

OS EFEITOS NAS TRAJETÓRIAS DOCENTES DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO (SEDEP): MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA EM NOVO HAMBURGO/RS (1961)

JOSÉ EDIMAR DE SOUZA*

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo entender, através das memórias da professora Telga Bohrer, os efeitos da implantação do SEDEP (Serviço de Expansão do Ensino Primário) e o desenvolvimento do ensino primário na localidade de Lomba Grande – Novo Hamburgo em 1961. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza a metodologia da História Oral, valendo-se de entrevistas semiestruturadas. A partir das memórias desta professora percebem-se fragmentos de uma política pública de expansão do ensino no Rio Grande do Sul, no governo de Leonel Brizola, cujos efeitos foram de ampliação do acesso a escola para alunos e novos professores.

Palavras-chaves: Memória; Ensino Primário; Educação Rural.

ABSTRACT:

This study aims to understand, through the memories of the teacher Telga Bohrer, the effects of deployment SEDEP (Service Expansion of Primary Education) and the development of primary education in the village of Lomba Grande - Novo Hamburgo in 1961. The research is qualitative, using the methodology of oral history, using structured interviews. The memories from this teacher perceive fragments of a public policy of expansion of education in Rio Grande do Sul, in the government of Leonel Brizola, whose effects were to increase access to school for students and new teachers.

Key-words: Memory, Primary Education, Rural Education.

* Graduado em História. Mestre e Doutorando em Educação na UNISINOS com bolsa CAPES/Proex. E-mail: profedimar@gmail.com. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, História e Política na Escola Básica. Técnico em Educação na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha de Novo Hamburgo/RS.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como documento central as memórias de uma professora cuja trajetória faz parte de uma pesquisa mais ampla, pesquisa essa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em educação da Unisinos para obtenção do grau de Mestre. A escolha de sua narrativa, de forma específica se justifica porque através de suas memórias essa professora particulariza alguns aspectos relevantes para entender algumas especificidades da política de expansão do ensino primário em Novo Hamburgo (zona rural) no Rio Grande do Sul, em 1961.

Novo Hamburgo¹ é um dos municípios gaúchos, da região da Grande Porto Alegre, com maior número de habitantes. A região foi colonizada, principalmente por imigrantes alemães que no século XIX contribuíram para a constituição de um *status* moderno para a localidade. Porém, foi na primeira metade do século XX o período de destaque que projetou o município no cenário nacional e internacional como pioneira na exportação de calçados.

Lomba Grande é um bairro rural de Novo Hamburgo e que teve apenas em 1940 seu território incorporado a este município. Do ponto de vista histórico Lomba Grande pode se configurar como um “entre-lugar” considerando que desde o século XIX não produziu uma relação *identitária* com sua sede: São Leopoldo. A adversidade do lugar imprimiu a necessidade da constituição de diferentes práticas características da localidade. Entre essas, se pode citar a organização pela escolar pela comunidade local que - assim como outras regiões isoladas do Rio Grande do Sul - devido à carência de escolas organizava-se de forma a suprir autonomamente sua necessidade de educação.

As escolas comunitárias, também conhecidas como *Aulas* compunham o cenário das comunidades germânicas ao lado da Igreja e do Cemitério. Arendt (2008) argumenta que elas também ficaram conhecidas como “Kolonieschulen” (Escolas rurais).

1 O município limita-se com: Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha, Gravataí, Ivoti, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Taquara. ; localiza-se aproximadamente 50 km da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Mas, apenas com o advento da República é que se abriu um processo de mudanças estruturais do ponto de vista educacional, pois se pautavam na consolidação do trabalho assalariado e melhoramentos urbanos aliados ao início da industrialização. Os novos olhares para a educação indicavam o caráter público, universal e laico.

O paradigma republicano promoveu uma reestruturação do Estado que buscava na escolarização uma possibilidade alternativa para acompanhar as transformações que vivia o país nessa época. O crescimento urbano e industrial, que marcou a década de 1930, produziu na população rural aspiração de “[...] ver se seus filhos poderiam – uma vez fora da zona rural – escapar do serviço físico bruto”. A tarefa fundamental da escola continuava sendo a “de ensinar a ler, escrever e calcular” (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009, p. 39). A função da instrução salientava-se frente aos novos paradigmas que se projetavam na ótica da formação geral e o desenvolvimento do ser humano, como um sujeito pátrio, ativo e atuante.

