

**A "HORA DA HISTÓRIA":
MEMÓRIAS E POSSIBILIDADES NO CURRÍCULO DA ESCOLA
MULTISSERIADA (NOVO HAMBURGO/RS – 1952/1969)**

**A "STORY TIME":
MEMORIES AND POSSIBILITIES IN THE SCHOOL CURRICULUM
MULTISSERIATE (NOVO HAMBURGO/RS – 1952/1969)**

José Edimar de Souza¹

RESUMO: O estudo objetiva desdobrar fatos em torno da trajetória de uma professora cuja docência ocorreu na área rural de Novo Hamburgo/RS, entre 1940-1969. Pretende, pois, analisar a trajetória entrelaçada à prática docente em classes multisseriadas e compreender fragmentos do ensino rural neste município, principalmente, a partir do primeiro programa curricular da Rede Municipal de Ensino (1952). A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza metodologia da História Oral valendo-se de entrevistas semi-estruturadas. O referencial teórico fundamenta-se na perspectiva da História Cultural, tendo as memórias como documento. As memórias desta professora permitiram conhecer um pouco sobre os primórdios da escola pública em Lomba Grande, bem como as possibilidades construídas e apropriadas no exercício docente, como a "Hora da História".

Palavras-chave: Programa Curricular. Trajetória docente. Memória.

ABSTRACT: The study aims at unfolding events around the trajectory of a teacher whose teaching occurred in rural Novo Hamburgo / RS, from 1940-1969. The aim is therefore to analyze the trajectory intertwined with teaching in multigrade classes and understand fragments of rural education in this city, mainly from the first curriculum of Municipal Schools (1952). The research is qualitative, using the methodology of oral history by resorting to semi-structured interviews. The theoretical framework is based on the perspective of cultural history, and memories as a document. The memories of this teacher allowed to know a little about the beginnings of public school Lomba Grande, as well as possibilities and appropriate built in teaching practice.

Keywords: Curriculum. Trajectory teacher. Memory.

¹ Mestre e Doutorando em Educação pela UNISINOS. Bolsista PROEX/CAPES. Professor da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo e Técnico em Educação na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

Introdução

Maria Gersy Höher Thiesen é uma, dentre as muitas professoras primárias do sul do Brasil, que entre as décadas de 1940 a 1970 desenvolveu sua prática docente em classes multisseriadas. Gersy, como carinhosamente era chamada pelo pai, professor José Afonso Höher se constituiu professora no espaço rural de Lomba Grande, um bairro rural do município gaúcho de Novo Hamburgo-RS em destaque no mapa da figura 1.

Saber um pouco sobre o espaço dessa investigação auxilia na compreensão da pesquisa. Novo Hamburgo² é um município gaúcho do Estado brasileiro do Rio Grande do Sul (R.S.). Localiza-se na micro-região geográfica do Vale dos Sinos distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre, tem sua estrutura político-econômica desenvolvida, principalmente, no século XIX, com a chegada dos imigrantes alemães na região.



Figura 1 – Mapa de Novo Hamburgo no Estado do Rio Grande do Sul³

O presente estudo investiga como a Hora da História foi apropriada por Gersy, constituindo-se em uma prática cotidiana de seu fazer pedagógico docente, o que a singulariza do ponto de vista das construções pedagógicas docentes de professores leigos em horizontes rurais. A figura 2 evidencia o

² Ocupa uma Área 222,35 km² e tem uma população de aproximadamente 258.000 habitantes. Limita-se com Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha Gravataí, Ivoti, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Taquara. Suas principais vias de acesso são as Rodovias BR 116, RS 239 e a Estrada da Integração, que interliga a cidade de Novo Hamburgo a área rural de Lomba Grande.

³ Fonte: 280px-RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg (2011)

bairro rural de Lomba Grande⁴ em suas localidades e que permitem compreender o contexto em que as memórias de práticas desta professora foram tramadas.

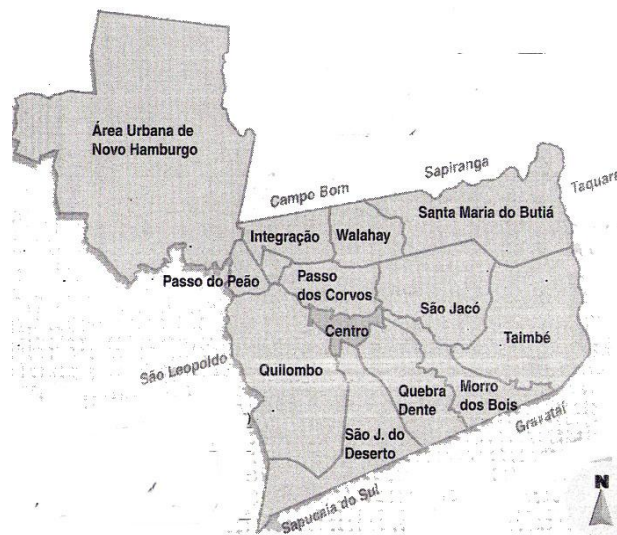


Figura 2 - Mapa do município de Novo Hamburgo e localidades do bairro rural Lomba Grande⁵

Gersy tem sua trajetória tramada à história da educação de Novo Hamburgo, principalmente, relacionada ao espaço rural. Sua trajetória se desenvolveu no período de 1940 a 1969 em diferentes localidades, conforme figura 2: região central do bairro, nas Aulas Reunidas do Grupo Escolar de Lomba Grande e no Jardim da Infância Getúlio Vargas; São Jacó, na Escola Municipal Humberto de Campos; localidade de Santa Maria na Escola Municipal Expedicionário João Moreira e no Passo dos Corvos, na Escola Municipal Castro Alves.

