

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n4e26103>

## “Não há professoras”: memórias e práticas docentes no meio rural – Caxias do Sul/RS (1930-1950)

“There are no teachers!”: memories and teaching practices in rural areas – Caxias do Sul/RS (1930-1950)

“No hay maestras”: memorias y prácticas de enseñanza en el medio rural – Caxias do Sul/RS (1930-1950)

**Samanta Vanz**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3883-0224>

**José Edimar de Souza**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1104-9347>

**Resumo:** Este estudo se propõe a analisar aspectos das práticas e das trajetórias docentes por meio das memórias das professoras de ensino primário que atuaram no meio rural, lecionando nos Grupos Escolares Municipais de Caxias do Sul, RS, entre os anos de 1930 e 1950. Para tanto, o estudo é desenvolvido na perspectiva da História Cultural, sendo amparado metodologicamente pela análise documental de diferentes fontes, como: transcrições de entrevistas feitas com professoras do período, fotografias, circulares, jornais, documentos da Inspeção do Ensino e da Diretoria da Instrução Pública do município, entre outras. Como considerações, este estudo permitiu identificar dinâmicas existentes na contratação, formação e nas condições de trabalho das docentes, destacando a feminização do magistério e a associação da figura da professora ao cuidado e à maternidade, reforçada por discursos sociais e educacionais que legitimaram o papel das mulheres na educação primária. A relação entre escola, comunidade e Igreja também é abordada, evidenciando o papel das professoras na mediação de práticas religiosas e sociais dentro do espaço escolar, cujo papel foi crucial na escolarização e nas comunidades rurais, operando em um contexto marcado por tensões entre as expectativas sociais e as realidades da docência.

**Palavras-chave:** docência; professora rural; grupo escolar municipal; Caxias do Sul.

**Abstract:** This study aims to analyze aspects of the practices, memories, and teaching trajectories of primary school teachers who worked in rural areas, working in the Municipal School Groups of Caxias do Sul, RS, between 1930 and 1950. To this end, the study is developed from the perspective of Cultural History, and is methodologically supported by documentary analysis of different sources, such as transcripts of interviews with teachers of the period, photographs, circulars, newspapers, documents from the Education Inspectorate and the Public Education Directorate of the municipality, among others. As considerations, this study allowed us to identify dynamics existing in the hiring, training, and working conditions of teachers, highlighting the feminization of teaching and the association of the figure of the teacher with care and motherhood, reinforced by social and educational discourses that legitimized the role of women in primary education. The relationship between school, community and Church is also addressed, highlighting the role of teachers in mediating religious and social practices within the school space, whose role was crucial in schooling and in rural communities, operating in a context marked by tensions between social expectations and the realities of teaching.

**Keywords:** teaching; rural teacher; municipal school group; Caxias do Sul.

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo analizar aspectos de las prácticas, memorias y trayectoria docente de las maestras que actuaron en el área rural, enseñando en los Grupos Escolares Municipales de Caxias do Sul, RS, entre los años 1930 y 1950. Para ello, el estudio se desarrolla desde la perspectiva de la Historia Cultural, apoyándose metodológicamente en el análisis documental de diferentes fuentes, tales como transcripciones de entrevistas realizadas a maestras de la época, fotografías, circulares, periódicos, documentos de la Inspección de Educación y la Dirección de Instrucción Pública del municipio, entre otros. Como consideraciones, este estudio permitió identificar dinámicas existentes en la contratación, formación y condiciones de trabajo de los docentes, destacando la feminización de la docencia y la asociación de la figura del docente con el cuidado y la maternidad, reforzada por discursos sociales y educativos que legitimaron el papel de la mujer en la educación primaria. También se aborda la relación entre escuela, comunidad e Iglesia, destacando el papel de los docentes en la mediación de prácticas religiosas y sociales dentro del espacio escolar, cuyo papel fue crucial en la escolarización y en las comunidades rurales, operando en un contexto marcado por tensiones entre las expectativas sociales y las realidades de la enseñanza.

**Palabras clave:** enseñanza; maestra rural; grupo escolar municipal; Caxias do Sul.

## 1 Introdução

O processo de escolarização em Caxias do Sul foi se constituindo a partir da chegada dos primeiros imigrantes ao território que compõe o município, sendo este um contexto de educação elementar, ministrado em escolas confessionais e étnicas, com a forte participação da comunidade rural na qual estas escolas estavam inseridas. O crescimento do município, a evolução da industrialização e da economia foram processos que contribuíram para a mudança deste contexto: abertura de escolas isoladas e escolas confessionais na área urbana, junto com o fechamento das escolas étnicas, e a predominância das escolas isoladas na área rural do município (Vanz; Dewes; Souza, 2021).

A organização territorial e administrativa de Caxias do Sul incentivava a escolarização seguindo um modelo que se expandia a partir da sede para as demais localidades, e foi na década de 1930 que surgiram os primeiros grupos escolares nas áreas urbanas, que reuniam diferentes escolas isoladas para atender uma quantidade maior de alunos. Apenas em 1943, os grupos escolares municipais começaram a ser instalados em áreas rurais (Vanz, 2024). É nesse contexto, marcado pela escolarização no meio rural, que se insere nosso estudo.

Utilizamos como fundamentação teórica as contribuições da História Cultural, dialogando com Chartier (1990), Pesavento (2012), Le Goff (1990), entre outros autores. Organizamos metodologicamente este estudo a partir da análise documental histórica, mobilizamos documentos como jornais e periódicos escolares, fotografias, livro de registro do corpo docente, correspondências, atas escolares e a transcrição da entrevistas de 3 professoras do período, que compõem o acervo do banco de

memórias do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA) e o Instituto Memória Histórica e Cultural, da Universidade de Caxias do Sul (UCS): Guilhermina Lora Poloni Costa<sup>1</sup>, Maria Cavion Rech<sup>2</sup> e Dorotéia Rizzon Corte<sup>3</sup>.

Como recorte temporal, situamos esta pesquisa entre os anos de 1930 e 1950, que compreendem um período de expansão da rede municipal de escolas nas áreas rurais. Neste período, a preocupação com a educação da população rural se fundia com as práticas de nacionalização do ensino impostas no período do governo de Getúlio Vargas e que impactaram de forma particular os sujeitos das áreas rurais que, em sua maioria, eram descendentes de imigrantes italianos.

Enquanto na área urbana a urgência da escolarização era impulsionada pelo crescimento econômico e pelo avanço da industrialização, havia também a necessidade de considerar as especificidades das escolas que atendiam a população rural do município. Nesse sentido, as escolas que eram instaladas nestas regiões, tiveram que se adaptar à realidade das comunidades rurais, sendo que as professoras foram fundamentais neste processo.

“Não há professoras!” – assim se inicia a matéria do jornal A Época, de 7 de maio de 1939, marcando uma das características do período: a dificuldade na admissão de professoras no meio rural da cidade. Segundo a matéria, ainda, dizia-se: “Uma dificuldade grande, entretanto, de há muito pelo que se sabe, vem embaraçando o funcionamento e o surto de novas Escolas na zona rural: é a falta de professoras que se disponham a servir na colônia”. Ao mesmo tempo que a expansão da rede municipal se estabelecia nas áreas rurais, existia um baixo interesse das professoras em atender estas localidades.

Na proposição de Nóvoa (2012) que adotamos ao focar nas professoras, a escola é o lugar de formação docente e um espaço de partilha das práticas. Os programas de formação dos professores se formalizaram como componentes da

---

<sup>1</sup> A entrevista foi realizada em 21 de outubro de 1991, pela entrevistadora Susana Storchi Grigoletto, e compõe o arquivo do Banco de Memória Oral do Arquivo Municipal João Spadari Adami, tema Educação.

<sup>2</sup> A entrevista foi realizada em 07 de outubro de 1989, por Zilma Rech Luciano, e compõe o arquivo do Banco de Memória Oral do Arquivo Municipal João Spadari Adami, tema Imigração italiana. O foco da entrevista não foi educação, então há um curto relato de Maria Cavion Rech sobre seus anos lecionando.

