

AS MEMÓRIAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Dóris Bittencourt Almeida

Resumo

O artigo apresenta reflexões sobre as contribuições da memória e da história oral para a história da educação. Tais reflexões foram fundamentais na construção de um estudo referente à formação docente rural, durante as décadas de 1950 e 1960. Assim, por meio da metodologia da história oral, procurou-se analisar o processo de memória de sujeitos discentes e docentes da Escola Normal Rural de Osório/RS, a partir dos discursos e dos conteúdos de verdade produzidos em entrevistas. A pesquisa conclui que o processo de memória não é algo individual, não representa exatamente o que se passou, mas é fruto de uma construção social de um grupo de indivíduos, que constitui uma comunidade de memória, marcada pela referência à Escola, sempre presente na construção de suas identidades.

Palavras-chave: Memórias; História da educação; História oral; Escola normal rural.

THE MEMORIES AND THE HISTORY OF EDUCATION: THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES

Abstract

The article considers carefully the contributions of the memory and oral history to the education history. Such reflections were fundamental in the construction of a study referring to the rural teaching staff formation, during the decades of 1950 and 1960. Thus, by means of the oral history methodology, we tried to analyse the process of memory of the teaching staff and students of "Escola Normal Rural de Osório/RS, from the speeches and contents of the truth produced in interviews.

The research concludes that the process of memory is not something individual, which does not represent exactly what happened, but is the result of a social construction of an individual group. It constitutes a community of memory, determined by the reference to the School, always presented in the construction of its identities.

Keywords: Memories; Education history; Oral history; "Normal" school.

LAS MEMÓRIAS Y LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: APROXIMACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Resumen

El artículo presenta reflexiones sobre las contribuciones de la memoria y de la historia oral para la historia de la educación. Tales reflexiones fueron fundamentales en la construcción de un estudio referente a la formación docente rural, durante las décadas de 1950 y 1960. Así, por medio de la metodología de la historia oral, se buscó analizar el proceso de memoria de sujetos discentes y docentes de la Escuela Normal Rural de Osório/RS, a partir de los discursos y de los contenidos de verdad producidos en entrevistas. La pesquisa concluye que el proceso de memoria no es algo individual, no representa exactamente lo que pasó, pero es fruto de una construcción social de un grupo de individuos, que constituye una comunidad de memoria, marcada por la referencia a la Escuela, siempre presente en la construcción de sus identidades.

Palabras Clave: memorias, historia de la educación, historia oral, escuela normal rural

LES MEMOIRES ET L'HISTOIRE DE L'EDUCATION: APPROCHES THÉORIQUE-METHODOLOGIQUES

Resume

Cet article traite de la contribution de la memoire et de l'histoire oral par l'Histoire de l'Education. Celles reflexions ont été fondamentales dans la construction d'une étude référente à la formation de les docenses rurales dans les années de les decades de 1950 et 1960. D'abord, par la méthodologie de l'histoire oral, on a fait l'analyse de le processe de memoire de les sujets discentes et docentes de l'école "Escola Normal Rural de Osório"/ RS, dans les discourses et les contenus vraiment produits on les entrevues. Le recherche a conclué que le procès de la memoire n'a pas quelque chose individuel, n'a pas représente exactemant le que se passé, mais c'est fruit d'une construction social d'un groupe de personnes qui forme une communauté de memoire marquée pour la référence à l'école, toujours présent en la construction de ses identités.

Mot-à-clé:: mémoires, histoire de l'education, histoire oral, école normale rural

1 Memórias e História da Educação: reflexões iniciais

O estudo analisa as memórias de alunos/as e de professores/as acerca de suas experiências vividas na Escola Normal Rural de Osório, Rio Grande do Sul, Brasil, nas décadas de 1950 e 1960¹. O artigo em questão se propõe a sistematizar algumas reflexões acerca dos aspectos teóricos e metodológicos norteadores da pesquisa, tendo como foco os estudos referentes à memória e história oral acumulados ao longo do tempo.

A escolha por este estudo remete às reflexões sobre os caminhos da História da Educação, apontados por António Nóvoa (1994, p. 67). Ele afirma que a História da Educação traz consigo a marca de um "estatuto de marginalidade", afastando-se de muitos de seus atores educativos, que ficam no esquecimento. Nóvoa critica uma história da educação eminentemente descritiva e factual, propõe investigações em que as pessoas percebam-se como sujeitos de um passado/presente escolar.

Por rejeitar verdades definitivas e entender que a História e as memórias situam-se em áreas de fronteira "entre verdade e ficção, entre o real e não real" (Pesavento, 2003, p. 107), a pesquisa busca uma reinvenção do passado, sob o prisma da descontinuidade. Na construção das memórias opera-se uma espécie de "ficção controlada" (Ibid.). Chartier (2002) explica que há uma tendência dos historiadores em não fazerem qualquer diferença entre ficção e história. Para ele, todo o relato histórico é uma narrativa imaginária, assim como o mito e a literatura são formas de conhecimento. Antonio Benatti (2000, p. 84) também

¹ O artigo é uma parte da Tese de Doutorado intitulada "Memórias da Rural: narrativas da experiência de uma Escola Normal Rural pública (1950 – 1960), defendida pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande Sul (PPGEdu/UFRGS), 2007, sob orientação da Dra. Maria Stephanou.

entende que qualquer forma de história depende dos procedimentos de composição próprios da narrativa, e que, portanto, a idéia da história como pesquisa do passado é inseparável do relato deste passado sob a forma de uma narrativa.

Trabalhos com memórias identificam-se com tal perspectiva historiográfica. Segundo Halbwachs, é movediço o terreno que distingue lembranças "reais" de lembranças "fictícias", pois elas se fundem e se complementam, e acontece que, "para algumas lembranças reais, junta-se uma massa compacta de lembranças fictícias" (2004, p. 32). De outra parte, Janaina Amado (1995) assinala que toda a narrativa compreende certa fabulação, uma invenção da realidade vivida, ou ainda, possui uma dimensão simbólica que leva a um certo desapego do real em busca do imaginário, sendo, antes de mais nada, um ponto de vista sobre algo. Assim, o narrar não é algo absoluto, estático, mas depende muito de elementos articulados, tais como: "quem narra, o que narra, por que narra, como narra, para quem narra, quando narra" (Ibid., p. 133).

A perspectiva que concebe a possibilidade de produção de conhecimento tendo a memória como documentação e considera todo o seu componente imaginário, era impensável no passado, em um tempo que entendia o documento de forma mais estrita, sem alcançar a relatividade e a ficcionalidade promovidas pela memória. Portanto, a História assentada em bases tradicionais não entende a memória como um documento histórico confiável por considerar a possibilidade de distorção dos fatos, uma vez que os narradores são sujeitos mais velhos que comumente acentuam um tom nostálgico às suas lembranças. Thomson (1997) critica essa concepção da História, argumentando que a eliminação das fantasias, que são próprias da construção da história, impede o processo de afloramento das lembranças e não permite a exploração dos significados subjetivos das experiências vividas pelos indivíduos e por coletividades.

