

Memórias de docentes leigas que atuaram no ensino rural da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul (1930 - 1950)^I

Terciane Ângela Luchese^{II}
Luciane Sgarbi Grazziotin^{III}

Resumo

O presente texto tem por objetivo compreender o cotidiano escolar rural, entre as décadas de 1930 e 1950, por meio das memórias de professores que atuaram na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (RCI), Brasil. Compreendemos a RCI como aquela formada pelas antigas colônias Conde d'Eu, Dona Isabel e Caxias, atualmente municípios de Caxias do Sul, Garibaldi, Carlos Barbosa e Bento Gonçalves. Trata-se da região que foi ocupada, a partir de 1875, por imigrantes, predominantemente italianos. No recorte temporal, 1930 a 1950, destacamos a expansão da rede escolar pública e as práticas de nacionalização empreendidas pelo governo varguista. Utilizamos como referencial teórico as contribuições da história cultural e como metodologia a análise documental histórica e a história oral. Os documentos produzidos a partir das narrativas docentes pertencem a dois acervos: banco de memórias do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSJA) e Instituto Memória Histórica e Cultural, mantido pela Universidade de Caxias do Sul. Acrescemos aos acervos orais diversos documentos das intencções e órgãos administrativos da educação. Narramos histórias de vida dos docentes, mulheres em sua maioria, que se tornaram professoras por terem os conhecimentos mínimos exigidos para a função e pela absoluta falta de profissionais com titulação. Suas experiências vividas em escolas isoladas, rurais, permitem-nos (re)construir cotidianos, aspectos da vida comunitária e, especialmente, escolar. Essas professoras leigas contaram como organizavam suas aulas, o que ensinavam, o modo como procediam em turmas heterogêneas, a relação delas com alunos e familiares, que são, portanto, aspectos da cultura escolar dessas aulas isoladas rurais, que marcam a história da educação brasileira.

Palavras-chave

Memórias – Docentes leigas – Ensino rural – Práticas escolares.

I- Versão ampliada do texto apresentado no XVII Congreso Internacional de Historia Oral: los retos de la historia oral en el siglo XXI: diversidades, desigualdades y la construcción de identidades¹, em Buenos Aires.

II- Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Pesquisadora do CNPq.

Contato: taluches@ucs.br

III- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil.

Contato: lusgarbi@terra.com.br

Memories of lay teachers who worked in rural education in the region of Italian immigration in Rio Grande do Sul state, Brazil

Terciane Ângela Luchese^I
Luciane Sgarbi Grazziotin^{II}

Abstract

This text aims at understanding everyday life in a rural school between 1930 and 1950 through the memories of teachers who worked in Região Colonial Italiana (RCI - region of Italian immigration) in Rio Grande do Sul, Brazil. We understand that RCI is the region of the old colonies Conde d'Eu, Dona Isabel, and Caxias, which today are Caxias do Sul, Garibaldi, Carlos Barbosa, and Bento Gonçalves municipalities. This region was occupied, from 1875 on, by immigrants, predominantly Italian ones. In the period under study, 1930 to 1950, we emphasize the expansion of the public school system and the nationalization actions carried out by Vargas government. As for theoretical framework, we draw on contributions from Cultural History. For methodology, we use Historic Documental Analysis and Oral History. The documents produced from teachers' narratives belong to two collections: the memory bank of Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA - João Spadari Adami Municipal Historical Archive) and Instituto Memória Histórica e Cultural (Historical and Cultural Memory Institute), which is kept by Universidade de Caxias do Sul. To the oral collections, we have added many documents from municipalities and administrative organs of education. We narrate teachers' stories of life, who are mostly women who became teachers because they had the minimum knowledge required for the job and due to an absolute lack of qualified teachers. Their experiences in isolated rural schools allow us to (re)construct everyday life, aspects of communitarian life, and specially school life. These lay teachers have told us about how they organized their classes, what they taught, how they proceeded in heterogeneous classes. They also talked about their relationship with students and their families, which are, therefore, aspects of the school culture of these rural isolated classes, which mark the history of education.

I- Extended version of the text presented at XVII Congreso Internacional de Historia Oral: los retos de la historia oral en el siglo XXI: diversidades, desigualdades y la construcción de identidades, in Buenos Aires.

II- Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Pesquisadora do CNPq.

Contact: taluches@ucs.br

III- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil. Contact: lusgarbi@terra.com.br

Keywords

Memories - Lay teachers - Rural education - School practices.

Pondo-lhes os rendimentos mais de acordo [...] para que possam viver com o necessário decoro, faremos com que esses modestos servidores da Pátria, desempenhem a sua patriótica missão, com dedicação e carinho, como se faz mister.
Intendente Thomaz B. de Queiroz

A epígrafe de abertura deste texto remete à representação¹ que as autoridades locais, no caso o intendente, partilhavam a respeito da docência no interior do Rio Grande do Sul, ao final da década de 1920. Ele reconhecia o baixo valor da remuneração e exaltava a visão romântica da missão do ensinar como apostolado da pátria. Para além das enunciações políticas a respeito das escolas, com o intuito de narrar o cotidiano delas, o presente texto analisa memórias de professores rurais da Região Colonial Italiana (RCI) do Rio Grande do Sul e documentos de época.

Compreendemos a RCI como aquela formada pelas antigas colônias ocupadas, a partir de 1875, por imigrantes, predominantemente italianos: Colônia Conde d'Eu, Dona Isabel e Caxias. Atualmente, essas colônias da Serra Gaúcha correspondem aos municípios de Garibaldi, Carlos Barbosa, Farroupilha, Bento Gonçalves, Monte Belo do Sul, Santa Tereza, Caxias do Sul, Flores da Cunha, São Marcos, dentre outros.

Como recorte temporal, situamos o período de 1930 a 1950, importante do ponto de vista da expansão da rede escolar pública e das práticas de nacionalização empreendidas pelo governo de Getúlio Vargas, que localmente produziram efeitos diversos, especialmente a partir de 1942. Utilizamos como referencial teórico as contribuições da história cultural e, metodologicamente, a análise documental histórica² e a história oral³.

1- O conceito de representação é entendido como "esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras, pela linguagem, graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado" (CHARTIER, 1988, p. 17). Assim, as representações são os sentidos e significados partilhados e atribuídos por um grupo ao real.

2- Entendemos a análise documental histórica a partir do que é discutido por Le Goff (1996), Pesavento (2004) e Luchese (2014).

3- Acerca da história oral, veja-se especialmente Ferreira; Amado (1996), Grazziotin; Almeida (2012).

Procedemos à análise de doze entrevistas de professoras que atuaram no recorte espaço-temporal que delimitamos atentando para formação, início da docência, práticas e fazeres escolares. Os documentos produzidos a partir de entrevistas compõem dois acervos: o banco de memórias do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA) e o Instituto Memória Histórica e Cultural, mantido pela Universidade de Caxias do Sul. Entrecruzamos as narrativas com outros documentos, tais como: livros de atas, normas e circulares, cadernos e fotografias, estabelecendo, assim, conexões entre o lembrado/vivido e o guardado/documentado.

