

História Oral na Educação: memórias e identidades

Maria Lucia Mendes de Carvalho
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Temas Transversais

Junho de 2013



Cetec
Capacitações

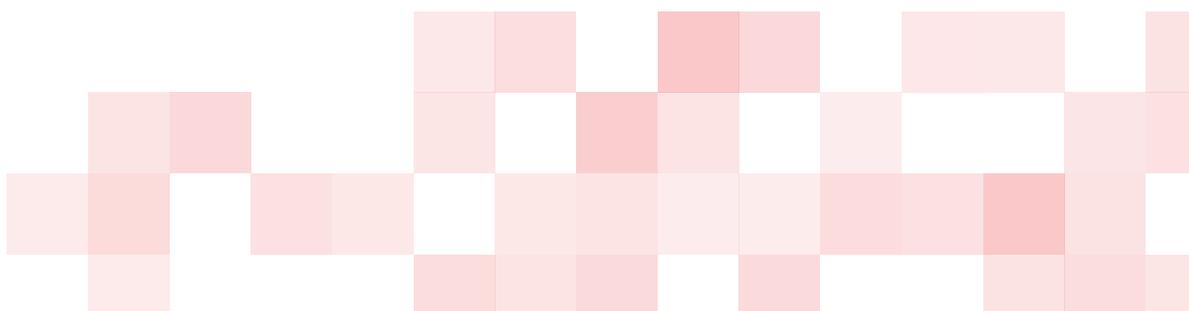
A expansão do Ensino Técnico no Brasil, fator importante para melhoria de nossos recursos humanos, é um dos pilares do desenvolvimento do país. Esse objetivo, dos governos estaduais e federal, visa à melhoria da competitividade de nossos produtos e serviços, vis-à-vis com os dos países com os quais mantemos relações comerciais.

Em São Paulo, nos últimos anos, o governo estadual tem investido de forma contínua na ampliação e melhoria da sua rede de escolas técnicas - Etecs e Classes Descentralizadas (fruto de parcerias com a Secretaria Estadual de Educação e com Prefeituras). Esse esforço fez com que, de agosto de 2008 a 2011, as matrículas do Ensino Técnico (concomitante, subsequente e integrado, presencial e a distância) evoluíssem de 92.578 para 162.105.

A garantia da boa qualidade da educação profissional desses milhares de jovens e de trabalhadores requer investimentos em reformas, instalações/laboratórios, material didático e, principalmente, atualização técnica e pedagógica de professores e gestores escolares.

A parceria do Governo Federal com o Estado de São Paulo, firmada por intermédio do Programa Brasil Profissionalizado, é um apoio significativo para que a oferta pública de ensino técnico em São Paulo cresça com a qualidade atual e possa contribuir para o desenvolvimento econômico e social do estado e, conseqüentemente do país.

Almério Melquíades de Araújo
Coordenador de Ensino Médio e Técnico



CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

Diretora Superintendente

Laura Laganá

Vice-Diretor Superintendente

César Silva

Chefe de Gabinete da Superintendência

Elenice Belmonte R de Castro

Coordenador do Ensino Médio e Técnico

Almério Melquíades de Araújo

REALIZAÇÃO

Unidade de Ensino Médio e Técnico

Grupo de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão - Cetec Capacitações

Responsável Cetec Capacitações

Sabrina Roderer Ferreira Gomes

Responsável Brasil Profissionalizado

Silvana Maria Brenha Ribeiro

Coordenadora de Projetos

Maria Lucia Mendes de Carvalho

Revisão de Texto

Yara Denadai

Projeto Gráfico

Diego Santos

Fábio Gomes

Priscila Freire

ISBN: 978-85-99697-17-7

Projeto de formação continuada de professores da educação profissional
do Programa Brasil Profissionalizado - Centro Paula Souza - Setec/MEC

História Oral na Educação: memórias e identidades

Maria Lucia Mendes de Carvalho
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Temas Transversais

Cetec
Capacitações

Centro Paula Souza
São Paulo
2013

Apresentação

A história oral vem sendo empregada nos projetos de memórias e história da educação profissional nas unidades escolares, desde o projeto “*Pesquisa sobre o Ensino Público Profissional no Estado de São Paulo: Memória Institucional e Transformações Histórico-Espaciais*”, que nasceu de uma parceria entre o Centro Paula Souza (CPS), o Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME/USP), e a Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo. Equipes de professores e estudantes atuavam no projeto em oito escolas técnicas, no período de 1998 a 2002, sob a coordenação das professoras Júlia Falivene Alves (Cetec/CPS) e Carmen Silvia Vidigal de Moraes (CME/FEUSP), que o denominavam extra-oficialmente de *Projeto Historiografia*.

Quando foi criado o GEPEMHEP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional na Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza (Cetec/CPS), em 2008, o grupo decidiu trabalhar com a cultura escolar, como categoria de investigação, utilizando os prontuários de alunos, os planos de cursos, os planos de ensino, as fotografias, os livros de matrículas, os livros e cadernos escolares, para buscar vestígios de memórias e de identidades do público da escola e dos docentes que por ela passaram. Os documentos por si só não permitem compreender a história vivida na escola. Por esse motivo a história oral vem sendo muito utilizada para identificar os sujeitos, os espaços, e as práticas escolares e pedagógicas em diferentes épocas. Os acervos pessoais de antigos professores também têm contribuído para escrever sobre a história da educação profissional no Brasil, como indicam os artigos em apêndice.

Mas empregar a história oral na educação profissional e tecnológica requer conhecer conceitos e pressupostos metodológicos para a elaboração e construção de projetos de estudos e pesquisas nas unidades escolares. Considerando a necessidade de aprimoramento do corpo docente nessa metodologia, que requer procedimentos para a realização de entrevistas, e de transformação da fala para a escrita, oferecemos esse curso “HISTÓRIA ORAL NA EDUCAÇÃO: memórias e identidades”. Durante o curso as oficinas propiciarão discutir as práticas de entrevistas, da entrevista para a transcrição, da transcrição para as narrativas, incluindo a produção de bens culturais a partir dos projetos propostos e relacionados com educação patrimonial.

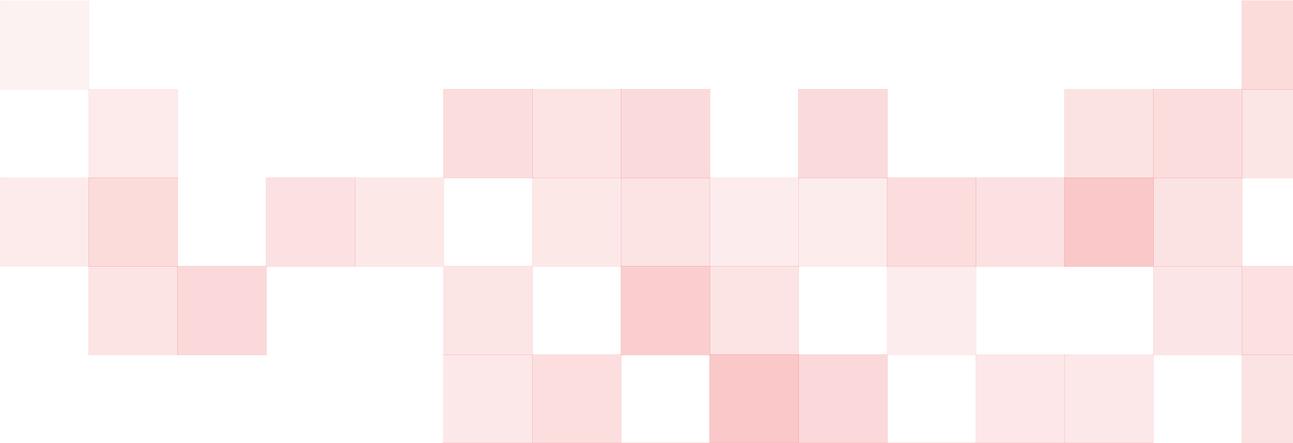
Esperamos com esse curso estimular novos professores a se engajarem no GEPEMHEP, contribuindo com a preservação do patrimônio das escolas ou faculdades onde estão inseridos, de modo a ampliar a história da educação profissional e tecnológica.

Maria Lucia Mendes de Carvalho

São Paulo, 30 de Abril de 2013.

Sumário

Capítulo 1 - Da ideia ao projeto	11
História oral: ideias, princípios e projetos	13
Elaboração de projetos em história oral	17
Conceitos importantes para pesquisas em história oral	24
Capítulo 2 - A entrevista: desafio de compreender o outro	29
História Oral e suas formas de ouvir	32
Diferentes práticas de entrevistas	37
Condução e Mediação	39
Conceitos importantes para entrevistas em história oral	40
Capítulo 3 - O trabalho após a entrevista	43
Da entrevista ao texto final	45
Conceitos importantes para conclusão de projetos em história oral	49
Finalizando projetos: trabalho de organização de produtos culturais ..	51
O que é produto cultural	53
Documento em História Oral	55
Conceitos importantes para a finalização	58
Referências	60
Apêndice 1	
Artigo “Patrimônio, trabalho e educação: A história oral significando lugares, professores e estudantes na educação profissional”	67
Apêndice 2	
Artigo “História Oral: A importância do método em pesquisa no campo da alimentação e nutrição”	80
Anexo 1 - Termo de Cessão dos Direitos Autorais	97
Anexo 2 - Termo de Autorização para Uso de Imagem	98



Da ideia ao projeto

Prof^a. Dra. Suzana
Lopes Salgado Ribeiro

Capítulo 1

Capítulo 1 - Da ideia ao projeto

Qualquer pesquisa sempre inicia com uma ideia. Uma questão que queremos responder. Mas para isso é preciso refletir sobre um caminho possível e estabelecer um planejamento de nossos passos. Assim, será mais fácil se um trabalho de pesquisa for iniciado pela elaboração de um projeto. Principalmente se a intenção for desenvolver uma pesquisa em história oral. Mas como elaborá-lo? O que ele tem de específico? Neste primeiro capítulo, tratemos de informações que auxiliam o pesquisador nesses primeiros movimentos.

História oral: ideias, princípios e projetos

Importa marcar desde este início o que entendemos como um projeto de pesquisa em história oral, pois assim já podemos começar a refletir sobre suas especificidades e principais características. Dessa maneira, poderemos nos instrumentalizar para o trabalho que será realizado: aproveitar melhor as possibilidades e nos preparar para enfrentar os desafios deste tipo de pesquisa.

Entendimentos prévios

Nesta apostila trataremos de uma forma de produção de conhecimento que tem a oralidade como sua principal força. Trata-se da história oral, forma de trabalho que vem se propagando pelo mundo após a Segunda Guerra mundial e que ganhou muitos adeptos no Brasil, desde o momento da recente redemocratização do país.

Mas afinal, o que é História Oral? História Oral pode ser definida como um processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste processo de intervenção e mediação se dá a construção de narrativas e de estudos referentes à experiência de pessoas e de grupos.

Nessa direção, a leitura de Pollak ajuda a compreender a ligação entre memória e identidade social, mais especificamente no âmbito das histórias de vida, ou daquilo que hoje, como nova área de pesquisa, se chama de história oral.

A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é em parte herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações, que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. (POLLAK, 1992, p.204)

Como uma forma de produção de conhecimento, ela pode servir a muitos objetivos de pesquisas bastante diversas. Defendemos, no entanto, que ela possa servir para a organização, e compreensão de um universo que comporte a diversidade, a pluralidade e as várias vozes. Não em um sentido que muito já foi evocada: “dar voz aos sujeitos excluídos” numa perspectiva quase benevolente e, por que não dizer, autoritária do pesquisador em relação aos sujeitos de sua pesquisa. Defende-se um uso democrático e democratizante da história oral, que esteja em sintonia com a possibilidade de muitas pessoas contarem suas vivências e participações no processo histórico e, neste fazer ativo, possam se construir como sujeitos de escolhas e de conquistas e como cidadãos de direitos.

É preciso pensar que a história oral tem uma história que, com o passar do tempo, foi sendo mudada e apropriada por muitos grupos de maneiras diferentes, o que gerou formas bastante diferenciadas de trabalho com o que foi denominado como “fonte oral” ou, como mais recentemente vem sendo referido de forma mais abrangente como “trabalho com a oralidade”.

Outra questão importante é refletir sobre o fato de que quem trabalha com a história oral lida diretamente com a construção narrativa de uma memória. Esta memória é resultado de uma construção, feita a partir de seleções e organizações de sentido e escolhas vocabulares realizadas por quem narra uma história. Não se pode mais pensar, de modo ingênuo, que o narrado e registrado pela história oral é o registro do passado como ele foi. Isso seria impossível, pois ninguém se lembra de tudo, e melhor, ninguém narra tudo que lembra. Sabendo disso, os pesquisadores e pesquisadoras em história oral, assim como outros devem prestar atenção aos discursos que registram, que consomem e, muitas vezes, reproduzem.

Como nos ensinou o filósofo e historiador francês Michael Foucault, nenhum documento é mera transparência da realidade, reflexo do real, ou meio de acesso direto a acontecimentos e personagens. Todo documento deve ser lido e estudado como um discurso feito por alguém, em um determinado tempo e espaço, com intenções específicas. Assim, uma (H)história escrita, ou uma (es)história narrada deve ser considerada uma dentre várias possíveis. Nesta análise, cabe atentar para as subjetividades envolvidas nesse processo - tanto do entrevistador/pesquisador quanto do entrevistado/sujeito pesquisado. Isto pode ajudar a mostrar outras verdades, interpretações diferenciadas, superando a ideia de um passado único, “real”, “autêntico” e “científico”.

A história oral se valida em um contexto em que diferentes modos de narrar a história passam a existir e a ser aceitos, com diferenças entre a história do vencedor e do vencido, desmistificando o processo de construção do conhecimento e dando visibilidade a “outras histórias”: “história vista de baixo”, história das mulheres, história dos movimentos sociais, histórias de professores e alunos... Ou seja, histórias plurais construídas a partir de diversas interpretações que ora se entrecruzam, ora se contradizem, ou se sobrepõem, em constantes disputas de poder. Cabe, portanto, a cada um decidir com quais concordará e quais combaterá.

Este momento inicial é para dar as boas-vindas para todos os que aceitarem o desafio de produzir conhecimento em história oral! É preciso também dizer que foi com muito cuidado e dedicação que preparamos o presente texto para você ter contato com alguns procedimentos e conceitos da história oral.

Uma identidade para a história oral

É muito comum que em trabalhos de história oral pesquisadores queiram responder sobre um jeito de ser característico de um grupo, ou buscar peculiaridades de uma maneira de agir de comunidades. Esses são estudos que no geral tendem a refletir sobre a identidade, ou seja, um modo de ser e agir. Mas é interessante pensar que também a história oral tem uma identidade, ou seja, o pesquisador que opta por produzir conhecimento com esse recurso metodológico pode também assumir um modo de ser e agir frente a seus entrevistados e temas de pesquisa.

Normalmente, opta-se pela realização de pesquisas em história oral, por considerar-se uma maneira mais pessoal e subjetiva de registro de experiências individuais e por proporcionar maior entrosamento entre entrevistados e o pesquisador. Não se deve buscar apenas informações, mas em entendimento contrário, não se propõe revelar a totalidade de algo como a identidade de um grupo. Ou seja, nem oito, nem 80.

Realizar um trabalho a partir da história oral visa trazer para o campo da história contemporânea, o indivíduo e a sua versão de como os acontecimentos históricos se desenrolaram e influenciaram em sua vida atual, e ainda como eles constroem sua própria história.

Certamente, a designação da história oral de vida como abordagem qualitativa é apropriada, mas não em vista da mera obtenção de informações complementares a dados quantitativos. Com este procedimento, o pesquisador apenas seleciona trechos dos depoimentos que justifiquem os números levantados ou os fatos históricos já consagrados, denotando uma pretensa cientificidade, que torna-se falsa, se não compreendermos que a história oral implica numa construção histórica da experiência pessoal, que deve ser valorizada, exatamente porque representa a dimensão cotidiana do fazer histórico. (SANTOS, 1996, p. 19-20.)

O trabalho com o registro de narrativas implica em reflexões específicas que relacionam conceitos muito diversos. Por essa característica, a história oral foi definida por alguns como um tipo de pesquisa multidisciplinar.

Lembrando que as transformações ocorridas recentemente na própria concepção de ciência, principalmente os debates promovidos pela multidisciplinaridade, sugerem que temas como usos da documentação oral sejam colocados como prioritários para o diálogo com diferentes áreas da produção do conhecimento para o estabelecimento do saber acadêmico atualizado.

Para elaborar a justificativa da escolha por uma pesquisa de história oral, será importante utilizar alguns conceitos centrais que têm relação com as características do trabalho dessa natureza.

Definição para pesquisa em História Oral

Uma possível definição para a realização de um trabalho de história oral é que ela seja entendida como um conjunto de procedimentos, e não apenas a realização de uma ou mais entrevistas. Esses procedimentos envolvem a elaboração de um projeto, que se desdobra no contato com as pessoas a serem entrevistadas, na criação de uma relação entrevistador e entrevistado - em que cabe explicar o projeto e suas intenções, e abrir para contribuições, caso o entrevistado ache pertinente. Só então é que deve acontecer a gravação da entrevista. Este registro pode se dar em áudio ou vídeo, pode acontecer em um único encontro ou em vários.

Depois da entrevista gravada, pode acontecer o tratamento da entrevista. Este tratamento pode prever edições de texto, de áudio e/ou de vídeo.

No caso do texto, será importante refletir sobre a transposição do código oral para o escrito, respeitando o entrevistado e tomando os devidos cuidados éticos. Sendo assim, costumeiramente são realizadas transcrições e, posteriormente, trabalhos como os denominados textualizações e transcrições. No caso de áudios e vídeos será importante a criação de roteiros narrativos para a organização dos cortes e encadeamento da história. Alguns desses trabalhos priorizam o contato com uma narrativa que toma como referência a vida como um todo e, por isso, são chamados de “história de vida”. Outros acabam por destacar uma história, em meio a tantas, e se aproximam, portanto, de processos narrativos de contação de histórias, sendo conhecidos por seu nome em inglês: *storytelling*.

O conjunto de procedimentos pode finalizar com a devolução do trabalho ao narrador ou à comunidade que o gerou. Isto pode ocorrer com o pesqui-

sador entregando sua tese, as fotos e registros que fez, seja com a possibilidade de uma publicação ou acesso público dos resultados do trabalho. Hoje, com a popularização dos meios eletrônicos, muitos trabalhos têm utilizado sites e blogs, como importantes meios para a ampliação do acesso às histórias registradas.

Saiba mais:

Seguem aqui alguns sites, em que os curiosos poderão ter acesso aos resultados de alguns projetos em história oral.

<http://www.impressoeshumanas.com.br/>

<http://www.memorialdoimigrante.org.br/cosmopaulistanos/>

<http://www.memoriaduke.com.br/>

<http://www.museudapessoa.net>

Elaboração de Projetos em História Oral

Como podemos perceber, todo o processo de trabalho começa com a elaboração do projeto. Assim, a existência de um projeto é fundamental para a História Oral, pois é na organização deste texto que o pesquisador poderá refletir sobre: O que faz um pesquisador que trabalha com história oral? Para que e para quem busca produzir um conhecimento? A partir de que instrumentos, teorias, valores e concepções recorta seus temas, seleciona seus entrevistados? Como produz e como divulga o que produziu? Em texto, vídeo, fotografias? E mais, sobre o que pesquisa? Ricos, pobres? Brancos, indígenas, negros? Mulheres, homens?

Dessa forma, para a formulação de um projeto, devemos responder questões centrais como: Quando? De quem? Como? E até mesmo verificar se o projeto será mesmo de história oral.

Quando fazer história oral?

A decisão sobre quando devemos utilizar história oral em um projeto é justificada por alguns como uma necessidade em situações em que não há documentos a respeito de aspectos do que se quer estudar. Mas essa é apenas uma dimensão, pois, para outros a história oral importa por registrar e fazer ecoar uma explicação alternativa, indicando “outras versões” sobre fatos já

estabelecidos. Nos dois casos há trabalhos que foram realizados de maneira bastante competente e que trouxeram novas discussões e diálogos importantes para a cena do conhecimento.

Importa ressaltar que em ambos os casos a história oral pode trabalhar com a construção de documentos sobre “esquecimento(s)” ou “apagamentos(s)” o que é um grande potencial deste tipo de pesquisa.

Essas ideias são potencializadas no trabalho de Pollak que em seu artigo “Memória esquecimento, silêncio” aponta a existência de uma memória em disputa e um papel para a história oral nesse campo:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “Memória oficial”, no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. Ao contrário de Maurice Halbwachs, ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes. (POLLAK, 1989, p.3-15)

Pollak, pesquisador ligado ao Instituto de História do Tempo Presente, defendeu uma história política, mas, mais que isso, promoveu uma ligação entre os pensadores que se detiveram a refletir sobre memória e a produção da história oral. Nesse mesmo artigo, definiu memória silenciada como sendo aquela que por motivos políticos ou sociais ficou submersa por algum tempo, normalmente esse tipo de memória faz referência ao discurso de minorias que resistem ao “enquadramento da memória” realizado pelos que detêm o poder político e a força. Nesse sentido, ele lembra que lapsos não são involuntários e que, muitas vezes, são a única forma de sobrevivência de uma determinada coletividade.

Entramos, assim, em contato com outra importante questão de seus estudos: o esquecimento. Existe o esquecimento da história que organiza e classifica o que deve ou não ser lembrado, estudado, eternizado, de acordo com as relações de poder estabelecidas em uma sociedade. E existe também o esquecimento vivido por uma pessoa, que faz com que cada um consiga fazer seleções do que importa ou não de suas próprias vivências.