A perspectiva do tempo da trajetória investigada é compreendida a partir do sentido que cada sujeito expressa para sua prática, independente da preocupação com a linearidade dos fatos no tempo, sendo às memórias, "[...] narração de uma vida [...] conectada com a narração de outras vidas,

⁴ A origem do nome, segundo informação de antigos moradores, está ligada ao seu relevo que é ondulado, com muitos morros, diversas altitudes, onde se realizavam carreiras de cavalos. Como especificidade desse lugar em 1985 o Plano Diretor Municipal definiu um perímetro urbano para Lomba Grande de 3,5 km², localizado na região central, em destaque na figura 2 e uma área rural de 148,3 km². Sua área geográfica total compreende 156,31 km² (SCHÜTZ, 2001).

⁵ Fonte: JORNAL NH... (2005) adaptado pelo autor.

numa dinâmica que supõem ir além da sucessão cronológica” (FISCHER, 2004, p. 159). À trajetória se entrelaça e constitui posições, codificadas e relacionadas à densidade das memórias. Portanto, a memória deste sujeito é plural, é coletiva, é social, pois como argumenta Halbwachs (2006) utiliza-se a perspectiva do “Tempo Social” ao considerar a convivência social e em grupo como definidora de uma representação coletiva sobre o tempo. As memórias não sendo História, representam vestígios para se problematizar o tempo das trajetórias de Gersy, bem como, interrogar-se sobre como as práticas pedagógicas se constituíram, foram influenciadas e apropriadas neste contexto social e cultural.

1. Memória e História Cultural: suas implicações com a pesquisa

O trabalho do historiador é comparado aqui como o conhecimento apropriado que o artesão, ao produzir sua arte, manifesta permitindo compreender a História, no sentido que atenta Hobsbawm (2000), como ciência das sociedades humanas e o saber prático da cultura, de modo a fazer da História uma aventura de descoberta que se renova passo a passo. Compartilha-se assim a idéia de que a História está empenhada em um projeto intelectual coerente, cujos processos e progressos possibilitaram uma construção a partir da realidade social e cultural em que os sujeitos se configuraram.

A opção pela abordagem da História Cultural, conhecida, em um primeiro momento como “Nova História” em contraste com a “antiga” considera aspectos da experiência de vida e o contexto em que se construíram. A nova corrente historiográfica da História Cultural, ou seja, a Nova História Cultural se constituiu a partir da história francesa dos Annales, apresentando-se como uma abordagem para se pensar a ciência histórica, considerando a cultura como “[...] um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p.15).

História e Memória são representações narrativas que se propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo (PESAVENTO, 2004). 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).

Utilizou-se a entrevista "semi-estruturada" a partir de um roteiro com dez questões sobre a trajetória em classes multisseriadas (TRIVIÑOS, 2008). Por uma questão metodológica o sujeito desta investigação é aqui identificado conforme termo de consentimento assinado. Inicialmente questionou-se quanto à sua primeira escolarização; seguido de momentos marcantes da docência; como a prática foi construída e quais eram os momentos de formação continuada; entre outros. A cultura, aqui entendida como campo particular de "práticas/produções" que constituem um conjunto de significações que se materializam pelos diferentes enunciados e condutas. Dessa forma, investigam-se como as "práticas/produções" em classes multisseriadas manifestam as apropriações culturais que foram tecidas nessa trajetória profissional. Este modo singular de trabalhar o ensino numa "parte" do município designa um conjunto de significações historicamente inscritas e que se expressam de forma simbólica num "saber-fazer" capaz de perpetuar e desenvolver a cultura, a instrução e o conhecimento. (CHARTIER, 2002).

A referência à micro-história conota o sentido que faz "Hans Medick que [...] pôs especial ênfase na relação entre o local e o global" (BURKE, 2005, p. 64). A micro-história é antes um método ou estratégia de abordagem empírica, que implica o uso conjugado de dois procedimentos: "[...] redução de escala do recorte realizado pelo historiador no tema, transformado em objeto pela pergunta formulada [...]", ampliando possibilidades de interpretação, propondo entrecruzamentos, "[...] intra e extratexto, a serem feitos naquele recorte determinado." (PESAVENTO, 2004, p. 180). O espaço local, neste sentido, constitui uma nova

possibilidade no quadro das interdependências entre agentes e fatores determinantes de experiências históricas eleitas pela lente do historiador. Nessa nova concepção, cada aparente detalhe, insignificante para um olhar apressado ou na busca exclusiva dos grandes contornos, adquire valor e significado na rede de relações.