As histórias de vida dos docentes, mulheres em sua maioria, mostram como se tornaram professoras por terem os conhecimentos mínimos exigidos para a função e pela absoluta falta de profissionais com titulação. Narram as experiências vividas em escolas isoladas rurais que nos permitem (re)construir o cotidiano da educação escolarizada e aspectos da vida comunitária. Essas professoras leigas contam a respeito de como organizavam suas aulas, o que ensinavam, o modo como procediam para ensinar turmas heterogêneas, sua relação com alunos e familiares, o que possibilita a visibilidade da cultura escolar dessas aulas isoladas rurais.

Desse modo, como pensam Grazziotin e Almeida (2012, p. 30):

[...] as narrativas fazem parte de uma memória coletiva cujos vínculos são constituídos pela idade e pelo pertencimento a uma determinada comunidade, e o fio que une as lembranças são as memórias sobre a educação em um espaço geográfico e social.

As memórias das professoras leigas na RCI na temporalidade por nós estudada determinam uma visibilidade diferenciada da História da Educação na RCI, pois trazem o filtro do vivido, e não do legal, constituindo o que Certeau chama de táticas, entendidas

como práticas cotidianas que não têm “[...] a possibilidade de dar a si mesmas um projeto global nem de totalizar [...] um espaço distinto, visível e objetável” (CERTEAU, 1994, p. 100).

Os professores, e mesmo as instâncias administrativas municipais, usam de astúcia, reapropriam e subvertem as estratégias⁴ impostas sob forma de regulamentos, leis e decretos nos níveis nacional e estadual. Assim, dessa história advinda de um acervo de memórias, sendo, portanto, composta por lembranças e esquecimentos, emerge um espaço recriado que nos permite compreender cotidianos escolares rurais e histórias de vida de docentes.

O início da carreira em escolas rurais

Sabemos que, dentre os imigrantes, lecionava aquele que, no conjunto de famílias da comunidade, destacava-se por maiores conhecimentos. Importa frisar que muitos, quando crianças, foram alunos, mas, na adolescência, acabaram assumindo o cargo de professores. Situação alternativa ao trabalho agrícola e, sobretudo, uma possibilidade aceita e reconhecida de profissão para as mulheres. Corsetti (1998, p. 368) corrobora em nossa reflexão ao afirmar que:

[...] nas zonas coloniais o surgimento dos professores das aulas públicas vinculou-se segundo tudo parece indicar, ao processo ocorrido nessas regiões [...] relacionado com a insuficiência das terras para o sustento das famílias que tendiam a crescer com o tempo. A divisão de terras por herança e os altos preços dos lotes provocou por um lado, o deslocamento de descendentes de imigrantes italianos para o oeste do Paraná e de Santa Catarina, de forma espontânea, em busca de preços mais vantajosos e de

terras de maior qualidade, em áreas abertas à colonização. Por outro lado, uma parcela dessa população passou a se dedicar a outras atividades que não as vinculadas com o trato da terra, como foi o caso dos professores dessas regiões.

Desses professores, muitos foram marcados pela vivência da migração, pela diferença na pronúncia do português, pelos gostos e costumes, como os culinários, religiosos, do vestuário, da aparência física, do jeito de ser, de conviver e de portar-se, que culturalmente assemelhavam-se aos seus alunos e que, em tempos de nacionalização varguista, não foram benquistos.

A nomeação de professores, nas primeiras décadas do século XX, não obedeceu, na RCI, a critérios previamente estabelecidos. Os efetivados por concurso foram minoria, especialmente nas áreas rurais. Muitas das designações foram feitas por indicação das próprias famílias, da disposição de alguns candidatos a assumirem o cargo ou mesmo por amizades políticas. Foram levados em conta, os conhecimentos escolares adquiridos, a preparação, a disponibilidade, a proximidade com o local das aulas, entre outros. Mas, a decisão da nomeação perpassava a escolha do intendente ou, então, dos subintendentes, dos inspetores escolares ou, a partir de 1906, também do presidente do Conselho Escolar.

Os que se apresentavam eram submetidos ao ditado de um pequeno texto, à realização de cálculos e questionamentos orais a respeito de alguns fatos da história e da geografia do Brasil. Os conhecimentos exigidos das jovens candidatas eram tão somente aqueles que se considerava ser necessário transmitir aos alunos das escolas isoladas rurais. Nenhuma delas possuía formação específica ao iniciar o trabalho como docente. Nos pedidos de abertura de escolas, para o preenchimento de muitos dos cargos, contava-se inicialmente com indicações das famílias que, conhecendo pessoas habilitadas ou que assim acreditavam

4- Entendida na perspectiva de Michel de Certeau como “[...] um lugar capaz de servir de base a um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1994, p. 46).

ser, indicavam algum nome. Vale lembrar que as tentativas das comunidades de arbitrar sobre quem seria o professor que atuaria na escola foram constantes. Além disso, aqueles que se destacavam nos estudos primários e desejavam ser professores eram, de modo geral, aceitos, desde que conhecessem o mínimo de matemática e falassem o português. Ressalte-se ainda a pouca idade com que muitos ingressavam no magistério.

A professora Guilhermina Lora Poloni Costa⁵ iniciou suas atividades como docente em março de 1932, após ter prestado concurso. Ela relata que o concurso fora escrito e oral. “Prestei esse concurso em dezembro e, no dia 1º de março, eu já fui nomeada. No tempo do Cel. Muratore, prefeito [...]” (Guilhermina Lora Poloni Costa, 1991). A professora lembrou que, já naquela época, eram mais mulheres que prestavam concurso para assumirem o cargo docente e, segundo ela, havia mais vagas, sendo que bastava concluir o primário para poder concorrer ao cargo. Eram poucas as professoras que tinham cursado o normal no início dos anos 1930. Portanto, a maioria das professoras eram leigas.

Nomeada, Guilhermina assumiu uma aula isolada na comunidade Guarani. Passados três anos, casou-se e passou a lecionar na comunidade de Desvio Rizzo. Ali relembrou:

[...] o meu pai, ele comprou umas tábuas, fez os bancos, fez os quadros-negros e, até, para abrir a matrícula, ele cedeu a própria sala; tinha a casa grande, tinha uma sala grande, com essas mesas grandonas[...]. (Guilhermina Lora Poloni Costa, 1991).

Guilhermina recorda que permaneceu alguns meses lecionando na sala da casa dos pais, e posteriormente alugou uma casa pertencente a José e Vitória Dani. Tempos depois, o prédio da escola ficou pronto.

5- Guilhermina Lora Poloni Costa, nascida aos 18 de junho de 1911, em Desvio Rizzo, município de Caxias do Sul, RS, filha de Pedro e Paulina Lora Poloni.

Quando questionada sobre a escolha por ser professora Guilhermina afirma que desde criança tinha desejo de estudar, de ser professora. Adorava ler e todo papel que encontrava, enquanto menina, juntava e lia. “Gostava muito de ler”, reiterou. Relatou ainda:

[...] meu pai não me deixava estudar. [...] ele dizia que as professoras morriam solteironas e pobres. Na época, as professoras, eram raras, as professoras casadas; quase todas eram solteiras. (Guilhermina Lora Poloni Costa, 1991).

