

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM NOVA HARTZ:  
DA SUA ORIGEM A NOVAS POSSIBILIDADES

SIMONE KOHLRAUSCH

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de pesquisa 1: História da Educação e Políticas Educacionais

Professora orientadora: Beatriz Daudt Fischer

São Leopoldo, julho de 2006.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM NOVA HARTZ:  
DA SUA ORIGEM A NOVAS POSSIBILIDADES

PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Por

Simone Kohlrausch

Em cumprimento parcial das exigências  
Do PPG em Educação da UNISINOS  
Para defesa de dissertação

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
São Leopoldo/RS – Brasil  
Julho de 2006

**Banca examinadora**

1ª examinadora: \_\_\_\_\_

Profª.Drª. Beatriz Daudt Fischer (orientadora)

2º examinador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Euclides Redin (Unisinos)

3ª examinadora: \_\_\_\_\_

Profª.Drª. Maria Carmem Barbosa (UFRGS)

## **Sinopse**

A escolha de um tema de pesquisa envolve não somente aspectos teóricos e empíricos, mas também pessoais. Ao me deparar com tantas crianças privadas de seu direito de ser cidadão, de ser criança, de ser feliz, num município tão pequeno como o de Nova Hartz/RS, me defrontei com as questões norteadoras de meu projeto: Por que um município relativamente pequeno, mas com uma alta arrecadação, investe tão pouco em Educação Infantil? Por que o poder público local silencia frente às necessidades das crianças? Afinal, quem são as crianças do município de Nova Hartz? O que o município propicia para as crianças? O que deveria e o que poderia oferecer? Como está organizada a Educação Infantil em Nova Hartz? Por que está assim organizada? Que elementos da história local nos elucidam esta forma de organização? Que crianças atende e quais deixa de atender? Para chegar às respostas a essas questões, desenvolvi o trabalho com a seguinte lógica: conceituação e contextualização da infância a partir de vertente européia; a história da infância no Brasil e após, mais especificamente, da criança imigrante alemã e daquelas que fizeram parte da constituição do município de Nova Hartz; o surgimento do Jardim de Infância e suas características no Brasil e mais especificamente em Picada Hartz; diagnóstico do atendimento das crianças na Educação Infantil do município; análise das políticas públicas/educacionais voltadas para a infância, em âmbito mundial, nacional e local, principalmente para crianças de zero a seis anos; e por fim, delinear possibilidades de novas formas de ação para o município.

Palavras-chave: Educação Infantil – Município – História – Políticas Públicas.

## **Abstract**

Looking for a research theme involves not just theoretical and empirical but also personal aspects. Seeing so many children being private of their right of being citizen, being child, being happy, in a so small city as Nova Hartz/RS I confronted myself with the questions of my project: Why one city relatively small, but with one high collection, invests so little in Infantile Education? Why the local public power silences in front of the necessities of the children? After all, who are the children of the city of Nova Hartz? What the city propitiates for the children? What it would have and what could offer? How is organized the Infantile Education in Nova Hartz? Why is it organized this way? Which elements of the local history elucidate us with this kind of organization? Which of the children are the chosen and which are not? To find the answers for these questions I developed a work with the following logic: conceptualization and the context of the childhood since the European source; the history of the childhood in Brazil and later, specifically of the German immigrant child and those that took part in the constitution of the city of Nova Hartz; the sprouting of the infancy garden and its characteristics in Brasil and more specifically in Picada Hartz; diagnosis of the attendance of the children in the infantile education of the city; analysis of education/public politics turned to childhood, in world-wide scope, national and local, mainly for children from zero to 6 years old; finally delineate possibilities of new action ways for the city.

Key words: Infantile education – City – Histry – Public Politics

## **Agradecimentos**

A primeira pessoa a quem devo agradecer, é a minha filha Marcela. Mesmo não compreendendo a dimensão deste agradecimento, a importância deste trabalho e o porquê das minhas ausências freqüentes por conta do tempo dispendido à dissertação, quero aqui registrar minha gratidão pela filha maravilhosa que ela é, pela sua doçura e pelo carinho com que sempre me recebia quando chegava em casa, me mostrando que não era necessário me sentir culpada por não estar sempre presente ao seu lado.

Em seguida, quero estender minha gratidão também aos meus pais, que sempre me incentivaram a seguir em busca do conhecimento, me apoiando nos momentos em que era necessário.

Aos meus amigos, amigas e demais familiares, que souberam compreender um certo isolamento que me impôs para poder progredir em minhas leituras, análises e redação, e que foram solidários quando deles precisei, deixo também o meu muito obrigado.

Aos meus colegas da SMECEL e aos demais amigos que conquistei (ou será que eles é que me conquistaram?) neste período em que trabalhei na Prefeitura Municipal, quero expressar também minha gratidão pela acolhida, pela disponibilidade em ajudar alcançando materiais para pesquisa e assessoria em assuntos informáticos e pela liberdade de fixar horários para ir e vir e circular nas escolas e demais secretarias.

Às professoras, diretoras e crianças, que tiveram suas rotinas alteradas com minha presença e que mesmo assim se dispuseram a contribuir, também quero agradecer.

Aos funcionários e professores do Ppg Educação da Unisinos, que sempre se mostraram solícitos e me auxiliaram nos trâmites necessários relativo à CAPES, que me disponibilizou bolsa de estudos, sem o qual não concluiria o mestrado.

E por fim, não podia deixar de mencionar Deus e expressar minha gratidão por Ele me guiar nos momentos difíceis e sempre me apontar possibilidades novas, seja através da ação de algum amigo, do amparo, compreensão e incentivo de meus mestres – Beatriz e Redin – ou do apoio de meus pais e familiares.

A todos que de alguma forma me auxiliaram e me compreenderam, muitíssimo obrigada!

## SUMÁRIO

A construção de meu percurso de pesquisa: os atravessamentos no caminho e a subjetividade a delineá-lo .....	8
1 - Entre o mito da infância ideal e a imagem de uma infância real .....	10
1.1 - E no início de nossa história ocidental, está Portugal .....	14
1.2 - Explorar e catequizar o Brasil .....	16
1.3 - Entre mimos e castigos se configura a infância brasileira .....	18
1.4 - Que maçada a infância real .....	19
1.5 - E as crianças imigrantes alemãs? .....	21
2 - Nova Hartz: a nascente do vale .....	24
2.1 - Picada Hartz: sua origem no Padre Eterno.....	25
2.2 - Picada Hartz, a minha história e tantas outras entrelaçadas.....	32
2.3 – Fragmentos de história, relatos de vidas em Picada Hartz .....	35
3 - O que é infância afinal?.....	40
3.1 - A infância entre o assistir, o cuidar e o educar.....	43
4 - Kindergarten: o jardim de infância .....	47
4.1 - O jardim de infância/pré-escola em Picada Hartz.....	47
4.2 - Eu, ontem criança, aluna de Pré-escola.....	52
5 – As políticas públicas/educacionais .....	57
5.1 - As políticas públicas/educacionais voltadas para a infância: o que organizações internacionais tem a ver com isso? .....	61
5.2 - Políticas nacionais voltadas para a educação de crianças pequenas .....	69
6 - A rede municipal de ensino de Nova Hartz .....	74
6.1 - A educação infantil em Nova Hartz .....	79
6.2 - Dialogando com as diretoras e professoras das EMEIs .....	82
6.3 Dialogando com os dados da educação infantil.....	87

6.4 Outras instituições, órgãos e ações voltadas para crianças.....	89
Apontando caminhos .....	92
Bibliografia.....	98
ANEXO 1 - Entrevista: Sr <sup>a</sup> . Edith Hoffmann Jost.....	103
ANEXO 2 - Entrevista: Sr. Hugo Schoenardie .....	125
ANEXO 3 - Questionário dirigido a professoras de EMEIs .....	131
ANEXO 4 – Fotos da Escola de Educação Infantil Ursinhos Carinhosos .....	133
ANEXO 5 – fotos da Escola de Educação Infantil Cantinho das Rosas .....	145
ANEXO 6 – Fotos da Escola Municipal de Educação Infantil 2 de Dezembro.....	153

## **A construção de meu percurso de pesquisa: os atravessamentos no caminho e a subjetividade a delineá-lo**

Ao encaminhar, no ano de 2003, o meu projeto de pesquisa que serviria de base para posterior dissertação de mestrado, não imaginava que tantas dúvidas me acompanhariam, principalmente no primeiro ano, de 2004. Em certos momentos as dúvidas eram tantas, que a angústia era inevitável, afinal, não poderia me sujeitar a iniciar um trabalho sem a certeza do êxito final.

Inicialmente minha idéia era de realizar um estudo sobre as políticas educacionais do município de Nova Hartz, onde eu resido há 28 anos e onde iniciei os meus estudos, bem como minha carreira profissional. O município é relativamente novo, emancipou-se de Sapiranga em 1987, iniciando-se a primeira administração municipal em 1989, um ano após a nossa nova Constituição, que promove os municípios a entes federativos. Como nossa Lei Orgânica, em alguns trechos é cópia fiel do que prevê a Constituição e até mesmo o Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere ao atendimento à criança e à educação, não se pode deixar de verificar que na realidade, o que lá consta não é o que percebemos na prática. Mas mesmo assim, fiquei girando em torno do meu tema, sem saber definir o foco, assim como insetos que à noite vão em busca da luz acesa, e ficam voando em círculos, intermitentemente, em torno de seu centro.

Então surgiu a possibilidade de concorrer à vereadora pelo PT (Partido dos Trabalhadores). Nesse período de campanha, com as andanças intermináveis a todos os cantos e recantos do município, pude perceber o tão pouco que eu conhecia da minha cidade e de sua gente, de seus dramas, de seus problemas, de suas poucas conquistas e, acima de tudo, da enorme sede de mudança nos rumos políticos da administração municipal, para que assim pudessem se alterar também suas tão baixas expectativas em relação às ações do poder

público. Isto anima e assusta ao mesmo tempo, porque torna o compromisso ainda maior. Ao conversar com as pessoas nas vilas, na periferia, nos bairros mais pobres e retirados, muitas vezes escondidos na paisagem, ao ver sua condição de vida e ouvir seus desejos, me senti no compromisso pessoal de, de alguma forma, me engajar na luta desta gente que é minha luta também.

Como pude perceber também, que a maior deficiência de atendimento em educação, é na área de Educação Infantil, e que esta é uma das maiores reivindicações da população em geral, depois do atendimento na área da saúde, me vi cercada daquilo que já vislumbrava como foco do meu trabalho: A Educação Infantil no meu município e o atendimento à criança pequena, pois me incomoda ver tantas crianças privadas de seu direito de ser cidadão, de ser criança, de ser feliz. Seria este um motivo subjetivo demais? Talvez, mas com certeza, despertou em mim aquela paixão que estava faltando para dar o impulso necessário para a ação, para a reflexão, para a busca, busca esta movida também pela indignação, a qual me dou o direito de sentir. E a pergunta que mais instiga é: Por que um município relativamente pequeno, mas com uma alta arrecadação, investe tão pouco em educação, em especial, em Educação Infantil? Além disso, por que o poder público local silencia frente às necessidades das crianças? Afinal, quem são as crianças do município de Nova Hartz? O que o município propicia para as crianças? O que deveria e o que poderia oferecer? Como está organizada a Educação Infantil em Nova Hartz? Por que está assim organizada? Que crianças atende e quais deixa de atender?

Para chegar a estas respostas, estou desenvolvendo o trabalho com a seguinte lógica: inicialmente, conceituar infância e contextualizar sua origem a partir de vertente européia; em seguida, incorrer sobre o desenvolvimento da infância no Brasil Colônia, durante o 1º e o 2º reinados até a República; buscar vestígios da criança imigrante alemã e daquelas que fizeram parte da constituição do município de Nova Hartz; o surgimento do Jardim de Infância no Brasil e mais especificamente em Picada Hartz, e suas características; minhas impressões e memórias sobre o período em que fui aluna do Jardim de Infância/pré-escola em Picada Hartz; questionando em seguida: a criança de hoje, tem essa mesma possibilidade de ser aluna de Educação Infantil? Levantamento das políticas públicas/educacionais voltadas para a infância, em âmbito mundial, nacional e local, principalmente para crianças de zero a seis anos, e por fim, se não for pretensão demais, delinear possibilidades de novas formas de ação para o município de Nova Hartz.

Nesse sentido, é importante incluir neste projeto o estudo da educação como uma política pública (policy – programa de ação) não descuidando do contexto em que ela foi formulada (politics – os processos, política no sentido de dominação), conforme nos advertem Müller e Surel (2002), é importante que se adote uma postura objetiva ao se abordar o objeto em estudo, mesmo que a motivação de sua escolha seja subjetiva, analisando-o numa perspectiva crítica, entendendo-se crítica aqui não somente como denúncia, mas como proposição de políticas que visem à transformação da sociedade, à emancipação do ser e à sua humanização.

Por isso, é de suma importância uma análise das políticas públicas voltadas para a infância a nível municipal, pois o diagnóstico da aplicação das políticas a nível nacional, ou até mesmo estadual, isoladamente, é incapaz de desvelar as desigualdades e as especificidades que podem subsidiar a definição de políticas educacionais nos diferentes municípios. É importante termos uma visão do todo, mas, sem nos atentarmos e determos às partes que o compõem, não conseguiremos transformação, afinal, “é nos municípios que as pessoas vivem”.

## **1 - Entre o mito da infância ideal e a imagem de uma infância real**

“Oh! Que saudades que tenho  
Da aurora da minha vida  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras  
Debaixo dos laranjais!”  
Casimiro de Abreu

Este poema que serve como abertura a este capítulo, demonstra bem à temática da evocação da infância como um período áureo da vida pelo poeta romântico brasileiro Casimiro de Abreu, num período em que a idealização da infância no Brasil (séc. XIX) e no mundo se faz mais marcante do que nunca. É o sentimento amoroso, simbolizado pelo

saudosismo de uma infância perfeita, configurando-se como uma emoção ingênua e inocente, coroando a infância como o momento de felicidade suprema.

Onda de sentimentalismo exagerado com relação à criança? Não exatamente. Não esqueçamos que esse poema cai no gosto popular aqui no Brasil no momento, meados do século XIX, em que o “sentimento de infância” (Ariès) já estava se consolidando na Europa desde o século XVII. Por que somente a partir do século XVII? Devido a uma série de fatores e agravantes que repeliam o apego do adulto à criança pequena, que não se sabia se sobreviveria ao primeiro ano de vida.

Com o advento de melhorias sanitárias e de conhecimentos relativos à alimentação, higiene e saúde dos “pequenos rebentos”, a criança passa a se configurar como uma promessa, uma esperança, um adulto em formação e é a Idade Moderna que passa a preparar o futuro adulto nas escolas, segundo os preceitos da nova classe em ascensão: a burguesia.

Como a classe burguesa não possuía linhagem nobre, compensou a falta de ancestrais de “sangue azul” com a criação de um novo parâmetro de beleza que substituiu o que estava em voga na época, de modo que pudessem se ver nele representados, surgindo assim uma arte voltada para a expressão do indivíduo, contrapondo-se o esforço individual, a sinceridade, o trabalho, à beleza clássica.

Os valores burgueses vão sendo apresentados como paradigma de comportamento social nas obras de arte que são produzidas, criando-se um padrão esteticamente compatível com as transformações sociopolíticas ocorridas. A criança burguesa, por ser promessa de consolidação desse novo estilo de vida dominante, passa a receber uma educação que consolida sua condição de sujeito privado imerso num mundo de valores guiados pelo Capitalismo e pelo Liberalismo crescentes em toda Europa e no mundo. Paralela a essa nova escola que surge com a burguesia, conforme nos esclarece Regina Zilberman, temos o nascimento de uma literatura específica para crianças, no intuito de realizar com sucesso a inculcação dos valores dominantes, que passam a ser reproduzidos com eficácia.

No entanto, a criança representada como um ser importante em uma célula familiar a partir dos séculos XVII e XVIII até os dias atuais, ainda é um privilégio ambíguo,

não só por sua representação social contraditória que afirma, em sua especificidade a sua inferioridade perante o adulto, mas também pela representação de uma recordação de um mundo ideal e possibilidade concreta de uma promessa e, Rosemberg expressa bem a sua condição no mundo capitalista: “Na sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa.” (1976), ou seja, ela não é vista como um sujeito de sua própria história, pois sua imagem está ainda relacionada à imaturidade, à fragilidade, à irracionalidade, à fraqueza, à irresponsabilidade e, principalmente, à improdutividade, entendida aqui na ótica capitalista. Tudo isso reforça um estatuto de desvalor atribuído à criança e a tudo que se relaciona a ela, enfatizando-se essa inferioridade com uso freqüente de diminutivos – Literatura infantil: “livrinho”, filmes: “filminhos”, outras produções culturais: “teatrinhos” e assim por diante, aproximando a criança do estrato social mais marginalizado, do “povão”, não possuindo ambos, criança e povo, poder algum nem direito a voz, ou seja, ela não dita seus valores, devendo ser conduzida pelos valores daqueles que têm autoridade, ou segundo Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira: “São esses [os adultos] que possuem saber e experiências suficientes para que a sociedade lhes outorgue a função de condutores daqueles seres que nada sabem e, por isso, devem ser-lhes submissos: as crianças. Estabelece-se, assim, de forma inquestionável e extremamente natural, um vínculo entre dominador e dominado, que, na verdade, reproduz o modelo capitalista de organização social”. (pág. 5) Esta diferença entre adulto e criança aconteceu concomitantemente à distinção das classes sociais e as relações de poder existentes na sociedade em todos os níveis.

Mas, e antes disso, como era vista ou definida a infância? Para responder a essa questão, tomemos como referência Philippe Ariès, que em sua “História social da criança e da família”, nos brinda com o resultado de sua pesquisa, desvelando as bases históricas da representação atual de criança e de infância.

Segundo o pesquisador, a criança, até a Idade Média, era considerada como um “mini-adulto”, não havia um lugar específico para ela nem um sentimento de infância correspondente à consciência da particularidade infantil, as pessoas procuravam não se apegar à criança porque não sabiam se ela sobreviveria, por isso, no século XIII surgem somente três formas de representação da criança na iconografia religiosa: anjo, menino Jesus e Nossa Senhora menina e a criança nua (putto) como alegoria da morte e da alma; ela é vista como um ser etéreo.

A partir dos séculos XV e XVI é que a infância passa a ocupar lugar nos retratos, conforme Ariès, a princípio nos de família, devido ao fato de a vida do dia-a-dia das crianças se misturarem com a dos adultos e porque “os pintores gostavam especificamente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco” (pág. 21), e após, nas efigies funerárias, marcando, segundo o autor, “um momento muito importante na história dos sentimentos” (pág. 23).

Somente no século XVII, conforme já aludido anteriormente, surge o “sentimento de infância” (Ariès) no ocidente, apesar das condições demográficas da época:

“Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVIII, embora a mortalidade infantil o tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal”. (Ariès pág. 25)

A partir de então a criança passa a ser reproduzida individualmente e recebe novos nomes como “bambins, pitchouns e fanfans” (op. Cit. Pág. 29), mas mesmo assim permanece ainda a dificuldade de, tanto em francês quanto em inglês (não esquecendo que estamos fazendo referência a uma contextualização histórica da criança a partir da Europa), utilizar-se de palavras específicas para distinguir as crianças maiores das menores, os termos são generalizados e não há ainda a idéia de adolescência, que se firmará apenas no século XX.

Parece-nos óbvio que ao nos referirmos à reprodução de imagens de crianças estamos nos referindo às crianças de famílias abastadas que tiveram o privilégio de ter uma expectativa de vida maior do que as crianças do povo, filhos de camponeses e artesãos, que brincavam nas aldeias, nas ruas das cidades, que “conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras”. (op.cit. Pág. 41).

Muitas crianças do povo, ainda hoje, não têm o direito de ser criança, e é a partir deste ponto que procuraremos inserir o contexto brasileiro da história da infância, tomando como base central a obra de Mary del Priore que, apesar de destacar a importância dos estudos de Philippe Ariès na recuperação histórica da representação da infância, adverte

para a peculiaridade do seu desenvolvimento no Brasil: “...a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola”. (pág. 11)

É claro que para iniciarmos o estudo da criança no Brasil teremos que nos reportar à condição da criança em Portugal, devido até à nossa origem como colônia portuguesa, mas a partir de um dado momento, quando alguns europeus e africanos aqui se firmaram, missigenado-se entre si e com os índios, começamos a traçar um capítulo autóctone no que se refere à história de nossa infância.

### **1.1 - E no início de nossa história ocidental, está Portugal**

“Ó mar salgado, quanto do teu sal.  
São lágrimas de Portugal!  
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,  
Quantos filhos em vão rezaram!  
Quantas noivas ficaram por casar  
Para que fosses nosso, ó mar!”  
Fernando Pessoa

Valeu a pena? Depende do olhar que usamos para avaliar essa empreitada marítima: se fizermos esse balanço histórico sob a ótica expansionista do séc. XVI, com certeza valeu a pena, pois esta expansão ultra-marinha serviu para enriquecer os lusitanos (não todos, é claro!) por um período, mas se optarmos por uma visão humanista, o custo que a aventura marítima representou em termos de vidas humanas e sofrimentos ao povo, não há riqueza que pague. E quem mais sofreu nesta empresa ambiciosa que envolvia as carreiras para a Índia e para o Brasil? As crianças.

Muitos desconhecem a presença de crianças nas embarcações lusitanas, mas, na epopéia marítima, elas serviam aos adultos como pagens ou grumetes, no caso dos meninos, e como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para casarem-se com os súditos da Coroa, no caso das meninas, ou então, em menor número, como passageiros acompanhando os pais ou parentes. As crianças somavam em torno de um terço da tripulação de acordo com os estudos de Flávio Pestana Ramos (In: Priore); chegando a ser, principalmente durante os séculos XVII

e XVIII, o mesmo que o número de marinheiros adultos, ou até mesmo superior, devido à falta de profissionais adultos que, em sua maioria, tinham sido levados por epidemias, deficientes condições sanitárias, fome, entre outros: “Enquanto ingleses procuravam suprir a falta de mão-de-obra adulta livre em seus navios por meio da utilização de escravos e negros alforriados, os portugueses optaram pela utilização de crianças” (PRIORE, pág. 23).

Podemos nos perguntar o porquê deste uso indiscriminado de mão-de-obra infantil e, como resposta, podemos obter um cruzamento de diversos motivos que levaram a isso, principalmente a baixa expectativa de vida das crianças portuguesas, o que “fazia com que, principalmente nos estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas” (op. Cit.Pág.20), a pobreza e a fome; para os pais era um bom negócio alistar seus filhos entre a tripulação, pois além de aumentar a escassa renda familiar com o soldo que recebiam, tinham uma boca a menos para alimentar. Isso não gerava grandes pesares entre os pais, pois a chance de morrer em terra, vítima da fome ou de epidemias, era igual ou superior à taxa de mortalidade nos navios.

Como já podemos perceber, o recrutamento das crianças era feito entre as famílias pobres das áreas urbanas, órfãos desabrigados e famílias de pedintes, bem como entre as famílias judias, pobres ou não, que tinham seus filhos raptados.

Durante estas viagens marítimas, que duravam de semanas a meses, as crianças eram as que mais sofriam: os grumetes executavam os trabalhos mais pesados e arriscados, tinham a sua ração reduzida, além de serem freqüentemente abusados sexualmente pelos adultos, segundo fontes pesquisadas pelo autor anteriormente referido, nem mesmo as crianças passageiras que acompanhavam seus pais, escapavam à ação dos pedófilos e de marujos que as sodomizavam. Quando sobreviviam à viagem e a todas as intempéries a que foram expostos, chegavam em terra firme forçosamente adultos, apesar de seus corpos infantis.

Infelizmente, este foi o trágico início da infância ocidental, entre o assim “povo civilizado”, aqui no Brasil: crianças esfomeadas, doentes, violentadas, sem o direito ao afeto, ao carinho e à sua condição de ser criança. Nesse sentido, analisando o desenrolar da História brasileira e a constituição de nossa sociedade, a história de nossas crianças possui,

além de traços universais ligadas à história mundial das crianças, peculiaridades que devem ser analisadas a partir de diferentes experiências que crianças do período quinhentista, da Corte, da senzala, das periferias e de centros burgueses viveram e continuam a experienciar. Pois a história dos pequenos é um misto de “catálogo de barbáries, maus tratos e horrores” e de “demasiado zelo com que, numa sociedade pobre e escravista, os adultos tratavam as crianças.” (op.cit. Pág. 11).

## 1.2 - Explorar e catequizar o Brasil

“Porém, o melhor fruto que dela se pode  
Tirar me parece que será salvar esta gente.  
E esta deve ser a principal semente que  
Vossa Alteza nela deve lançar.”  
Carta de Pero Vaz de Caminha

Explorar e catequizar eram as palavras de ordem quando do achamento do Brasil. Ocupar a nova terra descoberta fazia-se necessário para marcar sua posse e, converter o índio gentio que aqui habitava, era o objetivo dos missionários que aqui aportaram para promover o “acrescentamento da fé”, como bem dizia Camões.

A Companhia de Jesus, criada em 1534 com a missão específica de propagar a fé nos mais distantes territórios ocupados por portugueses e espanhóis, não se preocupava apenas com a conversão do gentio, mas também, conforme Rafael Chambouleyron (In: Priore), com o ensino das crianças, transformando-se, aos poucos, em “uma ordem docente”, como consequência da própria experiência missionária dos padres no Novo Mundo, que elegeram a criança indígena como a “tabula rasa” em que se desejava escrever e inscrever-se, tornando-se assim as crianças das tribos, o elo necessário para a constituição de relacionamento entre índios e portugueses: “[...], a evangelização das crianças tornara-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, já que, [...] nos meninos se poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradiziam a lei cristã”. (CHAMBOULEYRON, pág. 58)

No entanto, essa relação entre jesuítas e as crianças indígenas, muitas vezes entregues pelos próprios pais aos padres da Companhia, implicava numa transformação radical da vida dos índios e a aculturação dos mesmos se fazia cada vez mais presente. Um dos instrumentos mais utilizados pelos padres para converter os nativos à religião católica, eram diálogos e peças teatrais, às vezes em tupi (Pe. Anchieta se utilizava muito deste artifício) que versavam sobre os mais variados temas, como a criação do mundo, a encarnação e paixão de Jesus Cristo, a definição da Santíssima Trindade, ou seja, era uma literatura de catequese com visão e estrutura claramente medievais.

Além de se dedicarem ao ensino das primeiras letras, dos jograis e dramatizações como meios de catequização, o ensino de música também era usado como forma de aprender a doutrina e os bons costumes, além de propiciar uma participação maior nas mais variadas formas de vida religiosa, inclusive, foram trazidos de Portugal alguns meninos do Colégio de Jesus dos Meninos Órfãos de Lisboa, que atraíam as crianças com seus cantares.

O número de escolas fundadas pelos jesuítas prosperava, dentre elas podemos destacar o Colégio da Bahia, o primeiro fundado com dotação do rei de Portugal, em seguida o do Rio de Janeiro (1568), o Colégio de São Paulo de Piratininga, o de Pernambuco e o de Olinda, porém os padres tinham receio de que ao crescerem, os índios esquecessem de seus aprendizados cristãos, então: “Tanto os problemas com os meninos, como a própria evangelização dos adultos, levaram os padres a optar cada vez mais por uma conversão pela ‘sujeição’ e o ‘temor’, como escreveram em seus textos. [...] Inclusive, do ponto de vista do ensino dos meninos índios, essa perspectiva coincidia com a estruturação de um rígido sistema disciplinar, [...] que, no mesmo sentido que o próprio repensar da disciplina desde o século XV, dependia de uma vigilância constante, da delação e dos castigos corporais.” (op. Cit. Pág. 69); ou seja, muitas foram às estratégias usadas para garantir que as crianças, fossem elas indígenas, mestiças ou portuguesas, aprendessem e se disciplinassem a partir de preceitos cristãos.

### 1.3 - Entre mimos e castigos se configura a infância brasileira

“Vamos atrás da Sé  
 Na casa da sinhá Teté  
 Ver a mulatinha  
 Caiumba  
 De cara queimada  
 Quem foi que a queimou  
 A senhora dela  
 Caiumba  
 Por causa do peixe frito  
 Que o gato comeu...”  
 Cantiga do folclore popular

Esta curta cantiga, assim como outras que rondavam as senzalas do Brasil, mostra claramente que o castigo, introduzido pelos padres jesuítas no século XVI como forma de correção, era corriqueiro no cotidiano colonial e conforme Anchieta, “açóites e castigos” devem ser usados para combater vícios e pecados, mesmo se cometidos por crianças pequenas.

Porém, o dia a dia da criança pequena no Brasil colonial, independente de ser escrava ou filha de senhores, era um misto de castigos e mimos em excesso: “Os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas. Brincava-se com as crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação.” (pág. 96).

Esta atitude indistinta em relação às crianças pequenas talvez explique também a maneira como se encarava a vida e, principalmente, a morte das mesmas, que não era considerada nenhuma fatalidade, se uma morresse, logo nasceria outra que a substituiria. É claro que as mães zelavam pela vida de seus filhinhos, traduzindo-se esse zelo pela escolha, na maioria das vezes, de uma alimentação à base de papinhas, rejeitando-se o leite materno como única fonte de nutrição dos primeiros meses, apesar de muitos médicos na época já recomendarem exclusivamente o leite materno para os bebês, pois o objetivo das mães era

fortificá-los para não perdê-los logo. Mas infelizmente, esses hábitos de alimentá-los com os mais diversos alimentos que seus intestinos ainda não estavam preparados para receber, aumentavam ainda mais o índice de mortalidade infantil no primeiro ano de vida.

Por isso, tanto crianças brancas quanto negras, eram batizadas assim que fosse possível, pois o batismo dava vida oficial à criança no meio social, além de ser um rito de purificação e de promessa de fidelidade à Igreja Católica.

A semelhança de tratamento entre crianças de senhores e dos escravos, bem como o compartilhar dos mesmos espaços privados, duram até por volta dos sete anos, após esta idade, os filhos dos senhores estudavam a domicílio ou na rede pública, por meio das escolas régias criadas na segunda metade do século XVIII, as demais crianças aprendiam ofícios, tornando-se aprendizes, mas a maioria dos negros e mestiços, em sua grande maioria filhos ilegítimos, iam trabalhar.

#### **1.4 - Que maçada a infância real**

“Acabada a peça, dormindo fui para casa,  
dormindo me despi e dormindo me deitei,  
agora façam-me o favor de me deixar dormir,  
estou muito cansado, não é pequena a maçada.”  
D. Pedro II

Este pequeno trecho do diário de D. Pedro II, que era um dos registros realizados por crianças e adolescentes no período oitocentista, que teve sua história registrada sob a ótica do adulto, nos revela um pouco do enfado com que conviviam meninos e meninas da elite imperial. Crianças estas que tinham pouco espaço reservado para a sua infância, pois desde cedo já se viam cercados por uma série de obrigações e compromissos sociais da mais variada sorte.

