casa dos colonos “mais” instruídos, mesmo que com poucos conhecimentos, era realizado após exaustivo dia de trabalho na roça, à noite, à luz de lampião e querosene. O ensino baseava-se exclusivamente na leitura.

I - Então eu comecei a freqüentar, a freqüentar a escola não, porque o tio Guilherme, Meno, era um colono como os outros, trabalhava o dia inteiro na roça e à noite pacientemente, na luz da lanterninha, del lumin, ensinou a leitura. Ele tinha um livro, chamavam silabario, trazido da Itália com cada trecho do livro, começava por ordem alfabética, a, b, c,...Começava com o nome de cidade da Itália. Por exemplo, A, Ancona; B, Belluno; R, Roma,; N, Nápoli, por ordem alfabética. Lá eu aprendi a ler só. (Zorzi, ECIRS, 1988, p. 02).

Em muitos casos, o espaço físico da escola se limitava ao espaço da sala de aula.

No espaço tradicional da sala-escola de apenas um professor ou professora com meninos e meninas dos 5 aos 12/13 anos podia haver divisões internas mais ou menos marcadas em função das tarefas – ler ou escrever – ou dos graus ou seções em que se classificavam os alunos, ou inclusive espaços anexos como a casa do professor ou um pequeno pátio, mas em síntese, o espaço escolar se reduzia à sala de aula, (Frago, 2005, p. 25).

Importante destacar que nos depoimentos analisados foi possível constatar a existência simultânea de diferentes formas de organização escolar, de diferentes tipos de prédios/construções, de diferentes formas de administração do ambiente escolar e dos materiais. Alguns depoimentos ainda fazem referência ao “recreio” e ao espaço utilizado para o mesmo, ou ainda, a falta de espaço para tal finalidade. A

maior parte dos relatos faz referência ao espaço escolar enquanto conjugado com a moradia do professor.

E - A escola era dela?

I - Era estadual, só que era aula isolada. Na casa onde morava, tinha a sala de aula. Todas as isoladas eram assim. Na casa em que a professora morasse, tinha uma sala maior e ali davam aula. Meu 1º livro com ela foi o manuscrito. (Araldi, ECIRS, 1989, p. 01).

Aspectos igualmente importantes, relacionados ao espaço físico, dizem respeito à sala de aula, sobre como a mesma era dividida e organizada. Há referências no sentido de que os meninos ficavam separados das meninas. Ainda, referem a existência de cozinha e banheiro. Sobre a mobília, a mesma era composta de mesas e bancos (estes separados das mesas), sendo que as crianças sentavam normalmente em duplas.

E - E como era o prédio a onde a senhora ir prá escola?

I - Tinha dois andares. Era pintada, tinha vidros nas janelas.

E - Era pintada?

I - Pintada.

E - Era de madeira?

I - De madeira. E tinha também uma cozinha separada com um corredor.

E - Os dois andares era prá sala de aula?

I - Não, só um andar.

E - E em cima?

I - Moradia se a professora queria morar. Às vezes ficava ali um tempo depois saía. Depois voltava outra ficava um tempo.

E - Era só a professora que morava em cima?

I - Só.

E - E de quem era a casa?

I - De todos os sócios.

E - Sócios do quê?

I - Do lugar. Todos que moravam na vila.

E - Era a sociedade que pagava a professora também?

I - Não, era o município. Ganhava 50 cruzeiros naquele tempo.

E - E como era a sala de aula?

I - Era dividida em duas partes, um corredor no meio, um lado os meninos e num lado as meninas.

E - E as classes como eram?

I - Sentados dois a dois, com os buraquinhos prá botar os tinteiros.

E - E o banco era grudado?

I - Separado. (Fardo, ECIRS, 1984, p. 02).

A distribuição nos bancos, possivelmente, seguia a regras da hierarquização de conteúdos, agrupando crianças no mesmo estágio de conhecimento, possibilitando maior facilidade ao professor na hora de tomar a lição. Em que pese as críticas por parte dos médicos higienistas a tal mobiliário (desde o final do século XIX (pois percebiam, nas diferentes alturas entre banca e banco e na falta de encosto do banco, as causas da miopia e da escoliose entre os escolares), tais móveis foram muito utilizados na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do RS, sobretudo até 1930. (Vidal, 2009).

Estudos reiteram que as escolas isoladas da Região Colonial Italiana contavam com apenas uma sala, cuja mobília era composta por quadro-negro, mesinha para professor, banco/mesa, entre outros utensílios.

As escolas isoladas que prevaleceram na Região Colonial Italiana, em espaços alugados ou especialmente construídos para abrigá-las, contavam com apenas uma sala. Em seu interior, constituía-se de um estrado na parte frontal da sala, sobre o qual ficava o quadro-negro e, às vezes, também a mesa do professor, além de uma cadeira com braços. Na entrada ficava um cabide, um barril de água e uma caneca esmaltada. Quase todas as aulas públicas possuíam, também, um armário. Nas paredes, retratos de ‘brasileiros ilustres’, mapas murais e bandeiras (algumas escolas possuíam apenas a do Brasil, outras também a do Rio Grande do Sul e a da Itália. Foram materialidades que, no seu uso e apropriação por professores e alunos, construíram a cultura escolar. (Luchese, 2007, p. 316).

Os retratos de grandes ‘vultos nacionais’, colocados estrategicamente nas paredes, por vezes ao lado de símbolos religiosos – tão caros para os imigrantes e seus descendentes - foram lembrados nos depoimentos:

E - O quê que a senhora tinha na sala de aula? A senhora tinha, assim, um quadro negro?

I - Tinha um quadro negro, um quadro de Beijamin Constante, Rui Barbosa.

E - Fotografia dele?

I - Fotografia. Um quadro de Rui Barbosa. Um lindo quadro do Sagrado Coração de Jesus.

E - E quadro negro tinha um só? Ou mais do que um?

I - Dois. As crianças eram muitas. (Regla, ECIRS, 1987, p. 23).

Ainda, é preciso considerar que a disposição dos objetos e mobília deixam transparecer as relações de poder e o ensino centralizado nas mãos do professor. São importantes elementos simbólicos que formavam/conformavam os sujeitos. Dentro do estudo da cultura escolar, importante olhar os objetos como resultados de ações, que incorporam interesses, objetivos e tradições de quem os produz e de quem deles se apropria.

Felgueiras (2010) afirma que, para a antropologia, os objetos não constituem um universo inerte e tem muitas coisas a dizer, que ultrapassam o seu valor de uso. Citando Baudrillard afirma: “os objetos estabelecem entre eles um sistema de signos que se correspondem e reenviam-nos para um mundo menos real do que a aparência parece ditar. Constituindo um mundo de signos, [...] significam sempre o apagamento de alguma coisa”. (Baudrillard apud Felgueiras, 2010, p. 29). Os objetos, a disposição da mobília, os quadros, os materiais utilizados nas escolas pelos agentes educacionais, quer professores, quer alunos, na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana, tinham propósitos: formavam e (con)formavam sujeitos, na busca de uma unidade nacional, na formação de um Estado Nação, ou ainda, tinham propósitos utilitaristas para a vida cotidiana.

O canto da sala de aula, segundo relato, era utilizado para fazer e aprender brincadeiras, dada a inexistência de outro espaço adequado ou de pátio.

E - E a professora, a senhora se dava bem, as crianças gostavam? Tinham também medo da professora ou não?

I - Da professora não, ela era muito boazinha. Ela ensinava brinquedos, ela vinha na hora do recreio, porque não tinha pátio, então na hora do recreio, na calçada mesmo ela ensinava brinquedos, porque a gente só tinha a calçada e a aula, então a sala que tinha um cantinho ela ensinava a gente a brincar, porque era só gurias. (Foppa, ECIRS, 1988, p. 07).

Pode-se constatar que, diferente das aulas isoladas que funcionavam em casas e espaços improvisados e adaptados na casa de algum particular, os prédios construídos pela comunidade especificamente para abrigar a escola ficavam sempre nas proximidades da igreja.

E - E aonde funcionava a escola, como era o prédio?

I - De madeira, era bem encostado da igreja.

E - E era do município?

I - Do município.

E - E quem tinha feito o prédio?

I - Eu acho que era a fração de lá, fizeram a igreja e fizeram a escolinha. (Foppa, ECIRS, 1988, p. 09).

Na ausência de espaços e instalações próprias para o funcionamento das escolas, o ensino era ministrado dentro da própria igreja/capela, aglutinadora de sociabilidades, com o consentimento dos padres (Luchese, 2007). Aliás, segundo depoimento de entrevistado pelo ECIRS, tal prática foi constante na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do RS.

D - A primeira escola que houve no Travessão Paredes foi em 1919. Então já morávamos lá, um quilômetro abaixo, onde mora meu irmão Antônio agora e o Padre era Dom Giulio Scardovelli, permitia que se ensinasse na capela porque não havia lugar e toda a rapaziada, famílias grandes, os Bernardi eram 16, os Pazinato, filho do Ciarim Maximiliano eram 20 irmãos. Tinha outro Pazinato também 8, 9. Simionatto foi pra escola até 16, 17 anos, todo mundo na escola para aprender.

[...]

E - Mesmo que funcionasse nas dependências da capela?

D - É. E a capela emprestou o imóvel. Aí é interessante observar esta colaboração que houve em toda a colônia. Muitos prédios de escolas municipais eram propriedades das capelas da Diocese. Isso é preciso tomar nota. Quando eu cheguei como Bispo de Caxias, em toda a Diocese de Caxias havia, lá por Nova Prata, que a prefeitura começou a fazer prédios independentes da capela. No município de Caxias, dos mais adiantados, quando cheguei, no fim de 1952, havia senão me engano, 53 escolas municipais em prédios das capelas. (Zorzi, ECIRS, 1988, p. 06-07).

Em meados de 1930/1940, as edificações construídas para os colégios elementares e grupos escolares visavam à monumentalidade, e traziam, ao mesmo tempo, um conjunto de saberes e de projetos e ideais políticos, com a implantação das escolas seriadas. Os traços arquitetônicos das construções são marcados pelos ideais republicanos e positivistas, que concebiam a escola como local imprescindível para a regeneração social. (Luchese, 2007).

Como se pôde constatar, as escolas improvisadas foram sendo substituídas, aos poucos, por escolas planejadas e construídas para abrigar o ensino. Mas tal processo não foi simultâneo em todas as localidades e as diferentes formas de

organização escolar coexistiram na primeira metade do século XX na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana.

Importante aspecto relacionado aos “tempos escolares” diz respeito às festividades organizadas, momentos estes produtores de muitas representações, sobretudo na produção do sentimento de “italo-brasilidade”. As solenidades programadas para a comunidade eram fontes de propagação de costumes, crenças e tradições¹⁴, repletas de valor simbólico, pedagógico e político.

As festas escolares mais lembradas nos depoimentos eram as que aconteciam no encerramento do ano letivo e as datas cívicas. A criação do sentimento de ‘nacionalidade brasileira’, ou a tentativa de se criar esse sentimento através das datas comemorativas/históricas, é marca presente nas festividades de cunho ‘patriótico’, fazendo parte das lembranças e das representações da vida dos informantes¹⁵.

E - Faziam festa para alguma data especial, para algum aniversário?

I - Datas cívicas. Quando tinha alguma que era musicada, quem tinha que tocar era minha mãe. Ela ia ensaiar. Levava os alunos lá prá casa. Depois a gente ia representar. (Rosa, ECIRS, 1984, p. 07).

Sobre tal assunto, Luchese assim discorre:

Saliente-se que as festas escolares cívicas foram momentos privilegiados de disseminação coletiva dos ideais republicanos, seus heróis e símbolos. Às festividades, antecediam-se dias de preparação, ensaio, atribuição de tarefas e papéis aos alunos. A construção de uma cultura cívica foi produzida na exaltação do panteão cívico republicano e na veneração dos símbolos nacionais e estaduais, quais sejam, o hino e a bandeira, sendo um ritual de especial importância na Região Colonial Italiana. Muitos eventos e enunciações discursivas foram produzidos em prol da importância desses acontecimentos entre imigrantes e descendentes, a fim de que os estrangeiros fossem ‘aculturados’ ‘assimilados’, ‘nacionalizados’, como referiram-se muitas autoridades locais e estaduais. Cabe salientar que os colégios elementares e grupos escolares criados na Região foram centros de referência para as demais

¹⁴ Tradições aqui compreendidas como um “conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza real ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”. (Hobsbawm, 1984, p. 24).

¹⁵ As festividades de cunho patriótico passaram a ocorrer a partir da década de 1930.

escolas isoladas do culto patriótico. (Luchese, 2007, p. 323-324).

Como se constata, as festividades ocorridas na escola, ou aquelas em que a comunidade escolar tomava parte, foram importantes momentos de preservação de costumes, socialização, aprendizado/treinamento da língua portuguesa, criação do sentimento de amor nacional e identidade ítalo-brasileira.

4.3. Memórias e Histórias: a Docência na Região Colonial Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul.

Na análise histórica da cultura escolar, parece-me de fato fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o habitus requeridos de um futuro professor? (Julia, 2001, p. 24).