Afirma que sua primeira professora, Vitória Grossi, desempenhou papel determinante para que ela assumisse a docência. Ela acreditava que Guilhermina tinha aptidão para ser professora. Em dado momento, a professora Vitória foi visitar os pais de Guilhermina e, naquela ocasião, acabou convencendo seu pai, principalmente, que a autorizou a começar a trabalhar. Como já analisaram Lopes (1991) e Almeida (1998), a dimensão de gênero é importante para pensarmos as trajetórias de profissionalização da docência. Apesar de não pretendermos aprofundar a questão, é importante lembrar que o:

[...] magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria e tornou-se aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora. (ALMEIDA, 1998, p. 33).

A professora Olga Ramos Brentano nasceu aos 19 de junho de 1917, em Porto Alegre. Seus pais eram Maria Márcia de Oliveira e Silvério Ramos de Oliveira. Na época da entrevista, residia há cinquenta e dois anos em Farroupilha. Atuou como professora nos municípios de Caxias do Sul e Farroupilha. Quando questionada acerca dos motivos para tornar-se professora, afirmou:

Eu escolhi e continuo escolhendo; eu acho que já nasci professora. Eu tive muita influência do meu pai, que era professor. E o gosto, eu gosto, até hoje assim de, de ensinar. Eu me sinto bem. Eu acho que é um trabalho de valor, eu me sinto valorizada quando eu exerço a minha função de professora. [...] Eu comecei moça, muito moça e trabalhei sempre assim com muita vontade, com muito entusiasmo [...]. (Olga Ramos Brentano, 1991).

No caso da professora Olga, a escolha da profissão esteve relacionada com questões familiares, já que o pai, Silvério Ramos de Oliveira, também era professor. Para Olga, ele era “um entusiasmado pela educação”. Lembrou que o pai era uma pessoa muito culta, que a influenciou profundamente e que a aconselhava a ser tranquila, a não exaltar a voz com os alunos e, sim, estar próxima deles. A professora Olga começou atuar em 1939, aos 22 anos de idade.

As memórias dos primeiros anos de docência das professoras Lídia, Liduvina, Catarina, Verônica, Dorotéia, Marina, Nair e do professor Ângelo dão a ver esse universo da educação rural e da formação, ou da falta dela, desses que exerceram docência com apenas alguns anos de escolarização.

A escolarização de Lídia Lamper de Freitas Travi⁶ iniciou-se com sete anos, na cidade de Montenegro. Fez colégio elementar⁷ em Montenegro e, segundo seu relato, havia muitos professores e muitos vinham de São Leopoldo e Porto Alegre. Com relação ao início da carreira do magistério, ela relata que:

[...] a prefeitura resolveu também fazer os concursos. Então eu aprovei, estava, já tinha tirado a 6ª série, e aprovei, fiz o concurso e passei muito bem. Aí me nomearam em Arroio Canoas [...] fiz até a 6ª série, mas

eu continuei sempre estudando nas férias. (Lídia Lamper de Freitas Travi, 1987).

Lídia comenta que prosseguiu fazendo cursos de formação após o ingresso na carreira. Referentes a esses, lê um trecho de seu atestado, com o seguinte texto “Atestamos que a senhorita Lídia Lamper de Freitas completou o curso de aperfeiçoamento do Colégio 7 de Setembro, datado de 10 de dezembro de 1921.

A entrevistada Liduvina Sirtoli Tisott iniciou seus estudos com 11 anos, entrando na escola por volta de 1923. Segundo rememorou:

A escola era a uma igreja velha de São João Evangelista [...] da 4ª légua, próximo de Galópolis [...] acho que 8 quilômetros, agora cortavam um pouco a estrada né [...] já era municipal e o professor era de Porto Alegre o nome do professor era João de Laranjeira. Disseram que tinha muitos professores lá em Porto Alegre e não tinha serviço. Mas ele ficou pouco tempo. [...] Eles não gostavam daqueles que vinham de fora. Ninguém gostava dele. Eu gostava daquele professor [...] era bastante, já tudo grande [refere-se aos alunos] porque não tinha aula antes, então ficaram um tempo sem aula [...]. (Liduvina Sirtoli Tisott, 1987).

Sua carreira no magistério iniciou-se aos 15 anos, após ter frequentado a escola por cinco anos. Foi indicada pelo intendente da época, o italiano Celeste Gobatto. Lembra que fez um exame para iniciar; no entanto, só podia lecionar “provisório, pois não tinha a idade mínima que era 18 anos”. Sua formação foi com a *Seleta* “eu aprendi muita coisa porque eu queria saber. Sabe, a gente começava no 1º livro, 2º, 3º, 4º e ia até o manuscrito da *Seleta*” (Liduvina Sirtoli Tisott, 1987). O manuscrito da *Seleta*⁸ foi utilizado por quem estava no 5º ano de estudos.

6- Nasceu em 1903, em Montenegro, RS.

7- No Rio Grande do Sul, os colégios elementares eram os que correspondiam, no restante do Brasil, aos grupos escolares.

8- A *Seleta* foi um livro, organizado pelo professor Alfredo Clemente Pinto, que marcou inúmeras gerações gaúchas. O nome do livro substituiu o do adiantamento, tamanha a importância a ele atribuída. Cabe ressaltar que a *Seleta* reunia textos que abordavam conhecimentos de literatura

A professora Catarina Rosa Piva Foppa⁹ iniciou seus estudos em Garibaldi, aprendendo o catecismo por volta de 1917, com aproximadamente sete anos, com uma professora que ensinava no colégio das irmãs. Seus pais também a ensinavam em casa, sendo o pai o responsável, já que a mãe “falava um português misturado com dialeto italiano, muito atrapalhado” (Catarina Rosa Piva Foppa, 1988).

Não é possível precisar qual seu grau de instrução ao ingressar na carreira do magistério, mas, pelos indícios, é possível perceber que estudou aproximadamente sete anos, fez concurso e continuou com cursos de formação oferecidos pela prefeitura de Garibaldi. A respeito do processo de seleção para início da carreira docente, Catarina narrou: “Eu vim pra cá, aí o prefeito... Então eu me submeti a um exame, mandaram fazer uma redação, depois fizeram umas perguntas, também de gramática e aí então mandou fazer umas continhas e só” (Catarina Rosa Piva Foppa, 1988). Segundo ela, existia na época uma espécie de formação para os professores, que era realizada uma vez por ano pela orientadora de ensino:

A orientadora, era Naides Bordini, ela morava em Porto Alegre. Ela fazia reuniões pra todas as professoras juntas. Isso era uma vez ou duas por ano, então explicavam tudo como é que a gente tinha que fazer no colégio, tratar os alunos, como tinha que ser feito tudo. Ela explicava tudo direitinho, porque tinha professoras que batiam muitos nos alunos, e eles não queriam... naquele tempo mesmo. [...] o inspetor... o Salvador Bordini e a Naides a orientadora, não achava esse método certo, sempre queria que a gente tratasse os alunos com palavras [...]. (Catarina Rosa Piva Foppa, 1988).

portuguesa, brasileira e de cultura geral. A primeira edição é datada de 1884. Ver mais em Almeida (2007).