Apesar de sentir-se sufocado pelo peso de sua posição e desejar, quando adolescente, ter mais tempo disponível para a diversão e atividades intelectuais à sua escolha, D. Pedro II, quando adulto, seguiu os mesmos passos de seus pais e impôs uma rotina

especial, com uma dura disciplina de estudos para as princesas, segundo o que nos relata Ana Maria Mauad: “Iniciando-se às sete horas da manhã e estendendo-se até às nove da noite, com aulas de inglês, francês, alemão, religião, física, botânica, grego, piano, literatura, latim e mais tarde fotografia.” (In: Priore, pág. 167).

Até mesmo na atividade mais amada pelo imperador D. Pedro II, a fotografia, vê-se a imposição de uma disciplina muda, limitando o movimento, principalmente de crianças e de adolescentes, concedendo-lhes um tom artificial. Outro registro que se pode obter ao observar-se fotografias do período do primeiro e segundo reinados são sobre os trajes das crianças e dos adolescentes da elite: “Na maior parte das vezes eram retratados sozinhos com roupas de sair – saia de babados, meia botinha e laçarote para as meninas e calças curtas, meia e jaquetinha para os meninos - bem penteados e sentadinhos em cadeiras ou apoiados em algum aparador [...], traje das moças era claro e alegre, geralmente com plumas nos chapéus, variando a silhueta conforme a década – cintura marcada e saia larga para os anos de 1860 e corpete definido e saia mais reta para os anos de 1880. Já os rapazes mantinham a siseudez da monotonia da moda oitocentista masculina; os trajes claros de tecidos mais leves só foram permitidos aos mais moços, bem no final do século XIX.” (op. cit. Pág. 142).

Mas mesmo assim não havia uma roupa específica para os adolescentes, por volta dos doze anos as crianças assumiam a maneira de vestir dos adultos e tinham que se submeter à moda, inspirada em modelos franceses.

Além dessa diferença bem marcada nos trajes para meninos e meninas, a educação e a instrução de ambos também se diferenciava; não se esquecendo que na época a educação dada no lar deveria diferir da propiciada na escola: “...era no lar que a base moral deveria ser plantada, sem confundir educação com instrução” (op. Cit. Pág.150) e nas escolas oferecia-se o ensino enciclopédico.

A instrução de meninos e meninas demonstra suas diferenças em diversos aspectos, como no tempo a ela destinado: dos sete até por volta dos quatorze anos (quando a maioria já se predestinava ao casamento) para as meninas e um tempo muito mais amplo para os meninos, que chegavam a se habilitar doutores, geralmente na Europa; a instrução de meninas era ministrada por preceptoras e a dos meninos por professores, pois as habilidades desenvolvidas pelas crianças deveriam ser distintas, para as meninas uma instrução que

valorizava os atributos manuais e os dotes sociais, para os meninos uma instrução intelectualizada, que ressaltasse a masculinidade como atributo importante a ser respeitado já na infância.

Complementando esta educação/instrução das crianças da elite, surge, com uma força moralizante poderosa, a comercialização de livros de literatura infantil marcados com um eminente caráter pedagógico, típico do século XIX: “Os títulos já indicam a intenção dos autores: ‘Modelos para meninos ou rasgos de humanidade, piedade filial e de amor fraterno. Obra divertida e moral’, publicada em Recife em 1869 e vendido na Corte, e ‘As manhãs da avó: leitura para a infância. Dedicada às mães de família’, de autoria de Victora Colonna, publicado pela Garnier em 1877” (op. Cit. Pág. 148).

Portanto, ao ter-se estabelecido na família e na escola, o papel social concedido às meninas e aos meninos, caberia à Literatura Infantil reforçar a moral adequada para a garantia de manutenção e reprodução dos ideais da sociedade vigente, encaminhando a criança para o mundo adulto: “Dentro desta perspectiva, a criança era uma potencialidade, que deveria ser responsabilmente desenvolvida. Mas até chegar a ser uma potencialidade, a criança era uma expectativa que devido às condições de saúde da época, geralmente se frustrava.” (op. Cit. , pág.156).

### 1.5 - E as crianças imigrantes alemãs?

“Vor einem grossen Walde wohnte ein armer  
Holzhacker mit seiner Frau und seinen zwei Kindern;  
Das Bübchen hiess Hänsel und das Mädchen Gretel.  
Einmal, als grosse Teuerung ins Land kam, konnte  
Er auch das tägliche Brot nicht mehr schaffen.”<sup>1</sup>  
Grimms Märchen

---

<sup>1</sup> “Próximo a um grande bosque morava um pobre lenhador com sua esposa e seus dois filhos; o menino se chamava João e a menina Maria. Certa vez, quando a miséria se abateu sobre a região, o pai não pode prover nem mais o pão diário.”

Os motivos que levaram muitos alemães a deixarem sua terra em busca de condições melhores de vida são inúmeros e subjetivos, mas dentre eles, podemos citar a pobreza que acometia a população em geral como o mais grave. Segundo estudos realizados pelo historiador Martin N. Dreher, ao findar a ocupação francesa na região do Hunsrück, que vivia sob os domínios das tropas napoleônicas, os problemas sociais mostraram-se intermináveis e esses eram problemas reais, e não apenas *Märchen* (fábulas) que também nos narram este estado de miséria total. Haviam se livrado dos franceses, mas os prussianos, que a partir de 1815 passaram a dominar a região do Planalto do Hunsrück, tratavam a população não como concidadãos, mas como súditos e a negligência do poder público em relação à situação catastrófica em que o povo se encontrava, aumentava ainda mais o volume de dívidas que iam se acumulando, isso sem contar com o valor alto cobrado pelos impostos das terras já tão empobrecidas durante o período da ocupação francesa, que lhes furtava a produção agrícola.

Muitos seguiram em direção ao leste europeu, onde as colônias criadas por Catarina, a Grande, da Rússia, atraíam os emigrantes, outros preferiram aventurar-se para o Ocidente, ao invés de avolumarem ainda mais a grande massa de mendigos e de *Hausarmen* (pobres com casa, mas sem condições de comprar seu alimento). Se economicamente a situação era alarmante, que dirá com relação à educação, que tem sua condição desenhada por Dreher: “Durante a ocupação francesa, a população empobrecera a ponto de não mais conseguir juntar o necessário para pagar os professores e manter as salas de aula. Foi longo o caminho a ser perseguido pela administração prussiana até que o sistema escolar voltasse a uma situação de normalidade. Isso explica que entre as crianças e adolescentes imigrados não poucos vão ser analfabetos ou vão ter escolaridade deficiente.” (In: Ely; pág. 34).

É majoritariamente desta região, que se originaram aqueles que aportaram no Rio dos Sinos a partir de 1824, além daqueles recrutados pelo Major Jorge Antônio von Schäffer nos presídios de Mecklenburg. Segundo registros, além dos homens e mulheres que se dirigiram aos navios que migrariam rumo ao sul do Brasil, encontravam-se 33 crianças provindas da Casa de Correção de Güstrow, provavelmente filhos de presidiários condenados por furtos ou mendicância: “No caso das crianças, filhas de presidiárias, sabemos que a decisão para a emigração não foi espontânea. Não coube aos pais, nem às crianças. Houve apenas a opção de emigrar ou continuar no presídio. O trágico da situação destas crianças é que, majoritariamente, foram enviadas com seus pais para São João das Missões, colônia que

não oferecia as mínimas condições. A miséria as acompanhou e não temos mais notícias sobre elas. Na maioria das vezes, contudo, as crianças e suas mães tiveram que se curvar a uma decisão do patriarca. Eram eles que decidiam sobre a emigração. Todos, porém, pais, mães e crianças tiveram suas experiências dolorosas também na travessia.” (op. Cit. Pág. 42).

Infelizmente, as situações que já havíamos descrito acerca de crianças em embarcações lusitanas e seus sofrimentos em capítulo anterior, repetem-se nesta aventura além mar dos alemães: Muitas foram as crianças que faleceram, devido às situações precárias das embarcações, às pestes e doenças, bem como, à fome. Cópias de registros que se encontram no Núcleo de Estudos Teuto-brasileiros do Programa de Pós-Graduação em História da Unisinos, nos dão conta dos inúmeros casos de mortes de recém-nascidos a bordo, que tiveram que ter seus corpos depositados em alto-mar.

Toda esta situação precária de vida que os levou a emigrar, nos é relatada, algumas vezes de forma bastante explícita, outras de maneira mais sutil, nas entrelinhas, através dos contos (Märchen), como este que abre esta unidade. Estes contos, inicialmente narrados apenas entre os adultos e, posteriormente adaptados para as crianças, nos trazem uma dimensão histórica da vida do povo germânico:

“Ouvimos de guerras, epidemias, fome, de camponeses relativamente livres, em vias de se tornarem trabalhadores sem terra, servos. Na terra, o agricultor trabalhava da manhã à noite a terra com arados primitivos. Pequenas foices eram utilizadas para realizar a colheita. O casamento era bastante postergado. Muitas mulheres só casavam aos vinte e cinco ou vinte e sete anos de idade. Com isso teriam cinco filhos, dos quais sobreviveriam três. Mesmo assim, era muito filho para pouco rendimento, resultando daí fome, quase que crônica. Papas e batatas, algumas verduras cultivadas em volta da casa, repolho salgado para que houvesse verdura no inverno, pão escasso era o que perfazia a alimentação. Carne só havia em dia de festa ou quando era indispensável matar gado, pois não havia silagem para o inverno. Esse é também o pano de fundo para se entender as sugestões e os planos de Malthus.” (op. Cit. Pág. 39).

Com um índice de mortalidade infantil tão alto, chegando a quase 50% em muitos casos, temos que concordar com Dreher quando ele afirma que para os alemães do século XVIII e XIX o “comer ou não comer equivale ao ‘ser ou não ser’ de Shakespeare”. (op. Cit. Pág. 41).

## **2 - Nova Hartz: a nascente do vale**

A partir deste movimento migratório provindo da Europa, mais especificamente da Alemanha, como já discorrido no capítulo anterior, surgem às cidades que compõem o Vale do Rio dos Sinos, entre elas encontra-se Nova Hartz, município em que se realizará esta pesquisa. Mas antes de fazermos nossa incursão histórica acerca deste município, faremos outra, geográfica, para localizarmos o leitor que não conhece nossa região. Nova Hartz localiza-se a 80 quilômetros de distância da capital do Rio Grande do Sul. Saindo de Porto Alegre através da BR 116, em direção a Novo Hamburgo, seguimos pela BR até o viaduto de acesso ao município de Estância Velha, onde então ingressamos à RS 239, em direção a serra até a RS 464, que dá acesso à Nova Hartz, cuja entrada está bem sinalizada e destacada com um pórtico. Do pórtico, localizado no bairro Campo Vicente, segue-se mais 5 quilômetros, para então chegarmos ao centro da cidade. Apesar da proximidade com o Vale do Paranhama, ao norte, Nova Hartz faz parte do Vale do Rio dos Sinos e possui, de acordo com os dados disponíveis na Prefeitura Municipal, uma área de 58, 72 Km<sup>2</sup> e tem como seus limites ao norte, os municípios de Morro Reuter, Igrejinha e Santa Maria do Herval, ao sul, Araricá e Parobé, a leste, Parobé e Igrejinha e por fim, a oeste, Araricá e Sapiranga, município este com o qual possui íntima relação, tanto histórica quanto geográfica, pois compartilhamos com ele, além da nossa origem comum, conforme veremos mais adiante, parte dos morros da Serra Geral, onde se localiza o Morro Ferrabraz, muito conhecido por ter sido palco do episódio dos “Mucker”, liderados por Jacobina Mentz, na segunda metade do século XIX. O Morro Ferrabraz, faz parte do município de Sapiranga, e as três serras que se destacam na parte rural de nosso município de Nova Hartz são Canudos, Padre Eterno e Solitária Alta. Já a área urbana do município localiza-se numa parte plana do município, que se estende até o Rio dos Sinos, não esquecendo de mencionar que a cidade tem seu território recortado por diversos arroios que deságuam neste mesmo rio: Arroio Grande, Arroio Tigre, Arroio da Bica, Arroio Fuzil, Campo Vicente, Arroio Campo Pinheiro, Arroio Pomba, Arroio Wingerth e

Arroio Canudos. Dentre estes arroios citados, o Arroio Grande tem uma importância maior devido ao papel limítrofe que exerceu durante todos estes anos de história do município.

## 2.1 - Picada Hartz: sua origem no Padre Eterno

“Provarão que os Autores ainda que Collonos  
Allemaens, rústicos e ignorantes das Leys, costumes,  
Eathé da linguagemdo Paiz são com tudo muito cinceros,  
E de muito boa fé, e probidade, e só aspirão a defender a  
Fazenda que tão cara comprarão com o que muito lhes  
Custou adquirir e certo e, que se não a defendessem, se  
Verião redusidas a ficar sem humpalmo de terra pelas  
Continuadas invasões que os oppoentes e outras lhes tem  
Suscitado.”  
(AHRs, Justiça, Questão da Fazenda Padre Eterno, p.8v.)

Para contar um pouco desta nossa história, tão recente, se levarmos em consideração os poucos anos de autonomia política, e tão antiga, se considerarmos as primeiras ocupações registradas, recorro aos valiosos estudos da historiadora sapiranguense Dr<sup>a</sup>. Dóris Rejane Fernandes Magalhães, que durante mais de dez anos pesquisou documentos e fontes orais em busca da origem de nosso(s) lugar (es). Também farei uso dos estudos do pesquisador e genealogista Ernani Haag, que há mais de trinta anos pesquisa a história do município e dedica-se ao levantamento genealógico das famílias que participaram da construção da história de nossa cidade e da região, auxiliando em muito a historiadora Vania Priamo, responsável pelo Museu Histórico de Nova Hartz, e que também vem coletando uma série de documentos e de registros orais e fotográficos acerca dos episódios, fatos e destaques de nosso município ao longo dos anos. Sabemos que não será possível reconstruir de todo o quadro histórico de Nova Hartz, nem é esta a nossa intenção neste trabalho, mas os recortes que costumamos a partir das fontes pesquisadas, podem nos revelar uma bela “colcha de retalhos” de nossa história e nos conduzir a uma compreensão melhor do presente.

A ocupação inicial, como na maioria das matas e florestas brasileiras, segundo indícios encontrados nos morros e nas cavernas aqui existentes, foi de índios nativos, conhecidos como povos das grutas, que viviam da caça e da coleta. Além disso, segundo a

historiadora Vania Priamo, foram encontrados restos de vasilhames de cerâmica e objetos que seriam de seu uso, na localidade de Arroio da Bica, que foi uma das primeiras picadas a serem abertas na nossa região. Arroio da Bica, assim como outras picadas e datas (sinônimo de sesmaria, porém uma área de terra menor, concedida provisoriamente pelo Governador, comandante da Comandância) de terra que aqui foram apossadas e comercializadas ao longo dos séculos de ocupação e de colonização, fazia parte da sesmaria denominada Padre Eterno, localizada no espaço de disputa entre portugueses e espanhóis. Segundo a historiadora Dóris R. F. Magalhães, “A área compreendida entre os arroios Grande (a leste) e das Pedras, hoje Schmitt (a oeste), entre a escarpa do planalto e o rio dos Sinos, sempre foi indicada como Padre Eterno.” (pág. 18, 2005), portanto, parte de nosso município, que é atravessado pelo Arroio Grande, compunha o Padre Eterno, que segundo artigo publicado pelo Professor Nicolaus Ignaz Weber, no “Der Familienfreund: Katholischer Hauskalender und Wegweiser für das Jahr 1931”<sup>2</sup>, um almanaque comum na época, intitulado “Padre Eterno – Gründung und Entwicklung der Kolonie”<sup>3</sup>, recebeu este nome, Padre Eterno, devido ao capelão negro Ignácio Coelho dos Santos. Mais adiante, MAGALHÃES (Pág.19, 2005) esclarece:

“No período Colonial havia falta de clérigos para atendimento espiritual regular, dificultado pelas grandes distâncias e pela falta de religiosos qualificados e, portanto, empregar um leigo foi a alternativa mais coerente que encontraram. [...] No caso em estudo, a denominação Padre Eterno para o lugar já era utilizada desde 1777, segundo o censo de 1784-87. Portanto conclui que este capelão exerceu sua atividade devocional no período anterior, para neste ser utilizado como denominação.”

Ou seja, havia povoadores na região, provavelmente tropeiros e paulistas que davam apoio ao Rei nas lutas contra a Espanha, e segundo a pesquisa feita por Magalhães no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, onde se encontra a “Relação de proprietários de terras dos distritos da Capitania de São Pedro do Rio Grande”, no Registro Geral da Fazenda, em decorrência do censo de 1784, o Padre Eterno fazia parte da Fazenda Mascarenhas, localizada no distrito de Cahy. Mascarenhas vende o Padre Eterno, em 1777, a Inocencio Alvez Pedrozo, que acaba regularizando juridicamente a posse sobre o Padre Eterno, enviando seu pedido de concessão de posse em 1791, justificado pela sua ocupação já há 14 anos, com edificações, em nome de seu pai, Juscencio. Após a morte de Theodora, mãe de Inocencio, as terras são divididas entre os herdeiros que as vendem em 1798. Conforme o

---

<sup>2</sup> “O amigo da família: Planejamento e Calendário Católico para o ano 1931”

<sup>3</sup> “Padre Eterno – Origem e desenvolvimento da Colônia”

Processo de Sesmarias, S-60, do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, os compradores foram Carlos da Costa Soares e o Tenente Luis Ferreira da Fonseca. De acordo com a pesquisa de Magalhães (2005) a transação foi feita à margem do procedimento cartorial, já que a venda de “datas” era ilegal. Mas ao mesmo tempo em que era ilegal, se fazia necessária, para que se pudesse ocupar a região e adaptá-la às necessidades locais de defesa em relação ao Prata e aos espanhóis, o que levou a lei a sofrer adaptações rápidas, gerando contradições e problemas fundiários, que provocaram uma série de desavenças entre os colonizadores da região. Rotermund, em um de seus romances “Os vizinhos”, nos conta como se moviam facilmente as fronteiras entre as terras, que tinham um custo de demarcação muito alto, que muitas vezes seus donos não tinham como pagar, ocasionando um problema bastante comum à época: a posição das cercas entre as terras.

Em 1816, é concedida ao Tenente Manuel José de Leão, que comprou as datas de terra dos Fonseca, a posse do Padre Eterno, que ao agregar as datas anteriormente separadas, passa a denominar a região de Fazenda Padre Eterno, reunificada em uma sesmaria novamente. Porém, segundo fontes estudadas pela historiadora Dóris Magalhães, o Tenente Leão falece em 1820, e em 1831 inicia-se o inventário de seus bens num processo que se prolonga até 1843, entremeado por mortes de familiares e o envolvimento da família Leão na Revolução Farroupilha, que inclusive gerou uma série de dificuldades para as colônias recém instaladas nos vales dos Sinos e Caí. Os bens que restaram após tão longo processo que desgastou a fortuna da família, não estão claramente discriminados. Consta que, em 1842, ocorre o leilão da Fazenda Padre Eterno, que pertencia, após a morte de Leão, à D. Bernardina (2ª esposa de Leão) e à Irmandade Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, em plena praça pública. A fazenda foi arrematada por Johan Peter Schmitt, comerciante do Hamburgerberg (atual bairro Hamburgo Velho, em Novo Hamburgo), que organiza, a partir daí, a Sociedade Schmitt & Kraemer, para vender lotes coloniais aos colonos alemães.

*Lecitação*

*Aos vinte e dous dias do mes de Julho de mil oitocentos equarenta e dous annos nesta Leal e Valorosa Cidade de Porto Alegre em meu Cartorio compareceu presente Christóvão Jose Leite Testamenteiro do finada Donna Bernardina Joaquina da Silva, e Inventariante dos bens de sua Herança e deseu finado marido Manoel José de Leão, que reconheço pelo próprio deque dou fé esendo ahi por elle me foi dito na presença das testemunhas ao diante assignadas que tinha recebido de João Pedro Schimidt por mão de Guilherme Bormam aquantia de oito contos settecentos oitenta e cinco mil, cento e trinta réis = importancia da arrematação que odito Schmidt fes por este Juiso de parte da Fazenda denominada do Padre Eterno pertencente aherança dos ditos finados, a que foi separada para pagamento de dívidas da mesma herança como tudo consta dos presentes Autos; e por estas pago esatisfeito e haver recebido como Testamenteiro e Inventariante lhe dava plena egeral quitação para nunca mais lhe ser pedida cousa alguma a este respeito, tanto ao arrematante como ao seu fiador dito Guilherme Bormam. E neste acho ter entrego do mesmo Guilherme da Carta da Sismaria de toda a Fazenda que se achava entre os papeis do finado Inventariado, visto que odito arrematante comprou a Santa Casa de Misericórdia a outra parte da Fazenda que foi lançada na Terça do dito finado Lião, de quem a Santa Casa hé herdeira dos Remanecentes. E de como assim o disse e declarou e recebeu para constar lavrei apresente quitação em que assignou com as duas testemunhas tão bem assignadas perante mim João Antunes da Cunha Escrivão dos Orfaos que o escrevy.*

*Christovão Jozé Leite  
Abel Alz de Oliveira  
M<sup>el</sup> de Assump<sup>am</sup> e Souza<sup>a</sup>  
(assinatura ilegível)<sup>s</sup>*

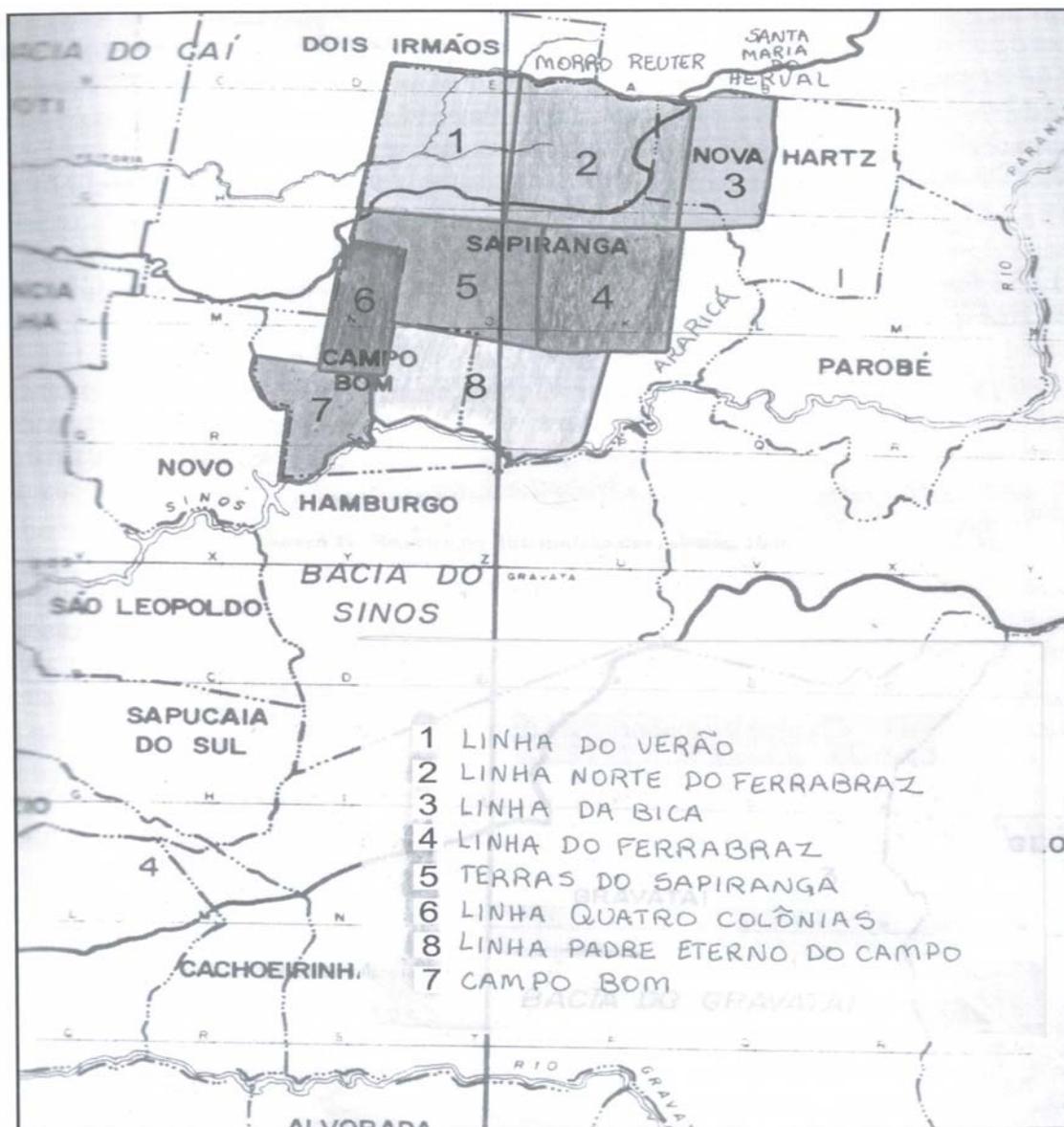
<sup>s</sup>APRS, Inventário de Manoel José de Leão e s/ms., op. cit., p.393-393v.

Fig. 1. Cópia do registro da escrituração da fazenda Padre Eterno.

Apesar dos problemas com a divisa da Fazenda Padre Eterno no arroio das Pedras (na atual Campo Bom), que passa a se chamar arroio Schmidt, e que teve seu nome alterado diversas vezes, ocasionando problemas de definição de fronteira da fazenda, a sesmaria foi transformada em loteamento, dividido em picadas e estas em lotes ou prazos, cujas vendas passaram a ser registradas em cartório com escritura pública:

“Como loteamento, a terra foi vendida e o negócio registrado com escritura pública, realizado em cartório e com pagamento de impostos. Esses lotes foram vendidos a colonos imigrantes alemães e a seus descendentes que deveriam ocupar a pequena

propriedade através da policultura e da mão-de-obra familiar. Essa foi a grande transformação ocorrida na área. A Fazenda Padre Eterno foi inserida nos interesses do Império Brasileiro e era, a partir desse momento, parte do projeto de modernização econômica do país, através da colonização com imigrantes alemães.” (Magalhães, pág. 41, 2005).



Mapa da Fazenda Padre Eterno com os loteamentos abertos pela Sociedade Schmitt & Kraemer

Fig. 2 – Mapa da Fazenda Padre Eterno com loteamentos abertos pela Sociedade Schmith & Kraemer

Pelo que se pode observar no mapa, foram abertas algumas picadas particulares na Fazenda Padre Eterno após 1845, quando do final da Revolução Farroupilha e, entre elas está a Picada da Bica, a nordeste, que hoje é território pertencente à Nova Hartz. As

terras do outro lado da margem do arroio Grande, pertencentes à Fazenda do Mundo Novo, foram vendidas por Tristão Monteiro. Com relação aos dados da Fazenda Padre Eterno:

“No censo de 1848 consta, numa relação de moradores da Colônia de São Leopoldo, que havia 346 pessoas residindo no Padre Eterno. Dessa relação há algumas características a destacar: 156 pessoas eram do sexo feminino e 190 do masculino; 110 católicos e 236 evangélicos; 201 nascidos na Alemanha e 145 no Brasil. Esse total somava 68 famílias, onde as idades variavam de 1 a 80 anos; 37% dos moradores eram crianças com idade entre 1 a 10 anos. A grande maioria dos moradores encontrava-se na faixa dos 10 aos 50 anos, representando 52,31%, com número maior de homens do que de mulheres. Quanto à profissão desses moradores, 42 eram lavradores, 6 carpinteiros, um ourives, um serralheiro, um alfaiate, um músico, 6 sapateiros, um marceneiro, um pedreiro, 5 jornaleiros, uma criada, um oleiro, um carreteiro, um tanoeiro, 2 curtidores, um ferreiro, um funileiro e uma viúva. O registro da profissão era feito apenas para os chefes de família ou algum agregado que os acompanhava.” (Magalhães, pág. 45, 2005).

Como se pode perceber, o número de crianças na região era relativamente alto, e como a situação não era das melhores, com os colonos passando por uma série de privações, além de limitados pelo desconhecimento da Língua Portuguesa em suas negociações de trabalho e de vendas, tendo ainda estas dificuldades agravadas pelo aparecimento de uma série de doenças que roubavam a vida de inúmeros membros das famílias aqui instaladas, estando entre as suas vítimas mais comuns as crianças, conforme se pode observar através de registros de óbitos das comunidades locais, e como não havia empenho por parte do poder público em oferecer educação a esta gente aqui instalada, era inevitável que aqui, como em muitas outras regiões colonizadas por imigrantes europeus, florescesse o espírito comunitário: “Reuniram-se para formar a Comunidade Evangélica do Padre Eterno, inicialmente vinculada à comunidade de Campo Bom. Reuniram as suas crianças e na casa do professor e pastor-colono João Jorge Klein, receberam os primeiros ensinamentos. Era convidada a escola comunitária. No Relatório do Inspetor da Colônia de São Leopoldo há em 1849, uma escola no Padre Eterno.” (Magalhães, pág.70, 2005).

João Jorge Klein era referido como professor e pastor-colono, porque em verdade ele era um membro mais instruído daquela comunidade carente de alguém que assumisse as funções docentes e religiosas, cabendo-lhe esta dupla tarefa. Durante a primeira

metade do século XIX o atendimento religioso era deficitário, restringindo-se à colônia de São Leopoldo, ficando as novas colônias a mercê deste atendimento, já que a extensão de terras a ser percorrida era vasta e as condições de transporte precárias. Nesse sentido, escolher quem tivesse as melhores condições entre os próprios colonos para ser o pastor e professor, era prática comum. Como as condições de moradia também eram precárias, a casa deste mesmo colono, serviria de igreja até que fosse construída uma na comunidade: “Era comum num mesmo prédio ser igreja para missa e para o culto. Os colonos se revezavam e houve dias em que no Sábado, os colonos católicos celebravam seu culto ou missa quando viesse o padre e no Domingo os protestantes faziam sua celebração.” (Magalhães, pág. 75, 2005) Somente a partir de 1849 chegam os padres jesuítas e em 1864, os primeiros pastores formados, que ao se depararem com a situação aqui estabelecida, escandalizaram-se, afirmando que os colonos viviam em pecado, gerando um clima de culpa entre os membros das comunidades, tanto católicas quanto evangélicas. Este clima se intensificou chegando a conseqüências extremas em Padre Eterno, quando da denúncia da existência de uma comunidade religiosa isolada no Morro Ferrabraz, que era liderada por uma mulher que ministrava ofícios religiosos, no caso, Jacobina Mentz Maurer, intitulada como “Cristo Mulher”, acompanhada de seu marido, João Jorge Maurer, que atendia os vizinhos colonos doentes, ministrando-lhes chás e compressas para a cura dos males mais freqüentes naquela época: “As doenças mais comuns eram gripes, infecções, diarréias, debilidades físicas, falta de cuidados com ferimentos e complicações de parto. As doenças mais graves eram tifo, tuberculose e doenças infantis” (Magalhães, pág. 77, 2005) Considerando-se as condições de vida da época, buscar ajuda com um vizinho que tivesse algum conhecimento de como curar esse males tão freqüentes, era uma alternativa viável e barata, que não era mal vista por quem aqui habitava, mas acabou trazendo problemas tanto com médicos e farmacêuticos de São Leopoldo, quanto com os religiosos, que consideravam essa prática de curandeirismo, aliada à administração de serviços religiosos por uma mulher, uma grande heresia, chegando-se ao extremo de se exterminar, em 1874, de forma sangrenta e brutal, aquela comunidade auto-suficiente que a tantos incomodava. Incomodava porque além dos aspectos religiosos e médicos, o econômico também se destacava no Morro Ferrabraz.