Mastrángelo (2000), investigando comunidades rurais, na Argentina, numa revisão histórica, destaca que a oposição conceitual entre rural e urbano foi apenas um produto da urbanização associada à industrialização, que ocorreu nos séculos XIX e XX, com a expansão do capitalismo em toda a América Latina, pois a realidade do progresso educacional não acompanhava o ritmo de desenvolvimento tecnológico proposto pela industrialização. Esta problemática relaciona-se ao desenvolvimento ou, melhor dizendo, a ausência deste, em contraposição ao mundo urbano e industrializado.

Demartini (1988) argumenta que a partir da década de 1960, o processo de escolarização rural alterou-se em função da industrialização e urbanização, embora os agricultores de poucos recursos restringissem-se ao estudo das séries primárias em regime multisseriado.

Em 1960, é criado o SEDEP (Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário), nesta época, muitas escolas públicas foram construídas. Além disso, contratos e acordos de entes (municipal e estadual) possibilitaram a ampliação do

atendimento educacional, principalmente, a partir das chamadas *brizoletas*. Nesse sentido, foram construídas 21 escolas em Novo Hamburgo, sendo que destas, cinco se localizavam em Lomba Grande. Em 1966, este serviço é substituído pela Divisão de Municipalização do Ensino Primário (DIMEP), permanecendo com a mesma intenção de articulação entre governo municipal e estadual (Novo Hamburgo, 2008).

Desse modo, utiliza-se a perspectiva do “Tempo Social” de Halbwachs (2006) ao considerar a convivência social e em grupo como definidora de uma representação coletiva sobre o tempo, tendo como referência na restituição do contexto que configura o momento inicial da expansão do ensino primário em Novo Hamburgo e seu imbricamento com fragmentos da trajetória docente de Telga Bohrer.

ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A história é uma produção coletiva que se elabora na convivência com outros e em cada sociedade, é habitada pelo recorte espaço-temporal que é definido pelo historiador esta prática “[...] reintroduz existências e singularidades no discurso histórico” (CHARTIER, 2002, p. 9). É nessa medida que a preocupação com a experiência humana; o comportamento; valores que são aceitos em uma sociedade e que são rejeitados em outra adquirem sentido pelas “lentes” do historiador, sendo o “[...] banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje [...] história” (HOBSBWAM, 2000, p. 37).

A História é uma construção da experiência do passado, que tem se realizado em todas as épocas. [...] O historiador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido, processo este que envolve urdidura, montagem, seleção, recorte, exclusão, ou seja, o historiador cria o passado [...] (PESAVENTO, 2004, p. 53-54).

A opção pela abordagem da História Cultural por considerar aspectos da experiência de vida e o contexto nos quais se construíram. História e Memória são representações narrativas que propõem uma reconstrução do passado. A memória é entendida como uma construção social que depende do relacionamento, posição, papéis sociais do sujeito com o mundo da vida. A memória é coletiva, e nessa memória o indivíduo tem uma posição individual dos fatos vividos, mas, ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles (HALBWACHS, 2006).

A perspectiva do tempo é o da multiplicidade do tempo social que se constrói pela interação desses sujeitos. Um “tempo, que é socialmente construído”, seja pelas marcas identitárias ou pelo desenvolvimento de experiências que vinculam os sujeitos à suas histórias. É através da memória que as tradições, os valores e crenças se reproduzem entre os grupos sociais.

A cultura local revelou uma forma de organização coletiva que “incluiu” o rural como lugar de pertencimento frente às representações postas pelo “mundo social” urbano. Para Telga pertencer ao campo representou “[...] identidade construída [...] mostrada e reconhecida [...]” pela força da oralidade, dos discursos que denunciaram à margem imposta por uma organização baseada na cidade (CHARTIER, 2002, p. 11). A imposição do mundo social urbano contribuiu para fortalecer a representação construída de que no espaço rural se desenvolveram os “ofícios de valor menor”, ou seja, a agricultura em contraste com o progresso impresso pela modernidade (BURKE, 2005, p. 50).

A escolha pela metodologia da História Oral visa aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto no qual se desenvolve a pesquisa, principalmente, os culturais e estruturais de uma sociedade. Em Thompson (1992) a abordagem da História, a partir de evidências orais, permite ressaltar elementos que, de outro modo, por outro instrumento seriam inacessíveis. Nesse sentido, os sujeitos desta investigação são identificados conforme termo de consentimento assinado.