Rômulo Roncarelli foi um imigrante italiano que, chegando a região que hoje compreende o município de Flores da Cunha (meados de 1920), mais precisamente na antiga Linha 60, fixou moradia, juntamente com sua família. Eram agricultores e não falavam nada em Português. Segundo depoimento, Rômulo Roncarelli, além de exercer a atividade de agricultor, ainda exercia o magistério. Seus conhecimentos gerais foram muito destacados, bem como a sua “pedagogia” e capacidade de ser fazer entender pelas crianças, já que, mesmo conhecendo o italiano gramatical, falava em dialeto para melhor compreensão das crianças. Foi professor e alfabetizou em língua italiana. Com a proibição de falar a língua italiana, foi substituído por uma professora que falava português. (Araldi, ECIRS, 1989, p.07).

Partindo deste breve relato de um entrevistado, que foi aluno e mais tarde professor na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do RS, é possível fazer alguns questionamentos: Quem foram os sujeitos que exerceram a docência na Região Colonial Italiana? Como seriam as aulas dos professores na Região nas primeiras décadas do século XX? Por que os professores desempenhavam duas ou mais funções, não se dedicando exclusivamente ao Magistério? Por que e como se dava a escolha pela profissão de professor? Como seriam os alunos? Que sentimentos o Magistério fazia fluir na vida dos professores? Como os professores eram vistos na comunidade? Como era a vida dos

professores? Os professores possuíam formação profissional para exercer o Magistério? Como ocorria a nomeação dos professores? De que forma as práticas docentes e a escola contribuíram na formação do processo identitário dos imigrantes italianos e seus descendentes?

A resposta a tais questões permite formar um mosaico de vidas, histórias e memórias sobre as práticas docentes e cultura escolar na Região Colonial Italiana nas primeiras décadas do século XX.

4.3.1. A vida dos professores

Já que nenhuma formação inicial comum lhes era dada, certamente é preciso admitir uma extrema heterogeneidade desse pessoal, que se dedicava, freqüentemente, a outras atividades. (Julia, 2001, p. 28).

O presente capítulo busca analisar as histórias de vida dos professores que exerceram a docência na Região Colonial Italiana nas primeiras décadas do século XX. Quem eram esses sujeitos que viveram, cotidianamente, o processo de escolarização, constituindo e sendo constituídos pelas práticas educativas, muitas delas herdadas e rememoradas do período em que foram eles próprios alunos? Que características e qualidades possuíam? Que valores repassavam? Como viviam diariamente? Por que escolheram a profissão de ‘professor’?

Além das qualidades físicas havia outras igualmente indispensáveis para aqueles que quisessem ser professores, mas a vocação era essencial. Esse era o entendimento de Antônio Marciano da Silva Pontes, que escreveu o *Compêndio de Pedagogia*, publicado em 1873. Na continuidade, ele expôs como virtudes do professor a gravidade (a austeridade que lhe granjeava o respeito e a estima), a discricção (prudência no falar), a bondade (amor pela infância), a paciência (não só útil, como necessária em todos os males), a prudência (conhecer o que devemos evitar, bem deliberar, bem julgar e bem ordenar), a firmeza, a modéstia (sentido de dignidade e simplicidade), a polidez (e urbanidade), o amor do retiro e estudo, a exatidão e o zelo, a piedade e os bons costumes e finalmente, a vigilância. O leque de virtudes que o vocacionado docente precisava ter para o exercício de sua profissão era grande. Dentre os

professores da Região Colonial Italiana, poucos foram os que tiveram acesso ao que Pontes, professor e diretor do Liceu Niteroiense, escreveu. Mas na prática, suas vivências foram marcadas pelo reconhecimento da importância de sua tarefa por parte das famílias. (Luchese, 2007, p. 342).

No início da ocupação/colonização das Antigas Colônias de Imigração Italiana, lecionava aquele que, dentre os imigrantes, possuía um pouco mais de conhecimentos. O ensino era ministrado em concomitância com outras atividades, principalmente a agricultura. Por vezes, o ensino era ministrado à noite, à luz de lampião, depois de exaustiva rotina de trabalho. Os conhecimentos transmitidos baseavam-se no ensino da leitura, da escrita e das quatro operações.

E - De noite alguém lhe pagava?

I - Era particular. Quando ia deitar tinha um monte de cadernos, desse tamanho para corrigir, porque se não se corrige bem a criança não capricha. Então, às vezes, ficava até 2h da madrugada.

E - Tinha luz?

I - Luz de lampião. Todos traziam o lampiozinho e eu lecionava de noite. ensinava em italiano. Quando eu vinha prá cidade, que naquele tempo se dizia: “ndemo nel campo”. Eu vinha com os alunos apresentar para o padre, para fazer as perguntas, para fazer a 1ª Comunhão. “Esses aqui em italiano e aqueles em português, eu ensinei. (Rossi, ECIRS, 1985, p. 07).

Raros eram aqueles que se dispunham a “ensinar” e muitas localidades sofriam com a falta de professores, mesmo estes recebendo pagamentos pelas famílias e comunidade. Mais tarde, foram escolhidos e feitos professores os alunos que se destacavam em seus conhecimentos, sendo estes convidados a lecionar. Foi o caso narrado por uma entrevistada pelo ECIRS, que exerceu a profissão por mais de 45 anos.

E - Como a senhora aprendeu a ler? A senhora foi prá escola? Aonde?

I - 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.

E - A senhora estudou muitos anos prá ser professora?

I - Eu lecionava e estudava. Foi indo assim.

E - Como que dava prá lecionar e estudar? Lecionava aonde?

I - Em São Virgílio.

E - Lá foi a sua primeira escola?

I - A primeira escola foi na V Léguas, depois São Virgílio. Lá lecionei 45 anos.

E - Era uma escola municipal?

I - Municipal. (Rossi, ECIRS, 1985, p. 02).

Com o advento das escolas públicas e/ou subvencionadas pelo poder público, o ensino ganhou impulso, sendo que os professores, antes particulares e titulares de aulas isoladas, passaram a receber pagamentos, negociando com as autoridades um tempo da aula para o ensino em português. (Luchese, 2007). A oferta do ensino público corresponde a uma grande conquista e anseio dos imigrantes italianos e seus descendentes.

A vida dos professores das Antigas Colônias marcou e foi marcada por muitas outras vidas: crianças, na sua grande maioria, em grupos numerosos. Crianças estas que vinham com suas expectativas (e com as expectativas de seus pais), histórias, saberes, dificuldades e ritmos de aprendizagem diferenciados. Crianças que precisaram construir tempos e espaços, reais e simbólicos, do ser aluno e do ter escola. Vivências marcadas pelo aprendizado de uma nova língua – o Português -, pela cultura do grupo, gostos culinários, religiosidade, entre outras características. Crianças que cresceram e se tornaram professores, como é o caso de uma entrevistada, que narra com orgulho as suas habilidades em manter a ordem em uma turma de 170 alunos.

E - A senhora tinha 170 alunos?

I - 174 alunos.

E - Mas todos de uma vez?

I - De manhã e de tarde.

E - Mas todos de uma vez, 170?

I - Todos. Eu não sei como eu me virava. Acho que fazia milagres.

E - E como a senhora fazia?

I - Vinham de manhã e se não podia vir de manhã vinham de tarde. Tinha uns que vinham de manhã e de tarde.

E - Duas vezes?

I - Duas vezes. E tinha um silêncio que eu vou te dizer. Um dia chegou o inspetor, naquele tempo o inspetor costumava visitar as aulas. Ele entrou e todos se levantaram em pé. Ele ficou deslumbrado. (Rossi, ECIRS, 1985, p.02).

O cotidiano dos professores das Antigas Colônias de Imigração Italiana foi marcado por muitas dificuldades, além do grande número de alunos. Os espaços e materiais eram limitados. O ensino de todas as turmas até o advento dos Grupos Escolares/seriação ocorria normalmente em um único ambiente.

I – [...] Naquele tempo a gente ensinava para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano todos juntos. Tinha o quadro, eu passava trabalho aqui, ia lá, depois voltava e corrigia.

E - Tinha vários quadros?

I - Sim. Agora os pais aqui vêm e se admiram. Eles me visitavam, os pais que agora são pais e acham que agora ninguém faz o que eu fazia. (Rossi, ECIRS, 1985, p. 04).

Outro aspecto interessante no cotidiano dos professores diz respeito à sua moradia: moravam na própria escola, em espaço especialmente construído para tal fim, ou em 'puxados' improvisados. Tal fato foi muito lembrado nos depoimentos, como segue:

E - Aqui era a escola, nessa casa?

I - Sim.

E - Ai resolveram aumentar?

I - Aumentaram. Fizeram dois quartos, a sala e a cozinha e vieram me buscar.

E - O puxado que fizeram na escola era para a senhora morar?

I - Para morar.

E - Costumavam a professora morar junto da escola?

I - Fizeram prá mim porque me acharam competente e gostavam de mim. Depois que eu sai, lá nenhuma parava, não sei porquê. E vieram me buscar. (Rossi, ECIRS, 1985, p. 3-4).

A religiosidade, a fé católica, foi marca constante no fazer diário dos professores. Estes eram encarregados, entre outras coisas, do ensino do catecismo, das rezas, das orações.

E - A professora ensinava religião?

I – Muito.

E - E o catecismo?

I - Ensinava também. O catecismo, preparava prá 1ª Comunhão. Como se ia com a Comunhão, de saber que precisava ficar em jejum. Todas as coisas que há necessidade sobre a 1ª Comunhão. Ensinava rezar.

E - Rezavam na aula?

I - Antes de começar a aula era rezar todas as orações.

E - Que orações rezavam?

I - Pai Nosso, Ave-Maria, Glória, Creio. Ato de Fé, Ato de Esperança, Santo Anjo...

E - No início da aula?

I - No início e no fim só uma Ave-Maria e o sinal da Cruz.

E - E rezavam de pé?

I - Sempre de pé. (Fardo, ECIRS, 1984, p. 07).

A análise das narrativas do ECIRS permite identificar muitas semelhanças nas histórias de vida dos professores, sobre suas dificuldades, suas façanhas, suas dinâmicas, suas práticas (muitas delas empíricas). Ainda, foi possível constatar os jogos de poder e a importância dos docentes para a comunidade, o respeito por eles guardado e manifestado: ser professor era motivo de orgulho e reconhecimento. A palavra do professor era digna de confiabilidade.

E - O senhor acha que quem era professor automaticamente a comunidade conferia papéis?

I - Todo o professor ele sempre tinha uma certa liderança.

E - As mulheres também, ou só os homens?

I - As mulheres também.

E - Mas isso foi desde o começo ou só mais adiante?

I - Desde o começo, acho que o professor sempre foi uma pessoa líder, uma pessoa vista com respeito, sempre foi. (Araldi, ECIRS, 1989, p. 28).

Os estudos de Luchese (2007), que também abordaram sobre o processo de escolarização na Região Colonial Italiana, todavia utilizando outras fontes que não o ECIRS, igualmente apontam no sentido de que o professor era extremamente respeitado na região em estudo.

Se o padre foi muito respeitado, ouvido e temido pelas famílias, de certa forma o foi, também, o professor.

O professor, perante as famílias, identificava-se pelas referências culturais, pela distinção como o detentor do saber. Visto como um exemplo para as novas gerações, as famílias com frequência, no interior especialmente, o presenteavam com o melhor que possuíam. A visita do professor, assim como a do padre, era considerada um privilégio. Eram recebidos com a mesa farta, caracterizada como prova do progresso alcançado pela família. (Luchese, 2007, p. 362).

Além do trabalho na escola e do ensino da catequese, os professores desempenharam outras funções na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul. Foram importantes conselheiros, conciliadores, representantes da comunidade, porta-voz de anseios da comunidade junto aos órgãos públicos.

E - Quando alguma família tinha algum problema, ou que não se dava bem, ou problema com algum filho, com negócios, eles procuravam a professora?

I - Sim.

E - Procuram prá quê?

I - Prá dar explicações. Te conto outra: eu dizia para o Vitório Trez, que quando todos os colonos vendiam suas terras e iam lá prá Santo Ângelo, aquelas terras, ele não queria que abandonassem as colônias, que agora o Formolo, tem não sei quantas lá sozinhas as casas abandonadas. Ele próprio ia nas casas aconselhar que não fossem embora, que ele ajudava, o prefeito daquela época. Todos os prefeitos daquela época aconselhavam que não fossem lá naquelas terras novas. Agora, lá no Formolo está tudo abandonado, vendem, vendem terrenos, toda aquela terra abandonada, por isso que tudo é caro. Agora tem o tal de Muraro, uma guria que vem aqui, que foi aluna, o pai dela comprou quatro colônias. Estão lá as casas fechadas. Tu acha certo isso? O prefeito devia ir e colocar uma família lá que trabalhassem porque, parece que agora é o produto que falta é a comida que falta. (Rossi, ECIRS, 1985, p. 11).