O conceito de esquecimento ganha relevância ao se refletir sobre a questão da seletividade da memória. Se nos damos conta de que, além de ser sele-

tiva, a memória envolve o esquecimento, podemos compreender melhor a falta de controle que temos sobre ela, pois o que lembramos e esquecemos não é resultado apenas de nossas intenções e desejos declarados. Nós nos lembramos de detalhes aparentemente sem importância e esquecemos de faces, nomes e lugares que seriam fundamentais para nós. O esquecimento de experiências traumáticas pode acontecer independentemente de nossas vontades.

O que é preciso compreender é que indivíduos não armazenam uma totalidade de experiências passadas. Podemos dizer, portanto, que estamos sempre reconstituindo o passado a partir do legado que o passado deixou em nós e que o balanço entre as determinações do passado e do presente não é jamais dado a priori. (SANTOS, 1998, p.354)

A memória está presente em nós, no entanto podemos fazer uso de objetos externos como atalhos para se chegar a algumas lembranças. Ao lado desses “objetos biográficos” é mais fácil narrar uma história, pois “guardam” a memória e “fazem” lembrar das mais diversas maneiras.

A memória também traz indicações de rupturas, no diálogo entre passado e presente. Essas discontinuidades, rupturas e esquecimentos mudam o registro do passado, fogem ao controle dos que registraram o acontecido, tornando a história uma narrativa intersubjetiva.

Dito isto, destaca-se a necessidade de que esta construção documental tenha como horizonte a pluralização do conhecimento e a diversificação das interpretações sobre fatos e eventos históricos. Nesse sentido, alertamos para que a história oral não seja utilizada com a intenção de produzir registros que visem apenas a alguns interesses e que revelem visões unilaterais. Uma coisa é produzir documentos a partir de entrevistas, outra, bem distinta - mais completa e complexa-, é, além de fazer documento, integrar um processo de história oral que implica valorização das narrativas construídas e inscritas em projetos. Com isso falamos em uma relação de produção de conhecimento que leva em conta a subjetividade e a sutileza envolvida na produção narrativa.

O quando fazer história oral, pois, fica diretamente vinculado ao momento em que os projetos se apresentam necessários. Muitas vezes, motivados por demandas particulares, alguns grupos são instigados a fomentar projetos sobre si próprios. Assim, as questões da visibilidade social e da história pública se colocam como impulsionadoras de pesquisas.

De quem se faz história oral?

Intencionando uma produção de conhecimento que não seja simplificado-

ra da realidade estudada, indicamos que os sujeitos envolvidos em nossas pesquisas sejam representados de forma plural e complexa, para tanto é possível vislumbrar desde o projeto o cruzamento de categorias de análise como gênero, geração, etnia/raça, escolarização, regionalismos, classe social, dentre muitos outros possíveis.

A composição de alguns eixos analíticos passa a ser relevante em projetos de história oral. Nessa linha, se reconhece o significado de projetos que privilegiam grupos de representação minoritária, perseguidos e marginalizados. Sempre, porém, que for possível considerar os projetos complementares que vejam estes sujeitos para além de suas situações previamente definidas. (MEIHY e RIBEIRO, 2011)

Por outro lado, é interessante perceber que mesmo dentro de grupos e/ou comunidades - aparentemente homogêneos - há muitas diversidades. Assim é possível encontrarmos pessoas que venham compor ou não nossa visão pré-concebida da identidade daquele grupo estudado. Isso é válido, e pode ser registrado. As diversas visões, internas a um grupo, ou mesmo a contraposição de diferentes visões de dois grupos são elementos que podem propiciar ao pesquisador construir algo novo, inovador e democrático. Assim, mais do que contrapor argumentos, o que se defende aqui é compreender diferentes perspectivas.

Como se faz história oral?

Evidente que neste material importa detalharmos o item metodologia, e como ele pode ser elaborado em um projeto de história oral. Segundo o livro “Guia prático de História Oral”:

O primeiro cuidado, portanto é delimitar o grupo de colaboradores definindo abrangência numérica, espaço geográfico do desenvolvimento do projeto, momento temporal da pesquisa. Os critérios de formulações do corpus documentais são essenciais e o enquadramento do gênero de história oral com os grupos entrevistados exige coerência e determina a forma de continuidade da pesquisa. (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p.78)

Assim, pode ser útil para delimitar nosso grupo de entrevistados os seguintes conceitos:

Comunidade de destino: entende-se por comunidade de destino o acervo de experiências, que motivaram as razões do envolvimento e pertencimento ao grupo, podendo ser compreendida como todos os que de alguma forma se sentem ligados aos temas ou às atividades estudadas, sendo parte deste recorte um grande grupo de pessoas, que mantêm laços de afinidade e se encontram ligados por seus interesses.

Colônia: A colônia, por sua vez, é o grupo de onde podem emergir os entrevistados de nossas pesquisas. Que estiveram mais intimamente ligados à experiência estudada. Pode ser um grupo menor, contido no grupo de pessoas da comunidade de destino.

Rede: A rede ou as redes de entrevistados são grupos de pessoas formados por indicação dos colaboradores, serão estabelecidas no decorrer do trabalho. No entanto, vemos a possibilidade de definirem-se redes a partir das condições de integração, de geração, de gênero, ou não. Este princípio não elimina a possibilidade de existência de sub-redes que tragam à tona outros fatores importantes para a construção da identidade do grupo a ser estudado.

Gêneros de trabalhos em História Oral

Pode ser um facilitador para o desenvolvimento do projeto refletir e definir qual tipo de pesquisa faremos, ou seja, qual o gênero de trabalho em história oral que escolhemos.

História oral temática: utilizada por projetos de pesquisa que querem esclarecer temas por meio dos relatos de pessoas. É o gênero mais comum de pesquisas em história Oral. Pode também ser utilizada como técnica auxiliar para organização de acervos. É, portanto, uma manifestação atenta à discussão de um tópico objetivo. No desenvolvimento de pesquisas temáticas há um enfoque menor na vida do entrevistado e maior no tema sobre o qual ele pode elucidar algo. Para tanto, geralmente existe um questionário para a condução do encontro.

História oral de vida: utilizada por projetos de pesquisa e como forma de diagnóstico de problemas. Neste último caso, muitas vezes é entendida como tecnologia social. De qualquer maneira, é a manifestação mais subjetiva, pois não está preocupada com um tema e, sim, com processos mais extensos. Neste caso a narrativa que se constrói é sobre a experiência de uma vida.

Em um projeto de história oral de vida, o “colaborador” tem maior liberdade para dissertar, o mais livremente possível, sobre sua experiência pessoal segundo sua vontade e condições. Revelando maior vivacidade, a história oral de vida indica características do narrador-colaborador por meio de narrativas pessoais (impressões, sentimentos, sonhos). Tendo esses registros como meta, o pesquisador deve ter em mente criar uma ambiente atraente para a criação de uma narrativa. Seu ouvir deve ser atento e deve procurar falar o menos possível, sempre de forma estimuladora, jamais confrontando com o colaborador.

História oral testemunhal: projetos de pesquisa que têm como intenção estudar a produção de conhecimento sobre grupos ou pessoas que vivenciaram traumas. Nestes casos, é preciso muito cuidado na condução das entrevistas e recomenda-se um tempo de vivência e aproximação com a comunidade para que se criem envolvimento e aproximações.

Tradição oral: Projetos de pesquisa que produzem conhecimento sobre comunidades tradicionais em que a oralidade é forma principal de transmissão cultural. Usualmente, em projetos desta natureza, o pesquisador trabalha com os tempos e os espaços míticos, independente, da racionalidade do tempo cronológico e do espaço físico. Com frequência, opera-se com base na observação direta, continuada e a longo prazo. Respeitando os mitos fundadores e sua presença na vida cotidiana e nos fundamentos de destino do grupo. São questões importantes compreender as regras de poder da comunidade pesquisada, como: idade; gênero; posição familiar e social.

Sistematizando o projeto

O que é o projeto?

De modo geral, projeto é um planejamento articulado de investigação que inclui uma série de entrevistas que obedecem a tratamento específico. Assim, para a escrita de um projeto devemos organizar as escolhas de: Tema, Justificativa, Objetivo(s), Metodologia, Cronograma e muitas vezes um Orçamento.

Depois de refletir sobre esses itens e justificar para nós mesmos a escolha da história oral como meio para a construção do conhecimento, é hora de “colocar a mão na massa”. Ou seja, é hora de colocar as ideias no papel e escrever um projeto. Este texto deverá servir como um guia, um norteador para todas as atividades que venham depois. A ideia não é criar uma “camisa de força” - pois o projeto pode ser revisitado e modificado de acordo com as necessidades de uma pesquisa, mas é preciso que o pesquisador conte com esse registro sistematizado, para que não se perca o rumo na prospecção das informações e experiências e corra o risco de ficar à deriva, perdendo tempo.

A combinação de esforço premeditado com meta a ser atingida faz do projeto condição essencial para o desempenho afirmativo da pesquisa. É qualidade de o projeto ser indicador temporário, ainda que referencial. Assim, seu tempo de duração, bem como os caminhos a serem desempenhados nas diferentes etapas, devem ser controlados e equiparados.”
(MEIHY e RIBEIRO, 2011, p.70)

Uma forma de facilitar a escritura do projeto é pensar que temos que responder, em cada parte, questões sobre nossa pesquisa. Assim, ao apontarmos o tema escolhido, logo justificamos, ou seja, dizemos por que é importante a pesquisa que pretendemos e o que já foi produzido sobre isso, por meio de balanços bibliográficos. Nos objetivos dizemos o que vamos estudar mais exatamente, mostrando as ações pretendidas - normalmente expressas em verbos como: construir, registrar, aprofundar, analisar. Na parte da metodologia, vamos dizer como faremos nossa pesquisa, e para tanto, todas as reflexões e categorias expressas anteriormente são válidas. No cronograma, diremos quando faremos e no orçamento, quanto custará cada ação prevista por nossa pesquisa.

Aspectos práticos

Todo planejamento implica reflexões teóricas e práticas. Neste item tentaremos organizar algumas das possíveis dificuldades encontradas com o trabalho em história oral no que diz respeito a: despesas, manuseio de aparelhos, cuidado com os dados conseguidos fazem parte do controle do projeto.

Quanto às despesas, é fundamental a todo projeto ter uma fonte de financiamento. Ou seja, ainda no projeto é importante que seu(s) idealizador(es) prevejam como serão pagos os gastos referentes ao seu desenvolvimento. Isso porque não há como gravar uma entrevista se não tivermos um gravador, ou pilhas para o mesmo. Mas importa dizer que os custos de um projeto de história oral podem ser bastante expressivos, no caso de captações em vídeo e edições de produtos culturais mais sofisticados. E tudo isso deve ser planejado para que se garantam os resultados esperados.

Com isso, tocamos em um outro aspecto prático importante, o uso de equipamentos. Com a popularização das tecnologias, equipamentos antes extremamente caros se tornaram acessíveis e relativamente fáceis de usar. Assim, é possível filmar uma entrevista usando um celular, ou mesmo por *Skype*. E isso tem sido cada vez mais realizado. Mas é preciso não perder de vista que nem todos têm celulares ou computadores com essas tecnologias e *softwares*. E se precisarmos utilizar essas ferramentas, normalmente isso demanda um custo e um conhecimento para seu manuseio. Sendo assim, é importante definir quem fará cada trabalho e com que material. Prever se esse equipamento tem vida útil maior que o projeto e prever sua reposição caso necessário. No caso de entrevistas podem ser utilizados equipamentos como gravadores de áudio, câmeras de vídeo, microfones, iluminação, extensões, pinhas, sem esquecer de fitas e DVDs ainda demandados por alguns aparelhos de registro.

É muito importante organizar calendário ou agenda de tarefas e o acompanhar com atenção. Isso porque cada fase do projeto se não é cumprida, costumeiramente amarra ou atrasa a sua subsequente. Ao mesmo tempo, como não temos como ter controle, por exemplo, da agenda dos entrevistados para fazer as entrevistas, é importante no cronograma do projeto planejar atividades que possam ser feitas paralelamente.

Outra dimensão importante para a organização do tempo de uma pesquisa é prever que projetos em história oral estão sujeitos a algumas alterações pelo caminho. É comum acontecer casos em que novas entrevistas se tornem necessárias e isso requer algumas revisões no projeto pensado inicialmente.

Outra questão é que com a popularização do uso da história oral, cada vez mais instituições, escolas e corporações estão atentas a seu fazer. Com isso a história oral que tradicionalmente era algo acadêmico e, portanto, se caracterizava como uma pesquisa individual, passa a ganhar ares coletivos e ser realizada por equipes.

Os projetos desenvolvidos por uma só pessoa são autogestionados e isso facilita a sua condução e sequência, por outro lado, projetos desenvolvidos por equipes - ditos coletivos - apresentam menores limitações na possibilidade de abrangência, mas demandam cuidados no controle geral, por isso normalmente a figura de um coordenador é vital.

Conceitos importantes para pesquisas em história oral



Gráfico ilustrativo da relação existente entre conceitos do trabalho em história oral.

Memória e narrativa - Memória, de maneira geral, pode ser entendida como a capacidade de reter, recuperar, armazenar e evocar ideias, saberes, sensações, emoções, sentimentos, informações e experiências acontecidas anteriormente. O que a memória grava, recalca, exclui, relembra é o resultado de um trabalho de organização, portanto toda memória é seletiva. Só é possível

apreender o que há na memória de alguém a partir do que é sistematizado em forma de narrativa.

A memória narrada é uma seleção, uma organização entre possíveis. A memória e identidades são fenômenos construídos, social e individualmente. Sua construção pode ser consciente ou inconsciente.

No caso de nossos trabalhos de pesquisa, somos mediadores da organização da narrativa, pois quem fala, fala para alguém, ao ajudar o colaborador a ordenar sua própria memória, e assim também a se organizar como coletividade.

A memória é a “matéria prima” da narrativa. A constituição da narrativa é um ato de negociação das memórias pessoais (individuais) e de luta (coletivas). As narrativas, pelo ato discursivo, que é comportamento expressivo (performático) torna-se possível forma de construção de identidades.

Experiência - Experiência pode ser entendida como um contato epistêmico direto com uma fonte cognitiva de informações. Esse contato resulta marcas singulares que formam o sujeito. Algumas experiências podem ser “armazenadas” em nossa memória de forma a definir padrões de comportamento subjetivos.

O filósofo alemão, Walter Benjamin, valorizou em seus trabalhos a experiência humana como forma de acesso à compreensão dos processos históricos e como meio de transmissão e compartilhamento de legados culturais. (Ver ensaio “O narrador” e “Experiência e pobreza”). Na contemporaneidade, outro intelectual, o italiano Giorgio Agamben estuda experiência como sendo articulação e reflexão pela linguagem, pela capacidade de falar. Na atualidade, nossas vidas, em casa ou nas ruas, estão saturadas de eventos, mas nada ou pouco se transforma em experiência, se esta for entendida como esforço de criação e ação a partir das linguagens). Ao contrário, o excesso de informações e eventos leva à destruição da experiência (ver seu livro *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*).

Identidade - Identidade se constrói sobre a base da experiência vivida, sentida e memorizada. Mas, não só. Constrói-se também pelo reviver ou recriar proporcionado pela narrativa. Sendo assim, ao mesmo tempo em que se registram e se estudam narrativas, constituem-se identidades. Nesse sentido, ao se registrar as entrevistas desses colaboradores, contribui-se com essa tarefa de (re)construção identitária abraçada por eles – o pesquisador, queira ou não, concorde ou não.

Identidade, de maneira geral, pode ser definida como sentidos de pertencimento a grupos e de continuidade no tempo e no espaço, construídos na vivência humana. No passado já foi entendida como algo estável e fixo; contemporaneamente, é compreendida como performances assumidas pelos sujeitos, plurais e sobrepostas, sem estabilidade existencial.

Comunidade - Comunidades são significados subjetivos atribuídos pelos sujeitos aos grupos aos quais pertencem, buscando coerência e sentidos de pertencimento e de continuidade no tempo e no espaço para enfrentar as turbulências das dinâmicas de transformações das estruturas sociais. (BAUMAN, 2003)

A busca de muitos sujeitos por toda a vida na contemporaneidade será encontrar uma comunidade “segura” para se abrigar e tentar se defender da voracidade das transformações contemporâneas, com um mínimo de estabilidade! Porém, segundo os/as pesquisadores/as e pensadores/as do tempo imediato, poucos serão aqueles que conseguirão tal façanha. E alguns dos que conseguirem, terão de pagar um preço muito alto por sua liberdade ou ainda, sem nem perceber, muitas vezes estarão aderindo a vivências que excluem e/ou discriminam outros sujeitos e grupos... Sem harmonia social sonhada ou pretendida, um mundo de conflitos e intolerâncias poderá ser o horizonte se não projetarmos intervenções e comunidades diferentes, que zelem pela pluralidade, democracia, coexistência entre diferenças e conflitos que não levem à eliminação de opositores.

Roteiro para trabalho

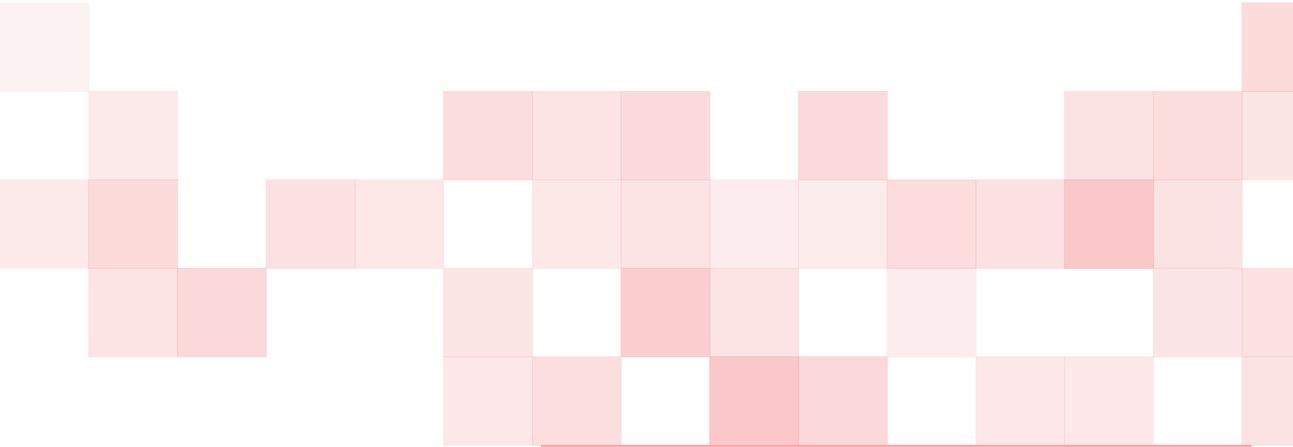
Agora é hora de montar um projeto!

Refleta sobre um tema e anote informações centrais para planejar sua pesquisa. Em linhas gerais defina:

- Tema: escolha um assunto para a pesquisa que vai realizar para este curso.
- Justificativa - diga por que estudar este tema é importante e por que história oral será utilizada.
- Objetivo - em tópicos, explique o que será estudado, o que pretende com a pesquisa.

- Metodologia - explique como serão feitas as entrevistas, e quais resultados finais são pretendidos. Indique quem serão a Comunidade de Destino, Colônia e rede de seu trabalho.
- Cronograma - sinalize quando realizará cada atividade, sabendo que nosso último encontro é nosso *dead line*.

Anote todas essas ideias em uma folha de caderno, se puder passe a limpo e guarde. Sempre que estiver em dúvida de como proceder, retome este documento.



A entrevista: desafio de compreender o outro

**Prof^a. Dra. Suzana
Lopes Salgado Ribeiro**

Capítulo 2

Capítulo 2 - A entrevista: desafio de compreender o outro

É comum as pessoas pensarem nas entrevistas como o ponto de início de qualquer trabalho em história oral. Não é assim que nos posicionamos. Em história oral, um trabalho começa com o projeto. Nele se selecionam e organizam os procedimentos e planejam-se aos desdobramentos da pesquisa. De qualquer maneira, seja qual for o projeto sistematizado, o ato da entrevista está previsto e se reveste de significado especial.

Entrevistas são recurso de pesquisas de muitas naturezas e não é raro nos-
sos entrevistados já terem vivido a experiência da entrevista anteriormente. Mas, mesmo sendo algo conhecido - para o pesquisador ou para o colaborador - há que se considerá-la algo especial dentro de nosso cotidiano. E temos que ter em mente que mesmo pessoas públicas atribuem importância à fala gravada. Por vezes elas mais que outros. Propomos que a entrevista seja um diálogo, mas não podemos esquecer que o registro pesa e por vezes inibe a narrativa.

Tratar com respeito este momento implica em dar as explicações necessárias ao entrevistado, colocá-lo em uma posição confortável para narrar e assegurá-lo do que for preciso. Não porque há algo a se esconder, mas porque só se narra algo se nos sentimos à vontade para isso.

Comumente, a entrevista envolve pelo menos duas pessoas. Mas em algumas ocasiões, no caso de gravações em vídeo, pode ser necessário o acompanhamento de técnicos em imagem, som e iluminação. Portanto, mesmo variando o número de pessoas presentes, devemos ter atenção para criar um ambiente receptivo, pessoal e confiável.

