

Memórias e histórias de práticas pedagógicas em áreas rurais da região colonial italiana do Rio Grande do Sul, Brasil (1930 a 1950)

Terciane Ângela Luchese
Carmen Maria Faggion

Resumo: O texto analisa memórias de professores que atuaram em áreas rurais da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, Brasil. 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. Utilizamos como referencial teórico as contribuições da História Cultural e, metodologicamente, a História Oral. Os documentos analisados são entrevistas de dois acervos: o Banco de Memórias do Arquivo Histórico João Spadari Adami, mantido pela Prefeitura de Caxias do Sul, e o programa Elementos Culturais da Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul, da Universidade de Caxias do Sul. Compreender diferentes alternativas criadas por cada docente, na sua prática cotidiana, para ensinar em áreas rurais, tão marcadas, ainda nos anos 1930, pela fala e cultura dialetal italiana, é intuito principal.

Palavras-chave: História da educação. Memória. Cultura escolar. Práticas pedagógicas. Docência.

Memories of teachers who worked in rural areas in the italian colonial region of the State of Rio Grande do Sul, Brazil (1930-1950)

Abstract: This text was produced in the scope of the research project, and it analyses memories of teachers who worked in rural areas in the Italian Colonial Region of the State of Rio Grande do Sul, Brazil. The timeframe chosen was the period from 1930 to 1950, which is important from the point of view of expansion of the public school network and nationalization practices adopted by the Getúlio Vargas government. The theoretical framework used is the contribution of cultural history and, methodologically, oral history. Documents analyzed are interviews which are part of two collections: the Memory Bank of the Historical Archive João Spadari Adami, maintained by the City of Caxias do Sul, and the program Cultural Elements of the Italian Immigration in the Northeast of Rio Grande do Sul (ECIRS), maintained by the University of Caxias do Sul. To understand the different alternatives created by every teacher in his/her daily practice to teach in rural areas still so marked, as late as in the 1930s, by Italian dialectal speech and culture is the main purpose of this research.

Keywords: History of education. Memory. School culture. Pedagogical practices. Teaching profession.

Considerações iniciais

O texto foi produzido como resultado do projeto de pesquisa Silenciamentos, que tem como objetivo identificar e analisar a relação existente (ou não) entre bilinguismo, marcas dialetais e índices de evasão de escolas da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul. O presente texto analisa memórias de professores que atuaram em áreas rurais da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, Brasil, em tempos de nacionalização varguista.

Compreendemos a Região Colonial Italiana como aquela ocupada a partir de 1875 por imigrantes, predominantemente italianos: colônias Conde d'Eu, Dona Isabel e Caxias, hoje municípios de Bento Gonçalves, Monte Belo do Sul, Santa Tereza, Garibaldi, Carlos Barbosa, Farroupilha, São Marcos, Flores da Cunha, Antônio Prado e Caxias do Sul, dentre outros (FROSI; MIORANZA, 2009).

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. Utilizamos como referencial teórico as contribuições da História Cultural e, metodologicamente, a História Oral. Nos estudos conceituais de gênero, bem como em sua relação com história e educação, contribuem os estudos de Scott (1992, 1995), Perrot (2005), Louro (1986, 1995, 2004), Strey, Cabeda e Prehn (2004) e Smith (2003).

Os documentos analisados são entrevistas que fazem parte de dois acervos: o Banco de Memórias do Arquivo Histórico João Spadari Adami, mantido pela Prefeitura de Caxias do Sul, e o programa Elementos Culturais da Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul (ECIRS)¹, mantido pela Universidade de Caxias do Sul. Foram selecionadas três entrevistas de cada acervo. Do Banco de Memórias selecionamos as entrevistas de Ester Troian Benvenuti, Alice Gasperin e Guilhermina Lora Poloni Costa. Do acervo do ECIRS foram escolhidas as de Catarina Rosa Piva Foppa, Paulina Soldatelli Moretto e Vitoria Luciata Regla. Utilizou-se na seleção o duplo critério de atuação em área rural, no período de nacionalização. O critério gênero não foi utilizado, mas pela prevalência de atuação feminina na docência, todas as entrevistas analisadas são de mulheres professoras.

¹ Programa desenvolvido e mantido no âmbito da Universidade de Caxias do Sul, com a finalidade de preservar a cultura e a memória da Região Colonial Italiana do RS, atualmente denominado Instituto de Memória Histórica e Cultural.

Quadro 1 – Referências biográficas das professoras entrevistadas

Nome da Entrevistada	Local de nascimento	Data de nascimento	Filiação	Data e nome do entrevistador
Ester Troian Benvenuti	Distrito de Ana Rech, Caxias do Sul	16 de maio de 1916	Francisco Troian e Angelina Corso Troian	1983, Juventino Dal Bó e Liliana Alberti Henrichs
Alice Gasperin	Barracão, Bento Gonçalves	1906	Giovanni Gasperin e Ana Dall'Acqua	18/01/1996, Sônia StorchiFries e Susana Grigoletto
Guilhermina Lora Poloni Costa	Caxias do Sul	18 de junho de 1911	Pedro Poloni e Paulina Lora Poloni	21/10/1991, Susana StorchiFries
Catarina Rosa Piva Foppa	Garibaldi	1910	Vicente Piva e Palmira Corbelini	07/11/1988, Liane Beatriz Moretto
Paulina Soldatelli Moretto	Distrito de São Marcos, Caxias do Sul	03 de junho de 1913	Giuseppe Soldatelli e Rosa Pelizzer Soldatelli	08/01/1983, Cleodes Piazza Ribeiro
Vitoria Luciata Regla	Santo Isidoro, Garibaldi	1911	Ângelo Regla e Maria Cauduro	25/03/1987, Liane Beatriz Moretto Ribeiro

Fonte: Entrevistas do Banco de Memórias do Arquivo Histórico João Spadari Adami e do ECIRS.