A escolha pela metodologia da História Oral visa aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto em que 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.

Aqui as entrevistas de História Oral são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Além disso, faz parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, compilando memórias dos indivíduos a cerca de suas 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.

São as "lentes", definidas pelo historiador, que a partir de memórias (documentos construídos) fará o desenho da história que se reconstrói, involuntariamente omitindo partes, ou extrapolando fatos, ou mesmo contando fragmentos de um todo maior. Optou-se em destacar das análises as práticas pedagógicas enfatizando a Hora da História. As narrativas orais, imagens e documentos metodologicamente analisadas baseando-se em Corsetti (2006) a partir de leituras, quadros, pelos quais emergiram os conceitos-chaves na construção do campo de análise documental buscou identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída e lembrada. Pimental (2001) argumenta que o documento construído representa 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.

2. O contexto das escolas multisseriadas: um olhar para o rural

No início do século XX percebiam-se ainda, a continuidade, no Rio Grande do Sul, de aspectos que marcaram o ensino no século XIX, no qual a escolarização destinava-se aos filhos de alguns homens de posses que contratavam professores particulares para instruí-los, bem como a presença de Aulas dos estudos Elementares. O pouco investimento do Estado em educação e de modo geral, uma educação no espaço rural, possibilitou a construção de uma identidade específica de valor étnico, cultural e agrícola nas diferentes comunidades rurais. As políticas educacionais atinham-se nos estudos iniciais, bastando, portanto, ensinar a decifrar códigos de leitura e escrita.

No contexto educacional brasileiro, durante a República Velha (1889-1930), época em que se imprimiu na sociedade brasileira o *status* da modernidade, as escolas rurais mantiveram os aspectos descontínuo e desordenado da época do Império. A educação promovida pelo Estado priorizava o ensino da leitura e da escrita, por exemplo, de meios repetitivos do catecismo cívico-nacional, em que a criança era impregnada de todos os deveres que dela se esperavam, pois como "[...] defender o Estado, pagar impostos, trabalhar e obedecer às leis [...]" (BRITTO, 2007, p. 32). As características alteraram-se apenas a partir da década de 1930 quando o capitalismo atingiu fortemente a zona rural intensificando a necessidade de formação escolar dos camponeses.

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 questão fundamental da escola continuava sendo "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 humano do ser humano como um sujeito pátrio, ativo e atuante.

Ribeiro e Antonio (2007) argumentam que ao longo da história, aplicaram-se vários programas para educação rural, porém, o modelo de escola rural que tem predominado na nossa história é constituído, quase

que em sua maioria, de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a cargo de professores leigos, ou com menor tempo de formação que os professores das escolas urbanas.

Conforme Calazans e Silva (1993), a inserção do ensino (regular, formal e oficial) em áreas rurais iniciou no final do Segundo Império a partir das classes de mestre-único e ampliou-se na primeira metade do século XX. O seu desenvolvimento reflete, de certo modo, as necessidades decorrentes da evolução das estruturas socioagrárias do país. É nesse contexto que a escola rural se instaurou tardia e descontinuamente.

As classes multisseriadas ainda se conservam como única alternativa para a escolarização das comunidades “[...] de difícil acesso e não pode ser entendido como um momento precário, uma medida paliativa, provisória. Um número significativo de alunos, professores e pais dependem e fazem seu cotidiano a partir destas escolas” (FERRI, 1994, p. 17).

Embora as classes multisseriadas⁶ 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.

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. 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, etc. A escolarização deveria preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas. Dessa

⁶ O Censo Escolar de 2006 indica a existência de 7, 4 milhões de matrículas nas escolas do campo em uma rede de 92.172 estabelecimentos para educação básica. Destes, 71,5% estão matriculados em classes multisseriadas em turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. A educação rural no Brasil está assim representada: 83% das escolas são multisseriadas; 40% têm apenas uma sala de aula; 49% dos alunos de 1ª a 4ª séries estão defasados (INEP, 2007).

forma, o sujeito do campo poderia participar e compreender as idéias de progresso e modernidade que emergiam no país.

No contexto local, em Novo Hamburgo, como de costume nas comunidades fundadas por imigrantes alemães, a influência religiosa legado europeu da colonização sugeria que ao lado de cada igreja deveria haver uma escola⁷, em Novo Hamburgo esta situação se reproduziu também, no valor dado à educação pelas pessoas que se estabeleceram em Lomba Grande (DREHER, 1984).

Com a imigração, floresceu no atual município de Novo Hamburgo, uma vida comunitária, característica da convivência européia desses imigrantes desenvolvendo-se as principais atividades na agricultura de subsistência e na indústria artesanal que se estenderam até 1927.