<sup>3</sup> A entrevista foi realizada em 01 de julho de 1986, pela professora Liane Beatriz Moretto Ribeiro, e compõe o arquivo ECIRS (Elementos Culturais da Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul).

carreira docente entre o final do século XIX e início do século XX, na proposta das escolas normais e da preparação teórica e pedagógica destes sujeitos. Em Caxias do Sul, formalizava-se a preparação dos professores com a Escola Complementar, criada em 1930, permanecendo até 1943, quando passou a se chamar Escola Normal Duque de Caxias (Bergozza, 2010).

Capacitar os professores é um dos discursos que permeiam esta pesquisa. Nesse sentido, nos jornais, periódicos dirigidos aos professores, nas circulares e ações do município, muitos foram os vestígios encontrados a respeito da preocupação em formar os sujeitos para a atividade docente. Nos jornais, a partir de 1939, começam a aparecer com maior constância notícias sobre a formação dos professores, sendo esta uma preocupação constante da região da serra gaúcha<sup>4</sup>.

Saíam de cena as “professoras leigas<sup>5</sup>”, entravam as professoras formadas. Ao menos era o esperado. Mas, a realidade do período entre 1930 e 1950 foi um pouco distante deste ideal: em sua maioria, o corpo docente das escolas municipais era composto por professores nomeados apenas com a formação elementar, sem terem frequentado a escola normal (Luchese; Grazziotin, 2015). A pressão contínua do município para que estas professoras se capacitassem é identificada nos comunicados a respeito dos cursos de férias e dos exames de suficiência, muito presentes no contexto das fontes mobilizadas neste estudo.

Na perspectiva de Escolano Benito (2017), as escolas normais se tornavam um dispositivo de regularização e controle, ainda que não fosse viável utilizar uma estratégia explícita de marginalização docente. Porém, mais sutis foram as ações da prefeitura, divulgando de forma massiva a importância dos cursos de férias, tornando a figura do prefeito presente nas reuniões dos professores municipais, fortalecendo as inspeções escolares e utilizando as circulares como formas de repreensão de comportamentos docentes considerados inadequados.

Diante desse cenário de expansão da rede municipal de ensino e das exigências impostas às professoras, a escolarização no meio rural se consolidava em

---

<sup>4</sup> Em matéria do jornal “A Época”, de 20 de outubro de 1940, fica o registro da 1ª Conferência Regional de Cooperação Intermunicipal, que procurou reunir os prefeitos de Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, Montenegro, Antônio Prado, Bento Gonçalves, Garibaldi, Alfredo Chaves, Prata e Guaporé, para discutir sobre a formação do professorado da região, disponível na Hemeroteca Digital Brasileira.

<sup>5</sup> Aqui a expressão “leigos” foi utilizada a partir das pesquisas de Luchese e Grazziotin (2015) e Weiduschadt e Amaral (2016), que consideram como professores leigos aqueles sem formação no magistério, que ocupavam cargos em escolas em sua maioria rurais e multisseriadas.

meio a desafios estruturais e administrativos. A pressão para a qualificação docente e a adaptação às realidades locais evidenciavam as dificuldades enfrentadas pelas educadoras que atuavam nas escolas rurais. No entanto, apesar das iniciativas de formação e das exigências da municipalidade, um problema persistia: a escassez de professoras para atender à crescente demanda educacional nas áreas rurais.

## **2 Educação municipal: falta de professoras nas áreas rurais**

A abertura de mais escolas na área rural de Caxias do Sul escancarava um outro problema na área educacional, que consistia no baixo interesse das professoras em atender estas localidades. Grandes distâncias, remuneração inadequada, a necessidade de ficar na casa de moradores da comunidade e a aceitação das famílias dos alunos foram alguns dos fatores enfrentados pelas mulheres que seguiam a carreira da docente. Em uma matéria do jornal local “A Época”, de 7 de maio de 1939, fica evidenciada a situação:

Várias aulas ainda não funcionaram este ano, por não terem professoras que queiram regê-las. A atração pela cidade é irresistível. Candidatas ao magistério existem em quantidade. Todas pleiteiam a nomeação. Todas querem exercer a profissão de mestras. Ao mesmo tempo, entretanto, que manifestam esse desejo, impõem uma condição: a de servirem na cidade. (Não [...], 1939, p. 2).

A dificuldade em conseguir candidatas ao magistério municipal influenciou na maneira como as professoras eram admitidas, sendo comum a contratação por meio de indicação, no qual as alunas que mais se destacavam nos estudos tornavam-se professoras na própria comunidade rural (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998). No caso da continuidade dos estudos na Escola Complementar, era comum que a contratação destas alunas-mestras<sup>6</sup> ocorresse logo após a sua formatura. Efetivamente, no início da década de 1930, os concursos foram minoria para a contratação das professoras, sendo que a oferta de vagas era maior do que a procura pela docência.

Quando ocorriam, esses concursos eram compostos tanto por uma avaliação escrita quanto por uma oral, sendo que as candidatas eram arguidas em ditado, redação, matemática, história, geografia e ciências. Nas memórias da professora Dorotéia Rizzon Corte (1986) e nas da professora Guilhermina Lora Poloni Costa

---

<sup>6</sup> Designação que indicava que a formação havia sido feita na Escola Complementar (Fraga, 2013).

(1991), suas contratações foram feitas logo após a sua aprovação nos conhecimentos elementares. Segundo a professora Guilhermina (Costa, 1991), a avaliação das provas era feita pelos inspetores escolares Firmino Bonnet e Santo Ceroni.

Apesar do funcionamento da Escola Complementar, a maior parte das professoras municipais não tinha acesso, estando este grau do ensino relacionado às professoras que atuaram em sua maioria na zona urbana (Luchese, 2016). E, mesmo que houvesse professoras formadas pela Escola Complementar atuando nos grupos escolares municipais, a quantidade de professores sem a formação pedagógica era uma realidade nestas instituições de ensino.

Estas professoras encontravam em seu contexto escolas multisseriadas, com crianças que falavam o dialeto italiano, em uma realidade de famílias de agricultores que conviviam com outras famílias em comunidades rurais fortemente influenciadas pela Igreja. Mesmo nos grupos escolares municipais a situação não era diferente; era comum que uma única professora atendesse mais de uma série, e que o primeiro ano, cuja frequência de alunos era maior, ficasse com outra professora. Assim, geralmente, uma professora atendia o primeiro ano e outra professora atendia as demais séries.

A contratação de professoras leigas não era apenas uma solução emergencial para suprir a carência de docentes qualificados, mas também um reflexo das dinâmicas sociais das comunidades rurais. A aceitação dessas professoras pela comunidade desempenhava um papel crucial no funcionamento das escolas, uma vez que a proximidade cultural, linguística e social favorecia a construção de vínculos entre a docente, os alunos e suas famílias. Nesse contexto, uma professora oriunda da própria localidade encontrava maior receptividade, pois compartilhava valores, costumes e, muitas vezes, até laços de parentesco com os moradores. Isso facilitava sua integração no cotidiano escolar e contribuía para a permanência das crianças na escola, reduzindo resistências que poderiam surgir com a chegada de uma professora externa.

O aumento da demanda de professores no município se deu principalmente entre os anos de 1945 e 1950, tanto com a abertura de novas escolas isoladas quando com a expansão dos grupos escolares, sendo que em 1941, o número de instituições escolares era de 74, e em 1951, este número estava em 97 instituições escolares. Já em relação à quantidade de professores, em 1929, município contava com 83 professores e em 1950, o quadro era de 124 professores (Dalla Vecchia; Herédia;



Ramos, 1998). A preocupação com a educação primária que resultou na ampliação das vagas para as professoras em todo o estado também foi responsável por mobilizar estratégias para o meio rural (Weiduschadt; Amaral, 2016).

Uma tentativa para valorizar as professoras municipais era a divulgação de suas nomeações nos jornais locais, funcionando como uma vitrine para seu reconhecimento pela comunidade. Esse recurso também buscava minimizar possíveis resistências à chegada de docentes de fora da localidade, legitimando sua presença por meio da exposição pública. Anunciar nomeações, apresentar professoras formadas pela Escola Complementar e divulgar mudanças no quadro docente eram formas de fortalecer a imagem dessas profissionais e integrar novos sujeitos ao contexto escolar. Nesse sentido, os jornais e periódicos da época desempenharam um papel fundamental na promoção e consolidação da profissão de professora.