Neste mesmo ano de 1874, chega a São Leopoldo, Wilhelm Rotermund, que encontra uma colônia esfacelada, com pessoas amedrontadas, perdidas em seus valores e com sua auto-estima dilacerada. Ele decide então trabalhar na recuperação desta auto-estima

perdida após o episódio dos Mucker, através da valorização da vida em comunidade, do destaque para a escola e para a cultura como veios difusores dos valores a serem recuperados.

## **2.2 - Picada Hartz, a minha história e tantas outras entrelaçadas**

Apesar de nascida em Santa Cruz do Sul, considero-me nova-hartense, pois posso dizer que cresci na mesma medida em que a cidade ia se constituindo e tomando forma. Ao nos mudarmos de Santa Cruz do Sul para a então Picada Hartz, no ano de 1977, a localidade era um pequeno distrito, denominado por alguns moradores como vila, pertencente ao município de Sapiranga. A história da cidade se assimila de certa forma com a minha história familiar, pois como eu, ela, a cidade, é também de origem germânica, com predominância inicial de seguidores da atual Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Os primeiros imigrantes, pertencentes à família Hartz, que se instalaram nessa localidade, eram procedentes de Wahlheim, na Alemanha, e vieram com a Segunda leva de imigrantes, em 1826, estabelecendo-se, inicialmente em Hamburgo Velho, atualmente um importante bairro histórico que deu origem ao município de Novo Hamburgo. O patriarca de minha família, Cristhian Kohlrausch, também instalou-se inicialmente no “Hamburgerberg”, e contribuiu para a reforma ou reconstrução da primeira igreja-escola da comunidade evangélica em 1843. Seu nome consta na lista dos contribuintes no Livro Eclesiástico da Igreja dos Três Reis Magos de Hamburgerberg, nas páginas 501 a 504, bem como o de Wilhelm Hartz, ou seja, ambos faziam parte do número restrito de colonos que povoaram a região nos primeiros vinte e cinco anos de colonização alemã.

Com o passar do tempo, em torno da década de 40 do século XIX, os filhos de Wilhelm e Juditte, casaram-se, tornando-se necessário buscar outras terras para esses novos núcleos familiares, para este fim, três dos irmãos Hartz (Jakob, Johan Philipp e Wilhelm) adquiriram lotes de terras da Fazenda do Mundo Novo, à esquerda do Arroio Grande, de Tristão Monteiro, tendo sido os primeiros habitantes do povoado que desde então passou a ser conhecido como “Picada dos Hartz”.

Ao contrário de outras povoações da região, onde logo se estabelecia um grupo de famílias, na Picada Hartz este agrupamento levou anos para se formar, pois os novos

moradores foram chegando quase que isoladamente, salvo os vindos em 1859. Devido a esse fato, demorou a se constituir uma comunidade: somente no último quartel do século XIX é que foi construída a primeira igreja evangélica na então vila de Picada Hartz, que conforme o que consta no “Verzeichnis der Gemeinden und Register der evangelischen Deutschen in Brasilien”, um relatório das comunidades evangélicas alemãs no Brasil, publicado pela Friederichsen, DE Gruyter & CO, em 1941, como parte constante do “Archiv der Hansestadt Hamburg – Bunte Reihe: Heft 2”<sup>4</sup> a Igreja e a escola comunitária de “Picada Hartz” tiveram sua origem em 1878, tendo inclusive, a partir desta data, uma lista de membros, filiada ainda à comunidade de Sapyranga, passando a possuir os livros eclesiásticos a partir de 1925 (1941). No entanto, esta informação acerca da escola comunitária deve ainda ser explorada, pois a primeira escola de que se tem notícia na localidade, é a do professor Germano Hermann Hessler, nascido em 14 de fevereiro de 1873, na localidade de Hartz, na Alemanha, chegado ao Brasil em 1897, instalando-se em Picada Hartz em 1903. Foi professor por 38 anos, inicialmente, particular, de 1903 até 1905 e, posteriormente, estadual, quando de sua nomeação em 1905. Construiu, com seus próprios recursos, em suas terras, a escola na qual lecionou até se aposentar. Ele empresta seu nome a uma escola estadual do Bairro Progresso, a Escola Estadual Germano Hessler, que recebeu o nome de seu patrono na década de 70 do século XX, antes conhecida como Escola Rural de Picada Hartz.

Em 1929, surge a escola ligada à comunidade evangélica de Picada Hartz, construída pelo então pastor recém-chegado ao local: Hermann Wartenberg, nascido na Alemanha em setembro de 1882. Em 1930, conseguiu trazer de sua terra natal, o relógio para a igreja, também por ele ampliada. É de sua criação também a Casa da Juventude, próxima à escola evangélica, tendo por isso também servido como sala de aulas para o Jardim de Infância, quando o número de alunos que estudava na escola da comunidade tinha superado a sua capacidade. Atualmente esta escola, derrubada na década de 1970, não existe mais, mas o nome de seu fundador está presente na denominação de uma escola municipal de ensino fundamental localizada no centro da cidade, ao lado da prefeitura.

---

<sup>4</sup> “Arquivo do estado de Hamburg – coleção caderno 2”



Fig. 3 – Turma de alunos da época

Todos os professores desse período compreendido entre o final do século XIX e início do século XX, bem como seus alunos, só sabiam falar a língua alemã, portanto todo ensino era ministrado nessa língua germânica. A professora aposentada Edith Hoffmann Jost, conta que quando começou a lecionar durante a década de 1950, na Picada Velha, hoje Bairro Imigrante, ainda recebia alunos que só sabiam a Língua Alemã. Ela, que já fora aluna do professor Germano Hessler, relata que ele, há mais de trinta anos lecionando, encontrou dificuldades para se adaptar às novas exigências legais durante a II Guerra Mundial, quando passou a ser obrigatório o ensino da língua nacional. Moradores antigos da região relatam que houve perseguição e inclusive prisão de moradores da vila, porque não sabiam falar a Língua Portuguesa. A professora Edith H. Jost, no período em que nos mudamos para Picada Hartz (década de 70) onde meu pai assumiu a Comunidade Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, era a diretora da então chamada Escola Estadual Rural de 1º Grau Incompleto Elvira Jost, na qual ingressei em 1978, no Jardim de Infância, e da qual saí em 1988, ao completar a oitava série, pois ainda não havia ensino médio na cidade recém emancipada de Saporanga com o plebiscito realizado em 20 de setembro de 1987, e com o decreto nº. 8.429, assinado pelo governador Pedro Simon, em dois de dezembro do mesmo ano.

Alguns anos depois, ao retornar ao então município de Nova Hartz, agora como professora recém-formada no Magistério, inicio minha carreira profissional na mesma escola onde passei dez anos de minha vida como estudante, tendo ainda como diretora a professora Edith Hoffmann Jost, que passará a ser fonte importante neste estudo.

### 2.3 – Fragmentos de história, relatos de vidas em Picada Hartz

IncurSIONAR pela(s) memória(s) individuali(s) e coletiva de quem sempre viveu neste lugar antes denominado Picada Hartz, traz consigo uma certa insegurança pela subjetividade, parcialidade e porque não dizer, criatividade, que impregnam os relatos. No entanto, não deixa de ser interessante fazer este registro a partir da narrativa dos moradores antigos.

Sobre o que passou de geração a geração acerca dos primeiros desbravadores, o Sr. Anselmo Müller relata: “A primeira casa deles (os Hartz) era ali (indicando a direção). Aquilo foi feito com lenha rachada, a parede e o telhado era de gravatá”.

Seguindo em seu relato, ele conta também sobre os animais encontrados na mata, inclusive registra a presença de índios, que procura esclarecer: “Aqui, nas terras lá dos fundos, também tem (pedaços de cerâmica). [...] antigamente a gente lavrava, capinava e achava os pedaços de vaso.”

Para reforçar a escassez de recursos e as dificuldades enfrentadas pelos primeiros colonizadores, o Sr. Anselmo destaca também os perigos que os ameaçavam, bem como a necessidade de se viajar quilômetros, até Novo Hamburgo, quando era necessário comprar ou vender algo: “Eles tinham que levar foice, facão e machado, porque às vezes caía uma árvore – pois era um pique só, não era uma estrada. Tinha que levar tudo. Eles iam um dia de manhã e voltavam no outro, de noite”.

Narrou também os perigos que enfrentavam mulher e criança que ficavam:

“Aí, estava só a mulher e uma filha de seis anos em casa. Eles tinham um cachorrinho dentro de casa. Aí, uma hora, o cachorrinho começou a acoar: era um tigre (provavelmente algum outro felino típico da região) – que aquilo não era fechado, tinha frestas no meio (se referindo à parede) e o tigre botava a mão para dentro, querendo pegar o cachorrinho. Aí a mulher foi e laçou, com a corda, o tigre pela mão e mandou a filha segurar. Ela tinha 6 anos! E daí foi lá fora e matou o tigre. Isso é coisa que é verdade mesmo.”

Mas a vida dos primeiros moradores, e logo após, de seus descendentes, não era só contratempos, havia os momentos de festas, de brincadeiras. Muitos dos que foram entrevistados pela historiadora Vania Priamo, destacam que brincavam muito de carrinho de lomba pelos poteiros (os meninos) e “passa-anel” (as meninas), além disso, faziam muitos jogos coletivos com bolas e gostavam de brincar de “ovo-podre” ou “ovo-choco”, esconde-esconde e pega-pega, que aqui era denominado “lex”. Ao falar dos jogos com bola, a Sr<sup>a</sup>. Iva Gehardt lembra até de um grito usado na época: “Ordem, no lugar, sem rir, sem falar, com um pé, com outro pé, com uma mão, com outra...”! Assim nós parava a bola. Aquilo também foi um joguinho bonito.”

No que se refere às festas, uma modalidade é unânime na memória: o Kerb, que, segundo a Sr<sup>a</sup>. Iva, durava 4 noites e se estendia às tardes do fim de semana: “Daí em Kerb eles (os músicos) vinham nas casas tocar. Coisa mais linda! Tinha Sábado de tarde, Domingo de tarde. (...) Daí a gente fazia cuca, bolo, torta.”

Não só a cuca, o bolo e a torta faziam parte da alimentação nos dias de Kerb, a Sr<sup>a</sup>. Iva relata também que a bebida típica, o “Spritzbier” – uma espécie de cerveja caseira – era muito consumida, e para conservá-la: “Nós botava dentro da água, no poço. Nós tinha dois poços lá em casa. Nós botava num saco e pendurava”.

Com relação à carne, na falta de geladeira, conservava-se-a no sal e na gordura (banha), fazia-se muita lingüiça e distribuía-se a carne fresca entre os vizinhos, assim, cada vez que alguém carneava gado bovino ou porco, tinha carne fresca. Complementavam a comida de Kerb a batata cozida, a massa caseira e o chucrute (repolho em conserva).

Os principais bailes, de acordo com os entrevistados, ocorriam em datas especiais como Páscoa, Natal, Ano Novo, aniversário de alguma Sociedade. O período em que não havia nenhum tipo de festa era o da Quaresma, extremamente respeitado pela comunidade.

Outra atividade bastante freqüente eram as excursões, tanto em família quanto em grupos de jovens. Um dos locais preferidos era a praia, a Sr<sup>a</sup>. Bertha Haag Henkel conta que “sempre ia junto na praia, com meus pais. Quando eu tinha 6 anos eu fui a primeira vez junto na praia (Tramandaí).”



Fig. 4 – Moradores da cidade de Nova Hartz apreciando o litoral.

As viagens à praia, inicialmente feitas com carroças, com duração de dias, na época de infância da Sr<sup>a</sup>. Bertha, eram feitas num carro aberto, coberto com um toldo, semelhante a um caminhão. As famílias ficavam em Tramandaí de 15 dias a um mês e contavam sua estadia de acordo com a quantidade de banhos de mar que tomavam: a Sr<sup>a</sup>. Berta dizia que o número mínimo era de dezoito banhos. Um dos carros mais famosos de Picada Hartz, é o da foto abaixo, que fez várias viagens ao litoral.



Fig. 5 – Veículo utilizado pelas famílias para viagens ao litoral.

Outra atividade comum destacada pela Sr<sup>a</sup>. Bertha, são as reuniões da Juventude em domingos à tarde:

“(nas reuniões) fizemos brincadeiras e cantos. Às vezes nós fizemos teatros. E estava muito bonito no nosso tempo. [...] Cada ano foi um teatro da Juventude. Nós fizemos passeios. Fomos para a Estação Sander (atual Três Coroas) uma vez. E daí nós tinha que caminhar até a Estação de Campo Vicente. Estação de trem. Tinha que caminhar a pé até lá (cerca de 5 quilômetros), para pegar o trem até a Estação Sander.”



Fig. 6 – Grupo de teatro dos alunos do Professor/pastor Wartenberg.

Segundo esta senhora, este encontro de Grupos de Juventudes Evangélicas, ocorrido em 1933, teve duração de três dias, e toda vez que o grupo excursionava, tanto para encontros com mais dias de duração quanto para um piquenique de um dia, o pastor da comunidade os acompanhava. Várias outras pessoas idosas da comunidade local, em conversas informais que realizei, geralmente em língua alemã, confirmaram tais atividades.



Fig. 7 – Piquenique do grupo da Juventude da comunidade Evangélica.

### 3 - O que é infância afinal?

*“E a gente canta  
E a gente dança  
E a gente não se cansa  
De ser criança  
A gente brinca  
Na nossa velha infância”  
Tribalistas*

Como já nos referimos no capítulo anterior, não existe um conceito único nem de infância nem de criança, Se reportarmos ao dicionário de Língua Portuguesa, teremos como definição “período da vida humana compreendido entre o nascimento e a puberdade” (Larousse, p. 547), ou se conferirmos no Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, encontraremos em seu artigo 2º que “considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos”. Já no que se refere à etimologia (*infante*), esta relaciona infância com a incapacidade de falar. Ou seja, o significado é genérico, de acordo com Moysés Kuhlmann Jr., em função das transformações sociais, pois toda a sociedade tem seus sistemas de classes, de idade e a cada uma é associado um sistema de status e de papel. Na verdade o que temos são várias imagens que acabaram se cristalizando historicamente, afinal, a infância não é uma fase biológica da vida, mas sim uma construção social e cultural, sendo difícil estabelecer um parâmetro numérico para sua delimitação no tempo.

A definição, caracterização e imagens do senso comum sobre a infância e a criança provêm dos campos da psicologia, da biologia, da medicina e da pedagogia. Hoje percebe-se a necessidade de transferência da abordagem de uma base bio-psico-pedagógica para uma sociológica. A sociologia da infância propõe um desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos, apontando uma dupla missão, assim delineada por Prout, citado por Delgado: “criar espaço para a infância no discurso sociológico”. Ou

ainda, a de “confrontar a complexidade e a ambigüidade da infância na qualidade de fenômeno contemporâneo e instável” (Delgado, p. 351, 2005). O próprio Prout, ao apontar a necessidade de se criar um espaço para a infância no campo da sociologia e destacar o seu caráter ambíguo, adverte para o cuidado que se deve ter em não substituir o reducionismo bio-psico-pedagógico na abordagem da infância, por outro, o sociológico.

Nesse sentido, faz-se necessário intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância – que é atravessada por várias categorias, reforçando seu caráter de pluralidade – e interrogar a sociedade, de acordo com Manuel Jacinto Sarmiento, “a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (pág. 363, 2005).

Mas para intensificarmos estes estudos interdisciplinares sobre a infância, temos que, em primeiro lugar, desconstruir algumas bases teóricas com que as crianças foram tematizadas nas ciências sociais. Como exemplo podemos usar o termo “socialização”, com base em Durkheim, que “remete as crianças para a condição de seres pré-sociais”, o que, segundo Sarmiento, deve ser desconstruído numa ação “inerente à emancipação da infância como objeto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos” (pág. 374, 2005).

Já historicamente a infância, segundo Miriam L. Moreira Leite, “passa a ser visível quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos. É então que as crianças transformam-se em ‘menores’, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados ou delinqüentes” (In: Freitas, pág. 18, 1997). Não esquecendo de mencionar que este termo “menor”, por muito tempo, principalmente durante os séculos XIX e XX, nunca foi utilizado para designar filhos das classes média ou alta, por ser desqualificante, além de trazer consigo uma carga semântica fortíssima de fraqueza, de diminuição e de exclusão.

Palavras e expressões usadas para designar e/ou caracterizar a infância e as crianças indicam a combinação, muitas vezes nebulosa, de subjetividade e objetividade, dependendo do ponto de vista de quem escreve ou lê, ocasionando em muitos casos uma

“rede de mal-entendidos que entremeia a construção do texto histórico” (Freitas). Isto dificulta ainda mais o estudo sobre as crianças no Brasil, pois, além de não serem consideradas um importante “objeto” de pesquisa por muitos até bem pouco tempo, seus relatos sobre elas/delas, são escassos e confusos, não esquecendo também que a história da infância possui várias abordagens, enfoques e métodos, além de caminhar ao lado da história da assistência, da família e da educação, conforme veremos mais adiante.

Mas retornando ao significado das palavras, que vai muito além de uma simples definição semântica, etimológica ou até mesmo ideológica, retomemos mais uma vez aquelas que para nosso estudo são fundamentais: infância e criança.

A sociologia define a infância como uma construção histórica, social e cultural, conforme já mencionado no primeiro parágrafo deste capítulo, porém Sarmiento (2005) acrescenta que ela é uma categoria social do tipo geracional, que está inserida numa sociedade estratificada, ou seja, que se relaciona intergeracionalmente nos planos sincrônico e diacrônico. Já Claude Javeau (2005) destaca o caráter polissêmico da infância e define que se ela for reduzida ao termo “infância”, nos remeterá ao campo demográfico, constituindo um elo com o discurso macroeconômico, recoberto por um discurso macrossociológico, projetando uma imagem de criança/aluno improdutivo, do ponto de vista econômico, tida como uma oportunidade de investimento, reforçando seu caráter de dependência, de “um vir a ser”, desconsiderando sua produção cultural e social.

Ao utilizarmos o termo “criança”, nos referimos a um ser único, com suas características de gênero, idade, classe social, entre outras. Ao enfocarmos o termo com as lentes utilizadas por Sarmiento (2005), consideraremos a criança como um indivíduo com sua especificidade biopsicológica, “sujeito concreto que integra a categoria geracional e que para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.” (pág. 371). Claude Javeau, ao abordar o campo semântico “criança”, nos esclarece que este acaba nos remetendo a uma conotação de ordem psicológica e que o discurso sobre as fases de desenvolvimento da criança adquiriu legitimidade e acabou por construir o “objeto” criança como algo abstrato - alguém destinado a passar por diversos e sucessivos níveis na aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos. Complementando com a assertiva de Sarmiento, se pretendemos vê-la como um ator social, devemos recusar esta interpretação proposta pela

ciência moderna que tematizou a criança como estando numa situação de transitoriedade simplesmente.

Por fim, utilizando ainda as contribuições de Javeau, quando pluralizamos o termo “criança” em “crianças”, entramos no campo antropológico, que considera as crianças uma população ou um conjunto de populações com pleno direito, com seus traços culturais, com suas estruturas, suas linguagens... “Como os outros grupos sociais, as crianças arranjam suas existências cotidianas com os meios que podem. Esses meios lhes são dados pelos dispositivos de socialização que lhes são impostos ou propostos.” (JAVEAU, p. 386, 2005). É dentro do grupo que as crianças desenvolvem e elaboram suas culturas infantis em consonância com a sociedade global na qual está inserido, pois este grupo social participa dos fenômenos de dominação que concernem à sociedade inteira, interagindo com outros grupos, em sua grande maioria centrados na cultura adultocêntrica ocidental.

### **3.1 - A infância entre o assistir, o cuidar e o educar**

“Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil”.

Maria Luiza Marcílio

De inspiração europeia, seguindo o modelo da roda de expostos de Lisboa, administrada pela Santa Casa de Misericórdia e com algumas subvenções municipais, tivemos, durante todo o período colonial, a implantação de três rodas no Brasil durante o século XVIII, sendo uma em Salvador, outra no Rio de Janeiro e por fim, uma em Recife. Elas surgiram devido ao fato de haver um número considerável de crianças abandonadas, principalmente nos meios urbanos, que deveriam ser assistidas pelas Câmaras Municipais, que acabavam se omitindo, alegando falta de recursos. Estas câmaras conseguiram, em 1828, aprovar a chamada Lei dos Municípios, que acabava por eximir as câmaras desta incômoda e trabalhosa obrigação de dar assistência aos enjeitados, transferindo-se essa função às Misericórdias, com suas rodas dos expostos, colocando-as a serviço do Estado. Associou-se o público e o particular, surgindo assim uma assistência que passa de um caráter caritativo, para

outro, filantrópico utilitarista. A partir desta nova sistemática várias províncias instalaram suas rodas, inclusive o Rio Grande do Sul, que contou com uma roda em Porto Alegre, uma em Rio Grande e outra em Pelotas.

Mas mesmo havendo algum subsídio das assembleias provinciais para esse trabalho com as crianças abandonadas nas Misericórdias, as verbas eram insuficientes e a solução buscada para se contornar as grandes dificuldades que essas instituições enfrentavam, foi trazer as irmãs de caridade de diversas ordens religiosas européias. Assim, a assistência deixa de ser uma ação descentralizada na mão de leigos e das municipalidades, e as ordens religiosas femininas passam a cuidar das crianças confinadas nas casas dos expostos. Infelizmente o índice de mortalidade das crianças atendidas por essas casas, era altíssimo, gerando um movimento em prol de sua extinção a partir do século XIX, iniciado pelos médicos higienistas e acrescido pela adesão de juristas, preocupados com a questão social relativa à adolescência infratora e de muitos outros que consideravam que devido a essas mortes, “vidas úteis estavam sendo perdidas para o Estado” (In: FREITAS, pág. 66, 1997). Mais adiante Maria Luiza Marcilio destaca que “O movimento contra as rodas de expostos, mais fraco no Brasil do que na Europa, não foi suficiente para extingui-las no século XIX. As mais importantes sobreviveram no século XX. A do Rio de Janeiro foi fechada em 1938, a de Porto Alegre em 1940, as de São Paulo e de Salvador sobreviveram até a década de 1950, sendo as últimas do gênero existentes nessa época em todo o mundo ocidental.” (In: FREITAS, pág.66, 1997).

E é justamente neste período, século XIX, que vemos o desabrochar do sentimento de infância no Brasil, como já referido no início do capítulo I., Moysés Kuhlmann Jr. nos adverte que temos que ter cuidado para não interpretarmos este desabrochar, como uma transposição tardia de uma realidade européia para a nossa, com dois séculos de defasagem no desenvolvimento do sentimento de infância aqui no Brasil - já que Ariès (França) registra seu aparecimento na Europa no século XVIII – pois o caminho percorrido não é o mesmo e o enfoque dado à infância era outro, e não sua mera inexistência.

É durante o século XIX, mais precisamente na sua segunda metade, que há um grande investimento nas instituições de educação popular, de cunho assistencialista filantrópico, envolvendo creches, pré-escolas (não esquecendo que as instituições de educação infantil surgiram para atendimento exclusivo aos pobres, tornando-se sinônimo de lugar de

guarda e de assistência e não de educação) e escolas profissionalizantes, com o objetivo de disciplinar, apaziguar e normalizar as classes trabalhadoras, estigmatizadas com o signo do preconceito.

E ao falarmos em normalizar, inevitavelmente nos vem em mente o termo “escola normal”, que passa a ser difundido e exaltado no Brasil neste final de século XIX, a partir da Proclamação da República. Uma das escolas normais mais famosas da época é a Escola Normal de São Paulo, ou, Escola Normal da Praça, como também era conhecida, fundada em 1894, que além do Curso Normal e de Escolas-Modelo, passou a abrigar também, a partir de 1897, um Jardim da Infância, que, segundo Carlos Monarcha, faz parte de um projeto de construção de uma nova imagem de criança:

“Preocupados com a acolhida dos ‘recém-chegados’ à vida republicana – os novos - os republicanos paulistas configuram uma arquitetura escolar caudatória do imaginário da época e promovem, por meio de um discurso elaborado em estilo alto e idealizador – pleno da impressão do novo e do messianismo político - a construção de uma imagem de criança, subitamente valorizada e representada como herdeira da República recém-instalada”. (In: FREITAS, pág. 98, 1997)

Passada a euforia inicial da proclamação da República, os governantes vêem-se face a face com os problemas que já haviam tomado dimensões alarmantes em grandes cidades, como é o caso de São Paulo, onde a miséria e a indigência das massas populares, espezinhadas em cortiços, - e o autor brasileiro Aluizio de Azevedo em seu livro “O cortiço”, retrata bem essa realidade - contrasta com o centro urbano aristocrático e luminoso, gerando um “potencial insurrecional” da população e urgências sociais, determinando a racionalização dos serviços públicos e a execução de políticas sociais setoriais: “Em outras palavras, os republicanos paulistas – representantes do ‘governo para o povo’ – organizam um investimento político e cultural com vistas à ordenação do corpo social, segundo os valores republicanos: as instituições político-administrativas são representadas como impessoais e objetivam restaurar e resgatar uma origem e uma soberania esquecidas. [...] No âmbito desse investimento social, político e cultural, ao Estado cabe assumir a função de preceptor dos novos: o povo e a criança, ambos representados como portadores da minoridade intelectual e social”. (In: FREITAS, pág. 101, 1997) E assim faz-se da política uma arte científica, embasada nos moldes do Positivismo, que acabará por guiar os passos deste novo governo republicano.

Mas retornando ao Jardim da Infância, o edifício do Kindergarten, situado nos fundos da Escola Normal, é imponente e sobressai-se na paisagem com sua estrutura de metal e vidro que, segundo Carlos Monarcha, “produz uma paisagem translúcida, resplandecente e algo celestial, habitada por pequenas hordas angelicais, à época aproximadamente 100 meninos e 100 meninas.” (In: FREITAS, pág. 116, 1997).

E não é por acaso que denominavam o edifício do Jardim de Infância de Kindergarten, termo equivalente em língua alemã, pois seguiam-se ali os preceitos de Froebel – “despertar o divino que existe no interior da alma humana” – as atividades eram organizadas segundo as diretrizes do pedagogo alemão, no intuito de se educar os sentidos das crianças. As professoras conduziam suas atividades de acordo com o “Guia das jardineiras”, como eram comumente chamadas, e com material didático froebeliano importado.

Como se percebe, há neste projeto envolvendo a infância da República recém-instaurada, uma fusão de algo grandioso e ao mesmo tempo funcional, mas altamente idealizador que “promove uma súbita valorização da criança, representando-a como herdeira da República, alegorizada esta na figura da mulher amorosa e abnegada.” (op. Cit. Pág. 119, 1997).

## **4 - Kindergarten: o jardim de infância**

### **4.1 - O jardim de infância/pré-escola em Picada Hartz**

“Porque eu na minha vida nunca  
tinha visto um Jardim de Infância...”  
*Professora Edith H. Jost*

Esta frase emitida pela professora aposentada Edith Hoffmann Jost demonstra o sentimento de insegurança e de novidade que perspassava o magistério no período da década de 1950, quando ocorre um atendimento mais efetivo às crianças menores de sete anos de idade.

Em Nova Hartz, a oferta do Jardim de Infância ocorre a partir de 1956, na Gemeindeschule (escola comunitária) da IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil). As duas salas de aula da escola não comportavam mais a demanda de crianças de idades variadas e, como a procura, bem como a frequência das aulas por crianças menores de sete anos era considerável, houve necessidade de ampliação: Passou-se a fazer uso do salão do Jugendhaus (lar da juventude) para as aulas com uma turma de Jardim de Infância. Quem assume esta primeira turma de Jardim é a professora Gerda Ratke Schoenardie, filha do então pastor da comunidade evangélica.



Fig. 9 / 10- Fotos do professor/pastor Wartenberg com seus alunos.  
Datação aproximada: 1930-40



Para sabermos mais a respeito buscamos fontes para, com maior fidelidade retratar esse contexto. O Sr. Hugo Schoenardie, viúvo da professora Gerda, conta que ela atendia em torno de 20 crianças. Segundo ele, as aulas eram baseadas em brincadeiras, cantos, teatros, desenhos. Eventualmente, em datas especiais, realizava apresentações com as crianças, no próprio “Jugendhaus” (salão do lar da Juventude), que possuía um palco:

“Tinha muitas (crianças), porque quando ela (Professora Gerda) fazia teatros com eles, como era bonito aquilo. A gente nem imaginava que umas crianças tão pequenas eram assim tão inteligentes, né. [...] É, e faziam tudo certinho, trocavam de lugar às vezes as cadeirinhas e, então era tudo por figurinhas, cada cadeirinha tinha uma figurinha, então cada criança via a figurinha e sabia que aquela era a dela. Então ela misturava tudo, eles entravam, aí eles, cada um sentava direitinho na sua cadeira (risos). Muito bonito, eu achei sempre muito bonito.”



Fig. 11  
Interior do  
Jugendhaus  
(Lar da  
Juventude).  
Datação  
aproximada:  
1930-40.

As apresentações culturais, os teatros, se estendem a crianças e jovens de todas as idades, pois já se configurava como uma tradição da comunidade local (Fig. 12 e 13).



O paradoxal é que, mesmo necessitando de ampliação, pelo grande número de crianças a serem atendidas, segundo nos relatam o Sr. Hugo Schoenardie e a professora Edith H. Jost, a comunidade local não conseguiu mais arcar com os custos de manutenção da escola, e assim, neste mesmo período em que inicia o Jardim de Infância em Picada Hartz, a escola é municipalizada, sendo a partir de então supervisionada pelo departamento de educação de Saporanga, município ao qual pertence o distrito de Picada Hartz. Com a municipalização, a escola passa a ser denominada Monteiro Lobato.

A partir de 1958, com a criação da Escola Rural de Picada Hartz (atual EEEM Elvira Jost), a professora Gerda, efetivada pelo Estado, assume a direção deste Grupo Escolar, como também era conhecida a escola, e a professora Edith Hoffmann Jost assume o Jardim de Infância.

A professora Edith relata que inicialmente teve dificuldades com o trabalho com o Jardim, pois além de não ter sido aluna nem observado/presenciado um dia na rotina com crianças tão pequenas na escola, não tinha formação para tal. Surge então a necessidade de buscar cursos de férias, que ela realizou em Taquara, além de cursos intensivos, específicos para o Jardim de Infância, realizados em Panambi, pela IECLB.