A comunitariedade foi decisiva para a inclusão do motivo religioso na educação. Mencionando Hans Joerg, Lúcio Kreuz chama a atenção para o fato de que além do ensino formalizado do ler, escrever e contar, a catequese, juntamente com o ensino de rezas e cânticos, era prioritária. O aspecto religioso era quesito fundamental para a nomeação do professor. São essas características as mesmas que vamos encontrar nas regiões em que se instala o luteranismo no Brasil. A elas deve-se acrescentar que, não raro, os pastores eram também professores e que, muitas vezes, as escolas eram anexos da Casa Pastoral (DREHER, 2008, p. 23).

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 as dificuldades do meio físico), desempenhavam a docência superando inclusive as dificuldades de falta de material didático, sendo eles próprios

⁷ Dreher (2008); Arendt (2008) e Kreutz (2001) sugerem a tríade (Igreja, Escola e Cemitério) aspecto que figurava cenários das comunidades germânicas instaladas em diferentes partes do Brasil (séc. XIX). Os caminhos abertos pelos imigrantes originaram lugares. A construção de uma cultura local dava-se pela abertura das picadas que prepararam espaço da convivência cotidiana. Destaca-se ainda que a "venda" representava lugar de saber/aprender – detalhe lembrado nas entrevistas com professor Sérgio. Arendt (2008) identifica esta forma original de escola como "*Kolonieschulen*" – Escolas rurais.

“autores” de muitos materiais e práticas pedagógicas.

No ensino das primeiras letras, não se tinha um tempo nem um ritmo determinados, não se pensava numa duração de um ou dois anos e também não havia idade obrigatória pra o curso. Os alunos poderiam começar as lições a qualquer momento do ano, quando seus pais considerassem possível e adequado (GALLEGO apud VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 213).

Em Novo Hamburgo, muitas Aulas se transformaram nos Grupos e Colégios e efetivaram parceria com a instância municipal. Além disso, algumas contavam com subvenções municipais. O Grupo Escolar de Lomba Grande, por exemplo, a municipalidade arcava com o pagamento do aluguel, bem como havia reserva de recursos que se destinava a aquisição de materiais. Na instância regida pelo município na década de 1950, as Aulas passaram a se chamar Escolas Isoladas, pioneiras das EMEFs, da década de 1990.

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto passou a existir a partir do Decreto-Lei Nº 31 de 27 de abril de 1945 e tinha a denominação de Instrução Pública. Embora a emancipação política tenha acontecido em cinco de abril de 1927, apenas em 1952 as escolas municipais são “regulamentadas” e posteriormente recebem o primeiro programa curricular.

Investigando o arquivo de Leis e Decretos da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo (1927 a 2009) observa-se que na década de 1950 houve intenso movimento para se tentar constituir uma estrutura administrativa para a municipalidade. A partir de Leis e Decretos, que de forma, direta e sistêmica, regeram, ou deveriam orientar e conduzir o trabalho burocrático da administração e também das escolas municipais.

Em 1952, na gestão do prefeito Plínio Arlindo de Moura, cujo Orientador do Ensino Municipal era o Bacharel Parahim Pinheiro Machado Lustosa é que as escolas municipais são regulamentadas.

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. 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.

As Aulas, Grupos ou escolas recebiam denominações patronímias recaindo a escolha em nomes de grandes personalidades e/ou vultos de nossa Pátria e de homens que tenham se destacado na municipalidade.

O ano letivo iniciava-se no primeiro dia útil de março e encerava-se no décimo quinto dia útil de dezembro cada ano. O documento previa quando e em que horários haveria alguém na escola, aspecto bem diferente, se pensarmos o contexto da escola nos dias de hoje.

No cotidiano das aulas, o horário de verão era das 7h30min às 11h30min e no inverno das 8h às 12h. Como recorda Gersy "*Nunca fui professora de fim de mês. Porque tinha, umas colegas que 10h já largava os alunos*", referindo-se que nos espaços rurais nem sempre se cumpriam às normativas e orientações de ensino.

Dentre as atribuições docentes estava a de bem preparar os alunos para os exames finais que eram organizados pelo Orientador do Ensino e/ou por comissões por ele designadas. A avaliação dos alunos era mensal (com a previsão das sabatinas) além dessa, havia provas orais e objetivos que se realizavam no final do período letivo, os ditos, "exames". Do conjunto das atribuições enfatizo a de cumprir rigorosamente o Programa oficial do Ensino Primário que foi distribuído pelo Departamento de Educação da Prefeitura.

Quanto ao primeiro Programa Curricular do Município de Novo Hamburgo, consiste em um documento datilografado em vinte e duas páginas. Decreto número cinco de vinte e seis de novembro de 1952. Não foi possível, até o momento, apurar como foi o processo de elaboração deste documento. Nesta pesquisa pretende-se analisar como o aspecto da literatura foi apropriado à prática pedagógica da professora Gersy, a partir de um fazer que revelou os primórdios de uma prática, conhecida atualmente como "Hora do Conto".