Como podemos observar no quadro 1, as entrevistadas são todas descendentes de imigrantes italianos, nascidas na primeira e segunda década do século XX e, portanto, atuaram como docentes ao longo de todo o período de nacionalização varguista. Pesquisas sobre o papel das mulheres na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, RS, em perspectiva histórica, ainda são poucas. Cabe ressaltar os estudos de Favaro (2002), Machado (1998) e Giron e Bergamaschi (1997). O estudo de Favaro (2002), resultado de sua tese de doutoramento, investiga histórias de vida de mulheres, pensando nas representações do 'eu' mulher da Região Colonial Italiana na primeira metade do século XX, especialmente. A pesquisa de Machado (1998), resultado de dissertação de mestrado, teve o objetivo de investigar as condições do trabalho feminino na indústria de Caxias do Sul na primeira metade do século XX. Já o estudo de Giron e Bergamaschi (1997), pesquisou histórias de vida de mulheres que se tornaram proprietárias de negócios na cidade de Caxias, por motivos diversos.

As histórias de vida das professoras que são entrecruzadas e permitem perceber algumas matizes das práticas pedagógicas vivenciadas no interior das escolas isoladas mantidas nas áreas rurais da Região Colonial Italiana. São sinais, rastros, minúcias de como as professoras representam seus modos de fazer o ensino e promover a aprendizagem num contexto cultural específico. Entendemos, com Fernandes que

[...] a escola é uma instituição socializadora que põe em jogo uma série complexa de actores. Procedentes da comunidade onde a escola se insere, elas carregam consigo a conflitualidade existencial de suas vidas e coexistem num espaço qualificado onde imperam normas e valores específicos (1998, p. 16).

Considerado tal assertiva, o presente texto está dividido em dois subtítulos: no primeiro, discorremos sobre as memórias das entrevistadas enquanto alunas, e, no segundo, enquanto professoras, pensando em suas práticas pedagógicas em escolas isoladas das áreas rurais, imbricadas com o contexto sociocultural local e as normativas legais do período.

Memórias e narrativas das vivências enquanto alunas

É importante lembrar que no Brasil, a partir dos anos 1930, as políticas públicas educacionais passaram a ter a marca da nacionalização (CAMPOS, 2006; SOUZA, 2008). Nas escolas urbanas da Região, a interação em classe já ocorria em português; nas rurais, não. Nas áreas rurais, o dialeto italiano² era de uso cotidiano, e as oportunidades de aprendizagem do português ocorriam na escola (RIBEIRO, 1990). Portanto, os mais jovens rezavam em italiano padrão, comunicavam-se em dialeto italiano, aprendiam português na escola, respondiam em latim nas missas. Paulina Soldatelli Moretto (1983) relata, por exemplo, que

[...] fui à escola na vila, em S. Marcos mesmo. O primeiro professor chamava-se João Fontana. Ele dava aula em português, mas nós tínhamos muita orientação, explicação em italiano, porque a escola era paroquial. Era paroquial, mas também em colaboração com a prefeitura. Então o Vigário dava muita assistência na escola. Ele ensinava a cantar, ensinava a declamar, sempre em italiano. A história sagrada eu aprendi em português. O catecismo em italiano, cantos em italiano. Inclusive quando aprendemos o hino nacional aprendemos o hino da Itália.

Paulina Soldatelli Moretto rememorou suas experiências escolares enquanto aluna e contou como se tornou professora. O tempo de escola, como aluna, era cheio de dificuldades, e a falta de braços no trabalho doméstico e da roça demandavam o trabalho infantil:

Quando eu tinha 10 anos, então já os irmãos, principalmente, achavam que estava grande demais para perder tempo e ir na escola. Devia ir para a roça. Mas eu tinha sempre muita vontade de estudar. Eu tinha uma sede e uma ânsia de aprender, que eu fazia de tudo para poder ir à aula. Então minha mãe, que era analfabeta, ela dava muito valor ao estudo. Quando chovia um pouquinho de manhã, a mãe dizia: hoje tu pode ir na aula. Então eu preparava qualquer coisa para o almoço, porque naquele tempo, quando eu tinha 10 anos, já tinha as irmãs em São Marcos. Já tinham chegado as irmãs da

² O dialeto italiano é uma coíné de predominância vêneta (FROSI; MIORANZA, 2009).

Congregação de S. José. A Madre Justina Inês foi quem levou as irmãs pra lá. Tinha aula todo o dia. Então eu, para não ter que ir para casa, levava a comida para o colégio. Levava pão e salame, pão e queijo, pão e laranja ou pão e uva, qualquer coisa. Então ao meio-dia eu ficava no colégio (MORETTO, 1983).

Na história de Paulina, assim como de tantas outras crianças, chegar aos dez anos significava estar apta ao trabalho da ‘roça’. Paulina conseguiu conciliar trabalho e estudo, e completou seis anos de escolarização efetiva, e mais um ano de escolarização a distância:

Eu estudei 6 anos, porque o último ano eu só ia no colégio aos domingos. Nos dias de semana eu trabalhava em casa, ia na roça, se descansava um pouco, eu estudava, preparava os temas. Aos domingos eu ia na missa e depois ia no colégio. As irmãs, até o meio-dia, me davam um pouco de assistência, de atendimento, recebiam meus temas e valeu por um ano de aula. Mas não frequentei aula, o último ano, 7 ano. Então 6 eu frequentei (MORETTO, 1983).