Além da dificuldade com o novo, pois ela só havia trabalhado com unidocência a partir da primeira série, a professora Edith faz questão de frisar que a sistemática de trabalho adotada com o Jardim naquela época, é diversa da que possuímos hoje na Educação Infantil, e que este curso intensivo foi importante para o seu trabalho:

“Lá nós ficamos durante dez dias no curso. Confinadas ali dentro, né, manhã, tarde e noite aula. Então, eu me senti com mais coragem, porque o Jardim de Infância naquela época funcionava bem diferente do hoje. Ele era em períodos, não como hoje é, uma tem os pequenos, a outra tem o pré, né. Eu tinha, naquela época, a divisão do Jardim era em períodos. Primeiro, segundo e terceiro períodos. Sendo que o primeiro período era os de quatro anos, tinha aqueles meses, quatro anos e x meses, né, e o segundo período os de cinco anos, e os de seis anos formavam a turma do pré. Então, como lá na escola eu lecionava pra cinco turmas de primeira a quinta série, aqui então eu tinha três”.

Tanto no trabalho realizado pela professora Gerda, a partir do relato do Sr. Hugo Schoenardie, como no da professora Edith, comprovado pelo seu próprio caderno de

planejamento, havia um grande destaque para o lúdico: as brincadeiras, os teatros, os cantos, os desenhos, os jogos e os passeios, principalmente no que se refere às crianças menores, dos 1º e 2º períodos. Porém, com relação aos alunos do 3º período (crianças com 6 anos de idade), o enfoque pedagógico era propedêutico, até mesmo por orientação da DIMEP (Divisão Municipal de Ensino Primário) de Sapiranga, que exigia comprovação deste tipo de trabalho:

“[...] Então eu, a gente tinha que fazer um trabalho, pra que o pré se saísse muito bem depois na primeira série lá no Elvira, lá na Escola Rural, para onde iam as crianças que tinham tido o pré, né”. Então eles elogiavam como as crianças já entravam diferentes, porque eu ensinava a fazer as letras, né, até um pouquinho de leiturinha eles já tinham.

Ó![mostra um caderno] Isso era um diário que nós fazíamos. Aqui, isso era só uma abertura... Então, ó [vai indicando] isso foi oito do nove de sessenta e nove, primeiro período, atividade livre, na primeira hora eu tinha que deixar eles livre, no segundo período, então, isso aqui o terceiro período, olha aqui, já em setembro. Era numerozinhos e assim, e tudo isso... esse é o meu diário, e eu tinha também, nós tínhamos que ter também, o caderno comprovante.”

Seguindo em seu depoimento, ela auxilia a melhor compreender o contexto de então, relatando que nesta época, década de 1960, o número de crianças atendidas no Jardim beirava os 30, e em 1975, quando o Jardim de Infância é transferido para o Estado, após a extinção da Escola Monteiro Lobato em 1974, fez-se necessário oferecer duas turmas, agora com características claras de pré-escola: uma pela manhã e outra no turno da tarde, assumidas pelas professoras Carla Hoffmeister e Elisabete Trindade, pois a professora Edith, após tantos anos trabalhando com as crianças pequenas, passa a ocupar o cargo de diretora da Escola Rural de Picada Hartz.

A partir do final da década de 1970, mais especificamente em 1978, passo a fazer parte desta história, como aluna do pré da Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Elvira Jost.

## 4.2 - Eu, ontem criança, aluna de Pré-escola

*O poeta é um fingidor  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.  
E os que lêem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles têm.*  
Fernando Pessoa (Obra poética, p. 164)

Narrar sua própria história é revisitar, no passado, sensações e situações vividas com um olhar transformado. Ser narrador personagem a partir de situações reais é andar sobre um fio tênue que divide escassamente este mundo real do da ficção, porque não há como ser totalmente objetivo quando se fala sobre si (Ah, essa pretensa objetividade!). Afinal, como já dizia o poeta modernista português, Fernando Pessoa, cujo poema utilizo para a abertura deste capítulo, tudo é uma questão de olhar, de ponto de vista, tanto a partir da experiência de quem escreve, quanto da de quem lê. Ou seja, para o poeta, a criação literária é a confluência da emoção, da razão e da imaginação, narrar-se, portanto, também é.

É nesta confluência da emoção e da razão que inicio minha jornada retrospectiva a um momento de minha vida e de parte da história da Educação Infantil em Nova Hartz. E para não ser driblada pelas lentes românticas do saudosismo, busquei contribuições de ex-colegas e de seus pais - bem como de meus próprios - professores e funcionários da Escola Rural Estadual de Picada Hartz, onde fui aluna de Pré, nível A e nível B.



Fig. 14 – Desfile cívico da turma pré nível A – 1978

O que me vem em mente quando penso naquela época são recortes de cenas bastante pontuais, envolvendo rotinas do cotidiano da escola, bem como dias festivos, especialmente aqueles envolvendo eventos cívicos. Mas as relações com colegas, professora, diretora e funcionárias, é o que mais me marcou.

Em 1978 Nova Hartz, ainda Picada Hartz, 3º distrito de Sapiranga, era uma comunidade majoritariamente composta por descendentes de imigrantes alemães – apesar de já estarem ocorrendo movimentos migratórios devido ao florescimento da indústria calçadista local – e, ter em nosso meio uma professora negra, foi um fato incomum. Não me esqueço desta que foi a minha primeira professora, a professora Glória, por quem eu sentia um grande carinho e que, pelas minhas recordações, também me tratava da mesma forma: foi ela quem me concedeu o meu primeiro apelido – Ovelhinha – não pelas minhas características físicas, mas pelo fato de meu pai ser o pastor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) que atendia esta comunidade. Com certeza esta

minha primeira experiência escolar, com uma professora negra, influenciou em muito a minha postura e respeito em relação às pessoas desta etnia, em meio a uma sociedade marcadamente preconceituosa no que se refere às questões raciais. Hoje, ao questionar a professora Edith Hoffmann Jost, naquela época diretora da escola, se houve alguma reação negativa por parte da comunidade local em relação à professora Glória, ela afirma com veemência que não, que todos os pais dos alunos do Pré a aceitaram sem resistência, não esquecendo de frisar que enviar ou não seus filhos menores de sete anos à escola era uma opção familiar.

A presença desta professora me marcou tanto que, de acordo com o relato de meus pais, quando eu desenhava e/ou pintava pessoas, pelo menos uma eu coloria com lápis de cor marrom. Creio que esta convivência inicial com uma professora negra influenciou também meus colegas, pois não me recordo de nenhum fato negativo com relação a outros colegas pertencentes a outros grupos étnicos que ingressaram em nossa turma, mais tarde, já no primeiro grau.

Nossa turma, inicialmente denominada turma do Jardim e em seguida nível A, no ano seguinte, 1979, tornou-se a turma do Pré, nível B, ainda acompanhada pela professora Glória. Não éramos em grande número, mas ocupávamos toda a sala, que no turno oposto também era ocupada por uma turma de Pré. Nossa sala era agradável, não esqueço das cortinas coloridas quadriculadas em tons de azul e de laranja, com estampas de crianças brincando. As mesas e cadeiras eram de madeira. Minha memória traz à tona que tínhamos um livro de atividades de capa cor de laranja: lembro-me das linhas pontilhadas e dos exercícios preparatórios para a escrita, bem como dos desenhos estilizados de meninas e meninos... Eu adorava aquele livro, cuidava dele tão bem que, se a enchente de 1992 não tivesse, infelizmente, destruído todo meu material escolar, com certeza eu ainda o teria. Sorte que minha ex-colega Arlete Beck, também tem o costume de guardar recordações e pude emprestar dela algumas fotos, o uniforme, para fazer cópias, não só para anexar a este meu trabalho, mas também para guardar em meu arquivo pessoal.



Fig. 15 – Desfile cívico da turma pré nível B – 1979

Esta tentativa de voltar ao passado de forma mais materializada, buscando materiais concretos, fotografias e documentos, me possibilitou um olhar mais objetivo a partir dos dados reais. Ao vasculhar os arquivos disponíveis na Escola Estadual de Ensino Médio Elvira Jost – à época de meu Pré denominada Escola Rural Estadual de Picada Hartz – confirmei a informação concedida a mim pela professora Edith: o Jardim passou a ser abrigado pela Escola Rural Estadual de Picada Hartz em 1974, a partir de sua extinção na Escola Municipal Monteiro Lobato. A professora que assumiu esta turma foi Albertina Seimetz, substituída logo em seguida, em 20 de março de 1974, pela professora Alcida Marlene Benkenstein, que após sua transferência tem sua vaga ocupada por Izabel Regina da Silva. Em 1975 é a professora Glaci Cansi que assume a docência das crianças pequenas, cuja turma não é mais nominada como Jardim, e sim Pré.

A partir de 24 de março de 1976 é que a escola passa a contar com duas turmas: uma denominada Pré-1<sup>a</sup>, no turno da manhã, ministrada pela professora Glória de Oliveira, e outra no turno da tarde, ainda chamada de Jardim, com a professora Glaci

Cansi<sup>5</sup>. Há uma indefinição quanto à nomenclatura destas turmas, ora denominadas Jardim, ora Pré-1ª e em seguida, a partir de 1977 – mais precisamente a partir do mês de junho – turma nível A, tendo à frente a Professora Glaci Cansi, e turma nível B, com a professora Glória de Oliveira, que ainda no mês de junho do referido ano, passa a assumir as duas turmas: nível A e nível B.

Em 1978, quando ingresso na escola, a professora Glória continua atuando nas duas turmas: turma de nível A no turno da tarde – da qual passo a fazer parte de acordo com a minha ficha de matrícula, especificada como Pré nível A – e o Pré nível B no turno da manhã. A partir de 1979, a professora Glória continua conosco no Pré nível B, turno da manhã, e outra professora assume o Pré nível A no turno da tarde: a professora Vera Maria Pires Cerveira.

As poucas fotos que consegui arrecadar entre ex-colegas que não tiveram suas casas atingidas pela enchente de 1992, declaram nossa participação em desfiles cívicos, festas juninas e outros eventos considerados, à época, relevantes para a comunidade escolar.

Como minha primeira experiência escolar foi agradável e eu freqüentei por 2 anos o Pré – nível A (aos 4/5 anos de idade) e nível B (aos 5/6 anos) – questiono até que ponto este início de vida escolar tão positivo influenciou na minha decisão de pesquisar sobre a Educação Infantil, somado ao fato de eu ter hoje uma filha com 4 anos de idade, que também está tendo uma ótima experiência na Escola de Educação Infantil Casa da Árvore, que ela freqüenta desde o segundo semestre de 2005. Mas e as outras crianças de 0 a 6 anos do município, onde estão?

---

<sup>5</sup> Dados coletados no arquivo da escola e conforme consta no livro-ponto da Escola Rural Estadual de Picada Hartz, aberto em 22 de março de 1976, pela diretora Edith Hoffmann Jost.

## 5 – As políticas públicas/educacionais

Para melhor analisar o contexto educacional de Nova Hartz, é preciso relacioná-lo ao contexto macro. Para tanto, incursiono pelas políticas públicas referentes ao campo da educação, com um especial enfoque às políticas para a infância, sem, no entanto deixar de mencionar a origem de determinadas políticas relacionadas ao social, subjugadas, porém, ao econômico.

O movimento neoliberal, que possui sua base no século XVIII a partir do liberalismo econômico de Quesnay e Smith, cujos princípios são a livre concorrência e a não interferência do Estado nessa liberdade do indivíduo (o “Estado mínimo”), restando a ele somente os deveres com a defesa, com a justiça e com os serviços e instituições públicas, entende que é necessário retornar ao *laissez-faire*, ao livre mercado do século XIX, pela simples razão de que, segundo os representantes desse movimento, a liberdade é o meio mais efetivo de promoção da igualdade e do bem-estar. As correntes neoliberais propalam que deve haver subordinação do social ao econômico e se apóiam fortemente nas formulações de Hayek, tomado como expoente desta tradição de pensamento que expressa o ideário de “menos Estado e mais mercado”, e é claro que, no que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é igualmente o livre mercado.

Nesse sentido, segundo Janete M. Lins de Azevedo: “Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho. (...) Enfim, considera-se que os recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade social.” (pág. 13).

O que explica o rumo que tomam as políticas públicas, em âmbito social, que acabam sendo relegadas a segundo plano ou utilizadas como forma de manipulação, pois se sabe que as armas de um governo neoliberal são a exclusão social e a privatização do conhecimento. Conhecimento este que, seguindo o modelo da Revolução Industrial e do Capitalismo, passa por um processo de fragmentação formal, rompendo com as relações entre a parte e o todo, isolando forma e conteúdo; essa divisão estratégica permite ao Capital ser o único sabedor do conhecimento no todo, distribuindo-o em doses homeopáticas, de acordo com sua conveniência ou necessidade.

Por isso, em relação à política educacional, pode-se dizer que o neoliberalismo tem uma postura um pouco diferente do que a que possui frente às demais políticas sociais, a “educação na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal, é uma das funções permitidas ao ‘Estado Guardião’”. (AZEVEDO, pág. 15, 2001), pois a educação é vista como uma forma importante de redução das desigualdades sociais - dentro de uma concepção neoliberal, não esqueçamos disso - pois as reformas feitas até hoje na área educacional, em âmbito mundial, têm em comum a busca de um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também na adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo de administração de empresas, lembrando que muitas escolas e secretarias de educação acabaram adotando o paradigma da qualidade total.

Mas para definirmos o que é uma política e, mais ainda, o que vem a ser uma política pública, é necessário ter-se a clareza de que ela possui três dimensões que se entrelaçam e se influenciam mutuamente, conforme nos esclarecem Müller e Surel: a “polity”, que é definida pelas instituições políticas, distinguindo o Estado e a sociedade civil; a “politics”, que se traduz pela atividade e processos políticos, ou seja, a atividade política em geral, como a competição eleitoral, o debate partidário entre outras; e a “policies” (policy), que se refere à ação pública e aos conteúdos da política, como a configuração dos programas políticos, problemas técnicos e conteúdo material das decisões políticas.

Devido ao seu caráter construtivo e evolutivo, delimitar as “fronteiras” de uma política pública é um exercício complexo, quando não, inglório, pois mesmo se uma decisão é uma expressão do poder público, permanece o problema da identificação da fronteira entre o espaço público e o privado, sabendo-se também que as políticas públicas envolvem conflitos

de interesses entre camadas sociais, expressam a conversão de decisões privadas em decisões e ações públicas que afetam a todos e que surgem como resposta do Estado às demandas da sociedade.

Como essa fronteira entre público e privado é muito tênue, as decisões de ações públicas pelo Estado, ocorrem em uma espécie de arena, onde o afrontamento de interesses diversos num jogo de poder complexo, com processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas de política, podem ser distinguidas pelo seu caráter distributivo, redistributivo, regulatório e constitutivo.

Da mesma forma como o jogo de poder na arena política se mostra complexo, a conceituação de poder também apresenta uma gama de possibilidades de definição, pois, segundo Foucault, ele não existe concretamente, não é um objeto ou um lugar visível e facilmente delimitado, ele é prática, é relação e nada está isento de poder nem de resistência a esse poder que provém de sua própria teia e se encontra em pontos transitórios que também se alastram por todo o tecido social.

Além de luta e de relação de forças, o poder ou os micro-poderes, possuem duas faces, definidas por Foucault como uma negativa, destrutiva e outra positiva, construtiva, pois se o sistema capitalista pautasse sua dominação e hegemonia somente sobre a repressão, não sobreviveria, o que lhe interessa, é controlar a ação do homem para maximizar a sua utilização e aumentar-lhe o efeito do trabalho, resultando dessa equação a utilização econômica máxima do ser humano e a diminuição de sua força política.

Como resultado desta lógica capitalista em que a força do trabalho humano se converte em utilidade econômica e redução de sua capacidade de revolta, temos a subordinação do social ao econômico.

Historicamente, o Brasil é um país com uma experiência relativamente curta no que concerne a políticas públicas educacionais, sendo que a primeira LDB do Brasil Império, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio”, é datada de 15 de outubro de 1827. No entanto, é somente a partir de 1870, com o surto do progresso, que surgiram pronunciamentos isolados em favor da educação para o povo, o maior ou menor atendimento escolar provincial, de acordo com

Vanilda Paiva, “ocorria devido a fatores econômicos, imigração e interesse de homens públicos pelo problema do ensino”. Apesar de alguns projetos surgirem mais tarde, ainda durante o período do império, inclusive o de Rui Barbosa (1882), não obtiveram êxito para a propagação da educação popular. Durante o período da República Velha, o federalismo também acabou freando a educação popular, que acabou se desenvolvendo mais no eixo Centro-Sul, inclusive no que se refere à educação infantil, como já desenvolvido no capítulo 3, devido à imigração (“escolas estrangeiras”) e ao maior desenvolvimento econômico. Em 1920, o nível de atendimento escolar era o mesmo de 1909 e, somente a partir da Grande Guerra que se intensificou o movimento em favor da educação popular e da educação infantil, surgindo inclusive um movimento de pré-escola de massa para atendimento de crianças de famílias mais pobres, com um cunho altamente assistencialista, introduzido no Brasil sob influência de propostas divulgadas pelas organizações intergovernamentais, em especial a UNESCO e o UNICEF, que se constitui numa influência antiga através da criação do Departamento nacional da Criança (DNCr), criado em 1940 junto ao Ministério da Educação e Saúde para ser o “supremo órgão de coordenação de todas as atividades relativas à proteção à infância, à maternidade e à adolescência” (VIEIRA, 1986, p.94).

Mas antes desta iniciativa de criação do DNCr, em 1932, um grupo de educadores lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação, propondo uma reconstrução educacional de vasto alcance. Este documento de 1932 teve grande repercussão e deu origem a outros, de fundamental importância para a educação nacional das últimas décadas, motivando inclusive uma campanha que resultou na inclusão dos artigos 150 e 152 na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934, que tratavam respectivamente da formulação de um Plano nacional de Educação a ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e aprovado pelo poder legislativo, sugerindo inclusive, segundo o histórico do PNE de 2001, “ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais”. Este fundo proposto em 1932, ignorado na Carta de 37, discutido na Bahia em 1947, é detalhado em 1961, a partir da Lei nº4. 024, surgindo assim o primeiro Plano Nacional de Educação no Brasil, em 1962, no entanto “ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério de Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma

nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição de recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.” (PNE, 2001).

Somente com a Constituição Federal de 1988, a partir do artigo 214, onde consta que “a Lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual,” e com a Lei nº. 9394/96, que “estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional”- que determina nos artigos 9º e 87, que cabe “à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação”- é que se começa a sentir uma movimentação por parte dos responsáveis pela apresentação, elaboração e aprovação deste PNE, que após tantos anos, vem a ser lei: Lei nº. 010172/2001, infelizmente, não apenas por boa vontade política e por se entender que realmente a educação é um direito de todos e dever do Estado, mas por uma série de influências externas, que tomam o capital como eixo norteador das ações voltadas para a educação, e não o valor humano, como poderemos esclarecer mais adiante, no decorrer deste trabalho.

### **5.1 - As políticas públicas/educacionais voltadas para a infância: o que organizações internacionais tem a ver com isso?**

A partir da Convenção de Bretton Woods, em 1944, surge o Banco Mundial, num contexto de bipolarização mundial, dividido em Leste e Oeste, para auxiliar os países em desenvolvimento e atraí-los para o bloco Ocidental Capitalista. O BM inicia com o aporte financeiro de 44 países que se uniram para financiar os países mais pobres, sob cobrança de juros astronômicos e da adoção de determinadas políticas, inclusive na área educacional, transformando-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço conferido à UNESCO. O financiamento feito pelo BM à educação mundial não é o único nem mesmo o mais importante, pois, segundo a CEPAL<sup>1</sup>, os empréstimos do banco para a América Latina correspondem a menos de 5% dos gastos públicos com educação na região, mas mesmo assim, “por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional.

Esta política favorece liberdade para as forças de mercado e para um Estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com os princípios da iniciativa privada” (LAUGLO, pág.14, In: Cadernos de pesquisa nº100).

Durante a década de 80, principalmente a partir do Consenso de Washington, há um financiamento maior para a educação como meio de minimizar os efeitos da pobreza, seguindo-se alguns princípios básicos, tão caros ao sistema capitalista neoliberal: o equilíbrio orçamentário com diminuição de gastos públicos, a abertura comercial, a liberação financeira, a desregulamentação do mercado, caracterizando-se aí o Estado Mínimo, e a privatização das empresas públicas. Como os países da América Latina, entre eles o Brasil, “vivem um período caracterizado pela crise do modelo de industrialização, numa conjuntura demarcada pelo processo global de reforma do Estado, cuja finalidade é instaurar o mercado mundial como principal mecanismo de obtenção de recursos” (pág. 38, Cadernos de pesquisa nº100), os órgãos internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as agências da ONU, o Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e a UNICEF, têm orientado as políticas sociais para as exigências do atual estágio do capitalismo aqui reinante, reivindicando a tarefa de pensar a ordem e a democracia no mundo, “para evitar que o processo de globalização gere mais pobreza e exclusão, comprometendo a estabilidade social e a paz mundial” (pág. 38).

Não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que a “paz mundial” e a “estabilidade social” são os fins destes organismos internacionais. É claro que na Conferência Mundial de Educação para Todos, que se realizou em 1990, em Jomtien, na Tailândia, vinculou-se “desenvolvimento humano à educação, enfatizando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida” (pág. 39), e que o documento da CEPAL<sup>6</sup>, de 1992, teve como objetivo “esboçar linhas de ação para políticas e instituições que favorecessem as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, na perspectiva da noção de complementaridade entre transformação produtiva e equidade proposta no documento anterior da CEPAL de 1990<sup>7</sup>. A estratégia proposta se articula em torno de objetivos (cidadania e competitividade), de critérios norteadores (equidade e desempenho) e delineamento de reforma institucional (integração nacional e

---

<sup>6</sup> “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”

<sup>7</sup> “Transformación productiva con equidad”

descentralização)” (pág.40), no entanto, o pano de fundo é a política econômica, e o BM assume explicitamente a defesa da vinculação entre a educação e a produtividade, “sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania, apesar das referências ao combate à pobreza, à promoção da equidade social, a uma política de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos.” (pág. 40).

Apesar de questionáveis os resultados das pesquisas científicas encomendadas pelo BM sobre a situação da educação no mundo, e em especial da América Latina, com sérias falhas e fragilidades na conceituação e fundamentação das estratégias e políticas recomendadas, ele ainda “é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor” (BM, 1992, p.7), e infelizmente, nossas últimas leis, como a LBD/96 e a do FUNDEF, construíram-se sobre as bases alicerçadas nos princípios do BM, de forma vertical e eminentemente economicista, pois o “BM não apresenta idéias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um ‘pacote’ de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula” (TOMMASI, pág. 126).

Mesmo com uma visibilidade recente no campo das políticas educacionais, o BM vem atuando no setor há mais de trinta anos, modificando e adequando o investimento em educação de acordo com sua estratégia, mas foi a partir da década de 80, quando publicou seu primeiro documento de política para a educação, que ocorreram as mudanças fundamentais em relação ao tema educativo dentro desse organismo que, segundo o próprio BM (1995: XXIII) são: um notável incremento dos empréstimos para a educação; a importância crescente concedida à educação de primeiro grau e, mais recentemente, aos primeiros anos da educação secundária; extensão do financiamento a todas as regiões do mundo; menor importância concedida às construções escolares (que foram privilegiadas durante os anos sessenta); atenção específica à educação das meninas; transição de um enfoque estreito de ‘projeto’ para um amplo enfoque setorial. Segundo o banco, os desafios principais dos países em desenvolvimento são o acesso à educação, a equidade, a qualidade e a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas.

Reforma esta que deve ser entendida como reforma do sistema escolar e que de acordo com o seu pacote, deve ter a prioridade depositada sobre a educação básica, como forma de aliviar a pobreza; a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa - a qualidade, na concepção do BM, seria o resultado da presença de certos insumos que intervêm na escolaridade, e entre os nove citados como determinantes no processo de aprendizagem, pasmem: o salário do professor e o tamanho das turmas estão nas últimas posições - a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos; descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, cabendo ao governo central fixar padrões e monitorar o desempenho escolar (mas curiosamente o BM não prevê a profissionalização dos recursos humanos responsáveis pelas unidades de ensino); a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação (introduzindo aí o conceito de concorrência); a mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau como temas principais do diálogo e da negociação com os governos; um enfoque setorial, não se preocupando com esforços globais para o desenvolvimento humano e por fim, a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica, pautada num modelo escolar que desconsidera, principalmente, os professores (considerados meros insumos necessários) e a pedagogia, e que se constitui com critérios próprios de uma empresa: “Os documentos de política setorial do BM, em geral, deixam transparecer uma compreensão e um conhecimento insuficientes do educativo, da teoria e da pesquisa acumuladas neste campo e inclusive da sua terminologia específica.” (TOMMASI, pág. 140).

Ou seja, a visão de educação propagada por tais documentos, é estreita, deficitária, e resultado de uma concepção tradicional, conteudista, bancária (tão criticada por Paulo Freire), que só pode ver “qualidade da educação” relacionada a rendimento escolar, aos resultados finais, e não a todo processo envolvido na formação do ser humano. A proposta de educação do BM, ao invés de contribuir para a transformação e melhoria da qualidade, reforça, segundo Rosa Maria Torres, as tendências predominantes no sistema educativo e na cultura escolar convencionais, pois: reduz a educação à escola; tem uma visão eminentemente setorial da educação, carecendo de uma visão sistêmica, sem entender que a mudança educativa é sistemática e a longo prazo; está permeada por uma visão dicotômica da realidade e das opções de política educativa; move-se no imediatismo e trabalha para curto prazo,

amarrado aos tempos da política, insensível aos tempos da educação; é vertical e autoritário, centralizado na tomada de decisões; privilegia a quantidade sobre a qualidade, os resultados sobre os processos, o quanto se aprende sobre o quê, o como e o para que se aprende; concentra-se na oferta desconsiderando a demanda; privilegia o administrativo sobre o pedagógico; prioriza o investimento nas coisas ao invés do investimento nas pessoas; baseia-se no suposto da homogeneidade, estabelecendo políticas e medidas homogêneas para toda a população, desconhecendo a diversidade; não faz diferença entre ensino e aprendizagem; vê a educação como transmissão, assimilação e acumulação de conteúdos, proporcionados por um professor e por um livro didático; baseia-se num modelo frontal e transmissor de ensino; mostra uma grande incompreensão e negligência ao lidar com a questão docente; revela preferência pelas soluções rápidas e fáceis, com maior dividendo político, sem considerar sua sustentabilidade; vê a participação dos pais e da comunidade de maneira unilateral, restrita e centrada geralmente nos aspectos financeiros; e entende a formulação de políticas como um “partir do zero”, sem visão retrospectiva, sem recuperar a experiência e a pesquisa disponíveis, sem dar atenção às condições reais de implementação, ou seja, o fracasso de um programa é atribuído mais à falta de vontade ou à incapacidade dos professores, do que aos erros em sua concepção e em seu desenho.

As contradições e tensões que envolvem o pacote de reformas, homogeneizador e prescritivo, proposto pelo BM aos países em desenvolvimento, que na maioria das vezes o aceitam sem críticas por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, são inúmeras. Mas devido ao tema central desta pesquisa, nos voltaremos especificamente, após esta incursão inicial sobre o BM e a Educação, às questões relativas à Educação Infantil, a como, para quê e porque organismos internacionais se preocupam e se voltam (ou não) para as políticas referentes à criança pequena.

Um dos motivos mais eminentes do porquê de um banco, propriedade de 181 países-membros com sede representativa em Washington, interessar-se em acrescentar em sua agenda internacional o tema da primeira infância, é o fato de estarem os técnicos, especialistas, economistas, enfim, toda equipe responsável pelos projetos, convencidos de que este é o melhor momento para intervenções, pois crianças pequenas são vulneráveis, suscetíveis, e cada vez mais estudos científicos comprovam que o desenvolvimento cerebral se dá nos primeiros anos de vida, e as perdas que ocorrerem neste período específico da vida de uma criança, são irreversíveis na maioria dos casos. É a solidariedade e o sentimento de

pertencimento à espécie humana que instiga os representantes deste importante organismo financeiro internacional a se voltarem para as crianças, em especial para as crianças pobres, já que uma das metas propostas no *Dakar framework for action*, durante o Fórum Mundial de Educação para Todos é “expandir e melhorar o cuidado e a educação da primeira infância, de modo integrado, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas” (UNESCO, 2000)? Ou será porque se deram conta de que são as crianças as maiores vítimas das políticas econômicas globalizantes, bem como das guerras que se alastram como um câncer em metástase sobre nosso planeta?

Com certeza, não. Como se trata de um banco, temos que ter claro que o aspecto econômico e o lucro sempre despontarão a frente de qualquer outro, ainda mais se este outro for humano, social e, além dos mais, geograficamente localizado no Hemisfério Sul. Helen Penn, em seu artigo traduzido por Fúlvia Rosemberg, publicado no Cadernos de Pesquisa nº115, de março de 2002, nos esclarece que conceito de infância subsidia as políticas do Banco Mundial:

“O modelo de desenvolvimento humano utilizado para promover o ECD (Early Childhood Care and Development) – Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância – reflete o modelo de desenvolvimento econômico. A teoria do capital social sustenta grande parte da atenção recente do Banco Mundial ao tema do bem-estar social: aumentar o capital social de uma pessoa, sua capacidade de vincular-se a redes sociais e compartilhar riscos levaria a maior competitividade e produtividade (IDS, 2000). As metáforas econômicas e tecnocráticas da teoria do capital social são usadas para explicar e justificar o interesse do Banco Mundial pelas crianças e pela infância. Para o Banco, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano’ do futuro.” (Págs. 12-13, 2002)

O Banco Mundial e outras agências doadoras supõem que todas as crianças pequenas, de acordo com estudos realizados nos EUA, passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades, independente de em que continente elas nasçam e vivam, utilizando a capacidade cerebral para definir a primeira infância. Tendo esta concepção em mente, publicou, através do World Bank Institute, extensão do BM, um manual definitivo para programas destinados à primeira infância, recebendo inclusive o aval de outras doze agências financiadoras envolvidas com a infância. A National Association for the Education of Young Children (Naeyc), uma das fontes de inspiração do manual, cunhou, segundo Penn (2002), a expressão “práticas apropriadas ao desenvolvimento”, que, segundo a

mesma autora, pode ser traduzida por “de que modo entender e criar seu filho como um anglo-americano”, destacando comentário de Sharon Stephens sobre o “equivoco de se utilizar os Estados Unidos como modelo para educar as crianças. Trata-se de uma sociedade cujos valores podem ser considerados representativos de um neoliberalismo econômico extremo. [...] Dispõe de um dos mais desiguais e injustos sistemas de educação infantil (OECD, 2000), bem como do sistema de justiça mais punitivo – [...]. Os EUA recusam-se a assinar a declaração da ONU sobre os direitos da criança (o único país no mundo, além da Somália, a assumir essa postura), bem como não aceitam a criação de um tribunal de direitos humanos, apesar da considerável pressão internacional. Os Estados Unidos também são o principal acionista do Banco Mundial, embora a influência de sua ideologia neoliberal e pró-corporativista se exerça para além da votação dos acionistas.” (Penn, pág. 17, 2002) E para citar um exemplo recente de como é um equívoco usarmos os EUA como referência para educação de crianças pequenas, foi uma intervenção policial, mundialmente noticiada em 23 de maio de 2005, numa escola norte-americana, em que uma criança (menina negra) foi algemada por mau comportamento. Isso sem falar em outros casos mais atônitos ainda de crianças de Educação Infantil que foram processadas por assédio sexual, por terem abraçado ou beijado coleguinhas.