Destaca-se na caracterização desta prática a forma como os documentos eram interpretados pelos diferentes sujeitos no município de

Novo Hamburgo. Como atenta Chartier (2002) a apropriação de um fazer arraigado pela cultura local, pelas tradições e no caso de Gersy, o legado deixado pelo pai também professor, no momento em que foi se constituindo professora, a experiência do seu tempo de aluna foi intensamente significativa para construir sua prática como professora.

Gersy, como outros professores leigos, professores que representavam a conclusão do ensino primário, participavam de reuniões na "sede" do município, ou seja, no espaço urbano. Os decretos, documentos oficiais chegavam até o espaço rural, principalmente a partir dos professores que se fazia porta voz do governo municipal na escola. Além disso, havia as orientações do ensino, documentos que eram entregues nas reuniões gerais de "Regentes" (diretores das escolas). Em tais documentos, constata-se que o Orientador do Ensino e sua equipe de Assessores traduziam, principalmente, o conhecimento atualizado e divulgado através da Revista do Ensino, e encaminhavam aos professores municipais em pequenas "doses" de conhecimento daquilo que se pretendia e/ou acreditava ser o adequado para a educação naquele período (SOUZA, 2012).

3. Práticas Pedagógicas: à Hora da História

O percurso de vida e profissional da professora "Gersy" se desenvolveu em Lomba Grande, , quando nasceu em 18 de março de 1924, na localidade de *Rosenthal (Roseiral)*, atual localidade de Santa Maria, na época distrito do município de São Leopoldo. Maria Gersy Höher Thiesen é filha do professor José Afonso Höher e da escritã Erna Olinda Höher.

A formação como "herança/legado", tanto do ponto de vista do vínculo familiar com a docência, quanto das experiências de escolarização e convivência, configuram um tempo social. A escola representou um ponto da referência primeira, com uma cultura específica, como definidora de uma trajetória e de práticas específicas. Ressalta-se a escola como espaço de continuidade de formação ao longo do tempo.

A referência de escolarização formal desta professora é o 5º ano primário. E refere-se da seguinte maneira quando questionada sobre sua escolarização "[...] *sou uma professora feito a machado.*". A docência é marcada pela referência, pela representação da identidade docente aprendida/construída a partir do pai.

Gersy foi aluna do seu pai na "Aula Pública Reunida de Lomba Grande", conforme a fotografia 1, em 1931. Neste mesmo espaço, em 1940 iniciou sua "vida de professora", como Auxiliar do 1º ano cuja regência era do seu pai. A análise manifesta que a prática constituiu o "corpo profissional" desta professora, pelos saberes e representações de docentes pautados na apropriação cultural que determinou o seu "modo", postura e identidade (NÓVOA, 2009).



Fotografia 1 – Aula Mista de Lomba Grande em 1931 – Primórdio do Grupo Escolar⁸

A infância vivida no interior de Novo Hamburgo permitiram que a imaginação explodisse, o teatro e as férteis idéias eram suas brincadeiras preferidas. Adorava escutar as histórias que o pai costumava contar, dos

⁸ Fonte: Acervo pessoal da professora Maria Gersy Höher Thiesen, 2010.

diferentes lugares que lecionava. Ao rememorar sua prática enfatiza: "*Ainda gosto de sonhar, gosto de sonhar um pouco, quer ver a Gersy feliz é ler sobre condes, duques, príncipes e princesas*". Revelando sua paixão pela leitura e estórias, principalmente as épicas e os romances, finais felizes. Aspecto marcante no seu fazer pedagógico.

É possível afirmar que a partir diferentes experiências, que o teatro, a leitura e a convivência entre livros tenha despertado em Gersy um interesse especial pela "Hora da História", atualmente, "Hora do Conto". A "liberdade" criativa, que desde a infância permitiu utilizar-se dos recursos da natureza e do meio rural para construir e ensaiar uma prática que se constituiria em sua "marca" docente envolvia a facilidade que ela apresentava para memorização, mudança de entonação de voz e persuasão argumentativa.

Kreutz (2011) argumenta que era costume, nas comunidades germânicas a prática das leituras em família e os círculos e reuniões para contar estórias. Está é uma prática que se perde nas suas origens, pois nas antigas sociedades agrárias, contar histórias era natural. Os mais velhos estavam sempre contando casos e lendas. Algumas estórias, como recordou Gersy recebiam aspecto mítico, religioso e moral. A roça também era um lugar de aprendizagem não apenas dos ofícios para o trabalho com a terra, mas também para os valores sociais.