2 A História da Educação através das memórias: possibilidades investigativas

As instituições educativas, assim como seus sujeitos, nas palavras de Magalhães, possuem uma memória (1999, p.69), que se assenta nas tradições orais que são transmitidas pelas gerações que se sucedem e contemplam uma cultura escolar marcada pelas práticas cotidianas vividas na escola.

É necessária uma compreensão mais fecunda acerca dos sentidos da memória, concebendo-a como algo muito além da mera capacidade de lembrar os fatos passados. De acordo com o senso comum, pode-se pensar que as memórias referem-se àquilo que lembramos. Sim, a memória também é isso, mas é muito mais, as lembranças podem se apresentar como a ponta de um *iceberg*. Há um processo de interação entre os atos de lembrar e de esquecer. Para Errante (2000), a forma mais comum da memória são as lembranças que são "densas em detalhes" (p. 147), mas isso não implica a negação de outras formas de memória, que se traduzem nos silêncios, nos esquecimentos, nas rupturas na fala, nos gestos, nos olhares. A memória é uma teia de subjetividades, por mais que haja imersão, por mais que se provoque o/a narrador/a, por mais que se evite a superficialidade durante a entrevista, não há como atingir a totalidade daquilo que foi vivido no passado. Portanto, a memória constitui-se dos atos de lembrar e de esquecer, a um só tempo, e estes são produzidos socialmente. Como explica Bosi, "cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento" (2003, p. 18).

Rejeita-se, por conseguinte, a idéia da memória puramente individual, uma vez que não se pode desconsiderar o contexto vivido pelo sujeito que é "convidado" a pensar sobre o que viveu (Santos, 1993). A memória, portanto, também é coletiva (Bosi, 2003), difundida e alimentada na convivência com os outros, produzida pelos discursos e pelas representações que propõem uma identidade ao grupo.

A memória, portanto, carrega as marcas da relatividade, da descontinuidade e da impossibilidade de se atingir um conhecimento pleno daquilo que se passou. Entretanto, guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história. Em "As palavras e as coisas", Foucault faz referência à complexidade e aos significados que são transmitidos por aquele que narra a história:

(...) na superfície de projeção da linguagem, as condutas do homem aparecem como querendo dizer alguma coisa; seus menores gestos, até em seus mecanismos involuntários e até em seus malogros têm um sentido; e tudo o que ele deposita em torno de si, em matéria de objetos, de ritos, de hábitos, de discurso, toda a esteira de rastros que deixa atrás de si constitui um conjunto coerente e um sistema de signos. (1992, p. 374)

Portanto, uma determinada perspectiva de estudo da memória pode encontrar ressonância no pensamento de Foucault, que pensa não interessar as evidências e as continuidades, mas aquilo que se situa às margens, os avessos da história. Procura o descontínuo e as rupturas, e não o encontro da revelação de uma verdade que se apresente como incontestável. Chartier também se refere a uma "forma inédita de história", identificada com os "desvios e as discordâncias existentes" (2001, p. 119).

Beatriz Fischer (1997) propõe uma aproximação entre o pensamento de Foucault e as pesquisas que trabalham com memórias e com a metodologia da história oral. A autora explica que a escolha pela história oral como alternativa operacional à pesquisa aparentemente poderia colidir com o pensamento de Foucault. Mas essa colisão só aconteceria se pensássemos o sujeito em uma perspectiva estritamente individual, como o protagonista da história, detentor de uma identidade fixa, centrado e coerente em sua fala. Para Fischer, a "linguagem é constituinte da

realidade" (Ibid.,p. 15) e "o conhecimento será sempre parcial, a realidade é uma construção, e a identidade é sempre um estado em processo" (p. 13). A compreensão dos depoimentos dos narradores, como já foi dito antes, não busca um conhecimento verdadeiro, mas "uma identificação das condições de possibilidade para que determinada narrativa emerga enquanto discurso" (Ibid.p. 13). As narrativas de memória, assim, são práticas discursivas.

Sobre a identidade do sujeito, Fentress (1992) analisa o estranhamento daquele que narra (p.19), em relação a sua experiência passada, considerando a idéia de que não há um sujeito único e coerente que se sustente por toda a vida. Assim, não existe uma fala que seja "verdadeira" em si mesma, ainda que a desejemos enquanto ouvintes. Toda narrativa é autobiográfica, a experiência está sempre presente na memória, que se apresenta como uma tentativa de explicar o que cada um pensa ter sido, o que pensa ter sentido. Cada pessoa escolhe o que lembrar conforme o/s lugar/es de sujeito que ocupa. Como sugere Lovisolo (1989), as questões de memória têm a ver com nossos pertencimentos, com aquilo que imaginamos sobre nós mesmos, com nossos desejos, que vamos construindo, desconstruindo e reconstruindo ao longo da vida. Do mesmo modo, Fentress afirma que "a nossa experiência do presente fica, portanto, inscrita na experiência passada. A memória representa o passado e o presente ligados entre si e coerentes, neste sentido, um com o outro" (1992, p.39).

Segundo Thomson (1997), a memória individual é composta de várias camadas, e diferentes narradores podem evocar lembranças distintas acerca de um mesmo tempo, quando convidados a refletir e a rememorar. Além disso, como assinalado anteriormente, é o presente que faz o chamamento à memória, é o entrevistado que escolhe, consciente ou inconscientemente, a história que quer contar, o que pode contar, ou, ainda, que se sente autorizado a narrar. A lembrança é constantemente reformulada pelo que acontece no presente, e essa relação passado-presente caracteriza-se por ser um processo contínuo de reconstrução e de transformação das experiências relembradas.

Portanto, compomos e recompomos nossas memórias para dar um "sentido satisfatório" às nossas vidas presentes e passadas (Thomson, 1997, p.86), ou seja, a composição de nossas memórias permite a construção de uma história com a qual possamos conviver. Narramos aquilo que é publicizável, que tem um espaço de aceitação pública. Ao longo da vida, construímos nossas histórias procurando criar um enredo que nos seja satisfatório ou que, no mínimo, seja possível de suportar (Ibid.). Isso tudo indica quão complexo (e não menos instigante) é o trabalho com as memórias. Na busca por uma "equalização da vida", há uma tentativa de encontrar uma consonância entre as identidades passadas e as presentes.

E é por isso que, com alguns dos narradores do estudo que desenvolvi acerca das memórias da Escola Normal Rural lembraram, por exemplo, do que era bom na Escola, especialmente das trocas afetivas entre colegas e professores, e acentuaram um caráter melancólico às suas reminiscências; outros lembraram momentos ruins, como a solidão, o frio, a fome que sentiam, a saudade de casa; houve ainda quem ressaltasse o significado de estudar para ser professor rural naquele tempo e o quanto aquilo foi importante para suas vidas, orgulhando-se ao contar como conseguiram enfrentar as adversidades; por fim, houve também quem se negou a lembrar e não aceitou participar da pesquisa. Entretanto, todos "inventam" um passado que, de certa forma, dê legitimidade e dignidade ao presente em que estão, ou, como diz Thomson, a composição do passado precisa trazer ao sujeito "um sentimento de serenidade" (2001, p.86). São as nossas identidades que moldam nossas reminiscências. E assim como buscamos a afirmação da identidade pessoal no âmbito de uma comunidade específica, também buscamos a legitimação de nossas reminiscências.