Sua persistência foi recompensada, e ela foi escolhida para ser professora – título que só era dado às alunas mais adiantadas. Evidencia-se também a grande dificuldade em conseguir professoras. Dar o encargo aos melhores alunos parecia prática comum. Relata Paulina que

Com 14 anos eu comecei a lecionar como professora municipal, na Linha Zambecária, de S. Marcos. Eu era uma professora que sabia muito pouco. Mas como a escola estava fechada por falta de professores, os moradores daquela Linha foram pedir para o subprefeito de S. Marcos como eles poderiam conseguir uma professora. Ele disse que não tinha ninguém que fosse professora, que pudesse lecionar, mas sugeriu ir no Colégio das irmãs, que elas podiam indicar. A pessoa mais indicada, que sabia melhor, mais adiantada se dizia naquele tempo. E as irmãs me indicaram. Foram falar com meu pai e ele concordou. Comecei a lecionar lá na Linha Zambecária com 14 anos incompletos. Lecionei 8 anos. Depois interrompi porque casei e vim morar em Caxias, na cidade (MORETTO, 1983).

Ser reconhecida como a “mais adiantada” significou ser escolhida e assumir turmas. A vivência de Paulina revela uma prática comum para atender as demandas de escolarização nas áreas rurais.

Sobre o início de sua escolarização, a professora Alice contou na entrevista que sua mãe lhe comprou um tamanquinho; e que fora até o consulado em Bento Gonçalves e ganhara um livro. Esse primeiro livro, lembrado depois de decorridas mais de oito décadas, marcou profundamente Alice, que assim o descreveu: “comecei a ler o meu livrinho. Era bonito. A capa colorida: um menino correndo, levando uma pandorga assim correndo. E eu me lembro ainda. Ele tinha botinas, tinha calça curta e o nome dele era Carlino... italiano. A escola era italiana.” (GASPERIN, 1996). Ao descrever a escola italiana que frequentou, registrou Alice:

Em 1913, no começo do ano letivo, cinco meses após o falecimento do papai, comecei a frequentar a escola. Tinha apenas seis anos. Naquele tempo, talvez pelas frequentes faltas dos alunos em vista dos trabalhos da lavoura, o ensino era individual. Cada aluno tinha o seu aproveitamento de acordo com a frequência. Muito dependia também da vontade de aprender de cada um, ou do incentivo e interesse dos pais. A escola ficava perto da nossa casa, dentro do nosso terreno. Mamãe comprou-me um par de tamanquinhos. A professora era uma senhora italiana, chamada Camila Roncaronni. [...] Veio para a colônia italiana de Caxias e apresentou-se na Prefeitura Municipal como professora. Mandaram-na na Sertorina, porque lá estava vago o cargo. No prédio da escola da Sertorina havia também moradia para o professor. Tinha a sala de aula, um quarto, uma saleta e pelos fundos um puxado do comprimento do prédio. Ao final do puxado, um outro quartinho. Um pouco afastada do prédio, uma pequena cozinha com a lareira de terra socada. Lecionava em língua italiana. [...] A ‘maestrona’ só falava italiano. Os livros todos italianos. Eu nem podia achar estranho, porque não sabia da existência de outras línguas. Sabia que éramos italianos, porque assim diziam os pais em casa. Frequentei só pouco tempo a escola da ‘maestrona’. Não aprendi nada (GASPERIN, 1984, p. 113-116).

Na sequência de seu relato explicita a importância do professor, já que a ‘maestrona’ fora substituída por uma professora que falava e ensinava o português, com quem ela ‘realmente teria aprendido’. Alice indica, em suas memórias, questões interessantes, como o problema da frequência, da falta / inexistência de preparo de muitos professores, o ensino em língua italiana (provavelmente o dialeto vêneta era falado³, e os livros eram em italiano gramatical), a responsabilidade assumida por cada aluno na sua aprendizagem, o professor vivendo nas comunidades. Em suas lembranças, afirma que as “[...] crianças em algazarra iam e voltavam da escola, que ficava perto de nossa casa, praticamente dentro da nossa propriedade. Por todos os lados, movimento e alegria” (GASPERIN, 1989, p. 26). A substituição da ‘maestrona’ foi contada:

Pouco tempo depois veio outra professora. Moça bonita, distinta. Na escola falava e ensinava em português. Eu gostava muito de ir à escola. Comecei logo a aprender. Passei na frente da Azelina [irmã mais velha] e ganhei o segundo livro antes do que ela. O ensino era individual quanto à leitura. Ditado e contas fazíamos em conjunto. As contas ia bem, aprendi com facilidade a tabuada. Preparava à risca os meus deveres. A professora se chamava Epiphania Loss, apelidada de Fany. Muito boa professora. Cumpridora de sua missão, embora não estivesse bem preparada. O que sabia, ensinava (GASPERIN, 1984, p. 117).

Ressaltamos que Alice bem destaca como agiam as professoras, ensinando o que sabiam. Para ela, considerando os conhecimentos que eram trabalhados em sala de aula e os conteúdos aprendidos,

³ Na verdade, a diversidade dialetal de origem – com dialetos vêneta, lombardos, trentinos e outros – manteve-se, nas zonas rurais, até bem depois da metade do século XX (Frosi; Mioranza, 1983). Segundo os autores, criou-se uma *coimê* de predominância veneta, um supradialeto, para facilitar os contatos interdialetais (p. 112-114).