Através das histórias da professora Gersy⁹, verifica-se uma intensa preocupação em repassar valores do meio rural, bem como de uma moral civilizatória e nacionalista. As lembranças das histórias bíblicas também remetem a reflexão sobre o papel que a Igreja, tanto de culto católico quanto protestante desempenhou na comunidade. No que diz respeito a constituição das práticas docentes, no caso de Gersy, a frequência dominical à Igreja, o fato de ter sido catequista e destes elementos serem determinantes para se elegerem na comunidade os "mestres" era uma prática necessária para aqueles que desejassem ser professor! Como

⁹ Gersy ainda recorda que alguns comunicados eram lidos e/ou repassados para comunidade da Lomba Grande nas missas e cultos. Portanto, domingo era um evento, pois se podia perceber e encontrar as diferentes famílias que se deslocavam do interior em direção ao centro do bairro, buscando-se também atualizar-se sobre as informações e conhecimentos da "cidade".

argumenta Silva (2007) apoiando-se em Giroux, o contexto e as relações sociais estabelecidas pela comunidade também conduziam aparecimento de práticas que caracterizavam uma forma de apropriar-se dos documentos legais, de um currículo que se moldava a partir dos valores cultuados em um espaço e tempo.

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de 'política cultural'. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de 'fatos' e conhecimentos 'objetivos'. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2007, p. 55)

Embora a leitura fosse um dos objetivos previstos no Programa para o curso primário (1952) constatou-se pela análise das memórias da professora Gersy que a forma pela qual ela se apropriou desta prática pedagógica produziu marcas significativas em sua trajetória docente. O quadro abaixo expressa como objetivo e meta para o componente de literatura, preservando-se a linguagem daquela época:

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Incentivar nas crianças o gosto pelas historietas e poesias e desejo de ler e possuir livros.	Incentivar o desejo de ler e possuir livros, mediante apresentação de material de acordo com o desenvolvim ento e interesse da criança.	Despertar o gosto pela leitura de material mais variado; contos, lendas, fábulas, etc. Dar capacidade de leitura independent e.	Desenvolver a capacidade de leitura independent e e fortalecer os hábitos corresponden tes. Estimular o gosto ou apreciação pela boa literatura.	Levar a conhecer a boa literatura e a julgar o valor de um trecho relativament e à forma ou conteúdo. Dar permanência aos hábitos de leitura independent e. Fornecer padrões aos alunos para escolha proveitosa de leitura recreativa.

Segundo Silva (1999) as histórias desenvolvem o poder de observação, treinam a memória, exercitam a inteligência e a lógica, desenvolvem o poder de imaginação e de emoção e intensificam e estendem as relações sociais das crianças. Elas contribuem no desenvolvimento de uma sequência lógica dos fatos, esclarecendo e organizando o pensamento, além de fixarem e ampliarem o vocabulário das crianças.

No contexto do letramento a professora Gersy recordou que os alunos adoravam escutar suas histórias, portanto, a “Hora do Conto”, ou a “Hora da História”, aos poucos se configurou como uma prática que se incorporava ao currículo escolar, adquirindo um espaço, um dia e horário determinado para acontecer no cotidiano da escola. Mesmo que o Plano de Ensino (1952) estabelecesse apenas um espaço para aula de leitura da literatura da época, Gersy, “apaixonada” pelas histórias e literatura infantil inventou um modo próprio de contar histórias, como lembra.

“Lígia Bohn [Orientadora] dizia que tinha que contar histórias. E eu tinha que contar histórias pros meus e os alunos da Eni. Disse a Eni: - Gersy temos que mudar a hora da história porque meus alunos não trabalham, eles cruzam os braços e estão tesos¹⁰ te escutando. E contava as histórias: Chapeuzinho Vermelho pra cima”.

Esse registro, da década de 1960, quando já estava trabalhando na EMEF Castro Alves, na localidade do Passo dos Corvos, revela a construção de uma tática para que a professora Eni Becker, sua colega da turma multisseriada dos maiores (3º, 4º e 5º ano) conseguisse dar aula. Ela rememora que a orientação era clara, cada professor deveria ler histórias aos seus alunos, porém, ela inventava, decorando as histórias, memorizando falas, trocando e construindo situações no momento de narrar, além de gesticular e fantasiar com acessórios que julgava deixar suas aulas e as histórias mais atraentes.

Gersy recordou que, no antigo prédio da Castro Alves, uma casa de madeira, em que era possível enxergar as “frestas”, sem portas (havia

¹⁰ O mesmo que prontos, de prontidão. (NUNES, Z.; NUNES, R., 2003, p. 487).

cortinas dividindo as salas), foi necessário realizar um ajuste no tempo da aula, que ela e sua colega Eni construíram. Esse modo de fazer, muito simples, constituiu-se em reunir todos os alunos para contar histórias. Então, *"nós mudamos o horário. Todos os alunos amontoados, um do lado do outro a turma toda e a Gersy contava história. - Gersy tu transforma, tu muda a voz, tu és, tu interpreta a personagem [refere-se à fala de Eni]. Eu mudava a voz. A Eni gostava de ouvir a história"*.

Outro aspecto, que retrata a relação que havia entre os alunos e Gersy, demonstra que:

"Quando estava chegando na hora - porque nós tínhamos umas colegas que às 9h30min as crianças já estavam na rua. Nós íamos até as 11horas. Quando estava chegando à hora diziam: - mais uma D. Gersy, mais uma! Então ta, eu vou contar. E era uma vez um gato xadrez, queres que eu te conte outra vez. - Não D. Gersy, conta outra. - Era uma vez... - Ah, não D. Gersy, vamos parar, então deixa pra outra vez".