Os professores, enquanto conselheiros e conciliadores, ajudaram a resolver casos pitorescos, aplicando a justiça ao caso concreto, de acordo com os costumes e a moral. Com bom-senso, prudência e muito jeito, solucionaram questões diversas, brigas por bens imóveis e também por bens móveis. Até a briga por uma tesoura foi apaziguada pela figura de uma professora, autoridade do lugarejo, como segue:

I - 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.

E - Duas famílias?

I - 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.

E - Daí a senhora perguntou de quem era a tesoura?

I - De quem era a tesoura, porque os dois achavam que eram donos. Afinal, eu disse, os senhores tem que falar bem certo, porque eu sempre tinha essa maneira de dizer: eu não posso

fazer injustiça, porque se eu fizer injustiça é porque alguém está me mentindo. Aí eu não posso decidir.

E - Como terminou essa história da tesoura?

I - Sabendo direitinho quem era, porque o outro também achava que era dono e quem tinha emprestado pro outro. Então eu disse: se ele lhe emprestou, o senhor não pode ser dono. Então a tesoura é de fato dele. Foi até que eu apaziguei os ânimos e eles... e eu digo, agora os senhores se apertem as mãos, porque vocês são amigos. Os senhores não me digam que os senhores vão imaginar que são inimigos, depois que a gente resolveu a história da tesoura.

E - E eles acatavam autoridade da professora quando a professora dizia isso?

I - Sim, a gente era como uma autoridade. Eu fui autoridade até lá em São Marcos, quando fui lecionar lá. Quantidade de vezes eles vinham falar com a gente. Eles davam muito valor a uma professora. (Piccoli, ECIRS, 1989, p. 11-12).

No que diz respeito à escolha da profissão, a maior parte dos entrevistados refere ao apoio e incentivo dos pais, ou ainda, que se fizeram professores na oportunidade surgida, mediante indicação ou convite de alguma família, ou líder político. Nota-se ainda que a profissão foi exercida, predominantemente, por mulheres. Por que será? Um hipótese plausível indica que às mulheres coube a docência porque tal ofício era facilmente desempenhado em concomitância com os afazeres domésticos, e em muito se assemelhava à maternidade, no que diz respeito aos cuidados com as crianças. Aos homens cabia o trabalho braçal, pesado, na roça, tanto que em muitos casos frequentaram menos tempo a escola, ou tiveram o maior índice de faltas.

A submissão das mulheres restou configurada no depoimento de uma informante, que ao se casar, precisou abandonar a profissão, já que seu marido não queria que a mesa lecionasse. Mais tarde, a entrevistada acaba voltando ao Magistério, dados os problemas de saúde do varão que o impediam de manter e prover a sua casa. Mas isso não foi problema para ela, que demonstrou em inúmeras passagens o seu amor ao Magistério.

E - De quem era a casa onde funcionava?

I - Essa foi uma escola que era escola e depois, o caso é um pouco complicado na minha vida, que depois eu casei e vim prá 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.

E - Como era o nome dele?

I - Beijamim Lopes. Fiz um casamentão. Ele não quis mais que eu lecionasse. Vim morar aqui. Imagina, ele comprou esse terreno, fez a casa, no ano 22. Vivíamos felizes, felizes. Ele era juvenelista forte da diretoria e tinha aqueles carnavais, aqueles carros. Ele foi encarregado de organizar a festa para o Juvenil e Juventude. Na noite que estavam desfilando os carros, todos batiam palmas para o juvenil. Agora, eu desfilava no juvenil. E ele estava nervoso, eu dizia: pára quieto homem, pára. Depois tinha um banquete de casados e lá deu um derrame. Depois de três anos de casados. (Rossi, ECIRS, 1985, p. 03).

Como se constata, os professores foram figuras imprescindíveis na vida das comunidades. Líderes comunitários, conselheiros, conciliadores, educadores, catequistas, deixaram marcas e foram marcados, formaram e (con)formaram vidas na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana.

4.3.2. A Formação Profissional, as Prescrições e Negociações do “ser professor”

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (Julia, 2001, p.11).

Na primeira década do século XX, na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul, a nomeação dos professores não obedeceu a critérios previamente estabelecidos. Foram professores aqueles que possuíam um pouco mais de conhecimento, disponibilidade e vontade em exercer tal ofício, já que poucos foram os professores que, formados, emigraram para o Brasil. Mesmo assim, há relatos da lembrança de tais professores entre os entrevistados pelo ECIRS:

I – [...]O meu avô materno era uma pessoa instruída, sabe? Ele era professor.
 E - Ele era professor?
 I - Sim, era professor.
 E - Lá na Itália?
 I - Lá na Itália e quando ele veio para o Brasil, ele foi um dos primeiros professores do bairro, aí da 6ª légua, São Valentim. Aquela igreja de São Valentim aí na 6ª légua.

E - Como era mesmo o nome dele?

I - Antônio Ruzzarin.

E - E foi o primeiro professor lá?

I - Um dos primeiros professores.

E - Na 6ª légua?

I - Na 6ª légua, lá mesmo na igreja de São Valentim. Eles tinham uma escola lá e ele lecionava. Ele gostava muito de ler e escrever. Ele era muito estimado pelos vizinhos pelo jeito. Tinha pouca gente que sabia ler e escrever naquele tempo. A minha mãe sempre me contava. Então de noite vinham os vizinhos: - Antônio, tu me escreve uma carta para mandar para a Itália, pros meus pais, meus cunhados ou sei lá pra quem. Ele ficava todo contente, coitado. (Bortolon, ECIRS, 1985, p. 03).

Mais tarde, foram designados professores aqueles alunos mais adiantados, com facilidade na leitura, escrita e nas quatro operações, e ainda, na comunicação em Língua Portuguesa. Ainda, foram nomeados professores aqueles que receberam indicações das famílias ou aqueles que tinham 'amizades políticas'. "A decisão da nomeação perpassava a escolha do Intendente ou, então, dos subintendentes, dos inspetores escolares ou, a partir de 1906, também do Presidente do Conselho Escolar". (Luchese, 2007, p. 365).

As relações de poder ficavam evidenciadas não só na indicação para contratação dos professores, mas também se evidenciavam na permanência ou não dos mesmos junto às comunidades. Uma entrevistada pelo ECIRS relata que fora convidada a voltar para sua antiga escola, mesmo após casada, já que nenhuma outra professora lá permanecia. O convite e pedido juntamente à Prefeitura foi feito pela comunidade (famílias) do local. Na época, o prefeito era Pena de Moraes. (Rossi, ECIRS, 1985, p. 04).

Como se vê, as solicitações para nomeação e permanência no cargo de professor foram perpassadas não somente por relações/questões de formação profissional, mas pelas influências, amizades, "pistolões", especialmente marcadas por questões políticas.

Assim, embora as prescrições do período solicitassem/exigissem o concurso¹⁶ para a efetivação dos professores, alguns professores da Região Colonial Italiana ingressaram na profissão sem formação específica, tampouco sem concurso.

¹⁶ Diretoria Geral da Instrução Pública em Porto Alegre, 13 de abril de 1892. (Adami apud Luchese, 2007, p. 366)

E - Seus pais sabiam ler e escrever?

I - Sabiam ler, escrever, inclusive minha mãe era professora. Naquele tempo não havia muitas pessoas que pudessem ensinar. Ela estudou no colégio das freiras, em Ana Rech, um colégio muito famoso, que muitas pessoas aqui de Caxias iam fazer cursos lá. Então ela estudou muito, aprendeu muita coisa, inclusive bordado, educação física, todas essas coisas e como faltavam pessoas especializadas nesse ponto, o prefeito aqui de Caxias, pediu a ela que lecionasse. E ela lecionou então na Zona Alegre, uma localidade um pouquinho pra lá de Ana Rech.

E - A senhora Lembra em que época a sua mãe foi professora?

I - Não tenho bem certeza, mas tenho impressão que foi nos primeiros anos da minha vida, ou que eu tivesse mais ou menos uns 6 anos. Ela não foi muito tempo professora, foi assim pra poder, vamos dizer, quebrar um galho, porque não havia pessoas especializadas pra isso. Eu tenho impressão que foi ali por 1930 mais ou menos. (Piccoli, ECIRS, p. 01).

Mais uma entrevistada relata que foi nomeada para lecionar sem Concurso, por indicação e jogos de poder. Porém, somente foi nomeada após concluir o Curso Complementar.

E .- Como a senhora se preparou para lecionar?

I - Tirei o curso complementar, que era o único que tinha aqui em Caxias. Fui para o complementar em 1933 e me formei em 35. A minha colocação de grau foi em 1936.

E - Logo que a senhora se formou a senhora prestou algum exame para lecionar?

I - Não. Eu já fui com meu diploma e fui nomeada pelo Estado.

E - A senhora foi lecionar aonde?

I . Em primeiro lugar lecionei 10 meses no colégio das irmãs São Carlos, em Bento Gonçalves. Nós colamos grau num dia e no dia seguinte fui para Bento Gonçalves. Tinha sido contratada pelas irmãs, porque eu tinha estudado com duas irmãs do São Carlos, a Irmã Giacomina e a Irmã Odalina e elas me arrecadaram para ir prá lá. Quando eu sai de Bento, eu vim já com o pedido de nomeação, naquele tempo o pistolão valia. Eu tinha diversas pessoas que estavam me ajudando para ser nomeada para Caxias. O prefeito era o Dante Marccuci. Segundo me consta, ele marcou na relação de professores, que ele mandou para Porto Alegre, o pedido de professoras para cada município ele marcou o meu nome. (Rosa, ECIRS, 1984, p. 08).

Outros entrevistados, todavia, relatam sobre os exames e concursos prestados para poderem exercer a docência. Inclusive, reiteram a existência de

inspeções periódicas a fim de acompanhar o trabalho dos professores, sua rotina, registros de frequência de alunos, bem como a aprendizagem do corpo discente. Tal “avaliação” era registrada em Atas.

E - Quer dizer a senhora só fez aqueles três anos de estudos, depois três meses no Colégio das Freiras, e fez exame e depois foi contratada para lecionar?

I - Fiz exames e comecei lecionar. O pai da professora Adelaide era inspetor escolar, ele ficou contente que fui professora, porque era aluna da filha dele.

E - Como era o nome dele?

I - Caetano Boscato

E - Ele era inspetor?

I - Inspetor escolar.

E - O que fazia o inspetor?

I - O inspetor vinha todos os meses visitar as escolas. E eles escreviam uma Ata. Dali, imagina de cavalo, tinha bastante escolas lá por Otávio Rocha, Nova Pádua, era tudo ele. Ele o dia inteiro de a cavalo. Ele era um homem muito inteligente porque ele foi professor lá naquele lugar, que depois foi a filha dele.

E - Ele visitava a escola? O que quê ele fazia quando ele visitava a escola?

I - Fazia perguntas para as crianças. Fazia perguntas e depois escrevia uma Ata. Dizer o que ele tinha achado, uma vez veio um inspetor escolar, não sei se era do Estado, então ele tinha escrito uma Ata, disse das aulas inspecionada, até hoje e esta é a melhor organizada.

E - A senhora recebia seu salário de quem?

I - Do município, a prefeitura.

E - A senhora lembra quanto a senhora recebia no início?

I - No início mesmo, eu recebia dois contos, que precisava mil prá fazer um cruzeiro agora. (Novello, ECIRS, 1986, p. 10).

As inspeções também buscavam acompanhar o cumprimento da programação pela professora, programação esta constituída pelos conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo, estabelecidas pelo poder público (Prefeitura). Segundo relato de uma entrevistada, os resultados de tal inspeção eram anotados em “fichas”, que poderiam ter conteúdo abonatório ou desabonatório, caso o programa fosse ou não fosse cumprido, caso o professor agisse ou não agisse em consonância com o desejado.

E - Se a senhora não conseguisse cumprir o programa, a prefeitura fazia qualquer observação?

I - Claro, no fim do exame ia a célebre banca e aí se a gente não desse conta do recado, na ficha da professora, com

certeza tinha palavras que desabonassem, que não conseguiam dar o programa, que não ensinou, aquelas coisas todas. Porque devia ter uma ficha na prefeitura, eu nunca vi, apesar da minha irmã ter trabalhado muitos anos ali na prefeitura, eu nunca perguntei pra ela, Vanir tu vistes as fichas? Ou tu vistes a minha ficha?

E - Mas quem disse que tinha fichas?

I - Eu sabia. A Ester era muito minha amiga, a gente era como irmã.

E - Ela que lhe disse que tinha ficha?

I - Ela disse, porque depois que ela assumiu na prefeitura, ela organizou isso aí que era uma maravilha. Quantidade de pessoas de outros municípios, secretárias de educação, como dizem agora, que chegavam ali pra retificar, tirar um exemplo, pra organizar as suas prefeituras, as suas secretárias. (Piccoli, ECIRS, 1989, p. 14).

No que diz respeito aos concursos prestados a fim de poderem exercer a docência, os indícios apontam no sentido de que os exames eram simples e modestos, envolvendo apenas conhecimentos básicos de leitura, escrita e as quatro operações.

E - A senhora já tinha 18 anos?