9- Nasceu em 1910, em Garibaldi, RS, filha de Palmira Corbelini e Vicente Piva.

É possível perceber nesse caso, assim como em outros, uma relativa preocupação com questões pedagógicas por parte dos gestores públicos e a circularidade das ideias pedagógicas modernas. Na medida em que a organização da educação municipal foi ganhando contornos administrativos, torna-se perceptível a regulação dos fazeres escolares e da própria formação dos professores, baseada nos pressupostos pedagógicos da modernidade.

Em seus relatos, Verônica Candiago Bortolon¹⁰ lembra que iniciou seus estudos com sete anos e a carreira como professora começou em 1930, dando aulas particulares em um galpão de propriedade do tio, Cirilo Ruzzarin:

[...] aos 14 anos eu precisava me comprar uma roupa, ajudar minha mãe a vestir meus irmãos. Então meu tio Cirilo Ruzzarin e o seu Benício Pontalti que sempre foram nossos amigos disseram: Seria bom se a Verônica viesse lá na nossa casa lecionar pros nossos filhos. Nós pagaremos alguma coisa para ele ajudar a mãe. Cirilo Ruzzarin disse: ela pode ir lá em casa que eu tenho uma sala grande em cima cantina. Nós fizemos bancos e ela pode começar a vida dela lá. Aí eu fui pra lá, morava na casa do meu tio e ele me pagava 20 mil réis por mês pra lecionar pros filhos dele, aí eles acharam os Bozzi, os Pezzi, outras pessoas [...]. (Verônica Candiago Bortolon, 1985).

Dorotéia Rizzon Corte¹¹ relata que começou a estudar com cinco anos e meio, em 1925, na escola localizada na comunidade Tuiuti, com a professora Marcolina Zacaron, que ensinava em italiano porque, segundo ela, “ninguém entendia nada”. Explica que falavam italiano em casa e na escola também “porque nós não entendia. Depois então, que nós fomos nos adaptando aos pouquinhos, o professor explicava e a gente ia [...]” (Dorotéia Rizzon Corte, 1986).

10- Nascida em 1915, em Caxias do Sul, RS.

11- Nasceu aos 27/09/1919, em São Marcos, RS, filha de Maria Étvolf Brisolin e Pedro Rizzon.

A professora Dorotéia acreditava na importância de falar português. Conta que chegavam à casa “faceiros” com as palavras novas que aprendiam. “A minha mãe gostava; agora, meu pai, tanto fazia. Ele dizia: Si, si va lá, tanto fa parlar in italian come em brasilian” (Dorotéia Rizzon Corte, 1986). Ela estudou com a *Seleta*, 1º, 2º e 3º livro, ficando na escola por cinco anos. Iniciou sua carreira lecionando particular em 1932, auxiliando outra professora, Marcolina Barcaron, em uma escola municipal e os pais pagavam a ela 200 réis. Na época, estava com 13 anos. Tempos depois, fez concurso e foi nomeada pelo prefeito Miguel Muratori, mas não pôde assumir, pois tinha somente 15 anos e a idade mínima era 18 anos.

Com relação aos seus primeiros anos de escolarização, Marina Bridi Moretto¹² conta que começou a frequentar a Escola São Virgílio com aproximadamente sete anos, por volta de 1933. Pelos seus relatos, há indícios de que era municipal. Afirma que “os professores acho que eram pagos pelo município, mas a escola em si era da comunidade” (Marina Bridi Moretto, 1986). Estudou até o 5º ano nessa escola, lembrando que as turmas eram numerosas com 40, 45 até 50 alunos. A sua primeira professora foi Isolina Rossi Lopes.

Marina Moretto diz, em seu depoimento, que não havia professores titulados na época:

[...] eu somente estudava no colégio como qualquer criança. Eu não me preparei, fiz até o 5º ano, o meu nome foi indicado por uma senhora chamada Joana Gasperin. Era uma moradora da Linha Barro Experimental, amiga da família Dante Marcucci. (1986).

A entrevistada Marina não prestou concurso; simplesmente começou a trabalhar, depois fez curso de férias. Ia duas vezes por semana à cidade de uma professora particular chamada Iole Rossi. Segundo ela, uma

12- Nasceu em 1926, filha de Fortunata de Gregori e Daniel Bridi, no interior de Caxias do Sul, RS.

das coisas importantes que ensinava era o catecismo, para que os alunos pudessem fazer primeira comunhão.

O início da escolarização de Nair Menegotto Grandi¹³ se deu aos seis anos. Ela cursou até a 5ª série em um grupo escolar e, na sequência, fez exame de admissão e iniciou o curso complementar em Vacaria, tendo frequentado somente o primeiro ano, devido ao falecimento do pai. Não concluiu o curso e estudou até os 16 anos: “[...] minha mãe, sozinha, disse: ‘Minha filha, fica em casa’, mas, com mais dois anos, eu estaria formada. De qualquer forma, prestou concurso para iniciar a carreira do magistério: “Quando fiz aquele concurso que tirei o primeiro lugar, aí me deram para mim escolher e fui lecionar na Linha Gumerindo, a escola era São Paulo”. Mais tarde, fez cursos de aperfeiçoamento. (Nair Nenegotto Grandi, 1988).

O entrevistado Ângelo Araldi¹⁴ nasceu em Flores da Cunha, em 1926. Foi para a escola em 1932, aos seis anos, tendo cursado o ginásio em Porto Alegre. Quando voltou para Flores da Cunha, foi convidado para trabalhar em Lages, em uma casa de comércio, mas não se adaptou. Tempos depois, foi chamado pelo pai, pois havia surgido uma vaga para lecionar em uma escola denominada Osvaldo Cruz:

Não tinha mais professores, era na Linha Oitenta. [...] Então meu pai me mandou uma carta [...] era uma escola municipal. [...] Comecei lecionar no municipal em outubro de 1948, nem existia concurso na época para a escola municipal. (Ângelo Araldi, 1989).

Ao longo da década de 1930, na RCI e acompanhando as políticas nacionais e gaúchas de educação, a formação dos professores, com elevado número de leigos atuando,

13- Nasceu aos 20/04/1927, filha de Anita Mengotto e João Becker Pedreira, natural de Bento Gonçalves, RS.

14- Era filho de Dosolina Corso Araldi e José Araldi Filho, natural de Flores da Cunha, RS.

gera debates e preocupação por parte dos gestores públicos. As trajetórias dos docentes permitem-nos pensar que a maioria vivenciou a passagem da condição de estudantes para a de professores, o que Nóvoa (1991) explicou como um processo de profissionalização docente que se dá em serviço e por meio da evocação das representações construídas, enquanto alunos, do papel do professor.

Não é uma profissionalização obtida numa escolarização prévia e formal para o posterior exercício da docência. De tal modo que muitos desses professores reproduzem, na prática docente, a forma como aprenderam em seus anos de vida escolar. Demandados por essa condição, encontramos registros de que anualmente, nos diversos municípios em estudo, eram oferecidos aos professores, no período de férias de verão, com caráter de frequência obrigatória, cursos e encontros de caráter formativo-pedagógico.