Além dos contos clássicos, como Chapeuzinho Vermelho e os Três Porquinhos, Gersy recordou que quando os alunos ficavam insistindo para que ela contasse mais e mais histórias, essa utilizava também, parábolas bíblicas:

"Quando foi a época da seca - e essa era bíblica - então nós fazia: os Egípcios recolheram todos os grãos e colocaram em silos grandes. Uma abelhinha disse que estava com fome. Um dia ela descobriu um pequeno furo no silo e ela voou e conseguiu trazer um grãozinho. E tava no final da manhã e eles queriam mais história e mais história, ai então ela foi avisar, entrava uma abelhinha, ela foi avisar outra abelhinha e não podia entrar de duas em duas de tão pequeno era o furinho, entrava uma abelhinha e levava um grãozinho. Voava embora, entrava outra abelhinha levava o grãozinho e voava embora e assim foi indo. De repente eles cansavam, eles tinham me cansado também. Ai D. Gersy, chega de Abelhinha, ai eu dizia não, eles só pegaram um punhadinho assim de grão [mostra com as mãos], tem muito grão pra tirar".

Dentre as funções das escolas rurais, além de “ensinar o indivíduo a ler, a gostar de ler, a ler bastante, por exemplo, à Educação Geral”, deveria desenvolver os bons hábitos de higiene; de boa saúde; saberes sobre as contas e seu uso na vida cotidiana (PILLOTO apud MIGUEL, 2007, p 82). Os conhecimentos de alguma coisa sobre o mundo e sua Pátria, também caracterizavam uma educação geral, que os alunos das escolas públicas deveriam receber nas escolas primárias. Esses ensinamentos serviriam como conhecimento prático, ao que ele viesse a ser mais tarde.

Lendo e contando histórias Gersy desenvolvia a curiosidade dos alunos. Dentre os seus objetivos estava o de despertar o interesse pela leitura, considerando que muitos alunos necessitavam deslocar-se cerca de 4 a 5 km até chegarem a escola, da infrequência dos alunos que necessitavam trabalhar na agricultura e contribuir para renda familiar.

As histórias da professora Gersy, contagiavam a todos os alunos da escola. A partir da magia e da representação que se elaborava no pensamento de cada aluno, que se permitia viajar e até mesmo expressar escrita e/ou verbalmente sonhos e suas interpretações, os sujeitos se constituíam leitores, autores da mesma forma que Gersy constituía a prática pedagógica de “contadora de histórias”.

No conjunto das práticas pedagógicas de Gersy ainda é pertinente destacar sua carta de despedida, e que talvez auxilie na compreensão de como pensava esta professora, observa-se conceitos importantes no documento escrito em 1969 e que se localiza atualmente no arquivo passivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, como se observa abaixo.

"Estou aposentada [...] Interessante é que não me sinto muito satisfeita, pois já sinto agora saudades, - dos rostinhos mimosos dos alunos, dos colegas, que estimo tanto, - da tão devotada e meiga D^a. Amélia, a nossa querida servente; enfim de tudo isso que foi minha vida de professora. Nela houve lutas, - desenganos, mas muitas horas felizes. [...] Peço a Deus, que dê, a cada professora [...] tudo aquilo que sempre quis dar aos meus filhos de 4 horas diárias, pois por cada criança senti o afeto de mãe, procurei dar o que de melhor tinha

a dar: amor. Sei que errei muitas vezes, mas sou humana e não divina [...] jamais fui professora de fim de mês, consegui fazer daquelas que me foram confiadas, criaturas úteis a Deus, à Pátria, à Sociedade, eduquei-as, enfim, para serem felizes. [...] Adeus, Gersy" (Minha Despedida)

O registro dessa memória permite compreender que Gersy sempre se dedicou intensamente aos ofícios da profissão, principalmente, apropriando-se do seu dever com a nação. O que também traduz a forma de conceber a educação em uma época específica, sob grande influência do sacerdócio como sacralização das práticas docentes.

Werle e Metzler (2009) argumentam que durante muitos anos o "entusiasmo cívico" esteve incorporado às atribuições daqueles que desejassem exercer o magistério. O sentido filosófico da profissão expresso nas memórias dos sujeitos entrevistados revela que a docência foi por eles interpretada, acima de tudo como vocação, como registrou a professora Gersy em sua despedida, ser professor significava "educar as crianças como filhos" da "Pátria amada Brasil". Dessa forma, não bastava ao professor ter um tino pedagógico, pois, a representação das atribuições do professor indicava tendências humanas, amor incondicional, disciplina, assiduidade, paciência e idoneidade moral.

Considerações Finais

As memórias permitem compreender como o ensino rural foi acontecendo nesta localidade. O significado social e a representação que o professor ocupava neste período (décadas de 1940/1960) revelam uma docência marcada pela "invenção de práticas", vocação e pelo afeto. As marcas da arte de narrar, do carinho para com os alunos do meio rural e o compromisso para que eles continuassem a sonhar se traduzem na prática de utilizar-se de histórias para ensinar sobre o mundo e como nela as práticas se concretizam, nas relações sociais, na diferença e na construção de identidades.