A professora sabia pouco. Naquele tempo, era suficiente que as crianças aprendessem a ler e escrever, isto é, caligrafia e ditado, e fazer as quatro operações de números inteiros. Ela tinha boa vontade. Mandava-nos decorar tudo, sem explicar nada. Geografia sabíamos bem. Tínhamos a de Souza Lobo, que continha mapas do Brasil e do Rio Grande do Sul, bem como atlas dos demais continentes. [...] Mandava-nos decorar e também localizar tudo nos mapas. Usávamos uma História do Brasil com perguntas e respostas. Eu sabia mais da metade da história, tudo decorado. Sabia responder qualquer pergunta de acordo com o livro. Ciências, nunca ouvi falar. Gramática, usávamos a de Clemente Pinto. Sabia substantivos, singular, plural, gêneros, adjetivos, verbos regulares e auxiliares, ser e estar e nada mais. [...] Nunca fizemos redação, nem escrevíamos frases. [...] Ditado tudo certo. Eu tinha uma certa prática de escrever cartas, porque mamãe escrevia e recebia cartas de seus parentes que moravam longe. Nós as líamos também. Em matemática eu tinha facilidade. Era rápida em tabuada. Sabia fazer as contas das quatro operações com números inteiros, com as respectivas provas. Mas aprendi mais com a mamãe do que com a professora (GASPERIN, 1984, p. 123-124).

O ensino era individual, pautado na memorização, enfatizando o que acreditava-se como o essencial: a leitura, as principais noções matemáticas e a escrita. Afora algumas noções de história e geografia, noções de civismo também foram trabalhadas. Dentre os livros didáticos, a professora Alice recordou o uso também do livro de Hilário Ribeiro, no segundo ano, além da geografia de Souza Lobo. Afirmou ainda que a professora Fani era severa e rememorou: “tinha medo da professora, muito medo. Era bonita, bem vestida” (GASPERIN, 1996).

A professora Vitória Regla estudou em escola pública com o professor Jacintho Silva. Relembra que a turma de alunos era numerosa, que seu material escolar principal era a lousa de ardósia e que o “[...] meu primeiro livro foi Cartilha Maternal. Comecei com a, e, i, o, u. Depois vinha o ve, va... Assim por diante.” (REGLA, 1987). Vitória foi alfabetizada pelo método João de Deus e já em 1925 começou a lecionar.

A professora Catarina Foppa lembra que já quando iniciou os estudos o uso do dialeto italiano na escola não era usual, “Eles não queriam que, na aula, os alunos aprendessem o italiano. Agora, a gente se trocava palavras, ela chamava a atenção, corrigia” (FOPPA, 1988). Recorda que aprendera o dialeto em casa, mas o português foi ensinado na escola. Rememorou que sua professora se chamava Francelina, não era natural da região e que ela “[...] ensinava só em português, a professora porque também não queria falar em italiano” (FOPPA, 1988). No próprio ambiente doméstico, Catarina lembra que o pai se esforçava para falar português com os filhos, assim como a mãe: “português a minha mãe também falava, mas tudo atrapalhado, às vezes ela falava em italiano e nós respondíamos em português pra ela” (FOPPA, 1988).

O fato de terem persistido nos estudos, no entanto, parece constituir importante indicativo de que a escola foi um lugar de múltiplas interações, desafios e aprendizagens (KREUTZ, 2003).

As memórias revelam que se constituíam docentes com poucos anos de estudo e que os professores ensinavam aquilo que sabiam. No limite, é possível perceber que o ensino-aprendizagem do português era valorizado e que os materiais didáticos reduziam a poucos livros, sendo que conviviam com livros em italiano e em português.

Memórias e narrativas enquanto docentes

Os testemunhos das docentes de nossa investigação, mulheres que se tornaram professoras por terem os conhecimentos mínimos exigidos para a função e pela absoluta falta de profissionais com titulação, mostram experiências vividas em escolas isoladas, rurais, que nos permitem (re)construir cotidianos, aspectos da vida comunitária e da vida escolar.

A professora Guilhermina 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 [...]” (COSTA, 1991). A professora lembrou que já naquela época eram mais mulheres que prestavam concurso para assumirem o cargo docente, segundo ela havia mais vagas que candidatas e que bastava concluir o primário para poder concorrer a uma vaga. Eram poucas as professoras que tinham cursado o ensino 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 lembrou que “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[...]” (COSTA, 1991). Guilhermina recordou que permaneceu alguns meses lecionando na sala da casa dos pais, depois alugou uma casa pertencente a José e Vitória Dani. Tempos depois, o prédio da escola ficou pronto.

Quando questionada sobre a escolha de ser professora, Guilhermina afirmou 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. Contou, ainda, Guilhermina: “Mas 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.”

(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 o pai, principalmente, que a autorizou a começar a trabalhar. A experiência pessoal de Guilhermina nos remete ao que Fernandes (1998) denomina como professor missionário. Aquele que seria “capaz de sacrificar ou abandonar ambições pessoais legítimas, mantendo-se à margem de qualquer atividade reivindicativa, em troca de um destino profissional reputado transcendente” (FERNANDES, 1998, p. 12). Ainda, nas palavras do mesmo autor, o professor primário seria o “sacerdote”, com credibilidade ético-social, difusor de “crenças e valores”, austero e rigoroso nos costumes, mas também caracterizado pela “modicidade do vencimento” (p. 12). As características mencionadas correspondem inclusive à forma como as próprias professoras pensam/representam o seu exercício docente.

Conforme relato de Guilhermina, 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!” (COSTA, 1991). 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 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 (COSTA, 1991).

A professora Guilhermina lembrou que o uniforme dos alunos era um guarda-pó branco e que para as crianças de famílias com poucas condições econômicas ela mesma providenciava o uniforme, comprando sacos de farinha nas padarias, alvejando-os e depois os costurando para os alunos.

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.” Às vezes, era mais do que uma aluna já que “[...] uma lustrava a classe, outra ajudava a limpar o chão, depois passava cera” (COSTA, 1991). Com relação à organização dos tempos

escolares e ao ensino cívico, que passa a ser muito destacado no período varguista, a professora relembra que

[...] 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 para 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-se a bandeira, cantava-se o Hino Nacional. De tarde, às seis horas, era o arreamento da bandeira, com o Hino Nacional (COSTA, 1991).

A professora Guilhermina também explicou que na segunda-feira, então, ensinava Matemática e Português, que naquele tempo eram chamados de Aritmética e Gramática. Essas disciplinas eram diárias e consideradas muito importantes.

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 para a 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 (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 oito horas e terminavam as doze em ponto” (COSTA, 1991). O recreio, no meio da manhã, de vinte minutos.

A hora cívica era a primeira hora, era Religião e Caligrafia, para a criança aprendera 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 (COSTA, 1991).

A professora Guilhermina contou dos muitos trabalhos manuais que eram ensinados para as crianças, sendo que para as meninas, especialmente, 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, atividades diferentes.

Na educação física, a professora Guilhermina destacou marcha e exercícios. “Educação física se dava... 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” (COSTA, 1991). Para organizar as aulas, preparar e selecionar as atividades que seriam realizadas, para acompanhar as novidades pedagógicas, Guilhermina utilizava manuais e revistas. Em suas palavras, como suportes para a organização da prática pedagógica estavam

[...] os manuais, assim, que traziam os programas de ensino do Primário, 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 de 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 [...] (COSTA, 1991).

A professora Guilhermina narrou que preparava antecipadamente as aulas, que “nunca ia de cabeça vazia para a escola”, valorizando o plano de aula, preparado previamente a partir dos manuais que existiam na época. Recordou com carinho dos pais afirmando “eu gostava da zona, os colonos eram muito bons, sabe? Traziam muitas frutas, traziam muita coisa, me convidavam para almoçar na casa deles [...]” (COSTA, 1991). As boas relações mantidas com os pais, que admiravam o trabalho da professora e reconheciam, simbolicamente, seu valor.

Também a professora Catarina afirmou, nessa mesma direção, que

Eu ia visitar, porque as famílias me convidavam, era interessante, os alunos, quando eles achavam uma fruta bonita, era pra professora, quando a mãe fazia um pouco de manteiga, eles levavam pra professora. Era tudo assim. O que eles tinham de bom em casa eles traziam lá para mim (FOPPA, 1988).

Na narrativa de outra professora, Catarina Foppa lembrou o início de sua carreira e contando, rememorou que o primeiro cuidado era com a apresentação pessoal, com a higiene, que ela tinha que ensinar aos alunos:

Eu fui a primeira professora lá. Os alunos eram [...] mal vestidos, até eu tinha que ensinar a se lavarem, com aqueles frios, eu procurava ensinar a se lavar e tinha uma fonte perto do colégio; e lá levava eles para lá, eles a se lavar os pés, as mãos, o rosto. A gente tinha que começar a dar higiene. As roupas deles vinham que dava pena (FOPPA, 1988).

Catarina lembra também que havia instruções emanadas dos órgãos de educação:

Ele sempre ensinava e depois ele mandava folhetos, assim, que explicavam o que a gente tinha que fazer, as lições que a gente tinha que dar, porque eu preparava. Um dia tinha uma lição, no outro dia, tinha outra. Não é que a gente entrava no colégio sem saber, a

gente se preparava antes. Cada dia da semana tinha uma coisa para ensinar, por exemplo, quando eu ensinava só matemática, eu me ocupava mais naquilo (FOPPA, 1988).

Destacamos no relato da professora Catarina a importância atribuída à preparação das atividades que seriam trabalhadas com os alunos. No relato, Catarina evidenciou a importância atribuída à língua portuguesa:

Eles diziam que era necessário, porque uma pessoa que não sabe ler, escrever, ela nunca pode se defender. O meu falecido pai sempre dizia, a mãe não se preocupava a ensinar, o catecismo, nem orações. Ele sentava e nós, todos em roda dele; e ele ensinava as orações, porque ele era muito de igreja. [...] muitas coisas ele ensinava, uma letrelinha, umas frases ele ensinava em casa, mas primeiro era o catecismo, depois então ele ensinava, conforme o tempo que ele tinha. [...] Ele ensinava em português, ele também se atrapalhava um pouco, mas quando ele podia dizer as frases ele falava para nós. [...] a minha mãe também falava, mas tudo atrapalhado, às vezes ela falava em italiano e nós respondíamos em português para ela (FOPPA, 1988).

Para que os pais a compreendessem, a professora Vitória Luciata Regla afirma que “muitas vezes, para eles compreenderem direitinho, tinha que falar em italiano, porque muitas coisas eles não compreendiam.” (REGLA, 1987). Porém, com as crianças não. Ela lembra que usava sempre o português.

Outra professora, Ester Troian Benvenuti, lembrou como começou seu trabalho como professora. Narrou que a avó foi quem estabeleceu que ela se apresentaria para o cargo de professora aos treze anos e a acompanhou.

[...] minha avó, olhando para mim, disse: Hoje nós vamos até a Intendência e tu vais junto, para alfabetizar aqueles coloninhos lá. E assim foi. Me enviou uma meia de seda cor-de-rosa, daquelas bem grossas que se usava na época. Levantou o meu cabelo, deu-me uma sombrinha com franjas de seda e me recomendou: responde apenas o que te perguntarem, o resto deixa por minha conta. Recebeu-nos o então Intendente Municipal Thomas Beltrão de Queiróz. Ele olhou para mim e, meio desconfiado, me perguntou: Tu sabes ler? Sei. Tu sabes redigir uma carta? Sei. Tu sabes resolver os quatro problemas de aritmética? Sei. Mas tem que ser de aritmética... Sei. Mas tem que ser o de Souza Lobo. É isso mesmo, aritmética do Souza Lobo. Certo, respondi e também sei toda a Seleta em Prosa e Verso. Estudei no Colégio Elementar. Perguntou à minha avó: esta menina tem idade suficiente para assumir essa responsabilidade? E a minha avó depressa respondeu: sim, tem sim, tem, tem, tem. Apenas eu tinha 13 anos naquela época (BENVENUTTI, 1983).

Com treze anos, Ester se preparava para assumir uma turma. E a muito jovem professora já percebia, entre os pais de seus alunos, um grande interesse pela escola, contrariando o que muitos pensavam sobre os agricultores – que estes viam a escola como uma atividade pouco útil. Isso, na experiência dela, não se confirmou.

[...] eu sempre notei muito interesse, muito interesse naquela época; e inclusive esta questão de dizer que os agricultores não faziam questão que os filhos fossem à escola, ao menos na zona onde eu trabalhei e pela minha experiência, eu sou, assim, contrária. [...] eu sempre notei da parte dos agricultores um grande interesse para que os filhos estudassem (BENVENUTTI, 1983).

Ester mostrou, ainda, que as professoras tinham que ser criativas, para suprir as carências de sua formação docente, praticamente inexistente, assumindo a responsabilidade de sua própria formação através de leituras e estudos individuais. Iam se formando mediante as práticas vividas e buscando ampliar seus repertórios de conhecimento pela leitura de livros e manuais. Tornar-se uma autodidata é o que Ester qualifica. Além disso, para a professora Ester, era importante ser enérgica para conseguir a adesão de turmas numerosas às propostas que fazia, com diferentes graus de adiantamento e em salas sempre numerosas. Narrou ela que

A professora que tivesse iniciativa, ela seria uma autodidata, porque naquela ocasião não havia uma orientação pedagógica. Eu [...] planejava um ponto, por que tinha que vir leitura individual de cada aluno, porque isto implicava, conforme também falava em casa. Se era um família que conhecia o português era mais fácil. Se era uma família que só falava italiano, a alfabetização se tornava mais difícil. Então, eu por exemplo, passava as contas de somar para o segundo ano, um probleminha para os quartos, uma redação para o terceiro e os outros então do primeiro ia tomando as lições. Agora, a professora tinha que ser muito enérgica [...] porque tinha 40, 50, 60 alunos numa sala de aula, com quatro, cinco adiantamentos (BENVENUTTI, 1983).

Paulina Soldatelli Moretto lembrou também seu tempo como professora. Os caminhos eram literalmente difíceis, mas até o trajeto era aproveitado para desenvolver alguma tarefa. O aproveitamento máximo do tempo, o desejo de torná-lo útil e proveitoso era atitude desejável e valorizada naquele contexto sociocultural. Assim sendo, Paulina relatou que

Quando era professora, caminhava duas horas por dia, a pé, porque dava aula de manhã e de tarde. Aonde eu ia de manhã, a estrada era melhor, então podia fazer crochê caminhando. Muitas vezes, na volta, rezava o terço. Na outra parte, onde eu dava aula de tarde, a estrada era muito ruim, porque eram arrastadas as toras para o engenho, era estrada de mato. Lá não dava para se distrair, fazer crochê (MORETTO, 1983).

O trabalho intenso de lecionar em turmas grandes e de diferentes graus de adiantamento, em uma escola de manhã e em outra à tarde, não a impediram de assumir o terceiro turno, para lecionar para jovens e adultos, dada a importância e responsabilidade que Paulina atribuía ao ofício e por reconhecer o valor que a comunidade atribuía à aprendizagem. Descreve a professora que

Lecionava de manhã, de tarde e de noite dava aula para os adultos em Pedras Brancas. Eu parava numa casa de família em Pedras Brancas, e nunca paguei nada de pensão, porque aquela família, onde eu morava, aquele Sr. era analfabeto. Ele tinha um sentimento de ser analfabeto, e dizia que queria uma professora para lecionar aqui na nossa comunidade: eu quero sempre hospedar na minha casa e não quero cobrar nada. Desde de que tenha uma professora para que os meus filhos possam estudar e que não fiquem analfabetos como eu. A família chamava-se Giácomo Sandri, tanto é que lá, que no tempo era escola municipal, chamada Coronel Camisão, e depois que ele faleceu deram o nome de Grupo Escolar Giácomo Sandri, em homenagem a ele (MORETTO, 1983).

Fica assim explicado também o nome da escola, e o fato é exemplar no sentido de demonstrar quanto era valorizado o saber escolar, nas comunidades de imigrantes e descendentes. Tão valorizado que a professora não se fazia pagar, e as despesas de manutenção eram providenciadas em regime de mutirão. Paulina lembra bem:

Fiquei sete anos na casa dele e nunca paguei nada. Os filhos dele aprenderam a ler, escrever. Eram muito inteligentes. Inclusive os rapazes daquela vizinhança vinham lá em casa de noite, porque tinham se alfabetizado comigo na escola e não podiam continuar, porque tinham que trabalhar na roça. Então vinham de noite. Eu dava aula lá. Não cobrava nada, não ganhava nada e também não pagava nada. Só que a gente tinha que providenciar as velas, porque não tinha luz. Então não era justo que o Sr. Sandri pagasse a querosene. Então fazíamos as velas de cera, dentro dos canos de taquara. Cada um fazia um pouco e assim tínhamos as velas para usar de noite, dando aula na minha casa (MORETTO, 1983).

Confecção de velas e soluções criativas para que a continuidade dos estudos pudesse acontecer. A professora Paulina lembrou também as múltiplas atividades que a professora do interior tinha que assumir, por ser a mais ‘entrosada com o mundo da escrita’, a mais afeita ao letramento. Isso lhe conferia uma certa autoridade e, ao mesmo tempo, a conjugação de tarefas a serem realizadas – e esse não foi um caso isolado. Foi corriqueiro que as professoras assumissem diversas tarefas nas comunidades em que lecionavam.

A gente era capelã, catequista, ensinava a bordar, ensinava civilidade, bons modos, era conselheira nas famílias, tudo isso a professora tinha que fazer no interior. Inclusive assistir aquele que estava morrendo. Eu me lembro até um enterro, de um menino que eu fiz. Não tinha padre. Eu não sabia nem o que dizer, mas acompanhei e rezei o que sabia, quando levaram para o cemitério (MORETTO, 1983).

Outra entrevistada, Ester Troian Benvenuti, explicita a importância do professor nas comunidades rurais, assumindo múltiplas tarefas:

[...] a escola e a igreja eram os elos que uniam os agricultores. E, quando tinha as festas, por exemplo do padroeiro, a escola cooperava em tudo, na A professora rezava o terço aos domingos. A professora preparava as crianças para a Primeira Comunhão. A

professora mais esclarecida, inclusive, ela redigia as cartas, lia as cartas dos que estavam longe. Até as questões da herança, ela cooperava. Até encomendava a alma dos moribundos e fazia enterro. [...] (BENVENUTTI, 1983).

Sobre a importância das professoras na comunidade, a entrevistada Vitória também ressaltou que atuava como catequista: “[...] fazia o catecismo, preparava a criança para a Primeira Comunhão. Eu me encarregava na igreja” (REGLA, 1987). A professora podia ser a referência em vários sentidos para a comunidade – Vitória narrou que até em momentos de doença auxiliava as famílias: “[...] a professora ia sempre ajudando, aplicando injeções de dia, de noite, ajudando sempre assim” (REGLA, 1987). A professora também destacou o reconhecimento dos pais pelo seu trabalho, que os mesmos a estimavam, ela era “[...] querida demais. Eu era convidada em todos os casamentos, as festas, eu era convidada sempre” A professora Vitoria Luciata Regla contou que:

Eles [os pais] gostavam muito, respeitavam. [...] Ali não tinha mais professoras. Tantas crianças que havia ali... [os pais] fizeram uma reunião e me escolheram para eu começar a lecionar. [...] Comecei. Mas eu não tinha estudo suficiente para continuar. Então eu fiz o seguinte: de manhã eu lecionava para as crianças e de tarde eu ia a [Carlos] Barbosa estudar (REGLA, 1987).

As professoras rememoram como organizavam suas aulas, o que ensinavam, o modo como procediam para ensinar turmas heterogêneas, sua relação com alunos e familiares, portanto, aspectos da cultura escolar dessas aulas isoladas rurais. Também relembram seu próprio cotidiano escolar enquanto alunas, relatando dificuldades de acesso à escola, de frequência, de aquisição de materiais e roupas. Para algumas docentes, o exercício da docência foi uma alternativa para continuar os estudos e obter um meio de vida fora do âmbito agrícola e doméstico, com a vantagem de ser uma função social respeitada.

Considerações finais

Ao mobilizar e cruzar histórias de vidas individuais das professoras Alice, Catarina, Ester, Guilhermina, Paulina e Vitória, foi possível perceber algumas nuances das “representações que agentes determinados fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições – como a escola – e dos processos que as constituem” (CARVALHO, 1998, p. 33). As representações sobre quem foram enquanto docentes apresentam singularidades e também similaridades.

Perscrutar as memórias nos permitiu perceber que a escolarização foi importante para conferir às mulheres um lugar no mercado de trabalho: como professoras e, em tempos posteriores, também como diretoras, não só mantiveram (ou auxiliaram a manter) suas famílias, como também passaram a auferir o respeito da comunidade. Muitas assumiram múltiplas tarefas na organização e nas demandas das comunidades, liderando e sendo respeitadas/admiradas pelo trabalho realizado.

No que diz respeito às línguas, verificamos que os imigrantes viam na aprendizagem da língua portuguesa um elemento importante de inserção cultural e de integração na pátria de adoção, e a escola foi espaço privilegiado na difusão do português. Assim, vemos nos relatos das professoras que falavam italiano com os pais, mas português com as crianças. Isso nos permite afirmar que a nacionalização do ensino, imposta pelo governo Vargas, foi bem-vinda na Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul: correspondia, na verdade, a uma aspiração da comunidade. O português na escola foi desejado, mas a proibição de falar italiano, ocorrida na Segunda Guerra Mundial, foi um ato de violência, e há relatos sobre medo e incompreensão, injustiça e arbitrariedades, durante esse período⁴.

Compreender as diferentes alternativas criadas por cada docente, na sua prática cotidiana, para ensinar o português em áreas rurais, tão marcadas, ainda nos anos 1930, pela fala e cultura dialetal, é intuito principal de nossa investigação. No entanto, as entrevistadas nos fizeram ver, em muitos momentos, que as práticas docentes ultrapassaram as salas de aula e as prescrições legais. Fizeram-nos ver também que houve superação das próprias dificuldades, da falta de formação docente, das precárias condições de ensino – muitas entrevistadas buscaram alternativas para ampliar seus repertórios de conhecimento – como autodidatas, com professores mais experientes e formados com quem tinham aulas particulares e/ou, então, lendo manuais e livros. Em cada memória encontramos, além da preservação de uma história rica, dos contextos socioculturais em que viveram. Pudemos perceber como o conhecimento e a escolarização puderam subsistir, mesmo quando limites de formação, de espaço físico, de materiais didáticos existiram. Como a improvisação foi posta em jogo para fazer e dar a ver modos de constituir a escola e a própria profissão docente.

⁴ Ver, a esse respeito, Pesavento (1980), Sganzerla (2001), Campos (2006), Caprara; Luchese (2005), Luchese (2007), Frosi; Faggion; Dal Corno (2010), Faggion; Luchese (2011).

Referências

- BENVENUTTI, Ester Troian. **Entrevista [1983]**. Entrevistadores: Juventino Dal Bó, Liliana Alberti Henrichs. Transcrita: Sônia Fries Storchi. Entrevista concedida ao Acervo do Banco de Memória do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Caxias do Sul, 1983. FG004 e 005.
- CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas: proibição de falar alemão e resistências no Sul do Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.
- CAPRARA, Bernardete Schiavo; LUCHESE, Terciane Ângela. **Da colônia Dona Isabel ao município de Bento Gonçalves - 1875 a 1930**. Bento Gonçalves: VISOGRAF; Porto Alegre: CORAG, 2005.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia P. de; CATANI, Denice B. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.
- COSTA, Guilhermina Lora Poloni. **Entrevista [21 out. 1991]**. Entrevistadora: Susana Storchi Grigoletto. Transcrição no Banco de Memória do Arquivo Histórico João Spadari Adami, Caxias do Sul, 1991.
- 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 Editores, 2011.
- FAVARO, Cleci Eulalia. **Imagens femininas: contradições, ambivalências, violências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- FERNANDES, Rogério. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: SOUSA, Cynthia P. de; CATANI, Denice B. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 1-20.
- FOPPA, Catarina Rosa Piva. **Entrevista [7 nov. 1988]**. Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto. Transcrita: Tranquila Brambina Moresco Brando. Entrevista concedida ao Acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul, 1988.
- FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.
- _____; MIORANZA, Ciro. **Dialetos italianos**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1983.
- _____; MIORANZA, Ciro. **Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2009.
- GASPERIN, Alice. **Farroupilha: ex-colônia particular Sertorina**. Caxias do Sul: O autor, 1989.
- _____. **Vão simhora: relato de imigrantes italianos da colônia Princesa Dona Isabel do Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 1984.
- GASPERIN, Alice. **Entrevista [18 jan. 1996]**. Entrevistadora: Sônia Storchi Fries e Susana Grigoletto. Transcrita: Sônia Storchi Fries, 17-18 jun. 1996. Entrevista concedida ao Banco de Memória do Arquivo Histórico João Spadari Adami, Caxias do Sul, 1966. FG 195.
- GIRON, Loraine S.; BERGAMASCHI, Heloisa E. **A força das mulheres proprietárias: histórias de vida (1875-1975)**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1997.
- KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T. et al. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1875 a 1930): leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita.** 2007. 495fl. Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul.** 1986. 103 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp, Campinas, 1986.

_____. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-13, jul./dez. 1995.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **Histórias das mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443 - 481.

MACHADO, Maria Abel. **Mulheres sem rosto: operárias de Caxias do Sul (1900-1950).** Caxias do Sul, RS: Maneco, 1998.

MORETTO, Paulina Soldatelli. **Entrevista [8 jan. 1983].** Entrevistadora: Cleodes Piazza Ribeiro. Transcrita: Tranquila Brambina Moresco Brando. Entrevista concedida ao Acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul, 1983.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O imigrante na política rio-grandense. In: LANDO, Altair et al. (Orgs.). **RS: imigração e colonização.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980. p. 156-194.

REGLA, Vitoria Luciata. **Entrevista [25 mar. 1987].** Entrevistadora: Liane Beatriz Moretto. Transcrita: Tranquila Brambina Moresco Brando. Entrevista concedida ao Acervo do Instituto Memória Histórica e Cultural, Universidade de Caxias do Sul, 1987.

RIBEIRO, Liane B. Moretto. Escolas italianas em zona rural do Rio Grande do Sul. In: DE BONI, Luís A. **A presença italiana no Brasil.** Porto Alegre: EST; Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1990. v. II.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Unesp, 1992. p. 63 - 95.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./dez. 1995.

SGANZERLA, Cláudia Mara. **A lei do silêncio: repressão e nacionalização do estado Novo em Guaporé.** Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

SMITH, Bonnie G. **Gênero e história: homens, mulheres e prática histórica.** Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

STREY, Marlene N.; CABEDA, Sonia T. L.; PREHN, Denise R. **Gênero e cultura: questões contemporâneas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Terciane Ângela Luchese - Universidade de Caxias do Sul. Vacaria | RS | Brasil. Contato: tercianeluchese@gmail.com

Carmen Maria Faggion - Universidade de Caxias do Sul. Vacaria | RS | Brasil. Contato: cmfaggio@ucs.br