O prestígio das professoras que se formavam na Escola Complementar era reforçado na comunidade, cujos festejos de colação de grau eram divulgados nos jornais do período. No jornal “O Momento”, por exemplo, foram encontradas matérias que apresentam de forma detalhada a comemoração, com discursos romantizados, favorecidos pelas relações de poder que também circundavam o magistério.

Dentro de um ambiente de perfume e de beleza, a sociedade caxiense tributou seus louvores e dirigiu suas palmas àquele magnífico punhado de gentis patrícias que então receberam o almejado diploma, marco inicial do seu ingresso no magistério” (Colação [...], 1939).

A realidade da Escola Complementar não era para todas as professoras e por isso mesmo era uma forma de distinção; já as demais, “[...] se tornaram professoras por terem os conhecimentos mínimos exigidos para a função e pela absoluta falta de profissionais com titulação” (Luchese; Grazziotin, 2015, p. 343). Ao todo, em 1939, formaram-se 14 alunas-mestras. Já na edição do jornal “O Momento”, de 27 de abril de 1942, são nomeadas todas as 43 alunas que colaram grau, estando entre elas a futura diretora da Instrução Pública e Orientadora do Ensino Municipal, Ester Justina Troian Benvenuti. Este aumento é expressivo, mas uma grande parte destas professoras era absorvida pelos grupos escolares estaduais. Um exemplo desta situação é o da diretora do Grupo Escolar Municipal José Bonifácio, localizado na área rural: a aluna-mestra que assume a escola em 1943 e que é exonerada em agosto de 1945 por ter recebido nomeação estadual (Caxias do Sul, 1943).

Estas situações evidenciavam os desafios que iam além da formação docente, envolvendo questões culturais, estruturais e sociais. O baixo interesse em lecionar nessas regiões não era apenas uma questão de escolha pessoal, mas refletia um conjunto de dificuldades que tornavam a profissão pouco atrativa fora do espaço urbano. Ao mesmo tempo, a valorização das professoras formadas pela Escola Complementar e a visibilidade concedida pela imprensa local indicavam tentativas de elevar o status da docência e incentivar a adesão ao magistério municipal.

Essas questões se intensificavam ao considerarmos que essa profissão era ocupada majoritariamente por mulheres, cuja atuação no magistério era atravessada por expectativas de gênero. Na próxima seção, abordaremos a relação entre as representações destas mulheres enquanto docentes e os discursos de cuidado que eram impostos ao papel de professora de educação primária.

### **3 A mulher na docência rural: entre o cuidado, a educação e os desafios de ser professora**

Referimo-nos, nesta seção, às professoras, porque a figura do professor se dissipa com o passar dos anos nos registros e nos vestígios dos documentos consultados, como jornais, livro de registro do corpo docente, correspondências e as atas escolares. Nos anos iniciais da formação do município, a maioria das aulas públicas eram ministradas por professores do sexo masculino, sendo apenas a partir dos anos 1930 que as professoras assumem a educação primária, instituindo aspectos que reforçavam a representação da docência enquanto atividade de cuidado, atribuindo a dimensão do gênero à profissionalização.

A representação da professora-mulher-mãe como alguém mais adequado a ensinar as crianças menores foi gradualmente sendo incorporada na profissão docente, replicada pelos discursos de educação e cuidado que veiculavam no período. Para Louro (2011), o fortalecimento desta posição ocorreu ao longo da segunda metade do século XIX, amparado pelas transformações sociais que aconteciam no cenário brasileiro.

Mas, não apenas da associação da educação e do cuidado se fez esta mudança; um outro fator importante a ser considerado estava relacionado com as oportunidades econômicas. O cenário do magistério foi amplamente dominado pelas mulheres que viam na docência uma possibilidade para além do trabalho agrícola – e,



segundo Aragão e Kreutz (2011), enquanto os homens migravam para outras profissões financeiramente mais atraentes, as mulheres permaneciam na docência com salários inferiores.

As fontes que mobilizamos para este estudo corroboram esta visão, sendo que nos discursos que aparecem, ser professora frequentemente representava uma alternativa ao trabalho rural, oferecendo uma opção diferente da vida no campo. A professora Maria Cavion Rech relata a sua experiência neste sentido, visto que “ficar em casa” significava dividir suas tarefas entre trabalhar nas plantações dos pais e fazer os trabalhos domésticos.

Eu não queria ficar em casa. Chorei muito. Daí meu pai me mandou estudar na cidade, ficando na casa de um primo dele. A escola se chamava São José, era das irmãs. Eu fiz o curso complementar e depois eu queria me formar. [...] com dezesseis anos teve a formatura. E na semana seguinte me deram duas escolas, que ficavam lá em São Marcos da Linha Feijó, onde moravam meus pais, e em São Caetano. Lecionava de manhã e de tarde em português. (Rech, 1989, p. 3).

Ao analisarmos o livro de registros do corpo docente, identificamos que ainda no início da década de 1930, o cenário da educação primária rural era dominado pela figura da professora. A professora Guilhermina Lora Poloni Costa (1991, p. 1) fala em seu relato que no período em que ela foi professora (1932 - 1962), o número de mulheres na docência era muito mais significativo que o de homens, sendo que a própria comenta que “havia uns professores: dois ou três, até tenho uma fotografia com eles”. A fotografia em questão trata-se de um registro feito pela Diretoria da Instrução Pública durante uma reunião do professorado municipal. O magistério era uma profissão socialmente aceita para as mulheres, associado à extensão do papel materno para o espaço público escolar, caracterizando esta como uma das oportunidades de profissionalização feminina para o período (Louro, 2011). Na Figura 1, evidenciamos alguns aspectos da feminização da docência, refletindo o papel social atribuído às mulheres como cuidadoras e formadoras, ao mesmo tempo que a figura principal de controle e autoridade, o do Inspetor Escolar, era exercida por um homem (identificado na fotografia com uma seta azul).

Figura 1 – Reunião de professores e professoras do ensino municipal, na escadaria da Catedral Diocesana (1947)



Fonte: fotografia avulsa – Obras do Estado Novo, AHMJSA (1947)

Apontamos, também, a construção da homogeneidade do corpo docente feminino, evidenciada no alinhamento das professoras, na repetição dos trajés e na postura formal. Esses elementos podem ser compreendidos, à luz de Chartier (1990), como representações de um ideal que expressa disciplina e revela formas de controle direcionados especificamente às mulheres no exercício da docência. Indicados por setas vermelhas, encontram-se os dois professores que compunham o quadro docente, sendo que a exigência do uso do uniforme era um aspecto direcionado apenas às professoras: “Podem, também, desde os primeiros dias do mês de maio próximo, procurar o modelo para o uniforme das *professoras* municipais” (Caxias do Sul, 1943, p. 2, grifo nosso).

Olhando para o cenário dos grupos escolares municipais, evidenciamos esta disparidade entre professoras e professores comparando a quantidade de instituições entre os anos de 1943 e 1949 (Tabela 1). Dentre estes números, destacamos ainda que o único professor que atendia os grupos escolares municipais, o professor Osvaldo Velho, lecionava junto com sua esposa, a professora Lurdes A. Prestes Velho, assumindo a função de diretor escolar enquanto esteve no grupo.

Tabela 1 – Relação de professoras e professores dos Grupos Escolares Municipais  
(1943-1949)

Quantidade de G.E.M	Quantidade de professoras	Quantidade de professores
7	36	1

Fonte: Os Autores

No meio rural, as professoras seguiam a profissão por uma necessidade de escolarizar os alunos das comunidades, sem preparo técnico ou pedagógico. Neste caso, a atuação docente confundia-se com as influências da família e da própria comunidade – e um dos discursos presentes nas falas das professoras era o da docência como algo desejado ainda no período de alunas. Na entrevista da professora Dorotéia Rizzon Corte, ela relata que seu início como professora ocorreu para ajudar a professora titular da escola, aos 12 anos de idade: “Eu comecei [a lecionar] como particular para ajudar a [professora] Marcolina, porque ela estava com 56 alunos, 32 anos; eu estudava, ainda recordava a Seleta, mas ajudava, então os pais me pagavam 200 réis cada criança” (Corte, 1986, p. 48).