É claro que os programas de intervenção precoce promovidos pelo BM, bem como os seus pressupostos, são duramente criticados, pois além de propagarem uma visão equivocada de pobreza, vêem o Estado como incapaz, o “estado mínimo”, incentivando o setor privado a investir nestes programas voltados para a primeira infância, restringindo a atuação do Estado sobre uma determinada minoria formada pelos mais pobres. E como estamos falando em banco, quando se fala em gastar com educação e com programas sociais, a palavra de ordem é economizar, afinal, pra que dispende muito dinheiro em algo que pode ser atingido com medidas paliativas, mais baratas. Isso vai desde as instalações das escolas de Educação Infantil, alimentação, até a contratação de profissionais para atender essas crianças. Ou seja, por que oferecer escola em turno integral para crianças de zero a seis anos, se uma pessoa “capacitada” para “cuidar” da criança, no estilo “mãe-crecheira”, resolve o problema dos pais que precisam se ausentar da presença dos filhos para ir trabalhar? Por que oferecer uma proposta pedagógica diferenciada para as crianças pequenas em uma escola de Educação Infantil, envolvendo pedagogos e outros profissionais, se para preparar uma criança para o ensino regular, uma pré-escola em meio turno, em que uma professora atende em torno de vinte alunos (às vezes até vinte e cinco ou mais), já é o suficiente para capacitar essas crianças

para aprender a ler e a escrever mais tarde na primeira série? Além disso, ao freqüentar a escola meio turno, diminuem-se os custos com a alimentação, ao invés de almoços e refeições mais elaboradas, com custo maior, oferecem-se lanches que, além de serem mais baratos, atendem à fome de curto prazo.

A lógica do BM para o atendimento de crianças de setores populares, principalmente de regiões mais pobres, é a de que intervindo em três frentes (nutrição, através de merenda; saúde, priorizando diagnóstico e tratamento de infecções parasitárias e de problemas de audição e de visão, que incidem diretamente sobre a aprendizagem; e oferta de educação pré-escolar, para compensar as desvantagens iniciais daquelas crianças provindas de classes desfavorecidas) que seus técnicos consideram de suma importância para melhorar a motivação e a capacidade de aprender das crianças, se minimizaria os efeitos da pobreza e se proporcionaria à criança a oportunidade de ingressar futuramente no mercado de trabalho, já tendo adquirido as habilidades básicas para tanto.

Nesse sentido há um retrocesso nesta visão de educação inicial proposta pelo BM, que concebe a Educação Infantil como um mero apêndice preparatório para a escolarização que a sucederá, adequando a criança à escola, e como meio de evitar o fracasso escolar, em relação à visão ampliada de educação básica proposta em Jomtien, que vê a Educação Infantil como a base de toda a educação básica, como uma primeira etapa importantíssima para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças e alicerce de toda a aprendizagem posterior. O que não podemos esquecer é que o BM é um banco, e que como tal, é a lógica econômica que o orienta e que define seu papel técnico, por isso, as prioridades ditadas por seu pacote, não coincidem “com as prioridades propostas pela construção de um modelo educativo legitimamente centralizado na qualidade e na equidade, autenticamente comprometido com a aprendizagem e com sua melhoria. Supõe um enfoque sistêmico da educação, uma visão de longo prazo, uma estratégia de mudança muito mais radical do que o BM parece disposto a sustentar e apoiar.” (Tommasi, pág. 185).

Infelizmente, no que se refere ao município, parece ser esta lógica que se vê representada: a ordem é economizar. Não me refiro aqui apenas ao poder público, mas também às empresas privadas que, de certa forma, também fogem de seu compromisso de atender plenamente as crianças menores de sete anos, filhas de suas funcionárias. Neste jogo de fuga, um (empresas) empurra para o outro (prefeitura municipal) a responsabilidade pelo

atendimento às crianças pequenas, e vice-versa. Até que ponto cada setor cumpre ou deixa de cumprir sua obrigação? É o que pretendemos estudar mais adiante.

## **5.2 - Políticas nacionais voltadas para a educação de crianças pequenas**

Ao analisarmos a legislação atual no Brasil, podemos perceber grandes avanços com relação ao que tínhamos faz bem pouco tempo em educação, inclusive algumas inovações que acabam suscitando desafios nada fáceis de serem enfrentados rumo às conquistas almejadas.

Quanto ao ordenamento legal vigente, pode-se afirmar que a Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi, e continua sendo, um grande divisor de águas no que se refere ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, reforçado em seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) e pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS/98). Esta visão de criança-cidadã é estendida à LDB/96 e ao Plano Nacional de Educação (PNE/2001), gerando uma grande contribuição para que se atribísse um novo estatuto de valor para a Educação Infantil que passa a ser encarada como a primeira etapa da Educação Básica.

No entanto há uma grande distância entre a nossa legislação – considerada uma das melhores do mundo no que se refere ao reconhecimento da cidadania relativa às crianças, seu amparo, proteção e educação – e a realidade com que nos defrontamos cotidianamente. Soma-se a isso também o fato de essas leis serem amplas e ocasionarem interpretações equivocadas. Neste sentido, com a ausência de uma legislação complementar que regulamente os diversos setores que envolvem as vidas das crianças pequenas, surge como consequência a falta de implementação do que se encontra em lei, devido justamente a esta ausência de previsão de mecanismos operacionais efetivos, que garantam a aplicação dos princípios expressos nos instrumentos legais.

Um exemplo de como muito do que se cita na LDB/96 está passível de diversas interpretações é a discussão que ainda hoje perdura sobre a fragmentação e/ou integração da educação infantil que pode ser oferecida na modalidade creche e pré-escola. Tais termos, mantidos e mal utilizados, vinculam à creche o turno integral, para atendimento

de crianças de zero a 3-4 anos de idade, e à pré-escola o turno parcial, para crianças a partir dos 4 anos de idade. A LDB não determina período de atendimento para cada faixa etária, mas as administrações, independente de serem municipais, estaduais ou federais, preferem utilizar esta divisão para poderem – a partir do momento em que as crianças se tornam menos dependentes dos adultos – multiplicar as ofertas de vagas em mais períodos e atingir assim um maior número de crianças atendidas por profissionais dos sistemas educacionais.

Essa fragmentação da Educação Infantil em creche e pré-escola, principalmente no período imediatamente posterior à LDB/96, acabou reforçando novamente o caráter compensatório do atendimento à criança pequena, utilizando-se a lógica de focalização de populações mais pobres, associada à exigência de que a mãe esteja trabalhando para se obter a vaga em creche, e adotando-se os critérios de idade, local de moradia ou ordem de chegada para as matrículas na pré-escola, o que vai de encontro ao que determina a lei.

Porém a própria lei deixa esta brecha, pois como referiu Vital Didonet: “A Constituição é clara: a criança tem o direito (não a obrigação) de freqüentar uma instituição de educação infantil; o Estado tem o dever de atender a esse direito”. Mas, infelizmente, “direito é uma coisa. Obrigatoriedade é outra. A legislação brasileira é sábia em não decretar a compulsoriedade da Educação Infantil” (2005, pág.29). E a CF/88, introduzindo a Educação Infantil como o mais novo direito das crianças pequenas e dever do Estado, colocou responsabilidades sobre os municípios, impulsionado seu atendimento público, direto em creches e pré-escolas, que gradualmente passaram da assistência e da saúde para a educação. Tal acontecimento deveria ter implicado uma articulação política entre educação e assistência social para não fragmentar o atendimento à criança – que no entanto teve sua expansão interrompida a partir da implantação do FUNDEF (Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), já que o mesmo não previa recursos para esta primeira etapa da Educação Básica, gerando estagnação da Educação Infantil nas redes municipais e a necessidade de se obter fontes próprias de recursos para ela, além do percentual dos recursos vinculados à educação para se poder ampliar este atendimento.

Muitos municípios, para poderem aumentar sua fatia do bolo de recursos provindos do FUNDEF, e tentar resolver o problema de atendimento às crianças de 6 anos, implantaram precipitadamente e sem um planejamento mais organizado e amplo, o ensino

fundamental de 9 anos, percebendo-se assim, de acordo com Maria Lúcia de A Machado (2005), uma falta tanto de uma programação pedagógica da escola fundamental com crianças de 6 anos, quanto para as crianças de 5 anos na Educação Infantil.

Como o FUNDEF, a princípio, tem como término marcado este ano de 2006, surgiu recentemente uma discussão acalorada sobre uma nova forma de financiamento para a educação: o FUNDEB (Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica), surgido como PEC 112/99 e recém aprovado em nova versão. Apesar de o FUNDEB – muito mais amplo que o FUNDEF, pois não prevê recursos apenas para o Ensino Fundamental e sim para toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até a EJA – se apresentar como uma alternativa viável, foi amplamente debatido e contestado, pois há o risco de um financiamento comum para atribuições que não são comuns ao Estado e seus municípios, podendo assim gerar um desequilíbrio entre entes que deveriam ser parceiros, tomando-se como base o Regime de Colaboração entre as diferentes esferas federativas, que passariam a se degladiar pelos recursos do novo fundo, além de repassar encargos.

Outra questão levada ao debate é com relação ao Ensino Fundamental, que de único privilegiado pelos recursos do FUNDEF, passaria para segundo plano, com prevalência da tão sofrida Educação Infantil e do ainda não obrigatório Ensino Médio, que é um ponto polêmico. E por quê? Simplesmente porque há um descompasso muito grande entre o ritmo de matrículas para o Ensino Médio - em progressiva expansão - e a Educação Infantil, que em número de matrículas atuais encontra-se equivalente ao Ensino Médio, mas com uma demanda infinitamente superior. E ao utilizar-se, no momento da implantação do novo fundo, o número de matrículas em cada etapa como referência para seu financiamento, pode haver uma forte transferência de recursos para o Estado e conseqüente redução para os municípios, responsáveis diretos pela Educação Infantil. Não esqueçamos que a necessidade de criação de vagas para a Educação Infantil é a maior de todas, pois para atender em torno de 50% das crianças brasileiras de zero a 3 anos de idade, deveriam ser criadas em torno de 5 milhões de vagas, existindo hoje em torno de 1 milhão. Já o Ensino Médio necessita de um investimento menor para atingir 100% dos jovens que a ele ingressarão. Por isso tudo havia quem defendesse, ao invés de um fundo único, três diferenciados, um para cada etapa da Educação Básica, o que gerou uma outra polêmica, já tão extenuante, de não se fragmentar a Educação. Como o governo federal não abre mão de um único fundo, discute-se o custo-aluno-qualidade

para cada etapa da Educação Básica, para que a Educação Infantil, que possui um custo mais elevado do que o Ensino Fundamental, não saia prejudicada.

O padrão mínimo estabelecido para o custo-aluno-qualidade gerou outra polêmica, pois os investimentos realizados nas diferentes regiões brasileiras é muito desproporcional, e os recursos provindos da União para complementar o investimento, onde não se alcança o padrão mínimo estabelecido, se voltariam maciçamente para as regiões norte e nordeste, ficando as demais, que já alcançaram um padrão satisfatório, de fora deste complemento. Mas esta complementação da União, agora muito superior ao que ocorria com o FUNDEF, não será aplicada na íntegra logo no primeiro ano da implantação do FUNDEB, e sim, gradativamente, em 4 anos.

Apesar de com o FUNDEB termos a Educação Infantil contemplada, os municípios deverão continuar buscando alternativas para ampliar e qualificar o atendimento às crianças pequenas, pois a demanda certamente continuará sendo superior ao financiamento específico para esta etapa da Educação Básica. Um outro cuidado que também devemos ter, principalmente educadores ligados às administrações municipais, é de não permitir, pelo menos sem um debate intenso acerca de outras possibilidades, que se sigam os passos determinados pelo Banco Mundial (BM) no que se refere às políticas sociais, particularmente educacionais, para a América Latina e o Brasil, que no campo de Educação Infantil. Segundo Fúlvia Rosemberg, entrar no Brasil com uma nova concepção, a de “desenvolvimento infantil” não significa apenas alteração de terminologia: “significa, sim, alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas ‘focalizados’ para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares, mas substitutos de programas setoriais universais. Isto é, a despeito dos avanços das concepções, de teorias e leis de assistência social contemporânea, a prática de sua implementação em programas para crianças pequenas pobres atesta que os recursos alocados são pouco significativos para cobrir a complexidade das propostas de desenvolvimento integrado (bio-psíquico-social)” (2002, pág. 66).

Aqui no Rio Grande do Sul temos um exemplo claro destes programas citados por Rosemberg, o Programa Primeira Infância Melhor (PIM), recém aprovado, que passa a

fazer parte integrante da Política Estadual de Promoção e Desenvolvimento da Primeira Infância. Pretende ser implantado em todo Estado do RS, em parceria com os Municípios ou organizações não-governamentais, com a colaboração, segundo o parágrafo único do Projeto de Lei, dos setores responsáveis pelas áreas da Educação, Saúde e Assistência Social e de organizações não-governamentais, de programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos. O artigo 3º deste mesmo projeto de lei trata de sua organização e vinculação à Educação Infantil: “O Programa Primeira Infância Melhor – PIM deverá ser organizado conforme a meta 17 do Capítulo da Educação Infantil do Plano Nacional de Educação de que trata a Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001”. O projeto prevê repasses e auxílio financeiro do Estado para os Municípios para a execução do programa, mas no artigo 12 está expresso: “Os Municípios que aderirem ao Programa Primeira Infância Melhor deverão prever em seus orçamentos anuais recursos das áreas da Saúde, Educação, Cultura e Assistência Social para financiamento e execução do PIM”.

Como os recursos para a Educação Infantil em âmbito municipal são escassos e a implantação do FUNDEB não resolverá de imediato o problema do atendimento às crianças pequenas, devemos nos questionar se programas deste tipo – apesar da aprovação da UNESCO como um exemplo inovador de amparo à criança – não fragmentarão ainda mais, não somente os recursos, como também as ações voltadas à primeira infância, retrocedendo a um apelo meramente assistencialista, tão combatido pelos defensores de uma Educação Infantil que integre as dimensões assistencial, de guarda e de cuidado com a educativa.

## **6 - A rede municipal de ensino de Nova Hartz**

No início de sua história educacional, ainda no século dezenove, Nova Hartz, então denominada Picada Hartz, contou com duas escolas comunitárias e várias “aulas particulares”. No começo do século XX consolidaram-se escolas que, de domínios particulares e comunitários, passaram ao controle do Estado e do município: ora pertencendo ao município de Taquara, ora ao de Sapiranga, dependendo do contorno político que passaram a ter cada um desses municípios (incluindo-se em seguida Parobé) após sucessivas emancipações. A partir de 1987, quando surge Nova Hartz como município emancipado de Sapiranga e, a partir de 1989, quando inicia-se a primeira administração municipal, passamos a ter uma definição melhor de nossas estruturas, inclusive a educacional, que é a que nos interessa neste trabalho.

Atualmente o município conta com duas escolas estaduais – a EEEM Elvira Jost e a EEEF Germano Hessler -, sete escolas municipais de ensino fundamental: EMEF Albino Zimpel, EMEF José Schmidt, EMEF Pastor Wartenberg, EMEF Imigrante – estas com ensino fundamental incompleto - , EMEF Primavera – em progressiva expansão do ensino fundamental, podendo, a partir de 2007, com a conclusão da obra de ampliação, passar a contar com turmas até 8ª série - , a EMEF Maria Almerinda Paz de Oliveira e a EMEF Bernardo Lemke, ambas com ensino fundamental completo. Quanto à Educação Infantil, temos duas escolas particulares ainda não regulamentadas junto à CRE (Coordenadoria Regional de Ensino) – EEI Bichinho da Maçã e EEI Casa da Árvore – e as escolas municipais de educação infantil (EMEIs), que também ainda não concluíram seu processo de regulamentação: EMEI Cantinho das Rosas, EMEI Dois de Dezembro e EMEI Ursinhos Carinhosos, a qual, devido à falta de espaço físico para ampliação, conta com um anexo.

Tanto com relação à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental, temos dados quantitativos disponíveis na SMECEL (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer), a contar do ano 2000, ano que tomarei como base para análise da situação geral da educação em Nova Hartz, não esquecendo de frisar que em 2000 já tínhamos quatro anos da implementação do FUNDEF.

Ao analisarmos o número geral de alunos matriculados no Ensino Fundamental nas escolas municipais, percebemos que há um aumento de 713 matrículas no ano de 2005, quando temos um total de 2327 alunos, se comparado ao ano 2000, quando tínhamos 1614 crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de ensino. Se fizermos uma média destas matrículas nestes seis anos, teremos um ingresso médio de 118 alunos por ano, porém se tomarmos como base os anos de 2004 e 2005, teremos um aumento de 189 matrículas. Os dados gerais sobre 2006 ainda não estão disponíveis, mas pode-se já predizer que novamente houve um número considerável de novos alunos para as escolas municipais, cuja rede apresenta a necessidade premente de ampliação das escolas, que não poderão aguardar o próximo ano letivo.

**TAXA DE EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL –  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total geral
2000	326	226	220	195	186	175	163	123	1614
2001	412	292	237	227	163	195	177	113	1816
2002	308	322	261	211	163	185	150	119	1719
2003	309	305	329	256	210	216	183	122	1930
2004	344	288	323	311	226	290	180	176	2138
2005	380	358	293	334	246	316	224	176	2327

Fonte: Censo escolar dos anos de 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005.

FONTE: SMECEL (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer)

Quanto à evolução das taxas de evasão escolar no Ensino Fundamental, ao verificarmos o quadro abaixo constatamos que o maior índice concentra-se nos anos finais do Ensino Fundamental, quando muitos alunos evadem ao completar 14 anos e ingressam no mercado de trabalho, mesmo havendo oferta de Ensino Fundamental séries finais e EJA no turno da noite na EMEF Maria Almerinda Paz de Oliveira e na EMEF Bernardo Lemke, bem como nas estaduais. O ano de 2002 foi o que concentrou os índices mais elevados de evasão que foram reduzindo gradualmente até 2005, havendo uma pequena oscilação na 8ª série no ano de 2005.

**EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL-  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO (em %)**

SÉRIES	ANO 2000	ANO 2001	ANO 2002	ANO 2003	ANO 2004	ANO 2005
1ª série	0%	0%	1%	0%	0%	0%
2ª série	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3ª série	0%	0%	0%	0%	0%	0%
4ª série	1%	0%	0%	0%	0%	0%
5ª série	0%	0%	0%	0%	0%	0%
6ª série	0%	6%	2%	1%	5%	1%
7ª série	4%	4%	13%	9%	9%	3%
8ª série	9%	9%	10%	8%	3%	5%

FONTE: Atas de resultados finais das escolas municipais / SMECEL (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer).

No entanto, o que mais preocupa são os dados referentes às taxas de aprovação e de reprovação no Ensino Fundamental na rede municipal de ensino. A SMECEL tem se preocupado em averiguar o(s) motivo(s) dos índices de reprovação na 1ª série, que em todos os anos analisados superam os 10%. Desde 2003 passou a oferecer um trabalho específico para as crianças das séries iniciais que demonstram dificuldades na alfabetização, com atendimento psico-pedagógico aliado, em alguns casos com acompanhamento médico, psicológico e encaminhamentos à assistência social e conselho tutelar. Além disso, neste ano de 2006, a SMECEL está oferecendo, além da formação continuada de 40 horas anuais e do

curso sobre Inclusão (realizado em parceria com a FEEVALE), um outro de Alfabetização e Letramento (realizado em parceria com a UNISINOS) para professores de pré-escola, 1ª e 2ª séries. Pretende-se, no segundo semestre deste ano, fazer um trabalho mais intensivo com as equipes de coordenação pedagógica das escolas, instrumentalizando, acompanhando e apoiando-as em seu trabalho diário com professores e alunos.

Outras estratégias de ação e um debate mais amplo devem ser realizados também sobre os motivos dos mais elevados índices de reprovação concentrados nas 5ª e 6ª séries, que giram entre os 21 e 33%, e, conseqüentemente, os menores índices de aprovação (64%), conforme averiguamos nas tabelas abaixo.

**EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE APROVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL-  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO (em %)**

SÉRIE	ANO 2000	ANO 2001	ANO 2002	ANO 2003	ANO 2004	ANO 2005
1ª série	82%	80%	86%	84%	88%	87%
2ª série	93%	90%	92%	93%	93%	88%
3ª série	91%	89%	88%	87%	89%	90%
4ª série	96%	87%	92%	89%	86%	84%
5ª série	73%	71%	74%	73%	75%	72%
6ª série	64%	67%	65%	64%	67%	74%
7ª série	70%	80%	69%	79%	80%	76%
8ª série	75%	80%	77%	85%	91%	85%

FONTE: Atas de resultados finais das escolas municipais / SMECEL (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer).

**EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL- REDE MUNICIPAL DE ENSINO (em %)**

SÉRIE	ANO 2000	ANO 2001	ANO 2002	ANO 2003	ANO 2004	ANO 2005
1ª série	11%	19%	12%	16%	12%	13%
2ª série	7%	10%	8%	6%	7%	12%
3ª série	9%	11%	12%	12%	11%	10%
4ª série	2%	12%	8%	11%	14%	16%
5ª série	21%	23%	22%	23%	25%	28%
6ª série	33%	22%	31%	30%	28%	25%
7ª série	26%	16%	18%	12%	11%	21%
8ª série	16%	11%	13%	7%	6%	10%

FONTE: Atas de resultados finais das escolas municipais / SMECEL (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer)

Supõe-se que este assunto venha à tona nas discussões que serão aprofundadas no segundo semestre de 2006, quando da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Nova Hartz e, posteriormente, quando da elaboração do Plano Municipal de Educação. O Conselho Municipal de Educação, com uma atuação mínima, e que até então não era consultado sobre estas questões, será solicitado a pensar e a debater sobre estes problemas e auxiliar numa proposta que aponte caminhos para uma solução coletiva.

Tudo que aqui está sendo levantado deve ser amplamente debatido. Uma discussão mais aprofundada deve ser realizada com relação à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, não somente devido aos problemas já existentes, mas também pelo fato de que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos está batendo à nossa porta. Devido a isso, temos que ter bem claro como conduziremos este processo - tanto no que tange à organização estrutural e física quanto à dimensão política e pedagógica deste processo - para que não se cometam equívocos e para que não se faça uma simples transferência da pré-escola da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sem uma reflexão séria sobre os impactos que tal atitude poderá ocasionar em todos os âmbitos e

dimensões, não só da vida escolar, como também da vida pessoal destas crianças que passarão por esta experiência.

## **6.1 - A educação infantil em Nova Hartz**

Salvo as experiências com Jardim de Infância e educação pré-escolar que se fazem presentes em Nova Hartz desde meados da década de 1950 – inicialmente em escola comunitária, com transferência posterior, já na década de 1970, para a rede pública – a história da Educação Infantil no município para crianças de zero a seis anos é recente. Isto se deve também ao fato de o município ter conquistado sua autonomia política apenas em 1987 e ter iniciado a sua primeira administração municipal em 1989, exatamente no período pós-constituente, quando então se passa a definir como dever do Estado, expresso no artigo 208, inciso IV, “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Como já referido em capítulos anteriores, as creches e pré-escolas são instituições que foram se constituindo, modificando e adaptando de acordo com as necessidades políticas, econômicas e sociais que foram surgindo, e com as concepções de infância, de educação e de família – as quais em função de avanços nos campos da psicologia, pedagogia e sociologia - foram adquirindo novos contornos. A pesquisadora Maria Isabel Bujes destaca que:

(...) as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade; pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificaram com um conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (2002, pág. 13).

O município de Nova Hartz não foge à regra. Por muitos anos – desde a década de 1960, quando a indústria calçadista dá os seus primeiros passos – as mães trabalhadoras passaram a buscar alternativas de atendimento aos seus filhos pequenos, deixando-os aos cuidados de seus familiares próximos ou de mulheres que se dispunham a fazê-lo. Mais precisamente durante a década de 1980, quando esta mesma indústria já se encontra

consolidada e em expansão, produzindo para os mercados interno e externo, surgem em profusão as chamadas “mães-crecheiras” que, mesmo com a oferta de creche em turno integral a partir de 1992, continuaram atuando, inclusive com apoio, por um período considerável, da prefeitura municipal e das empresas. Sabe-se da precariedade deste tipo de atendimento domiciliar, mas sabe-se também que esta modalidade não formal de atendimento à criança pequena, segue as orientações de um modelo de atendimento em massa que previa sua expansão com o mínimo de investimentos públicos, proveniente de organizações internacionais, que já foram explanados em capítulo anterior, mas que vale aqui reforçar. Para tanto, faço uso da sistematização das informações que Fúlvia Rosemberg vem colhendo nestes documentos – principalmente nos da UNESCO e do UNICEF – destacando o seguinte:

(...) a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental; para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na comunidade, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos.” (2002, págs. 33-34).

A primeira instituição, voltada integralmente ao atendimento de crianças de zero a seis anos no município, é a Creche Municipal Ursinhos Carinhosos, criada pelo Decreto nº. 031/92 em 04 de agosto de 1992. No ano imediatamente posterior, temos mais dois decretos, o de nº. 004/93, que em seu artigo 1º decreta a creche de utilidade pública, e o de nº. 006/93, que em seu artigo 1º cria a pré-escola nível A em um prédio anexo à creche, mais precisamente no Centro Comunitário do Bairro Primavera, que prestou atendimento até a ampliação da creche, o que vai ocorrer no ano de 1996.

Para que essa ampliação se efetivasse, a administração municipal firmou convênio com as empresas de calçado locais, que auxiliaram na construção do novo prédio e passaram a ocupar uma cota maior das vagas para os filhos de funcionários destas empresas conveniadas.

Somente em 1999, o Decreto nº. 018/99, “altera a designação das escolas de Educação Infantil”, e determina em seu artigo 1º que a “Creche Municipal Ursinhos Carinhosos passa a designar-se Escola de Educação Infantil Ursinhos Carinhosos”.

Em 2001, ano em que a escola passa a contar com um anexo, ocorre o primeiro encaminhamento de processo para a autorização de funcionamento da Escola de Educação Infantil Ursinhos Carinhosos, cujo pedido é negado pelo Conselho Estadual de Educação. Um segundo encaminhamento é realizado em 2004<sup>8</sup>.

Já a Escola de Educação Infantil Cantinho das Rosas, que iniciou suas atividades em 1994 sob a responsabilidade do SESI, denominava-se Pré-escolar Cantinho das Rosas, passando para a designação atual a partir do Decreto nº. 018/99, de 27 de abril de 1999. O primeiro encaminhamento de processo de autorização de funcionamento da Escola de Educação Infantil Cantinho das Rosas foi enviado ao CEED em 2000 e novamente reencaminhado em 2004, conforme processo que consta em anexo.

A última escola municipal de Educação Infantil a ser criada foi a Escola Municipal de Educação Infantil Dois de Dezembro, a partir do Decreto nº. 083/99. Para o funcionamento da mesma foi ocupado o espaço físico (prédio e terreno) antes pertencente a uma escola de Ensino Fundamental – que inicialmente respondia ao Estado e posteriormente foi repassada ao município – tendo suas atividades com esta etapa da Educação Básica encerradas em 1999, através do Decreto 056/98<sup>9</sup>. O Decreto nº. 052/2004 “determina a desativação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dois de Dezembro” e em seu artigo 2º esclarece que “este decreto tem efeito retroativo a partir de 01 de janeiro de 2000”. Isto demonstra que houve uma confusão com o processo de criação da EMEI, que foi decretada antes da desativação da escola como instituição de Ensino Fundamental.

Neste meio tempo, entre a criação das escolas e o momento atual, em que se busca fazer as adaptações necessárias para que as escolas possam ser aprovadas, a LDB/96 trouxe alterações não somente com relação às mudanças estruturais e físicas das escolas, mas também com relação ao plano de carreira do magistério municipal, instituído pela Lei nº. 647/99 e modificado pelo Projeto de Lei nº. 026/2002, o qual:

Altera dispositivos da Lei Municipal nº647, de 20 de outubro de 1999, que estabelece o plano de carreira do magistério público municipal e institui o respectivo quadro de cargos, cria cargos de professor de educação infantil e dá

---

<sup>8</sup> As fotos que constam no processo estão anexadas no final deste trabalho.

<sup>9</sup> Os alunos foram transferidos para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Almerinda Paz de Oliveira, permanecendo apenas turmas de séries iniciais e de pré-escola.

outras providências”, estabelecendo em seu artigo 19, inciso I, a formação exigida para o cargo de professor da Educação Infantil: “habilitação de curso médio, na modalidade normal, ou pedagogia com habilitação em Educação Infantil.”, e que em seu artigo 22 determina “Regime de trabalho dos profissionais da educação, nas EMEIs, 25 horas semanais.

No mesmo ano de 2002, um outro projeto de lei, proposto por um vereador, passa a vigorar. Trata-se da Lei nº889//2002 que “estabelece renda familiar máxima mensal para liberação de vaga na Escola de Educação Infantil Municipal”, estipulando um teto de no máximo cinco salários mínimos. Lei esta autorizada para garantir às famílias trabalhadoras que mais necessitam das escolas em turno integral, o acesso para o atendimento aos seus filhos pequenos, já que a demanda é muito superior às poucas vagas oferecidas, tanto pelo poder público quanto pelas empresas, que não possuem creche vinculada às fábricas, e que estão em constante negociação com a Prefeitura Municipal, afinal, ambas devem cumprir o que determina nossa Carta Magna.

Assim como em todo o Brasil, também em Nova Hartz as escolas infantis em turno integral surgiram com um cunho assistencialista, devido às necessidades apontadas pela sociedade, bem como pela determinação legal. Porém desde o seu surgimento estiveram vinculadas à Secretaria de Educação, mesmo não havendo, no começo, um apelo pedagógico maior: este caminho foi se constituindo aos poucos e a LDB/96 contribuiu para que esta costura entre assistência, saúde e educação se estabelecesse. Inclusive, no ano de 2001, a Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, firmaram um termo de compromisso para que se efetivasse um atendimento integral às crianças que freqüentam escolas de Educação Infantil.

## **6.2 - Dialogando com as diretoras e professoras das EMEIs**

Com o objetivo de melhor conhecer o cotidiano vivido nas EMEIs, realizei entrevistas com diretoras, bem como convidei demais profissionais que lá atuam para responder ao um questionário (ver anexo).Ao entrevistar as diretoras todas elas afirmaram, em momentos diferentes, que a dimensão educativa está se inserindo no trabalho diário aos poucos, de forma gradativa e constante, paralela à preocupação do cuidar. Segundo as

mesmas diretoras, as reuniões pedagógicas, que nas escolas mais antigas ocorrem quinzenalmente, em horário diversos – algumas vezes ao meio-dia, enquanto as crianças dormem, outras depois do horário, à tarde ou nos sábados pela manhã, dependendo dos horários das professoras, já que muitas ainda estudam – contribuíram em muito para que o educar, além do cuidar, fosse uma preocupação constante. As escolas enfatizam o trabalho com projetos coletivos a serem desenvolvidos com as crianças, portanto a necessidade do planejamento coletivo se faz presente e aproxima as professoras para que elas discutam entre si sua forma de trabalho e organização, bem como suas dúvidas e angústias. Além disso, todas as diretoras apontaram como positivo as reuniões esporádicas que são realizadas com psicólogos e outros profissionais que acabam contribuindo com o trabalho realizado nas EMEIs, mas reclamam uma maior assessoria pedagógica.