Os/as alunos/as e os/as professores/as entrevistados/as são sujeitos que fazem o que se pode chamar de uma idealização superlativa de seu passado. São pessoas que, neste momento da vida, estão, de certa forma, afastadas e esquecidas pela sociedade,

considerando-se várias questões. Estudaram para ser professores/as rurais, uma profissão que, gozava de um valor social, mas que, em pouco tempo, já na década de 1970, desapareceu do quadro de carreira do magistério público. A profissão de professor passou por um processo de proletarização (Nóvoa, 1995), que acabou alijando os docentes de uma participação política mais efetiva na sociedade. O ensino público, que os formou, hoje também atravessa uma crise gravíssima, endossada por discursos que insistem em desmerecer as iniciativas educacionais estatais. Essas pessoas estão mais velhas, embora muitas continuem vinculadas ao mundo do trabalho e do magistério, e, portanto, dirigem um outro olhar às suas lembranças. Por fim, é a escola em si, neste início do século XXI, que se apresenta distinta em seus significados de cinquenta anos atrás. No passado, ela tinha a prerrogativa de ser o lugar privilegiado da produção e da difusão de saberes. Atualmente, é questionada a manutenção dessa posição privilegiada de acesso ao conhecimento e mesmo de constituir-se no espaço por excelência que possibilita uma ascensão social e cultural.

Como sugerem Schmidt e Mahfoud (1993), ao lembrar que o sujeito não está repetindo cronologicamente os acontecimentos vividos, a escolha daquilo que lhe parece relevante é pautada pelo presente, pelos interesses e pelas necessidades que se apresentam na realidade imediata.

As narrativas pessoais articulam experiências individuais e coletivas. Ao falar, o sujeito se aproxima de seus grupos de referência, revela sua percepção de como vê a si mesmo e de como os outros o vêem. Neste sentido, Thomson salienta que os estudos de memória e de história oral podem "proporcionar uma afirmação positiva de identidade para o narrador, para os membros de uma comunidade particular e para o mundo lá fora" (2002, p. 351). Em suas narrativas, os sujeitos selecionam determinadas lembranças e, nessas recordações, evocam, também, as histórias de sua coletividade, que se imbricam com as histórias individuais. Assim, para Thomson (Ibid.), todos os elementos das narrativas

são reveladores das experiências vividas pela coletividade, e isso vale tanto para o que é enfatizado quanto para o que é silenciado.

Os sujeitos desta pesquisa insistiram em uma construção imaginária do passado vivido naquela Escola Normal Rural. Atualmente, vive-se uma época de crescentes conflitos nas instituições escolares, como a tensão nas relações entre alunos/as e professores/as, as cobranças do/da professor/a, múltiplas identidades que convivem no espaço da sala de aula, desinteresse dos alunos/as (e até mesmo dos/das professores/as) pelas práticas escolares, discussões acerca da "indisciplina, da liberdade, da permissividade, da autoridade" na escola... Enfim, nesses tempos em que a escola parece ainda resistir e tenta manter-se na sociedade, não sem dificuldades, quando se escuta uma fala que remete ao passado de uma escola perfeita, em que todos pareciam conviver harmonicamente, somos tentados/as a fantasiar e a sonhar com essa escola.

Lovisolo (1989, p. 16) reitera algumas posições já destacadas por outros autores ao afirmar que as questões da memória têm a ver com nossos pertencimentos, com nossas identidades. Ao longo do tempo, mudamos nossa forma de pensar e de perceber o que nos cerca, e, portanto, o que acreditamos ter vivido pode ser o que pensamos ter vivido, e, da mesma forma, o que percebemos e vivemos, pode ser o que pensamos ter percebido e pensamos ter vivido. Quando chegamos a esta etapa da vida, nomeada por Bosi como "o tempo de lembrar, é natural que procuremos compor nossas memórias no intuito de construir um sentido coerente às identidades que formamos no passado e no presente" (Thomson, 2001, p. 86).

3 O lugar da memória: caminhos metodológicos

Memória e história oral se aproximam e se confundem nas pesquisas. A memória constitui-se em documento histórico, e a história oral é a metodologia aplicada no intuito de

operacionalizar o diálogo entre teoria e os dados empíricos. Fentress considera a história oral como a "matéria-prima da memória" (1992, p.14), que permite outras perspectivas de conhecimento do passado.

A história oral é um dos meios que promovem as aproximações entre a História e a memória. Ou, como diz Errante (2000), existe uma dependência da história oral em relação à memória. A autora endossa a importância da história oral como metodologia a ser adotada em pesquisas identificadas com a história da educação. Afirma que "as histórias orais acrescentam uma dimensão não-oficial inestimável" (p.146) às investigações educacionais, justamente por viabilizarem as narrativas dos sujeitos envolvidos. Deste modo, a história oral possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que muitas vezes não traduzem as experiências vividas no contexto escolar.

Há que se considerar a subjetividade no documento oral, pois trabalha-se com a interação da narrativa, da imaginação e da subjetividade. A fala é suscetível às vicissitudes de cada momento, e, portanto, podem acontecer distorções na interpretação das experiências vividas. Todavia, não significa que a memória seja intangível, pelo contrário, permite a aproximação de verdades que se quer produzir sobre o vivido. E guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e que, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história.

Antoniete Errante (2000), ao narrar suas experiências de pesquisas em Moçambique, apresenta uma espécie de "roteiro" metodológico, sugestões e conclusões sobre as viabilidades e as armadilhas das pesquisas com história oral. É dela a expressão da "ponte interpessoal", que estabelece os vínculos entre quem fala e quem escuta durante as entrevistas. É dela, também, uma idéia constituinte deste estudo, quando diz que "as narrativas de memórias são narrativas de identidades". O evento da entrevista também é analisado pela autora, que propõe uma série de práticas

e de alertas para possíveis situações que podem provocar a inviabilização do desenvolvimento da entrevista.

Em se tratando de questões metodológicas próprias à história oral, é importante ressaltar as orientações de Nadir Zago (2003) que, apesar de destacar a singularidade de cada investigação, apresenta reflexões acerca das entrevistas, expectativas, frustrações, possíveis idealizações que acontecem nos encontros com os narradores. Defende a idéia de uma "entrevista compreensiva" (p. 296) que não guarda uma estrutura rígida e, portanto, pode suscitar diferentes caminhos. Esta flexibilidade, que constitui uma peculiaridade da entrevista compreensiva, afasta-se de qualquer idéia de entrevista anárquica, espontaneísta, sem roteiro, sem objetivos a serem atingidos. Foi fundamental, então, ter questões previamente definidas, por mais que tenham acontecido alterações conforme o direcionamento da investigação (Ibid., p.295). Ao iniciar a conversa, foi igualmente importante apresentar ao entrevistado uma espécie de roteiro da entrevista, a fim de que o mesmo se situasse e até mesmo se tranqüilizasse quanto aos assuntos que seriam temas do encontro. Notei que as pessoas comumente se preocuparam excessivamente com a precisão de datas e de fatos. Vale a sugestão que o pesquisador não se fixe tanto nessas questões cronológicas que possam inibir outras lembranças, talvez mais relevantes. Então, entendi que a entrevista devia se aproximar do que seria um debate, uma conversação acerca do tema da pesquisa, procurando envolver ao máximo o narrador na trama da história. A entrevista compreensiva busca a objetivação, exige o engajamento do/da pesquisador/a, e é seu dever, de alguma forma, sinalizar ao entrevistado onde deseja chegar com suas perguntas. Por fim, esta forma de entrevistar permite a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Tomo essas reflexões para lembrar o desenvolvimento da pesquisa em questão. Quando iniciaram os primeiros contatos, não se tinha uma problemática definida, havia, e isto considero fundamental, certo encantamento,

uma inclinação e um desejo de conhecer melhor a proposta de formação daquela escola por meio das memórias de seus sujeitos.