A docência era um caminho possível para estas mulheres, porém não sem que houvesse estigmas, como relata a professora Guilhermina Lora Poloni Costa sobre seu pai não ser a favor de sua escolha ao magistério, “porque ele dizia que as professoras morriam solteironas e pobres. Na época, as professoras, eram raras as professoras casadas; quase todas eram solteiras” (Costa, 1991, p. 28). Quando casadas, muitas professoras acabam desistindo da docência para ter mais tempo para a família; outras, continuavam lecionando como forma de aumentar os rendimentos. A professora Maria Cavion Rech continuou atuando como professora em duas escolas rurais após seu casamento, enquanto seu marido trabalhava como agricultor.

Plantava de tudo um pouco na roça. [...] Não dava muito [dinheiro], mas dava para viver, E com o meu [salário] da escola deu pra juntar até que construímos uma casa num terreno que, também, compramos; tinha oito hectares, ficava perto da capela. (Rech, 1989, p. 4).

Além do casamento, a maternidade também era objeto de preocupação para estas mulheres, sendo que uma das realidades identificada nos documentos analisados é que muitas professoras, por necessidade, precisavam levar seus filhos pequenos enquanto trabalhavam nas escolas, resultando inclusive em um comunicado da Diretoria da Instrução Pública, alertando sobre este fato.

Cientificamos que as professoras casadas façam o possível de não levarem seus filhos pequenos à aula, pois, fica prejudicado o desenvolvimento natural do trabalho, apesar da boa vontade da professora. Fizemos esta observação bem a contragosto, compreendendo a situação em que muitas se encontram. Todavia, o interesse do ensino está acima do interesse particular de cada um. (Caxias do Sul, 1951).

A falta de uma rede de apoio para estas mulheres evidencia a falta de uma estrutura adequada institucionalizada para auxiliar com os cuidados na primeira infância das áreas rurais. Os primeiros registros do jardim de infância nos grupos escolares municipais ocorrem apenas em 1953, sendo que antes deste período, estas mulheres precisavam recorrer ao auxílio de parentes para os cuidados com as crianças pequenas, ou abandonar a carreira docente.

Esperava-se das professoras dedicação à profissão, mas na prática, muitas vezes não havia suporte institucional, especialmente quando se tratava da maternidade. Na entrevista da professora Guilhermina Lora Poloni Costa, há uma passagem que exemplifica esta questão:

Ganhei um filho, eu tinha direito a três meses; minha licença foi de oito dias, uma semana! [...] Porque não tinha (...) quem viesse substituir; não tinha quem viesse me substituir na escola. E foi em junho que eu ganhei meu filho, e eu achava que as crianças ficando três meses sem aulas iam ficar muito prejudicadas, porque logo em seguida teriam férias, não é? Iam se prejudicar muito e como a escola era do lado da minha casa, eu continuei lecionando. (Costa, 1991, p. 4).

Com o auxílio de uma irmã mais nova para cuidar de seu filho, a professora Guilhermina continuou a lecionar mesmo sendo previsto em lei sua licença de três meses. As responsabilidades de docente refletiam em uma pressão para conciliar o papel de educadora com a exigência de ser mãe. A dificuldade em conseguir substitutos no contexto rural corroborava a decisão da professora, ilustrando a complexa relação que havia entre a maternidade e a docência.

As representações de maternidade na profissão docente eram carregadas no discurso que aparecia nas Circulares, nos periódicos, nas memórias das professoras. Discursos em que a vida pessoal e profissional das professoras se mesclava eram comuns, incorporando características atribuídas ao papel de mães às docentes, na forma de abnegação, amor e dedicação. Em um trecho da “Oração da Mestra”, veiculado no periódico “Despertar” de 1951, lê-se:

Senhor, dá-me pois que me fizeste mestra, que meu amor, o amor que dás a todas as criaturas, seja a minha escola, para amá-la e honrá-la todos os

minutos de minha vida e que meus alunos sejam meus filhos, carne de minha alma, tanto ou mais que a carne da carne. (Oração [...], 1951, p. 1).

A circulação da representação acerca da boa professora nas comunidades rurais era invadida pela de boa mãe: para além das práticas docentes, estas mulheres deveriam também zelar pelos bons costumes, numa perspectiva não apenas de instruir, mas também de educar as crianças que frequentavam a escola. A atuação da professora ia além do ensino formal, incorporando responsabilidades morais e afetivas que a aproximavam do ideal materno, criando representações de mulheres que eram tanto educadoras como cuidadoras.

Este tensionamento entre a vida profissional e a vida pessoal, muitas vezes, impactavam nas decisões das professoras continuarem a exercer sua profissão, sendo comum o pedido de exoneração após o matrimônio, como consta no “Livro de Registros de Professoras” cuja professora “deixou de lecionar neste Grupo por ter contraído matrimônio a 26 de abril de 1956”. Muitas vezes, as exonerações em função do matrimônio também eram anunciadas no periódico escolar “Despertar”, evidenciando que as relações de poder envolvendo a figura feminina também consideravam o papel destas mulheres como esposas. Nesse sentido, era comum que houvesse alterações constantes nos quadros das professoras designadas para as escolas das áreas rurais, desde exonerações e demissões até a constante troca de escola, sendo o casamento um dos principais fatores para que as professoras fossem transferidas de uma localidade rural à outra.

Entre desafios estruturais e sociais enfrentados pelas professoras, a representação da mulher como cuidadora perdurou também no campo educacional, desafiando estas mulheres a moldarem suas trajetórias profissionais dentro das limitações impostas. A contínua adaptação das docentes ao papel de mãe e educadora reflete a resistência dessas mulheres em conciliar suas vidas pessoais e profissionais, um equilíbrio que, por vezes, afetava suas decisões de permanência ou abandono da profissão e também em sua própria qualificação profissional.

### **3 Preparando as professoras:** os cursos de aperfeiçoamento e exames de suficiência

As representações de uma boa professora iam além dos conhecimentos: “uma boa professora deve amar, verdadeiramente, seus alunos e sentir prazer em

estar em contato com eles, na escola, na rua nos recreios [...]” (Deveres [...], 1950, p. 2), era o que instruía o periódico “Despertar”, de outubro de 1950, na seção “Educação e Ensino”. A boa professora era aquela que cumpria seu dever como professora para além de outros deveres; que preservasse as tradições da comunidade e os bons costumes; que cumpria o papel de instruir e educar com o zelo de mãe, mas com o pulso firme; aquela capaz de impor ordem e disciplina nos alunos; a que contribuía para as atividades da comunidade; aquela que participava de momentos de socialização e assumia o papel de amiga de todos; era aquela que servia como inspiração para as crianças. Porém, mesmo com esta construção de figura exemplar, muitas vezes sua autoridade como educadora era questionada.

Havia por parte de alguns espectros da sociedade e das autoridades a dúvida referente à capacidade intelectual das professoras municipais, sendo muitas vezes consideradas cuidadoras e não educadoras. Porém, mesmo com um discurso que em algumas instâncias marginalizava a legitimidade de seus saberes, estas professoras se desenvolviam a partir de sua própria experiência como docentes, mantendo as escolas municipais em funcionamento nas áreas rurais, procurando se aperfeiçoar das maneiras que lhes era possível. Para Escolano Benito (2017, p. 49), “[...] nessa luta pelo poder pedagógico, os professores práticos foram tachados com adjetivos tão pejorativos e desvalorizados como ‘ignorantes’, ‘rotineiros’, ‘improvisadores’, ‘incompetentes’”.

Buscando o aperfeiçoamento do corpo docente municipal, foi criado o Ato nº 71, de 20 de fevereiro de 1939, com a instauração da “Comissão para exames de suficiência de professoras municipais”, à qual eram submetidas as candidatas a professoras municipais e, também, professoras que exerciam o magistério sem ter antes prestado o exame ou ter cursado a Escola Complementar. O exame de suficiência era a garantia para o ingresso e definitivo exercício no magistério municipal.