Outro fato positivo destacado pelas diretoras é o envolvimento dos pais em todas as atividades realizadas pelas escolas, não se restringindo somente àquelas festivas, mas estendendo-se também às pedagógicas, como seminários, palestras e outros, sem esquecer de mencionar o auxílio que prestam para a aquisição de materiais necessários para o trabalho diário. A preocupação pedagógica no trabalho cotidiano com as crianças pode ser confirmada também pela avaliação semestral que é realizada, criança por criança, sistematizada com a presença dos pais.

A dificuldade maior apontada pelas diretoras, e confirmadas por mim durante minhas visitas às escolas, é a adequação do espaço físico às exigências feitas para se obter autorização de funcionamento das escolas junto ao CEED. Por um lado, podemos considerar positivas estas exigências, pois forçam o poder público a investir em melhorias e em ampliações que foram ocorrendo principalmente após 1996. Por outro lado, traz o receio de novamente termos os pedidos negados, podendo gerar complicações legais com relação ao que já existe, ou seja, mesmo ainda não estando de acordo com a lei, é necessário que se mantenha funcionando para não se deixar de atender aqueles que já estão sendo contemplados. O problema maior é que tudo ocorre a passos lentos e a burocracia acaba emperrando processos que poderiam ser mais ágeis, como é o caso da nova escola de Educação Infantil - e da ampliação e reformas das demais - que ainda não teve iniciada sua construção por problemas licitatórios que devem ser resolvidos previamente: tem-se o projeto e a verba em mãos, mas há de se esperar para que tudo se resolva sem contratempos maiores.

Com relação às professoras, tive que usar uma outra forma de diálogo. Primeiramente procurei iniciar uma entrevista informal, com questões abertas, no mesmo formato da realizada com as diretoras, mas elas se retraíram e acabaram, em sua maioria, fornecendo respostas curtas e sem muita significação. Uma semana após, participei em uma reunião da coordenadora pedagógica das EMEIs com as diretoras, onde relatei o ocorrido. Tanto a coordenadora quanto as diretoras levantaram a hipótese de que as professoras teriam reagido desta forma por um conjunto de fatores que relacionarei a seguir: primeiro porque eu trabalho na SMECEL e este fato pode ter gerado insegurança, principalmente entre as professoras mais jovens, recém contratadas, de que eu poderia estar querendo inspecioná-las<sup>10</sup>; segundo, a grande maioria das professoras é contratada através do CIEE e elas não possuem uma experiência considerável de trabalho com crianças, sentindo-se novamente inseguras para falar sobre este assunto; terceiro, houve até bem pouco tempo, um “enfrentamento” entre as estagiárias contratadas pelo CIEE e a administração, devido ao valor que elas recebem mensalmente, considerado por elas muito baixo, provocando entre elas uma certa revolta, pois os professores concursados tinham recebido uma reposição salarial e as contratadas não. Em outras palavras, eu estar visitando as EMEIs após este choque pode ter sido relacionado a uma espécie de forma de supervisão dos trabalhos das professoras contratadas. Após desfeito este mal-entendido, retornei novamente com um questionário para elas responderem, sem a necessidade de se identificarem. Dos sessenta questionários entregues, recebi trinta, exatamente 50% do total distribuído.

Ao ler aqueles que recebi, percebi que houve uma preocupação por parte de quem me respondeu, de ser claro, objetivo e completo em suas respostas. Analisando questão por questão, subdividi-as em duas categorias: as primeiras, constantes do primeiro bloco, como meramente informativas, que poderiam portanto ser quantificadas para nos trazer um quadro geral sobre o nível de formação, tempo de atuação no magistério com crianças pequenas, data e forma de ingresso no magistério municipal; e as demais, constantes no segundo e no terceiro bloco de questões, como subjetivas, demonstrando, mesmo que de maneira sutil, as concepções que fundamentam sua prática pedagógica e sua opção (ou não) em trabalhar com esta etapa da Educação Básica<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Elas são sabedoras que eu integro a equipe da SMECEL.

<sup>11</sup> A análise desta segunda categoria não serão abordadas especificamente, pretendo deter-me nas questões mais amplas referentes à condução da Educação Infantil no Município.

Quanto ao primeiro bloco de questões, os resultados levantados foram os seguintes: a) grau de instrução – cinco das trinta professoras que responderam declararam que possuem Magistério; três já concluíram sua licenciatura; dezenove estão freqüentando algum curso superior e apenas três não informaram; b) ingresso no Magistério – sete trabalham há apenas um ano ou menos; nove já atuam entre dois e cinco anos; onze, entre seis e treze anos e três não informaram; c) tempo de experiência com Educação Infantil: apenas sete das trinta que responderam às questões declararam tempo de um ano ou menos de experiência; todas as demais, com exceção das três que não responderam, possuem entre dois e treze anos de experiência; d) concursada ou contratada: doze são concursadas, 15 contratadas e três não informaram.

Fazendo uma leitura geral destes dados, pode-se concluir que o nível de instrução das professoras é bom, já que da maioria que não possui licenciatura, dezenove estão buscando esta qualificação, além do que, a grande maioria destas profissionais já possui uma boa experiência com crianças pequenas. Na conversa que tive com as diretoras, todas afirmaram que têm o cuidado de sempre escalar para cada turma/grupo de crianças, uma professora com experiência para trabalhar de forma compartilhada com as iniciantes.

No que se refere ao segundo bloco de questões, a grande maioria – vinte e sete das trinta entrevistadas, responderam, no item a, que trabalhar com Educação Infantil foi opção pessoal, as demais (três) que fazem parte do quadro e que responderam que foram outros os motivos que as levaram a trabalhar com crianças pequenas, afirmam, porém, que gostam de sua atuação e optam por continuar na Educação Infantil. Conseqüentemente, as respostas à questão b foram unânimes: todas se dizem felizes com seu trabalho, avaliando positivamente sua atuação profissional, enfatizando a importância de buscar sempre novos conhecimentos para melhor poderem atuar junto aos pequenos, principalmente os bebês. No entanto, muitas demonstram uma preocupação já antiga entre quem atua nesta etapa da Educação Básica: a de preparar bem para o Ensino Fundamental, apesar de todas destacarem a importância do lúdico, da convivência em grupo, do brincar com coleguinhas das outras turmas e do afeto nas relações entre seus pares e entre adultos e crianças. Sobre o fazer pedagógico, várias destacaram a importância de se partir da realidade das crianças, de seus interesses demonstrados no dia a dia, e dos temas definidos entre as professoras de todas as

turmas para os projetos coletivos, além de fazerem referência a leituras que fazem ou fizeram de livros e artigos nas áreas da psicologia e da pedagogia.

Já o terceiro bloco de questões segue, em suas respostas, uma lógica já esperada, tomando-se ainda como base as questões anteriores: todas afirmam realizar seu planejamento a partir de reuniões coletivas, “priorizando o desenvolvimento integral dos alunos”, procurando oferecer atividades que se enquadrem com a idade das crianças e das quais elas gostem. Uma professora, com três anos de experiência em Educação Infantil, concursada, afirmou: “Planejo a partir das necessidades e capacidades dos alunos, tendo como base o amor, o carinho, a atenção e o brincar, que são aspectos que considero muito importantes nesta faixa etária”. A grande maioria dos professores utiliza as reuniões pedagógicas para o planejamento, complementando-o no período do “soninho” das crianças, nas folgas durante a noite na semana (isso quem não estuda à noite) e nos finais de semana. Os recursos que elas utilizam para planejar são os mais diversos: livros pedagógicos e didáticos, revistas, vídeos, CDs, livros infantis, danças, entre outros, prevendo uso de materiais diversos com diferentes tipos de texturas, cores, formas, ou seja, tudo o que estiver ao alcance e disponível para o uso com as atividades com as crianças. Mas também, como era de se esperar de profissionais que trabalham com crianças pequenas, o cuidar aparece lado a lado com o educar, e de certa forma esta preocupação de professoras e diretoras, reflete o que temos presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

“O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.” (v.1, pág. 24).

Todas as professoras que responderam, de uma forma ou de outra, demonstram conhecer a importância de seu trabalho, porém, em muitos questionários surge a questão relativa à valorização do profissional de Educação Infantil. Uma professora concursada, já com cinco anos de experiência com a Educação Infantil, quando questionada sobre sua atuação profissional respondeu: “Estou contente com o meu trabalho, acho que sou uma boa profissional. Mas ainda sinto preconceitos e desigualdades entre a Educação Infantil e as outras etapas da Educação Básica”. Este assunto é pertinente e deve ser debatido coletivamente. Novamente destaco a importância da participação de todos os segmentos da Educação na/para a discussão e construção do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal

de Nova Hartz, para que todas as etapas da Educação Básica se façam presentes e se sintam contempladas, além de compreenderem a necessidade de se ter uma visão integral, não só de Educação – desde o nascimento até o fim da vida – mas também de criança, pois o papel do professor vai além da sua atuação com as crianças, aspectos estes já destacados por Stella Maris Oliveira: “(...) a formação do professor deve garantir não só o trabalho direto com a criança, como também a sua participação na equipe escolar, com responsabilidade de formular, implementar e avaliar o projeto educativo da escola.” (2002, pág. 37).

Tendo em vista este papel atribuído ao educador e a necessidade de se pensar de forma mais ampla a Educação no município de Nova Hartz, é que a SMECEL atualmente tem se preocupado em oferecer cursos de formação e momentos de reunião para se discutir e posteriormente decidir coletivamente os rumos da Educação na cidade.

### **6.3 Dialogando com os dados da educação infantil**

Conforme já aludimos anteriormente, as escolas de Educação Infantil surgiram no município de Nova Hartz na década de 1990: a Escola de Educação Infantil Ursinhos Carinhos em 1992, com um bloco de salas, sendo ampliada em 1996; a Escola de Educação Infantil Cantinho das Rosas, criada em 1994; e por fim, em 1999, a Escola Municipal de Educação Infantil Dois de Dezembro. Isto quer dizer que houve uma progressiva – embora insuficiente – expansão das EMEIs em Nova Hartz, até 2001, quando se faz a última ampliação na Escola de Educação Infantil Ursinhos Carinhos, agregando a ela um anexo. Se verificarmos a tabela abaixo, veremos que houve um estancamento no número de vagas oferecidas para crianças de zero a três anos e que somente em 2004 houve um avanço considerável no número de alunos de quatro a seis anos atendidos, isto porque reformou-se mais uma sala da Escola Municipal de Educação Infantil Dois de Dezembro, que passou a oferecer duas turmas de pré-escola em turno parcial.

### VAGAS OFERECIDAS NAS EMEIs

	ANO-2002	ANO-2003	ANO-2004	ANO-2005	ANO-2006
0 a 3 anos	159	163	164	164	165
4 a 6 anos	152	153	209	210	210
TOTAL	311	316	373	374	375

Fonte: Boletins estatísticos das EMEIs

SMECEL (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer)

Além destas 375 crianças atendidas pelas EMEIs, mais 225 são atendidas nas turmas de pré-escola, em período parcial, em cinco escolas de Ensino Fundamental, totalizando 600 crianças, de zero a seis anos, atendidas por instituições públicas.

Minha filha, que completará cinco anos em setembro de 2006, não faz parte destes números. Ela frequenta, desde 2005, uma instituição privada: a Escola de Educação Infantil Casa da Árvore. Esta escola foi a última a ser implantada, iniciando suas atividades em 2004 e atende hoje 30 crianças. Apesar de oferecer uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, dentista, pedagoga, nutricionista e uma série de outras atividades específicas, como aulas de dança, de teatro e de inglês, esta escola não está regularizada junto ao CEED, devido ao seu espaço físico limitado.

A outra escola particular, a Escola de Educação Infantil Bichinho da Maçã, surgida em 1998, atende sete crianças. Seu funcionamento é precário, não conta com uma equipe multidisciplinar e educadores formados ou em formação. Foi a única escola a que não tive acesso, restringindo-se o atendimento a mim realizado durante a visita que fiz, à sala de direção.

Se compararmos os dados que foram possíveis de serem coletados com os indicadores sobre a cidade de Nova Hartz, constataremos uma discrepância considerável entre o número de crianças de zero a seis anos atendidas em escolas de Educação Infantil, que somam um total de 637, e o número da população infantil (de zero a seis anos) residente no município, que chega a quase três mil. Para que todas elas pudessem ser atendidas por instituições públicas, deveriam ser criadas em torno de 1.500 vagas, o que no momento, se torna inviável.

#### **6.4 Outras instituições, órgãos e ações voltadas para crianças**

As igrejas, historicamente, tem tradição de trabalhar com crianças. Eu mesma fui freqüentadora do Culto Infantil – também denominado Escola Dominical – dos quatro aos doze anos de idade, cujos encontros ocorriam na igreja ou no pavilhão da comunidade evangélica (IECLB). Além do Culto Infantil e, posteriormente, do Ensino Confirmatório para crianças maiores (11 aos 13 anos), há a opção de participar, após a Confirmação (ou Comunhão) do Grupo de Juventude Evangélica. Há também os trabalhos voluntários dos grupos diaconais, que geralmente se voltam para famílias em situação de vulnerabilidade, e a Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas (OASE) que seguidamente trabalha paralelamente aos outros grupos, inclusive com as crianças.

A Igreja Católica possui vastos trabalhos com crianças, atrelados à Pastoral da Criança, que atua em praticamente todos os bairros. As pastorais se estendem a outras áreas tradicionalmente já contempladas com seus trabalhos, mas a pastoral da criança é a que mais nos interessa, já que atua no sentido de mobilizar as famílias nos cuidados com seus filhos, através de visitas domiciliares para orientação e pesagem das crianças. O atual coordenador do Conselho Tutelar do município já foi um líder comunitário da Pastoral da Criança em Nova Hartz, e continua atuando junto à população de seu bairro.

E falando em Conselho Tutelar, o de nosso município passou a ter sede própria num dos prédios da Prefeitura. Neste mesmo espaço, em uma sala anexa, devem se concentrar todos os outros conselhos municipais após a revitalização total deste prédio que se encontrava ocioso e que, segundo a Secretaria Geral de Governo, deverá se chamar Casa dos Conselhos. O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) atua, porém ainda de forma tímida: realiza suas reuniões ordinárias e procura manter o diálogo com os órgãos e entidades que atuam junto à população infantil; pretende-se agora aprofundar o debate sobre a infância e ações a ela voltadas, bem como ativar o Orçamento Criança a nível municipal.

Uma ONG também está se organizando no município desde o final de 2004 e lançou o projeto “Crescer”, que se fundamenta em visitas e atividades voltadas para crianças. No momento as ações desta ONG se concentram no Canto Kirsch, um loteamento

afastado, em fase de regularização, que abriga uma população pauperizada. A ONG, além de promover estas atividades, está se envolvendo com a associação de moradores, auxiliando-a na conquista de um espaço físico coletivo para realização de atividades diversas.

Quanto às crianças com necessidades especiais, os prédios públicos, que ainda continuam em estado precário, estão, aos poucos, sendo adaptados para garantir a acessibilidade. Estão sendo priorizadas as escolas, tanto as de Ensino Fundamental quanto as de Educação Infantil, que possuem alunos com algum tipo de necessidade especial e que necessitam destas modificações para melhor poderem atendê-los. A APAE, que funciona anexa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pastor Wartenberg, atende hoje em torno de vinte crianças e adolescentes em suas atividades educativas, e presta serviços de atendimento psicológico e fisioterapêutico a mais vinte e cinco, contando com os recursos arrecadados pela própria associação, mais um repasse mensal da administração municipal que vem sendo realizado recentemente, para viabilizar o pagamento dos serviços prestados pelos profissionais.

No ano de 2005 aconteceu o 1º Brincando em Comunidade. Uma parceria entre as empresas de calçados Racket, Ramarim, Sandra e Via Marte, a Comunidade Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e a Prefeitura Municipal permitiu a realização desta atividade, que festejou o dia da criança com dezessete brinquedos instalados em torno do Centro de Eventos da Comunidade Evangélica. O Brincando em Comunidade integrou pela primeira vez os filhos dos funcionários das empresas participantes, as crianças atendidas pelo Bolsa Família e as da rede municipal de ensino, somando duas mil crianças participantes do encontro.

Além disso, há as ações da Saúde e da Assistência Social, como o projeto ASEMA (Apoio Sócio Educativo em Meio Aberto) desenvolvido pelo Departamento de Ação Social da Secretaria Municipal de Saúde e Ação Social, que acompanhou, em 2005, 30 crianças com ações sócio-educativas. O projeto proporciona orientações sobre comportamento, relações familiares, sexualidade, drogas e oportunidade para desenvolverem algumas habilidades e atividades de lazer, como aulas de teatro, dança e modelagem em cerâmica. Existem várias atividades ligadas à Assistência Social, como o controle e acompanhamento das famílias que recebem o Bolsa Família e a Central da Solidariedade, que

alia a doação de alimentos e roupas à participação de membros desempregados das famílias assistidas a alguma oficina.

Existem inúmeras ações de menor porte que ocorrem constantemente, aliando escolas, comunidades, empresas e órgãos públicos voltadas para crianças ou para as famílias mais vulneráveis, numa dimensão mais assistencialista que educativa, que no momento não são possíveis de aqui serem explicitadas.

## **Apontando caminhos**

O município de Nova Hartz – apesar de ainda “adolescente” no que se refere à sua autonomia política de apenas 18 anos – já possui uma trajetória considerável no que se refere à garantia dos direitos das crianças que, no entanto, ainda é insuficiente.

Ao analisar as instituições e ações voltadas para as crianças pequenas, enfocando com mais ênfase as educativas e, ao compará-las com o que propõem para os municípios instituições como a Fundação ORSA, a Fundação ABRINQ e o UNICEF – só para citar as mais renomadas – percebemos que estamos no caminho indicado, mas que há muitas milhas ainda para trilhar e obstáculos a enfrentar. Porém saber que os olhares voltados para a infância, tanto por parte de quem administra a cidade quanto da sociedade civil e de suas instituições, estão se multiplicando a cada dia, traz um novo incentivo para a luta rumo às conquistas destes nossos pequenos cidadãos.

Já é de conhecimento de todos que o município é a instância mais adequada para promover a atenção integral à infância, pois as famílias têm acesso mais fácil às autoridades políticas e administrativas, aos profissionais e aos serviços, assim, quanto mais presente e próximo ao cotidiano das famílias e das crianças estiverem os responsáveis pelo seu atendimento, mais rapidamente poderão criar soluções, tomar medidas e avaliar sua eficiência e eficácia.

A conhecida e repetida expressão “é nos municípios que as pessoas moram”, vale também para o atendimento dos direitos das crianças. “É aqui que as mortes das crianças têm nome e endereço, deixando de ser estatística. É aqui que se ouve o choro pedindo comida ou a algazarra alegre na rua. É em suas ruas e casas que a violência machuca seus corpos e amedronta suas almas, que alguém lhes estende a mão e desperta a confiança, que a esperança floresce.”

Como já foi várias vezes referido anteriormente, a Educação Infantil se configura e se firma como uma política pública, a que as crianças e suas famílias têm direito, a partir da Constituição Federal de 1988, que considera a criança prioridade absoluta. Concepção esta reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela LDB/96, que reforça o direito da criança à EI e a concebe como primeira etapa da Educação Básica, e pelo parecer CEB 022/98, que fixa as diretrizes curriculares para a Educação Infantil. Os textos legais prevêm, e é fundamental garantirmos às crianças de zero a seis anos, o direito de se desenvolver e aprender em instituições educativas que, em ação complementar à família, propiciem um trabalho de cuidar/educar de qualidade, pois é neste período da vida, principalmente nos três primeiros anos, que a criança desenvolve a sua base cognitiva/emocional que a acompanhará pelo resto da vida.

Tendo tudo isto em vista, somado à análise realizada sobre o atendimento da Educação Infantil no município, sabemos que se está deixando de atender inúmeras crianças que aguardam em fila de espera por uma vaga em uma escola pública de Educação Infantil e que, infelizmente, não serão atendidas. Como resolver este problema? Somente de forma gradual, mobilizando a sociedade para que:

- participe das discussões coletivas que são propiciadas, como plenárias do Orçamento Participativo (OP), do Plano Diretor, do Plano Municipal de Educação, reuniões de associações de bairro, das igrejas;
- interaja e dialogue com os representantes dos conselhos, que são de suma importância na implementação de qualquer ação voltada para a infância, não somente o Conselho Municipal da Educação e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, mas também o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, o Conselho Municipal de Saúde, o Conselho Municipal de Assistência Social e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundef;
- cobre e fiscalize a criação e manutenção de programas específicos para a infância;
- cobre uma atuação efetiva dos sindicatos junto às empresas para que elas tomem para si a responsabilidade de criar e manter Escolas de Educação Infantil de qualidade, em tempo integral, para os filhos de seus funcionários;
- exija transparência nas contas e ações públicas, tanto do Executivo quanto do Legislativo;

- acompanhe a implantação de um plano municipal de atenção à criança;
- sensibilize as autoridades e lideranças locais para que se voltem prioritariamente às necessidades das crianças;

E se houver entidades civis que devem ser sensibilizadas e incentivadas a participar destes processos? Aí o prefeito deve chamar a si e à sua equipe de governo a responsabilidade de inaugurar um processo de valorização da criança, proclamando sua prioridade e direcionando as forças municipais no atendimento aos seus direitos. Mas para que isso ocorra, requer-se dos secretários uma habilidade importante que é trabalhar em conjunto em ações que, na origem são setoriais, mas que, ao se formalizarem na criança, se tornam integrais. Miguel Arroyo, em sua fala proferida ao magistério municipal e estadual de Nova Hartz, no dia 15 de junho de 2006, aproveitando a presença de nosso prefeito e de alguns secretários, discorreu sobre a importância de se tomar a criança como foco central das políticas municipais, integrando o trabalho das diversas secretarias, desburocratizando as ações. Após, o secretário geral de governo nos confirmou que o prefeito já assinou o termo de compromisso com a criança promovido pela Fundação Abrinq, para se tornar um Prefeito Amigo da Criança.

Algumas ações integradas já ocorrem, mas muito timidamente ainda, nem todos os secretários e técnicos da administração municipal possuem uma visão ampla de políticas públicas/sociais que transcenda a visão burocrática voltada a ações pontuais. Mas isso não impede de se buscar um diálogo com quem ainda não está convencido da importância de se investir na Educação Infantil e juntar forças com quem tem esta visão ampliada, não somente de políticas públicas, de Educação, mas de desenvolvimento do ser humano, pois há que se fazer um jogo de forças, de relação de poderes para se alcançar o objetivo de atender aos direitos das crianças. Foucault já advertiu que “o poder não existe, existem sim práticas ou relações de poder”, o que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona como uma máquina. “E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder.(...) Ele é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica.” E a luta pelos direitos das crianças deve ser travada em qualquer instância.

Como, segundo a CF/88, os Municípios e Estados devem aplicar, no mínimo, 25% na Educação e a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) cobra dos prefeitos o

cumprimento de cobrança de tributos municipais, tais como IPTU, ISS, IPVA, ITBI, sendo também determinante a cobrança de dívida ativa, uma proposta viável para o financiamento da Educação Infantil até que se institua o FUNDEB, é fazer cumprir a LRF, promovendo campanhas municipais de cunho educativo e fazendo acontecer o aumento da arrecadação dos impostos municipais. A Fundação Orsa sugere também que, dentro do Fundo Municipal de Educação, se providencie uma conta bancária específica para a Educação Infantil. Nesta conta seriam depositados 10% dos impostos arrecadados no município, 10% referentes à dívida ativa, 10% dos 25% aplicados em Educação, remanejados para a Educação Infantil, mais recursos advindos da Secretaria de Ação Social. Assim teria-se um total de 30% de recursos financeiros que até então não se tinha disponibilizado para a Educação Infantil. Esta lógica de se garantir um percentual mínimo de recursos de outras fontes para a Educação Infantil poderia ser mantida após a implantação efetiva do FUNDEB, para ampliar e qualificar ainda mais o atendimento à população de zero a seis anos, afinal a Educação Infantil é, atualmente, a base da base, e temos que engendrar um esforço coletivo para que as crianças todas tenham acesso a ela. Pois como escreveu meu mestre professor Euclides Redin “enquanto houver uma criança marginalizada, com fome, maltratada, assassinada, dizimada por causas ridículas ou morrendo por falta de cuidados básicos, não temos o direito de descansar, nem de usar o nome da pátria ou nação... não há cidadania.”(2000, pág.9). E complemento com outra frase sua: “se precisarmos fazer assistencialismo o faremos, mas sem cobranças e sem esmolas: toda criança é um ser de direitos.” (2000, pág.9).

Mas e as crianças que não têm acesso à escola de Educação Infantil? Infelizmente muitas, ou a grande maioria, são oriundas de famílias pobres, que não fixam residência por muito tempo e quando o fazem, é em condições precárias. Neste último ano houve um investimento considerável em iluminação e saneamento básico em loteamentos que estão em fase de regularização e onde se concentra um grande número de famílias com crianças pequenas sem atendimento escolar. Algumas destas crianças, encontradas em situação de vulnerabilidade extrema, foram encaminhadas pelo Conselho Tutelar a instituições educativas e assistenciais e outras tiveram seu ingresso em escola de Educação Infantil garantido, mas há muitas outras que também deveriam tê-lo, sem necessidade de comprovar uma situação drástica.

Pois é, muito há para ser feito: ampliar o atendimento em escolas de Educação Infantil, implantar o PSF ( Programa Saúde da Família), ampliar os espaços de lazer como

parques, praças, salões para atividades múltiplas, melhorar os espaços para atividades culturais, ampliar o atendimento na saúde, na assistência social. Mas há espaços já garantidos para o cidadão participar das decisões: conselhos municipais, associações religiosas e de bairro, assembléias e audiências públicas do Plano Diretor Participativo, Plano Plurianual, para definição da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e recentemente, as assembléias para eleições de delegados do Orçamento Participativo (OP).

Na Educação, sabe-se que as escolas estão em estado lastimável de abandono há anos e que as reformas e ampliações não estão ocorrendo com a urgência que se faz presente, mas a aprovação recente de verbas federais e de emendas parlamentares para construção de novos prédios, libera parte dos recursos municipais para serem investidos na recuperação e melhoria do que já existe, e é por isso que lutaremos. No momento todas as escolas, tanto as de Educação Infantil quanto as de Ensino Fundamental, estão sendo chamadas a participarem das discussões para a formulação do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Nova Hartz, que de certa forma já servirá também como um ensaio para a tarefa posterior que envolverá toda a sociedade: a definição e elaboração do Plano Municipal de Educação. Pois se queremos autonomia para decidir nossos caminhos nas políticas educacionais, temos que construir um projeto coletivo em que cada um se sinta co-autor e co-responsável por sua concretização.

E esta pesquisa, que na verdade foi um ensaio de algo maior que está por vir, acabou me envolvendo de tal forma com os problemas da educação de nosso município, que a partir deste ano passei a integrar o Conselho Municipal de Educação e o Conselho do FUNDEF como representante do Poder Executivo e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, como representante da sociedade civil. Além disso, passei a integrar, desde março de 2006, a equipe da SMECEL (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer) coordenando as discussões acerca do Projeto Político Pedagógico, do processo de eleições de diretores e, posteriormente, do Plano Municipal de Educação. Considero responsabilidade demais para alguém inexperiente, mas o compromisso assumido me impulsiona a buscar mais e mais e a continuar acreditando que construir caminhos coletivos, baseados na dialogicidade, no respeito mútuo, na valorização integral do ser humano - independente de sua faixa etária - é possível. Precisamos de espaços para discutirmos nossos problemas, nossas alegrias, nossas frustrações, nossas conquistas, nossas utopias, para construirmos sonhos possíveis.

Neste trabalho, dialoguei com dados, com professores - aposentados, em plena atividade profissional, iniciantes – com dirigentes municipais e institucionais, com pais e mães. Até aqui eu fui nesta etapa da jornada, foi o que o prazo estipulado para a entrega da dissertação me possibilitou, após tantos obstáculos pessoais, profissionais e, por que não dizer, de saúde mental e emocional. Para mim, o trabalho mais intenso e importante começa agora, depois de eu ter me apropriado de tantas teorias, concepções... o trabalho direto e mais intenso com o dia a dia das escolas e uma nova pesquisa, agora com um outro enfoque, o olhar e a voz das crianças, sem as pressões do tempo do mundo adulto. Me descobri pesquisadora e o que isto pode implicar ou contribuir num processo mais amplo no campo da educação, transcendendo os espaços de sala de aula, aos quais sempre me restringi e que pretendo superar como pesquisadora e como educadora.

## Bibliografia

- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: CPDOC, 1989.
- ARIÉS, Philippe. *História social da crianças e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Pôr uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem e KAECHER, Gládis. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13-22.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1995.

\_\_\_\_\_. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. P.27-33.

CEPAL/UNESCO/OREALC. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*. Santiago do Chile, 1992.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-83

CRAIDY, Carmem. A Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-26.

\_\_\_\_\_. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lucia de a (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-61

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Educação e Sociedade/Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 26, nº 91, p. 337-712, maio/agosto, 2005.

DELORS, Jacques (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 1998.

DIDONET, Vital e GIRADE, Halim Antonio (Coord.). *O município e a criança de até 6 anos: direitos cumpridos, respeitados e protegidos*. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2005.

DREHER, Martin N. A Alemanha da década de 1820 e a emigração à Ponta das Torres. In: ELY, Nilza Huyer (Org.). *Três Cachoeiras – marcas do tempo*. Porto Alegre: EST, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. *História oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral*. Nº 1, junho, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

- GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-56.
- HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-96.
- JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade/Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 26, n° 91, p.337-712, maio/agosto, 2005.
- KRAMER, Sonia (Coord.) et al. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1989.
- KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n° 14, p. 5-18, mai./jun./jul./agos., 2000.
- LAUGLO, Jon. *Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação*. Trad. Dagmar M. L. Zibas, Cadernos de pesquisa/Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n° 100, p.10-35, 1997.
- LIMA, Maria José Rocha (Org./Coord.); ALMEIDA, Maria do Rosário (Org.) e DIDONET, Vital (Org.). *FUNDEB: Dilemas e perspectivas*. Edição independente. Brasília, 2005.
- MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). *Encontros edesencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAGALHÃES, Doris Rejane Fernandes. *Sapiranga, 50 anos de município. Mais de 200 de História*. Porto Alegre: Alcance, 2005.
- MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada do Brasil-1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MULLER, Pierre e SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- NETO, Sebastião Alves do Nascimento; PAULILO, Vera Lúcia Anselmimelis (Orgs). *Município Feliz: educação infantil*. Carapicuíba: Fundação ORSA Criança e Vida, 2003.