No caso de gravações com vídeos, porém, dá-se com frequência a interferência de mais pessoas, sejam iluminadores, câmeras, controladores de gravação. Mesmo entrevistas com gravadores simples, sem vídeo, em determinadas circunstâncias ocorre presença de mais pessoas. Há projetos que, por admitir tradução, tornam-se comuns a presença de mais pessoas. Também há casos em que o entrevistado agrega pessoas, notadamente familiares, ao ato da gravação. Ainda que normalmente se prefira o recolhimento, ou seja, a situação de diálogo, quando ocorre a presença de grupo, recomenda-se que haja constância dos participantes nas entrevistas. A alternância ou substituição de pessoa que entrevista, pode acarretar impessoalidade e afetar o projeto como um todo. (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p.100 -101)

Cabe certa solenidade neste momento. E cabe também compreender o registro da entrevista como algo que engloba toda a situação e não apenas o que foi gravado, ou as palavras proferidas. Silêncios, lágrimas, interjeições, são partes da mensagem de uma entrevista. Gestos não captados por gravadores de vozes, ou que extrapolam o enquadramento de um vídeo, devem ser notados. O desempenho tanto do entrevistado como do entrevistador deve

ser analisado. Para tanto, o caderno de campo é ferramenta essencial, pois é nele que o pesquisador tem liberdade para fazer seu registro de impressões.

Não cabe à entrevista de história oral um tom policialesco de busca de informações e segredos. Não se trata de buscar um “furo”, como se definiu no jornalismo.

História Oral e suas formas de ouvir

Ouvir é mais importante que perguntar em uma entrevista em história oral. Isto porque, quando o entrevistado se coloca em nossa frente, com frequência ele já sabe o que vai narrar. Pois esta não foi a primeira vez que conversamos sobre a pesquisa que está sendo feita. Apresentamos o projeto nos contatos prévios e retomamos algumas explicações antes da gravação iniciar no momento do encontro. Por vezes, durante a realização de entrevistas, nem mesmo será preciso tocar naquilo que o pesquisador sabia serem assuntos centrais da narrativa. Depois de aparecerem, os temas podem ser aprofundados, por meio de perguntas *eco* ou *repetições de expressões* do narrador, sempre atentando para ritmo, vocabulário e escolhas do entrevistado.

Com isso, compreende-se quais assuntos eram relevantes nas histórias do ponto de vista de quem as narrou. Sem precisar trazê-los à tona, como quem tivesse preestabelecido o que deveria ser importante para o registro histórico. Acreditamos que intervindo o menos possível se tem acesso a um registro mais particular de cada narrador, respeitando suas intenções e reflexões.

O que não há é um modelo ou encadeamento de causa e efeito, mas atmosfera múltipla e polifônica em forma de vivência comum. Uma história é um nada que fazemos, à força, existir; é a maneira como vemos e vivemos teoricamente o mundo. [...] seu narrar não tem nada a ver com o narrar encadeado, lógico, causa – efeito, amarrado e amarrando coisa, gente e fato em um único feixe. (CALDAS, 1999, p.92)

Portanto, é fundamental ouvir o que o colaborador tem a dizer, sem bombardeá-lo com perguntas. Um exemplo da problemática que estamos colocando aqui é passagem do livro *Las ausências presentes* em que o autor comenta sobre o comportamento de sua entrevistadora censurando-a ao dizer que não conseguia concluir suas colocações.

Com interrupciones y preguntas exclamaciones e pequeños apuntes, me sacaba de ruta. ¡Esa niña!, esse afán de entrometerse sin pudor, de querer saber, de querer conocer. Tube que marcarle un alto y conterle una anécdota para ponerla en su lugar. (WOLDENBERG, 1992, p.26)

O que se indica aqui é tentar realizar com os colaboradores o que Bourdieu definiu como um ato de comunicação “não violenta”, reduzindo ao máximo

que puder a violência simbólica presente nas dissimetrias da relação social entre entrevistador e entrevistado. Sempre sabendo das muitas relações de poder presentes no ato da entrevista. Nessa medida:

Procurou-se então instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário. Postura de aparência contraditória que não é fácil de se colocar em prática.(BOURDIEU, 1997,p.695)

Em uma pesquisa “a escuta ativa e metódica” é fundamental e por vezes indica novos caminhos e mudar cursos que se seguiria inicialmente. Há, portanto, a necessidade de compreender que estamos diante de pessoas e não de fontes. Nessa medida não podemos nos propor a estudá-las, mas aprender com elas (PORTELLI, 1997), e de fato aprender.

Segundo Thompson em seu livro “A voz do passado”:

Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de mostrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar quem não consegue parar de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias idéias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas.(THOMPSON, 1992, p.254)

No entanto, respeito em relação à narrativa e aos colaboradores não significa ouvir desarmadamente, de forma totalmente crédula, ou seja, deixar-se aprisionar pelo narrar do colaborador. O que busquei foi uma posição de entendimento daquela fala e contextualização em um cenário maior. Não ser inocente, mas, de modo algum, emudecer o sujeito daquela história picotando seus discursos e negando-lhe o direito a associações. Afinal o colaborador é o sujeito daquela entrevista, a trajetória de vida é dele. O mínimo é sentar, ouvir e respeitar.

Por vezes, um tema abordado, inesperadamente, pode redimensionar todo o projeto inicial, dando outra direção à pesquisa. Complicado para quem trabalha com prazos. Mas sinalizador de uma pesquisa que pode descobrir uma nova realidade. Como o que aconteceu com Mercedes Vilanova:

Mi idea era unicamente ‘rellenar’ las lagunas de la documentación con lo que las entrevistas aportaran, sin soñar que outra cosa ocurriría cuando las gentes me abrieran las puertas insólitas del sentido común y subvieserian casi todo cuanto se había escrito.

Al entrevistar, por fin, se derrubaron rápidamente los esquemas que tan trabajosamente habia elaborado, porque lo que oía era distinto, pero parecia más verídico que lo que la bibliografía sostenia. (VILANOVA, 1996, p.37)

É necessário, nesses encontros, respeitar especificidades sócio-históricas da

comunidade e, claro, dos indivíduos que a representaram na pesquisa. Considerar, portanto, os imaginários, as identidades e as diferenças que caracterizam aquele grupo social. Isso só é possível por meio do exercício de ouvir.

Processo de entrevista

Normalmente para agendar um encontro com alguém é preciso um contato anterior. Assim, por vezes, precisamos de e-mails e telefones para antes mesmo de encontrar a pessoa estabelecer um contato. Por vezes é dessa mesma forma que explicamos o projeto e a importância da entrevista com aquele colaborador. Outras vezes, é (são) marcado(s) um (outros) encontro(s) em que pessoalmente trocamos essas informações e fazemos alguns acertos. Este é o processo da pré-entrevista. Só depois deste contato com o colaborador é que definimos hora e local e para a gravação da entrevista.

O momento da entrevista é quando acontece a gravação. A condução irá depender das escolhas feitas no projeto. O papel que o pesquisador deve assumir é o de mediador para garantir a efetivação da colaboração. Isso porque as entrevistas são mais do que simples técnica, pois envolvem "... uma comunicação entre pessoas [...] é um método de cordialidade, um método de fazer perguntas com o único objetivo de compreender". (MEIHY e HOLANDA, 2007, p.92)

Nas entrevistas, o colaborador narra suas experiências seguindo diferentes critérios: sequência cronológica dos acontecimentos, assuntos marcantes, ou qualquer outro critério que pareça interessante para organização de sua narrativa. Normalmente, o que ocorre é um ir e vir no tempo e nas temáticas, posto que as associações mesclam vários tipos de organizações. Por isso as perguntas devem ser amplas o suficiente para não serem respondidas com uma ou duas palavras - como sim, ou não.

Outra orientação geral válida é que as perguntas sejam divididas em blocos, de forma que o entrevistado possa se sentir livre para discorrer sobre aquele assunto, não se limitando a uma ou outra informação específica.

Uma entrevista de história oral não deve ser interpretada sob o olhar dicotômico e simplista que opõe "verdade" e "mentira" - em seus sentidos morais. Importa compreender que toda criação - mentira - decorre de intenções a serem compreendidas. E que, portanto, a construção narrativa (variação das versões) evidencia memórias, intenções e imaginação. Isso pode ser muito útil para o pesquisador e pode possibilitar um aprofundamento no entendimento de vários processos.

Dicas

Nunca acabe uma entrevista sem perguntar se o entrevistado gostaria de falar algo mais.

Também, antes de finalizar, cabe agradecer pela disponibilidade do tempo e do conhecimento compartilhado, dizendo o quanto é importante para a pesquisa contribuições como aquelas.

A entrevista como documento

Desse conjunto de reflexões, tiram-se alguns desdobramentos para o campo prático da história oral. Pode-se pensar que essas tramas biográficas reinventam uma vida e, como afirmou Bosi, “uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade [o local] onde ela floresceu” (BOSI, 2003, p.69). Essa função transformadora está expressa no conjunto das entrevistas que mostram engajamento e motivações. Além disso, há mais do que curiosidade científica no ato de dar a palavra a alguém. No mínimo, há a intenção da denúncia.

A entrevista convertida em narrativa escrita é estabelecida como documento para a história oral, um documento/narrativa produzido a partir de um processo teórico-metodológico. (MEIHY, 2005 e RIBEIRO, 2002)

Refletir sobre documentos para a história oral implica em pensar a pós-modernidade e a liquidez do mundo contemporâneo que “documentos sólidos” talvez não consigam dar conta de explicar. Por isso, crescem as formas “alternativas” de documentação, como os documentários em vídeo e a própria história oral. Esses documentos em si têm uma carga de contemporaneidade, por serem produzidos por equipamentos modernos (câmeras e gravadores, por vezes, digitais), mas, mais que isso, são também “descontínuos”, “auto-reflexivos” (GIDDENS, 1991 e 2002) e “líquidos” (BAUMAN, 2001) como seu próprio tempo. Eles são subjetivos e não objetivos. São líquidos e não sólidos. Não contêm uma verdade e uma explicação sobre o mundo, se moldam às diferentes situações.

Pode-se relacionar essa fluidez com um processo de globalização, não só da economia e da política, mas também da história oral. Isso tem relação com a busca de novas formas de documentar e explicar o mundo (em todo o mundo). Daí a ideia das histórias de vida como um novo tipo de documento

“moderno”, não só porque gravado, mas por ter nele outras características, carregadas de modernidade (globalização, tecnologia, fragmentação, não verdade...).

É interessante ver que a história oral está crescendo sem lugar definido, seus principais pensadores são críticos literários, historiadores, antropólogos, sociólogos e isso pode fazer sentido junto com a discussão sobre o surgimento de uma área de estudos, (não um *locus* interdisciplinar, mas uma forma de produzir conhecimento diferente, a partir desses documentos diferentes), pois é um campo que tem crescido significativamente nos últimos anos. Daí advém o posicionamento de pensadores como Meihy, que defendem que a história oral seja uma disciplina, com preocupações, procedimentos e teoria próprios (MEIHY, 2003).

Propõe-se, portanto, uma associação entre documento escrito/oficial com um mundo sólido e de verdades objetivas e o documento oral/narrativa resultado do trabalho de história oral e da interação entre sujeitos, com um mundo mais fluido, mutável, múltiplo e líquido. Desdobrando essa questão, é possível associar isto também com o tipo de identidade que se forja (elabora, esculpe). Ao assumir a “liquidez” do documento, pode-se enxergar numa mesma narração sobre uma experiência, muitas identidades, pois o “eu”, não é uma entidade passiva, mas determina e é determinada pelas contingências (BHABHA, 2001).

Nesse sentido, cabe uma crítica aos trabalhos em história oral que, em geral, se preocuparam mais com a captação dessas subjetividades na situação da entrevista, do que com a análise delas. De forma geral, os pesquisadores tendem a aprisionar e fechar possibilidades no momento em que se debruçam para interpretá-las. Mesmo percebendo isso, não se pode afirmar que esse trabalho conseguiu superar essa crítica, mesmo sendo isso uma de suas preocupações.

Sobre a situação de entrevista há pontos que merecem destaque. O primeiro é que mulheres e homens narram diferente: diferentes temas de diferentes modos. Sendo assim, é possível afirmar que a narrativa tem gênero. Uma das grandes diferenças é que mulheres incluem de maneira mais forte em seu narrar o tema família. Enquanto os homens costumam falar mais sobre o trabalho.

A historiadora Valerie Raleigh Yow lembra das diferenças entre masculino e feminino na narrativa. Segundo ela, os homens são mais assertivos, e não têm medo de afirmar sua vocação ou força. Já mulheres costumam dar mais

“voltas” para dizer algo sobre si mesmas, principalmente no que se refere ao reconhecimento de sua profissão e suas habilidades. Yow exemplifica esses pontos a partir de seu trabalho (YOW, 2005, p.301).

Ponto importante a ser estudado frente às marcas compartilhadas pelas narrativas é o uso de uma linguagem própria e a referência a uma trajetória comum. Marcas essas que caracterizam essa comunidade, que podem ser evidenciadas ou apagadas de acordo com a postura assumida pelo pesquisador durante a realização da entrevista (papel da mediação e postura colaborativa) ou no momento da transposição do discurso oral para o escrito.

É sabida a importância de se respeitar a imensa diversidade de modos de narrar, oriundos de diferentes vivências e jeitos de lembrar. Por outro lado, vê-se, em uma mesma narrativa, a presença de várias vozes. Inspirados nas reflexões de Mikhail Bakhtin (1997) quanto à polifonia que estas carregam, percebemos a riqueza das práticas na construção de memórias, identidades e subjetividades

Especificidades do trabalho com a memória

Antes de tudo, importa refletir sobre o que costumeiramente é tido como inconveniências do trabalho com memória. A memória humana não corresponde a um equipamento de armazenamento e recuperação fiel das informações, como acontece com as memórias digitais de nossos computadores. Por isso há, muitas vezes, dificuldade por parte dos pesquisadores em diferenciar as mensagens originais das relações que associamos a elas. Este é o perigo da existência dos esquemas preestabelecidos. Pierre Lévy (2001) alerta sobre as distorções dos fatos que podem gerar. No caso, temos dificuldades em aceitar novas explicações e o que fazemos é forçar o encaixe das novas em esquemas antigos com os quais temos familiaridade.

Por isso, cabe uma outra ponderação. É também compreensível que a versão oferecida pelo narrador possa revelar ou ocultar casos, situações e pessoas. Em entrevistas de profundidade, se a questão foi refeita e o entrevistador garantiu que não foi um esquecimento passageiro, este fato pode ser interpretado posteriormente.

Diferentes práticas de entrevistas

É possível dizer que as entrevistas podem ser:

- únicas x múltiplas: ou seja, podemos prever no projeto a realização de apenas uma entrevista com cada colaborador, ou promover vários encontros e assim ter contato inclusive com as mudanças de discursos a longo de um tempo.

- estimuladas x espontâneas: podemos utilizar estímulos para a memória de nossos colaboradores, como fotografias, textos, objetos, ou mesmo a presença de outras pessoas. As entrevistas espontâneas costumam contar apenas com o trabalho de memória do próprio entrevistado.
- abertas x fechadas: não cabe para entrevistas de história oral pensar em questionários fechados que devam ser respondidos em ordem sequencial. Entretanto, entrevistadores podem se comportar de forma mais fechada ao fazer usos de roteiros, normalmente preparados com um estudo prévio da vida do entrevistado para a realização de entrevistas temáticas. Para o registro da história oral de vida, o posicionamento do pesquisador é ainda mais aberto, de forma que na preparação da entrevista o que se organiza é um rol de temas a serem aprofundados, um cardápio de assuntos sobre os quais se construirá o diálogo.
- contínuas x intercaladas: no caso de entrevistas múltiplas, elas podem ser feitas continuamente, com cada entrevistado, e apenas depois de finalizado este processo ser iniciado o contato com outro colaborador. Ou podem ser feitas de forma intercalada, em paralelo, com um e outro sequencialmente.

Como perguntar

Mesmo enfatizando que devemos mais ouvir que falar, cabe num diálogo fazer questões, mostrar interesse e aprofundar assuntos. Sendo assim, destaca-se a importância da preparação, da pesquisa prévia sobre os entrevistados para a formulação de roteiros.

Na preparação dos roteiros cabe lembrar que podem ser:

Aberto - as perguntas devem deixar espaços para complementações relacionadas com os temas pesquisados

Fechado - as perguntas podem ser previamente delimitadas

São os roteiros que garantirão certa unidade ao conjunto de referências narradas, o que posteriormente possibilitará uma análise dos documentos criados pela pesquisa.

No que diz respeito a essa unidade, há um valioso instrumento, que chamamos de Pergunta de Corte. Ela é uma questão formulada para todos os

participantes de um determinado projeto. Quando não aparece espontaneamente na fala do entrevistado, pode ser colocada como estímulo pelo entrevistador.

Contudo, é bom destacar a importância do que a história oral chama de *pergunta de corte*. De acordo com Meihy, ela “é uma questão que perpassa todas as entrevistas e que deve refletir a comunidade de destino que marca a identidade do grupo analisado” (MEIHY, 2000, p.61). São as perguntas de corte as responsáveis pelo entrelaçamento dos relatos, auxiliando na sua posterior análise.

A escolha dessas perguntas acontece no momento da elaboração do projeto. Porém, nas entrevistas, muitas vezes elas não precisam ser feitas efetivamente, é possível que elas sejam respondidas se pedirmos para que a pessoa conte as experiências mais marcantes de sua vida. Dessa forma, evitamos impor uma organização cronológica a sua estrutura narrativa.

Condução e mediação

Assumida a postura de ouvinte ativo, o entrevistador se torna um mediador na produção narrativa do outro. É no diálogo com ele - ou seja, para ele - que a memória do entrevistado está trabalhando.

O cuidado com as perguntas é necessário para que, por um lado, o entrevistado não seja acuado, sentindo-se obrigado a falar sobre algo que para ele não era relevante; e, por outro, para que não se esqueça do tema que motivou a entrevista por descuido ou impaciência do entrevistador para ouvir tudo o que o colaborador tem a dizer.

Sempre que, de alguma forma, forem importantes aprofundamentos em temas, é possível lançar mão de perguntas como:

Como foi esse período de sua vida?

O/A senhor/a poderia falar mais sobre isso?

O/A senhor/a sabe/lembra algo sobre...?

Qual o significado disso em sua experiência?

Teria algo mais que gostaria de dizer?

Conceitos importantes para entrevistas em história oral

Colaboração - “Co – labor- ação” é a ação de trabalhar junto no processo de constituição do conhecimento. Entende-se que, em uma pesquisa de história oral, o entrevistado é um colaborador, ou seja, é parte fundamental do projeto. Importa dizer que diferentes sujeitos assumem distintos níveis de envolvimento na pesquisa. Importante dizer que não é apenas uma mudança de nomenclatura, mas um novo posicionamento ético em relação ao entrevistado. O entrevistado não pode mais ser tratado como “objeto” de conhecimento, passa a ser sujeito participativo.

Diálogo - Segundo o Dicionário de Análise do Discurso, a palavra diálogo tem origem grega (*dialogos*) e guarda o sentido de ‘entrevista, discussão’, “o termo diálogo significa propriamente dito ‘entrevista entre duas ou mais pessoas’, segundo o Dictionnaire historique de langue française (Le Robert, 1992). Contudo, a esse mesmo termo, o Petit Robert (1991) atribui como sentido primeiro ‘entrevista entre duas pessoas’. Na verdade, a palavra ‘diálogo’ é, geralmente, utilizada nesse sentido restrito por causa de uma confusão efetuada entre os dois sufixos dia - (que significa ‘através’, e, portanto, o diálogo é uma fala que circula e se troca) e di - (‘dois). Esse deslizamento é igualmente revelador de uma tendência muito geral de assimilar a comunicação à troca diádica (face a face), considerando como a forma prototípica de toda troca comunicativa, apesar de não ser esta a forma mais frequente. Para evitar qualquer confusão, certos especialistas da análise da conversação preferem reservar a diálogo o seu sentido genérico, e recorrer, para designar as formas particulares que toma o diálogo em função do número de interlocutores, aos neologismos dílogo, trílogo, polílogo etc. [...] (Kerbrat-Orecchioni e Plantin, 1995).

Enfim, a palavra ‘diálogo’ conota geralmente a ideia de uma troca ‘construtiva’, conduzida de acordo com regras e tendo como objetivo de chegar a um consenso (um diálogo que não se enquadra nessa definição é um ‘falso diálogo’, já que não falamos de ‘falsa conversação’). Essa concepção ‘irênica’ do diálogo ideal foi em particular teorizada por Jacques (1979, 1985). Contudo, em todo caso, um ‘verdadeiro’ diálogo não pode existir senão em movimento dialético que sempre implica identidade e diferença. (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2004. p. 163 - 164)

Subjetividade - Tradicionalmente, subjetividade foi compreendida como dimensão íntima de cada sujeito, variável e instável. Considerada por pesquisadores como algo perigoso, era tratada nas pesquisas como um desvio,

algo pejorativo a ser separada das objetivações que ocorrem nas produções científicas, tecnológicas, da política, do mundo do trabalho.

No contexto das pesquisas contemporâneas passa a ser incorporada como dimensão inseparável da vivência humana. Indissociável do sujeito com o qual falamos ou mesmo de nós pesquisadores e nossos processos de objetivação científicos, tecnológicos, profissionais (Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari).

No caso da história oral, cabe ressaltar que a subjetividade só se expressa em entrevistas dialógicas.