A apropriação das "artes do ofício" expressou-se pela rememoração do sentido e significado que Gersy atribuiu à sua trajetória, enfatizando

como compreendeu e incorporou as responsabilidades profissionais, no seu tempo, que não são muito diferentes das de hoje, ensinar, incondicionalmente, cumprir a maior responsabilidade pedagógica que o professor tem: ensinar os alunos uma possível leitura da realidade. Como argumenta Fischer (2005), é possível perceber a “vocação” para a docência e o peso do apostolado, da missão de amor e sacrifício que o magistério incorporava.

A “lição” ensinada enfatizou o letramento e principalmente a “contação de histórias”. A alfabetização caracterizou-se como aspecto de maior responsabilidade dessa professora e que também foram as lembranças que expressaram maior gratidão e reconhecimento sobre a a o docente.

A arte de contar histórias ganhou uma conotação maior, como valoroso instrumento no processo educativo, devido ao seu aspecto lúdico. Contar histórias passou a ser compreendido como uma possibilidade bastante rica de estratégia alternativa para se consolidar um canal mágico da literatura oral. Afinal, como argumenta Abromovich (1993)   lendo histórias para as crianç as se contribui para tornar-se leitor de si, para compreender e interpretar o mundo e a realidade que o cerca.

Referências Bibliográficas

- ABROMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Spicione, 1993.
- ARENDT, I. *Educação, religião e identidade étnica: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- BURKE, P. *O que   história cultural?* Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRITTO, L. M. T. S. *O fechamento das escolas rurais: a lógica dos sobreviventes no campo*. 2007. 124 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia – Licenciatura) – Curso de Pedagogia –  nfase em Séries Iniciais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.
- CALAZANS, M. J. C.; SILVA, H. R. S. *Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil*. Para compreender a educação do Estado no meio rural -

- traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J. ; DAMASCENO, M. N. (Coord.). Educação e Escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-43.
- CHARTIER, R. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*/ Trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- DREHER, M. N. *Breve história do ensino privado gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- _____. *Igreja e germanidade*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.
- FERRI, C. *Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?* 1994. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, 1994.
- FISCHER, B. T. D. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.
- _____. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. In: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (Auto) Biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1, p. 143-162.
- GHIRARDELLI JUNIOR, P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2009.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.
- HOBBSAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Panorama da educação no campo*. Brasília, DF, 2007.
- JORNAL NH. Novo Hamburgo: Grupo Sinos, 29 maio 2005. *Recorte Folha 2594*, localizado na Biblioteca Pública Municipal Machado de Assis de Novo Hamburgo.
- KREUTZ, L. *Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio*. Revista brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, 2001, p. 159-177.
- _____. Mochila a tiracolo, com lousa e cartilha. É tempo de escola. In: FISCHER, B.T. D. (Org.). *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2011. v. 1, p. 25-41.
- MIGUEL, M. E. B. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 79-99.
- NUNES, Z. C. ; NUNES, R. C. *Dicionário de regionalismo do Rio Grande do Sul*. 10. ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 2003.
- PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RIBEIRO, M.; ANTONIO, C. A. Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo. In: Colóquio Íbero-Americano de Política e

Administração Da Educação, *Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. v. 1. CD ROM.

SILVA, V. R. A hora do conta na biblioteca escolar: uma proposta de incentivo à leitura. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B. ; MOURA, V. H. V. (Org.). *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*: Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 175-177.

SILVA, T. T. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHÜTZ, L. M. M. *Os bairros de Novo Hamburgo*. Novo Hamburgo, 2001.

THOMPSON, P. *A voz do passado: Historia Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

VICENTINI, P. P. ; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

WERLE, F. O. C.; METZLER, A. M. C. En busca de Contenidos y Sentidos para La Educación Rural. In: GONZÁLEZ PÉREZ, T.; LÓPEZ, O. (Coord.). *Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*. [S.l.]: Anroart - Ediciones, 2009. p. 79-109.

NOVO HAMBURGO. Decreto-Lei Nº 4, de 16 de outubro de 1952. Regimenta escolas municipais de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 1952.

NOVO HAMBURGO. Decreto-Lei Nº 5, de 26 de novembro de 1952. Programa para o Curso Primário da Rede Municipal de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 1952.

Minha Despedida. Maria Gersy H. Thiesen. Livro de Visita de Autoridades da EMEF Castro Alves. Localizado, em 2010, no arquivo passivo desta instituição. Abertura do livro em março de 1953 e último registro em maio de 2001.

Imagem

280PX-RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg. 2011. Altura: 280 pixels. Largura: 270 pixels. 66 Kb. Formato PNG. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_NovoHamburgo.svg>. Acesso em: 11 set. 2011.

*Recebido em 24 de Junho de 2012.
Aceito em 17 de Dezembro de 2012.*