Práticas e fazeres escolares em escolas rurais

Com relação às práticas escolares, o depoimento de Rosa Meneguetti Bovo¹⁵ traça o cenário de um país necessitado de alguém que cumpra o papel de professor. Ela nasceu na Itália e chegou ao Brasil 1908, fixando-se em São Paulo, onde permaneceu por um ano. Depois se mudou para Caxias, no Rio Grande do Sul. Em seu relato, detalha sua prática e forma de ensinar, como era o material escolar, descreve a escola, as crianças, o universo de uma cultura escolar. Um aspecto que chama atenção está relacionado ao material didático utilizado ainda em meados da década de 1930.

Ela e o marido foram contratados pelo intendente para darem aula na escola de San Giacomo, onde permaneceu por um ano:

15- Nasceu em 09/07/1900, filha de Elizabeta Cornetto e Giovanni Meneghetti, natural de Vescovana, Padova, Itália. O original dessa entrevista está em italiano, foi transcrito em italiano e traduzida pelas autoras da pesquisa.

Depois de San Giacomo, me demitiram. Pra mim, não tinha mais aula. Tinha uma senhora Queiroz, que conheci quando ensinava em San Giacomo, mais velha, a ela encaminhavam os que chegavam. (Rosa Meneguetti Bovo, 1988).

O seu marido continuou lecionando na comunidade de São Ciro, em uma escola particular que pertencia à comunidade. Chamava-se escola Italiana. No seu relato, a professora faz referência ao conteúdo escolar:

Primeiro de tudo eu começava a alfabetizar, [...] depois vinham aqueles livros que chegavam, belos e ilustrados. Começava com a base alfabética e alfabetizava [...] O meu lema era “sou italiana” mas censuraram essa frase aqui. (Rosa Meneguetti Bovo, 1988).

Segundo Luchese (2007), até meados da década de 1930, era possível encontrar escolas étnico-comunitárias na RCI e material didático vindo da Itália¹⁶. No entanto, a partir de 1938, todas essas escolas foram fechadas pelas leis de nacionalização.

As turmas eram numerosas e, como era característica geral das aulas isoladas rurais, todos os níveis de adiantamento ficavam na mesma sala: “[...] eu trabalhava até a quinta série – primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto. Eu tinha 72 alunos matriculados que frequentavam a escola no Desvio Rizzo. Sozinha!” (Guilhermina Lora Poloni Costa, 1991). A professora Guilhermina recordou que nem mesmo quando teve o primeiro filho ficou afastada das atividades docentes:

[...] nunca tirei licença. Ganhei um filho, eu tinha direito a três meses; a minha licença foi de oito dias, uma semana! [...] Eu achava

16- Os indícios desse depoimento remetem às chamadas escolas étnico-comunitárias, presentes no Brasil nas regiões de colonização alemã e italiana, cujo material didático utilizado era proveniente da Itália, custeado pelo governo italiano, para difundir os ideais patrióticos característicos do fascismo de Mussolini.

que as crianças ficando três meses sem aulas iam ficar muito prejudicadas, por que logo em seguida teriam as férias [...] e como a escola era do lado da minha casa, eu continuei lecionando. (Guilhermina Lora Poloni Costa, 1991).

Na entrevista com a professora Olga, foram apontadas as diferenças entre escolas urbanas e rurais. Ela afirma que, comparando a atuação do professor das escolas isoladas e a daqueles que atuavam nas áreas urbanas, o trabalho era um pouco diferente, pois o professor das escolas rurais fazia tudo, inclusive os trabalhos administrativos e de limpeza da escola. Não havia outros profissionais para auxiliá-lo. Já nas escolas urbanas, nos anos de 1920, 1930, já havia certa estrutura, especialmente nos colégios elementares e grupos escolares.

A professora Guilhermina recordou que cada professora era responsável pela limpeza da sala, da escola. Os professores recorriam ao auxílio das alunas, como conta: “[...] sempre tinha uma aluna que gostava, ela se mostrava muito dedicada para a professora; então ela fazia questão de ajudar” (Guilhermina Lora Poloni Costa, 1991). Às vezes, era mais do que uma aluna, já que “[...] uma lustrava a classe, outra ajudava a limpar o chão, depois passava cera” (Guilhermina Lora Poloni Costa, 1991).

No que se refere ao uso do uniforme, analisando as fotografias de época, percebemos que não eram tão comuns até o final da década de 1930, quando novas legislações passaram a orientar seu uso. A professora Guilhermina lembrou que o uniforme dos alunos era um guardapó branco e que, para as crianças de famílias com poucas condições econômicas, ela mesma providenciava a vestimenta, comprando sacos de farinha nas padarias, alvejando-os e depois os costurando para os alunos. A professora Olga também narrou que as escolas estaduais tinham um avental branco como uniforme e que o uso era obrigatório.

A prefeitura fornecia alguns materiais escolares, como giz, alguns livros e, para as crianças mais pobres, os cadernos. A maioria

usava com suporte para a escrita a lousa (ardósia com borda de madeira) e, mais tarde, os cadernos. Mas a criatividade, mediante a escassez, produziu improvisos. A entrevistada Dorotéia Rizzon Corte lembrou que seus cadernos eram feitos de papel de embrulho:

De embrulho, aquele papel de embrulho. E costurava, a gente costurava com a mão, com agulha, fazia um caderninho. Passava ferro e cortava ele não muito grande. Numa folha, por exemplo, que a gente comprava um quilo (1kg) de açúcar, naquele tempo não vinha embalado. Então, dobrava em quatro, passava ferro e depois cortava. E, por exemplo, tu pegava uns quatro, cinco já ficava um blocozinho e fazia as linhas com o lápis. (Dorotéia Rizzon Corte, 1986).

Ao apontar a metodologia de ensino utilizada, a professora Olga afirmou que as aulas, em geral, “eram aulas expositivas. Mas havia, havia também a aplicação de métodos como, como o sistema de projetos, centros de interesse que os professores desenvolviam” (Olga Tonolli Sevilla, 1988). No que se refere ao calendário e às comemorações escolares, a professora Guilhermina afirmou:

[...] o calendário era organizado pela Prefeitura. [...] No feriado tinha que fazer a comemoração da data histórica, fazer a preleção, a professora fazia a preleção, aproveitava falar sobre aquele ponto e os alunos recitavam poesias. A gente ia preparando, então era aquela hora uma hora cívica. Cantava-se o Hino à Bandeira, hasteava a bandeira, cantava-se o Hino Nacional. De tarde, às seis horas, era o arreamento da bandeira com o Hino Nacional. (Guilhermina Lora Poloni Costa, 1991).

A respeito das ênfases cívicas das práticas escolares, a entrevista com a professora Olga também contribui. Para ela, no ensino de História, a maior ênfase era a História do Brasil:

Era considerado assim com muito respeito, muito interesse, uma preocupação em fazer o aluno conhecer a nossa história. Certos fatos assim eram enfatizados. [...] Havia uma preocupação em criar no aluno um sentimento de patriotismo. (Olga Tonolli Sevilla, 1988).