I - 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.

E - Como é que a senhora foi ser professora. Estudou só 3 anos na escola, fez os exames. Que exames eram esses? Era exame prá ser professora?

I - Não. Era três operações, saber ler e escrever.

E - Era exame da escola ou prá ser professora?

I - Isso também não sei explicar direito. Eu sei que eu fiz o exame aí, e achavam que eu passei, que eu sabia e me botaram num lugar que nunca tinha ido professora. Tem mais essa!

E - Era a primeira escola?

I - A primeira escola.

E - Foi em 1927?

I - A data não me lembro.

E - Tem um documento aqui. A Portaria de Engenheiro João Batista Bianca, Intendente Municipal de Bento Gonçalves, ele designou prá lecionar reger a 6ª aula Municipal localizada na 3ª Sessão do Rio das Antas, 6º Distrito deste município de Bento Gonçalves percebendo os vencimentos de 90 mil réis. Isso foi em 6 de janeiro de 1927.

I - Pois é aí nessa zona só tinha polacos e italianos. Aí então tinha uma certa confusão, porque o polaco não me entendia, eu não entendia eles. O italiano só falava em italiano eu era obrigada falar italiano com eles. (Benini, ECIRS, 1988, p. 3-4).

Sobre os conteúdos dos concursos para nomeação ao cargo de professor, assim discorre Luchese, após analisar documentação referente à seleção de professores do ano de 1925, na Região das Antigas Colônias, mais especificamente no hoje município de Garibaldi.

As provas realizadas constaram de parte oral e parte escrita. Os registros escritos apresentam inicialmente o ditado de um pequeno texto intitulado 'O Filho Pródigo'. Em seguida, a frase 'Amamos a nossos pais, nossos irmãos, nossos parentes e amigos; mas a Pátria resume em si todos esses afetos' deveria ser desmembrada e, cada palavra na frase, classificada. Na parte matemática, foram solicitadas as respostas a três problemas matemáticos envolvendo a subtração, a multiplicação e a divisão. Isso estava registrado na prova de seleção. Na ata, consta que as candidatas foram questionadas oralmente sobre Geografia e História do Brasil e do rio Grande do Sul, conjugação verbal, feriados e datas comemorativas, bem como a leitura na Seleta de Prosa e Versos. As três candidatas foram aprovadas e assumiram os cargos.

A respeito dessa seleção, algumas reflexões são pertinentes. Primeiramente importante considerar o conteúdo do texto. Em se tratando de uma República positivista como a gaúcha, em que o ensino era reafirmado constantemente como livre e leigo, é minimamente intrigante o uso de uma passagem da Bíblia como texto de referência. [...] A própria frase colocada para a análise gramatical é outro aspecto a ser observado, ressaltando a perspectiva nacionalista. Por fim, e o principal, é que os conhecimentos exigidos das jovens candidatas era tão somente aquele que se considerava necessário transmitir aos alunos das escolas isoladas rurais. (Luchese, 2007, p. 374-375).

Assim, a seleção dos docentes por meio de provas, ou indicações por 'amizades políticas', a inspeção regular (através das Comissões de Exames Finais aos alunos, visitas de Intendentes), bem como a obrigatoriedade do uso exclusivo do português foram normatizações estabelecidas, marcando as negociações e prescrições do ser professor nas Antigas Colônias de Imigração Italiana.

Sobre os salários recebidos, embora o valor fosse modesto, era o suficiente para a sobrevivência do professor e da sua família. "Era pouco dinheiro. Era CR\$ 200,00. [...] Eu dava aula de manhã e de tarde e não pensava em nada. Eu pensava só que não faltasse nada em minha casa, que meu marido comesse bem." (Rossi, ECIRS, 1985, p. 04).

A parca remuneração foi problema constante na vida do professorado das Antigas Colônias. Como forma de melhorar os vencimentos, as prescrições previam cursos de aperfeiçoamento a serem frequentados pelos professores, que poderiam ter maiores ganhos após tais cursos. (Luchese, 2007, p. 383). Embora não percorrido pelos entrevistados como forma de melhorar salários, os cursos de aperfeiçoamento foram muito lembrados nos depoimentos:

E - E a senhora vinha para a cidade de vez em quando para estudar?, para se preparar melhor?

I - Eu vinha, nas férias eu vinha sempre estudar.

E - E era da prefeitura os cursos? Como é que era?

I - Eu me pagava. (Rossi, ECIRS, 1985, p. 12).

Por fim, outros indícios analisados indicam que o Magistério foi uma profissão exercida na sua grande maioria por mulheres, que ingressavam na carreira muito jovens, por volta dos 16 (dezesesseis) anos.

4.3.3. O trabalho do professor e o fazer cotidiano

O professor primário não ministra um curso magistral, mas seu papel é fazer as crianças trabalhar, circular entre as carteiras para verificar como se desenvolvem as atividades de cada grupo (quando deve, por exemplo, dar aula em uma classe multiseriada), mandar um aluno para a lousa para a correção, constantemente dar conselhos ou ordens a fim de melhor administrar a sucessão dos exercícios que cada aluno não chega a realizar necessariamente no mesmo ritmo. (Julia, 2001, p. 32).

Uma caxiense de origem italiana, nascida em 1903, e que mais tarde foi professora, contou sobre o início da sua vida escolar, em meados de 1909-1910.

E - A senhora lembra com que idade a senhora começou a estudar?

I . Com 6 anos, porque com 7, quando vim para Caxias, já estava alfabetizada. [...]Eu quis ir para a aula da Joaquina Neves, que era uma professora estadual, que tinha aula isolada. Por isso que eu sei o sistema de ensino da aula isolada, que ali ela tinha todos os graus de adiantamento.

E - A escola era dela?

I - Era estadual, só que era aula isolada. Na casa onde morava, tinha a sala de aula. Todas as isoladas eram assim. Na casa em que a professora morasse, tinha uma sala maior e ali davam aula. Meu 1º livro com ela foi o manuscrito.

E - Como era este livro?

I . Era todo escrito à mão, impresso, mas a letra chamavam “manuscrito”

E - Nesta primeira escola em que a senhora foi, tinha muitas crianças?

I - Tinha sim, acho que tinha uns 30 alunos com todos os adiantamentos.

E - Que adiantamentos? Como eram?

I - Ela separava o 1º livro, 2º livro, 3º livro. O meu devia ser o 3º livro.

[...]

E - Na escola que a senhora foi, era tanto de menino como de menina?

I - Era mista.

E - O que a senhora aprendeu na escola?

I - Leitura, as quatro operações, ditado, português. Ela era boa professora.

E - Além disto, a senhora aprendeu, enquanto aluna, outras coisas, como noções de civismo, de história?

I - Sim, história e civismo sim. Geografia não. Eu não fui muito tempo aluna dela. Foi em 1911. Em 1913, quando fundaram o Elementar, ela foi requisitada para o Elementar. Fazia parte do 1º escalão de professores do Elementar.

E . - Aí a senhora foi estudar no Elementar?

I - Eu fui para o Elementar e não pude ficar com ela porque ela era o 5º ano e eu estava no 3º ano.

[...]

E - A senhora foi alfabetizada pela avó e a mãe. Então a senhora não saberia dizer como a escola alfabetizava?

I - Não sei. Agora, eu sei quem foi alfabetizado pelo método João de Deus.

E - E como era?

I .- Aprendia primeiro as vogais e depois pegava as consoantes. Depois fazia a junção da vogal, da consoante, para se aprender o som.

E - Sua mãe usava alguma cartilha para a senhora?

I .- Eu tinha uma cartilha, mas nem sei que espécie era.

E - Na escola em que a senhora ficou até o 3º ano, ensinavam só em português? Não se falava em italiano?

I . Só português.

[...]

E - Na escola Elementar, quando as crianças se comportavam mal, faziam alguma arte, recebiam castigos?

I . Mas claro que recebiam. Eu tinha medo da Dona Lulu porque ela botava os guris de castigo ajoelhados em cima de grãos de milho. (Rosa, ECIRS, 1984, p. 1-4).

Considerando que a entrevistada nasceu e viveu em uma família que valorizava o ensino, tanto que mãe e avó eram alfabetizadas, é possível destacar importantes elementos do cenário das escolas da Região nas primeiras décadas do século XX. Primeiramente, o fato de ser aula isolada, porém estadual, e com o ensino já em Português. Possivelmente, embora não relatado, a professora recebesse proventos para lecionar em português, cumprindo prescrições cujos interesses ocultos visavam ‘unificar’ a Nação brasileira. Mas, provavelmente, de acordo com os indícios pesquisados, o ensino em Português correspondia a um anseio da comunidade, que queria melhorar a sua comunicação em terras brasileiras a fim de progredir nos negócios.

Embora abordando o contexto europeu na transição do século XIX ao século XX, e falando dos projetos pedagógicos e realidade histórica daquele continente, é possível vislumbrar nos escritos de Julia, correspondência aos objetivos do ‘ensino em língua portuguesa’ na Região Colonial Italiana. Trata-se de um...

projeto político que visa a associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence. Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de “progresso”. Os professores primários tornam-se funcionários do Estado que se emancipam progressivamente da tutela dos padres e dos notáveis locais, sendo encarregados de difundir as luzes trazidas pelo advento das ciências. (Julia, 2001, p. 23).

Ainda, os professores, direta ou indiretamente, trabalhavam com questões de moral, civismo, civilidade e higiene. Era o “entendimento do conhecimento progressivo, o apelo à formação do ‘novo’ homem responsável pelo engrandecimento da Nação, que internalizasse condutas, hábitos e deveres. ‘Boas maneiras’ e ‘bons costumes’ eram necessários para a conformação dos sujeitos, e a escola assumia a posição de instituição ordenadora da vida social”. (Luchese, 2007, p. 413).

O espaço escolar foi lembrado como conjugado com a casa do professor. Uma peça só, com todos os graus de adiantamento: 1º, 2º e 3º livro. O primeiro correspondia ao manuscrito, porém, como a entrevistada já ingressou na escola alfabetizada, estudava o 3º livro.

Quanto à composição das turmas, não havia distinção de gênero, e meninos e meninas estudavam juntos. A classe era multi-seriada, desafiando os unidocentes a ensinarem crianças de diferentes níveis de escolaridade na mesma sala de aula. Era necessária muita habilidade a fim de dinamizar as atividades e controlar a turma. O ensino baseava-se na leitura, na escrita, ditado e nas quatro operações. A entrevistada ainda afirma ter tido aulas de História e Civismo. Aspecto peculiar refere ao fato da mesma não ter tido aula de Religião na escola, quando a maioria dos entrevistados refere que as orações marcavam o início e o final das aulas.

Os castigos físicos igualmente foram lembrados, e correspondiam a uma prática existente na Região Colonial Italiana, no início do processo de escolarização, a fim de disciplinar corpos e mentes. A disciplina rígida foi utilizada na formação do caráter. Tal prática contava com o apoio dos pais e ratificava a figura do professor enquanto ‘autoridade’.

Os aspectos acima narrados constituem-se materialidades e indícios de práticas pedagógicas vivenciadas na Região Colonial Italiana, no período em estudo. Falar em práticas e saberes que constituem e que foram constituídas pelos sujeitos em suas múltiplas relações no ambiente escolar é restringir-se a algumas possibilidades do ensino-aprendizagem, práticas essas que, articuladas com as instâncias de poder pelas prescrições, formavam e (con)formavam sujeitos.

Nesta perspectiva, Vidal (2009, p. 30) conceitua as práticas escolares como “práticas híbridas, fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais”.

Outra prática narrada nos depoimentos lembra o método de ensino mútuo¹⁷, embora as grandes discussões pedagógicas já girassem em torno do método intuitivo¹⁸ e lições das coisas. No caso, as moças mais velhas e adiantadas ‘tiravam a lição’ dos mais novos, o que demonstra que muito do ensino era pautado na memorização.

¹⁷ O método mútuo consistia em reunir um grande número de alunos, agrupando-os de acordo com os adiantamentos em leitura, ortografia e aritmética. Antes das aulas, o professor ensinava os mais adiantados, que seriam monitores dos outros grupos. O professor supervisionava e interferia quando necessário. O objetivo era instruir o maior número de alunos com o menor gasto possível. (Aranha, 2006, p. 203 e 223)

¹⁸ A ênfase do método intuitivo está no reconhecimento de que os sentidos são a porta de entrada de todo o conhecimento. Ao contrário da tradição, que valoriza o ensino discursivo e abstrato, busca-se começar a educação primária educando a sensibilidade, que prepara a intuição intelectual. (Aranha, 2006, p. 232)

E - As irmãs procuravam as famílias que tinham os filhos na escola? Procuravam prá conversar, prá dizer o que a escola estava ensinando, prá saber se os pais estavam satisfeitos com aquilo que a escola ensinava?

I - Quanto a isso eu não sei. Eu sei que não era como hoje porque era todo mundo junto e a professora, a maioria das vezes, tiravam um aluno, em geral eram moças, as mais velhas, as mais adiantadas e que tiravam a lição dos mais atrasados porque eram bastante e a professora só não dava, isto sempre foi, mas depois vieram as irmãs.