- NOVA HARTZ. *Relatório de gestão*. Administração Municipal de Nova Hartz, jan./2005-jun./2006.
- NOVA HARTZ. *Decreto nº031/92*, de 04 de agosto de 1992.
- NOVA HARTZ. *Decreto nº018/99*, 27 de abril de 1999.
- NOVA HARTZ. *Decreto nº 083/99*, de 22 de dezembro de 1999.
- NOVA HARTZ. *Lei nº 889/02*, 18 de novembro de 2002.
- NOVA HARTZ. *Termo de compromisso*, de 04 de setembro de 2001.
- OLIVEIRA, Stela Maris. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). *encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-82.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adulto: contribuições à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.
- PENN, Hellen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. Trad. Fúlvia Rosembreg, *Cadernos de Pesquisa/Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, nº 115, p.7-24, março, 2002.
- PIM – *Programa Primeira Infância Melhor*, texto distribuído antes da aprovação do projeto de lei, no 18º Fórum de Secretarias Municipais de Educação, ocorrido em Porto Alegre, em abril de 2006.
- PRIORE, Mary del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.
- RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004, p.19-54.
- REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate; educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de pesquisa/Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, nº 115, p. 25-64, março, 2002.
- ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade/ Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 26, nº 91, p.337-712, maio/agosto, 2005.

TRAMONTINI, Marcos Justo. *A organização social dos imigrantes: a colônia de São Leopoldo na fase pioneira 1824-1850*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

TOMMASI, Livia de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

[www.fundaçãoabrinq.org](http://www.fundaçãoabrinq.org)

VALENTE, Ivan. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

*Verzeichnis der Gemeinden und Register der evangelischen Deutschen in Brasilien*.

Friedrichsen, DE Gruyter & CO. In: *Archiv der Hansestadt Hamburg – B.R.: Heft 2*, 1941.

## ANEXO 1 - Entrevista: Sr<sup>a</sup>. Edith Hoffmann Jost

**14/04/2005**

Em sua residência, na Rua Henrique Hoffmann, nº. 703 - Centro – Nova Hartz.

### Legenda :

**E – EDITH Hoffmann Jost**

**S – SIMONE Kohlrausch**

( ) – explicação, complementação após gravado, para elucidar alguns aspectos

(?) – palavra a ser procurada, não bem compreendida

... – frase não concluída

“ ” – expressão própria do entrevistado, não corrigida pelas normas gramaticais

/ - frase interrompida pelo próximo a falar

// - frases sobrepostas

(...) – pausa no diálogo

**Negrito** – expressão falada com mais ênfase

S – Ao ler a entrevista que a senhora concedeu para a historiadora Vânia, do Museu, no dia 28 de agosto de 2003, acho que foi esta entrevista/

E – ahã!//

S – Eu levantei uma série de dados que pra minha pesquisa são importantes, por isso mesmo eu preciso esclarecer alguns com a senhora, né, porque foi a partir daquela ah, entrevista que a senhora concedeu pra Vânia que eu consegui pegar alguns dados/

E – Ah, pegaste dados (?), mas aquela foi assim mais geral, não era só do Jardim de Infância//  
/

S – É, essa era mais ampla, /

E – É//

S – por isso que eu peguei alguns dados mais, assim, específicos, né.

E – Sim.

S – ãh, de acordo ali com a (...) aquela entrevista, a senhora realizou um curso de férias para lecionar do ano de 1950 até 1953, mais ou menos, né?

E – De 1950 a cinq... como assim a 53?

S – É que diz ali no seu depoimento que a senhora teria feito o curso de férias /

E – Ah! Sim, sim. Não, isso é o meu curso de antes, porque eu, eu, ãh, fui assim (...) colocada dentro do magistério, né, que lá (...) lá onde eu lecion... lá onde eu, eu morava, ali “ninguém não queria” dar hospedagem pra professora, não tinha professora em Nova Hartz/

S – Isso era onde?

E – Lá onde, onde é o Supermercado Haag, ali do lado da Calçados Sandra/

S – Há, ali na Picada Velha.

E – Sim/

S – ãha.

E – Então (tosse) aí quando minha irmã saiu, ela se casou e saiu logo e, aí agora, daí veio uma moça de Alto/

S – Sua irmã era professora?

E – Era professora, ela lecionou “sete e meio anos” lá antes de mim.

S – Aha.

E – (tosse) Depois do Germano Hessler, né, quando o Germano Hessler encerrou as atividades dele, daí entrou minha irmã.

S – Ah, tá! Isso é mais ou menos década de 40?

E – Isso foi na década de 40, deixa eu ver...

S – Por que ele começou em mil novecentos e /

E – Espera aí, ela, ela lecionou de quarenta (...) de quarenta a quarenta e oito.

S – ãha.

E – Aí quarenta e, não, quarenta e sete, quarenta e sete, porque daí quarenta e oito, quarenta e nove tinha uma outra professora...

S – Ah! Tinha outra//

E – Depois de mil novecentos e cinquenta, aí que eu comecei, mas eu comecei assim sem, sem ter cursos, né, eu, eu tinha sempre estudado com a minha irmã, desde que ela lecionou aqueles sete anos, e um ano antes, o meu primeiro ano eu ainda tinha com o Germano Hessler, né.

S – É, que parece-me foi um dos primeiros professores daqui// /

E – É, ele era, porque ele chegou a ser professor da minha mãe e meu depois também.

S – Nossa, veja só!

E – E minhas irmãs não iam lá na escola, que elas vinham aqui, tinha escola da, da Igreja Evangélica/

S – Hã!//

E – Então elas estudavam aqui, elas não estudaram lá na, na, na nessa escola estadual, do Hessler, mas eu fui o primeiro ano lá.(...) Aí então /

S – Aquela escola então lá em cima era estadual, onde o Germano e depois a sua irmã lecionou?

E – É, mas não, ela não era construída ali, essa escola do Germano ela (...) ela foi demolida.

S – Ahã.

E – E eu até falei pro Cláudio, braba, porque aquilo tinha que ser preservado e tal, hoje em dia tem ainda lá do lado duma casa , tem assim um, umas lajes no chão assim, que era o, que era o, o, a parte da área de trás daquela escola, o resto eles demoliram.

S – Ahã.

E – E fotografias daquilo eu nem sei se existe (?) (tosse), aí então depois que eles construíram, muito depois que eles construíram aquela, aquela escola, aquela escola lá era uma das brizoletas que foi construída/

S- Ah! Então depois do Seu Germano/

E – Onde é o Germano hoje/

S- Ali onde é o Germano hoje, foi construída após a dem/ após fechar a escola onde seu Germano lecionava antes, então.

E – Não, ela não foi fechada, é que a escola, quando o, o, quando o, o professor faleceu, o professor Hessler/

S – Ahã!//

E – O Germano Hessler, aí o filho não cedeu mais a, a casa// pois a casa era dele.

S- Ah, a tá, tá!//

E – Então, ah, foi construída esta outra escola ali, porque o Belmino Loth, ele, ele deu dois hectare de terra pra construir aquela escola, aquela escola/

S – Então o Geramano (escola) hoje/ //

E – Tem espaço//

S – Sim é bem grande a extensão de terra ali.//

E – É, é sim.

S – Viu, esse detalhe aí eu já não sabia,/

E – Sim, sim// /

S – Não, é bem interessante.

E – E tem terra lá trás que eles podiam fazer um bom aproveitamento, né, ele deu dois hectares de terra ali.

S – Então, a senhora começou a lecionar em, 1950/

E – Em 50.

S – ainda na, na antiga ou nessa briz... nessa nova/

E – Não nessa antiga/

S – Na antiga...//

E – porque, porque daí, não, não fui o (...) ele não cedeu mais, mas meu pai, daí arrumou uma escola ali, porque minha irmã começou a lecionar, né, então onde hoje fica Calçados Sandra, ali o pai tinha, ali tinha uma construção grande, né, porque antigamente o, o, o, ... o, o, a pessoa da venda, o dono da venda, ele comprava muitos produtos, o pessoal vinha e traziam feijão, batata tudo o que eles tinham de sobra eles vendiam, e pra isso eles compravam outras coisas como tecido e, ... outras coisas que eles não colhiam né, então ali era o assim chamado armazém, aquilo era o armazém, então do lado tinha o quartinho, esse o pai aumentou, e ali foi a escola que eu lecionei, e depois a Arnilda também, essa que, que substituiu /

S – Como é que era o nome dela?

E- Arnilda.

S – Arnilda.

E – Arnilda Armbrust.

S – Armbrust.

E – É, ela hoje, hoje está em Novo Hamburgo. Ela depois casou com um rapaz daqui, e eles, eles se mudaram pra Novo Hamburgo. A Arnilda Armbrust, ela era de Alto Rolante e parava lá na casa dos meus pais.

S – Ahã.

E – E aí depois de dois anos, daí eu comecei a lecionar, não tinha nem dezessete anos completos ainda (risos)/

S – Bem novinha.

E – É, daí então ãh, aqueles cursos de férias, aí Taquara instituiu assim. Aí, nes..., nesse meio tempo, daí quando minha irmã entrou, a escola, não sei se a escola passou pra municipal ou o que, mas ela era professora municipal, né.

S – Ahã.

E – O Hessler era estadual, então a-aquilo foi uma coisa, sei lá, automática ou como é que foi,...

S – Não, não tinha muito claro /

E – É//

S – se, se pertencia ao Estado ou Município.

E – É// Então ela foi dali, a partir dali ela foi orientada pelo município, né,

S – O município era Taquara ou/

E – Era Taquara.

S – Taquara.

E – Pertencíamos a Taquara até aqui embaixo no arroio era Taquara. Isso aqui tudo era Taquara.

S – Ah, tá. Até o arroio ali embaixo...

E – Até o arroio lá embaixo, depois era o município de São Leopoldo.

S – Ah, então pro outro lado era São Leopoldo.

E – Do outro lado do, do Arroio, Arroio Grande aqui embaixo, dum lado aqui era Taquara e do outro lado eraaa São Leopoldo.

S – São Leopoldo // E passou a ser Sapiranga só depois de 195.../

E – Em 1955.

S – Tá. Daí passou toda a Picada Hartz, passou/

E – Passou, aí Sapiranga pegou aquela parte ali de São Leopoldo e pegou essa parte toda de Taquara também.

S – Ahã.//

E – Essa parte toda a, até ali onde é a divisa ali do Campo Vicente, onde é a divisa.

S – E, e quando a senhora começou ali, por 1950, a senhora tava vinculada ao município ou Estado?

E – Vínculo com o município.

S – Com o município...

E – Município de Taquara eu lecionei.

S – E aí depois/

E – E aí então, aí então Taquara exigia que todos os professores tinham que fazer aqueles cursos de férias, então durante três anos, eu fiz curso de férias. Terminava, em dezembro terminava a aula e aí nós íamos pra Taquara, pro curso de férias (?)

S – E, ãh, foi só a partir de então, de 55, quando houve a emancipação, quando passou pra Sapiranga, o distrito de Picada Hartz, que a senhora assumiu o Jardim?

E – Não, não, não, eu lecionei até (...) 58, eu lecionei lá, /

S – Não, mas o Jardim de Infância a senhora assumiu em que/

E – Não, o Jardim de Infância eu assumi em 58.

S – Foi em 58 então.

E – 58... deixa eu pensar um pouquinho aí, 58, 59 (...) é.... 58. Mas este Jardim foi iniciado em 1956.

S – O Jardim foi iniciado em 56/

E – É// mesmo que em 56 foi criado, daí já pelo município de Sapiranga,/

S – AHH!

E – Que nesse meio tempo Sapiranga se emancipou, né, eu trabalhei estes dois, três anos lá ainda pelo município de Sapiranga, e depois então, quando, eu casei, e aí no dia de, de, de, do preparo pra iniciar as aulas eu cheguei em Sapiranga na, no departamento de educação, aí a Dona Ivone que era a inspetora da época, que naquela época era ainda inspetora, né, ela disse, não “tu que moras ali no. no Centro, tu é casada, (?), e daí tu vai assumir, assumir o Jardim de Infância”. E a Gerda, que, que era a professora que os dois anos no Jardim, ela passou pro hoje Elvira, né, naquela época era Escola Rural de Picada Hartz./

S – Ahã.// Então a Gerda foi a que primeiro começou com o Jardim.

E – A Gerda começou o Jardim.

S – Ah, tá. E esse Jardim ele era ah, ah, nesse “Gemeideschule”(escola da comunidade) aqui de/

E – Na, no Gemeideschule, começou no, na escola construída do lado da igreja.

S – Hum, hum. Evangélica/

E – Uma escola, não sei se tu já, já chegou a ver fotografia.

S – Eu vi, vi.

E – Pois é, ali era a escola, ali eu lecionei durante, durante um tempo..., eu, eu só não sei quantos anos foi aquilo que eu fiquei com o Jardim de Infância ali, aí eles resolveram demolir essa escola.

S – Mas isso foi década de setenta ou quando? (...) Que eles demoliram?

E – Não, isso foi em sessenta ainda,/

S – Foi em sessenta.

E – Foi em sessenta ainda, eu lecionei ali, depois eu tive o meu, o meu primeiro filho e tudo, né, agora quanto tempo ali, isso eu não, e-essa, essa, essa data eu não tenho, assim.

S – Ahã.

E – Tinha que pensar muito, né.

S – Sim, não mas aí assim só pra ter a ordem cronológica, então o Jardim começou com a professora Gerda, /

E – Com a professora Gerda em 1956 e 57, e aí 58 foi criada a escola,/

S – O Elvira.

E – É, o Elvira, foi criada a escola. Aí a escola passou pra lá.

S – Ah, daí saiu daqui do Gemeide... do lado da Igreja Evangélica// e passou pra lá.

E – Sim// Porque a Gerda iniciou ainda no Jugendheim (Lar da Juventude da Igreja), né, (...) e a escola funcionava em cima, a escola era, era, era, naquela época não era mais Gemeideschule, era uma escola municipal, né.

S – AH, ela começou como Gemeideschule // e depois passou para o município/

E – É// Não, ela começou muito cedo em escola municipal, as igrejas não conseguiam mais/

S – Manter//

E – Manter as escolas, né, ali tinha, do lado da escola ( igreja) luterana ali aquela casa também era escola, não, foi demolida também, é ali onde está a escola, a casa nova do pastor//

S – Hum.// Tá, eu me lembro aquele prédio.//

E – É// Sim, isto tu deve te lembrar ainda, é. Então a igreja não conseguiu mais manter, o alunado aumentou, o que ia fazer. E aí o município, foi pelo município de Taquara, era a, como era o nome dela ainda, a (?) não vou me lembrar agora, mas era Barth o sobrenome dela, ela estava lecionando pelo município aí, e aí, ela se aposentou, ou foi ..., não, eles se mudaram para Taquara, os Barth, aí ela começou, ela trabalhou em Taquara.

S – Ahã.

E – E a Dona Gerda, como mudou de pastor, veio a Dona Gerda e tal, né, aí dois anos então ela trabalhou nesse Jardim, daí ela passou pro, pro Elvira.

S – Tá, então antes da Dona Gerda não tinha Jardim.

E – Não tinha, não tinha Jardim//

S – Então, tá. Esse é um dado importante.//

E – Isso é, isso foi o início de Jardim de Infância.

S – Década de 50, então.

E – É, década de 50, 56.

S – E como é que foi pra senhora assumir o Jardim? Como é que era organizada as turmas..., foi muito difícil?

E – (balançando a cabeça, assentindo) Porque eu na minha vida nunca tinha visto um Jardim de Infância, eu, eu saí desta idade que eu comecei lá, uma escola, eu eu era tida nanana escola que eu frequentei, isso sete anos e meio, eu frequentei a escola da minha irmã, né, porque só tinha de primeira a Quarta, Quinta série, então eu repetia, né, eu tinha que ir na aula pra não aprontar em casa (risos).É então, ãh, ela, deixa eu pensar, (...) o que tu perguntou antes?

S – Do Jardim de Infância, como é que foi trabalhar com o jardim de Infância.

E – Ah, sim! Aí, eu, eu assumi, eu não tinha visto, então eu tive que, eu tive que sair a fazer cursos. Comprei livros, fiz cursos, né. Até Panambi eu fui fazer curso, né.

S – Ah, eu vi alguma coisa a respeito de Panambi, que a Igreja /

E – É// A Igreja, a Igreja Evangélica que proporcionou esse curso lá em Panambi. Em Panambi tem uma Casa da Juventude construída./

S – Hum, eu já estive lá//

E – Tu tiveste lá...

S – Eu fiz um curso lá também.

E – Lá nós ficamos durante **dez** dias no curso. Confinadas ali dentro, né, manhã, tarde e noite aula, né. Então sabe, daí eu me senti com mais coragem, porque o Jardim de Infância naquela época funcionava bem diferente do hoje. Ele era em, em períodos, não era, hoje é, uma tem os pequenos, a a outra tem o o pré, né. Eu tinha, ah, naquela época, a divisão do Jardim era em períodos. Primeiro, segundo e terceiro períodos. Sendo que o primeiro período era os de quatro anos, tinha aqueles meses, quatro anos e x meses, né, e ãh, o, o segundo período os de cinco anos, e os de seis anos eram o **pré**. Então, eu tinha a-aquela, como lá na escola eu lecionava pra cinco turmas, né, de primeira a Quinta série, aqui então eu tinha três.(tosse)

S – ãh, três de Jardim.

E – Três de Jardim, sim, era como eu disse, de quatro, cinco e seis anos. Então eu, a gente tinha que, tinha que fazer um trabalho assim, pra que o pré saísse, se saísse muito bem, já depois na primeira série. Então eles adoravam quando aluno que chegava na primeira série lá no Elvira, lá na Escola Rural, sabe, e tinha tido o pré, né. Então eles elogiavam como eles já entravam diferente, porque eu ensinava a fazer as letras,né, a-até um pouquinho de leiturinha eles já tinham/

S – No prezinho//

E – Uhum.

S – E os outros era mais brincar?

E – Os outros era brincar, eu até a pouco, eu tenho um caderno, deste aqui eu tenho muitos/

S – Ah! Isso é interessante! //

E – Óh! Isso era um diário que nós fazíamos. Aqui, isso era só uma abertura, né. Então, ó, o que cada, ó, isso foi oito do nove de sessenta e nove, primeiro período, at-atividade livre, no primeiro, na primeira hora eu tinha que deixar eles livre, né, no segundo período, então, isso aqui o terceiro período, olha aqui, já, já em setembro, já. Era numerozinhos, né, e assim, e tudo isso (?) esse é o meu diário, e eu tinha também, nós tínhamos que ter também, o caderno comprovante. Sabe.

S – Até no Jardim?

E – Até no Jardim, o caderno comprovante, então todo o dia um fazia, mas só a pré-escola, só o pré. Ah, então um fazia sempre o comprovantezinho, né. Esses cadernos eu devo ter tudo por aí, mas onde, né?Tá tudo... Então, é tudo assim, isso eu ainda achei a pouco ainda, eu achei interessante isso aqui, quando a gente, como hoje né, (sorrisos)

S – Com certeza! //

E – Aqui ó, até achei a assinatura da... orientadora da época.... Onde, tá, deixa eu ver... (...)

S – Enquanto a senhora procura ali, com relação às escolas então, havia só duas em Nova Hartz, lá em cima, a do professor Germano, que depois a senhora também deu aula, e depois passou pra uma brizoleta, né. /

E – Sim//

S – Onde hoje é a atual Escola Estadual Germano//

E – Hoje é essa escola//

S – E essa aqui do centro do lado da Igreja Evangélica, que depois passou pro atual Elvira?

E – É, esta, mas aí também já tinha funcionando ou era desde quando isso, a Escola Luterana, né.

S – Ah! Tinha a Luterana também... Que não existe mais hoje.

E – Não existe mais... Ah! Tá aqui (referindo-se à assinatura da inspetora no diário) Claide Dresch.

S – É Claide Dresch.

E – É . Supervisora, DIMEP, na época era DIMEP, tem, tem mais uma assinatura aqui.

S – O nome da escola era Monteiro Lobato?

E – É, Monteiro Lobato era o nome da escola.

S – Daí já era essa aqui embaixo?

E – É, isso era o Jardim de Infância era o nome era desse, assim mesmo.É.

S – ãha!

E – É, eu não sei em que ano, pera aí, como é que foi que eu saí um dia do Jardim. Eu trabalhei quinze anos com Jardim.

S – Quinze anos.

E – É. Só que um ano, meio ano eu saí... eu n..., isso, eu não me lembro bem que época é isso, mas foi construída uma escola, isso pouca gente sabe hoje em dia, foi construída uma escola da DIMEP, agora que eu vi DIMEP ali, eu me lembrei, ali no... tu sabe onde morou o falecido e... Ireno Weber? Depois do arroio, quando se sobe ali, quando se vai pro lado de, o que tu sabe lá pra cima?

S – Lá no, pra parte rural, ali?

E – É, quando a gente vai pra, pra Solitária Alta.

S – Sim, sim, sei.

E – Mais depois da Dornali, ...

S – Sim.//

E – Sabe onde mora a Dornali?

S – Sim, sei.

E – Pois é do outro lado daí tem o arroio, /

S – Tem a casa da Eloise //

E – Tem a estrada que sobe, antes da casa da Eloise, ali, depois, ali, depois da entrada pra, daquela outra ruazinha, pro outro lado, ali tinha uma escola da DIMEP.

S – **Ali!** ?

E – **Sim!** Uma escola sim, tipo como o Elvira tinha de madeira aqui a construção também. Só que era uma sala de aula, e assim um alpendre, cozinha também tinha alguma coisinha pra fazer um lanche, alguma coisa. Ali eu pas..., eu trabalhei ... meio ano, sabe que eu até tinha esquecido disso! Meio ano! De primeira, Segunda e Quarta série, terceira não tinha e um outro professor tinha a Quinta série. Com dois alunos. Eu tinha todo aquele resto.

S – Nossa//

E – Aí, não sei, mas deu uma incomodação, alguma coisa aí, não sei como é que foi, e aí o ... aaa esposa deste professor, ela que pegou o Jardim de Infância, mas ela não se acertou com o Jardim de Infância. Os alunos estavam muito acostumados a, ao meu sistema, os pais também, não sei, eu não me lembro mais como é que foi, mas um dia quando eu cheguei lá no departamento o diretor disse assim: “Amanhã tu vai passar pro Jardim de Infância de novo”, disse ele assim. E eu vibrei, eu tava morando aqui do lado da sociedade, ali embaixo,/

S – Era perto// Ah, naqueles chalés perto do arroio//

E – É, naquele primeiro chalé ali.// Eu vibrei, né. Agora, naquela época também, com isso, quando eles me transferiram lá pra aquela escola da DIMEP, aí houve um problema grande, que em Sapiranga eles fizeram uma vez o Norm..., o Curso Normal da época, sabe, então tive que fazer um vestibular, pra entrar. E eu tava com este vestibular pronto, daí pra fazer ooo primeiro era, o primeiro e segundo Normal era, então, quem não tinha Normal tinha que fazer o primeiro. Quem tinha o primeiro, fazia o segundo. Então eu tava toda matriculada, prontinha pra começar a frequentar quando começou a aula, eles me vieram com essa novidade que eu tinha que ir lá pra aquela escola lecionar. Em vez de ir pro Jardim, como eu disse, eu morava do lado da sociedade, o Jardim era logo ali, e naquela época não era ônibus como hoje, que tem a toda hora, né. Tinha um ônibus, era doze e quinze, se não me engano, é doze e quinze, ou doze e meia, (...) mas parece que era doze e quinze. No Jardim eu podia me organizar, porque na época sempre tinha empregada, né, então eu chegava em casa tavam as coisas prontas, né. Aí eu podia almoçar ligeiro e pegar o ônibus e ir. Mas aí me passaram pra aquela Jardim lá em cima, onde eu ia, aquela escola onde eu ia de bicicleta, né, aí não deu tempo. Aí não dava tempo de terminar a aula pelas, digamos, que naquela época a aula terminava quinze pras doze ou onze e meia que a gente terminava, sabe. Ah, aí eu tinha quarenta e cinco minutos, não dava tempo de chegar em casa, tomar banho, almoçar e, e embarcar. Aí eu tive que deixar, não fiz esse Normal. Quando eu cheguei lá em Sapiranga e disse isso pra, pra orientadora desse Normal, ela **demorou** pra botar o nome, a palavra desistiu atrás do meu nome, digo, mas o que que eu vou fazer, me passaram pra lá. Eu, burra,

ao em vez de bater pé, né, hoje em dia já não mais acontecer isso, mas eu sempre dizia amém, né, e não sei, daí eu...desisti disso.

S – Pra evitar problemas, ou /

E – E depois eu do mesmo jeito fiz o, fiz o Normal real ( risos)

S – Mas aí foi bem depois, que a senhora fez o Normal?

E – Eu... comecei a, recomecei a, bom, eu estudei sempre, porque eu daí não tinha curso em mão, assim, Normal, passei pra esse Jardim de Infância, como eu disse, fazendo cursinhos, /

S – Além deste cursinho de Panambi que era oferecido pela Igreja, quem mais oferecia cursos referentes a Jardim.../

E – eram feitos tipo simpósios, sabe, de dias assim, esses a gente participava, era uma coisa assim que atingia os professores da pré-escola. E na época tudo era, o pessoal não tava muito pôr dentro da pré-escola (?), hoje essa Educação Infantil, né. E aí, eu tive que me prevenir, completar todos os estudos, terminei o primeiro grau, daí eu passei pro segundo grau, aí nesse meio tempo veio o segundo grau integrado, isso era em 1972, é, aí eu passei pra este curso integrado, em Sapiranga, no colégio Estadual.

S – Ah, no Estadual.

E – Quando ele funcionava lá embaixo. Aí eu fiz o primeiro e o segundo ano, e o terceiro ano então a gente tinha que optar o que a gente queria fazer. Na época tinha ainda o, oo, Clássico, que era pra professor, né, não pra professor, pra quem queria continuar depois uma faculdade diferente. O Clássico, o Científico e daí o Normal. Aí eu optei pelo Normal, e aí eu passei pro Santa Terezinha.

S – Ah, pro Santa Terezinha (em Taquara)

E – Aí eu fiz o Santa Terezinha.

S – Foi década de setenta, então?

E – Foi, foi, 74 eu fiz o terceiro ano, 72 o primeiro, 73 o segundo, 74...

S – Pois é setenta e quatro mais ou menos o ..., não, nós viemos para cá em setenta e seis ou setenta e sete. Porque eu me lembro que quando eu comecei no Jardim a senhora já era diretora lá no Elvira.

E – Já, né. É, mas o Jardim,... depois eu não sei como é que foi a extinção desse Jardim ali (...) Depois de mim não tinha mais ninguém...

S- E aí não passou direto tudo pro Elvira?

E – Eu acho que naquela época passou pro Elvira, que eu sei que eu tinha uma, uma, uma, destinado uma sala lá, agora eu não sei questão de, de, de dados de anos ali, né. Aí então em setenta e quatro eu completei o Normal... aí eu lecionei durante uns meses no final do ano de,

de agosto..., porque eu tinha tirado a licença-prêmio pra fazer o Normal em Taquara porque era de dia, né.

S – Ahã.

E – Minha primeira licença-prêmio. Aí, eu, eu, depois não tinha ônibus pra eu vir pro Elvira, Eu já estava cedida pro Elvira em setenta e quatro, mas ~e, como não tinha ônibus pra voltar pro Elvira, porque lá a aula só terminava às 12, e o ônibus saia 12 e 10 de Taquara, e Aqui só tinha um pra vim, então muitas vezes eu vi a poeirinha do ônibus ainda, mas já tinha ido, aí eu passei pra escola de Campo Vicente, ali eu peguei a direção e a Segunda série.

S – Qual escola de Campo Vicente?

E – Onde hoje é aquela escola infantil...

S – Ah, o antigo 28 de Fevereiro?

E – O antigo 28 de Fevereiro.

S – Ah, então a senhora esteve lá também...

E – É, sim. Aí eu trabalhei ali até no fim do ano, com a direção e a Segunda série. Aí depois, em 75, daí eu vim pra cá, daí eu fiz o, tive que fazer o estágio (?) no Elvira. Aí o estágio terminou depois, aí eu continuei lá e aí, em agosto daquele ano, é, em agosto daquele ano eu peguei a direção da escola.

S – Foi agosto de setenta/

E – Agosto de setenta e cinco, é.

S – Foi logo depois que eu ingressei no Jardim.

E – Mas aí tu foste **lá** no Jardim.

S – Aqui no Elvira, era escola rural ainda.

E – Então o Jardim passou pra lá, então comigo o Jardim fechou aqui embaixo.

S – Fechou aqui.

E – Sim, porque... é.

S – Foi na década de stenta que foi extinta esta escola, não foi//

E – Foi, foi// aí houve a extinção deste Jardim de Infância Municipal, né, e daí, passei pra lá, fiz estágio até julho, em agosto daí eu, eu peguei a direção da escola, não eu já peguei a direção da escola antes, já estava com o estágio e com, é..., sim porque a diretora que pegou depois de Dona Gerda, ela ficou doente, ela teve um afastamento de 180 dias, e teve um problema grave da doença, da doença dela. Aí entãoeu, peguei a direção...

## FIM DO LADO A

E – E a escola eo estágio, se bem que naquela época nós éramos de nove professores no Elvira , né. E só era até Sexta série, então é .... depois, agosto foi que ela voltou, esta que era diretora, agosto ela voltou.

S – Ah, sim, quando ela voltou da licença.

E – E aí eu sei que eu, quando, no primeiro dia que ela chegou eu fiquei com ela na secretaria e disse pra ela: olha, agora é a hora de tu escolher, ali tem uma Segunda série, eu fiz estágio com uma Segunda série, uma Segunda série muito bacana, que tá esperando professora, né, e aqui tem a direção, tu escolhes. Ela escolheu a Segunda série.

S – Aí a senhora ficou, continuou até//

E – Aí eu fiquei.

S – Quando eu comecei a trabalhar como professora a senhora ainda era diretora.

E – É, até noventa e quatro.

S – É, eu comecei em 91, 92.//

E – Eu me aposentei em 94, fazem agora, até abril vai fazer onze anos//

S – Onze anos// E assim, como é que a senhora sentia, então foram quinze anos de Jardim de Infância/

E – **Quinze anos** de Jardim de Infância e pré-escola.

S – Pré-escola/

E – Pré-escola e Jardim.

S – A senhora atendia paralelo outras turmas ou era sempre/

E – Não, não, só eram essas. Sempre tinha trinta e poucos alunos, né.

S – Bastante, né.

E – É, divididos nestes três períodos, né.

S – E como é que a senhora sentia, pôr parte da comunidade e pôr parte do poder público, no caso, isso era valorizado este trabalho de Jardim de Infância?

E – Ah, ele era bastante valorizado, sim, o pessoal gostava/

S – Aqui da comunidade?

E – É, depois eu cativei, eu cativava os alunos, né, então eles gostavam disso, e eu, como eu tinha assim, que eu trabalhava só um turno, né, então eu fazia assim, no inverno eu passava o

Jardim pra de tarde, e no no no verão ele funcionava de manhã, e os pais também gostavam, né. Então, eles gostavam muito, era bem aceito.