Ao se aproximar das idéias de Bachelard, Zago propõe uma inversão na ordem tradicional dos passos de uma pesquisa, isto é, afirma que a pesquisa de campo não se constitui enquanto instância da verificação de uma problemática definida *a priori*, mas, sim, o ponto de partida desta problematização que leve à compreensão do fenômeno social que se está investigando.

Nos estudos em que a história oral é a metodologia aplicada, há que se considerar que as entrevistas, como ratifica Zago (2003), nunca são neutras, porque cada entrevistado ocupa um determinado lugar de sujeito naquele instante da entrevista e, conforme este lugar, irá conduzir suas lembranças e sua fala. Conforme já foi enfaticamente abordado neste estudo, entende-se que toda entrevista é, ao menos em parte, autobiográfica, pois, quando a pessoa evoca suas memórias, ela exercita uma tentativa de explicar o que pensa que foi, o que pensa que era, desenvolvendo, assim, a construção de uma verdade sobre si mesma. Cada um, então, escolhe o que lembrar conforme o/s lugar/es de sujeito que ocupa. Reiteram-se as palavras de Errante (op. cit.) sobre a importância de dizer que, ao narrarmos nossas memórias, estamos construindo nossas identidades.

É importante considerar que não houve uma simples coleta de dados para a pesquisa. Produzi intencionalmente os documentos, procurando articulá-los à problemática da pesquisa, tendo como mediadores minha própria subjetividade, os referenciais teóricos que escolhi, a cultura na qual fui constituída. Uma atividade de pesquisa que acredita apenas no recolhimento de uma documentação, acredita que esta coleta conduza a um "encontro com a verdade", que estaria como que "aguardando" ser descoberta, desvelada, coerente aos princípios positivistas. Pelo contrário, entende-se que quem pesquisa produz, cria e dá vida à documentação, em um processo interativo com os indícios e os sujeitos de sua investigação. Para Neves (2000), é importantíssimo o papel do/da historiador/a na construção do que

chama "memória estimulada", pois, quem pesquisa, retira da memória sua espontaneidade e a transforma em fonte de produção intelectual (p.111).

Para desenvolver metodologicamente este estudo, busquei inspiração em Sarmento, quando propõe que se faça uma espécie de "desenho investigativo" (2003, p. 152), sintetizando algumas orientações fundamentais, tais como: a necessidade do/da pesquisador/a fazer uma imersão no contexto que investiga e de ser um/uma observador/a participante das entrevistas que realiza; a percepção das possibilidades da investigação, tanto dos eventos de maior relevância, como dos traços e pormenores do cotidiano; a atenção para os comportamentos e as atitudes dos sujeitos envolvidos, suas falas e seus silenciamentos, no sentido de buscar como se opera essa "simbolização do real" (p. 153); a produção de textos imbricados nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados, estruturando o conhecimento obtido em uma construção dialógica. Essas sinalizações indicam algo semelhante a um roteiro, como caminhos de possibilidades, permeados, entretanto, por incertezas e relativismos. Tomando essas orientações como referenciais para o estudo que me propunha a fazer, iniciei o trabalho das entrevistas.

Uma das dificuldades da pesquisa foi definir com clareza quem seriam os/as narradores. A seleção dos entrevistados/as não obedeceu a critérios definidos com precisão. Foram escolhidos/as com base em uma certa intuição em identificar pessoas que tinham algo a dizer. Não obstante, tomou-se o cuidado de não se afastar da época de formação normal rural. Foram ouvidas pessoas que trabalharam ou estudaram na escola na época em que esta se destinava à formação para a docência rural, os anos de 1950 e de 1960. Dessa forma, a pesquisa ouviu as vozes dos sujeitos que, direta ou indiretamente, estiveram (ou ainda estão) ligados à história da Escola Normal Rural de Osório.

O trabalho com a história oral exige conhecimento e sensibilidade de quem se propõe a fazê-lo. Somando-se a isso, cumplicidade, humildade, respeito, atenção à fala do outro

(Errante, op. cit., p.149), além de solidariedade, características imprescindíveis. A vivência de tantas entrevistas permite dizer que o estabelecimento da "ponte interpessoal" (Errante, op. cit., p.152) tem seu início antes do primeiro encontro, ainda no contato telefônico. Esta ponte constitui-se em elemento determinante da qualidade da entrevista. É no primeiro diálogo que se estabelece que se operam as primeiras aproximações. A partir daí, a forma como a pessoa recebe o entrevistador, a sua preparação para aquele momento, o grau de disponibilidade para falar, tudo isso contribui e consolida as possibilidades de interação. A metáfora da ponte pode valer para lembrar da importância da relação de interação e de confiança que deve ser o objetivo do entrevistador a cada novo encontro com os sujeitos de sua pesquisa e, segundo Zaço (2003), é condição *sine qua non* da produção de dados significativos, enfim, garantia da fecundidade das entrevistas (p.302).

O estabelecimento da "ponte interpessoal" permite que a pesquisadora compreenda e se aproxime da "dimensão simbólica da memória" (Amado, 1995), já apontada por Sarmiento, que deve fazer parte das relações que se estabelecem entre quem indaga e quem narra suas histórias. Ela permite uma espécie de rastreamento das lembranças mais longínquas, mais fecundas. Segundo Janaína Amado, essa dimensão simbólica das entrevistas permite "... compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm" (1995, p. 135).

Em cada entrevista, o primeiro encontro é quase um momento de catarse, em que entrevistado e entrevistador deixam entrever suas expectativas, desejos e ansiedades. A entrevista estabelece uma parada no cotidiano do sujeito. Afinal, o narrador, ao aceitar participar da pesquisa, é convidado a "voltar atrás no tempo" e, assim, sua memória inicia uma operação no sentido de reconstruir vivências do passado que hoje são consideradas marcantes.

Ao iniciar o processo das entrevistas, percebi que possuía inúmeras expectativas, poucas vezes correspondidas conforme o

que havia imaginado. Avaliando a trajetória deste estudo, vejo que, a partir dos primeiros depoimentos, construí uma certa fantasia acerca daquela escola "ideal" e desejei, ingenuamente, acreditar naquela história que me contavam. Depois, diante de algumas frustrações, houve uma fase da pesquisa em que me dirigia a cada novo encontro com certo temor de que a pessoa não estivesse suficientemente disposta a colaborar com a entrevista ou que as vivências na escola não tivessem um significado maior em sua vida. Preocupava-me, também, que o entrevistado, ao começar a falar, se perdesse no emaranhado de vivências passadas e acabasse por se afastar muito dos temas abordados e que eu não mais conseguisse focar a conversa de acordo com o roteiro previsto para aquele momento. Cabe ressaltar que essas preocupações tinham sua razão de ser, porque tais situações aconteceram de fato, em maior ou em menor grau, durante o tempo em que estive envolvida com a investigação. Por fim, nas últimas entrevistas, penso que consegui encontrar certo equilíbrio, evitei fantasiar a "entrevista perfeita", e também consegui afastar sentimentos de frustração prévia, antes mesmo de ir ao encontro dos narradores.

Cada entrevista é um evento único, é difícil não criar expectativas. Até certo ponto, elas são motivadoras, mas, se exageramos e acabamos por fantasiar encontros ideais em que o narrador corresponda exatamente aquilo que imaginávamos, ou seja, se o entrevistador parte do pressuposto que o narrador irá dizer aquilo que ele deseja, corre-se o risco de frustração, pois a entrevista não contemplou aquilo que imaginávamos. Então, precisamos saber e conviver com o fato de que expectativas, frustrações, possíveis idealizações e surpresas compõem o cenário das entrevistas. E assim, quando desisti de buscar a história que eu queria ouvir, consegui perceber melhor o potencial e a riqueza das narrações que tinha colhido. De qualquer forma, é importante a disposição do pesquisador em fazer uma escuta sensível, afinal, naquele momento da entrevista, o narrador está partilhando com ele um pouco de seu mundo, de sua história. Este é um alerta importante, pois, mesmo conhecendo o funcionamento da

memória, o/a entrevistador/a pode levar-se, ingenuamente, a buscar a veracidade daquilo que está sendo dito, ou, se foi dito de outra forma, preocupar-se em questionar seu entrevistado para que fale aquilo que ele (entrevistador) deseja ouvir. A realização das entrevistas não está voltada para uma espécie de "checagem" das informações ou para tentar encontrar elementos que se constituam em uma "contraprova", no sentido de confrontar, confirmar ou contestar os depoimentos já obtidos. Bosi reforça o esclarecimento de que o interesse deve recair sobre aquilo que o entrevistado escolheu falar e de que é a partir daí que devem ocorrer as análises do historiador.

Ressalto, ainda, outras peculiaridades próprias do evento da entrevista. Ela pode promover uma relação de cumplicidade entre narrador e ouvinte. Lembrar e falar exige esforço, concentração, desprendimento, elaboração e capacidade de enfrentar novos desafios. O ato de ouvir exige atenção, tranqüilidade e certa capacidade de descentramento, ou seja, de tentar colocar-se no lugar daquele que fala para melhor compreendê-lo. A entrevista é um evento, um momento de reconstruir parte das experiências, fragmentos do passado, é uma elaboração no presente, é mediatizada pelo presente. Em geral, os entrevistados preparam-se para o momento da entrevista, procuram estabelecer uma coerência na expressão de seus pensamentos, e isso pode provocar cansaço, às vezes uma sensação de esgotamento ao final dos encontros, tanto para quem fala quanto para quem escuta. A cada encontro, sempre procurei proporcionar um espaço em que a pessoa se sentisse livre, a fim de que as lembranças pudessem ser elaboradas, evitando, também, interferências que quebrassem o fluxo de pensamento e que comprometessem o tom da narrativa. Acima de tudo, mantive o cuidado de calar e procurei concentrar-me na escuta, pois, muitas vezes, a pessoa poderia estar falando, construindo mentalmente o que iria dizer, e uma interferência minha, por menor que fosse, corria o risco de afastar a evocação que iria ser explicada.

Considerando a qualidade das entrevistas, cumpre destacar que os contatos mais fecundos foram com pessoas que ainda se mantêm ativas na sociedade, não necessariamente inseridas no mundo do trabalho, mas que desenvolvem atividades de ocupação saudável do tempo, que têm projetos para o futuro e que lutam para alcançar esses sonhos. Participar de clubes de literatura, fazer trabalhos artesanais, prestar assessoria ao governo municipal, trabalhar como comerciante, lecionar, viajar, ler, ir ao cinema foram algumas das atividades observadas ao longo das entrevistas. Além disso, gostaria de salientar, sem qualquer juízo de valor, o fato de a maioria dos entrevistados expressar-se muito bem, tanto ao falar quanto ao escrever. Demonstraram conhecimentos acerca do mundo, conhecimentos de história, de política e de economia do país. Assim, embora a escola em que estudaram ou trabalharam seja um assunto constante nas entrevistas, não encontrei pessoas mergulhadas no passado, e, sim, cidadãos e cidadãs inseridos no século XXI.

Compreender como a experiência da Escola Normal Rural é rememorada por estes sujeitos no momento presente, apenas considerando as narrativas de algumas pessoas, muitas vezes a partir de um único relato, é algo perigoso, tendo em vista todas as armadilhas possíveis no contexto de uma entrevista. Para o estudo realizado, pode-se afirmar que uma única entrevista não promoveria a aproximação desejada, tampouco permitiria o tempo necessário ao trabalho da memória, de modo que as pessoas pudessem descentrar-se e afastar-se um pouco de seu cotidiano imediato e se permitissem rememorar. Se o conhecimento é produzido por aproximações sucessivas, uma maior imersão no objeto de estudo, seja teórica ou empiricamente, possibilita que a investigação seja mais fecunda. Thomson (2001, p. 88) analisa a importância da segunda entrevista, mas apenas com alguns dos narradores, acentuando que as informações da primeira entrevista promoveram outras questões mais específicas a cada um dos entrevistados.

Foi necessário um tempo, também, para que se estabelecessem elos de cumplicidade entre entrevistados/as e entrevistadora, tempo que viabilizou um espaço de maior "liberdade" para lembrar e falar. Mais encontros com os/as entrevistados/as permitiram estreitar os vínculos e, com alguns narradores conseguiu-se uma maior imersão nas memórias. Tomou-se o cuidado para não cair em armadilhas de construir uma verdade partindo de informações preliminares, em que aquele que falava praticamente não conhecia aquele que interrogava.

Bosi (2003) reforça a idéia da importância da construção de vínculos entre os sujeitos envolvidos na investigação, ao concluir que, nas suas pesquisas sobre memórias de velhos, muitas vezes as recordações mais valiosas, como confidências, não eram narradas no evento da entrevista, mas em momentos de informalidade. Para a autora, "da qualidade do vínculo vai depender a qualidade da entrevista" (p. 60). E vínculos não se constroem no imediatismo, levam tempo. Errante (op. cit.) também fala da intimidade que acontecia depois da entrevista ter concluído. Portanto, buscou-se uma efetiva aproximação com os sujeitos narradores, envolvendo-se com suas histórias a ponto de acontecer um processo de transformação em que as memórias dos entrevistados passaram a compor as vivências da pesquisadora. Nesta perspectiva, com alguns/algumas narradores/as, realizou-se mais de uma entrevista, com outros foram três, até mesmo quatro encontros, o que permitiu que essas pessoas conseguissem uma imersão maior em seu passado e, assim, contribuíssem com novos elementos e questões a que a pesquisa se propunha problematizar.

Thomson (op. cit.) diz que para encorajar seus narradores a falarem, uma das estratégias utilizadas foi falar de seus próprios interesses e de seu papel como pesquisador. Buscando, mais uma vez, inspiração neste autor, decidi mostrar o texto da proposta de tese a alguns dos entrevistados que haviam se mostrado extremamente disponíveis e que colaboraram efetivamente com o trabalho. Talvez sentisse que lhes devia isso, queria, também promover uma espécie de retorno, ainda que

parcial, do andamento da pesquisa, que tem muito a ver com suas vidas. Por outro lado, queria que, ao lerem, pudessem colaborar ainda mais, que o texto se constituísse em mais um evocador das memórias e que, portanto, provocasse a lembrarem mais. Quatro pessoas leram o texto, e com as quatro tive oportunidade de retomar algumas questões, percebendo o quanto se sentiram provocadas pelas falas de seus pares. Aqui cabe o conceito de restituição analisado por Portelli (1981, p. 30, 31), segundo o qual o desejo de devolução à comunidade investigada os resultados da pesquisa deve ser um compromisso ético de quem investiga. Entretanto, tal restituição não precisa ser necessariamente a devolução dos materiais produzidos ao longo da investigação. Para Portelli, a restituição "consiste em fazer com que sua voz seja ouvida, em levá-la para fora, em pôr fim à sua sensação de isolamento e impotência, em conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades." Amado (1997, p. 150) também analisa a questão das trocas que se estabelecem entre pesquisador e informante. Para a autora, a devolução implica em uma conduta extremamente ética por parte de quem pesquisa, uma atitude de respeito e de valorização daqueles/as que dedicaram parte de seu tempo e de seu conhecimento aceitando participar da pesquisa de campo.

Seguindo as orientações de Amado (Ibid. p. 149), também procurei estar atenta a outras questões éticas que considero fundamentais em pesquisas com história oral. Em todas as entrevistas, tive o cuidado de procurar ser fiel às palavras dos informantes e ao contexto do encontro. Informei oralmente os objetivos da pesquisa, o uso que faria da entrevista e respeitei as solicitações dos entrevistados, especialmente os momentos em que pediam para desligar o gravador, pois não desejavam que aquilo que diziam ficasse registrado. Entretanto, nem sempre as entrevistas transcorreram dessa maneira. Houve casos que precisei persuadir o entrevistado a falar mais, diante de respostas evasivas e lacônicas. Também aconteceram situações em que a presença de

outro narrador constituiu-se como um suporte que estimulou a pessoa a falar.

Além de tudo isso, destacaram-se outras atenções metodológicas, tais como a importância de se estar atenta aos mínimos detalhes durante as entrevistas e de não abrir mão de registros escritos que enriqueceriam as análises. O diário da pesquisa mostrou-se uma ferramenta fundamental para a construção da investigação. Nele, registrei impressões que, posteriormente, poderiam cair no esquecimento. Enquanto o/a entrevistado/a falava, registrei pormenores e detalhes que não se faziam ouvir na gravação, assim como o que circundava o contexto das entrevistas, como o lugar do encontro, os gestos e olhares do/da entrevistado/a, a entonação de sua voz, o acolhimento ou a indiferença diante da presença de um/uma estranho/a, as possíveis interferências durante a entrevista, as relações estabelecidas entre passado e presente, o momento de vida do/da informante, suas emoções, enfim, informações preciosas para aguçar minhas reflexões e, assim, avançar na problemática pesquisada. No diário, foi possível entrever a trama da pesquisa e perceber o espaço pessoal e informal em que expressei suas alegrias, expectativas, frustrações, dúvidas, dificuldades, hipóteses provisórias, primeiras conclusões. Thomson (2001) salienta a importância das anotações no decorrer da entrevista referentes a expressões faciais, movimentos corporais, o modo de falar, de calar... Tudo isso revela significados emotivos da memória que não são apreensíveis apenas com as transcrições das entrevistas.

O pensamento não é algo que se possa disciplinar, ao contrário, é indócil, viaja no tempo e no espaço em uma velocidade acelerada. Então, quem fala não controla todo o fluxo de sua fala. Neste sentido, o uso do gravador foi um facilitador durante as entrevistas, liberando-me para poder melhor observar aquilo que envolvia os encontros. A gravação das entrevistas também proporcionou uma maior capacidade de escuta, disponibilidade para propor novas questões, retomar possíveis pontos obscuros, sem falar que a gravação promoveu uma

organização mais coerente e completa das idéias suscitadas durante as entrevistas. Então, se por um lado o gravador poderia se constituir um inibidor, por outro, produziu mais benefícios do que problemas.

Na maioria das entrevistas, as pessoas aceitaram o uso do gravador e, aparentemente, não demonstraram qualquer intimidação. Entretanto, em muitas vezes, pediram-me para desligá-lo ao se referirem a episódios que envolviam outras pessoas, ou se consideravam a narrativa demasiado pessoal. Em todos esses casos foi respeitada a vontade do entrevistado. Houve três situações em que não foi permitida a gravação. Fiquei frustrada diante da negativa do uso do aparelho, esforcei-me para uma máxima concentração no que diziam, mas é evidente que a minha preocupação em não conseguir registrar todos os pormenores da conversa influiu no desenrolar do encontro e comprometeu a qualidade da entrevista.

Há uma situação paradoxal que se estabeleceu. Vali-me da história oral, mas, como operação de análise, produzi textos escritos das transcrições. Fazemos parte de uma sociedade grafológica, somos marcados por isso. Metodologicamente, penso que o fato de ter pessoalmente transcrito todas as entrevistas foi uma decisão acertada, que veio em favor da pesquisa, pois ao transcrever, foi possível lembrar dos aspectos marcantes do encontro e fazer anotações paralelas às falas. O grande desafio que me impus foi o de garantir que a transcrição desse conta de contemplar o que aconteceu nos diversos encontros, buscando a heterogeneidade, e não uma narrativa única. Como alerta Diana Vidal (1998, p. 12), por mais que o pesquisador procure ser fiel, na transcrição, à fala do entrevistado, há que se considerar que esta transposição da oralidade à escrita constitui, sob certo aspecto, uma reelaboração da entrevista, uma vez que silêncio, olhares, entonações e diferentes ritmos na fala são particularmente difíceis de se captar na hora de transcrever.

Outro aspecto a ressaltar diz respeito às relações de poder entre entrevistador/a e entrevistado/a. Este/a detém um

saber fundamental para quem o escuta, afinal, na situação da pesquisa de campo, ele/ela possui os conhecimentos que se busca, o que diz se transforma em documento da pesquisa. "Manter em mente esse fator significa lembrar que estamos falando não com 'fontes' – nem que estamos por elas sendo ajudados – mas com pessoas", como alerta Portelli (1981, p. 26). Talvez a percepção de muitos narradores no momento em que se deixaram entrevistar tenha sido de avaliar-me como um "outro", um estranho que vem falar da sua vida. "Este outro será capaz de retratar o que eu disse, o que eu vivi?". Muitas vezes, podem não coincidir os objetivos do entrevistado e do entrevistador. É por isso que Errante (op. cit.) defende a premissa, já indicada anteriormente, de que quem decide o que falar e o que calar é o/a entrevistado/a. Por outro lado, o/a entrevistador/a também tem um poder, pois ele/ela representa um outro tipo de saber, uma determinada instituição, seu trabalho visa uma publicização de teor científico.

Diante dessas questões, muitas vezes me senti uma "estrangeira" frente aos/às entrevistados/as, pois somente eles e elas vivenciaram a experiência e conheciam "a história", direcionando suas falas como melhor entenderam. Muitos/as entrevistados/as criaram uma situação persuasiva, a ponto de provocarem em mim uma certa "sedução", como referi antes, tornando opacos outros entendimentos possíveis da trama que me dispus a construir a partir das narrativas. Neste sentido, Woldmann (1996) aponta as possíveis armadilhas de o/a pesquisador/a encantar-se com suas fontes, a ponto de inviabilizar uma análise com maior distanciamento. Ela complementa comparando a relação que se estabelece entre o historiador e o narrador como um "jogo de esconde-esconde", sendo que o historiador é o inquiridor, se apresenta como "aquele que sabe", aquele que tem por papel estabelecer uma verdade. Ao narrador caberia uma situação forçosa de "ficar na defensiva". Entretanto, tal posição pode ser questionada, uma vez que existem duas subjetividades que se encontram, a do historiador e do narrador, e, como já se alertou, o historiador também fica, e muito, na dependência, nas mãos de

seus narradores, uma vez que têm o poder de contar o que quiserem, como quiserem e quando quiserem.

Durante a entrevista, há alguns minutos, talvez não passe de meia hora, que são essenciais. É como se o entrevistado "se apossasse" de seu passado e, então, falasse dele fluentemente. Entretanto, por mais envolvido que ambos estejam na conversa, o cotidiano, o passar das horas materializado no relógio, um telefone tocando, os afazeres, chamam o entrevistado de volta ao presente e, rapidamente, as lembranças como que se esvaem... Esse é um aspecto cruel para quem pesquisa. Às vezes gasta-se muito tempo até que a entrevista efetivamente aconteça, e interferências externas, por menores que sejam, acabam, por vezes, inviabilizando a fecundidade daquele encontro.

Há que se considerar que a entrevista, como afirma Portelli (1981, p. 21) é uma invasão à privacidade do outro, afinal, interfere-se no cotidiano das pessoas e toma-se seu tempo. Neste sentido, o autor defende a importância do pesquisador, durante a entrevista, mostrar-se aberto, falar um pouco sobre si, evitar atitudes impessoais e distantes e manter uma abordagem cortês como uma espécie de "protocolo para o trabalho de campo." (p.22). Assim, fica clara a natureza interpessoal da entrevista, pois pesquisador e narrador estabelecem uma relação dialógica em que ambos podem perguntar e responder. Ressalta-se, ainda, a posição do autor ao sugerir que o entrevistador procure provocar o entrevistado a falar mais, por meio, por exemplo, de comparações com o que outros depoentes falaram. Portelli fala de uma espécie de "contradição polida", que pode gerar um adensamento da discussão e análises mais longas, uma vez que o entrevistado estaria sendo instigado a falar mais. Isso aconteceu em várias ocasiões nas conversas que mantive com os sujeitos da pesquisa. Quando começavam a idealizar a "escola perfeita", questionava-os acerca dos possíveis problemas vividos naquela instituição, destacados por alguns narradores. Mesmo que muitos se mostrassem quase indignados diante de tais provocações, no

mínimo, se expuseram mais e acabaram enriquecendo a entrevista com outras narrativas.

Além disso, o ambiente onde se desenrolaram as entrevistas não foi irrelevante. O melhor espaço para a realização da entrevista, nesta investigação, pareceu ser a casa do narrador, pois é o lugar que mais sinaliza quem ele é, que é mais próximo de suas referências de vida, e, supostamente, menos sujeito a influências externas, oferecendo, portanto, um rico material de observação que auxiliou a compor uma imagem do entrevistado. Assim, o espaço em que acontece o encontro, a preparação do/da entrevistado/a promovem o "clima" em que a conversa tende a se desenrolar. Percebi que as entrevistas em espaços profissionais, tensionadas por elementos externos ou com um tempo exíguo, em geral, não atenderam aos propósitos almejados. Nessas situações, persistiu a superficialidade e não se avançou na problematização. As melhores entrevistas foram aquelas que os entrevistados prepararam o ambiente para o encontro, se dispuseram a falar, desmarcaram outros compromissos e, cabe ressaltar, que, em alguns casos, percebi a colaboração dos familiares por permitirem que o entrevistado se dedicasse àquele momento. A grande maioria dos encontros foi na residência dos entrevistados e, realmente, entrar na casa da pessoa, observar os detalhes da composição do ambiente contribuiu para a construção dos diferentes sujeitos da Escola. Normalmente, as pessoas gostaram de mostrar a sua casa, que reflete fragmentos de suas identidades. Assim, mostraram os livros, os quadros, as plantas, os passatempos, as fotos da família, e esses elementos, reunidos, disseram muito de si mesmos.

Outra questão metodológica relevante se refere ao alerta de Zago (2003) para os riscos de se fazer muitas entrevistas em um espaço de tempo curto. Por vezes, somos tentados a concentrar mais e mais entrevistas, em uma busca de chegar, rapidamente, a uma mostra que dê conta de atender aos objetivos da pesquisa. Entretanto, a autora diz que as perdas podem ser maiores que os ganhos na pressa de se fazer entrevistas. Essa situação ficou muito evidente para mim, quando, nas férias de

verão, imaginava poder dar conta de todas as entrevistas para a pesquisa. Em um dia, cheguei a conversar com três pessoas em Osório. O número em si diz pouco, mas, se entendermos que cada entrevista exige uma relação de aproximação, de criação de vínculos, de construção de uma certa cumplicidade com o entrevistado, não há como valer-se adequadamente da metodologia da história oral. Desse modo, é importante dizer que, por questões éticas e de respeito ao narrador, não entrei na casa de uma pessoa e fui embora assim que as perguntas se encerraram. Foi preciso conversar, explicar os objetivos do trabalho, valorizar a participação do entrevistado, enfim, persuadi-lo a falar e, depois da entrevista, foi comum as pessoas falarem mais de si, pois estavam mais tranqüilas. Foram momentos que ofereceram algo para beber ou degustar, mostraram a casa, as fotos... Além disso, é importante o entrevistador estar concentrado em tudo o que dizem, nos seus silêncios, gestos, olhares e, ao final do dia, procurar transcrever tudo o que aconteceu para não esquecer. Então, uma quantidade grande de entrevistas em um curto espaço de tempo não promove o adensamento das questões que se pretende analisar e corre-se o risco de não valorizar os detalhes, e estes caírem no esquecimento ou confundirem-se em um emaranhado de falas e de sujeitos entrevistadas. Portanto, os encontros com os narradores, por buscarem a profundidade, não precisaram ser numerosos, mas propiciaram a imersão. O que interessou foi a representatividade, ou seja, que o conjunto de narradores da pesquisa desse conta de levar à compreensão do fenômeno social investigado.