Conforme o relato da professora Olga, as comemorações da Semana da Pátria, por exemplo, eram “um acontecimento”. As memórias docentes são corroboradas pelas diversas circulares que eram enviadas aos professores municipais, orientando-os e determinando práticas cívicas. Na Circular nº 1, de 07 de maio de 1941, por exemplo, o artigo primeiro informava aos professores que todos os dias os alunos deveriam entoar o Hino Nacional antes do início das atividades. Ao final do dia, estabelecia que seriam cantadas as duas primeiras estrofes do Hino à Bandeira. Cabia aos professores ser “o melhor exemplo de sentir o que está ensinando”. (CIRCULAR nº 1, 07/05/1941). Aos sábados, a mesma circular informava que “a escola em conjunto, no local mais apropriado, praticará maior ato de culto cívico, cantando em massa o Hino Nacional e o Hino à Bandeira” (CIRCULAR nº 1, 07/05/1941). Enfatizava-se que a professora deveria ter atenção à música e especialmente às pronúncias das palavras “evitando deturpações ou vícios que podem deprimir o magistério municipal” (CIRCULAR nº 1, 07/05/1941).

Em um momento histórico de plena valorização e construção de um ideal de nacionalidade brasileira, o culto cívico¹⁷, seja entoando hinos, comemorando datas cívicas, lendo textos, poesias ou fixando nas paredes das salas de aula dísticos representativos dessa brasilidade, ganhava contornos singulares e

17- Para os dias em que ocorriam os cultos cívicos, a normatização dava conta que o ritual consistiria: “1º) formatura da escola às 9 horas para as que funcionam de manhã e 14 horas para as que funcionam à tarde; 2º) canto do Hino Nacional; 3º) preleção da professora, alusiva à data; 4º) declamações por parte dos alunos que se relacionam com os acontecimentos em celebração; 5º) encerramento com o Hino à Bandeira” (CIRCULAR nº 1, 07/05/1941).

especiais entre descendentes de imigrantes, falantes ainda de dialetos que, com frequência, aprendiam na escola o português¹⁸. As rotinas da escola eram marcadas pelas festividades e comemorações de datas cívicas que pretendiam inculcar significações e marcas no processo identitário infantil. Como situa Bittencourt (1992, p. 52), “prevaleceu uma espécie de culto sacralizado que foi sendo incorporado por professores e pelos próprios alunos.”

A professora Guilhermina também explicou que, na segunda-feira, por exemplo, trabalhava com matemática e com português, que, naquele tempo, eram, respectivamente, aritmética e gramática. Todos os dias, tinha que dar essa aula e muitos outros assuntos:

Depois, então, vinha um ponto de história, civilidade, a gente ensinava muito como a criança deve se portar sentada, na igreja, perante as pessoas, como ela deve tomar a sopa, então a gente fazia aquele jeitinho com a colher, como deve ser [...]. Essas coisas assim de higiene, escovar os dentes todas as manhãs, após as refeições, nunca ir pra mesa sem lavar as mãos [...]. Toda essa parte de civilidade se ensinava muito às crianças, por que elas precisavam disso, não é? Por que eram crianças assim da colônia, que não tinham certas regras assim de higiene. [...] Às vezes se dava um desenho. Geografia se explicava sobre Caxias do Sul, que é a cidade onde eles moram; depois o Estado. (Guilhermina Lora Poloni Costa, 1991)

Afirmou que, no município, trabalhavam 208 dias letivos e que não havia férias durante o período do inverno:

[...] a professora tinha que estar sempre antes do horário na classe. [...] meia hora antes do início das aulas a professora tem que estar na escola. As aulas iniciavam, com os alunos, às

18- Conforme apontam estudos como os de Faggion; Luchese (2011), Frosi; Mioranza (1983) e Frosi; Faggion; Dal Corno (2010).

oito horas e terminavam às doze em ponto. (Guilhermina Lora Poloni Costa, 1991).

O recreio, no meio da manhã, era de vinte minutos. Com relação aos outros saberes, esclarece que:

A hora cívica era a primeira hora, era religião e caligrafia, para a criança aprender a escrever direitinho, o tamanho certo da letra. Tinha os cadernos com as linhas apropriadas: a linha menor para as vogais e a maior, então, era para expandir as consoantes. Caligrafia, todos os sábados se fazia. E depois, tinha desenho, nós dávamos desenho e trabalhos manuais de serrinhas, que as crianças... As meninas faziam cada trabalho lindo! [...] Trabalhos manuais, muitos trabalhos manuais se faziam na minha escola. Até para a Argentina foram trabalhos manuais feitos na minha escola. (Guilhermina Lora Poloni Costa, 1991)

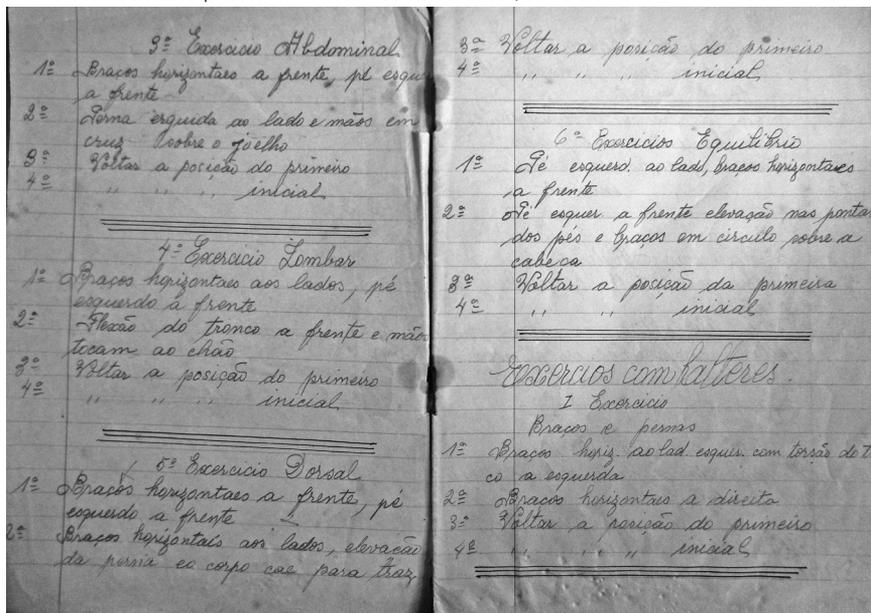
A professora Guilhermina contou a respeito dos trabalhos manuais que eram

ensinados para as crianças, sendo que, para as meninas especialmente, ensinavam-se o tricô, o bordado, o crochê e até receitas. Para os meninos, os trabalhos com madeira. Relatou que, na semana comemorativa ao dia da criança, aproveitava para promover excursões e realizava a festa escolar com doces, brincadeiras e atividades diferentes.