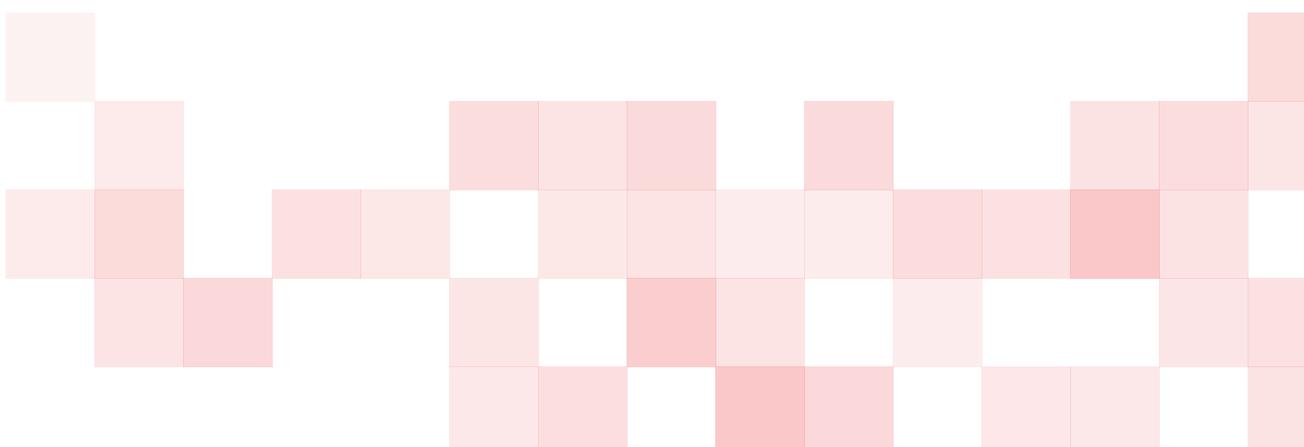
Roteiro para trabalho

Agora é hora de ir a campo e gravar uma entrevista!

Pensando no projeto que você propôs no exercício anterior, elabore um roteiro que a/o ajude a realizar uma entrevista.

Com o roteiro em mãos, contate um colaborador, marque uma entrevista e registre todo o diálogo.

Bom trabalho!



O trabalho após a entrevista

Prof^a. Dra. Suzana
Lopes Salgado Ribeiro

Capítulo 3

Capítulo 3 - O trabalho após a entrevista

Entrevista gravada. E agora? A pesquisa e o trabalho continuam. Como já dissemos, o trabalho de história oral não começa na entrevista e sim na elaboração do projeto. Agora chegou a hora de afirmar que ele também não acaba na entrevista. Há ainda muito pela frente.

Da entrevista ao texto final

O momento pós-entrevista é o de mandar uma carta de agradecimento, ou de fazê-lo por meio de um contato por telefone ou e-mail. Depois, temos que atualizar nosso controle de pesquisa e dar baixa em nossa lista de tarefas, ao mesmo tempo em que encaminhamos os novos trabalhos.

Para isto, normalmente, é organizada uma lista de controle, para o acompanhamento das tarefas que envolvem a pesquisa e que por vezes começaram com a gravação da entrevista.

Como se organizar?

Veja a tabela a seguir, normalmente organizada em programas como o Excel, ela pode te auxiliar na organização de seus projetos.

Construindo um texto

O primeiro passo foi a transcrição dos depoimentos, trabalho longo e exaustivo que muitos tratam como uma fase de natureza técnica, despertando por isso menor interesse, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Prova disso é que em muitos trabalhos a transcrição é relegada, inteiramente, a terceiros não especializados, sem que se faça ao menos uma conferência posteriormente. Contrariamente a isso, a transcrição foi uma das fases de maior importância à construção e à análise da documentação escrita.

Fundamental na medida em que é também, como a entrevista, outro momento de interação das subjetividades dos sujeitos envolvidos no encontro. Mas ao contrário da questão da entrevista, sempre muito pensada nos trabalhos em história oral, a discussão sobre transcrição acaba ficando de lado.

Talvez, uma explicação plausível para a preferência seja o fato da entrevista ser o momento onde a interação subjetiva é mais visível no trabalho de campo. (BRITO, 2000, p.664)

Tabela 1 - Modelo para lista de controle de tarefas em pesquisa de história oral

Nome	Contato	Data	Local	Duração	Transcrição	Texto	Conferência	Edição de vídeo	Obs.
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

Para preencher a tabela, valem as seguintes dicas:

A - Nome completo do(a) entrevistado (a).

B - Telefone ou e-mail de contato com o entrevistado (a).

C - Data de realização da entrevista, no formato dia, mês e ano.

D - Local de realização da entrevista, no caso a cidade.

E - Duração da entrevista, geralmente em minutos

F - Se foi feita pelo pesquisador, basta colocar ok. Caso não tenha sido feita por ele, é aconselhável colocar também o nome do transcritor, principalmente em projetos coletivos.

G - Basta um ok, pois recomenda-se que esta edição seja feita por quem fez a entrevista.

H - Basta um ok, caso tenha sido feita com o entrevistado.

I - Como muitos projetos têm realizado o registro em vídeo é também uma possibilidade editá-lo. Mas vale lembrar que a edição de um vídeo inclui a minutagem/decoupage, a roteirização, os cortes e, por vezes, a legendagem do vídeo.

J - Local para anotar breves observações técnicas.

Comumente, transcrição é o nome dado ao ato de “traduzir” o conteúdo gravado na fita em um texto escrito. Nisso está contida a ideia de estabelecer uma cópia escrita perfeita e fiel da gravação – *ipsis litteris*. No entanto, essa verdade vista de modo ingênuo pode incorrer no erro da distorção. Isto é, na tentativa de deixar intacto, acabar mudando o sentido da entrevista ao tirá-la do contexto em que foi produzida. Isso ocorre, pois, somente naquele momento, estavam presentes e visíveis informações que não podem ser gravadas, como movimento de mãos e corpo, expressão facial, piscadelas e olhares.

A segunda etapa desses procedimentos foi a textualização, na qual as perguntas foram retiradas e fundidas à narrativa, que permaneceu em primeira pessoa e foi reorganizada a partir de indicações cronológicas, tentando aproximar os temas que foram abordados e retomados em diferentes momentos. O objetivo foi facilitar a leitura do texto, possibilitando assim uma melhor compreensão do que o narrador expôs.

Foi também nesta fase que escolhi o *tom vital* de cada entrevista, “frase que serve de epígrafe para a leitura da entrevista. É sobre essa frase que se pretende organizar o critério de percepção do leitor. Assim, portanto, a frase escolhida funciona como um farol para guiar a recepção do trabalho.” (MEIHY, 200, p.90)

A textualização é, portanto, um estágio mais graduado na elaboração do documento em história oral, obedecendo a uma lógica exigida pelo texto escrito. Dessa forma, acredito que “estes recursos, além de possibilitar textos mais agradáveis, provocam a realização do envolvimento do leitor”. (MEIHY, 1991, p.30)

Por fim, a última etapa desse processo foi a transcrição. Na qual os elementos extra-texto são incorporados. Tentei recriar a atmosfera, o contexto em que foi feita cada entrevista. Acrescentei a ela anotações de meu caderno de campo e aspectos da vivência junto à comunidade.

Trata-se da transformação final do depoimento oral em escrita, “teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito, palavra por palavra”. (MEIHY, 1991, p.30-31)

As reflexões, presentes nesta apostila, baseiam-se nas reflexões de Foucault sobre a noção de subjetividade, ao produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano, dividida em certas práticas objetivado-

ras, subjetivadoras e discursivas.

Assim, as perturbações e cobranças que rondam um historiador oral na hora da transposição do narrado para um texto escrito, são as mesmas do etnógrafo no momento de escrever seu texto. Preocupação expressa por Geertz da seguinte forma:

Afirmar [...] que escrever etnografia implica contar histórias, criar imagens, conceber simbolismos e desafiar figuras de linguagem, encontra comumente uma resistência, amiúde feroz, em virtude de uma confusão, que é endêmica no Ocidente pelo menos desde Platão, do imaginado com o imaginário, do ficcional com o falso, da compreensão de coisas com a invenção delas. A estranha idéia de que a realidade tem uma linguagem em que prefere ser descrita, de que sua própria natureza exige que falemos dela sem espalhafato – pau é pau, pedra é pedra, rosa é rosa - sob pena de ilusão, invencionice e auto-enfeitiçamento, leva à idéia ainda mais estranha de que, perdido o literalismo, também a realidade se perderá. (GEERTZ, 2002, p.183)

A construção de todo texto é, portanto, um desafio para oralistas e etnógrafos, ainda mais visto que tradicionalmente a atenção desses pesquisadores não recai sobre “questões literárias” (GEERTZ, 2002, p.8). Com isso, pode-se dizer que as duas áreas estão caminhando lado a lado, enfrentando dilemas parecidos. No entanto, o que se percebe é que se as críticas são parecidas as respostas a elas são distintas.

Algumas questões foram feitas para todos os participantes do projeto, evidenciando o tema central das pesquisas. Estas são formuladas diretamente quando necessário, contudo em algumas situações são respondidas no conjunto da fala do entrevistado, não precisando aparecer de forma direta.

As posteriores transformações do texto oral para o escrito foram definidas por Meihy (1990 e 1991) como um processo de transcrição. Trata-se da transformação do que foi falado em escrita, “teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito, palavra por palavra” (MEIHY, 1991, p.30-31). Meihy denomina esse procedimento de postura “livre”, em que é mais importante o compromisso com as idéias e não apenas com as palavras.

Caldas levou o conceito a frente propondo-o não como uma etapa do trabalho, mas como todo o conjunto de interações entre entrevistador e entrevistado, que resulta na produção de um texto escrito final (CALDAS, 1999, p.79). E chegou a afirmar que por todo o processo de feitura do texto final, o colaborador não pode mais ser tratado como objeto de conhecimento, passa a ser sujeito participativo.

O texto final (depois de ter passado por várias entrevistas, várias transcrições, vários encontros de leitura e por todo o processo de formação textual) jamais poderia ter sido pronunciado daquela maneira final pelo interlocutor; no entanto cada palavra, cada frase, cada estrutura lhe pertence (ele não disse, mas somente ele poderia ter dito). (CALDAS, 2001, p.36)

A transcrição é mais que uma edição do texto da entrevista. Leva em conta coisas que foram ditas e não foram gravadas, por isso é o resultado da interação. Mostra-se aqui dois exemplos simples, lembrando que análises detalhadas foram feitas por Santos (1998) e também por Brito (2002).

Conceitos importantes para conclusão de projetos em história oral

Transcrição - Transformar qualquer registro oral ou audiovisual de uma entrevista em algo editado, ou seja, mediado para um público mais amplo, implica em um comportamento expressivo ou uma performance de transcriar. Inspirando-se no poeta e professor de literatura Haroldo de Campos, transcriar é criar a partir do que se quer traduzir. É, ao tentar traduzir o que uma outra pessoa escreveu ou narrou, reinventar sentidos tentando interpretar o que foi dito e registrado no encontro, nas entrevistas. Isto porque a linguagem oral é diferente da escrita, da audiovisual, da musical. Vivemos numa época de hibridismos dessas linguagens, e quando uma pessoa narra, ela mobiliza referentes de múltiplas linguagens. Como expressar isso num texto escrito? E num vídeo? E numa peça de teatro? É aí que entra a noção de transcrição, que assume o ato performático do pesquisador que se apropria do registro do que foi narrado e o edita, criando novos sentidos que dialogam com os sentidos experienciados e registrados.

Tradução - Haroldo de Campos é considerado o poeta da “transcrição”, pois compreende o ato de traduzir como algo criativo. O poeta traduziu grandes nomes da literatura, como Goethe (do alemão), Ezra Pound, James Joyce (do inglês), Maiakovski (do russo), Mallarmé (do francês), Dante (do italiano) e Octavio Paz (do espanhol). Para ele, na tradução, mais do que transportar o texto de um idioma para outro, é preciso transpor também elementos estruturais do poema, como o ritmo e rimas. Ele defende que essas estruturas carregam sentido e significado, muitas vezes mais importantes do que a semântica das palavras. Campos defende que a tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação.

Roteiro para trabalho

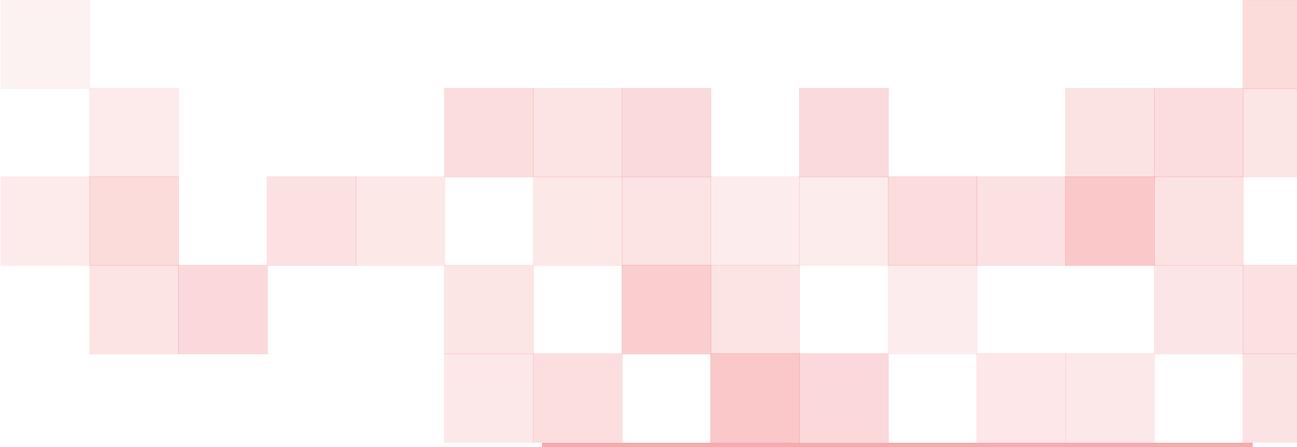
Feita a entrevista, agora é hora de criar um texto. Didaticamente dividiremos em etapas o trabalho que transcorrerá:

Etapa 1 - Transcrever: Palavra por palavra o que foi dito deve ser transposto para o papel. Ouvir atentamente a entrevista antes de transcrevê-la costuma ajudar muito neste exercício.

Etapa 2 - Transcrição: Intervenção no texto inicial para que adquira fluência e possibilidade de compreensão.

Não se esqueça de colocar junto a este texto possíveis imagens produzidas no momento da entrevista, ou cedidas pelo colaborador, de seu arquivo pessoal.

Bom trabalho!



Finalizando projetos: trabalho de organização de produtos culturais

**Prof^a. Dra. Suzana
Lopes Salgado Ribeiro**

Capítulo 4

Capítulo 4 - Finalizando projetos: trabalho de organização de produtos culturais

O que é produto cultural

Definir o que é um produto cultural não é tarefa simples, pois ele pode assumir diversas formas e finalidades - dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações. Entretanto, é relativamente simples identificá-lo. Assim, por exemplo, quando vemos um livro é comum entendê-lo como resultado, ou seja, produto de uma pesquisa ou de um trabalho artístico. O mesmo acontece com um CD de música, com uma exposição, com um site ou um blog, um documentário. Evidente que alguns produtos culturais têm maior apelo comercial, ou político e isso influencia sua produção. Dessa maneira, a organização e realização de uma pesquisa e sua sistematização em forma de produto, não está isenta dos jogos de poder presentes em nossa sociedade. Isto porque os produtos culturais fazem referência a um conjunto de objetos, ou ações, ou processos realizados por pessoas (individualmente ou em grupos) em seu tempo e em seu espaço.

Organização de um produto cultural

Muitas possibilidades se abrem para a análise e uso das entrevistas e de todo o material gerado por uma pesquisa em história oral. A sistematização de vários produtos culturais são possíveis, dentre eles: catálogos, relatórios, artigos, teses, publicações, documentários, exposições...

Evidente a importância de refletir sobre os processos de escolha de conteúdos e sobre as especificidades comunicativas de cada produto que pode ser gerado por um projeto. Portanto, torna-se central pensar as possibilidades de produtos que podem ser gerados a partir de projetos de história oral, pois, cada produto cultural pode por sua especificidade comunicar mais certo tipo de mensagem. Enfatizar a importância de analisar isto para conseguir alcançar os objetivos esperados.

De qualquer maneira é fundamental haver alguma sistematização final, dentre as diversas possibilidades de produtos que ela pode gerar. Assim, damos visibilidade aos estudos que produzimos.

Um projeto pode ter previsto a organização de um banco de dados, ou a publicação de livros, livros digitais, blogs ou sites. Qualquer uma dessas intenções gera um produto cultural.

Trabalho com Vídeo

Como pode ser visto na tabela 1, há referências ao tratamento textual e à edição audiovisual e isto nos conduz a reflexões específicas, ainda novas no campo da história oral.

É comum, ao falar em história oral, nos remetermos a sua origem no que poderíamos identificar como a modalidade “moderna”, uma vez que desde sempre a História tem sido construída a partir da oralidade. Contudo, a imposição da escrita, enquanto versão oficial desta História, se projetou indiscutivelmente ao longo do tempo, valorizando não somente os documentos cujo registro era escrito, mas, sobretudo, aqueles que dominavam a leitura e a escrita.

O nascimento da moderna história oral atrelado às possibilidades técnicas pós Segunda Guerra Mundial, teve no gravador de áudio seu meio de captação e no potencial midiático das rádios sua difusão. O interesse pelos relatos orais e pelas experiências vivenciadas ganhou novas dimensões capazes de estimular o interesse pelas histórias e memórias de grupos marginalizados socialmente e, em muitos casos, excluídos dos registros oficiais e escritos.

Este é um dos muitos aspectos que conectam a história oral a um fazer mais democrático. Ao valorizar os saberes transmitidos oralmente, passa a ser ampliado um campo de conhecimentos ainda por ser aprofundado. Discussão complementar diz respeito à aproximação dos procedimentos da história oral com as tecnologias de seu tempo, o que intensifica o diálogo que se abre acerca dos usos de equipamentos audiovisuais, tanto no registro das narrativas como nas novas possibilidades de disseminação de informações e experiências.

Embora sejam estes os pontos cruciais do debate que emerge dos trabalhos em história oral, é importante ressaltar a manutenção dos procedimentos de transposição de códigos - do oral para o escrito, do performático para o vídeo.

Muitos projetos que preveem a filmagem e posterior edição de vídeos acabam por questões de custo e de tempo dispensando a etapa de transcrição, o que causa problemas de localização quando as entrevistas são arquivadas. Sendo assim, recomenda-se que as histórias narradas oralmente e captadas seja em áudio ou audiovisual são, na grande parte das situações, transcritas. Tem-se, assim, o registro escrito daquela experiência, a partir do qual podem ser gerados novos documentos, como os textos, por exemplo.

Neste sentido, surge nova preocupação, que remonta à necessidade da documentação escrita como garantia de que aquelas narrativas não se perderão. Isto se dá, pois o suporte de áudio e vídeo não possui a mesma acessibilidade e requer novo tratamento dos acervos, o que merece atenção especial.

Cabe ainda lembrar as diferenças existentes na apreciação destes diferentes tipos de suportes. Paralelamente, a indiscutível proliferação de ações que buscam produzir gravações de histórias sobre os mais diversos assuntos. O considerável acúmulo de material produzido pode, com isso, significar seu total desconhecimento público, sobretudo, se estiverem descolados de projetos sustentados em objetivos claros e socialmente relevantes. Com medo do esquecimento, nossa sociedade tem produzido vasta documentação de forma não sistematizada que provavelmente nunca será consultada, gerando uma nova forma diferente de esquecimento.

Pensemos, por exemplo, como seria assistir cerca de 30 entrevistas de aproximadamente três horas cada uma, que estejam vinculadas a um mesmo projeto. Possivelmente, o material acumulado servirá tão somente para pessoas interessadas especificamente no tema subjacente. Com isso, surge nova demanda para que tais narrativas tenham alcance público, que está relacionada com o processo de edição de vídeos.

Este novo formato conferido à entrevista de história oral, entretanto, contraria o compromisso de muitos pesquisadores em manter a íntegra das narrativas, o que nos faz retomar menos a substituição de formas de captação e mais a exploração de seu potencial de complementaridade. Assim, registros em áudio e vídeo podem ter seu potencial de divulgação pública evidenciado ao mesmo tempo em que os textos escritos permitem a integralidade das narrativas, a garantia de sua guarda e a continuidade de procedimentos metodológicos caros à história oral.

Veja um exemplo:

Uma pesquisa sobre uma escola que entrevistou professores - nos endereços a baixo encontram-se a pesquisa, as entrevistas editadas em vídeo e as entrevistas em texto autorizadas pelos professores:

http://www.eac.fea.usp.br/eac/memoria/historia_contabilidade.html

http://www.eac.fea.usp.br/eac/memoria/entrevista_serjio_iudicibus.html

Documento em História Oral

Cabe dizer que projetos de história oral geralmente produzem documentação, seja a gravação original, seja o texto transcrito ou qualquer edição fei-

ta posteriormente. Para textos, áudios ou vídeos a criação dos documentos apresentados é em si um ato de interpretação, resultante de um encontro com os entrevistados. As narrativas são resultados de uma conversação, uma criação conjunta, desde o momento de sua gravação. A narrativa é organizada por sua estrutura vocabular, a partir das palavras usadas; por sua situação social, a interação intersubjetiva estabelecida entre os presentes; e por sua performance, pois quem fala, fala para uma audiência e essa performance é parte integrante da narrativa.