Nos primeiros anos após a oficialização da comissão, os índices dos exames de suficiência das professoras municipais se mantiveram baixos; em 1942, era anunciado no Jornal “O Momento”, que das 33 candidatas que prestaram o exame de suficiência, apenas 6 foram aprovadas (Aprovação [...], 1942); em 1948, no Relatório da Inspeção de Ensino, fica descrito que das 16 professoras que prestaram exame, apenas 6 foram aprovadas (Caxias do Sul, 1948).



Neste cenário, uma das propostas adotadas pelo município para mitigar os problemas causados pela falta de preparo das professoras foram os cursos de aperfeiçoamento, ministrados por uma ou mais professoras que estavam vinculadas à Escola Complementar, abordando propostas pedagógicas teóricas e práticas. Em julho de 1941, um curso ministrado pela então diretora da Escola Complementar, Rosalba Hipólito, ocorreu no município, sendo divulgado no jornal “A Época”, de 20 de julho de 1941. As professoras das escolas municipais se reuniram no Salão de Honra da Prefeitura em grupo de vinte, recebendo preleções do Prefeito Dante Marcucci.

Nesses cursos, além das aulas, as professoras realizavam diversas atividades que procuravam aproximá-las de um conhecimento mais específico com o cotidiano, sendo que visitas a estabelecimentos industriais e edifícios públicos faziam parte do programa, que tinham um foco especial no desenvolvimento de conhecimentos na língua portuguesa e em matemática. Como estes cursos ocorriam geralmente entre janeiro e fevereiro, passaram a ser conhecidos também como cursos de férias.

Esses cursos faziam parte do conjunto de ações entre o município e o estado em prol da especialização dos professores municipais, que ainda contavam com reuniões de orientação, a criação do periódico “Despertar” e a Biblioteca Circulante dos professores. Tais iniciativas evidenciavam um esforço para aprimorar a formação docente, proporcionando acesso a novos métodos pedagógicos e incentivando a troca de experiências, ao mesmo tempo em que reforçavam a vinculação dos professores às diretrizes educacionais estabelecidas pelos órgãos públicos (Figura 2).

Figura 2 – Grupo de professoras no Curso de Férias de 1950



Fonte: página 23 do Álbum Fotográfico do Ensino Municipal de Caxias do Sul 1948-1951, AHMJS (1950)

Nesta fotografia, é possível identificar o grupo de professoras durante o curso de 1950, indicando a consolidação da presença feminina no magistério municipal. Esta presença feminina já aparece naturalizada, sendo que em nenhum momento das entrevistas das professoras, ou nas correspondências emitidas pela Diretoria da Instrução Pública, há questionamento sobre a ausência masculina. A educação primária municipal era vista e entendida como um espaço identificado culturalmente como feminino (Louro, 2011). As professoras, ao ocupar esse espaço, construíram redes e identidades coletivas que serviram como representações sociais sobre o trabalho docente.

Para além da proposta de capacitação permanente das professoras, a Figura 2 também pode ser lida como um registro de sociabilidade entre mulheres-professoras, colaborando para a construção de uma cultura escolar que carregava aspectos específicos da docência feminina. As reuniões de orientação se tornaram memoráveis para as docentes; nas lembranças da professora Guilhermina: “Todos os anos havia um encontro. Então, esse encontro não era só do Primeiro Distrito, era com o Segundo, Terceiro, Quarto, Quinto, Vila Oliva, Santa Lúcia do Piaí, Vila Seca [...]” (Costa, 1991, p. 22). Nestas orientações, eram desenvolvidas atividades como revisão das instruções sobre o ano letivo, comentários dos resultados dos exames finais, advertências e observações sobre deficiências verificadas, sorteio de prêmios de leitura para as professoras que mais retiraram livros da Biblioteca Circulante dos professores, reuniões com as professoras dos cursos supletivos, conservação dos prédios escolares, curso de suficiência, remessa dos planos de aula, dos boletins estatísticos e das colaborações das crianças para o periódico “Despertar”.

Em consonância com as reuniões de orientações, a Biblioteca Circulante foi uma das estratégias para incentivar as professoras a adquirir repertório por meio de leituras especializadas, melhorando sua ortografia. Um dos embates entre a Inspeção do Ensino e as professoras municipais era o cuidado com os erros ortográficos, visto que a maioria destas mulheres eram de descendência italiana, sendo comum em seu cotidiano o uso do dialeto. Na Circular enviada às professoras em 14 de julho de 1941, esta relação fica evidente, sendo que as orientações do Inspetor Escolar eram as seguintes: “Dentro e fora da escola, a professora fará sentir sua autoridade, falando com os alunos em nosso idioma, e não permitindo que, entre eles, outra língua ou dialeto prevaleça” (Caxias do Sul, 1941). A fiscalização do Inspetor Escolar ocorria de

forma a vigiar e orientar as professoras sobre o uso correto da língua portuguesa, sendo que as visitas de inspeção e as avaliações de final de ano eram os principais momentos em que havia essa cobrança (Corte, 1986).

Nesse sentido, o uso da Biblioteca Circulante era uma forma de estimular que as professoras exercitassem a leitura e escrita da língua portuguesa a partir de obras selecionadas pelas autoridades. Na Biblioteca Circulante eram disponibilizadas obras didáticas, literárias e revistas especializadas, incluindo a “Revista do Ensino” e as revistas de “Artes Aplicadas” (Caxias do Sul, 1951). A Biblioteca Circulante dos professores foi criada em março de 1944 e registrada no Instituto Nacional do Livro, contando inicialmente com 48 volumes; após 4 anos de funcionamento, a Biblioteca já contava com mais de 1.000 volumes, sendo que os principais assuntos de interesse das professoras eram “literatura em geral, seguindo-se de história e pedagogia” (Biblioteca [...], 1948, p. 9).

Como outro componente da estratégia de aperfeiçoamento, a criação do periódico “Despertar” era uma maneira de veicular entre as professoras instruções e orientações sobre atividades, condutas e conteúdos a serem abordados. Diferente de outros periódicos pedagógicos, o “Despertar” não era voltado exclusivamente às professoras, sendo direcionado para toda a comunidade rural; dentro dos volumes disponibilizados mensalmente, havia uma seção que tratava dos assuntos escolares, chamada de “Educação e Ensino”. Desta forma, as orientações que eram veiculadas chegavam a todas as famílias de alunos, com seções específicas para cada público<sup>7</sup>.

O “Despertar” funcionou como um objeto de auxílio à prática docente, sendo as orientações ali presentes voltadas para o aperfeiçoamento pedagógico. Nos primeiros anos de sua produção, a seção “Educação e Ensino” era apresentada como um canal de comunicação e uma maneira de lembrar as professoras a respeito das orientações públicas para a organização e manutenção da escola, incluindo a relação de tempos, mobiliários, avaliações e a documentação escolar, reforçando o que era formalmente encaminhado por meio das circulares.

Apesar de todas as ações desenvolvidas pela prefeitura, as condições de trabalho das professoras ainda se apresentavam, em sua maioria, inadequadas. As

---

<sup>7</sup> No Relatório do trabalho técnico e administrativo da Inspetoria de Ensino (Caxias do Sul, 1948), as seções do “Despertar” são apresentadas da seguinte forma: Atualidades; Educação e Ensino; Conselhos sobre agricultura; Colaboração e boa vontade; Higiene; Conselhos úteis; Receitas domésticas; Para você, criança; Noticiário e Boletim informativo.

professoras continuaram sendo mal pagas e o deslocamento para as escolas isoladas ou grupos escolares mais distantes da área urbana se fazia oneroso. Era comum que as professoras se encontrassem em situação de superlotação, atendendo mais alunos do que era possível, como identificamos nas solicitações e correspondências analisadas, como na correspondência expedida pela professora Flora Postali Rizzardi, em 15 de maio de 1936: “a matrícula já está com o número elevado de 100 alunos, número impossível por uma só professora”. Ao que, em resposta do Inspetor Escolar, recebe a negativa de novas contratações: “Tenha presente, entretanto, que este ano, de modo absoluto, não serão feitas novas nomeações, por já termos esgotado a verba destinada à instrução pública” (Caxias do Sul, 1936).