E - As professoras eram sempre as irmãs ou tinham outras professoras?

I . - Eram alunas das irmãs, as mais adiantadas é que, ou iam dar ditado ou contas. Eram escaladas. Hoje era uma, amanhã era outra. Era assim. (Piazza, ECIRS, 1984, p. 04).

A situação acima narrada e transcrita denota que os professores se valiam dos alunos mais adiantados para que os mesmos auxiliassem os colegas iniciantes, numa tentativa de dar conta de turmas numerosas, com diferentes graus de adiantamento, agilizando e dinamizando as tarefas em sala de aula. “A vivência cotidiana continuou produzindo rotinas marcadas pela fala do professor, com um ensino verbalista, pautado no sistema de perguntas e respostas, com a aprendizagem baseada na memorização e nos castigos físicos”. (Luchese, 2007, p. 420).

O método intuitivo¹⁹ também pode ser encontrado em inúmeros relatos dos entrevistados, embora o termo não tenha sido utilizado pelos professores ao narrarem sobre práticas docentes. Tal método ainda era mesclado com a memorização, que foi prática recorrente na Região Colonial Italiana.

I - Ensinava ler e escrever. Tinha a caixa da correspondência?

E - Como é que era?

I - Tinha a caixa da correspondência. Então nos sábados todos tinham que por uma carta lá. Um escrever para outro, entre eles. Até eu queria fazer uma aritmética e de noite, formava cinco problemas em cada noite. Eu mesmo que organizava os problemas. Vender batatas, tantos quilos, tantos sacos, dividir em quilos, quanto sai cada quilo, para coisas práticas da vida.

E - E eles gostavam?

¹⁹ “Em se tratando do método intuitivo e das recomendações pedagógicas da sua aplicabilidade, torna-se evidente que muito pouco foi feito no sentido de implementá-lo na prática, especialmente porque a quantidade de material específico para o desenvolvimento das atividades inexistia nas escolas da região”. Faltavam bússolas, coleção de abecedário, quadros, murais, globos, tabuleiros de areia, entre outros materiais. (Luchese, 2007, p. 408).

I - Barbaridade! Uma noite, eu e meu marido, fomos de visita numa família, estavam sentados os filhos fazendo os problemas e os pais juntos. (Rossi, ECIRS, 1985, p. 08).

Como se vê, a Caixa de Correspondências era uma espécie de “Caixa de Lição de Coisas²⁰”, e a utilização de coisas práticas da vida (simular vendas de batatas, feijão) afastava o ensino puramente livresco, fazendo relações com a vida das crianças e das famílias, que aprendiam a ler um mundo visível e concreto, estabelecendo assim relações entre os fenômenos.

Segundo essa entrevistada pelo ECIRS, o êxito no aprendizado dos alunos estava no amor, no carinho e nas relações de confiança estabelecida entre as partes, e na metodologia por ela utilizada em aula. Todos aprendiam, e as crianças gostavam de ir à escola, afirmou.

E - A senhora acha que as crianças gostavam de ir à escola?

I - Barbaridade! Um que estava doente, o Marim, até pulou fora da janela prá vir prá escola. Agora nas escolas tem barulho, não é mais como aquele tempo.

E - Porque que eles gostavam tanto naquela época?

I - Porque gostavam de mim e eu gostava deles.

E - A senhora estava me contando daquele que veio lhe dizer que o filho era burro e que a senhora alfabetizou em 15 dias, como?

I - Mas como, seu filho tem uma cara de inteligente, eu vejo a expressão que é inteligente... a professora deve elogiar. Eu fui perto até acariciei. Então eu digo: vamos ver, vamos experimentar. Dei todos os analfabetos. Ia no quadro escrevia primeiro as vogais: a, e, i, o, u. Depois as consoantes. Eu pegava a régua, todos, a, e,... olha, tem muitas professoras eu digo siso, das primárias. Depois pegava a régua e todos pronunciar onde eu ponho a régua: a, agora segura a voz, não cortar a voz, a, e, i, eu. Segurar a voz. Depois as consoantes, b,, agora segura o b, onde ponho a régua, boi, boa. Depois mandava procurar nos livros deles. Mas aqui diz, vombó. É um sistema que ninguém ensina.

[...]

E - Quer dizer que em 15 dias...

I - A criança era alfabetizada, porque fazendo essas vogais, depois eles olhavam em casa. Eu dizia: agora o p, pai, pau. Eu dizia: segura a palavra, não corta a palavra. Depois eles procuravam nos livros. Professora aqui diz assim e aqui diz assim... eles mesmo tinham aquele amor de compreender (Rossi, ECIRS, 1985, p. 07).

²⁰ Material didático criado por Marie PapeCarpentier, que popularizou o método intuitivo. (Aranha, 2006, p. 232)

Pelo depoimento da entrevistada acima, as práticas relativas à alfabetização eram marcadas pelo ensino “fonético”, com a junção de sons. Primeiro eram aprendidas as vogais, depois as consoantes. Outra informante faz referência a tal método, porém atribui a ele o nome de “João de Deus” (João de Deus era o autor da ‘Cartilha’).

I – [...] Agora, eu sei quem foi alfabetizado pelo método João de Deus.

E - E como era?

I .- Aprendia primeiro as vogais e depois pegava as consoantes. Depois fazia a junção da vogal, da consoante, para se aprender o som.

E - Sua mãe usava alguma cartilha para a senhora?

I .- Eu tinha uma cartilha, mas nem sei que espécie era. (Rosa, ECIRS, 1984, p. 03).

Ainda no que tange a alfabetização, outros métodos foram referidos. Algumas professoras começavam com palavras, para depois decompô-las. Outras ainda iniciavam a alfabetização com frases, decompondo as orações até chegar nas palavras.

E . Que métodos os professores usavam para alfabetizar?

I .- Conforme a professora. Já começavam com as palavras, por exemplo, uva, ovo, luva. Já não era como o João de Deus, que era pegar as vogais e depois as consoantes e ir misturando. Era diferente. Na escola normal, a professora Ione Rossi, dava muito aquele método com as frases e depois ia compondo a frase para chegar na palavra. (Rosa, ECIRS, 1984, p. 09).

Alguns entrevistados foram alfabetizados em língua italiana, com um livro vindo da Itália, chamado silabário. O detalhe é que, segundo relata o entrevistado, quando alfabetizado, somente aprendeu a leitura: não aprendeu a escrita.

I - Então eu comecei a freqüentar, a freqüentar a escola não, porque o tio Guilherme, Meno, era um colono como os outros, trabalhava o dia inteiro na roça e à noite pacientemente, na luz da lanterninha, del lumin, ensinou a leitura. Ele tinha um livro, chamavam silabario, trazido da Itália com cada trecho do livro, começava por ordem alfabética, a, b, c,,...Começava com o nome de cidade da Itália. Por exemplo, A, Ancona; B, Belluno; R, Roma,; N, Nápoli, por ordem alfabética. Lá eu aprendi a ler só.

E - Todo libro em italiano?

D - Italiano é claro. Ele me ensinou escrita nenhuma, mas ensinou a leitura. (Zorzi, ECIRS, 1988, p. 05).

Conforme já discorrido, o estudo na Região das Antigas Colônias, sobretudo nos primeiros tempos, baseava-se na leitura, na escrita e nas quatro operações. Muitas vezes, somente no ensino da leitura e da escrita.

E - Sol lesser e scriver?

I - Sol lesser e scriver. Então unia a .b.c - a, e, i, o, u, depois unia as letras.

E - Na aula vocês falavam sempre in talian?

I - Na aula não se falava dentro na aula em italiano.

E - Não?

I - Ma, era varada. Não é como aqui o professor deixa a vontade.

E - O professor era brabo?

I - Brabo, brabo, brabo. (Piccoli, ECIRS, 1989, p. 06).

A escola era encarregada das primeiras aprendizagens, embora alguns alunos já tivessem sido alfabetizados em casa. Os saberes buscados pelos imigrantes e descendentes da Região Colonial Italiana eram os elementares, utilitários, os estritamente necessários para as suas vidas, visando melhorar sua comunicação e facilitar os negócios em geral, como abaixo sinaliza o depoimento de um entrevistado:

E - E o senhor acha que o restante mandavam prá buscar o quê? O que que eles esperavam da escola?

I - Prá assinar o nome, ler algum jornal que aparecia, livro, jornal e assinar o nome. Prá poder ler as rezas, as orações e prá se defender como diziam na época. Prá se defender nesse sentido.

E -. O que será que significava se defender?

I - Esse se defender, sabia assinar o nome, não se deixava lograr ,saber ler um jornal, um livro, uma revista.

E - Não se deixar lograr, era nas contar?

I .- Nas contas, porque o interesse do nosso agricultor do homem, não era tanto saber escrever uma carta e fazer cálculos de juros, contas. Depois fui professor lá era aquela insistência, aquela mentalidade permaneceu muitos anos depois. Eu quero mandar meu filho, mas quero que ele aprenda fazer contas, ler e escrever e fazer contas. O restante não interessa, história, geografia, isso não interessava. (Araldi, ECIRS, 1989, p. 9-10).

O ensino em Português era almejado pelos colonos, porém muitos foram alfabetizados e tiveram aulas em italiano. Ainda, em algumas oportunidades, na tentativa de alfabetizar e ensinar o português, língua ainda não dominada, os professores causaram confusão, e os alunos da época relatam sobre as dificuldades da construção do bilinguismo.

E - Com 6 anos. Nesta escola de São Luiz?

I - Na escola de São Luiz com um professor italiano, chamado Santo Serone. Eu estudei dois anos com ele. Mas agora para nós foi uma grande dificuldade depois, para poder se expressar na língua portuguesa, porque o professor falava tudo em italiano, e nós estudávamos o português, quase que não se entendia.

E - Mas ele só, falava em italiano esse Santo Serone?

I - É.

E - Era uma escola dele, particular?

I . Não, escola do município.

E - Do município. E como é que ele ensinava tudo em italiano? Ensinava alfabetizava em italiano?

I . Não, alfabetizava em português e ele falava conosco tudo em italiano. Então, ficava uma grande dificuldade para depois entender o português. Porque nós em casa não se falava em português. Se falava tudo em italiano. Só que não era a língua italiana, era, como é que se diz...era...

E - Dialeto?

I - Dialeto italiano né.

[...]

E - Ele ensinava, outras coisas, por exemplo, cantar? Se cantava hinos italianos?

I - Ah! cantavam hinos italianos.

E - É, Hinos italianos?

I . É.

E - A senhora se lembra de algum?

I - Hinos de Garibaldi, por exemplo, se cantava. Mas agora não me lembro mais a letra.

E - Hino de Garibaldi. Que mais da Itália ele ensinava? Ele ensinava algumas coisas sobre a Itália, contava sobre a Itália?

I . - Às vezes ele contava mas, eu me esqueci muito disso, que ele falava.

E - Ele contava que era bonita a Itália que era importante querer bem para a Itália?

I . Ele gostava da Itália ele disse que ele veio prá cá, para tentar outra vida, mas ele gostava da Itália. (Poletto, ECIRS, 1986, p. 3-4).

Algumas lembranças e esquecimentos parecem propositais no relato acima. O professor falava ou não falava da Itália? O que ele falava? Por que falava? Por que emigrou para o Brasil? Que sentimentos nutria em relação à Pátria de origem?

Por que ensinava cantos em italiano? Que relações permeavam o simbólico, produzindo significados e dando sentido às ações pedagógicas?

Como se constata, a conjugação entre práticas, saberes e materiais escolares é o que materializa o fazer pedagógico cotidiano. Os desafios e reveses encontrados pelos sujeitos escolares no seu fazer pedagógico pode trazer elementos para a percepção de táticas de subversão, como diria Michel de Certeau (1994), criadas por alunos e professores. De fato, tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia-a-dia escolar, de algum modo, também os produzem. Assim, de acordo com Certeau, as práticas pedagógicas são “táticas”, movimentos que ganham vida no dia a dia, criando maneiras peculiares de fazer, adaptando as prescrições à vida concreta.

Viñao Frago (1996/1998) também atribui valor às estratégias e táticas. Afirma que o modo de pensar e de agir dos professores se constituem em estratégias para levar a classe a interagir uns com os outros, e participar da vida diária. As estratégias seriam discursos e ações que, conjugadas com a experiência e formação, fazem com que os professores consigam realizar o seu trabalho.

Por fim, o fazer cotidiano, as práticas docentes, uniram passado e presente, conforme Fischer apud Luchese e Kreutz: “O modo como os indivíduos agem – a professora, eu própria – está diretamente relacionado ao modo como eles pensam, e este está sempre arraigado a uma tradição” (2010, p. 45). São essas importantes reflexões acerca do processo identitário/etnicidade, relacionadas com a cultura escolar.

4.3.4. A construção do bilinguismo: ensinar e aprender em Português

As palavras são ‘multimoduladas’. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. (Hall, 2006, p.41).