4 Concluindo...

As pesquisas sobre memórias têm se mostrado fecundas, por permitirem um outro tipo de conhecimento do passado educacional, pois valorizam as narrativas construídas pelos sujeitos nos estudos sobre a escola. Para Sarmiento (2003), o esforço do/da

pesquisador/a em ouvir o outro possibilita a construção de um trabalho interativo e permite o desenvolvimento de uma ciência mais humana. E é nesse ato de disponibilizar-se a escutar o que o outro tem a dizer, nessa comunicação intersubjetiva, nesse espaço dialógico, que é possível perceber as diferenças e as idiossincrasias do estudo de caso.

Os estudos desenvolvidos referentes às relações entre história da educação, memória e história oral promovem uma revisão de antigos conceitos, desestabilizam o que antes era tido como "certo", insinuaram novos olhares, indicaram entendimentos plurais, enfim, revelaram outras possibilidades de investigar aquilo que é marginal, no sentido que Certeau² (1996, p. 44) dá ao termo, ou seja, o que se mostra do avesso.

A história oral permitiu a interlocução com os documentos. Sem se afastar de um rigor metodológico, ao longo do processo das entrevistas, procurou-se ir fundo nas questões propostas. Quando se está envolvida com uma investigação em que os sujeitos narram suas vivências, é difícil não se deixar envolver demasiadamente pelo que dizem. Por vezes, frustraram as expectativas, pois havia, inicialmente, um desejo ingênuo de querer escutar aquilo que era esperado. Se a memória é produtora de conhecimentos, é preciso compreender o que cada sujeito fala, sem esperar que narre a história que os pesquisadores desejam ouvir. As vozes escutadas devem se constituir como "enigmas", para justamente poderem potencializar as problematizações e permitir o avanço e a fecundidade da investigação.

² A questão da marginalidade assume outros significados para Certeau. Do ponto de vista semântico, a palavra nos induz a pensar naquilo que está de fora e que, portanto, ocupa um espaço menor que o todo. Certeau relativiza essa compreensão ao explicar o conceito de "*marginalidade de massa*" (1996, p. 44), e isso afasta a possibilidade de pensar que o marginal se refere a pequenos grupos, ao contrário, identifica-se mais com a idéia da marginalidade enquanto uma "*maioria silenciosa*" (p. 44).

A intenção aqui foi procurar compreender o processo da memória como algo que não é puramente individual, que não representa exatamente o que se passou, mas que é, muitas vezes, fruto de uma construção social de um grupo de indivíduos. Metaforicamente, a composição da memória se aproxima mais da idéia de um mosaico, do que um quebra-cabeças, em que as peças encaixam-se com exatidão. Para Stephanou e Bastos (2005, p. 420), a memória é "uma espécie de caleidoscópio, composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios", ou seja, o processo de composição das memórias é marcado pelas lembranças, pelos esquecimentos, pelas falas e pelos silêncios. Assim, a pesquisa encontrou uma comunidade de memória que congrega alunos e professores de uma antiga Escola Normal Rural em Osório. A escola em questão constituiu-se em um marco em suas vidas, é uma referência sempre presente na reconstrução permanente de suas identidades.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memórias da Rural: narrativas da experiência de uma Escola Normal Rural pública (1950 – 1960). Tese de Doutorado defendida pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande Sul (PPGEdu/UFRGS), 2007.

_____. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), 2001.

AMADO, Janaína. *O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral*. Revista História. São Paulo, 14, p. 125 – 136, 1995.

BACHELARD, Gaston. *A Filosofia do Não/ O Novo Espírito Científico*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974, n. XXXVIII.

BENATTI, Antonio Paulo. *História, ciência, escritura e política*. In: RAGO, Margareth e GIMENES, Renato (orgs.). *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2000.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean – Claude; PASSERON, Jean – Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. *Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento*. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

_____. *Á beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Michel Foucault: um pensador do presente*. Ijuí: Editora Ijuí, 2002.

ERRANTE, Antoinette. *Mas afinal, A Memória é de Quem?* Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: *História da Educação*. Vol. 4 – n. 8. Pelotas: UFPel. Setembro, 2000, p. 141 – 174.

FENTRESS, James e WICKHAM, Chris. *Memória social: novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Teorema, 1992.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História, tempo presente e história oral*. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332.

FISCHER, Beatriz. *Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais*. História da Educação/ Revista da ASPHE. Pelotas: Editora da UFPel, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004

LOVISOLO, Hugo. *A memória e a formação dos homens*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 16-28.

MAGALHÃES, Justino. *Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo*. In: MAGALHÃES, Justino e FERNANDES, Rogério (orgs.). *Para a História do Ensino Liceal em Portugal: actas dos colóquios do I centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894- 1895)*. Universidade do Minho, Braga/Segao de Artes Gráficas das Oficinas de Trabalho, 1999, p. 63 a 77.

NEVES, Lucília de Almeida. *Memória, história e sujeito: substratos da identidade*. História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral. N.3, junho de 2000. São Paulo, p. 109 – 127.

NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Porto: Editora do Porto, 1995.

_____. *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. Tese de livre docência.

_____. *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

_____. *Apresentação da Coleção Histórias e memórias da educação no Brasil*. In: Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena Câmara (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos: Rio de Janeiro, vol2, n.3, 1989, p. 3 a 15.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo. SP – Brasil, 1981. pp. 13 – 33.

PRINS, Gwyn. *História Oral*. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 163 a 198.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Myriam. *O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado*. Revista Brasileira de Ciências Sórias. N. 23, ano 8, outubro de 1993, p. 68 a 84.

SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *O estudo de caso etnográfico em educação*. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval e MAHFOUD, Miguel. *Halbwachs: memória coletiva e experiência*. Revista Psicologia USP. São Paulo, 4(1/2), p. 285-298, 1993.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *História, Memória e História da Educação*. In. STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, volume III, p. 416 –429.

THOMSON, Alistair, FRISCH, Michael e HAMILTON, Paula. *Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais*. In. FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. São Paulo: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias*. Projeto História: São Paulo, (15), abril de 1997, p. 51 a 84.

_____. *Histórias (co)movedoras: História Oral e estudos de migração*. Revista Brasileira de História. São Paulo. V.22, n. 44, p. 341 – 364, 2002.

_____. *Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália*. Revista da Associação Brasileira de História Oral. N.4, junho de 2001, p. 85 – 101.

VIDAL, Diana. *A fonte oral e a pesquisa em história da Educação: algumas considerações*. In. Educação e Revista. Belo horizonte, n. 27, julho 1998, p. 7 – 16.

VOLDMAN, Daniele. *Definições e usos*. In. FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1996, p. 33 – 41.

_____. *A invenção do depoimento oral*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 247 – 265.

ZAGO, Nadir. *A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa*. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287 – 309.

Dóris Bittencourt Almeida é Doutora em Educação, professora da Universidade de Caxias do Sul e do Colégio Farroupilha, em Porto Alegre.

Recebido em 20/09/2008

Aceito em 15/11/2008