Na Educação Física, a professora Guilhermina destacou a atividade de “marchar, porque eles tinham que aprender, na Semana da Pátria, a gente tinha que desfilar. Se ensinava exercícios de tronco, braços, pernas e elevação, coisas assim. Exercícios mais” (Guilhermina Costa, 1991). Exemplificando as lembranças das aulas de Educação Física ministradas por Guilhermina, veja-se a figura a seguir, reproduzida de um dos diários de classe da referida professora:

As propostas apresentadas em 1946, no planejamento diário da professora Guilhermina, apontam para os exercícios ginásticos. Conforme estudos de Roso (2012) e Fonseca (2010), as práticas de ensino de Educação Física foram voltadas para a

Figura 1 – Caderno diário de classe da professora Guilhermina Poloni Costa, 1946.



Fonte: Acervo pessoal da família de Liliane Viero Costa.

ginástica, especialmente a calistênica e, mais tarde, na década de 1950, começa a se difundir a prática esportiva.

Com relação aos materiais escolares utilizados, a maioria dos professores rememorou a importância do uso de livros didáticos que, pela precariedade de formação de diversos professores, tornavam-se o elemento orientador para a prática educativa. A professora Guilhermina recordou que:

Eram os manuais, assim, que traziam os programas de ensino do primário, sobre, desde o primeiro ano até a quarta [...]. Esses livros eu usava, só que eu usava, eu usava para preparar o meu plano de aula [...] tinha uma revista que eu era assinante, *Tico-Tico*, parece que era *Tico-Tico*. Trazia coisas muito bonitas sobre o ensino, sobre estudo, sobre História e, eu era assinante [...]. (Guilhermina Costa, 1991).

O livro ou os livros, especialmente os manuais e compêndios escolares, marcaram forte presença e seu uso no cotidiano escolar é constantemente lembrado pelos docentes (e também discentes). Recurso utilizado para cópia, para leitura individual – silenciosa ou em voz alta e para ditado –, sendo lido, relido, memorizado e, por vezes, em parte declamado... Como ressalta Boto (2012, p. 356),

[...] o livro era o primeiro; era às vezes o único. O livro escolar era por isso sagrado ao trazer a possibilidade de abertura dos outros livros, que poderiam ser, como este, manuseados, copiados, usados, lidos e compreendidos.

A professora Dorotéia Corte (1986) narrou que preparava antecipadamente as aulas, que “nunca ia de cabeça vazia para a escola”, valorizando, assim, o plano de aula preparado previamente a partir dos manuais que existiam na época. Em outros relatos, é mencionada a importância do planejamento e o

quanto os inspetores exigiam que os professores registrassem previamente o que pretendiam trabalhar com os diferentes adiantamentos.

No que se refere às práticas escolares, a entrevistada Olga pontuou ainda o valor das excursões promovidas por algumas escolas:

[...] excursões dentro das práticas escolares como uma novidade e que tinham sempre um objetivo de conhecimento. Eram levadas muito a sério pelos professores, que cobravam dos alunos uma resposta ao que tinham aprendido e consideradas com muita seriedade. Eu aprendi muita coisa através das excursões [...]. (Olga Sevilla, 1988).

Aliado ao conhecimento das disciplinas que precisava ministrar, o professor, como modelo de virtude, missionário, sacerdote do saber e exemplo de conduta, era muito cobrado e/ou valorizado pelas suas posturas. Como afirma Almeida (1998, p. 37),

[...] como o cuidado com crianças não fugia à maternagem, o magistério representava a continuação de sua *missão*, nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino.

A professora Guilhermina Costa (1991) recordou-se com carinho dos pais, afirmando: “Eu gostava da zona rural, os colonos eram muito bons, sabe? Traziam muitas frutas, traziam muita coisa, me convidavam para almoçar na casa deles [...]”. As boas relações eram mantidas com os pais, que admiravam o trabalho da professora e reconheciam simbolicamente seu valor. Outra professora, Dorotéia Corte (1986), afirma que na comunidade onde morava, a professora era tudo: “Ah! Eles adoravam uma professora, era tudo para eles. Eles apoiavam, davam tudo o que podiam para a professora. A professora lá era uma rainha”. Em seu relato, Dorotéia ressaltou ainda os presentes que a professora, quando admirada pelos pais, recebia:

Se te digo que eles matavam um porco, era a melhor costela, as linguças, levavam tocinho, tudo eles levavam para a professora. Bom! Cada sábado ela levava mesmo quando eu comecei. Levava para casa galinha, ovos, queijo, leite, bom, ela não comprava nada. Feijão, alho, cebola, batata, tudo, tudo a gente levava. (Dorotéia Corte, 1986)

Outros entrevistados também relataram que as famílias eram receptivas, que a professora era constantemente presenteada, convidada para partilhar de momentos especiais na comunidade como festas, almoços. Receber a professora na casa da família, assim como o padre, era uma alegria e também uma distinção.

Considerações finais

As memórias das docentes são reveladoras do papel da comunidade na constituição e instituição da profissão docente. Professoras leigas, algumas com poucos anos de escolarização, que, pela ligação com o espaço comunitário, pela necessidade e oportunidade surgida, fizeram-se professoras. No decorrer da carreira, encontraram assento nos cursos de aperfeiçoamento, nos colégios de formação docente ou pelo autodidatismo, construindo oportunidades complementares de profissionalização. Trata-se de experiências docentes ligadas ao espaço comunitário, com sentido social valorizado por eles a ponto do professor ser catequista, conselheiro, líder comunitário. Como nos lembra Fernandes (1998), de certa forma, muitas dessas professoras eram missionárias, ou assim se esperava que fossem, capazes de sacrificar ou abandonar ambições pessoais e mesmo profissionais para pensarem em um destino transcendente. Desempenhavam:

[...] uma das funções tradicionais do professor, aquela que o configurava como agente espiritual, enquanto docente, e como orientador social, enquanto

personalidade modelar no interior da comunidade. (FERNANDES, 1998, p. 3).

Conforme as entrevistas, o bom professor, para as comunidades da RCI, era aquele que, independentemente de sua formação, conseguisse ser exemplo de vida; que cumprisse os deveres, respeitando o tempo da aula, mantendo a disciplina, ensinando de forma conveniente as noções essenciais da leitura, da escrita e das operações fundamentais; que fosse capaz de organizar os alunos, com ordem, respeito e asseio, participando dos momentos de socialização, festividades e demais acontecimentos da comunidade; de bom caráter, que não tivesse vícios e preservasse os *bons costumes*. De outra parte, os professores que não tivessem a postura considerada ideal pelas famílias raramente se mantinham entre elas. Luchese (2007, p. 392) afirma que:

A grande maioria dos primeiros professores da Região Colonial Italiana não possuía formação pedagógica. Muitos dos que atuaram [...] possuíam apenas estudos primários. No entanto, eram, em sua maioria, os mais instruídos da comunidade, e essa condição, somada a de serem “mestres”, gerava prestígio, respeito e liderança comunitária. Muitos foram os professores que assumiram, dentro do meio social em que viviam, papel central nas questões religiosas, reivindicatórias e de organização, tornando-se representantes daquele grupo, quando não lideranças locais. Essas eram as representações produzidas acerca do ser professor.