Se por um lado existia a cobrança da prefeitura para o aperfeiçoamento docente, de outro lado havia um abismo entre um cenário ideal de condições de trabalho, sendo que a própria comunidade e figuras religiosas se manifestavam em apoio às professoras. A realidade do exercício docente impunha desafios que iam além da formação formal, e exigiam adaptações constantes destas professoras que desenvolveram práticas conciliando as diretrizes institucionais com as demandas das escolas rurais.

#### **4 Memória de práticas docentes**

Ressignificando suas experiências como alunas (seja no ensino Complementar ou apenas no Elementar), os aprendizados nos cursos proporcionados pela prefeitura e sua própria vivência como docentes, cada professora incorporou em suas práticas os novos conhecimentos adquiridos, sendo que isso nem sempre correspondia ao que era almejado pelo poder do município ou do estado. As memórias das docentes e os demais documentos analisados nesta pesquisa são reveladores da importância da posição destas professoras para as escolas rurais e suas respectivas comunidades. Os discursos educacionais da época e a realidade que estas mulheres vivenciaram divergiam em diversos aspectos, transparecendo as dificuldades da profissão no meio rural, seja pela precariedade material, seja pelas oportunidades profissionais.

Nas memórias, nos silenciamentos, há um relato das experiências individuais, mas também coletivas; para as professoras, a docência deixou marcas, tanto nos sujeitos quanto na própria dinâmica da comunidade. A escola acolhia as famílias, no

sentido de fortalecer os vínculos e dar importância à educação para as crianças. Para a professora Dorotéia Rizzon Corte, “a maior alegria deles [os pais] era ver o filho recitar uma poesia, ou fazer um pequeno teatro. Eles se sentiam realizados” (Corte, 1986, p. 61). Nas memórias da professora Guilhermina Lora Poloni Costa, a relação de afeto com os alunos era um aspecto importante: “Eu gostava deles, gostava muito dos meus alunos, e eles gostavam de mim também” (Costa, 1991, p. 24).

Ser professora no meio rural extrapolava a sala de aula, e se fazia também a partir das experiências com as comunidades rurais, em consonância com a igreja da localidade. A professora representava uma transição entre os costumes das comunidades e o acesso ao conhecimento distinto daquele que se tinha na colônia. Nesse mesmo sentido, as professoras assumiram um papel importante, junto com a Igreja, na proposta de nacionalização do ensino, fomentando o uso da língua portuguesa onde a maioria das famílias tinha o dialeto italiano como principal forma de se comunicar.

Não bastava só ensinar os alunos, era importante que estas mulheres também servissem como conselheiras dentro da comunidade, assumindo o ensino religioso, participando efetivamente das atividades festivas, colaborando com as famílias, ensinando sobre higiene, sobre saúde, sobre agricultura, sobre sexo e menstruação. Nas lembranças da professora Dorotéia, não era apenas as crianças que ela instruíra, mas também as mães – em uma das passagens da entrevista, a professora conta que foi abordada pelas mães porque ela estava ensinando sobre menstruação e sobre como nasciam as crianças:

Aí no outro dia tinha 4 mães lá, brabas, disseram que iam me bater, que iam falar com o padre. Porque eu estava ensinando coisas horrorosas para as crianças, que devem ser instruídas. Eu disse: e se vocês querem terça-feira da semana que vem, vocês estão convidadas pra vir assistir uma aula que eu dou. [...] Daí então, na outra semana vieram umas 5, 6 [mães] e sentaram bem lá no fundo. Daí eu fui explicando porque elas ficavam menstruadas, porque a gente fica grávida, como as crianças nasciam. De repente, olho lá pra baixo, todas as mães chorando. [...] Chorando porque elas disseram que nem elas sabiam. Daí vieram me abraçar e me agradecer. (Corte, 1986, p. 103-104).

Como guias para a comunidade, as professoras também encontravam seus embates com os sujeitos, sendo que muitas vezes estes atritos ocorriam em função da expectativa que as famílias tinham em relação ao ensino. Essa linha tênue entre escola e comunidade acabava trazendo para dentro do cotidiano escolar assuntos que

faziam parte das atividades da comunidade rural, como conhecimentos de agricultura e o ensino religioso, este último, levando a escola a manter uma estreita relação com a igreja. As professoras acabavam se envolvendo com atividades como a catequese, em colaboração com os padres da comunidade, e eram as responsáveis por rezar o terço com a comunidade, preparar as crianças para a Primeira Comunhão, organizar as procissões e se envolver nas festas comunitárias. Nas memórias da professora Guilhermina:

Na minha escola, todos eles acompanhavam a Religião Católica, porque a religião, é a minha religião, não é? A religião que nós tínhamos a obrigação de dar mesmo, que estava no programa do ensino municipal, tinha religião. Mesmo no governo do Getúlio, o programa de educação entrava religião, nós éramos obrigadas a dar religião. (Costa, 1991, p. 13).

As professoras eram sujeitos que formalizavam as práticas religiosas no cotidiano das crianças, tornando a escola um espaço que figurava tanto os preceitos de uma educação dita moderna, quanto dos costumes e das tradições do catolicismo, com a aprovação das famílias dos alunos. A professora Dorotéia (Corte, 1986, p. 46) também se recordava que a “comunidade, as famílias queriam mesmo que se ensinasse religião [...]. Mesmo as professoras depois preparavam as turmas e levavam para o padre, ele examinava (para a Primeira Comunhão)”.

Ao alfabetizar as crianças em português, as professoras assumiam uma importância tanto para o governo nas ações de nacionalização do ensino, quanto para a Igreja, visto que, por obrigatoriedade, as missas só poderiam ser rezadas em português. Neste sentido, o papel das professoras era de mediadoras entre as diretrizes do estado e a realidade das comunidades, fortalecendo o uso do português em espaços públicos e religiosos.

O cuidado com os assuntos do cotidiano, que fossem relevantes para as crianças, também era uma constante nos relatos das professoras. Mesmo nos livros utilizados, era comum que selecionassem os problemas mais significativos para a realidade rural. Nesse sentido, uma prática da professora Dorotéia era escolher as atividades dos livros didáticos que utilizassem uma linguagem que fosse bem entendida no meio rural, relacionada com a comunidade, permitindo que as crianças adquirissem autonomia em suas atividades diárias.

Quantos sacos de trigo era 60 kg, se eu vendia 15 kg, quanto eu ganhava, se eu vendia uma dúzia de ovos ganhava tanto. Todo o problema, em relação a



vida dele, do colono. Tanto a uva, quantos quilos precisava para fazer um litro de vinho. Se dava tudo baseado no que estava dentro dele. (Corte, 1986, p. 92).

As professoras buscavam trabalhar Português e Matemática todos os dias com seus alunos, procurando integrar os conhecimentos das disciplinas com a realidade. A preocupação da professora era observar a evolução da aprendizagem do aluno, corrigir, e, gradualmente, introduzir outras atividades. Assim, era extremamente favorável que as professoras incluíssem nas atividades jogos coletivos e individuais, dramatizações, projetos da feira escolar e do bazar, visitas e excursões e atividades que simulassem componentes da vida real.

Uma outra estratégia adotada pelas professoras como forma de ensinar a língua portuguesa era por meio dos cantos escolares. O Hino Nacional e o Hino da Bandeira eram os principais cantos ensaiados pelas turmas, precedidos de cantigas de roda, alguns cantos de ninar e outros cantos patrióticos, preferencialmente utilizando autores brasileiros como figuras de referência. Como recordava a professora Guilhermina Lora Poloni Costa,

Cantávamos o Hino Nacional, o Hino à Bandeira, isso era semanal [...]. Cantávamos o Hino à República, o Hino Riograndense [...], todos estes hinos nós cantávamos, o Luar do Sertão. Depois, tem outras músicas sertanejas também. Eu tinha um livrinho com todas essas músicas. (Costa, 1991, p. 13).