Desse encontro, o que é registrado é algo entre a história que o entrevistador quer construir e a história que o entrevistado quer contar. O que se tem acesso é uma seleção que de certa forma é uma auto-análise, resultante de um campo de tensão (a situação da entrevista).

Para a história oral, o referente não é o acontecido, pois ele não pode ser capturado a não ser no momento imediato. A história oral é, portanto, o processo que converte “memória em história”, aprisionando, concretizando, formalizando um momento que era volátil, passageiro e disforme, por meio da elaboração de um texto. Assim, pode-se pensar que no momento de uma entrevista o indivíduo fala sobre o acontecido, criando um novo referente. Num segundo momento, quando se transpõe o que foi dito para o papel, o que é chamado – genericamente - de transcrição, passa a ser um novo referente. Isto, dada a impossibilidade de representação do passado tal como o ocorrido.

No fazer do historiador oral, ou como Meihy prefere chamar, do oralista, prevê-se a elaboração de um documento escrito que possa ser objeto de interpretação. Dessa forma a história de uma pessoa é tomada como texto para que possa ser analisada, assim como o faz Geertz com a cultura, e, portanto, o documento produzido pode ser submetido a uma teoria interpretativa.

Frente a essa complexidade não podemos mais pensar que esse pesquisador pode ser um reproduzidor ou relator do dizer do outro. O pesquisador social deve ser autor e assumir sua autoria. Seu novo exercício é a construção da interpretação. Essa é a responsabilidade social de um pesquisador social. A idéia defendida nesse texto é de que o autor - oralista ou etnógrafo - deve ser um hermenêuta, e em seu texto fundar sua discursividade e construir sua obra.

A autoria de um texto tanto para a etnografia quanto para a história oral:

... em geral, não tem sido apresentada como um problema de ordem narrativa, uma questão da melhor maneira de se fazer com que uma história

honestamente seja contada honestamente, mas como um problema epistemológico, uma questão de como impedir que visões subjetivas distorçam fatos objetivos. (GEERTZ, 2002, p.21)

Sobre isso Silva lembra que:

Mesmo que os antropólogos estejam conscientes de que os fatos não falam por si mesmos, conforme defendeu Malinowski, as etnografias pretendem que os documentos apresentados, as descrições, possam ser referidos como “fatos brutos”, não contaminados pelo uso interpretativo que se quer fazer deles. Como se sua própria descrição, ou os elementos com os quais se compomos, já não fosse em si mesma uma forma de interpretação da realidade. (SILVA, 2006, p.121-2)

É justamente frente a tal discussão que o conceito de transcrição ganha importância, pois subverte na própria criação do documento a possibilidade de “pureza”. A narrativa resultante deste processo importa não por ser mais completa ou mais fiel. E sim, por incorporar a idéia de parcialidade, não apenas a do entrevistado, mas também a do entrevistador.

É possível, entretanto, separar a descrição dos fatos de sua interpretação tanto na construção de um texto etnográfico como em sua leitura? Toda descrição já não é em si mesma uma interpretação circunstanciada pelas condições de sua observação? (SILVA, 2006, p.124)

Destaca-se que no processo de produção documental o sujeito está presente e é sua presença que motiva a produção do documento. Sendo assim, é muito difícil delimitar a fronteira entre descrição e interpretação. Ambas estão a todo momento presentes. De maneira apenas didática, pode-se marcar a existência mais intensa de uma e de outra, em certos momentos. O texto da entrevista é o lugar em que se pretende que o narrador apareça mais que o pesquisador. A iniciativa de deixar a narrativa em primeira pessoa é tentativa de marcá-la como pessoal e subjetiva, em contraponto a um discurso homogeneizante e generalizador que impede a leitura de um texto como resultado de uma experiência.

Da mesma forma, não se pensa que as tramas biográficas registradas dêem conta do que é cada entrevistado. O texto que ora se apresenta também não é a totalidade da pesquisa desenvolvida ou das reflexões tecidas sobre o exercício de trabalhar narrativas. Muito se perdeu. Aqui como lá, tem-se acesso às versões, apanhados de momentos, vistos à luz dos olhos de hoje, sobre o acontecido ou sobre o que se lembra ter ocorrido.

É comum ouvir, quando se fala do trabalho com memória, que ela é fluída. E é realmente. Mas se isso vale para os narradores, deve valer também para os pesquisadores. O que deve importar, portanto, é entender como a pessoa se descreve, ou, quais suas verdades e pontos de vista sobre as coisas. No en-

tanto, dizer isso não basta, é preciso também analisar como e porque estão sendo produzidas, ou “lembradas” desta ou daquela forma especificamente. Ou seja, muitas vezes o que se apresenta em primeira mão em uma entrevista são opiniões e leituras de um grupo, em diálogo com conversas internas à comunidade ou externas produzidas pela sociedade em geral ou pela própria mídia, que por vezes inunda a todos com informações, o que coloca o pesquisador em contato com narradores que falam sobre percepções mais generalizadas, e somente com muito trabalho de ambos e algum tempo de conversa, de atenção e de negociação, aquelas percepções “padrão” podem ceder lugar para pensamentos e impressões mais particularizados.

A importância da autorização e conferência

A conferência é um novo momento de negociação entre o pesquisador e o colaborador. Por meio desse processo busca-se tanto satisfazer as necessidades do trabalho historiográfico quanto garantir o bem-estar dos colaboradores.

É comum que neste momento de leitura conjunta se possa tirar dúvidas, completar pensamentos que tinham se perdido, estabelecer novos elos para a narrativa e, o mais importante, poder ouvir qual o significado para eles desse trabalho.

Depois de tudo feito, pede-se a autorização de uso da entrevista. Independente do uso que será feito da entrevista, nada pode ser divulgado sem que o pesquisador tenha a assinatura de um documento em que o entrevistado cede os direitos de sua entrevista. Esta carta de cessão pode ser assinada no ato da entrevista, logo após ela ser concedida e depois pode ser assinada novamente quando conferido o material.

Ela é instrumento legal, mas também ético para a segurança de ambas as partes. No caso, da não autorização de parte de um texto ela deve ser suprimida. No caso de um vídeo, também, de forma que mesmo que não tenha sido prevista e orçada uma edição terá que ser feita.

Conceitos importantes para a finalização

Pós-modernidade - Segundo o Dicionário de conceitos históricos: “A pós-modernidade é assunto multidisciplinar: artistas, cientistas, filósofos, entre outros, refletem sobre esse tema. Mas para alguns desses pensadores o termo exprime coisas tão diferentes que explica, na verdade, muito pouco. No entanto, mesmo seus mais ferrenhos críticos parecem concordar com a existência de algumas características presentes em todos os discursos que se dizem

pós-modernos. A principal delas é a crítica aos valores da sociedade ocidental, oriundos do Iluminismo, do racionalismo e da Revolução Industrial. (...) a pós-modernidade é uma mistura eclética de coisas bastante diversas, fruto da sociedade consumidora de serviços, despolitizada e individualista. Mas como muitas são as abordagens pós-modernas, essa perda de sentido da realidade não se encontra em todas. Para o teórico da cultura Homi Bhabba, por exemplo, se a pós-modernidade for apenas a crítica da modernidade – esta entendida como o discurso racional iluminista –, ela é inútil. Para Bhabba, a crítica pós-moderna precisa ultrapassar a simples desconstrução dos valores da modernidade e incorporar novas formas de saber, como o fim das idéias etnocêntricas e a possibilidade de se escutar outras vozes e histórias, principalmente dos grupos minoritários. (...) Já o cientista político Michel Zaidan considera que a pós-modernidade tem grande influência sobre as concepções irracionistas de história, influenciadas por Michel Foucault ou Walter Benjamin, ou ainda pela Nova História francesa. Essa produção seria irracionista por não acreditar que se pode explicar a realidade e permanecer estudando apenas os discursos produzidos na História. (...) dificilmente o professor de História pode escapar de se defrontar com esse problema atual: o que é a pós-modernidade? Como não há uma resposta fácil para essa questão, é importante que o educador busque as diferentes formas nas quais aparece esse discurso pós-moderno, inclusive a crítica à existência de uma pós-modernidade. (...) O professor hoje depara com estudantes que nasceram e são criados sob o constante bombardeio de discursos e produções que apresentam uma linguagem pós-moderna (...) razão pela qual se faz necessário que ele reflita sobre elas, para melhor trabalhar com determinadas linguagens na sala de aula, desde a já usual linguagem cinematográfica até as histórias em quadrinhos.” Fonte: SILVA & SILVA, 2005, p. 338-342.

Roteiro para trabalho

No caso de nosso curso, desde a criação de seu projeto idealizamos a confecção de um CD-ROM com todas as entrevistas realizadas por cada uma de vocês. Sendo assim, agora é hora de entregar este material que gerará um banco de histórias, que versará sobre a educação profissional no Brasil.

Este CD-ROM será registrado como uma publicação e assim servirá para gravar o que foi produzido no presente, mas também poderá auxiliar em pesquisas futuras.

Assim, percorremos todas as etapas do trabalho em História Oral e sairemos com um produto cultural, produzido a partir de nossos exercícios e de nossos aprendizados.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2a. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 279-326.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- _____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, P. (org.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRITO, F. B. de. *Ecos da Febem: história oral de vida de funcionários da Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor de São Paulo*. São Paulo: DH-FFLCH-USP, 2002.
- _____. Transcrição em história oral. IN: ATAIDE, Yara D. (org.) *Do oral ao escrito: 500 anos de história do Brasil*. Salvador: Editora da UNEB, 2000, p. 671-680.
- CALDAS, A. de L. *Oralidade, texto e história – Para ler a história oral*. São Paulo, Ed. Loyola, 1997.
- _____. *Nas águas do texto: palavra, experiência e leitura em história oral*. Porto Velho: Eudfro, 2001.
- _____. Transcrição em história oral. In: *Nêho-história*. No 1, novembro de 1999. p. 71-79.
- CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- GEERTZ, C. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo, Ed. UNESP, 1991.
- _____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2002.

LÉVY, Pierre. São Paulo: Editora 34, 1993. As tecnologias da inteligência. 1ª edição (10ª Reimpressão) São Paulo: Editora 34, 2001.

MEIHY, J. C. S. B. A colônia brasilianista. São Paulo: Nova Stela, 1990.

_____. *Canto de morte Kaiowá: história oral de vida*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. La radicalización de la historia oral. In: Palabras e silencios. Revista de la Asociación Internacional de Historia Oral. Nueva Época, vol 2, n. 1, junio 2003, p. 33-45.

_____. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2000, 2002 e 2005.

_____. HOLANDA, F. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. e RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

POLLAK, M. Memória e Identidade social. *Estudos Históricos*, vol. 5, no. 1. 1992, p. 200-215.

_____. Memória esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*, nº 15, 1997, p. 13-50.

RIBEIRO, S. L. S. *Processos de mudança no MST: história de uma família cooperada*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, DH/FFLCH/USP, 2002.

SANTOS, A. P. dos. À esquerda das Forças Armadas Brasileiras: histórias de vida de militares de esquerda. São Paulo: DH-FFLCH-USP, 1998.

SANTOS, M. S. A luta da memória contra o esquecimento. In: *Síntese Nova Fase* 25, n. 82, 1998, p. 351-368.

SILVA, V. G. da. *O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras*. São Paulo: EDUSP, 2006.

SILVA, K. V e SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto. 2005.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 254.

VILANOVA, M. *Las mayorías invisibles: exploracion fabril, revolución y represión*. Barcelona: Icaria, 1996.

WOLDENBERG, J. *Las ausencias presentes*. Mexico: Caly Arena, 1992, p. 26.

YOW, V. R. *Recording Oral History: a guide for the humanities and social sciences*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2005.

Bibliografia Recomendada

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BENJAMIN, W. Walter Benjamin. *Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.

BOSI, Eclea. *Memória e sociedade. Lembrança de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CAMPOS, H. de. Problemas de tradução no Fausto de Goethe. In: _____. *O arco-íris branco*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

CASTELLS, M. *O poder da identidade. (A Era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. 2) 3a ed.*, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1996.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GROS, F. (org.) *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004.

HALL, S. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. (L. SOVIK, org.) Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HUYSSSEN, A. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2004.

PORTELLI, A. *Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores*, *Projeto História*, vol. 10, 1993.

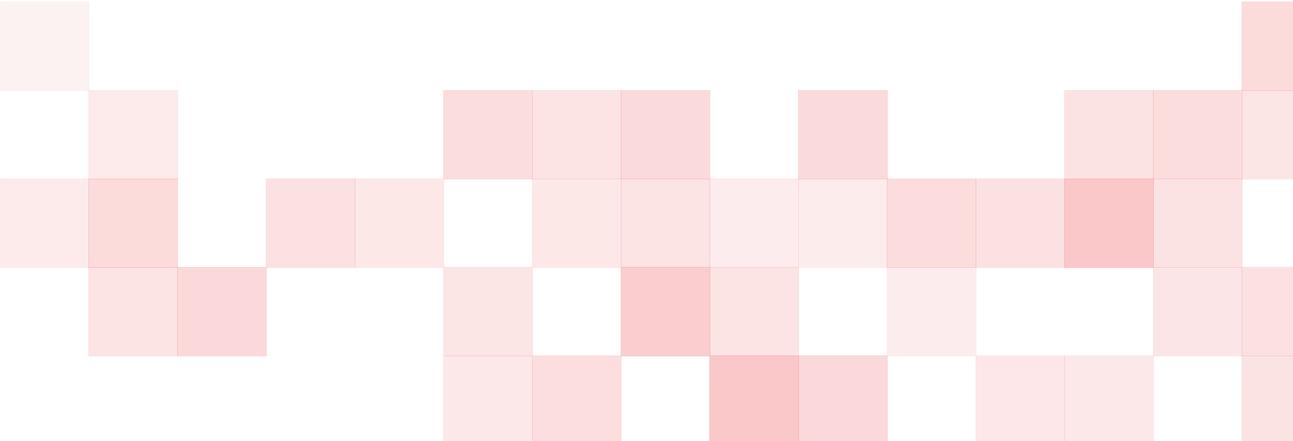
RIBEIRO, S. L. S. *Tramas e Traumas: identidades em Marcha*. São Paulo. Tese de doutorado DH/FFLECH/USP, 2008.

_____; SANTOS, Andrea Paula dos & MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Vozes da Marcha pela Terra*. São Paulo: Loyola, 1998.

SANTOS, A. P. dos. *Ponto de Vida. Cidadania de Mulheres Faveladas*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997.

_____. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007



Apêndices

Apêndice 1

Patrimônio, trabalho e educação: A história oral significando lugares, professores e estudantes na educação profissional

Maria Lucia Mendes de Carvalho¹

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Faculdade de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

Na busca por desvendar o processo de implementação de cursos ferroviários na educação profissional pública no estado de São Paulo, iniciado na década de 1930, descobriu-se a valoração do patrimônio ferroviário por professores de um curso técnico em turismo. Este trabalho pretende mostrar a importância da história oral como ferramenta metodológica em pesquisas de memórias e história da educação profissional, tendo por finalidade apresentar a transcrição da entrevista com uma professora do curso Técnico em Turismo, -referente às suas práticas escolares e pedagógicas na instituição, e a sua contribuição para a preservação do patrimônio cultural e tecnológico da ferrovia.

Palavras-chave: Educação Profissional. Patrimônio. Ferrovia. Turismo. História Oral.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa que busca desvendar o processo de implementação de cursos ferroviários na educação profissional pública no estado de São Paulo, iniciado na década de 1930, com o intuito de delinear um projeto de historiografia sobre patrimônio industrial, trabalho e educação, que envolva docentes e estudantes de escolas técnicas de Sorocaba, Franca, Campinas, Amparo, São Paulo, Pindamonhangaba, e a faculdade de tecnologia de Jundiaí, instalada no complexo ferroviário da Cia Paulista. Naquele período as escolas técnicas da Superintendência do Ensino Profissional ofereciam para o público masculino os cursos técnicos de mecânica e marcenaria.

A pesquisa está sendo delineada para ser realizada nos arquivos escolares dos Centros de Memória destas escolas, que foram implantados com o apoio da Fundação de Apoio a Pesquisa de São Paulo, em parceria com o Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de

1-Doutoranda em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável na FEAGRI/UNICAMP, sob a orientação da Dra. Maria Ângela Fagnani. Trabalho apresentado no Seminário "NEHO VINTE ANOS: HISTÓRIA ORAL, IDENTIDADE E COMPROMISSO", em São Paulo, de 10 a 12 de novembro de 2011.

1997 a 2001, exceto o Centro de Memória de Pindamonhangaba que está sendo montado por três professoras que atuam em projetos no Grupo de Estudos e Pesquisas de Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP) na Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza.

Durante a pesquisa preliminar realizada em documentos textuais, iconográficos e peças museológicas de arquivos escolares, encontrou-se indícios da participação da Superintendência do Ensino Profissional nos cursos ferroviários e nos Núcleos de Ensino Profissional existentes nas Estradas de Ferro administradas pelo Estado de São Paulo. Em uma visita ao complexo ferroviário de Jundiaí, em 17 de junho de 2011, para identificar o espaço e reconhecer os pesquisadores que atuam na preservação do patrimônio cultural, histórico e tecnológico, encontramos uma equipe de docentes e estudantes na Faculdade de Tecnologia de Jundiaí, classificando e registrando documentos em um Laboratório de Informática referentes ao acervo da Estrada de Ferro da Cia Paulista de Jundiaí, uma riqueza em relatórios, plantas, livros, que datam de 1865. O patrimônio arquitetônico inclui a escola do curso ferroviário iniciado por Roberto Mange, engenheiro suíço e pioneiro na educação profissional. O prédio está preservado e hoje é parte das instalações da Faculdade de Tecnologia de Jundiaí do Centro Paula Souza.

Na busca de docentes-pesquisadores para envolvê-los no projeto patrimônio, trabalho e educação, descobriu-se a valoração do patrimônio ferroviário por professores de um curso técnico em turismo.

Este trabalho emprega a história oral como ferramenta metodológica em pesquisas de memórias e história da educação profissional, visando demonstrar as práticas escolares e pedagógicas de uma professora do curso Técnico em Turismo, e sua contribuição para a preservação do patrimônio cultural e tecnológico da ferrovia.

PATRIMÔNIO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

A decisão de participar da elaboração de um projeto sobre patrimônio, trabalho e educação, deve-se à importância da preservação do patrimônio industrial para o desenvolvimento de pesquisas cultural, histórica e tecnológica em uma instituição de educação profissional. O GEPEMHEP tem realizado pesquisas nos arquivos escolares que demonstram a relação entre os cursos profissionalizantes oferecidos nas unidades escolares com o desenvolvimento tecnológico do nosso país (CARVALHO, 2011).

Argolo (2004), na publicação “Arquitetura do café”, apresenta o desenvolvimento agrícola, econômico e tecnológico para a cultura do café. Nesta publicação é factível o entendimento dos cursos profissionalizantes oferecidos no início do século XX nas escolas públicas do estado de São Paulo: mecânica, marcenaria e segeria. Nas primeiras décadas deste século o café era transportado no Porto de Santos por carroças, construídas com carrocerias

de madeira. Assim como os classificadores de café, transportadores de canecas, também eram construídos a maior parte dos equipamentos com madeira. Isto significa que os fazendeiros e os empresários paulistas precisavam daqueles oficiais para desenvolver a economia no estado. O argumento de Monberg (Argolo, 2004) demonstra a importância do avanço tecnológico na qualidade do produto e na economia da cultura do café:

O vapor e o metal substituíram a água e a madeira, e o emprego de máquinas modernas favoreceu toda a cadeia produtiva. Os cafeicultores obtinham melhores preços na venda de seus produtos, e os intermediários passaram a negociar com maior segurança os diferentes tipos de bebidas e peneiras do café, pois este passou a ser beneficiado e classificado automaticamente, o que evitava erros grosseiros e fraudes. Assim, por exemplo, os grãos beneficiados pelas máquinas Lidgerwood, que eram chamados “café de máquinas”, obtinham maiores preços no mercado, estimulando novos investimentos na modernização do processo. As colheitas podiam ser beneficiadas mais rapidamente do que quando o eram pelos métodos tradicionais, proporcionando maior agilidade na venda do produto.

Este projeto de patrimônio, trabalho e educação será desenvolvido no GEPEMHEP da Unidade de Ensino Médio e Técnico envolvendo docentes e estudantes nas unidades escolares, e estes projetos propiciarão divulgar os resultados gerados em eventos promovidos com as equipes sobre o acesso à informação, a cultura, a tecnologia, a história e memória da educação profissional no campo da educação patrimonial. Segundo Fratini (2009):

No Brasil a educação patrimonial começou a ser discutida na década de 1980 [...] Embora muitos espaços tenham sido alcançados nos diferentes segmentos do patrimônio que trabalham com essa prática, ainda há muito a ser desenvolvido. A área carece de estudos e a literatura nacional sobre o assunto pode ser ainda muito ampliada por professores, com produções no âmbito da educação; e no âmbito patrimonial, por especialistas nas diversas áreas que tangem o patrimônio histórico-cultural. O número de projetos e experiências com educação patrimonial, conforme consta é ainda pouco expressivo, principalmente quando se trata de uma área específica, como a área de arquivos.