As entrevistas de História Oral são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado ao lado de

documentos escritos. Além disso, faz parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, compilando memórias dos indivíduos a cerca de suas histórias de vida e trajetórias, buscando interpretar acontecimentos, situações e modos de vida de seu grupo e na sociedade de modo geral. As entrevistas são atos de construção e de seleção de certo conhecimento da realidade e de seu funcionamento.

Optou-se em destacar das análises o aspecto da escolarização e o processo de constituir-se professor de classes multisseriadas no espaço rural. A partir da análise documental, buscou-se identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, a partir do entrecruzamento de aspectos que emergiram na construção dos documentos orais e na organização das informações de diferentes naturezas (documentos orais e escritos).

Para Mendonça (2011) o documento de fato, se constitui na matéria-prima do historiador, que precisa ser lapidada num processo de triangulação com as referências teóricas que sustentam a análise e a historiografia produzida sobre o tema que se pretende estudar. Pimental (2001) complementa argumentando que o documento representa já uma interpretação de fatos elaborados por seu autor, e, portanto, não devem ser encarados como uma descrição objetiva e neutra desses fatos. A análise é sempre um processo interpretativo e construído historicamente.

EFEITOS DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO: MARCAS DE MEMÓRIAS NA TRAJETÓRIA DE TELGA BOHRER (1961)

Telga Bohrer iniciou sua entrevista narrando sobre como se tornou professora em 1961, através da expansão do ensino primário em Novo Hamburgo, com a construção das *brizoletas*.

Entre 1959 a 1963 o governo desenvolveu o projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Tal projeto resultou em significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do estado. Construíram-se prédios escolares – que ficaram conhecidos como *brizoletas* ou escolinhas do Brizola –,

contrataram-se professores e um significativo número de novos alunos foram matriculados. O programa governamental tinha como metas escolarizar toda a população com idade entre 7 e 14 anos e erradicar o analfabetismo (QUADROS, 2002).

As escolas eram construídas em parceria entre o governo municipal e estadual ficaram conhecidas como *brizoletas* em função do projeto executado como prioridade do governo de Leonel Brizola, entre 1959 e 1963. Quadros (2002) argumenta que houve um crescimento expressivo na matrícula de alunos nas escolas primárias públicas, contabilizando 3.360 novas salas de aula e 54.103 novos alunos, além da contratação de um número significativo de novos professores.

Em Lomba Grande, a histórias da educação se relaciona à sensibilidade da comunidade e das famílias que cediam compartimentos em suas residências para que fossem ministradas Aulas. O professor, em alguns casos, também era oriundo da sua comunidade, que apesar da instrução mínima, na ausência de um mestre graduado (professor diplomado, dadas às dificuldades do meio físico), desempenhavam a docência superando inclusive as dificuldades de falta de material didático, condicionando-se aos soldos provenientes das famílias.

De forma tímida, no primeiro quartel do século passado, as escolas públicas municipais de Lomba Grande são definidas pela existência de Aulas Isoladas, Reunidas, Mistas e pela organização do primeiro Grupo Escolar. A partir da década de 1930 sentem-se na localidade os efeitos de uma política de Estado preocupada com a educação, mesmo que fosse uma educação mínima e que atendia prioritariamente a formação de mão-de-obra para o trabalho assalariado. De fato, apenas na década de 1960, no governo de Leonel Brizola é que a escola pública torna-se acessível aos filhos dos colonos, implantando um grande número de escolas neste bairro rural.

As memórias desta professora estão organizadas neste estudo, considerando a ênfase no momento inicial da sua trajetória docente, como professora de classe multisseriada, na escola municipal Conde D'Eu. Desse modo, a construção do percurso de sua história de vida e profissional foi estruturada

com objetivo de conhecer e compreender como se deu o processo de desenvolvimento do ensino primário nesta localidade no contexto do SEDEP.

Telga Bohrer nasceu em Lomba Grande – Novo Hamburgo, na localidade de *Rosenthal* (Roseiral), atualmente chamada de Santa Maria, em 26 de março de 1935, filha de Carlos e Vilma Schardong. A sua história de vida registra marcas intensas e uma trajetória de luta, trabalho e estudo.

Ela e seus dois irmãos sempre tiveram grandes responsabilidades, em casa, na roça e também nos assuntos escolares. A mãe ficou cega antes mesmo do seu nascimento. O pai faleceu quando ela era adolescente. Telga desde muito pequena acabou assumindo a direção da família, a mãe que sempre exigiu e dependeu dos filhos; a educação dos irmãos menores e “inventando” formas de complementar os poucos recursos que se adquiria na lavoura.

Sobre a sua escolarização primária ela recorda que estudou no Grupo Escolar Madre Benícia, único da localidade. A forma como desenvolve sua narrativa enaltece e expressa o que a escola representava, ou seja, sempre representou para ela.

[...] a gente esperava muito a escola. Esperava muito ir para a Escola, para mim era a melhor coisa. Quando eu tinha seis anos [...] via meu irmão fazer os temas em casa e eu gostava muito de ver livros e cadernos. A matemática, contas de dividir que eram compridas [...] eu queria aprender a ler [...].

Ela recorda que tudo que precisava saber para ser professora aprendeu nesta escola. Os professores do Grupo Escolar sabiam exigir e como ela rememora “[...] o nosso 5º ano foi muito bom, [...] a gente hoje vê quanto é mais fraco o estudo [...]”. Havia bancos de seis lugares e muito respeito aos professores. Os alunos necessitavam aguardar sua vez para levar e só depois e que respondiam e/ou perguntavam aos mestres. Aprendiam por mapas e com os livros. Ela costumava estudar antecipadamente para as aulas, procurava ler os livros do seu irmão mais velho. “Eu tinha um tempinho, eu estudava, tinha um livro de admissão ao ginásio, e a noite eu estudava aquilo tudo, pra eu não esquecer.

A noite não tinha luz, e era a querosene, os pais reclamavam, era difícil conseguir querosene”.

Telga lembra que todos os momentos eram utilizados para aprender. Quando chegava da aula, havia “[...] um almoço reservado e já tinha que acompanhar os pais na roça [...], e em casa [...] tinha que providenciar a água para cozinha e lenha para o fogão [...]” (Telga, 2010). Além da escola, os ensinamentos eram lições que aconteciam em casa e na agricultura, realizada pelos pais. Já os assuntos sobre o mundo espiritual eram apresentados pelo pastor, na Igreja.

“Depois que saía da escola ia trabalhar, mas não se pensava em trabalhar fora, era trabalho em casa, junto com os pais”. Havia a concepção, no meio rural, de que o ensino primário era suficiente para se trabalhar na agricultura. Outro aspecto é que sendo mulher, “[...] meus pais não deixaram eu estudar porque eu era a única filha” (Telga, 2010), é na lógica desta comunidade era ela quem devia cuidar dos pais quando envelhecessem.

Quando o pai faleceu, ela resolveu fazer um curso; continuar estudando e buscou estratégias para não ficar distante dos livros. Decidiu realizar um curso de educação à distância, um estudo feito através de cartilhas do Instituto Universal Brasileiro².

A estratégia é aqui entendida como uma forma de conduzir e orientar as ações dos professores rurais, principalmente, a partir da visão urbana da cidade. Dessa forma, na sua ação prática estabelece táticas em um jogo de forças que se produz na ausência de um poder. No entanto, a tática existe apenas na relação entre os sujeitos, pois “*a ordem efetiva das coisas é justamente aquilo que as táticas [...] desviam para fins próprios [...]*” (CERTEAU, 2011, p. 88). Telga utilizou os meios existentes e os construídos para se qualificar profissionalmente.

2 Os cursos à distância já existem desde 1890 na Alemanha e desde 1881 na Universidade de Chicago. Há documentos que provam que já no início do século XX existiam produções de filmes educacionais e também transmissões radiofônicas, todas nos Estados Unidos. No Brasil essa prática só chegou com força em 1937 com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa, do Ministério da Educação; o esquema era trazer aulas no rádio que eram acompanhadas por material impresso. O Instituto Universal Brasileiro foi criado em 1941 e até hoje tem uma gama imensa de alunos por correspondência que aprendem novas profissões por meio de material impresso e, recentemente, fitas de vídeo. Com o foco na formação técnica, o IUB, que atualmente conta com 200 mil alunos, já atendeu durante toda a sua história mais de 4 milhões de pessoas (SOUZA, 2011, p. 95).

Aí fiz um curso do Instituto Universal Brasileiro, em 1958 [...] não cheguei a ganhar o diploma porque tinha que fazer um casaco de flanela, eu não podia comprar, se eu tivesse que comprar era para minha mãe, não para mandar para eles (Telga, 2010).

Nas cartilhas dos cursos oferecidos pelo Instituto Universal havia planilhas com testes de gramática, matemática e conhecimentos gerais. Ela ressalta que “foi muito fácil eu fazer aquelas planilhas” que depois de respondidas eram encaminhadas para São Paulo via correio. Após a conferência do material, o órgão remetia o diploma, neste caso, a professora Telga, apropriou o conhecimento, inclusive desempenhando a profissão de costureira paralela ao trabalho na agricultura e quando se tornou professora, utilizou este saber para complementar os poucos salários do magistério, mesmo sem nunca ter recebido o diploma.

Tornar-se professora sempre foi o seu projeto de vida, o seu maior sonho. Destaca-se a persistência como uma das maiores características de sua história de vida e profissional. Ela rememora com intensidade este fato marcante.

[...] a gente estava trabalhando [...] numa estrada, fazendo um caminho e aí meu irmão veio e disse que tinha uma notícia boa para mim. Ele disse que a dona Gersy [que foi sua professora no 1º ano no Grupo Escolar Madre Benícia] tinha dito que tinha uma chance para eu começar a lecionar, para eu começar a trabalhar em escola [...] que era para eu falar com ela.

Com a expansão do ensino primário convênios foram estabelecidos entre o governo estadual e os municípios. A iniciativa pretendia a erradicação do analfabetismo levando escola até as populações residentes nas regiões interioranas, eliminando o déficit escolar (QUADROS, 2002). Dessa forma, em algumas situações, a contrapartida do governo estadual era a subvenção para contratação dos professores, em outros casos a construção da escola, a partir da doação da área de terra, pelo município.

A professora Gersy³ sendo uma grande articuladora entre o espaço urbano e o meio rural, era ela que recebia os proventos mensais para os professores municipais entre 1942 a 1961, quando retornava da cidade encontrava meios para que as informações chegassem a todas as localidades. Outro fato importante é que Gersy explicou para Telga como ela deveria e que deveria encaminhar-se até a prefeitura, realizar uma prova, pois havia vaga de professor primário na escola Conde D’Eu, na localidade do Quilombo.

Ela recorda que “[...] sempre pensava que eu ia conseguir um dia ser professora [...] eles disseram: só tem que fazer um teste para ver se tu consegues – eram cinco séries, numa salinha só e num turno só”. No dia do exame havia mais candidatas, porém, ela classificou-se em primeiro lugar e ficou com a vaga. “Já vim com os livros de chamadas e livro ponto da escolinha, no dia seguinte me dirigi à escola”.

E recorda também que conversou com a antiga professora, consultou livros e naquela noite que antecedeu seu primeiro dia de aula não conseguiu dormir. Preparou sua aula a partir das memórias do seu tempo de aluna, pois

[...] eu sabia exatamente o que eu precisava no primeiro dia [...] Tinha 42 alunos da 1ª. a 5ª. série, eu ainda tenho a relação dos nomes deles. Isso foi em 1961, e fui o caminho todo pensando o que eu ia fazer. Chegando lá comecei a reconhecer a turma e as crianças. Fui tão bem que nunca mais quis deixar de ser professora.

A escola funcionava numa antiga envernizaria. A casa que servia de armazém e também escola era muito pequena e precária. “Eram seis classes que serviam oito alunos, não tinha espaço aos lados para passar, [...] a viagem levava duas horas para ir e duas horas para voltar, o cavalo não aguentava”.

As adversidades físicas e à distância fizeram com que ela trabalhasse apenas aquele ano na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Em 1962, fez concurso público do SEDEP para

3 Maria Gersy Höher Thiesen também é um dos sujeitos entrevistados na pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em educação em 2011.

professor em Campo Bom. E no mês de abril começou como professora, no bairro barrinha, imediações de Lomba Grande, em outra brizoleta.

Uma das singularidades da trajetória de Telga é o fato dela buscar formas alternativas para continuar seus estudos. Exercendo a docência desde 1961, percebeu que necessitava se aprimorar. O ensino supletivo, no final da década de 1960, representou uma possibilidade para que ela concluísse o Ginásio, o que também representava ascensão profissional. Recorda “[...] o Ginásio, fiz o artigo 99⁴, à noite, em um ano. Foi uma das inovações muito boa, fiz em 1967”.

Os caminhos percorridos por Telga que representaram o conjunto dessas memórias destacam marcas peculiares em seu processo de formação. Muito mais que o desejo, a necessidade “de apropriação de um conhecimento” científico específico da profissão favoreceu que ela buscasse a formação adequada para o exercício do seu ofício (CHARTIER, 2002). Apesar de ter começado no magistério com 26 anos, apenas aos 34 anos, em 1969 é que ela iniciou o curso de Magistério. Em 1972 ela foi diplomada como Professora Primária pela Escola Normal de 2º Grau de Sapiranga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar as trajetórias profissionais de Telga favoreceu o trânsito por diferentes espaços, vivências, sentimentos, histórias. Memórias singulares que ajudam a caracterizar os contextos e, além disso, ajudam a identificar seus sujeitos, evidenciando o que os torna especial dentro de uma vivência aparentemente comum, porém com trajetória marcante numa comunidade

4 O artigo 99, aspecto legal da LEI Nº 4024/61, representou a possibilidade de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza após, estudos realizados sem observância de regime escolar. Esta modalidade era permitida aos maiores de dezesseis anos, da mesma forma, o curso colegial também poderia ser obtido para os maiores de dezenove anos. Observa-se no Boletim de conclusão do Ginásio (1967) que este curso também ficou conhecido como “John Kennedy”.

rural. Ao mesmo tempo, tais recordações podem servir de referência e inspiração para quem está a caminho da descoberta pela docência.

Escutar narrativas de vida e profissional é ressonante, projeta efeitos também no sujeito que investiga bem como possibilita a reorganização de um repertório interno reflexivo de sua história. Afinal, *“Es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidade [...]”* (LARROSA, 2004, p.17). Como sugere Larrosa, talvez seja neste imbricamento de memórias que possamos adivinhar algo daquilo que somos e nos constitui como sujeito.

No que se refere ao contexto político, constata-se que foram inúmeras as iniciativas e as estratégias construídas por Telga para continuar estudando. O ensino à distância, a conclusão do Ginásio, mediante o ensino supletivo contemplado pelo artigo 99 da LDBEN N° 4024/61; e a necessidade que sentiu de se qualificar, realizando o curso de Magistério.

Quanto a importante ação da expansão do ensino primário, através da SEDEP, a partir de 1959 no Rio Grande do Sul, cabe ressaltar que este programa resultou numa significativa expansão do ensino público do Estado. Em Novo Hamburgo e especialmente a zona rural, além de possibilitar um sujeito cheio de sonhos tornar-se professor, como é o caso de Telga; favoreceu o acesso à escola em um período histórico cujo sistema de ensino era marcado pela precariedade.

A educação rural foi vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científico endossados pelo meio urbano (ALMEIDA, 2007). Ou seja, a cidade é quem apresentava as diretrizes para formar o homem do campo, partindo daí, os ensinamentos capazes de orientá-lo, civilizá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência. A escolarização deveria preparar o sujeito do campo para participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergiam no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dóris Bittencort de. **Memórias da rural:** narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). 2007. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

ARENDT, Isabel. **Educação, religião e Identidade étnica:** o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BRASIL. **Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília - D.F., 1961.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia.** A história entre certezas e inquietude. Porto alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 17. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Desigualdade, Trabalho e Educação: a população rural em questão. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo (64): 24-37, fev. 1988.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HOBSBAWAM, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade (a modelo de presentación). In: ABRHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-23.

MASTRÁNGELO, Andrea. “Londres y Catamarca”. **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, ano 6, n.13, p.89-112, junho de 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Reconstruindo uma trajetória. In: GONDRA, J. ; SILVA, J. C. S. [orgs.]. **História da educação na América Latina:** ensinar & escrever. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural.** 2ª ed. Belo

Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTEL, Alessandra. “O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica”. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.179-195, nov. 2001.

QUADROS, Claudemir de. **As Brizoletas cobrindo o Rio Grande**: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo Leonel Brizola (1959 -1963). Santa Maria: Ed. UFSM, 2002.

SOUZA, José Edimar de. **Trajetórias de Professores em Classes Multisseriadas**: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo /RS (1940 a 2009). 344 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: historia oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.