A educação escolar, considerada importante foco para a construção da unidade nacional, portadora e difusora de cultura, sempre esteve no alvo dos discursos de autoridades. E para a construção da unidade nacional, se fazia

necessário que o ensino fosse ministrado em vernáculo, na língua nacional – Português. Ocorre que a maioria dos professores da Região eram imigrantes italianos ou descendentes de imigrantes italianos, e mesmo buscando falar o Português, com maior ou menor dificuldade, preservaram sotaques característicos da sua cultura. Inegavelmente o sotaque persistiu também nas aulas. Muitas vezes, mesmo com a proibição da professora em falar a língua italiana, os alunos falavam em italiano baixinho, ou no Recreio.

Segundo Julia, seria no mínimo interessante questionar antigas gerações para identificar o que de uma cultura tradicional, ou de uma cultura específica de um determinado grupo, pode resistir à aculturação da escola. Aqui, segundo ele, entra o papel das práticas do Recreio enquanto preservadoras da cultura de origem, já que não há como o professor monitorar e ver tudo o que acontece nos recreios.

Mas em retrospectiva e no mesmo movimento, seria preciso recolher, através das autobiografias, como através de uma história oral, questionando as antigas gerações, tudo o que de uma cultura tradicional, ou de uma cultura específica de determinado grupo social, pôde resistir à tentativa de aculturação da escola, tudo que também pôde acolhê-la e sustentá-la. Todos sabem que os professores não conhecem tudo que se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obscuro das crianças (cf. Gaignebet, 1974) e hoje, como ontem (pensemos nas antigas abadias da juventude), existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação. (Julia, 2001, p. 36).

O depoimento abaixo reforça tal entendimento, e a preservação da língua pátria italiana (embora proibida) era utilizada sorrateiramente no Recreio:

E - A origem dos colegas:

I - Italiana, todas eram italianas.

E - Que língua vocês falavam no recreio, brincando?

I - Agora entre nós, assim entre algumas falavam em italiano, mas quando a professora ouvia, ela ficava braba, então nós tinha que falar o português. Era obrigado falar o português. (Faccio, ECIRS, 1988, p. 03).

A narrativa deixa transparecer, nas entrelinhas, que a construção do bilinguismo, nas zonas rurais, entre os descendentes de italianos, por muitas vezes

ocorreu de forma traumática, gerando muita confusão na cabeça das crianças. Conforme já narrado no item acima, uma depoente fala sobre suas dificuldades na escola, já que o professor ensinava em português, mas falava em italiano. O entendimento e a compreensão ficavam comprometidos. (Poletto, ECIRS, 1986).

E - Ensinava em português ou italiano?

D - Era uma escola brasileira, no Brasil por uma italiana que não falava português. Devia entender alguma coisa e nós tínhamos o livro de leitura bilingüe, página dividida italiano e português, porém impresso na Itália para os filhos dos imigrantes no Brasil. Acontece que nós não sabíamos nem o italiano, nem o português, porque a nossa língua é outra, chamada vêneto. Aqui o povo diz “parlar talian”, mas propriamente é vêneto.

E - Mas esse italiano que tinha nos livros era o gramatical?

D - Gramatical. Não tinha nada de dialeto.

E - Ela ensinava a gramática italiana?

D - Ela ensinava a ler. Não se fazia muita questão de gramática, verbos, isso, aquilo. Era aprender a leitura. Então a gente foi aprendendo porque finalmente, um pouco o italiano, um pouco o dialeto, o português. Italiano a gente via o padre que pregava italiano nas missas. Ele falava a gramática. Então alguma coisa a gente entendia, tanto que naqueles dois anos eu fui promovido com outros companheiros, que era um verdadeiro diploma; a gente não tinha classe, 1º ano, 2º ano, não era por livro. Então eu passei, com outros, para a Seleta do Clemente Pinto. (Zorzi, ECIRS, 1988, p. 8).

Certamente, o estranhamento diário, para as crianças, resultou em dificuldades e resistências, em negociações culturais, mas também em aprendizagens significativas. (Luchese, 2007, p. 422). Segundo Vidal, “as relações pedagógicas se efetivam pelo recurso à oralidade. É por meio dela que professores e alunos tramam seu cotidiano”. (Vidal, 2009, p. 31).

Para Stuart Hall, a língua, enquanto sistema de representação simbólica auxilia na formação do eu no “olhar” do outro, perpassando inúmeras questões culturais (2006, p. 37). Assim, quão grande deve ter sido o choque cultural das crianças na escola, quando tiveram talvez um dos seus primeiros contatos com a língua portuguesa.

Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores.

Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

Além disso, os significados das palavras não são fixos, numa relação um-a-um com os objetos ou eventos no mundo existente fora da língua. O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com as outras palavras no interior do código da língua. (Hall, 2006, p. 40).

Na Região Colonial Italiana, o anseio por escolas públicas que ensinassem o Português foi constante entre os descendentes de italianos. Estavam na Nova Pátria, e precisavam do Português para facilitar/promover a sua comunicação com os 'brasileiros'. A língua italiana era, todavia, preservada e falada no ambiente doméstico, nas orações, nos recreios. Com as proibições de falar a língua estrangeira, o uso da língua italiana ficou ainda restrito aos ambientes familiares.

Antes da proibição, entretanto, era bastante comum que o ensino fosse feito em língua italiana (sobretudo o dialeto) na Região das Antigas Colônias. Um entrevistado relata que seu primeiro professor, vindo da Itália, detentor de muitos conhecimentos 'gerais', ensinava em italiano, numa espécie de dialeto, para ser entendido pelos alunos.

E - Será que ele já era professor na Itália?

I - Não sei. Ele tinha bastante conhecimento. Se notava que ele tinha conhecimentos gerais, até de gramática, história de tudo. Ele falava muito pouco o português, porque realmente ele era italiano. Estava vindo, estava aprendendo. E o primeiro ano meu, foi em italiano.

[...]

Ele ficou bastante anos ali, a gente notava que ele era uma pessoa esclarecida. Ele não sabia falar o português.

E - Nem em 1930, ele não sabia falar o português?

I - Muito pouco, nada.

E - Falavam só o italiano?

I - Todo mundo falava italiano. Só o 1º ano meu depois já 2º ano trocou de professor veio uma professora chamada Joana Menegolla. Era uma solteirona. Ali foi tudo português já em 1931 já havia uma obrigatoriedade do ensino em português praticamente desapareceu nas salas de aula. (Araldi, ECIRS, 1989, p. 07-08).

A frequência nas escolas e a utilização da língua portuguesa, de certa maneira, silenciou vozes/culturas de grupos, tanto que uma entrevistada relata que desaprendeu o italiano.

E - E quando foi pra escola?

I - Quando eu ia pra escola eu também me agitava, a gente falava o português, depois quando eu fui para Porto Alegre também desaprendi o italiano.

E - Mas a professora da senhora, a sua primeira professora, ensinava em italiano ou em português?

I - Em português.

E - Desde o início?

I - Desde o início. Naquele tempo era proibido falar o italiano. (Foppa, ECIRS, 1988, p. 03).

A nacionalização e a tentativa de formar uma “Nação Brasileira”, com símbolos e sentimentos comuns, teve na proibição de falar a língua italiana e na obrigatoriedade do ensino em português a sua maior aliada. Maior, mas não única: as escolas portavam, em suas paredes, fotos de brasileiros ilustres, Brasão de Armas do Brasil e bandeiras; a entoação do Hino Nacional Brasileiro foi uma constante; as comemorações cívicas contavam com ampla mobilização e participação.

Após analisar as fontes no que se refere à construção do bilinguismo, comungo com Luchese, professora que também estudou o processo escolar da Região Colonial Italiana, embora analisando outras fontes que não os documentos orais do ECIRS, no sentido de que não houve resistência por parte dos colonos italianos (imigrantes e descendentes) em aprender a Língua Portuguesa, mas sim, negociações e trocas, dada a necessidade de melhorar a comunicação para facilitar a vida e promover o crescimento nos negócios. (Luchese, 2007).

4.3.5. Materiais didáticos, livros e Manuais Escolares

O manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor. (Julia, 2001, p. 34).

Na tarefa de compreender a cultura escolar em suas múltiplas e diferentes dimensões, é “essencial distinguir os modos como ela se manifesta nos objetos

produzidos pela e para a escola e nas práticas instaladas no seu interior pela ação dos sujeitos escolares” (Vidal, 2009, p. 30).

Nas primeira metade do século XX, era comum a utilização de alguns livros no ensino na Região Colonial Italiana. Destacam-se, nas lembranças dos entrevistados pelo ECIRS o Manuscrito e a Seleta. O Manuscrito trazia o traçado das letras para o aprendizado da escrita. Já a Seleta era o último livro, cuja linguagem era correta e ‘elegante’, com textos de leituras de autoria de diversos autores nacionais. Chegar na “Seleta” era sinônimo de prestígio e de grande conhecimento, numa sucessão de etapas de diferentes níveis com pleno sucesso. Prestígio para o aluno e também para o professor, que tinha obtido êxito na sua tarefa. Por isso, a utilização da mesma foi tão lembrada e narrada.

E - Que idade ele tinha?

I - Com 4 anos meu filho lia. Um dia chegou o inspetor escolar, uma comissão do inspetor escolar e deu a Seleta, que era o último livro, sabe que ele se pôs em pé a ler a seleta. Ele não estava lendo prá que a comissão ficasse ouvindo, ele estava lendo prá ele. Lia e lia e não olhava ninguém. Então eu queria que ele parasse, a comissão atenta olhando o gurizote com 4 anos lendo em português. Em 15 dias eu alfabetizava uma criança. (Rossi, ECIRS, 1988, p. 04).

Pensar na utilização dos livros e manuais didáticos na Região Colonial Italiana é extremamente importante para a compreensão da cultura escolar. A distribuição e a escolha de tais materiais não ocorria sem propósito, mas estava ligada à políticas de ensino que buscavam, entre outras coisas, a Nacionalização. Ainda, importa ressaltar que os livros são objetos culturais que através de sua materialidade, produzem e disseminam formas de ser, de pensar, de agir próprios de uma época, retratando os valores daquela sociedade. Porém, se de um lado os livros produzem ‘cultura’, são ao mesmo tempo produzidos por ela, dentro de um contexto.

Por outro lado, houve diferenciadas apropriações pelos sujeitos escolares sobre a circulação de textos, livros e manuais:

Pensar as práticas culturais em relação de apropriações diferenciais autoriza também a não considerar como totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos, as falas e os exemplos que visam moldar os pensamentos e as condutas da

maioria. Além disso, essas práticas são criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas. (Chartier, 2004, p. 13).

No que diz respeito aos professores que, sem formação específica formavam-se na prática, a distribuição de livros contribuía e servia de ‘método de ensino’, e não só de conteúdo específico. (Luchese, 2007, p. 433). Índícios nesse sentido são as lembranças de uma depoente, que ao relatar sobre alfabetização, faz referência ao método ‘João de Deus’. João de Deus é o autor de uma Cartilha que continha conteúdos, exercícios e também tratava sobre o método da palavração. Tal Cartilha foi muito utilizada para o ensino das primeiras letras. (Rosa, 1984, p. 03).

Os livros, materialização do acesso ao saber, foram lembrados nos depoimentos analisados. Uma entrevistada lembrou até do nome do autor: Alfredo Clemente Pinto.

E - Livros não tinha?

I - Tinha um livro. O 1º livro eu tinha.

E - Era em português ou em italiano?

I - Em português.

E - Em português?

I - O livro era em português até era Alfredo Clemente Pinto o 1º Livro. (Poletto, ECIRS, 1986, p. 09).

Os livros em italiano, utilizados sobretudo nas aulas isoladas, mas largamente utilizados em casa, ficaram registrados na lembrança dos entrevistados. Ainda há referências a utilização de um livro bilíngue, com páginas divididas em italiano e português. Tal livro foi impresso na Itália, para filhos de imigrantes no Brasil. (Zorzi, ECIRS, 1988).

O cotidiano da sala de aula apresentava, além dos livros, outros materiais necessários. Nas narrativas analisadas há menções aos tinteiros, às penas, aos lápis, às ardósias (pedras/lousa de escrever, mais tarde substituídas pelos cadernos). É possível assim vislumbrar que os “objetos e produtos do escrever ocupam um lugar significativo no conjunto das práticas escolares”. (Vidal, 2009, p. 31).

E - Eles escreviam com: primeiro com a pena na ardósia, depois com lápis e houve alguma época que eles escreviam com tinta?

I - Sim. A tinta com aquela caneta, com aquele tinteiro.
 E - A senhora não se lembra em que época começou isto? Foi mais no fim?
 I - Não lembro, porque depois tinha aquelas canetas que se escreve hoje.
 E - Isso. Mas, durante muito tempo eles usaram o tinteiro e a pena.
 I - Ih! Quantas vezes viraram o tinteiro e a tinta lá.
 E - E onde eles compravam a tinta?
 I - A gente comprava em litro, então ia mexendo os tinteiros que eles tinham.
 E - A professora comprava?
 I - Sim.
 E - E eles pagavam e outros... Saía do ordenado da professora?
 I - Oh! Eu sempre vivi pobre, mas não tem problema. (Regla, ECIRS, 1987, p. 38).