OS CURSOS NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS MASCULINAS EM SÃO PAULO

Em São Paulo, o Decreto Estadual N° 2118-B de 28 de setembro de 1911, cria na capital dois institutos de educação profissional, um para o sexo masculino, a Escola Profissional Masculina, e o outro para o sexo feminino, a Escola Profissional Feminina. O artigo 3º, neste decreto, apresenta as seções dos cursos oferecidos na Escola Profissional Masculina: a) de matemática; b) de desenho; c) de mecânicos (ferreiros, fundidores e ajustadores), d) de pintores, e) de pedreiros, f) de tecelões, g) de latoeiros, h) de choferes. É importante observar que a escola de Amparo, criada com o Decreto Estadual N° 2118-A, na mesma data das escolas da capital, era somente para o sexo masculino e denominada Escola de Artes e Ofícios. Talvez esse seja o motivo dos amparenses associarem a escola ao nome de Liceu de Artes e Ofícios nas

matérias jornalísticas da época. O artigo 2º deste decreto apresenta as seções a seguir: a) de matemática, b) de desenho, c) de eletricitas, d) de pintores, e) de carpinteiros e marceneiros, f) de tecelões, g) de segeiros.

Nestes dois decretos estaduais, os quadros funcionais das escolas profissionais estão definidos – um diretor, um professor de matemática, um professor de desenho, um mestre para cada uma das oficinas, um zelador e dois serventes. Quanto à matrícula nas escolas, o período era de 11 a 14 de janeiro, e para ser admitido o candidato deveria provar ter a idade de 12 anos completos, e ter o curso das escolas primárias ou conhecimentos equivalentes, ser vacinado e não sofrer de doenças contagiosas. Nos decretos constam também artigos que regulamentam os trabalhos dos alunos - cada aluno receberá uma caderneta em que será creditada a porcentagem que lhe couber pelos trabalhos que houver executado. E que na Escola Profissional Masculina, os alunos (excetuados os da seção de choferes) teriam uma retribuição pecuniária, segundo uma tabela aprovada pelo Secretário do Interior (LAURINDO, 1962, p. 123).

Em 1934, é criada a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica no estado de São Paulo, e Horácio Augusto da Silveira é o primeiro superintendente, permanecendo no cargo até 1947.

De 1934 a 1942, a Superintendência oferece nas escolas masculinas no estado de São Paulo, os cursos relacionados a seguir, e em função da localização da escola:

1 - ESCOLA PROFISSIONAL PRIMÁRIA – destinavam-se à preparação elementar de jovens de um e outro sexo, maiores de doze anos para o exercício de profissões de base manual e mecânica, e para a continuação nas escolas profissionais secundárias, sendo de dois anos a duração dos seus cursos: 1 – Tornearia; 2- Entalhação, Tapeçaria e Empalhação; 3 – Pintura e Decoração; 4 – Laticínios; 5 – Estenografia, Mecanografia e Correspondência Comercial; 6 – Instalações Elétricas e Aparelhos de Rádio; 7 – Douração e Niquelação; 8 – Fiação e Tecelegem; 9 – Artes Gráficas; Serralheria; 10 – Marcenaria e Entalhação.

Estes cursos de dois anos eram divididos em duas partes, uma de Cultura Geral, que compreendia: português, geografia e matemática elementar. E a outra de preparação profissional, constante de um ou vários ofícios.

2 - ESCOLA PROFISSIONAL SECUNDÁRIA - os cursos oferecidos tinham duração de três anos para jovens a partir de 13 anos, selecionados nos cursos vocacionais ou provindos de escolas profissionais primárias. Os cursos compreendiam duas partes:

Cultura geral: português, história do Brasil, geografia, aritmética, geometria, noções de álgebra e trigonometria, higiene e puericultura, economia doméstica, plástica aplicada às profissões e desenho profissional.

Preparação profissional: com cursos referentes ao ferro e madeira, para as secções masculinas, que constavam os seguintes grupos: a) Mecânica (1 – Fundição; 2- Ferraria e Caldeiraria; 3 – Ajustagem e Serralharia; 4 – Torneagem e Frezagem); b) Marcenaria (1 – Tornearia; 2 – Entalhação; 3- Ebanisteria artística); c) Outros cursos de acordo com as necessidades locais, como: eletrotécnico, ferroviário, laticínios, tecelagem, artes gráficas, segeria, selaria, trançagem, construções navais, etc.

É importante observar que a atual Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas, a primeira Escola Profissional Masculina, da capital, criada em 1911, era denominada Instituto Profissional Masculino, em 1937. Nesse ano, anexo ao Instituto, existia a Escola Técnica Profissional, criada por meio da Lei 2915, de 19 de janeiro, para oferecer cursos de dois anos de estudo. Essa escola era mantida pelos sindicatos industriais e destinava-se ao aperfeiçoamento de operários já em serviço nas industriais: mecânica em geral, de marceneiros, entalhadores e pintores. Os alunos desses cursos recebiam aulas de cultura geral: português, matemática, desenho profissional e tecnologia. (LAURINDO, 1962, p. 153).

OS CURSOS FERROVIÁRIOS NA SUPERINTENDENCIA DO ENSINO PROFISSIONAL EM SÃO PAULO

Em 1924, é criada a escola para formação de mão-de-obra para companhias ferroviárias, junto ao Liceu de Artes e Ofícios, em São Paulo, sob a chefia de Roberto Mange, associando a estrutura profissionalizante com os interesses empresariais dentro da perspectiva de racionalização do trabalho, e com a preocupação do currículo que deveria ser adotado (RANGEL, 2009).

Na Superintendência do Ensino Profissional no estado de São Paulo, o curso ferroviário foi criado no início da década de 1930, e na Escola Profissional Coronel Fernando Prestes, em Sorocaba. Segundo Casconi, Paula e Ronzani (MORAES e ALVES, 2002, p.150):

A radiofonia sorocabana nasceu, praticamente, dentro da Escola, atraindo muitos aficionados, os quais, em 20/04/1930, conseguiram realizar a primeira transmissão de que se tem notícia. Nesse mesmo ano, em entendimento com a diretoria da Estrada de Ferro Sorocabana, a escola passou a oferecer o curso ferroviário, que se tornou um dos mais procurados. As aulas teóricas eram dadas na Escola Profissional e as práticas, nas oficinas da Estrada de Ferro Sorocabana.

Enquanto isso, na Escola Profissional Mixta Bento Quirino, em Campinas, Souza, Iervolino e Guerra, informam que: a escola e os cursos oferecidos acompanham o desenvolvimento econômico e social da cidade [...] em 1935, é criado o curso de ferroviário (MORAES e ALVES, 2002, p.122)

Em 1945, surge o Decreto-lei 14.550 de 21 de fevereiro, amparando o Ensino Ferroviário, e dando a responsabilidade de orientação técnica assumida pelo SENAI, em relação ao ensino ministrado pelas estradas de ferro par-

ticulares. Em função deste decreto resolveu a Superintendência do Ensino Profissional propor ao Governo do Estado, a extinção dos cursos e núcleos do ensino ferroviário, a ela diretamente subordinados. Assim foram extintos, conforme o quadro I.

PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS: A HISTÓRIA ORAL E A CULTURA ESCOLAR

Na busca por docentes-pesquisadores para envolvê-los no projeto patrimônio, trabalho e educação, descobriu-se a valoração do patrimônio ferroviário por professores de um curso Técnico em Turismo no complexo ferroviário de Jundiaí. Percebeu-se que a história oral deveria ser empregada como ferramenta metodológica nesta pesquisa, e que o depoimento de uma professora possibilitaria demonstrar as práticas escolares e pedagógicas de professores do curso Técnico em Turismo, e sua contribuição para a preservação do patrimônio cultural e tecnológico da ferrovia.

No período de agosto a outubro de 2011, foram realizadas entrevista, transcrição e transcrição da mesma. Na transcrição, consideramos que a história oral de vida é que ampara a narrativa dependente da memória: [...] dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala (MEIHY e HOLANDA, 2007, p.35).

Nesta pesquisa preliminar sobre os cursos ferroviários na Superintendência do Ensino Profissional adotou-se também a cultura escolar como categoria de investigação, definida por Julia (2001):

[...] 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, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...]

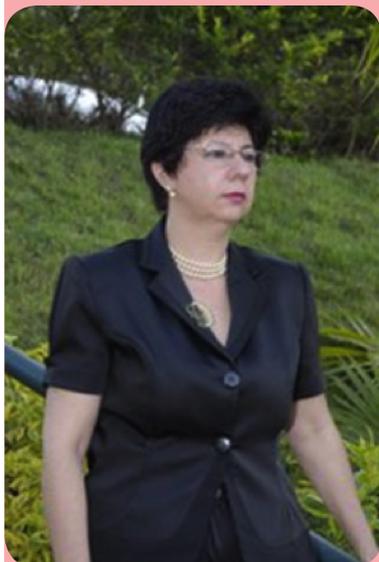
Quadro I – Cursos ferroviários e Núcleos de Ensino Profissional da Superintendência do Ensino Profissional no Estado de São Paulo e os decretos estaduais de extinção dos mesmos (LAURINDO, 1962, p. 302)

Cursos Ferroviários	Decretos Estaduais de Extinção
Escola Industrial de Rio Claro	Decreto 16.168 de 31/10/1946
Escola Industrial Bento Quirino de Campinas	Decreto 16.185 de 7/10/1946
Escola Industrial Fernando Prestes de Sorocaba	Decreto 18.087 de 20/4/1948
Escola Técnica Getúlio Vargas da Capital	Decreto 18.105 de 9/5/1948
Núcleos de Ensino Profissional	
Núcleo do Ensino Profissional de Jundiaí (o mesmo que criou a Escola Industrial de Jundiaí)	Decreto-lei Nº 15.572 de 24/1/1946
Núcleo de Ensino Profissional de Araraquara (o mesmo que criou a Escola Industrial de Araraquara)	Lei Nº 77 de 23/2/1948
Núcleo de Ensino Profissional de Bauru	Decreto 18.087 de 20/4/1948
Núcleo de Ensino Profissional de Pindamonhangaba	Decreto 18.087 de 20/4/1948

A entrevista com a professora Lurdes Dorta aconteceu na Escola Técnica Estadual de Artes, no Parque da Juventude, em São Paulo, onde funciona o Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão da Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, no dia 23 de agosto de 2011, com preparação de quarenta minutos sobre os objetivos do projeto e as atividades da professora Lurdes Dorta, referente ao complexo ferroviário de Jundiaí; e na mesma data, foram realizadas duas gravações em vídeo, de quinze minutos cada uma. Este trabalho trata somente da primeira gravação em vídeo.

A primeira gravação em vídeo foi transcrita, depois transcrita pela pesquisadora e encaminhada para a professora Lurdes Dorta apreciar, fazer acertos e retornar à pesquisadora. Todos esses procedimentos foram realizados de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que se refere às normas éticas em pesquisas com seres humanos.

LURDES DORTA: DEPOIMENTO DA PROFESSORA E EMPREENDEDORA NO TURISMO EM JUNDIAÍ



LURDES DORTA, em 2011, atua como profissional:

Professora Coordenadora de Projetos em Hospitalidade e Lazer na Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza;

Professora no Curso de Turismo na Escola Técnica Estadual Profª Ermelinda Gianini Teixeira, em Santana de Parnaíba;

Secretária Executiva do Fórum Regional da Indústria, Comércio e Serviços de Jundiaí;

Membro do Conselho da Mulher Empreendedora na cidade de Jundiaí.

Eu sou Lurdes Dorta vou dizer como cheguei no Centro Paula Souza, e a importância que tem este projeto da professora Maria Lucia Mendes de Carvalho, que pretende resgatar a história do patrimônio industrial e dos cursos ferroviários na educação profissional, incluindo o complexo ferroviário de Jundiaí, para contar sobre o surgimento do Curso Técnico em Turismo na instituição.

Nós começamos a área de hospitalidade e lazer implantando-a em 19 escolas do Centro Paula Souza, entre 1997 e 1998. Nesse período, em Jundiaí, a linha da ferrovia tinha sido privatizada, e este patrimônio estava no ativo do governo do estado. Mas a arquitetura e o prédio não estavam ocupados. Era preciso ocupar e cuidar do espaço.

Então nós tínhamos os alunos do Centro Paula Souza no curso de turismo, e constatando este problema do patrimônio, em Jundiaí, decidimos criar uma entidade, a Associação de Profissionais de Turismo com o objetivo de colocar este aluno no mercado de trabalho. Por meio das aulas de museologia do currículo do curso Técnico em Turismo, nós começamos um trabalho de recuperação do espaço.

A associação de profissionais fez um acordo com a Secretaria de Recuperação de Bens Culturais do Estado de São Paulo, um protocolo de intenções. Nessa época era secretário Emmanuel Von Lauestin Massarani. Por meio

deste documento que é governamental tivemos a autorização para ocupar o espaço.

Esse trabalho foi feito com os alunos, um trabalho muito interessante, mas árduo. Nós descobrimos o material em abandono, muito lixo. Mas nós queríamos que esse patrimônio fosse tombado pelo COODEPHAAT – Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo. E do jeito que estava não era possível, nem começar um processo de tombamento. Com esses alunos nós começamos a limpar e organizar esse patrimônio, iniciando o trabalho com a guarda de documentos, e empregando os conhecimentos das aulas de museologia do professor Mauro Araújo Gut, que atualmente é diretor da Etec Jornalista Roberto Marinho, em São Paulo.

Os alunos assumiram essa empreitada, era uma média de 80 alunos. Um trabalho que nós fazíamos de final de semana, de faxina mesmo, de descobrir onde estavam os livros, os quadros, os móveis, e procurando adequar o espaço da melhor maneira para expor esse patrimônio. Estas medidas foram adotadas com a intenção de preservar, até que se tomasse uma decisão do que fazer com este patrimônio.

Nós tínhamos outro problema sério no complexo ferroviário de Jundiaí, que era o Museu Ferroviário Barão de Mauá. Na época, estava fechado à visitação pública, porque não tinha funcionários. Alguém que pudesse abrir este museu a visitação, então tomamos uma decisão, de promover práticas escolares que mantivesse este museu aberto todos os dias. Tínhamos os alunos do curso de Técnico de Turismo do Centro Paula Souza, e de forma participativa criamos uma escala de trabalho voluntário, que valia nota, e que cada aluno deveria ficar um dia desenvolvendo atividades no museu. Assim mantivemos aberto à população com visitação ao Museu Ferroviário.

O curso Técnico em Turismo funcionava na escola Benedito Storani, que é uma escola agrícola e até hoje tem o curso. Foi com os alunos do Centro Paula Souza e do SENAC, que assumimos o espaço, um espaço muito grande, um complexo imenso.

Nós não tínhamos verbas e nem pessoas para ocupar o espaço. Mas articulamos para dispor de um projeto de ocupação que foi feito na área cultural. Nós começamos a ceder o espaço para entidades de teatro, de dança. Tivemos um evento do Clube do Carro Antigo. Com a Associação das Escolas de Samba, montamos um projeto para poder ocupar o espaço. Essas pessoas foram chegando, abrindo portas, limpando os espaços, que estava todo desorganizado. Recuperando para ocupar o espaço do complexo ferroviário.

Com estas ações fomos resgatando documentos que estavam perdidos, móveis; enfim, adequando da melhor maneira. Eu me lembro bem do Professor Mauro Araújo Gut, que é museólogo, e orientava os alunos da seguinte maneira:

- nós não temos estrutura e nem equipamentos de maneira adequada, como deve ser feito, mas vamos fazer de uma forma que pelo menos cinco ou seis anos esse patrimônio agüenta;

- quando chegar alguém com trabalho mais técnico, este encontre o material pelo menos guardado de uma maneira adequada.

Essa metodologia toda foi proposta pelo professor Mauro Araújo Gut.

Nesse período de 1998 até 2000, nós tivemos uma surpresa muito agradável, que foi a mudança de nome do museu, ele mudou de Museu Barão de Mauá para Museu da Cia Paulista. Nesta época era governador do estado o Mario Covas, ele libera a linha turística Expresso de Prata, para fazer o percurso São Paulo – Rio de Janeiro, e o Expresso Azul que fazia a linha de Rio Claro, e isso foi um alento, ver a recuperação da ferrovia.

Pensando promover este trecho São Paulo – Jundiaí e de maneira turística, começamos a buscar como preservar esse patrimônio já que o pensamento estava nesse caminho. A prefeitura de Jundiaí adquiriu este patrimônio arquitetônico. Todo o conteúdo existente neste espaço do complexo ferroviário. No entanto, referente aos objetos e os equipamentos, estes continuaram como patrimônio ativo do governo do estado.

Essa aquisição arquitetônica ocorreu por volta do ano 2000 ou dois mil e pouco, foi quando implantou a Fatec nesse mesmo espaço. A Fatec foi implantada a pedido do Deputado Estadual Ary Fossen, era um projeto deste deputado, que hoje volta a ser deputado da nossa cidade, ele batalhou muito. Jundiaí não tinha faculdade de nível superior pública, somente particular.

Eu sou de Jundiaí, e falo que sou bairrista, e gosto muito da minha cidade. Neste período eu trabalhava na prefeitura de Jundiaí, no setor de Turismo. Todos os projetos que eu faço são para melhorar a qualidade de vida do morador da cidade. Eu sempre me preocupei em não perder esse patrimônio. O grande medo que eu tinha era aquele complexo ferroviário se transformar em um shopping center.

Hoje como cidadã e profissional de turismo, eu vejo que nós não corremos mais esse risco. Temos hoje a Fatec, temos hoje o Poupatempo, está lá a Secretaria de Transportes da Prefeitura de Jundiaí. Hoje o espaço foi ocupado de outra maneira, que mantém o patrimônio e o museu aberto à visitação da população.

Agora o que é interessante é um movimento que foi feito com os alunos. Nós criamos um passeio de trem turístico, onde era feito um passeio de trem turístico de São Paulo até Jundiaí. Esse trem era fretado a partir de uma parceria da Associação dos Alunos com a CBTM, e o passeio de São Paulo até Jundiaí foi realizado por sete meses. Nós resgatávamos a história da ferrovia e dos imigrantes italianos.

Os italianos foram envolvidos na campanha que foi feita pelos barões do café, que precisavam naquela época dessa mão de obra, tanto que a hospedaria dos imigrantes em São Paulo foi construída. Foram os barões que trouxeram os italianos para São Paulo e o primeiro núcleo foi esse Barão de Jundiaí, que fica lá no bairro De La Colônia.

A primeira leva de imigrantes ficou na hospedaria e depois foram para Jundiaí, no bairro De La Colônia e nós quisemos resgatar essa história, com um passeio. Para realizar o passeio, o trem saía da Barra Funda e ia até Jundiaí. Nós tínhamos monitores nos vagões.

Eram seis vagões onde se contava a história dessa imigração italiana com a ferrovia; e foi com os alunos do Centro Paula Souza que assumiram essa monitoria. Chegando a Jundiaí eram recepcionados na estação ferroviária com toda a história da colonização italiana. Estava lá esperando o Coral e cantando em italiano, tinham personagens. Ali eles ocupavam os ônibus, e com estes ônibus visitavam as plantações de frutas e as fazendas de café, que foram ocupações da imigração italiana.

Toda essa história durante o dia todo eles relembavam e reviam, pois o grupo visitava fazendas de café, e toda essa história, durante o dia todo, eles relembavam... (sinal da escola toca) e a filmagem é interrompida.

Comentários sobre o depoimento da professora Lurdes Dorta

O depoimento contribuiu para identificar os sujeitos e os lugares de surgimento dos cursos Técnicos em Turismo no Centro Paula Souza e a sua relação com a ferrovia em Jundiaí, cidade do estado de São Paulo. Este depoimento permitiu compreender as práticas pedagógicas e escolares que a professora Lurdes Dorta, com o apoio do professor Mauro Araújo Gut e a participação de estudantes de cursos Técnicos em Turismo do Centro Paula Souza e do SENAC, empregaram para empoderar os cidadãos jundiaíenses do patrimônio ferroviário da Cia Paulista, e para profissionalizar os Técnicos em Turismo com a criação da Associação deste profissional, tornando aquele patrimônio um espaço público cultural, educacional e de prestação de serviços.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Finalizando, podemos afirmar que a história oral é uma ferramenta metodológica importante para estudos e pesquisas em memórias e história da educação profissional, e que deverá ser empregada para desvendar as raízes, os retratos e a evolução da educação profissional no campo da educação patrimonial. Pretendemos entrevistar outros docentes que atuam ou atuaram no complexo da FEPASA, principalmente, aqueles que participam da organização do acervo documental do Museu da Cia Paulista, com documentos higienizados e classificados de acordo com as normas do Arquivo

do Estado. Segundo a coordenadora professora Livia Louzada Brandão da Faculdade de Tecnologia de Jundiaí, este acervo dispõe de 174 caixas de documentos organizados, a partir de 1.869, por estudantes da Fatec e UNESP, e será incorporado a Secretaria Municipal de Cultura de Jundiaí. Em São Paulo, pretendemos envolver docentes pesquisadores da Etec São Paulo, pois em 2001, esta escola oferecia os cursos técnicos em Transporte sobre Pneus e Trânsito Urbano e Transporte Metropolitano sobre Trilhos, que foram substituídos em 2009, pelo curso técnico em Transporte Ferroviário.

Agradecimento especial

A Prof^a Dra. Sueli Soares dos Santos Batista da Faculdade de Tecnologia de Jundiaí.

BIBLIOGRAFIA

ARGOLO, André. *Arquitetura do Café*. Imprensa Oficial: São Paulo, 2004.

BRANDÃO, Livia Louzada. Museu da Companhia Paulista tem documentos organizados pela Fatec Jundiaí e deve mudar de pasta. Disponível em: <http://websrv04.redebomdia.com.br/Noticias/Viva/48691/Museu%20da%20Companhia%20Paulista%20revela%20possuir%20documentos%20datados%20de%201869>

http://www.circuitodasfrutas.com.br/php2/index.php?option=com_content&task=view&id=598&Itemid=70 . Acesso em 25 out. 2011

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org). *Cultura, saberes e práticas. Memórias e História da Educação Profissional*. Centro Paula Souza. São Paulo. Imprensa Oficial, 2011.

CASCONI, Oswaldo L. PAULA, Rosemari S. RONZANI, Stella M Cano. In: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Julia Falivene (org). *Inventário de Fontes Documentais. Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo*. Centro Paula Souza. São Paulo. Imprensa Oficial. 2002.

FRATINI, Renata. Educação patrimonial em arquivos. *HISTÓRICA – Revista eletrônica do Arquivo do Estado*, nº 34, jan, 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materas/anteriores/edição....> Acesso em: 12 ago. 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2001, nº 1, p.10.

LAURINDO, Arnaldo. *50 anos de ensino profissional – Estado de São Paulo*, 1962.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *HOLANDA, Fabíola. História oral: como fazer, como pensar*. 1ª Ed. São Paulo: Contexto: 2007.

MONBERG, P. Pioneiros e fazendeiros de São Paulo. São Paulo, 1984. In: ARGOLO, André. Arquitetura do Café. Imprensa Oficial: São Paulo, 2004.

RANGEL, Carlos Roberto da Rosa. Educar para o trabalho: o ensino profissionalizante entre os ferroviários (1920 – 1940). *Vidya*, v.27, n.1, p.37-54, jan/jun, 2007. Disponível em: http://sites.unifia.br/Portals/3s/Artigos/2007/Vol_1/V-DUCAR%5BBaixa%50.pdf Acesso em 10 ago 2011. ISSN 0104-270X.

SOUZA, Ligia Serra de. IERVOLINO, Olivia M C Rocha. In: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Julia Falivene (org). Inventário de Fontes Documentais. Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo. Centro Paula Souza. São Paulo. Imprensa Oficial. 2002.

Apêndice 2

História Oral: A importância do método em pesquisa no campo da alimentação e nutrição

Maria Lucia Mendes de Carvalho²

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Faculdade de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

A descoberta de um documento no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, no Brás, em São Paulo, de uma Aula Inaugural, referindo-se ao primeiro curso no campo da alimentação e nutrição, no Brasil, de 17 de maio de 1939, causou inquietação na professora do curso Técnico em Nutrição e Dietética. Tratava-se de mais uma primazia na Primeira Escola Profissional Feminina, da capital, pois em outubro de 1931, o seu diretor Horácio Augusto da Silveira, criou o primeiro Dispensário de Puericultura em uma escola, com a intenção de promover práticas escolares para atender a comunidade local. O acervo da escola, embora organizado até a década de 1950, não permitia desvendar esta questão: “quem criou o primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil?”. A professora-pesquisadora decidiu empregar a história oral para entrevistar docentes que fizeram parte da equipe do médico Francisco Pompêo do Amaral, autor do documento. A continuidade da pesquisa para desvendar essa questão mostrou a importância do método quando se utiliza da história oral para conhecer as trajetórias profissional e pessoal de docentes que fizeram parte da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação Profissional. História da Educação. Biografia.

INTRODUÇÃO

A descoberta de um documento no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, no Brás, em São Paulo, de uma Aula Inaugural, em 17 de maio de 1939, referindo-se ao primeiro curso no campo da alimentação e nutrição, no Brasil, causou inquietação na professora do curso Técnico em Nutrição e Dietética, que em 2001, era também, pesquisadora bolsista da Fundação de Apoio a Pesquisa no Estado de São Paulo, no projeto “Historiografia das Escolas Técnicas Mais Antigas do Estado de São Paulo”, sob a coordenação das professoras Carmen Silvia Vidigal de Moraes do Centro de Memórias da Faculdade de Educação da Universidade de São

²-Doutoranda em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável na FEAGRI/UNICAMP, sob a orientação da Dra. Maria Ângela Fagnani. Trabalho apresentado no “VII Seminário Nacional do Centro de Memória – Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades”, na Universidade Estadual de Campinas, de 13 a 15 de fevereiro de 2012.

Paulo e Julia Falivene Alves da Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza (MORAES e ALVES, 2002).

Como pesquisadora, logo, surgiram duas questões no campo da alimentação e nutrição: quem criou o primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil? E quais práticas escolares e pedagógicas eram empregadas no primeiro curso no campo da alimentação e nutrição?

O acervo da escola, embora organizado até a década de 1950, não permitia desvendar estas questões, tratava-se ainda de estudar as políticas da educação profissional e de saúde para conhecer a história da educação profissional no estado de São Paulo (LAURINDO, 1962). Enquanto professora, decidi pesquisar sobre a estrutura organizacional da Superintendência do Ensino Profissional, criada em 1934, com Horácio Augusto da Silveira, por supor que este caminho permitiria chegar aos currículos e as práticas escolares e pedagógicas do curso de Auxiliares em Alimentação, a partir de 1939 (CARVALHO, 2011a). O primeiro currículo e algumas práticas escolares e pedagógicas no Dispensário de Puericultura da escola, naquele curso, encontram-se no livro “Os cursos de Dietética” (POMPÊO DOAMARAL, 1939).

Para iniciar a pesquisa no campo da alimentação e nutrição era necessário realizar um recorte, e decidi pelo Dispensário de Puericultura, devido à existência de um artigo na Revista de Educação, em 1933, relatando sobre a primazia da Escola Profissional Feminina, por ter criado este dispensário, em outubro de 1931 (CARVALHO, 2006 a, 2006b). A partir desta decisão, foram empregadas como metodologia a história oral para entrevistar docentes que fizeram parte da equipe do médico Francisco Pompêo do Amaral, autor do documento da Aula Inaugural, e a cultura escolar. Segundo Julia (2001) a cultura escolar é:

[...] 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, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores [...]

Quanto à história oral, em 2001, era compreendida pela pesquisadora como uma metodologia tradicional, com questões a serem respondidas pelos entrevistados. Naquela época, após as entrevistas a pesquisadora realizava as transcrições, e destas, recortes para justificar acontecimentos, e a

seleção destes recortes, envolvia a subjetividade da autora. Esse desconforto em saber se história oral era uma metodologia ou um recurso para retornar ao passado, levou a descoberta da história oral de vida, que ampara a narrativa dependente da memória: “dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala”, segundo Meihy e Holanda (2007: 35). A partir de 2009, passei a realizar entrevistas livres, ao contrário dos questionários usados na história oral temática.

Entre 2009 e 2010, propus projetos no Centro Paula Souza no campo da alimentação e nutrição para entrevistar ex- professoras dos cursos de Educação Doméstica e de Auxiliares em Alimentação, mas empregando a história oral de vida, e orientando que após as transcrições das entrevistas, fossem realizadas transcrições pelas professoras participantes nos projetos e pelas colaboradoras. As entrevistadas deveriam participar da elaboração dos textos de suas entrevistas, da passagem da oralidade para a escrita, por isso o termo - colaboradora. Segundo Bosi (2004: 66):

O depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a narrativa parece roubada.

Este artigo tem por finalidade mostrar à importância do método quando se utiliza da história oral para conhecer as trajetórias profissional e pessoal de docentes que fizeram parte da comunidade escolar.

Neide Gaudenci de Sá: aluna, professora e pesquisadora no curso de Auxiliares em Alimentação ou Dietistas

Esta pesquisa é parte do projeto de doutorado na Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual de Campinas, iniciado em 2010, que tem por finalidade desvendar raízes e retratos no processo de criação e implantação do primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil, o de “Auxiliares em Alimentação”.

Neide Gaudenci de Sá é uma das protagonistas deste curso, pois ingressou no Instituto Profissional Feminino, em 1946, como aluna do curso de Educação Doméstica (Figura 1). Nesta instituição atuou como diretora do Jornal “A Roca”, órgão do Grêmio “Carlos de Campos” durante o ginásio industrial, e neste período fez uma entrevista com Francisco Pompêo do Amaral, publicada em junho de 1950, Ano III, número 5, cuja manchete era “Vai crescer o curso de “Auxiliares em Alimentação”, e o conteúdo:

O curso de “Auxiliares em Alimentação”, fundado em 1939 no Instituto Profissional Feminino, vai crescer agora. Com a anunciada Transformação da Escola Industrial “Carlos de

Campos” em Escola Técnica “Carlos de Campos”, o Curso de “Auxiliares em Alimentação” – presentemente funcionando a título precário -, passará com a organização que lhe foi imprimida desde o ano passado, a funcionar como curso de formação de dietistas. E que isso significa? Que aquêlê curso encontrará um campo mais próprio para o seu funcionamento, como integrante definitivo do ensino técnico, sito em nível igual ou superior ao colegial. Com a mudança de designação e com a declaração bem precisa dos direitos das diplomadas na lei que criará a Escola Técnica “Carlos de Campos”, ficará bem claro que as técnicas que diploma não são auxiliares de outras de nível pretensamente mais elevado, como se tem querido entender às vezes, mas que são equiparadas às melhores auxiliares do médico, do dietólogo, em todos os trabalhos que digam respeito à alimentação de enfermos, como de sãos. Também ficará estabelecido que terão direito de pleitear, com preferência sobre outros, lugares de fiscais de gêneros alimentícios, auxiliares técnicos de laboratórios de bromatologia, etc., que são cargos de rara importância em nosso aparelho administrativo e que, num absurdo consagrado pela praxe, vêm sendo entregues a funcionários leigos, sem condições para exercê-los. Os progressos, que, com a medida que nossos governantes não deixarão de aprovar, experimentará o primeiro curso de formação de técnicos em alimentação criado no país, tornarem-se possíveis graças à competência que seus primeiros alunos puderam demonstrar e aos esforços de nossos companheiros e companheiras do corpo docente. Mais ainda são fruto da dedicação com que d. Laia tem administrado esta escola e da arguta visão do atual superintendente Prof. Arnaldo Laurindo, que tem sabido fazer progredir o ensino profissional em todo o nosso Estado. Todas as alunas devem dedicar-se com entusiasmo ao estudo e, depois de formadas, a todos os mistérios que lhe forem confiados para prestigiar uma carreira das mais uteis, como seja a de dietista, e para poderem corresponder aos anseios daqueles a que está confiada a tarefa de prepara-las. F. POMPÊO DO AMARAL.

Neide Gaudenci declara que após esta entrevista, não tinha mais dúvida, queria cursar “Auxiliares em Alimentação”, curso que pelos seus depoimentos, observa-se que há anos vinha despertando a sua atenção. Em 1950, ingressa no curso de Auxiliares em Alimentação, e ao concluir o curso é convidada por Francisco Pompêo do Amaral a fazer parte de sua equipe de

dietistas, participando de suas pesquisas no campo da alimentação e nutrição e ingressando como docente na cadeira de Dietética (Figura 2).



Figura 1 – Neide Gaudenci de França ao lado da professora Juraci Pajoro no ginásio industrial, em 1946



Figura 2 – Neide Gaudenci na frente da Escola Carlos de Campos, em 1951

A trajetória profissional e pessoal de Neide Gaudenci de Sá como professora, pesquisadora e autora de livros no campo da alimentação e nutrição é apresentada por Carvalho (2011b), utilizando a história oral e a cultura escolar como categoria de investigação, e a partir de instrumentos metodológicos, como: livros, cadernos, atas de reuniões, fotografias, entre outros, existentes no Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos ou em documentos iconográficos e textuais, que a professora forneceu para a coleção da pesquisa de doutorado no campo da alimentação e nutrição durante as entrevistas (figuras 3 e 4).

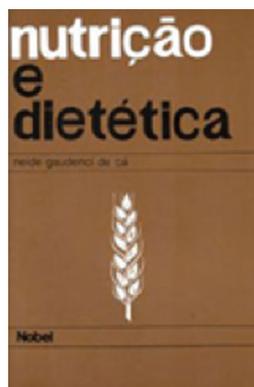


Figura 3 – Livros de autoria de Neide Gaudenci de Sá, de 1979 e de 1989

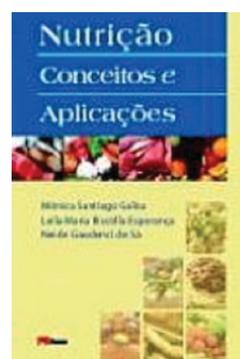
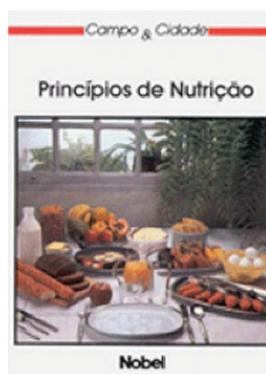


Figura 4 - Livro de Neide Gaudenci de Sá em coautoria com Monica Santiago Galisa e Leila M. Biscolla, em 2007

Dispensário de Puericultura na Escola Técnica Carlos de Campos: tema da primeira entrevista de história oral.

A primeira entrevista com Neide Gaudenci de Sá, aconteceu no Centro de Memórias da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, em 26 de dezembro de 2001, com as entrevistadoras Maria Lucia Mendes de Carvalho e Eliana Roda Ferreira (Figura 5). A professora Maria Lucia começou a entre-

vista informando que seria elaborada uma monografia sobre o Dispensário, e que esta faria parte de um livro sobre a “Historiografia das Escolas Mais Antigas do Estado de São Paulo” e que precisavam de um depoimento dela sobre o funcionamento do Dispensário de Puericultura. Então a professora Neide Gaudenci de Sá começou a dizer:

O Dispensário de Puericultura era uma coisa muitíssimo importante na época, socialmente inclusive, porque atendia as crianças do bairro e orientava sobre higiene, alimentação, e com rigor. Eu era aluna do Curso de Formação de Professores de Educação Doméstica e Auxiliares de Alimentação e nós tínhamos as aulas práticas de puericultura lá no dispensário, com o Dr. Jorge Morais Barros e o Dr. Mário Tadeu. A dona Maria de Lourdes era a educadora sanitária que tomava conta. Nós aprendíamos a pesar as crianças, a registrar os dados e preparávamos as mamadeiras. Depois eu vou me deter um pouco sobre isso. Tínhamos aulas também com professoras de Educação Doméstica de como preparar suquinhos, sopinhas, toda essa parte de alimentação infantil. E assistíamos as consultas que os médicos faziam com as crianças registradas nos dispensários, e ficávamos sentadas. Nós tínhamos as aulas teóricas de puericultura e as aulas práticas, que eram todas realizadas no dispensário. A parte de alimentação, nós entrávamos as 6h30 da manhã, porque a primeira mamadeira das crianças era às 7h e praticamente às 7h já tinham que estar prontas, milhares de mamadeiras. Não sei quantas, eram para as mães que moravam à volta do dispensário. Aqui no bairro, vinham buscar essas mamadeiras, eram galheteiros com meia dúzia de mamadeiras, que nós preparávamos com a orientação da professora, lavávamos todos os frascos, colocávamos os alimentos nas mamadeiras devidamente esterilizadas, com etiquetas, com os nomes das crianças e os horários que aquela alimentação e, era de graça, era um dispensário do Estado.

As mães eram obrigadas a vir uma vez por mês ao dispensário para pesar a criança e para passar por uma consulta, pelo menos uma vez por mês, se a mãe não vinha, nós éramos designadas para fazer uma visita domiciliar, então nós recebíamos a orientação e íamos de uniforme e tudo, avental branco, toquinha branca. Íamos até a casa, me lembro que fui muitas vezes nessas casinhas na beira do rio Tamandateí visitar as crianças. Nós queríamos saber por que a criança não tinha aparecido. Se a criança estava boazinha.

E marcávamos uma consulta para a mãe levar a criança, que geralmente, a mãe dizia que o nenê está bem, e nós dizíamos, não ele precisa ir. Os arquivos desse Dispensário de Puericultura eram muito importantes, eles seguiam as crianças de zero até trinta meses. Período em que a criança ficava no dispensário, com todos os detalhes. Eu tenho a impressão que o Dr. Moraes Barros e o Dr. Mario Tadeo devem ter feito algum trabalho com esses resultados. Eu utilizei muito desses resultados como professora de nutrição, eu fui ao Dispensário fiz algumas pesquisas, porque me interessava muito a alimentação de bebê.

Maria Lucia pergunta: A senhora tem isso registrado?

Não. Mas eu utilizava muito nas aulas, a gente aprendia aquela curva ponderal normal, era muito importante, porque foi praticamente determinada com essas pesagens mensais, dessas crianças.

Maria Lucia pergunta: Dos Bandeirantes, a senhora se lembra?

Mas não é Bandeirantes. Acho que era Bandeirantes da Saúde.

Maria Lucia informa: Eu tenho anotado que o concurso de robustez foi até 1948.

Eu já entrei em 1950. [...] Quando começou a influência do Dr. Pompêo lá, que o Dr. Pompêo queria tudo para ele, já que era o curso de Nutrição.

Maria Lucia mostra uma fotografia no Dispensário de Puericultura da década de 1930: e diz que é o Dr. Barros com as alunas e uma criança.

Era assim mesmo, só que a gente ficava sentada e na frente tinha a mesa.[...] Eu não me lembro do concurso de robustez, mas eu estava aqui, porque eu entrei aqui na Carlos de Campos, em 1946, era curso industrial básico [...] Olha gente, eu entrei aqui na escola porque meus pais quiseram, como descendente de imigrantes tinha que aprender uma profissão, não podia escapar, eu queria ser professora. Meus pais falaram assim, você vai ser professora de Corte e Costura, mas a partir do primeiro ano do industrial básico eu comecei a pesquisar o que teria aqui dentro da escola que não fosse Corte e Costura e descobri o curso de Nutrição, porque o Dr. Pompêo já estava aí. Eu imagino o que essas alunas do curso de Nutrição devem ter me odiado,

porque eu era um pentelho de doze anos amolando o dia inteiro para saber o que elas estudavam, onde elas iam, elas faziam estágio na Casa Maternal Leonor Mendes de Barros. Eu achava o máximo assistir um parto, então eu levei quatro anos convencendo meu pai a me deixar fazer o curso de nutrição.

Com base nesse primeiro depoimento de Neide Gaudenci de Sá, e buscando entender as práticas escolares e pedagógicas, decidi continuar pesquisando sobre o Dispensário de Puericultura (CARVALHO, 2006a, 2006b e 2007). Considerei que a busca de documentos no arquivo escolar permitiria encontrar essas práticas, pois era nos arquivos do Dispensário que a professora Neide Gaudenci de Sá coletava os dados para as suas pesquisas. Na época, não percebi o que diz Patai (2010: 20):

[...] a existência da história oral depende da intervenção de um entrevistador que coleta e apresenta uma versão das histórias colhidas. [...] feitos umas poucas perguntas e principalmente escutado, as fitas resultantes devem ser entendidas como um ponto de intersecção entre duas subjetividades – a delas e a minha, as suas visões culturais e as minhas, as suas memórias e as minhas perguntas, a sua percepção de si e a minha própria, as suas hesitações e as minhas palavras ou gestos de estímulo (ou vice-versa, algumas vezes), e muito, muito mais.

Curso Técnico em Nutrição e Dietética: tema da segunda entrevista

Por insistência de Neide Gaudenci de Sá - nas entrevistas que Neide me concedeu, surgiram fortes laços de amizade entre nós -, em 2008, retomei a pesquisa que tinha por finalidade desvendar a vida e a obra de Francisco Pompêo do Amaral, interrompendo os estudos sobre os Dispensários de Puericultura e a trajetória profissional de Horácio Augusto da Silveira na educação profissional, para responder a minha primeira indagação sobre o documento da Aula Inaugural do curso de “Auxiliares em Alimentação”, cuja questão era “Quem criou o primeiro curso no campo da alimentação no Brasil?” Segundo Bosi (2004: 56):

Quanto mais o pesquisador entra em contato com o contexto histórico preciso onde viveram seus depoentes, cotejando e cruzando informações e lembranças de várias pessoas, mais vai-se configurando a seus olhos a imagem do campo de significações já pré-formada nos depoimentos. Para os depoimentos que são autobiográficos vale considerar que estas são, além de testemunho histórico, a evolução da pessoa no tempo. [...] somente, através de estudo biográfico perceberíamos a pessoa historicamente.

As pesquisas realizadas por Carvalho (2009a) propiciaram organizar no Centro Paula Souza a Jornada “Da alimentação à nutrição: setenta anos de educação profissional (1939 a 2009)”, no Parque da Juventude, em São Paulo, para homenagear em memória Francisco Pompêo do Amaral e Debbie Smaira Pasotti, e pessoalmente, Neide Gaudenci de Sá, no dia 15 de Maio de 2009 (CARVALHO, 2009b).

Durante o evento Carla Brito Souza Ribeiro, Gabriela Carvalho e Rubens Ramos Ferreira, estudantes do curso Técnico em Museu da Escola Técnica Parque da Juventude, foram orientados para realizar uma entrevista com a professora Neide Gaudenci de Sá, gravada em vídeo pelos estudantes (Figura 6), transcrita pela pesquisadora e transcrita com a colaboradora. As perguntas foram:

Estudantes questionam: Então professora Neide a senhora poderia falar um pouco como era o curso de nutrição quando a senhora cursou. Como vê o curso no presente? E quais são as perspectivas para o ensino de nutrição no Brasil? Quais as principais necessidades do curso de nutrição no Brasil?

Quando eu entrei, o curso era de Formação de Professoras de Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação. A preparação de “Auxiliares em Alimentação” era já aquela ideia do Dr. Pompêo de colocar, no campo de trabalho, auxiliares do médico para explicar ao paciente a receita dietética. Ele dizia mesmo que era para “aviar a receita dietética”. Então, o médico nutrólogo prescrevia a dieta para a pessoa, e nós iríamos trocar em miúdos. Porque você chega, por exemplo, em uma farmácia e não vai dizer: eu quero trinta gramas de proteínas, tanto de vitamina C, etc. As pessoas precisam saber quais são as fontes alimentares desses nutrientes e, então, nós iríamos orientar sobre como fazer isso. Levar para as pessoas já tudo mastigado - “o senhor vai comer tanto de feijão, tanto de arroz, vai consumir estas frutas, estas hortaliças, vai compor seu cardápio assim, etc.” E esse foi o início do curso. Realmente, o Dr. Pompêo se inspirou na Escola Nacional de Dietistas, dirigida pelo Dr. Pedro Escudero, nutrólogo argentino respeitado. De lá veio essa ideia. Essa escola era de nível médio, aperfeiçoamento, era pós-graduação. Ai esse curso foi se transformando com o tempo, porque as necessidades do campo de trabalho foram ficando diferentes. Esse curso foi se transformando, com o tempo passou de Auxiliar em Alimentação para Dietista. Quando as Dietistas, juntamente com as Nutricionistas, tiveram a sua profissão regulamentada, e ficaram, no mesmo patamar, portanto de nível superior, aí nasceu o Curso Técnico de Nutrição e Dietética, formando agora

Técnicos em Nutrição e Dietética. Eu tenho a honra de ter escolhido esse nome e me baseei no fato que a nutrição é o estudo da ciência e a dietética é a aplicação da ciência, e o técnico em nutrição vai muito mais fazer a aplicação, isso não significa que ele não tenha que estudar a ciência, tem que estudar a ciência, mas ele precisa mais dessa parte prática. No primeiro ano, eu apertava mesmo os alunos, para que eles decidissem se era aquilo mesmo que queriam fazer. Eu dizia “se não é isso que você quer, vai fazer outra coisa”. No segundo ano, eu já baixava a guarda, e no terceiro ano, eu era incentivadora. No quarto ano, eu era parte da equipe, fazíamos pesquisas e eu era colega de turma, igual em tarefas e responsabilidades. Era avaliada como membro do grupo. Era ótimo! Isso eu quero falar.

Meus bisavôs vieram da Áustria. A Áustria não permitia imigração para o Brasil, mas eles queriam vir. Os dois já tinham sessenta anos e nove filhos já adultos. Lá eles não conseguiam ter terra, eles eram os “sem terra” de lá. A terra era dos nobres, nunca, mesmo que tivessem bilhões em dinheiro, não iam poder comprar a terra e eles queriam a terra deles e aí vieram para o Brasil. Sabe como a minha bisavó veio? Disseram para ela que aqui o sol aparecia todos os dias, porque lá eram seis meses de neve, se eles não trabalhassem o verão todo, não tinham como sobreviver no inverno. Era uma vida difícil, plantavam uvas. Tenho um texto chamado “Anotações de um sonhador” em que narro a história dos meus bisavôs. Num trecho, conto que ele cultivava uvas aqui em São Paulo (Vinhedo, antiga Rocinha) e, na hora da colheita, os filhos disseram: “Olha, pai, não está mais na hora da gente ficar colhendo as uvas e levando para o mercado. Nós vamos vender a produção no pé, a turma do mercado vem e leva”. Ele foi obrigado a consentir. Quando, porém, viu o pessoal jogando as uvas dele nas caixas, martelando as tampas, esmagando os frutos, ele expulsou todo mundo, devolveu o dinheiro e disse “ninguém vai fazer isso com as minhas uvas”.



Figura 5 – Neide Gaudenci de Sá, Maria Lucia M. de Carvalho e Eliana Roda, no Centro de Memórias da Etec Carlos de Campos, em 26/12/2001. Fotógrafo: Alfredo Spedito de Sá



Figura 6 – Depoimento de Neide Gaudenci de Sá no Parque da Juventude em São Paulo, em 15/5/2009.

Neide Gaudenci de Sá: contribui com suas memórias para a produção de conhecimento

Nos depoimentos de Neide Gaudenci de Sá é possível observar que além das questões temáticas propostas no campo da alimentação e nutrição, primeiro sobre o Dispensário de Puericultura, em 2001, e depois, sobre os cursos de “Auxiliares em Alimentação” e do “Técnico em Nutrição e Dietética”, em 2009, a professora conta sobre a sua história de vida. Segundo Patai (2010: 30):

O ato de contar uma história de vida envolve uma racionalização do passado conforme ele é projetado e levado a um presente inevitável. E, de fato, uma versão especial da história de vida de alguém pode tornar-se um componente essencial do senso de identidade em um dado momento. Do imenso depósito de memórias e reações possíveis evocadas pela situação de entrevista, o entrevistado seleciona e organiza certos temas, episódios e lembranças, então comunicados de maneira particular. [...] a memória em si é gerada e estruturada de maneira específica, em função da oportunidade de contar uma história de vida e das circunstâncias em que isso acontece. Em outro momento de vida, ou diante de outro interlocutor, é provável que surja uma história bem diferente, com ênfases diferentes.

É interessante observar que a professora Neide Gaudenci de Sá, referência entre seus pares, que em 1979, lançou o seu primeiro livro, um marco na difusão de conhecimentos de nutrição humana no Brasil, continua publicando, escrevendo sobre a sua história de vida. Nos seus relatos é possível observar o que diz Bosi (2004: 114):

Dentro da biografia há alguns momentos privilegiados: o nascimento, as crises da juventude, a formatura, o casamento, a chegada ou a perda de pessoas amadas... E há espaços privilegiados: a casa da infância, os trajetos do bairro, recantos da cidade, lugares inseparáveis dos eventos que neles ocorreram. A cidade possui alguns focos sugestivos que amparam nossa identidade, percepção e memória.

Pesquisando sobre a educação profissional na internet encontrei relatos de memórias da professora Neide Gaudenci de Sá, que estão disponíveis no portal “São Paulo minha cidade – conte a sua história”. Um dos relatos “O castigo vem a cavalo?” é sobre o percurso que esta professora fazia pela cidade durante o seu trajeto da casa para a escola:

Estudei, nos anos 53 a 55, na Escola Normal Livre “Manoel da Nóbrega”, que ficava na Avenida Angélica e era anexa ao Colégio Piratininga. Nessa época eu morava na

Rua Lopes de Oliveira; portanto, para chegar à minha casa era preciso descer a Angélica, atravessar a Praça Marechal Deodoro, entrar na Albuquerque Lins, cruzar a Brigadeiro Galvão, virar na Rua Barra Funda e aí chegar à Lopes. Na volta das aulas, lá pelas onze e tanto da noite, eu sempre vinha junto com uma colega que morava perto. Meu pai havia feito a recomendação estrita de que, quando essa amiga faltasse, eu deveria telefonar para que ele fosse me buscar. Mas quando isso aconteceu, eu não tive coragem de tirar de casa, àquela hora da noite, um homem que tinha trabalhado o dia todo e certamente já estava deitado. Não dormindo, porque os pais nos esperavam acordados, não é? Resolvi ir sozinha, bem depressa, e assim logo, logo, estaria em casa, sã e salva. E fui. Mas vocês nem imaginam o que me aguardava: ao virar rapidamente da Rua Barra Funda, na Lopes de Oliveira, deparei-me com dois elefantes no meio da rua. Eles estavam exatamente entre a esquina e a minha casa, no número 324. Calculem o susto! Estaquei, de olhos arregalados, sem saber o que fazer, não acreditando no que estava vendo... Aí, o tratador, que estava tomando não sei o quê no bar, apareceu. Mandou que eu ficasse parada, quietinha, e tangeu os elefantes na direção da estação de trem da Barra Funda, onde eles seriam embarcados. Certamente estavam vindo do Circo Piolim, que ficava na avenida Gal. Olímpio da Silveira, ali pertinho. Entrei em casa tremendo e tive que contar o ocorrido e ouvir “aquele” sermão por não ter seguido o combinado. Bem feito! Dizem que o castigo vem a cavalo, mas este veio montado em dois elefantes! (SÁ, 2010)

Para concluir,

A importância de elaborar um projeto bem delimitado para resolver o problema “Quem criou o primeiro curso no campo da alimentação e nutrição no Brasil?” ficou claro a pesquisadora pelos depoimentos de Neide Gaudenci de Sá, e a partir desta questão a necessidade de propor uma hipótese, e em seguida, estabelecer a metodologia e cronograma bem definidos. Segundo Bosi (2004: 66) a leitura crítica tem que ser determinada por um projeto. O passado reconstruído não é refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar. A memória deixa de ter um caráter de restauração e passa a ser memória geradora do futuro. O acervo do Centro de Memórias da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos não têm as obras de Francisco Pompêo do Amaral, exceto, o documento da aula inaugural, mas uma pesquisa em sebos na internet possibilitou este encontro.

Michael Frisch, historiador da Universidade Estadual de Nova York, em Buffalo, para desmistificar a metodologia de história oral, questionou se todas as angústias metodológicas dos pesquisadores não seriam todas despropositadas:

Exortando-nos a colocar os nossos próprios papéis em perspectivas, ele contou sua experiência de ouvir outra vez as fitas de entrevistas que havia feito. Notou que, apesar de todas barreiras que inadvertidamente havia criado, os narradores costumavam retornar aos seus próprios temas. Eles pareciam determinados a contar o que era importante para eles, e pacientemente contornavam os obstáculos no meio do caminho. Respondiam educadamente quando o entrevistador os desorientava, e em seguida voltavam àquilo que estava de fato em suas mentes. Portanto, disse Frisch, não seria necessário que nos flagelássemos tanto pelo nosso papel como entrevistadores. (PATAL, 2010:10)

Referências Bibliográficas

BOSI, Ecléa. O Tempo Vivo da Memória. Ensaios de Psicologia Social. 2ª Ed. Cotia: Ateliê Editorial. 2004.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Dispensário de Puericultura: Escola Profissional Feminina na Assistência e Proteção à Infância. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, em Uberlândia – MG, em 2006a.

_____. História do Currículo do Técnico em Nutrição e Dietética na Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, em São Paulo, com ênfase na Puericultura. I Jornada Nacional de Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica, em Brasília, Ideal Gráfica e Editorial: 2ª edição revisada, novembro, 2006b, p. 29-213.

_____. SOUZA, Ligia Serra. BROSCO, Regina. Dispensários de Puericultura nas Escolas Profissionais: influência sociocultural no ensino de higiene e alimentação racional em São Paulo. Revista Higiene Alimentar, São Paulo: Prol Editora Gráfica, v.21, p.3-522, 2007.

_____. A contribuição do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos e da comunicação online na elucidação da origem do primeiro curso no campo da nutrição no Brasil. VI Seminário Nacional do Centro de Memória – Memória e Patrimônio, em Campinas – SP, 14 a 15 de outubro de 2009a.

_____. Da alimentação à nutrição: 70 anos de educação profissional (1939-2009). IX Congresso Iberoamericano de história da educação latino-americana, no Rio de Janeiro – RJ, 16 a 19 de novembro de 2009b.

_____. A trajetória administrativa de Horácio Augusto da Silveira na primeira Superintendência da Educação Profissional em São Paulo (1934 a 1947). In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (org). Cultura, Saberes e Práticas – memórias e história da educação profissional. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011a.

_____. NEIDE GAUDENCI DE SÁ: profesora, pesquisadora e autora no campo da alimentação e nutrição. IX Encontro Regional Sudeste de História Oral, promovido pelo GEPHOM – Grupo de Estudo e Pesquisa em História Oral e Memória da Universidade de São Paulo e pela Associação Brasileira de História Oral – Regional Sudeste, na Universidade de São Paulo, em São Paulo – SP, de 16 a 17 de agosto de 2011b.

_____. Francisco Pompêo do Amaral: educação e alimentação do povo brasileiro (1939 a 1945). In: XXVIII Congresso Internacional ALAS, Recife – PE. Setembro de 2011c.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, 2001, n° 1, p.10.

LAURINDO, Arnaldo. 50 Anos de Ensino Profissional. Estado de São Paulo. 1911 – 1961. 1ª Ed. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A., 1962.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. História oral: como fazer, como pensar. 1ª Ed. São Paulo: Contexto: 2007.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e ALVES, Julia Falivene. Inventário de Fontes Documentais. Contribuição à Pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo. Centro Paula Souza. São Paulo. Imprensa Oficial, 2002.

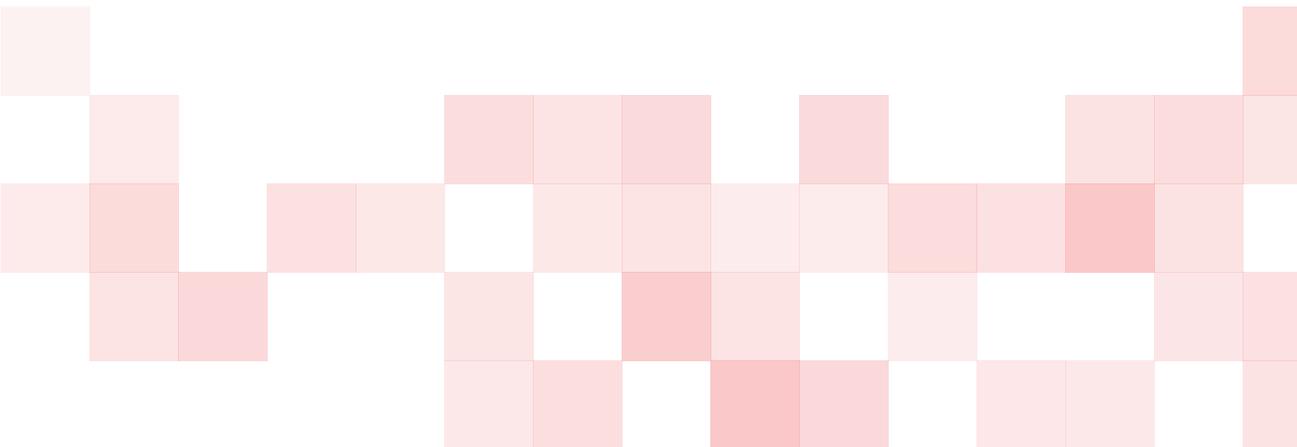
PATAI. Daphne. História Oral, Feminismo e Política. 1ª Ed. São Paulo: Letra e Voz. 2010.

POMPÊO DO AMARAL, Francisco Pompêo do. Os Cursos de Dietética. Organizados e Inaugurados na Superintendência do Ensino Profissional. 1ª Ed. Santos: Edição do Instituto D. Escolástica Rosa, maio, 1939.

SÁ, Neide Gaudenci. Depoimento prestado em entrevista concedida as professoras Maria Lucia Mendes de Carvalho e Eliana Roda Ferreira, em 26 de dezembro de 2002, em São Paulo/SP, durante visita ao Centro de Memória da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, do Centro Paula Souza, e transcrita por Maria Lucia Mendes de Carvalho, em 2002.

_____. Depoimento prestado em entrevista concedida aos estudantes do curso Técnico em Museu da Escola Técnica Estadual Parque da Juventude, do Centro Paula Souza, Carla Brito Souza, Gabriela Carvalho e Rubens Ramos, em 15 de maio de 2009, em São Paulo/SP, durante a Jornada “Da alimentação a nutrição: 70 anos de educação profissional (1939 a 2009)”, e transcrita por Maria Lucia Mendes de Carvalho, em 2010.

_____. O castigo vem a cavalo? São Paulo Minha Cidade - Conte a sua história. Publicado em 17/8/2010. Disponível em <http://www.saopaulominhacidade.com.br/list.asp?ID=4239.htm>. Acesso em: 18.01.2011



Anexos

Anexo 1 - Termo de Cessão dos Direitos Autorais

Pelo presente instrumento, eu, nome, RG e CPF, na qualidade de titular dos direitos de autor do(a) _____ (livro/artigo/apostila/palestra/entrevista etc.) denominado(a) _____ (título), cedo permanentemente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, inscrito no CNPJ sob o número 62.823.257/0001-09, os direitos relativos às seguintes modalidades de utilização: (i) inserção do todo ou de parte nos livros ou em outros materiais impressos ou eletrônicos produzidos pelo Centro Paula Souza; (ii) edição, publicação e distribuição do material, sem fins comerciais; (iii) inserção no site do Centro Paula Souza, por meio de Portal próprio e de respectivos links de acesso, com possibilidade de visualização e armazenamento no computador do usuário; (iv) reprodução parcial ou integral em dispositivos eletrônicos portáteis (pen-drive ou similar); (v) fixação de parte ou do todo em DVD ou em qualquer outra mídia equivalente ou que venha substituí-la; (vi) qualquer modo de transformação de obra, compreendendo as traduções, versões, adaptações, edições e publicações; (viii) inclusão em banco de dados e armazenamento em computador, microfilmagem e demais espécies de arquivamento de dados do gênero (atuais e que vierem a ser desenvolvidos com a evolução da tecnologia existente); (ix) provimento para composição de textos finais de outras obras de finalidade técnico-pedagógica, estando o material em questão sujeito a copidesque, alteração de formato e estilo, inserção ou exclusão de conteúdo, edição, inserção ou exclusão de ilustrações, de gráficos ou de outros recursos iconográficos, entre outras alterações já autorizadas por mim neste documento. O material produzido, de cujos direitos autorais trata o presente documento, será utilizado exclusivamente em contextos educacionais, em processos de capacitação técnico-pedagógica de docentes do Centro Paula Souza ou de instituição por ele autorizada, sem limitação temporal, de território, de número de utilizações e de reproduções, garantida a citação da autoria, conforme normas da ABNT .

Declaro expressamente que o conteúdo da obra é de minha exclusiva responsabilidade e que a sua publicação não viola direitos de terceiros.

A cessão de direitos autorais do material em questão é feita de forma definitiva e irrevogável pelo prazo de incidência dos Direitos Autorais estipulados pela Lei 9.610/98.

Por ser a expressão da verdade, dato e assino o presente termo de cessão.

São Paulo, ____ de _____ de 201_.

Nome / assinatura

Anexo 2 - Termo de Autorização para Uso de Imagem

Eu, pelo presente instrumento particular, (nome), (nacionalidade), (profissão), inscrito no CPF sob o nº (informar), (RG), residente à (Rua/Av, nº, CEP, bairro, Município, Estado), doravante denominado LICENCIANTE, e Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, inscrito no CNPJ sob o número 62.823.257/0001-09, com sede à (endereço), doravante denominado LICENCIADO, tem entre si junto e acertado o seguinte:

1. O LICENCIANTE autoriza o LICENCIADO a utilizar sua imagem fixada (especifique a origem das imagens) com a finalidade de divulgação, disseminação ou apresentação nos materiais institucionais do LICENCIADO ou de instituição por ele autorizada.
2. A presente autorização é concedida ao LICENCIADO, a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo o território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, nas seguintes formas: folhetos em geral, encartes, folder, anúncios e artigos em revistas e jornais impressos e eletrônicos, homepage, cartazes, mídias eletrônicas (painéis, vídeos, televisão, entre outros).
3. O documento, ora firmado, confere exclusividade ao LICENCIADO para uso das imagens especificadas, obrigando-se o LICENCIANTE a não autorizar para terceiros a utilização da imagem deste termo, salvo por anuência escrita do LICENCIADO.
4. Deste modo, por ser esta a expressão da minha vontade, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso acima descrito, sem que nada possa ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, bem como assino a presente autorização.

São Paulo, _____ de _____ de 201_.

Nome / Assinatura

Esta publicação foi impressa em papel offset 90g/m² (miolo) e papel couché 230g/m² (capa).

Fontes utilizadas: Colaborate título 25pt, subtítulo 14pt, Palatino texto 10pt, Helvetica neue (capa) 8pt.

CTP, Impressão e acabamento

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Maria Lucia Mendes de Carvalho

Mestre em Engenharia Química (EPUSP, 1988) e Doutoranda em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável na FEAGRI/UNICAMP. Química (Bacharel, IQ/USP, 1980), Engenharia Agrícola (UNICAMP, 1980), e Licenciatura em Química (FE/USP, 1981). Atuou em Centros de Pesquisas das Indústrias Químicas: Rhodia, Aquatec e Oxiteno, como pesquisadora e, posteriormente, gerente de pesquisa e desenvolvimento (1981 a 1995). É professora coordenadora de projetos no Centro Paula Souza, coordenando dois grupos de estudos e pesquisas: Educação e Segurança Alimentar e Nutricional (GEPESAN) e Memórias e História da Educação Profissional (GPEMHEP). Tem experiência nas áreas de Ciências e Tecnologia dos Alimentos, e de História da Alimentação e Nutrição. Organizou os livros “Cultura, Saberes e Práticas” (2011) e “Patrimônio, Currículos e Processos Formativos” (2013).

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Mestre e Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo onde também se graduou (bacharelado 1998 e licenciatura 2003). Trabalha com o registro de histórias há mais de 15 anos. É professora da UNIP - Universidade Paulista e faz seu pós-doutoramento no Centro Simão Mathias de História da Ciência, CESIMA - PUC-SP. É pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral, Necho - USP. Lecionou na Universidade Agostinho Neto, em Luanda - Angola (2005) e realizou estágio de pesquisa no Oral History Research Office da Universidade de Columbia, em Nova York - EUA (2006). É autora dos livros “Guia prático de História Oral” (2011), “Vozes da marcha pela terra” (1998), “Vozes da Terra” (2005) e “Produção do conhecimento histórico” (2009/2010), além artigos em livros e periódicos.

Junho de 2013