Segundo a professora Dorotéia Rizzon Corte (1986, p. 48), os alunos “[...] cantavam em aula, ou lá no recreio, em roda, nós fazíamos a roda e cantávamos”. Ao aproximar as canções do dia a dia dos alunos, as mensagens eram mais efetivas, pois difundiam uma proposta de cultura patriótica popular (Escolano Benito, 2021, p. 91). As canções prescreviam determinados comportamentos, enfatizavam características que o regime considerava como ideal, fortaleciam a visão positiva do estudo, da pátria, da família e das tradições, apontavam sentimentos religiosos que deveriam ser seguidos e exaltavam figuras que poderiam assumir o papel de heróis.

Procurando diversificar as práticas pedagógicas, as professoras também trabalhavam com atividades para além da sala de aula, sendo a excursão escolar uma forma de possibilitar que as crianças experienciassem na vida real os conteúdos aprendidos em sala de aula (Vidal, 2000). Nas lembranças da professora Guilhermina, as excursões costumavam ser pelas áreas rurais do município, incluindo localidades de outras escolas. Por exemplo,

São Marcos, nós fomos para São Marcos da Linha Feijó, nós fomos fazer uma excursão num ano também, em São Caetano. Nós íamos nesses lugares, assim, onde tinha outras escolas [...]. Íamos passar o dia todo fora, cada um levava a sua marmita numa sacola. (Costa, 1991, p. 22).

Além das excursões, que proporcionavam uma conexão direta entre o aprendizado e o território vivido, outros espaços da escola também desempenhavam um papel essencial na experiência educativa das crianças. O pátio escolar, por exemplo, era um ambiente de socialização e movimento, onde as práticas recreativas e a ginástica escolar se integravam ao cotidiano, possibilitando interações que iam além do rigor disciplinar da sala de aula.

Nas palavras da professora Dorotéia (Corte, 1986, p. 85), “Em geral sempre tinham um pátio grande, ou tinha rua que passava bem na frente então eles alargavam bastante pra gente na hora do recreio brincar com as crianças”. Era nesse pátio que ocorriam as atividades de recreio e também as atividades de ginástica. Este era o momento em que, mesmo sob a supervisão da professora, as crianças poderiam sujeitar-se a uma construção sentimental diferente daquela proposta pela sala de aula. Nas lembranças da professora Dorotéia,

A gente tinha que dar o recreio às 10 horas e 20 minutos. Então, a gente brincava, se dividia as turmas. Quando tinha mais de uma professora, então, cada uma cuidava de uma turma. [...] Nós recebemos uma circular, para que não houvesse briga, não houvesse alguém que passava rasteira para cair no chão. Então, a professora sempre tinha que estar junto. [...] Brincava junto com as crianças. Brincavam de roda, de ovo podre, de chicote queimado, de caçador, de se esconder, de... Como é que era o outro? De João Calça Branca, quantos pães tem no forno? 25 de queimados, então passavam por baixo, então ficavam que nem corrente. Então a gente dividia assim pra não ficar o grupo muito grande. (Corte, 1986, p. 102).

Não é difícil de imaginar a cena das crianças e das professoras juntas, onde o tempo e espaço da disciplina escolar são substituídos por momentos de diversão e espontaneidade. Esta dimensão dos tempos escolares, à qual pertencem os horários e calendários, são incorporadas à cultura escolar a partir de um olhar para a organização da escola e das estruturas educativas, como o tempo de trabalho em sala de aula, o tempo de recreio, o tempo extraescolar e o tempo de ócio (Escolano Benito, 2021). Ainda, segundo Escolano Benito (2021, p. 79), “As cronologias da escola se constituíram em uma cultura sobreposta, à qual as estruturas psicofísicas da infância, incluídas as emocionais, terão que se ajustar”.

Na “cronocultura” da escola, como nos aponta Escolano Benito (2021), também havia tempo para que a vigilância e o controle fossem suavizados e substituídos pelos processos da infância – mesmo que isso significasse impasses e desentendimentos, fazendo com que a professora ainda precisasse estar presente. Este intervalo do recreio era chamado de “Hora da reparação”, sendo obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino, assim como era obrigatória a supervisão da professora (Caxias do Sul, 1945). Era um período para atividades ao ar livre e para o exercício da coletividade das crianças, e não poderia ser privado, nem como forma de castigo.

Nas lembranças da professora Dorotéia e da professora Guilhermina, os castigos em sua época de docentes era fazer com que os alunos copiassem linhas de textos. A professora Guilhermina afirmava que

De castigo, dava bastante linhas de castigo. “Devo ser obediente”; “devo obedecer”; “devo fazer os temas”, se não faziam os temas. Muitos não faziam, não faziam tema, nem todos faziam, a maioria fazia, mas sempre, sempre tem um ou outro que não faz. Então eles faziam na hora da correção. (Costa, 1991, p. 18).

A professora Dorotéia (Corte, 1986, p. 60) também relatava a seguinte prática: “Às vezes, quando não vinham com as coisas sabidas, então eu dava fazer oito linhas de cópia, fazia a mãe assinar. [...] era o castigo que eu dava”. Este era um cenário muito diferente daquele que as professoras recordavam em seu tempo de alunas, cujas práticas mais severas de castigo utilizavam a palmatória, a régua e o vime para infringir danos físicos aos alunos.

A professora Guilhermina confessa, porém, que em casos muito específicos, de alunos que fugiam da sala de aula ou que apresentavam comportamentos muito rebeldes, ela apelava para castigos físicos que ela considerava mais severos.

Usei algumas vezes, assustei eles, assim. Porque eles fugiam da sala de aula, enquanto eu passava, enquanto eu estava escrevendo do quadro-negro. [...] Eu dava castigo, botava ele de joelho do meu lado, mas não milho embaixo, com nada, mas botava ele de joelho, na frente de todos ali. Ele ficava ali meia hora de joelhos, depois ia para a classe trabalhar. (Costa, 1991, p. 19)

Na perspectiva de Escolano Benito (2021), a tríade vigilância, castigo e gratificação fazem parte da disciplina institucional, sendo dispositivos da ordem acadêmica – e em muitos sentidos, utilizados como forma de adestramento infantil. Castigos eram utilizados em casa, sendo também entendidos muitas vezes como

necessários na escola, considerando a relação que se pretendia fortalecer da escola como um segundo lar.

As narrativas das professoras revelam uma complexa rede de relações entre a escola, a comunidade e as autoridades, onde a docência no meio rural ultrapassava os limites da sala de aula. Ao desempenharem múltiplos papéis, como educadoras, conselheiras e mediadoras culturais, as professoras estavam profundamente inseridas na dinâmica social e religiosa das famílias. A educação escolar, nesse contexto, não se limitava ao ensino formal, mas englobava aspectos da vida cotidiana, desde o cuidado com a higiene até as práticas religiosas, refletindo o compromisso das professoras com as crianças e com a própria comunidade. Essa atuação multifacetada e as dificuldades que surgiam, como as tensões entre as expectativas do estado e as necessidades das famílias, evidenciam o desafio constante das professoras em equilibrar os ideais educacionais com a realidade rural.

## **5 Considerações finais**

Consideradas agentes da nacionalização do ensino contra o analfabetismo, por meio das fontes mobilizadas para este estudo, observamos que as professoras buscavam oportunidades de melhorar suas práticas em sala de aula, seja pelos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo município, nos colégios de formação docente ou de forma autodidata. Existia por parte das autoridades a pressão para que as professoras servissem como exemplo para os alunos, em questão de disciplina, ordem, assiduidade: “É preciso muito rigor por parte do professorado, a fim de educar através de seu exemplo o próprio aluno ao cumprimento de suas obrigações” (Caxias do Sul, 1949).

Entre os diferentes tensionamentos e disputas, na análise documental ficam evidentes as diferentes estratégias adotadas pela Inspeção do Ensino para capacitar as professoras do município, ao mesmo tempo que careciam de condições adequadas de trabalho. Nos relatos preservados pelas transcrições das entrevistas, diferentes foram as motivações para que aquelas mulheres se tornassem professoras, e diversos também foram seus caminhos e suas histórias de vida.

Ao observar o livro de registro do corpo docente, observamos a dinâmica que ocorria em relação à carreira destas mulheres, que muitas vezes migravam para outras escolas, eram transferidas para localidades mais próximas de suas famílias,

optavam por abandonar a profissão após o casamento, seguiam carreira nas escolas do estado, atuaram junto com seus maridos. Estas eram as realidades de quem compôs o corpo docente do município, e muito falam sobre o papel destas mulheres, que transitavam entre professora-mãe-filha-esposa.