Pensamos que as lembranças desses professores assumem, ao mesmo tempo, significados particulares quando manifestam sentimentos e experiências singulares, mas também coletivas, quando se entrelaçam em pontos de contato, que se articulam e se estruturam produzindo um passado que é recomposto, trazendo dimensões difíceis de

perceber por meio de documentos escritos. A utilização da memória como fonte é uma tentativa talvez de conseguir “reencontrar a originalidade, irredutível a toda definição *a priori*, de cada sistema de pensamento, em sua complexidade e seus deslocamentos” (CHARTIER, 2002, p. 27). Desse modo, pelas narrativas, cruzadas com documentos diversos, temos condições de perceber aspectos do cotidiano escolar daquelas escolas rurais, permeadas por práticas específicas, adaptadas ao contexto cultural em que se situavam.

Para Grazziotin e Kreutz (2010, p. 16), as memórias, relacionadas à pesquisa, “além da história de uma região, referem-se ao sistema de pensamento, à mentalidade de uma época, a formas de comportamento, valores e prioridades”. Elas possibilitam, em determinados momentos, perceber o grau de importância que algumas questões assumiram na vida de uma comunidade, em detrimento de outras. Dão-nos acesso, por meio de uma postura teórico-metodológica rigorosa, a “apreender na vida escolar a confluência entre a tendência à conservação e o anseio de mudança”, como afirma Boto (2012, p. 364).

Ao perfilar as narrativas docentes, percebemos que elas também trouxeram diferentes elementos que fizeram parte da escolarização individual e coletiva, permitindo pinçar fatos compartilhados, como: a importância da escola para aquelas comunidades; a circulação das representações acerca do bom professor; a docência como oportunidade surgida pela ausência de professores com formação; os processos de escolha e indicação para a carreira docente; as práticas educativas, os saberes ensinados e os materiais utilizados.

Percorrendo as memórias docentes, percebemos as condições de trabalho e as experiências sociais de docentes leigas que atuaram nas escolas rurais da RCI, que constituem em documentos enriquecidos em que,

[...] o historiador vai tentar a leitura dos códigos de um outro tempo que podem se

mostrar por vezes incompreensíveis [...] dados os filtros que o passado interpõe. (PESAVENTO, 2004, p. 42).

Fazeres docentes e culturas escolares rurais que emergem das memórias, entre o lembrado e o esquecido, o vivido e o sonhado, o individual e o coletivo, o preservado e o olvidado.

Entrevistas analisadas no artigo

Angelo Araldi foi entrevistado em 27/10/1989, pela professora Liane Beatriz Moretto. Entrevista transcrita por Tranquila Brambina Moresco Brando, acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul.

Catarina Rosa Piva Foppa foi entrevistada aos 07/11/1988, pela professora Liane Beatriz Moretto. Entrevista transcrita por Tranquila Brambina Moresco Brando, acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul.

Dorotéia Rizzon Corte foi entrevistada pela professora Liane Beatriz Moretto, aos 01/07/1986. Entrevista transcrita por Tranquila Brambina Moresco Brando, acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul.

Guilhermina Lora Poloni Costa foi entrevistada por Susana Storchi Grigoletto, em 21/10/1991. A entrevista encontra-se transcrita no Banco de Memória do Arquivo Histórico João Spadari Adami, Caxias do Sul, RS, Brasil.

Lidia Lamper de Freitas Travi foi entrevistada pela professora Liane Beatriz Moretto, aos 27/08/1987. Entrevista transcrita por Tranquila Brambina Moresco Brando, acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul.

Liduvina Sirtoli Tisott foi entrevistada aos 27/08/1987, pela professora Liane Beatriz Moretto. Entrevista transcrita por Tranquila Brambina Moresco Brando, acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul.

Marina Bridi Moretto foi entrevistada em 18/03/1986, pela professora Liane Beatriz Moretto. Entrevista transcrita por Tranquila Brambina Moresco Brando, acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul.

Nair Menegotto Pedreira Grandi foi entrevistada aos 01/03/1988, pela professora Corina Michelin Dotti. Entrevista transcrita por Tranquila Brambina Moresco Brando, acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul.

Olga Ramos Brentano foi entrevistada por Gilmar Marcílio e Janete Zucolotto em 24/10/1991. A entrevista encontra-se transcrita no Banco de Memória do Arquivo Histórico João Spadari Adami, Caxias do Sul, RS, Brasil.

Olga Tonolli Sevilla foi entrevistada aos 29/04/1988, pela professora Liane Beatriz Moretto. Entrevista transcrita por Tranquila Brambina Moresco Brando, acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul.

Rosa Meneghetti Bovo foi entrevistada aos 12/03/1988, pela professora Liane Beatriz Moretto. Entrevista transcrita por Tranquila Brambina Moresco Brando, acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul.

Verônica Candiago Bortilon foi entrevistada em 03/10/1985, pela professora Liane Beatriz Moretto. Entrevista transcrita por Tranquila Brambina Moresco Brando, acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Miguél Eugenio. **Alfredo Clemente Pinto e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa: um estudo historiográfico**. 2007. 230 fl. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2007.
- BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (Org.). **Ensino de história e a criação do fato**. 5. ed., São Paulo: Contexto, 1992, p. 43-72.
- BOTO, Carlota. **A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia – a história entre certezas e inquietude**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CAXIAS DO SUL. Circular nº 1, de 07 de maio de 1941. **Inspetoria Escolar do Município de Caxias**, Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul, 1941.
- CORSETTI, Berenice. **Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM, Santa Maria, 1998.
- FAGGION, Carmen Maria; LUCHESE, Terciane Ângela. Bilinguismo e escolarização na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, 1930 – 1960. In: SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Campinas: Pontes, 2011.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Coords.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FERNANDES, Rogério. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 1-20.
- FONSECA, Gerard Maurício Martins. **De la gimnastica a la deportizacion: la historia de la educación física en las escuelas municipales de Caxias do Sul – Brasil**. 2010. 583 fl. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Formación de Profesorado y Educación, Universidade Autónoma de Madrid, 2010.
- FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. **Dialetos italianos**. Caxias do Sul: Educs, 1983.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre história oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KREUTZ, Lucio. Processo de escolarização e formação docente dos professores nas antigas colônias de imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul -1920 a 1940. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luís do Maranhão. **Anais... Infância, juventude e relações de gênero**. São Luís do Maranhão: Amaury D’Ávila, 2010. p. 1-18.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.
- LOPES, Eliane Marta. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 22-41, 1991.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes na região colonial italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita.** 2007. 495 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**, v. 18, p. 143-160, 2014.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROSO, Paula Cristina Mincato. **A educação do corpo nas escolas municipais de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1937-1945).** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

Submetido em: 17.02.2014

Aprovado em: 25.06.2014

Terciane Ângela Luchese é licenciada e mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Luciane Sgarbi dos Santos Grazziotin é mestre em Ciências pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), doutora em Educação, ênfase em História da Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) com sanduíche na Universidade Clássica de Lisboa, sob a orientação do professor Rogério Fernandes. Professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS.