

UM MODO DE SER PROFESSORA PRIMÁRIA: NOTAS DE TRAJETÓRIA DOCENTE DE TELGA BOHRER

JOSÉ EDIMAR DE SOUZA*

LUCIANE SGARBI SANTOS GRAZZIOTIN**

Resumo: O estudo objetiva conhecer um pouco sobre a trajetória de uma professora, cuja prática aconteceu na área rural de Novo Hamburgo e compreender o modo como ingressou no magistério, através do Serviço de Expansão do Ensino Primário (SEDEP). A análise sustenta-se na perspectiva da História Cultural e utiliza a metodologia da História Oral. Destaca-se no conjunto de análise as estratégias construídas para atingir o seu objetivo: ser professora.

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

***Abstract:** Be a way of primary teacher: teaching career notes from Telga Bohrer. Study aims to learn a little about the history of a teacher whose practice happened in rural Novo Hamburgo and understand how he entered the teaching profession through the Service Expansion of Primary Education (SEDEP). Analysis rests on the perspective of cultural history and uses the methodology of oral history. It stands out on the set of analysis strategies built to achieve your goal: to become a teacher.*

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

* Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista CAPES. E-mail <profedimar@gmail.com>.

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e docente da UNISINOS. E-mail <lusgarbi@terra.com.br>.

Introdução

A *memória biográfica* é uma possibilidade para se explorar e compreender o processo e os meios pelos quais as experiências vividas e as práticas sociais são exploradas no espaço e no tempo.¹ A memória não sendo história é um dos vestígios indispensáveis para se recompor cenários e contextos sociais, como ato de lembrar e também de esquecer a memória permite ao pesquisador interrogar-se sobre o passado, bem como, contribui para problematizar o presente.

As memórias possibilitam *pontos de contato*, como afirma Halbwachs e, analisadas em conjunto, no estudo mais amplo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, para obtenção do grau de Mestre, propiciaram a *permanência* do tempo necessário para que existisse uma memória coletiva; tornando possível reconstruir uma história própria de um grupo de sujeitos.² Dessa forma, o que rememora a professora Telga, um dos sujeitos da pesquisa é, de certo modo, reflexo de como este grupo de professores investigados revisitou as memórias de seu tempo docente.³

¹ THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 51-84.

² HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006, p. 135.

³ Telga Bohrer é uma das professoras que constitui o grupo de sujeitos investigados para escrita da dissertação de mestrado em educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Unisinos entre 2010 e 2011. Em 2012 uma versão da dissertação foi publicada, como segue: SOUZA, José Edimar de. *Memórias de professores: histórias de ensino em Novo Hamburgo/RS (1940/2009)*. Porto Alegre: Evangraf, 2012a.

O objetivo deste trabalho é reconstruir aspectos da trajetória docente da professora Telga Bohrer que permitam conhecer e compreender o modo constituído por ela, como docente do meio rural, para ser professora, na década de 1960, no Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, como já afirmamos em outro estudo, pretende-se contribuir para a escrita da história da educação, com ênfase nas práticas docentes de professores rurais.⁴

Escolhas teóricas e metodológicas

Halbwachs aponta que as lembranças podem, a partir da vivência em grupo, ser reconstruídas ou simuladas. Podemos criar representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica. A lembrança, de acordo com Halbwachs, “é uma imagem engajada em outras imagens”, portanto, passível de esquecimento e de imaginação.⁵ Distante de agregar a este trabalho um valor que recupere memórias de toda uma trajetória, as lembranças aqui registradas remetem às relações que a memória social proporciona na sua complexidade, afinal, cada ser humano pode ser identificado pelo conjunto de suas memórias. Mesmo que elas pertençam a uma única pessoa, a lembrança é do sujeito que lembra.

⁴ SOUZA, José Edimar de. Os efeitos nas trajetórias docentes da política de expansão do ensino primário (SEDEP): memórias de uma professora em Novo Hamburgo/RS (1961). *Historiae*, Rio Grande, n. 3, v. 2, p. 199-213, 2012b.

⁵ HALBWACHS, op. cit., 2006, p. 77.

Thomson e Amado argumentam que a “experiência como prática vivida”, que remete à concretude da experiência de um indivíduo ou de um grupo social, constitui um “substrato da memória” que se “reelabora” constantemente, ou seja, nunca termina.⁶ Dessa forma, as memórias, analisadas a partir da metodologia da História Oral, retratam um cenário, considerando que, ao trazer o passado até o presente, o recriamos à luz do presente, ao mesmo tempo que o projetamos no futuro.

A escolha pela metodologia da História Oral visa aprofundar a compreensão sobre aspectos de contexto no qual se desenvolve a pesquisa, principalmente, os culturais e estruturais de uma sociedade. As entrevistas de História Oral, transcritas, são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado ao lado de outros tipos de documentos (decretos e ofícios). Apoiado em Bacellar, desenvolve-se *análise* quanto à reconstrução do contexto e significado que necessitam ser considerados na produção de um trabalho de História, permitindo 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.”⁷

⁶ THOMSON, op. cit., 2006 e AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. *História*, São Paulo, n. 14, 1995, p. 125-136.

⁷ BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 23-79.

Optou-se em destacar, nas análises, o processo de constituir-se professor de classes multisseriadas no espaço rural. A persistência e as estratégias elaboradas por Telga possibilitam ampliar “a compreensão da cultura” local identificando uma forma de conhecer e compreender as práticas, frente às representações docentes postas pelo “mundo social” urbano.⁸ Para Telga, pertencer ao meio rural representou “identidade construída [...] mostrada e reconhecida” pela força da oralidade dos discursos, que denunciaram por uma organização social baseada na cidade.⁹ 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.¹⁰

O contexto da escolarização rural em Novo Hamburgo (RS)

O início da trajetória docente de Telga desenvolveu-se em Lomba Grande, um bairro rural de Novo Hamburgo, situado a aproximadamente 50 quilômetros da capital dos gaúchos – Porto Alegre. Ela nasceu neste lugar em 26 de março de 1935 e ainda reside no espaço

⁸ A cultura é descrita como um conjunto de conhecimentos e condutas a ensinar, bem como pelo conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, como afirma JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, n. 1. Campinas: Editores Associados, jan./jun., 2001, p. 9-44.

⁹ CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 11.

¹⁰ BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 50.

rural. Sua história profissional se entrecruza a diferentes acontecimentos do contexto local e regional. Interessa-nos o aspecto de ter sido ela, uma das muitas professoras leigas que se tornaram professoras a partir da política de expansão do ensino primário SEDEP, nos anos 1960.

Quanto aos estudos que discutem a *história da educação do e no campo*, destacamos as pesquisas desenvolvidas por Ribeiro e Demartini.¹¹ O campo é entendido neste estudo como *cenário de contexto* em que a trajetória docente desta professora se desenvolve no sentido que abordam, por exemplo, Schemes e Nóvoa, pois consideram que o espaço não se define, necessariamente pela sua configuração física, porém, refere-se a sua multiplicidade, a referência construída e as suas filiações identitárias.¹²

O SEDEP, como política de governo de Leonel Brizola, entre 1959 e 1963, tem sido discutido por Quadros em diferentes investigações e constitui o estudo mais expressivo que permite caracterizar o contexto

¹¹ RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008, p. 27-46 e DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, fev. 1988, p. 24-37; _____. A cultura escolar entre culturas. In: VIDAL, Diana; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2010, p. 269-302.

¹² SCHEMES, Claudia. *Pedro Adams Filho: empreendedorismo, indústria calçadista e emancipação de Novo Hamburgo (1901-1935)*. 2006. 446 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2006 e NÓVOA, António. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

desta investigação.¹³ Em Lomba Grande, nos anos 1960, as escolas isoladas caracterizavam o cenário das práticas de ensino público municipal e que também perceberam os efeitos desta política educacional.

A história do ensino público nesta localidade, até 1940 vincula-se a São Leopoldo, município vizinho de Novo Hamburgo. A localidade, no século XIX, recebeu os imigrantes alemães que se estabeleceram ao longo da Feitoria Velha, antiga instalação da Real Feitoria do Linho Cânhamo. Kreutz argumenta que “a vida em comunidade e a reprodução cultural” dos costumes europeus abaixo do Equador se caracterizaram pela experiência da agricultura, dos trabalhos liberais e da “escola comunitária.”¹⁴

As escolas comunitárias, também conhecidas como Aulas compunham o cenário das comunidades germânicas ao lado da Igreja e do Cemitério. Conforme Werle e Grazziotin, as “Aulas”

¹³ QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). Teias, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001, p. 1-12; _____. *As Brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo Leonel Brizola (1959-1963)*. Santa Maria: UFSM, 2002. _____. *Marcas do tempo: imagens e memórias das brizoletas*. Santa Maria: Unifra, 2005.

¹⁴ KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil. século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2009, v. 2, p. 150-165.

também ficaram conhecidas por “*Avulsas*” ou “*Isoladas*” e foram precursoras das *Escolas públicas* municipais em diferentes localidades, como em Lomba Grande.¹⁵

Entre os historiadores da educação brasileira há um renovado interesse pela história do ensino primário, principalmente sobre a escola pública primária no Brasil. No entanto, quanto a sua problematização, as investigações não têm contemplado o âmbito das práticas docentes em áreas rurais. Este aspecto ressalta o argumento de Souza, de que “tornam-se imprescindíveis os estudos [...] que possam explicitar as diversas dimensões [...] da escola em sua relação com a sociedade.”¹⁶

No contexto educacional brasileiro, com o advento da República, abriu-se um processo de mudanças estruturais que se pautavam na consolidação do trabalho assalariado e melhoramentos urbanos aliados ao início da industrialização. Os novos olhares para a educação indicavam o caráter

¹⁵ WERLE, Flávia Obino Correa. *O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005 e GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. *Memórias recompondo tempos e espaços da educação: Bom Jesus/RS (1913-1963)*. 2008. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2008. Dentre as produções que investigam o ensino público primário no Brasil, destacamos o trabalho de Rosa Fátima de Souza, como se constata, por exemplo, neste estudo: SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; _____. VALDEMARIN, Vera Teresa. 2. ed. *O legado educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Editores Associados, 2006, p. 109-161. Uma investigação apurada sobre a escola primária em Santa Catarina, como exemplo dos estudos sobre a instrução pública primária na região sul, citamos o trabalho dos professores Norberto Dallabrida e Gladys Teive, a saber: TEIVE, Gladys Mary Ghizone; DALLABRIDA, Norberto. *A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

¹⁶ SOUZA, op. cit., 2006, p.111.

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 que se percebe com o processo de ampliação do número de escolas municipais em Novo Hamburgo.

O crescimento urbano e industrial 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.”¹⁷ A função da instrução salientava-se frente aos novos paradigmas que se projetavam na ótica da formação geral e o desenvolvimento humano do ser humano, como um sujeito pátrio, ativo e atuante, aspecto que permanecerá por muitos anos presente como prática pedagógica docente.

Ribeiro e Antonio argumentam que “o modelo de escola rural” que tem predominado na nossa história é constituído, quase que em sua maioria, de classes multisseriadas de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental a cargo de professores leigos ou com menor tempo de formação, em relação aos professores das escolas urbanas.¹⁸ Demartini argumenta que a partir da década de 1960, o processo de

¹⁷ GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 39.

¹⁸ RIBEIRO, Marlene; ANTONIO, Clésio Acilino. Estado e educação: questões às políticas de educação do campo. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO*, 23., 2007, Porto Alegre; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO, 5., 2007, Porto Alegre, 2007; COLÓQUIO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., Porto Alegre, 2007. Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos. Porto Alegre: UFRGS, 2007, v. 1. 1 CD ROM, p. 1-15.

escolarização rural alterou-se em função da industrialização e urbanização, embora os agricultores de poucos recursos restringissem-se ao estudo das séries primárias.¹⁹

Essa era a estrutura usual das escolas rurais do interior do estado de São Paulo. [...] as escolas isoladas funcionavam em cômodos de madeira, constituídos por apenas uma sala, sem a existência (ou com existência precária) de sanitários, cozinha e pátio. Os prédios escolares muitas vezes eram, simplesmente, uma adaptação de uma casa disponível na região, cedida pelo proprietário rural, para ser utilizada como escola, evidenciando o papel – nem sempre compreendido pelos acadêmicos – desempenhado pela comunidade camponesa na preservação do sistema escolar nas zonas rurais.²⁰

Embora as classes multisseriadas existam em espaços urbanos, o interior parece ter se configurado como lugar privilegiado dessa prática. O argumento da adversidade às condições físicas espaciais e o reduzido número de alunos das comunidades rurais colaboram para a continuidade desse tipo de escola.

Em Lomba Grande, as histórias da educação se relacionam 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 que era um professor diplomado que, dadas às dificuldades do meio

¹⁹ DEMARTINI, op. cit., 1988.

²⁰ GUARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Memórias de uma Escola Isolada Rural: estudo de um Livro de Visitas (1928-1948). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, jan./mar. 2011, p. 71.

físico, desempenhavam a docência superando inclusive as dificuldades de falta de material didático, condicionando-se aos soldos provenientes das famílias. Esta é uma das características da escola, presente nas memórias de Telga, tanto ao rememorar o seu tempo de aluna quanto os momentos iniciais do seu tempo de professora.

Em Novo Hamburgo, na década de 1950, as aulas passaram a se chamar Escolas Isoladas, pioneiras das Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Embora a emancipação política do município tenha acontecido em cinco de abril de 1927, apenas em 1952 as escolas municipais são regimentadas e posteriormente recebem o primeiro programa curricular. Conforme Decreto número quatro de dezesseis de outubro de 1952, “as escolas municipais eram mistas, dividindo-se em urbanas, suburbanas e rurais”; todas, porém, deveriam obedecer a um mesmo programa de ensino.²¹ Este aspecto demonstra a preocupação que havia, já nesta época, em construir uma ideia articulada de rede, principalmente, de um currículo comum “*padrão*” para os alunos que concluíssem o 5º ano primário, na rede municipal de ensino.

Em 1960, com a criação do SEDEP muitas escolas públicas foram construídas e Novo Hamburgo percebe os efeitos desta política educacional estadual. Os contratos e acordos de entes, municipal e estadual, possibilitaram a ampliação do atendimento educacional, principalmente, a partir das novas escolas – chamadas brizoletas.

²¹ NOVO HAMBURGO. *Decreto n. 4*, 16 out. 1952. Regimenta Escolas Municipais. Novo Hamburgo (RS), 1952.

Nesse sentido, foram “construídas 21 escolas em Novo Hamburgo”, sendo que destas, “cinco se localizavam em Lomba Grande.”²² Em 1966, este serviço é substituído pela Divisão de Municipalização do Ensino Primário (DIMEP), permanecendo com a mesma intenção de articulação entre governos municipal e estadual.²³

Notas de trajetória docente de Telga Bohrer

Telga Bohrer nasceu na localidade de Rosenthal (Roseiral), atualmente chamada de Santa Maria, em 1935, filha de Carlos e Vilma Schardong. A sua história de vida registra marcas intensas e uma trajetória de luta, trabalho e estudo. As memórias de Telga estão organizadas considerando a ênfase no momento inicial de sua vida de professora, na escola municipal Conde D’Eu, em 1961. Dessa forma, a construção de seu percurso foi estruturada com objetivo de conhecer e compreender o modo pelo qual ela foi se constituindo professora.

Ela e seus dois irmãos sempre tiveram grandes responsabilidades, em casa, na roça e também nos assuntos escolares. A sua mãe ficou cega ainda na infância. O pai faleceu quando ela era muito jovem. Telga desde muito pequena acabou assumindo a direção da família, sendo a “mãe” que sempre exigiu e dependeu

²² NOVO HAMBURGO. *Lei Municipal n. 1.788*, 17 mar. 2008. Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo (RS). Novo Hamburgo, 2008.

²³ QUADROS, op. cit, 2005, p. 71.

dos filhos, ficando a seu cargo a educação dos irmãos menores, e, nesse sentido, ela teve de inventar formas de complementar os poucos recursos que se adquiria na lavoura.

Ela recorda que tudo que precisava saber para ser professora aprendeu na escola primária. Como argumenta Therrien, que os sujeitos ao se tornarem professores “revelam profundas impressões e marcas deixadas pelos métodos de ensino e modelos de personalidade de seus mestres escolares.”²⁴ 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.”²⁵ Os alunos necessitavam aguardar sua vez para levantar e só depois que eram autorizados pelo mestre é que respondiam e/ou perguntavam aquilo que desejavam. Ela costumava estudar antecipadamente para as aulas e procurava ler os livros do seu irmão mais velho. “E sempre estudava. 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.”²⁶

²⁴ THERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção da escola no campo. In: _____; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993, p. 50.

²⁵ BOHRER, Telga. *Entrevista oral sobre a trajetória de vida e docente em classes multisseriadas em Lomba Grande*. Novo Hamburgo, 21 de abril de 2010 e 03 de maio de 2010. Ex-professora e diretora de Escolas Municipais de Lomba Grande – Novo Hamburgo. Entrevista concedida a José Edimar de Souza.

²⁶ BOHRER, op. cit., 2010.

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.”²⁷ Além da escola, os ensinamentos eram lições que aconteciam em casa e na agricultura, realizada pelos pais. Os saberes aprendidos, não apenas na escola, contribuíram para construir aprendizagem formal, como afirma Therrien, pois a partir das diferentes experiências e níveis de conhecimento o “saber formal” se constitui.²⁸

Teive e Dallabrida argumentam que muitos alunos não cursavam além do terceiro ano.²⁹ Müller, em suas memórias sobre Lomba Grande, evidencia que havia um ritual, os alunos ingressavam na escola aos nove anos e saíam aos doze anos, logo após realizarem a primeira comunhão.³⁰ “Depois que saía da escola ia trabalhar, mas não se pensava em trabalhar fora, era trabalho em casa, junto com os pais.”³¹ 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

²⁷ BOHRER, op. cit., 2010.

²⁸ THERRIEN, op. cit. 1993, p. 50.

²⁹ TEIVE; DALLABRIDA, op. cit., 2011.

³⁰ MÜLLER, Telmo Lauro. *Colônia Alemã: histórias e memórias*. Caxias do Sul/São Leopoldo: UCS/EST, 1978.

³¹ BOHRER, op. cit., 2010.

eu estudar porque eu era a única filha”, é na lógica desta comunidade era ela quem devia cuidar dos pais quando envelhecessem.³²

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 Brasileiro.

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.³³

Nas cartilhas dos cursos oferecidos pelo Instituto Universal havia planilhas com testes de gramática, matemática e conhecimentos gerais e 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 modo de ser costureira, como afirma Chartier e construiu um conhecimento, um saber que foi utilizado também para complementar seus rendimentos, que originalmente vinha da agricultura.³⁴

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.

³² BOHRER, op. cit., 2010.

³³ BOHRER, op. cit., 2010.

³⁴ CHARTIER, op. cit. 2002, p. 17.

[...] 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.³⁵

Com a expansão do ensino primário (1961), convênios foram estabelecidos entre o governo estadual e os municípios. A iniciativa pretendia a erradicação do analfabetismo levando a escola até as populações residentes nas regiões interioranas, eliminando o déficit escolar. Dessa forma, em algumas situações, a contrapartida do governo estadual era a subvenção para contratação dos professores, em outros casos a construção da escola. Os professores eram contratados pela prefeitura, mas pagos pelo governo do estado. O SEDEP foi uma oportunidade para que muitas mulheres também adquirissem sua *autonomia financeira*.³⁶

As escolas construídas em parceria entre os governos municipal e estadual ficaram conhecidas como brizoletas em função do projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, executado como prioridade do governo de Leonel Brizola. Brizola, que venceu as eleições de 1958, fazia parte de uma coligação que representava a majoritária na Assembleia Legislativa, elegendando 29 deputados.³⁷ Quadros argumenta que houve um crescimento

³⁵ BOHRER, op. cit., 2010.

³⁶ FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

³⁷ QUADROS, op. cit., 2005.

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, cerca de 23.000 novos docentes estaduais foram contratados.³⁸

Com o SEDEP os prefeitos podiam construir quantas escolas fossem necessárias e os professores seriam recrutados na própria localidade. Com o lema da universalização da educação Leonel Brizola, nas campanhas eleitorais, mobilizou professoras, pais e principalmente a mulher rio-grandense, de um modo geral, para participarem da *cruzada de erradicação do analfabetismo*.³⁹ Além disso, havia concepção de que o professor primário deveria ser profundamente enraizado na localidade em que leciona. Este aspecto permitia que se admitissem professores leigos e/ou com formação primária. Nas distantes localidades rurais, quando o professor não era indicado por outro docente à comunidade do lugar discutia e chegava a um consenso e as autoridades realizavam o convite ao futuro professor do SEDEP.

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 [...] eu sabia exatamente o que eu precisava no primeiro dia.”⁴⁰ No dia do exame havia mais candidatas, porém, ela classificou-se em primeiro

³⁸ QUADROS, op. cit., 2002.

³⁹ QUADROS, op. cit., 2005.

⁴⁰ BOHRER, op. cit., 2010.

lugar e ficou com a vaga. Observa-se, como afirma Nóvoa, que “as representações de seus mestres”, do seu tempo de aluna, foram indispensáveis para que ela constituísse o seu corpo profissional.⁴¹

A sua preparação de aula, para o primeiro dia com seus primeiros alunos incluiu uma conversa com a antiga professora. Ela também consultou livros e tinha presente nas memórias do seu tempo de aluna tudo o que iria precisar, pois “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.”⁴²

De acordo com Quadros, na região rural era comum a comunidade se responsabilizar pela compra do terreno (para construção da escola) e/ou providenciar o espaço a ser alugado pelo governo.⁴³ Em alguns casos os próprios colonos doavam meio hectare de terra para que a escola fosse instalada na localidade. A escola municipal Conde D’Eu 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.”⁴⁴

⁴¹ NÓVOA, António. Introdução. In: STHEPANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2009, v. 3, p. 9-15.

⁴² BOHRER, op. cit., 2010.

⁴³ QUADROS, op. cit., 2005, p. 43.

⁴⁴ BOHRER, op. cit., 2010.

As adversidades físicas e a distância fizeram com que ela trabalhasse apenas aquele ano na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Em 1962, prestou concurso público do SEDEP para professor em Campo Bom, também atuando em uma escola 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 e 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.”⁴⁵ Em 1967 concluiu o ginásio e 1972 ela foi diplomada como Professora Primária pela Escola Normal de 2º Grau de Sapiranga.

Considerações finais

Estudar as trajetórias profissionais, especialmente a de Telga é uma possibilidade para se legitimar a voz de diferentes docentes, que trabalharam e ainda contribuem para a “escrita da história do ensino público em Novo Hamburgo.”⁴⁶ “Estes registros alcançam uma memória pessoa que, [...] é também uma memória social em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e da sua cultura.”⁴⁷

⁴⁵ CHARTIER, op. cit. 2002.

⁴⁶ SOUZA, op. cit., 2012a, p. 71.

⁴⁷ BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 37.

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 rural.

No que se refere ao contexto político, constata-se que foram inúmeras as iniciativas e as estratégias construídas por Telga para continuar estudando. Quanto à 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 a muitos um sujeitos concretizar o sonho e 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 e pelo afunilamento social.

Em síntese, Telga deixa uma mensagem importante para se pensar o futuro da educação em nosso país. “Espero que vocês continuem levando esta educação [...] tão discutida e difícil adiante [...]. As pessoas precisam ser mais unidas e ter mais humanidade e consideração.”⁴⁸ Com sua sabedoria e experiência de vida suas narrativas permitem que façamos ainda outro questionamento: quem sabe não seja de práticas mais humanas e solidárias que careça a escola nos dias de hoje?

⁴⁸ BOHRER, op. cit., 2010.

Referências

Bibliografia

- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. *História*, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- COLÓQUIO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., Porto Alegre, 2007. Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos. Porto Alegre: UFRGS, 2007, v. 1. 1 CD ROM.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 24-37, fev. 1988.
- _____. A cultura escolar entre culturas. In: VIDAL, Diana; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2010.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

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

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. *Memórias recompondo tempos e espaços da educação: Bom Jesus/RS (1913-1963)*. 2008. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2008.

GUARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Memórias de uma Escola Isolada Rural: estudo de um Livro de Visitas (1928-1948). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, jan./mar. 2011.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, n. 1. Campinas: Editores Associados, jan./jun., 2001.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil. século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2009, v. 2.

MÜLLER, Telmo Lauro. *Colônia Alemã: histórias e memórias*. Caxias do Sul/São Leopoldo: UCS/EST, 1978.

NÓVOA, António. Introdução. In: STHEPANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2009, v. 3.

_____. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). *Teias*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 1-12, jan./jun. 2001.

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

_____. *Marcas do tempo: imagens e memórias das brizoletas*. Santa Maria: Unifra, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-46, jan./abr. 2008.

_____; ANTONIO, Clésio Acilino. Estado e educação: questões às políticas de educação do campo. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO*, 23., 2007, Porto Alegre; *CONGRESSO LUSO BRASILEIRO*, 5., 2007, Porto Alegre, 2007.

SCHEMES, Claudia. *Pedro Adams Filho: empreendedorismo, indústria calçadista e emancipação de Novo Hamburgo (1901-1935)*. 2006. 446 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2006.

SOUZA, José Edimar de. *Memórias de professores: histórias de ensino em Novo Hamburgo/RS (1940/2009)*. Porto Alegre: Evangraf, 2012a.

_____. Os efeitos nas trajetórias docentes da política de expansão do ensino primário (SEDEP): memórias de uma professora em Novo Hamburgo/RS (1961). *Historiae*, Rio Grande, n. 3, v. 2, p. 199-213, 2012b.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; _____; VALDEMARIN, Vera Teresa. 2. ed. *O legado educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Editores Associados, 2006.

TEIVE, Gladys Mary Ghizone; DALLABRIDA, Norberto. *A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

THERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção da escola no campo. In: _____; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

WERLE, Flávia Obino Correa. *O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005.

Fontes

BOHRER, Telga. *Entrevista oral sobre a trajetória de vida e docente em classes multisseriadas em Lomba Grande*. Novo Hamburgo, 21 de abril de 2010 e 03 de maio de 2010.

NOVO HAMBURGO. *Decreto n. 4*, de 16 out. 1952. Regimento Escolas Municipais. Novo Hamburgo (RS), 1952.

_____. *Lei Municipal n. 1.788*, de 17 mar. 2008. Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo (RS). Novo Hamburgo, 2008.

Recebido em 15 de julho de 2012; aprovado em 29 de novembro de 2012.