Muitas vezes sem a formação complementar, estas professoras foram pressionadas a participar de cursos de férias e de capacitação que procuravam suprir as deficiências do ensino, respondendo ao contexto de aberturas de escolas nas áreas rurais. Na tarefa de alfabetizar as crianças, as professoras articulavam as ações junto com a Igreja e a própria comunidade, ajudando na adaptação cultural e linguística ao promover o uso do português nas áreas onde ainda predominava o dialeto italiano. Nesse sentido, aponto que as professoras foram importantes para a dinâmica nas comunidades rurais, fortalecendo a visão positiva da educação entre os familiares dos alunos. Assim, o papel multidimensional destas mulheres reverberou também nas representações que assumiam perante os demais sujeitos: eram conselheiras, assumiam responsabilidade com o ensino religioso, participavam das atividades nas festas da comunidade, falavam sobre saúde, higiene, agricultura, entre outros assuntos.

O papel que estas mulheres desempenharam na formação e no desenvolvimento das comunidades rurais nas quais atuaram reafirma a relevância de seu legado nas transformações educativas do período estudado. Como parte de um movimento de fortalecimento e preservação da identidade e do pertencimento local, as professoras rurais foram significativas no processo de constituição do ensino primário rural de Caxias do Sul.

## REFERÊNCIAS

ALUNAS-MESTRAS Escola Complementar. **Jornal O Momento**, Caxias do Sul, abr. 1942. Disponível em:

<https://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=24877&p=0>. Acesso em: 22 jan. 2025.

APROVAÇÃO das professoras no exame de suficiência. **Jornal O Momento**, Caxias do Sul, mar. 1942. Disponível em:

<https://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=24869&p=0> Acesso em: 13 jan. 2025.

ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lúcio. Representações acerca da mulher-professora: entre relatos históricos e discursos atuais. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 106-122, maio/ago. 2011. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627141007.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2022.

BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/549> . Acesso em: 22 jan. 2019.

BIBLIOTECA Circulante. **Despertar**, Caxias do Sul, ano 1, n. 6, maio 1948. Disponível em: <https://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=45988&p=0> . Acesso em: 24 jan. 2025.

CAXIAS DO SUL. **Ato nº 71, de 20 de fevereiro de 1939**. Instaura a Comissão para exames de suficiência de professoras municipais, Caxias do Sul. [s. n.], 1939.

CAXIAS DO SUL. **Circular**. Idioma Nacional. Caxias do Sul: [s. n.], 1941.

CAXIAS DO SUL. **Circular**. Orientação aos professores municipais sobre o uso do uniforme. Caxias do Sul: [s. n.], 1943.

CAXIAS DO SUL. **Circular**. Orientação aos professores municipais. Caxias do Sul: [s. n.], 1949.

CAXIAS DO SUL. **Comunicado**. Correspondências da Diretoria da Instrução Pública. Caxias do Sul: [s. n.], maio 1951.

CAXIAS DO SUL. Inspetora Pública. **[Correspondência]**. Destinatário: Flora Postali Rizzardi. Caxias do Sul, maio 1936. 1 carta.

CAXIAS DO SUL. **Livro de Registro das professoras municipais (1943-1960)**. Caxias do Sul: [s. n.], 1943.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. **Regimento Interno para as Escolas Municipais**. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal, 1945.

CAXIAS DO SUL. Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. **Relatório da Inspetoria do Ensino**. Resultado dos exames de suficiência. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal, 1948.



CAXIAS DO SUL. **Relatório da Diretoria de Ensino**. Biblioteca Circulante do professor. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal, 1951.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

COLAÇÃO de Grau escola Complementar. **Jornal O Momento**, Caxias do Sul, abr. 1939. Disponível em: <https://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=24715&p=0>. Acesso em: 14 jan. 2025.

CORTE, Dorotéia Rizzon. [Entrevista cedida a] Liane Beatriz Moretto Ribeiro. Caxias do Sul: ECIRS, 1986.

COSTA, Guilhermina Lora Poloni. [Entrevista cedida a] Susana Storchi Grigoletto. Caxias do Sul: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1991.

CURSO de férias. **Jornal A Época**, Caxias do Sul, jul. 1941. Disponível em: <https://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=22971&p=0>. Acesso em: 14 jan. 2025.

DALLA VECCHIA, Marisa Formolo; HERÉDIA, Vania B. Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber**: 100 anos de História da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

DEVERES da boa professora. **Despertar**, Caxias do Sul, ano 3, n. 28, out. 1950. Disponível em: <https://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=46007&p=0>. Acesso em: 24 jan. 2025.

ESCOLANO BENITO, Augustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Augustín. **Emoções e educação**: a construção histórica da educação emocional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

FRAGA, Andréa Silva de. O estudo e sua materialidade: revista das alunas-mestras da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre/RS (1922-1931). **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Xxv5LyDB8YsqBGvYSCwCsXh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 de mai. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCHESI, Terciane Ângela. **De Colégio Elementar de Caxias para Colégio Elementar José Bonifácio (Caxias/RS, 1912-1929)**: “um impulso estupendo à instrução”. In: GRAZZIOTIN, Luciana Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Colégios elementares e Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar - séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016.

LUCHESI, Terciane Ângela. GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Memórias de docentes leigas que atuaram no ensino rural da região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul (1930-1950). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 341-358, abr./jun. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/5Wj4vsqw86F3TVvb9HYjPwM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 de mar. 2022.

NÃO há professoras! **Jornal A Época**, Caxias do Sul, maio 1939. Disponível em: <https://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=22807&p=0>. Acesso em: 13 jan. 2025.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, ano 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

ORAÇÃO à Mestra. **Despertar**, Caxias do Sul, ano 5, n. 38, out. 1951. Disponível em: <https://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=46013&p=0>. Acesso em: 22 jan. 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PRIMEIRA Conferência Regional de Cooperação Intermunicipal. **Jornal A Época**, Caxias do Sul, out. 1940. Disponível em: <https://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=22880&p=0>. Acesso em: 22 jan. 2025.

RECH, Maria Cavion. [Entrevista cedida a] Zilma Rech Luciano. Caxias do Sul: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, 1989.

RIZZARDI, Flora Postali. [**Correspondência**]. Destinatário: Inspetoria Pública. Caxias do Sul, maio 1936. 1 carta.

VANZ, Samanta. **Grupos escolares municipais de Caxias do Sul (1943-1951): espaço, tempo e culturas escolares**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/13710>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

VANZ, Samanta; DEWES, Elisângela Cândido da Silva; SOUZA, José Edimar de. Uma instituição cívica: representações do nacionalismo nos grupos escolares estaduais de Caxias do Sul/RS (1930-1950). In: SOUZA, José Edimar de. **Grupos Escolares no Rio Grande do Sul: escolarização primária em perspectiva regional no século XX**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

WEIDUSCHADT, Patrícia; AMARAL, Giana Lange do. Memórias escolares: narrativas de professores leigos no contexto rural das escolas étnicas do município de Pelotas, RS (1940-1960). **Cadernos de História da Educação**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 1006-1030, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38545/20313>. Acesso em: 15 de mar. 2022.

#### **MINI BIOGRAFIA**

##### **Samanta Vanz**

Doutora em educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora do Centro Universitário da Serra Gaúcha - FSG. Integrante do GRUPHEIM e é bolsista de apoio técnico a pesquisa do CNPq no Projeto: “Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional”, processo número: 403268/2021-4.

**E-mail:** [SVanz1@ucs.br](mailto:SVanz1@ucs.br)

##### **José Edimar de Souza**

Doutor em Educação pela UNISINOS. Pós-doutor em educação pela UNISINOS. Professor e pesquisador dos Programas de Pós-graduação em Educação e em História da Universidade de Caxias do Sul. Coordenador do GT 02 História da Educação da ANPEd, Bolsista produtividade em pesquisa do CNPq, Vice-líder do GRUPHEIM e coordenador do Repositório ECOAR.

**E-mail:** [jesouza1@ucs.br](mailto:jesouza1@ucs.br)