Importante prática escolar do período em estudo consistia em escrever e resolver atividades na 'lousa' ou ardósia. Então, com os exercícios prontos, procedia-se a anotação no caderno. Por fim, apagava-se a lousa, para iniciar outra atividade. Aqui, a lousa servia quase que como uma espécie de rascunho²¹.

E - Vocês quando eram crianças que iam prá escola, vocês usavam cadernos, livros, lápis. O que quê vocês usavam para escrever?
 I - Cadernos, mas pra escrever, por exemplo o primeiro ano para fazer as contas, prá depois passar a limpo. Tínhamos a pedra. La tabela se ghe dizea. Era um quadrinho com a bainha.
 E - Bainha de quê?
 I - Bainha de madeira. Era preto e então a gente escrevia ali.
 E - Com quê?
 I - Com o giz, era que nem o quadro negro. Era uma coisa assim. A gente preparava, dava umas contas então a gente fazia ali e depois a professora verificava se estava certo ou não. Nós passávamos a limpo no caderno. (Novello, ECIRS, 1986, p. 07).

Outra depoente lembra sobre a utilização da lousa e da pena.

I - A maioria era numa pedra que se chamava lousa. Em caderno pouca coisa.
 E - Como é que era essa lousa?
 I - Era um quadro assim, com linhas, depois se escrevia com uma pena. Que era de pedra também, quando era no fim se escrevia com aquilo. (Poletto, ECIRS, 1986, p. 09).

²¹ Importante salientar que nem sempre a lousa esteve associada ao uso do caderno. Muitas vezes ela era o material escolar principal manuseado pelos alunos nos anos iniciais do ensino primário.

A análise de diferentes tipos de objetos e materiais revela que e como os professores construíram tradições de ensino, que guiavam suas práticas e que em alguns aspectos resistiram no cotidiano. A cultura escolar mostra uma comunidade que cria a escola, ao mesmo tempo em que é criada por ela.

Os objectos possuem um pouco da nossa alma pois estruturam as nossas vidas e estão permeados de significações e de afectos, que nos constituem como pessoas. Sem cair no particularismo e sem perder o alcance interpretativo e compreensivo, que é o projecto do conhecimento histórico, podem estabelecer a mediação entre a cultura pensada e a cultura vivida, alargando o campo interpretativo e ajudando a ultrapassar a dialéctica do discurso para surpreender o sujeito na sua quotidianidade. (Felgueiras, 2010, p. 31).

Importante salientar que todo o processo de ensino-aprendizagem esteve mediado pela perspectiva ‘étnico-cultural’, e que livros, manuais, cadernos, ardósias, penas e tinteiros foram materiais utilizados nas aulas da Região Colonial Italiana entre 1905 e 1950, e se constituem em importantes materialidades para o estudo da cultura escolar da Região. Esse conjunto materialidades da cultura escolar permitem-nos conhecer as “estratégias de conformação da corporeidade dos sujeitos imposta pelos mecanismos do poder” (Vidal, 2009, p. 32).

4.3.6. A disciplina e a postura na sala de aula

Na Região Colonial Italiana, nas primeiras décadas do século XX, o ensino era pautado na repetição, na memorização e os castigos não se restringiam a advertências e palavras: eram castigos físicos. Ficar de joelhos com as mãos para trás ou em cima de grãos de milho, apanhar nas mãos com a varinha ou a régua (palmatória), ficar no canto olhando para a parede, repetir e copiar o tema inúmeras vezes, esses são exemplos dos castigos a que eram submetidas as crianças arteiras. Segundo Julia, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, “os saberes que funcionam e os que não funcionam diante deste público”. (Julia, 2001, p. 33) E os castigos físicos funcionavam. Mas que relações de poder permeavam tais atitudes ‘pedagógicas’? O

silêncio, a obediência, a ordem, a disciplina, o respeito, a aplicação nos estudos foram padrões de conduta escolar esperados, almejados. “A socialização das crianças foi pensada e praticada tendo por base o controle dos corpos, dos conhecimentos e da moral. As regras de civilidade foram impressas nos livros, mas buscou-se imprimi-las também no cotidiano das salas de aula e nos corpos dos alunos”. (Luchese, 2007, p. 406).

Os castigos físicos foram lembrados nos depoimentos. Na tessitura de relações, interesses e jogos de poder, constituíram-se em prática pedagógica largamente utilizada para ‘disciplinar’ corpos e almas, sempre com o consentimento e aval dos pais:

I - O professor era uma pessoa muito respeitada e ai daquele que se atrevesse a levantar a voz e responder ao professor, porque ela comunicava a família, e o pai pegava o filho ou a filha levava lá e fazia com que o filho ou a filha pedisse perdão de ajoelho na frente do professor. Isso era comum, ou às vezes o aluno brigava com outro colega ou cometia algum delito fora da escola.

E - Que tipo de delito?

I - Roubar frutas, ou algum desaforo, mas que os pais não aprovassem o professor era encarregado de dar as sanções, as penalidades ou repreender o aluno. (Araldi, ECIRS, 1989, p. 12-13).

Sobre tal aspecto, é importante discutir que o poder disciplinar se materializa nos corpos, atravessa-os e é mobilizado por relações de poder. Segundo Foucault (2003), o poder, por possuir um caráter produtor, exerce-se, e isso sempre acontece em relação a algo, ou alguém. O poder é relacional, e pode constantemente se alterar. No caso das escolas, os professores tinham poder para se utilizar dos castigos, quando necessário, produzindo e/ou (re)produzindo os sujeitos, de um determinado modo. Tal prática era apoiada pelos pais

E - E a palmatória?

I - Eles me deram de presente, a comissão da escola me deu uma. Sabe quando a gente aplicava, uma palmadinha assim, eu nunca surrei uma criança de fazê-la chorar.

E - Mas os pais concordavam que a professora batesse?

I - Claro.

E - Em casa, os pais batiam bastante nas crianças?

I - Quando a criança fazia uma arte em casa os pais diziam: amanhã eu vou contar para a professora.

E - E contava?

- I - É, contava de vez em quando.
 E - Mas eles costumavam bater?
 I - Um que outro.
 E - E os pais nunca acharam ruim que a professora batesse, concordavam?
 I - Sim. (Regla, ECIRS, 1987, p. 32).

A escola soube articular, através das práticas dos professores e dos castigos físicos, e de forma muito competente e produtiva, uma “modalidade de poder invisível”: a “disciplina”, no processo educativo das crianças. (Souza, 2005, p. 170) O poder disciplinar permite o controle do corpo “que se manipula, se modela, se treina, que obedece e responde” (Foucault, 2002, p. 117). Assim, entre outras práticas, os castigos físicos permitiram moldar corpos e saberes na constituição dos sujeitos.

- E - E castigo?
 I - Castigo ajoelhado e mão pra trás, ou de vara ou régua.
 E - E tu apanhaste?
 I - Que eu lembro não.
 E - E os colegas?
 I - Os guris eram os mais arteiros.
 E - Então era a régua, a vara, de joelho....
 I - E o castigo na parede. E no caderno duas a três páginas, deve obedecer, devo fazer o tema corretamente, e não uma vez, 100, 200, 300 vezes. (Faccio, ECIRS, 1988, p. 10).

No Colégio das Irmãs em Nova Roma, outros castigos eram dados, como deixar as crianças presas num quartinho escuro sob a escada, conforme relata a informante:

- E - No colégio das Irmãs?
 I - No colégio das Irmãs.
 E - Quem conversasse?
 I - Quem conversasse ou se virasse atrás, às vezes elas faziam ditado e a gente não sabia, elas então não queriam e repreendiam.
 E - Era esse o tipo de castigo?
 I - Era o castigo ajoelhado ou senão embaixo da escada eles tinham um quartinho que guardavam os sapatos, era fechado lá dentro.
 E - Ficava tempo lá dentro.
 I - Uma meia hora. (Piccoli, ECIRS, 1989, p. 13).

As práticas educativas, no presente item destacados os castigos físicos, não disciplinavam somente corpos, mas saberes, conduzindo a constituição dos sujeitos. Neste sentido, Foucault preleciona que o poder é produtivo: ele produz coisas, produz saberes, e assim, também produz, forma e (com)forma sujeitos. Tais práticas eram referendadas pelos pais, que atribuíam grande valor à moral e aos bons costumes.

Com o passar do tempo, e com os cursos de formação/atualização de professores, e com o advento dos Grupos Escolares, a prática dos castigos físicos foi abolida das salas de aula.

E - As irmãs eram muito exigentes. Como era nas aulas das irmãs?

I - Elas eram muito enérgicas.

E - Elas davam castigo?

I - Não, enérgicas. Agora os castigos que elas davam era escrever linhas. “Devo comportar-me bem”.

E - Castigos físicos, assim de bater com a régua, de joelhos...?

I - Não, nem tinha palmatória. (Carpeggiani, ECIRS, 1989, p. 06).

Por fim, pode-se afirmar que a grande maioria dos primeiros professores da região Colonial Italiana não possuía formação pedagógica. A maioria possuía apenas estudos primários. Foram nomeados, ou por indicações, ou por exames. Normalmente os exames abordavam o conteúdo programático a ser ‘ensinado’ aos alunos. Seus saberes eram limitados e utilitaristas. No entanto, eram extremamente respeitados, verdadeiros líderes comunitários. Atuavam na escola e na comunidade.

E - E quando o senhor era professor, o senhor conhecia todas as famílias ali da comunidade?

I - Evidente, era ponto fundamental na época, no interior conhecer as famílias. Tanto ali como eu fui em outros lugares em Rio Grande como professor rural no começo. A missão do professor 50% era em sala de aula, e 50% era nas famílias. (Araldi, ECIRS, 1989, p. 22-23).

Todas as práticas docentes e/ou aspectos da cultura escolar aqui abordadas constituem-se em fontes essenciais para o conhecimento do passado da escola, em suas múltiplas dimensões, pois contribuem na formação do processo identitário,

direta ou indiretamente, sobretudo devido ao trabalho do professor. Nas palavras de Benito,

La cultura material es valorada pues por la nueva historiografía educativa como una fuente esencial para el conocimiento del pasado de La escuela em SUS dimensiones práctica y discursiva, toda vez que este legado material otorga identidad a una cultura inventada (em parte también reinventada a partir de La tradición) por los actores que dieron vida y forma a los nuevos espacios y modos de sociabilidad de la infancia que las revoluciones liberales comenzaron a implantar em el siglo XX. En estas materialidades están impresas las prácticas de la cultura empírica y el habitus del oficio de enseñante, y también están implícitos los discursos y planteamientos teóricos que gobernaron su diseño y sus usos. (Benito, 2007, p. 18).

Como se vê, embora sem formação e titulação acadêmica, os professores eram verdadeiros mestres, líderes, conciliadores, conselheiros, representantes sociais, extremamente respeitados, representações que permearam a primeira metade do século XX (1905-1950) na Região Colonial Italiana e ainda fazem parte das lembranças dos entrevistados pelo ECIRS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Entre a realidade e a imagem,
No chão seco que as separa,
Quatro pombas passeiam.
(Manuel Bandeira)*

Manuel Bandeira (1966) visualiza, em seus versos, além da realidade e da imagem, um terceiro plano, no qual passeiam as pombas. Escrever esta dissertação, enfocando a História da Educação na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana, estabelecendo possíveis relações entre etnicidade e cultura escolar foi um constante passear entre as memórias e as histórias, à maneira das pombas do poeta.

Sempre tive claro que ao trabalhar com fontes orais, como qualquer outra fonte, não estava buscando alcançar e apresentar o passado como verdade absoluta, mas sim compor uma verdade possível e verossímil, escrita a partir do confronto/entrecruzamento dos indícios encontrados e das verdades do meu tempo. Ao longo do processo de pesquisa e escrita, amadureci enquanto pessoa e pesquisadora, revi conceitos anteriormente marcados pela ótica estruturalista em função da minha formação e vivência tradicionalista. Assim, na ótica da história Cultural, busquei analisar os sentimentos e os ressentimentos, as lembranças e as omissões/silenciamentos dos entrevistados, a fim de tecer uma narrativa legítima, permeada de sentimentos e de significações.

As formas de lembrar o passado entre os entrevistados foram distintas: uma revelada e a outra oculta. Muitos imigrantes não falavam da Pátria de origem para os mais jovens, possivelmente para 'apagar' um passado triste, fracassado e pobre. Substituíram o passado de dor pelo do heroísmo, pois embora tenham atravessado inúmeras dificuldades aqui no Brasil, através do trabalho tornaram-se proprietários de terra e transformaram os locais ermos em promissoras e ricas colônias.

Ao chegarem ao Brasil, os imigrantes italianos e seus descendentes ressignificaram os espaços que lhe foram concedidos, mantendo e/ou recriando/reinventando sua cultura na nova Pátria, tanto no falar como no fazer. O seu fazer diário liga-se tanto às horas do dia como às estações do ano, e consiste

no cuidado com a lavoura e com os animais. Os ritos de passagem consistem, a um só tempo, celebração e lembrança. A cultura está vinculada à fé católica e ao trabalho constante, tendo como pilar a família, pois dela depende a produção da terra. Assim, no caso da Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do RS, “as identidades parecem invocar uma origem que habitaria um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas referem-se, no entanto, à utilização dos recursos da história, da língua e da cultura, não para a produção do que somos, mas do que nos tornamos”. (Hall, 2000, p. 108-109).

No transcurso desta dissertação, necessitei fazer escolhas. Uma delas diz respeito ao olhar amplo estabelecido por sobre as fontes. Busquei analisar as representações sobre o processo e a cultura escolar da região, em vez de trabalhar somente com as práticas docentes como inicialmente pretendia. Mas não vislumbro tal fato como perda de rumo, e sim como mudança de rota. Entendo que ao proceder desta maneira, pude trazer uma representação mais coerente com a forma como se tratava a questão escolar do período em estudo. Assim, além de tratar de aspectos relacionados à cultura escolar da região em estudo, livros, materiais, modalidades de escolas, tempos e espaços escolares, frequência e idade escolar, busquei ainda analisar os sentidos conferidos à escolarização e às representações que os professores entrevistados atribuíam ao seu trabalho e à sua pertença étnica, estabelecendo possíveis relações com a etnicidade.

Na escuta e análise das fontes, constatei que os professores foram figuras imprescindíveis na vida das comunidades. Líderes comunitários, conselheiros, conciliadores, educadores, catequistas, deixaram marcas e foram marcados, formaram e (con)formaram vidas na Região das Antigas Colônias. Pessoas, na maioria mulheres, que sem formação específica, se fizeram professoras na oportunidade surgida, evidenciando os jogos de interesse e poder da época. Professoras que lecionaram em prédios improvisados e com escassos recursos, visando atingir objetivos cujos conteúdos práticos e utilitaristas resumiam-se no domínio da leitura, da escrita e das quatro operações, a fim de facilitar a vida e os negócios em geral. A metodologia da aula era confundida, muitas vezes, com os conteúdos dos livros didáticos. O ensino era pautado na memorização, na centralidade da figura do professor e em muito se aproximava do método mútuo,

embora as discussões já girassem em torno do método intuitivo e das lições das coisas.

Outra problemática da época, e embora existisse interesse dos colonos pela escola, refere-se à frequência escolar: eram comuns as faltas, em virtude do trabalho infantil, sobretudo em épocas de colheita. Somado a isso existiram outros fatores: muitas crianças iam para a escola de pés descalços, com poucas roupas, cortando geadas, enfrentando longas distâncias a pé ou a cavalo, encarando medos e perigos.

Através da análise das fontes, ainda foi possível constatar que durante o período compreendido entre 1905 e 1950, diferentes modalidades de escolas italianas coexistiram, sendo que o mais característico do processo escolar da imigração manifestou-se nas escolas étnico-comunitárias dos núcleos rurais. Salienta-se que as ações tomadas para o crescimento da instituição escolar e a transição entre a aula isolada e a escola pública precisam sempre ser analisadas e compreendidas dentro do contexto histórico-cultural-social em que se processou a ocupação e colonização da Região das Antigas Colônias Italianas do Nordeste do Rio Grande do Sul. Além disso, a escola agregou interesses diferenciados na inserção dos imigrantes italianos e seus descendentes. Houve tensionamentos, negociações, jogos de poder entre as iniciativas e modalidades de organização escolar.

No que diz respeito às relações entre cultura escolar e etnicidade, importante aspecto abordado e analisado refere-se à construção do bilinguismo. A educação escolar, considerada imprescindível para a construção da unidade nacional, sempre esteve no alvo do discurso das autoridades. E para que a construção de tal unidade nacional fosse possível, era necessário que o ensino fosse realizado em língua portuguesa. Daí sobrevieram proibições de falar a língua estrangeira, silenciamentos, corpos e mentes vigiadas, redução dos espaços de sociabilidade... Ocorre que a maioria dos professores da Região eram imigrantes italianos ou descendentes de imigrantes italianos, e mesmo buscando falar o português, com maior ou menor dificuldade, preservaram sotaques característicos da sua cultura. Nos recreios, no âmbito doméstico, a língua italiana (dialeto) persistiu e sobreviveu, adaptando-se aos 'novos' tempos. Assim, se por um lado o estranhamento diário resultou em dificuldades, traumas e resistências, por outro lado propiciou negociações culturais e aprendizagens significativas.

Em relação à etnicidade, entendo a mesma como processo relacional, e não como algo inato. Trata-se de um fenômeno social, produzido e reproduzido ao longo dos tempos. Na Região Colonial Italiana assim se processou a auto-atribuição identitária: os indivíduos assimilavam os estilos de vida, normas e crenças de suas comunidades, por meio da socialização, oferecendo uma linha de continuidade com o passado, mantida viva através memória coletiva e das práticas das tradições culturais, igualmente dinâmicas e permeadas de significações. Na análise dos depoimentos, pude constatar que os entrevistados apresentam suas representações sobre a imigração italiana e sobre a etnicidade enquanto povo ordeiro, trabalhador, promissor. Ainda, deixavam transparecer o orgulho de serem “italianos”.

Com a escrita desta dissertação, com minhas limitações e entendimentos, pude traçar linhas e questões panorâmicas sobre a História da Educação na Região das Antigas Colônias de Imigração Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul. Segundo Certeau (1982, p. 94) “enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Custódio Luís. *Hermenêutica e Dialética*. Porto Alegre: EDIPUC RS, Coleção Filosofia, 2002.

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira (org). *Usos & abusos da História Oral*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. A cultura escolar na historiografia da educação brasileira. Alcances e limites de um conceito. In FELGUEIRAS, Margarida Louro e VIEIRA, Carlos Eduardo (org). *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010, p. 33-46

BENEDUZI, Luís Fernando. Memória, restus e nostalgia: um olhar sobre a imigração italiana no Rio Grande do Sul. In *Métis: história e cultura / Universidade de Caxias do Sul* – v.1, n.1 (2002). Caxias do Sul: Educs, 2005, p. 215-231.

BENITO, Agustín Escolano. *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero, Sória: CEINCE, 2007.

BENITO, Agustín Escolano e DÍAZ, José María Hernández (org). *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2002, p. 177-205.

BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 167.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1937 - 2005.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. *A Invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução- Maria Manuela Galhardo. Lisboa, 2.ed. – Difusão Editorial S.A., 1988.

_____. *El mundo como representación: estudos sobre historia cultural*. Traducción: Claudia Ferrari. Gedisa editorial, 1991.

_____. *A História hoje: dúvidas, desafios, propostas*. Estudos históricos. Rio de Janeiro, vol.7, nº. 13, 1994, pág. 97-113)

_____. *Leituras e Leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo; UNESP, 2004.

_____. *A história ou a leitura do tempo*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CHALOUB, Sidney. *Visões da Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FELGUEIRAS, Margarida Louro e VIEIRA, Carlos Eduardo (org). *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. A governamentalidade. In *Microfísica do Poder*. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a, p. 277-293.

FRAGO, Antonio Viñao. *Historia de La educación y historia cultural*. Revista Brasileira de Educação. n. 0, p. 63-82, Set/Out/Nov/Dez. 1995.

_____. *Las culturas escolares. Sistema Educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.

_____. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: FERNANDEZ, Celso. *Cultura y Civilizaciones*. III Congreso de La Asociación de Historia Contemporânea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Valladolid, 1996/1998, p. 165-184.

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

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. *Tempos e espaços recompondo vidas: memórias da Educação na cidade de Bom Jesus R/S - 1913/1930*. Projeto de Qualificação de Doutorado. PPGE/PUCRS, 2008.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi e KREUTZ, Lucio. *Processo de Escolarização e formação docente dos professores nas antigas colônias de imigração italiana do nordeste do Rio Grande do Sul*. In: VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Luís, Maranhão, 2010 (cd do congresso).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa da identidade? In: Silva, T.T. da Silva(Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-131.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. SBHE, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KREUTZ, Lúcio. Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica. In: SOUZA, Cyntia Pereira de; CATANI, Denise Bárbara. (Org.) *Práticas Educativas, culturas escolares, profissão docente*, São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 93-110.

----- . A educação de imigrantes no Brasil. In: TEIXEIRA LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 347-370.

----- . Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil. IN: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.) *Educação no Brasil*. São Paulo, Coleção Memória da Educação: SBHE, 2001, p. 119-141

----- . Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade? In: *Seminário Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão*. Campo Grande, UCDB, 2002, cd do evento, p. 1-16.

----- . *Identidade étnica e processo escolar*. In: Caderno de Pesquisas, n. 107. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1999.

----- . Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. IN: STEPHANOU, Maria (org). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 151-165.

----- . *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. 2ª ed. Pelotas: Seiva, 2004.

----- (Coord). *Projeto de Pesquisa: Italianidade e Educação: Entrelaçando História e Memórias*. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, UCS, 2008.

----- . 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, p. 25-40.

----- . Migrações e Culturas em Diálogo. In FELGUEIRAS, Margarida Louro e VIEIRA, Carlos Eduardo (org). *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010, p. 49-74.

LARAIA, Roque de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 17.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. Traduzido por: Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS - 1875 a 1930*. Tese de Doutorado. PPGE. São Leopoldo, UNISINOS, 2007, 495 páginas.

_____ e KREUTZ, Lucio. Memórias (auto)biográficas de docentes da Região Colonial Italiana do RS: o caso de Alice Gasperin e Elvira Dendena. *Revista da Educação Unisinos*. São Leopoldo: Unisinos, Janeiro/abril 2010, p. 44-51.

OLIVEIRA, Claudete Silva de. *O livro didático de História e a diversidade cultural: uma análise a partir de etnia*. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 7. ed. Caxias do Sul. RS: Educs, 2005.

_____. *Ensaio de epistemologia prática*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin*. *Revista Educação e Realidade*. Vol. 31, nº. 2, 2006, p. 61-78.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. *História & História Cultural*. 2. ed. 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINTADO, Antonio Molero. El archive de la palabra y la memoria viva de la educación. In BENITO, Agustín Escolano e DÍAZ, José María Hernández (org). *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2002, p. 177-205.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v.2, n. 3, 1989.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade. Seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. 2. reimp. São Paulo: UNESP, 1988.

POZENATO, José Clemente. *Processos culturais na região de colonização italiana do Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS, 1990.

_____. *Processos Culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural*. Caxias do Sul: Educs, 2003.

RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Julio e POZENATO, José Clemente (org). *Cultura, Imigração e Memória*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004.

RIBEIRO, Liane Beatriz Moretto. Escolas Italianas em zona rural do Rio Grande do Sul. In RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Julio e POZENATO, José Clemente (org). *Cultura, Imigração e Memória*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004, p. 148-164

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. – São Paulo : Cortez, 2008.

SANTOS, Rafael J. dos. *Antropologia para quem não vai ser antropólogo*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica in: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira (org). *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Editora ULBRA, 1994, p. 11- 27.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). *Identidade e Diferença*. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Éder da Silva. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. IN: *Métis: história & cultura/Universidade de Caxias do Sul* – v.6, n. 12. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007, p. 35-44.

SOUZA, N. G. S. de. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 169-186, jan/jun. 2005.

STEPHANOU, Maria. Nem uma coisa, nem outra ou nenhuma. (Re)invenções e reminiscências escolares. A modo de prefácio. IN: FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011, p. 11-16.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara.. (orgs.) *História e memórias da educação no Brasil*. vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 416-429.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em história da educação: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, p.7-16, jul. 1998, p. 7-16.

_____. Escola Nova e o processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de Educação no Brasil*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497-517.

_____. *No interior da sala de aula: ensaios sobre cultura e práticas escolares*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de Vida e Identidades*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS:

ARALDI, Ângelo

BENINI, Silene Piva

BODINI, João

BORTOLON, Verônica Candiago

CARPEGGIANI, Serafina Rigon

FACCIO, Emma Nilza Citton

FARDO, Ângela Carlesso

FOPPA, Catarina Rosa Piva

NOVELLO, Virgínia Dall'Alba

PIAZZA, Aleixo

PICCOLI, Bibiana Soldatelli

POLETTO, Ida Menegotto

REGLA, Vitória Luciata

ROSA, Adelaide

ROSSI, Isolina

SEVILLA, Olga Tonolli

TISSOT, Liduvina Sírtoli

ZORZI, D. Benedito

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.). *Passados Recompostos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998, p. 133 a 145.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

BURKE, Peter. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. *Forma e sentidos. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessário a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Tradução de Falvio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

GRONDIN, Jean. *Hermenêutica*. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

LIMA, Henrique spada. *A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades*. Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 2006

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1998.

MORAES, Cineri Fachin. *Representações da formação acadêmica de professoras de São Marcos em seus memoriais descritivos*. Projeto de Pesquisa. UCS, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *A arte de trocar e contar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação*. Revista Educação em Questão - UFRN. Natal - RN, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006 Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/colecaoCompleta.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.