S – E pelos inspetores, assim, também, ou// era deixado meio de segundo plano?

E – Ah// não, não, eu sempre tive apoio, sempre fui procurar, fui atrás, né, então, eu sempre tive muito apoio do poder público, assim, dde parte de Sapiranga. Sapiranga era muito bacana, trabalhar com Sapiranga naquela época, eu gostava muito. Só que tinha que viajar muito, né, porque uma vez pôr semana tinha que se ir lá na secretaria, né, pra ver novidades e coisas e reuniões e tudo. Muita reunião sempre na época.

S – E daí assim, ãh, então a senhora começou pelo município mas depois passou para o Estado/

E – É, depois eu passei pro Estado, depois eu me formei em 75, em 75 é, em 75 me formei e aí depois quando iniciou o ano de 76, eu ganhei um, um contrato do Estado, né. Contrato não, efetivo, né.

S – Efetivo// era diferente a contratação naquela época/

E – Era diferente// não era, não era contrato, é. Fui efetivada porque eu tinha toda a documentação legal, né. Daí a partir de 76, eu fui efetivada no estado.

S – E depois quando a senhora, ãh, passou pro Elvira, na época eu acho que não era Elvira Jost, né?/

E – Não, era Escola Rural, eu ainda peguei como Escola Rural de Picada Hartz, era o nome completo: Escola Rural de Picada Hartz.

S – Era Incompleto?

E – Não, era o nome, né. Depois passou pra .../

S – Eu lembro que no meu tempo era Escola Rural, Escola Estadual, Escola Rural de 1º Grau Incompleto.../

E – Não mas daí não era mais Rural, aí era Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Elvira Jost, aí já passou pro nome Elvira Jost.

S – É.

E – É. Deixou de ser Escola Rural, porque naquela época eles extinguiram essas escolas rurais, porque toda escola se chamava escola rural de tal lugar, e aí eles, ãh, aí passou, aí veio assim, isso veio repentinamente da delegacia. Tinha que, foi assim de uma, de de, vamos dizer, hoje em duas semanas tem que tá o nome da escola ali, né. Mas a gente não ia escolher assim, ãh, só os professores e alunos e tudo o mais, então eu reuni os pais, reuni o CPM, os pais. E dei a sugestão de, de nós escolhermos naquela reunião. Então surgiram, surgiram nomes mas, a maioria foi Elvira Jost, né, por causa que a, foi a doadora do terreno, né.

S – âha.

E – Porque senão a nossa escola ia tá construída nesse morro aqui em cima.

S – Ah!

E – É, eles queriam lá em cima onde é a terra do do Beno Beck, Benno Beck, sabe?// Ali pra cima depois do Ernani, lá pra cima.

S – Sim// Aha.

E – Ali ia ser construída, e aí meu marido aconselhou a mãe dele e disse: “dá esse terreno aí pra construir a escola pra ela ser mais perto ainda.

S – Ah, daí ficou bem no centro/

E – É, ficou bem no centro, né.

S – E depois eu me lembro que quando eu era aluna era a professora Glória, era a professora Glória a minha professora do Jardim e do pré//

E – Ah, sim, a Glória tinha Jardim//

S – Tinha mais alguma outra professora antes, ou a professora Glória no Jardim/

E – Agora, se era antes ou depois eu não sei, mas a Carla Hoffmeister também. A Elisabete Trindade também trabalhou com Jardim, com pré-escola, naquela época não era, aí, naquela época já não era mais assim, quando passou pra lá era turma única, mas não tinha mais períodos.

S – Uhm, eu lembro.

E – É. Aí a escola era pré-escola e o aluno tinha que ter cinco... não, seis anos e seis meses//

S – Mas eu fiz dois anos.// Mas eu me lembro que tinha uma turma de Jardim pros de cinco e uma de pré pros de seis.

E – Ah, isso era, sim, pois tinha, a Elisabete Trindade e a Carla trabalharam na mesma sala, uma trabalhava de manhã com os menores, e a outra com o pré, daí, de tarde. Tinha só uma sala, porque sobrava só uma sala. Pôr isso que depois foi c construída aquela salinha de madeira, que parece demoliram agora. Aquela salinha de madeira foi construída pra pré-escola.

S – Pra pré-escola.

E – E continuou a Carla lá e eu acho que a Elisabete também. Agora se a Glória, não sei se eu tinha outra professora que era, trabalhava na pré-escola. Acho que eram só essas. Depois o Jardim saiu dali, foi extinto, né. Na minha época não, mas depois que eu saí, é, na minha época ainda funcionou, aquela escolinha de madeira ali.

S – Ah, eu me lembro, foi pôr bastante tempo.

E – Sim, sim.

S – Sim, eu trabalhava lá com o noturno e a salinha de madeira existia ainda ali/

E – Sim, porque depois abriu pré-escola no, no Pastor Wartenberg. Aí eles abriram pré-escola ali, e fecharam a nossa porque precisava de espaço. Aquela salinha não tinha assim grandes condições pra isso.

S – É aquela de madeira, não.

E – É, quando ela era novinha no início tudo bem, mas aquilo foi desgastando, né. E aquilo, aquilo foi construído, foi interessante aquilo, aquilo foi construído na época do, na época de quem foi construído aquilo? Não me lembro mais.

S – Jair Soares?

E – Na-não, aquilo foi construído eu acho que até de parte da, do município, mas não era município de Nova Hartz ainda...Ou era já,...

S – Nova Hartz/

E – Nova Hartz foi em 89//

S – 89//

E – 89, sim,sim, o Mário construiu aquilo.

S – Aquela sala de madeira.

E – É aquela sala de madeira, mas ele construiu só pra, vamos dizer, nós temos falta de uma sala agora, ah, vamos construir precariamente, né, assim foi.

S – Provisoriamente.

E – Provisória pra demolir no ano seguinte. Eu sei que eu tinha um conflito com o Mário (risos) sobre isso, digo: “tu me deixa aquela sala ali, eu preciso dela pro pré (risos). Me lembro disso ainda. Aí ele disse “não aquela sala só foi construída provisoriamente, vamos dar outro jeito.” Mas funcionou anos ali dentro ainda. Até que foi dado outro jeito que era o centro comunitário, que depois foi a escola lá, fizeram.

S – Transformaram o centro comunitário na escola, lá.

E – Quase todos os centros comunitários foram transformados, na época, é. Esse ali era o décimo, parece que era o décimo centro comunitário construído, se não me engano, é no tempo da inauguração parece que eu tô vendo ainda, o, o prefeito colocar isso. É e ãh, hoje eu não sei o que que funciona nestes centros comunitários.

S – Ali no Wartenberg, agora é anexo da Ursinhos Carinhosos, da Escola de Educação Infantil.//

E – Ah é, eu vi, eu vi//

S – E no centro comunitário aqui do, do Bairro das Rosas é a Escolinha de Educação Infantil Cantinho das Rosas.

E – Isso, isso. No primavera é o único onde não funciona mais escola dentro. Que eu trabalhei no Elvira, aqueles anos que a gente não tinha mais onde por os alunos, eu tinha uma vez três centros comunitários funcionando.

S – Como anexo?

E – Como anexo, é. Então eu tinha os anexos, era o Primavera, era o Rosas, ali, /

S – E o Wartenberg.

E – E o Wartenberg. É, esses três eu tinha como anexos. Ah, eu trabalhei um ano também, Trabalhei, ãh, no ano de 1980, eu atendi durante meses a escola de, de Canudos. A Princesa Isabel de Canudos. Aí a diretora tinha licença-gestante, não tinha quem colocar lá, e a dona Eronita que era a, que era a nossa, era a diretora do Departamento de Educação, ela fazia, “Edith, tu tem que ir pra lá, tu precisa ir pra lá”. Digo: “Mas e o Elvira, o que que eu vou fazer?”, “Não, tu atende os dois”. Já imaginou?E lá era, lá era de, lá não tinha só uma série, tinha quatro séries, não sei se não tinha Quarta, eu sei que Quinta tinha, primeira, Segunda, terceira e Quinta, parece que não tinha ninguém na Quarta série na época, eu **fui**, né, durante toda a licença-gestante de Nerli, eu fui pra aquela escola. De manhã cinco e quinze saia o ônibus que buscava os empregados lá de cima// e eu ia junto (risos). Ai, eu atendi o Elvira e lá. E depois, eu não sei que ano que foi construído o Bernardo,// o Bernardo, aí eu tinha direção dupla, eu tinha a direção do Bernardo, também durante um ano, e o Elvira. Os dois daí.

S – Ahã// Ah, eu também não sei// Nossa! Bastante coisa, né.

E – O Bernardo, o Bernardo eu que iniciei ali.

S – É uma escola grande agora também.

E – Agora deve ser grande, naquela época tinha o quê, tinha duas salas de aula, eu acho. Ou eram três (?) a secretaria, aí outra salinha, a cozinha, era só aquela parte da frente, que ainda deve existir, aquela parte de madeira ali, eu não sei/

S – Ah, aquilo foi demolido, foi feito de material.

E – Foi?

S – Foi.

E – Foi demolido, então.

S – É, agora é de material.

E – É, essa ali eu tinha direção também, então eu/

S – Ali não tinha prezinho? Não, né.

E – Naquela época não tinha, naquela época não tinha//

S – Era só no Elvira.

E – É que tinha o prezinho no Elvira ainda. Lá tinha, eu não sei, funcionava de primeira a Quarta série/

S – É, eu acho que era, ahã.

E – Era, né? Porque na época nós tínhamos colocado a Quinta série já em, é, professor pra cada, pra cada disciplina, né. Aí, eu, fiz isso também, aí no ano seguinte, daí botaram uma menina lá, que trabalhava lá, botaram de diretora, mas antes não tinha.

S – Não tinha//

E – É daí ficava bastante trabalho, era eu o quebra-galho para tudo (risos)/

S – Aha. E assim ãh, não sei se a senhora lembra com relação, uma coisa que marcou quando eu era aluna no prezinho, que a professora Glória, ela é uma professora negra, né. E aqui a comunidade era toda alemã, e eu me lembro até dos desenhos que eu fazia, que eu pintava algumas pessoas de marrom pôr causa da minha professora, né. Não sei, a comunidade recebeu ela bem ou teve algum problema? //

E – Não, a Glória, a Glória ela foi muito bem aceita. Porque a Glória era aquela pessoa muito simpática, né, risona, né, ria pra tudo, né. Ela foi muito bem aceita.

S – Então não teve assim nenhum problema com ninguém?/

E – Não, não, ão teve, não teve. Pelo menos que, que chegou ao meu conhecimento, né. Que ao meu conhecimento não, não chegou assim insatisfação, né.// Depois sabe, a comunidade aqui tinha muito mais aluno de pré-escola na época, mas o pessoal ainda não, não, não, não, não é, como é que eu vou dizer, não sentia muito o valor ainda do aluno ir pra escola antes de Ter os sete anos dele da primeira série, né. Então muitos nem mandavam os alunos, assim, na minha época também tinha, Nova Hartz tinha muito mais crianças pequenas na época, mas são, como eu disse, eu sempre tinha perto de trinta, trinta e poucos alunos.

S – mas nem todos mandavam os seus filhos.../

E – Nem todos não mandavam, porque depois também não valorizavam, e depois, “ele não tá em idade escolar ainda”, vamos dizer assim. Mas lá depois começou a Ter, logo depois lá tivemos que botar duas turmas, porque eu tinha tudo numa turma só, né, tinha só 22 horas semanais, né, então, é, lá depois, logo colocamos duas turmas que eram sala de manhã e de tarde ocupada pelo mesmo nível de escolaridade, né.

S – Então era, mais ou menos no sentido, quem mandava os filhos gostava,/

E – Gostava!//

S – Eles aprovavam// mas os outros não sentiam necessidade disso.

E – É eu (tosse) sabe, o racismo assim naquela época não era mais com referência aos professores assim, nessa época não tinha mais tanto racismo, né, hoje ainda aparece em certos sentidos, mas com os professores assim não, não tinha problema. Depois a Elisabete também era um pouco morena, mas ela já era mais branca que morena, né, depois eu já não tinha...., bom, depois chegaram os outros profesoress como o Mauro, o Jorge, né. Mas todo o mundo foi bem aceito.

S – bem aceito.// E assim Dona Edith, se a senhora com o tempo lembrar de assim, mais um detalhe importante, ou se a senhora encontrar outros materiais, pôr exemplo este caderno ou mais algum outro mais antigo que esse, algum registro, alguma foto, // o que a senhora encontrar.../

E – Pois é como eu te falei já esses dias já no telefone.// Daí foi extinto o, o Monteiro Lobato, o Jardim de Infância Monteiro Lobato, foi extinto (tosse) aí na época quem era a diretora do departamento parece que era a Sueli Richter, se não me engano.

S – A Sueli?

E – É. Parece que era a Sueli Richter. Aí ela disse, bom, já que vai ser extinta, ela é uma escola do município, então vai voltar pro, pra prefeitura vão voltar os materiais. Então os meus livros-ponto, livros de chamada, que era tudo feito direitinho, né. Isso tudo passou pra lá. A documentação dos alunos, a ficha dos alunos, as fichas,. Tudo passou pra prefeitura de Sapiranga naquela época. Eu sei que vieram buscar com carro quando, quando a gente fechou lá, né. Então, ãh, e hoje eu não sei, sabe que há poucos dias atrás eu me lembrei deste material, porque de vez em quando alguém vem e me diz “ eu fui teu aluno no Jardim de Infância”, né. Aí digo “tu foi aluno no Jardim de Infância?”, hoje são uns barbados, né (risos) com filhos, né, mas foram, né. Então de vez em quando eu penso: “Bah, mas eu tinha que Ter um fichário também, porque a gente fazia // fichário, livro de matrícula também, ...

S – Ahã.// Bom, vou tentar conseguir alguma coisa via sapiranga, ver se tem algum registro guardado lá ainda.

E – Ah, pois é tentar alguma coisa.... nem sei quem é a diretora do departamento agora, departamento de educação, né. Tô tão perdida agora./

S – Acho que é a Corinha.

E – Ah, a Corinha, é?

S – É, pelo que eu ouvi ontem no curso de secrár... secretários municipais, acho que é a Corinha que assumiu a secretaria.

E – Ah, se é a Corinha, tudo bem, a Corinha naquela época, acho que era a época do Jardim já, será? Pôr que sempre, ãh, que naquela época já tinha uma funcionária da merenda, né. E era trazido merenda, então eu acho que a Corinha, até, ou eu tô confundindo que, ela vinha junto com a merenda quando ela vinha pro Elvira, que sempre vinha uma funcionária junto, já como motorista pra ver a merenda.

S – É, mas eu vou atrás.//

E – É, mas ela, ela tem conhecimento do Jardim de Infância, a Corinha.

S – Ah, então já mais uma indicação. E aí quando a senhora encontrar alguma coisa, aí/

E – Sim, sim//

S – Eu vou entrar em contato com a senhora pra ver se já tem alguma coisa/

E – Eu aqui, como eu disse aqui em casa a gente se afoga dentro dos papéis, é sério o caso. Eu tenho guardado, eu tenho guardado dados do Elvira, as coisas que eram, eram minhas, né, // os cursos, a gente fazia tanto encontro, tanto isso, tanto aquilo, tudo isso eu tenho guardado, mas tudo isso tá encaixotado, né. //Então eu botei assim, pra reciclar, né, (risos) da, da, da do tempo que eu fazia a faculdade da Feevale, tudo tá dentro de uma caixa.

S – Ahã.// Ahã.// Tudo lá.

E – Também pra reciclar, mas eu acho que eu não (?) pra reciclar isso. (risos)

S – Não, mas então tá, eu agradeço a sua disposição, desculpa eu estar assim te incomodando, né.//

E – Não, não, mas o que é isso...

S – Tá com tanta coisa pra fazer depois que voltou também da viagem, né.

E – Ah, sim. Mas eu tenho tão pouca vontade de fazer as coisas, pôr causa do meu problema aí de, de, de braço e tudo e burcrite, tendinite tudo isso ataca, né.

S – Ah, é.

E – É, a gente fica com mais idade é sempre a idade do condor, como dizem os (risos)é, não, e desculpe se eu não //, porque a minha memória é muito falha, ihh, muito falha.

S – Não, mas muita coisa já vai me servir..., só deixa-me ver essa professora Gerda, só pra conferirela era esposa do senhor Hugo Schoenardie?

E – Hugo Schoenardie, simm.

S – Alguém tinha me passado esse nome, .../

E – E o nome dela é Maria Guilhermina Gerda Ratke Schoenardie.

S – Nossa, então tá bom. Esse o senhor Hugo Schoenardie, ele vive ainda?

E – Ele vive, ele construiu casa agora, ele está aqui, depois que ela saiu da escola rural, eles foram de muda pra, pra onde... São Leopoldo, não, não é São Leopoldo, um pouco mais além ainda, sapucaia, mas isso agora eu não sei ao certo, ou foi São Leopoldo, eles foram de muda

pra lá, aí ela também, ela também não tinha assim o completo, que eu sei que ela fez faculdade depois ainda, né. Ela começou quando eles estavam aqui ainda, que eu me lembro quando ela era bixo que ela usou, tinha que usar um bonezinho durante não sei quanto tempo. Aí eu chegava lá na rodoviária, ela tava na rodoviária pra embarcar, digo: “ Gerda, que é isso?” e aí ela me explicou que ela tinha que usar esse boné, (risos) aí depois, não sei, aí depois ela trabalhou lá, acho que Canoas foi, Canoas, sim, eles foram de muda pra Canoas, depois ela lecionou pôr lá em Canoas, depois ela adoeceu, teve um problema grave, né, e chegou a falecer. Ele, ele, depois veio, muito tempo depois agora ele construiu casa na terra dele, lá em cima, /

S – Ah, então aquela casa nova que tem // lá pra cima.../

E – Aquela casa nova pra lá é dele, é depois da casa, a casa dos pais dele ainda existe, isso é uma casa que nós estamos namorando aqui pro patrimônio histórico, pra fazer o levantamento, que nós temos a nossa ONG aqui, sobre o patrimônio histórico, então nós queremos incluir esta casa também. Agora se não me engano, a presidente falou que ele, parece que a pessoa reformou a casa, a frente da casa. Que aquilo era um acasa antigona também. E do lado ele construiu a casa.

S – Ah, certo, então eu posso procurá-lo, de repente ele etem algum, algum registro da professora Gerda//

E – Ah, sim, // ele deve Ter dados, sim, ele deve Ter dados. Que eles vieram naquela época, ela veio de Ajuricaba, quando o pastor Ratke veio prá cá, aí, ela era professora em Ajuricaba. Aí então abriram o Jardim de Infância aqui, que ela então assumiu.

S – Ahã, então está bem, então era isso. Muito obrigada!

## **ANEXO 2 - Entrevista: Sr. Hugo Schoenardie**

**13/02/2006**

Em sua residência, na Estrada Solitária Alta, sn -Zona Rural – Nova Hartz

Legenda:

**H – HUGO Schoenardie**

**S – SIMONE Kohlrausch**

( ) – explicação, complementação após gravado, para elucidar alguns aspectos

(?) – palavra a ser procurada, não bem compreendida

... – frase não concluída

“” – expressão própria do entrevistado, não corrigida de acordo com as normas gramaticais

/ - frase interrompida pelo próximo a falar

// - frases sobrepostas

(...) – pausa no diálogo

**Negrito** – expressão falada com mais ênfase

S – eu tinha ido conversar com a D. Edith por causa do Jardim, porque lá no Museu tinham me dito que ... a D. Edith tinha iniciado o Jardim de Infância // pois é... Aí eu fui lá na D. Edith conversar com ela, aí ela disse: “não, dois anos antes de mim quem começou foi a D. Gerda, ela é quem iniciou o Jardim de Infância/

H – //É, foi na década de cinqüenta.

S – O senhor sabe me dizer a data exata?

H – Era 57 por aí... não, eu me casei em 57...

S – Foi antes?

H – É, foi por aí, 55...

S – É fecha mais ou menos com a data que a D. /

H – É, eu era caminhoneiro naquela época, eu viajava para São Paulo, então eu sei que depois eu parei, e aí eu casei, e aí a Gerda tinha o Jardim.

S – Uhum. Aí foi... uma dúvida que eu tenho assim, ela começou porque quis esse Jardim ou isso veio da vontade da comunidade/

H – A comunidade... (latidos de cachorro interrompem a fala), psiu, quieto. A comunidade queria, mas daí tinha também a escola, não sei se era estado ou município, Ah não me lembro mais.//

S – Eu sei que foi Escola Monteiro Lobato, acho que foi pro município pelo que ela falou// Isso.

H - // A D. Edith.

S – Ela era primeiro da Comunidade, a escola, né, depois passou para o município, pelo que a D. Edith me falou.

H – Pode ser, eu já não me lembro mais direito. Eu sei que depois ela passou pro Grupo Escolar do Estado, né, e pro Jardim veio a Edith.

S – Uhum. Mas ela gostava de trabalhar com o Jardim, com os pequenos?

H – **Sim, muito**, muito. E era aqui no “Jugendhaus”// do lado da Comunidade, da Igreja Evangélica. Então ali eles faziam teatros, apresentações... Tinha que ver, cada um sabia direitinho o que tinha que fazer, qual o seu lugarzinho e as pessoas gostavam de olhar os teatros, os cantos...

S – //Uhum./ O senhor tem idéia de quantas crianças iam à aula com ela?

H – Ah, o número certo eu não sei.

S – Mais ou menos...

H – Mais ou menos acho uns vinte, quinze ou vinte, por aí.

S – Vinte crianças? Então tinha bastante, né?

H – Tinha muitas, porque quando ela fazia aqueles teatros com eles, como era bonito aquilo. A gente nem imaginava que umas crianças tão pequenas eram assim tão inteligentes, né.

S – Ahã, faziam teatro/

H – É e faziam tudo certinho, trocavam de lugar às vezes as cadeirinhas e, então era tudo por figurinhas, cada cadeirinha tinha uma figurinha, então cada criança via a figurinha e sabia que aquela era a dela. Então ela misturava tudo, eles entravam, aí eles, cada um sentava direitinho na sua cadeira (risos). Muito bonito, eu achei sempre muito bonito.

S – Aha. Faziam muitas apresentações?

H – Sim, cantavam, apresentavam, tinha o palco lá no “Jugendhaus” onde eles tinham aula, então sempre faziam teatrinhos.

S – Ela não comentava nada assim do dia a dia da escola, das brincadeiras?

H – Ah sim, isso sempre ela, quando fazia uma reunião assim, com os pais também, né, ela apresentava assim o que eles tavam estudando, né.// Primeiro só brincadeira, sempre, né, eram pequenos. Não sabem ler, né, então era assim na base da brincadeira, assim.

S - //Sim. Destes alunos que foram os primeiros da D. Gerda, o senhor lembra de alguém/

H – Ah, isso eu ia mesmo falar, que aqui na Picada hoje, ... uma é a filha do Pedro Haag, agora não me lembro (?), e a filha do Adolar Haag, mas essa já morreu...

S – Ah, do Adolar/

H – Sim, ... Lá da Picada Velha tinha os guris, ah, o Deco esse era um dos guris do Jardim, esse que é vereador//

S – O Neco// Ah, esse era aluno do Jardim da D. Gerda ainda?

H - //O Neco, sim. Que ele me disse que era depois da Hoffmeister, da Edith, mas que era da Gerda antes.

S – Ahã.

H – Tinha mais uns da Picada Velha, eram uns dois ou três também, não me lembro mais do nome da mãe dele...

S – Do Neco? Eu não sei, mas ela está até/

H – Ela tá morando por aqui de novo.

S – Sim ela estava ali na D. Elise, depois que o Sr Adelino faleceu.

H – Isso, ela tá por lá.

S – Ahã! Isso, eu vou lá dar uma conversada com ela. Vamos ver o que consigo, seria bom se eu conseguisse falar com alguém que foi aluno/

H – A filha do Arno Haag, eu acho que era também, a do Arno, que tem a loja...

S – Ah, sim//

H – A “Lengiah”, tem aqui a filha do Bagé, não, a filha não, a mulher dele... Não o irmão da mulher do Bagé//

S – //O irmão

H – É esse eu acho que também era//

S - // O Lorivaldo// Isso.

H - //Isso o Lorivaldo.

S – Eu até uma vez tinha conversado com a Clarissa, e ela disse: ah, mas vai lá no Hugo que ele te conta/

H – Pois é, esse outro que eu pensei eu acho que não, por que ele era católico, mas... eu acho que tinha católicos no grupo, será que não?... Tá, aí tinha aquela do Otto, do Otto Grings, ali

S – Uhu.

H – Aquele que era casado com Henkel lá... O Martinho.

S – Ah tá.

H – Esse eu também acho que era... É só perguntar pra essa turma,

S – Da mesma idade, né? Então tá, então já posso procurar/

H – E a Sirlei, a Sirlei era mais... É a Sirlei também tava junto, a Sirlei lá do posto.

S – Uhu.

H – Era Schoenardie, lá dos Jost.

S – Então a Sirlei também.

H – É eu acho, que dos Jost também não sei também os filhos da, da Almira. Que naqueles tempos também já tava no Jardim.

S – (interrompe para falar com a filha)

H – Se eu achasse tudo, eu sempre tinha tudo guardado lá em Canoas, né. Todos os papéis, os alunos tudo que ela tinha, só que aqui, não, a Dagmar levou alguma coisa...

S – Ah, que pena...

H – É eles levaram.

S – Porque, nossa, ia ser muito bom se eu pudesse ver esse material.

H – É, por que ela guardava sempre tudo muito direitinho.

S – Bah, pra mim ia ser ótimo se eu pudesse tirar cópia disso.

H – Pois é.

S – Dos documentos daquela época, por que pro mestrado, quanto mais fonte primária, melhor.

H – Eu falei pro teu pai, por que aqui só tem o material de quando ela estudava na Unisinos.

S – Então não tem nada daquela época em que ela trabalhava no Jardim, que pena! Por que é difícil Ter registro daquela época. Com a D. Edith eu consegui caderno de planejamento que ela fez.

H – Isso ela tinha também, no tempo do Kuwer eles olhavam...

S – O Kuwer, prefeito de Sapiranga?

H – É (?) (latidos de cachorro). Bom não eram poucos os alunos.

S – É, vou Ter que ir atrás pra ver o que consigo.

H – Pergunta pra Sibila Haag, a mãe da, da // Clarisa.

S – //Da Clarisa?

H – É da Clarisa, ela deve saber. Aqueles lá do Schmidt, do Schmidt Ernesto, ali, esse também teve os gurus... e do Civo Kich (latidos)/

S – Do Civo? Ah, pode ser, eu até vou falar com o Civo.

H – E tudo era alunos da Gerda e depois passou para a D. Edith.

S – Bom, já tenho bastante gente pra procurar. É que eu não sabia quem /

H – É, a maior parte é daquela idade.

S – Aha. E se o senhor chegar a localizar alguma coisa, ou se algum de seus filhos tiver algo guardado de registro/

H – É, quando eu for pra Joinvile eu vou ver se a Dagmar tem..

S – Isso pra mim ia ser muito importante, por que daí eu faço cópia, lhe devolvo o original e anexo, ou foto, foto é muito difícil Ter/

H – Isso aí, ne, foto era difícil, mas ela tirou muitas fotos...

S – Do Jardim de Infância da D. Gerda e da D. Edith, não tenho foto nenhuma.

H – Pois é, mas eles tiravam fotos, a Gerda também tirou, eles tinham máquina, o irmão dela, o Eckert. Eu me lembro até hoje como funcionava tudo lá dentro, lá no “Jugendhaus”, tinha o lugar mais alto para as apresentações/

S – O palco.

H – É, o palco era grande, tinha os teatros dos grandes lá também. O Adolar Haag, essa turma, fazia teatro lá.

S – Eu vi umas fotos que apareceram lá no museu há pouco. Como no final do ano passado saiu uma edição especial no NH sobre os dezoito anos do município, uma senhora de Novo

Hamburgo, levou umas fotos para o museu. Ela disse que morou uns dois meses aqui em Nova Hartz, quando o Pastor Wartenberg sofreu o acidente.

H – Quando ele sofreu o acidente... eu era bem novo... O Wartenberg era o meu primeiro professor na escola, e só Alemão, né. No segundo ano é que entrou o Português e o Alemão. Aí a Almira era minha professora e a Irma Pilger, que era meio aleijada, né.

S – Aha. Ah, a Irma, tem foto no museu.

H – É, a Irma, essa era minha professora.

S – Vieram várias fotos que ela tinha guardado ( a senhora de Novo Hamburgo), porque depois ela teve contato ainda com a Marta Wartenberg, esposa do pastor, lá em Novo Hamburgo, né. E ela tinha vários registros do pastor e fotos também. Umas fotos muito bem conservadas, da escola pôr dentro, das peças de teatro, dos passeios, das excursões, dos jogos, das brincadeiras... olha, acho até que naquela época tinha muito mais coisa em termos de cultura do que hoje.

H – É, tinha bastante (?)

S – O senhor não tem idéia de quando vai entrar em contato com seus filhos de novo? Ou senão eu mesma posso fazer contato por telefone.

H – Não, não adianta que eles estão de férias, foram pro Maranhão, mas quando ela volta ela vai me telefonar. No outro mês eles me visitam.

S – Eu preciso destas informações até o mais tardar maio, por causa do trabalho...

H – Ah, mas até lá eu já sei se consigo alguma coisa ou não.

S – Ah, seria ótimo porque eu quero fazer um capítulo sobre a história de Nova Hartz...

H – Mas fala com o Adolar que eles eram muito de guardar estas coisas.

S – Eles tão morando aqui de novo, não estão?

H – É o Adolar tá sim, a Irena tá internada... aí tem que ver quando ele está em casa. Porque eu sei como era bonito essas festinhas e apresentações que faziam e, é claro que foram tiradas fotos.

S – Mas então, muito obrigada pelas informações, em breve vou fazer contato novamente pra ver se surge algo a mais.

H – Ah, sim, pode vir quando precisar.

**ANEXO 3 - Questionário dirigido a professoras de EMEIs**

Leia com atenção e responda

1) Quanto aos seus dados pessoais:

a- Nível/grau de instrução:

b- Data de ingresso no magistério:

c- Tempo de experiência com Educação Infantil:

d- Concursada ou contratada:

2) Quanto a sua atuação profissional:

a- O que a levou a trabalhar com a Educação Infantil? Trabalhar com a Educação Infantil foi uma opção pessoal?

---

---

---

---

---

b- Você está contente com seu trabalho? Como você avalia sua atuação profissional?

---

---

---

---

---

c- O que você toma como base para o seu trabalho, para o seu fazer pedagógico com seus alunos?

---

---

---

---

---

3) Quanto ao seu planejamento:

a- Que momentos você utiliza para o seu planejamento?

---

---

---

---

---

b- Como você planeja?

---

---

---

---

---

c- Que recursos você utiliza para o seu planejamento?

---

---

---

**ANEXO 4 – Fotos da Escola de Educação Infantil Ursinhos Carinhosos**

Estado do Rio Grande do Sul

**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**

FACHADA 1



FACHADA 2

**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

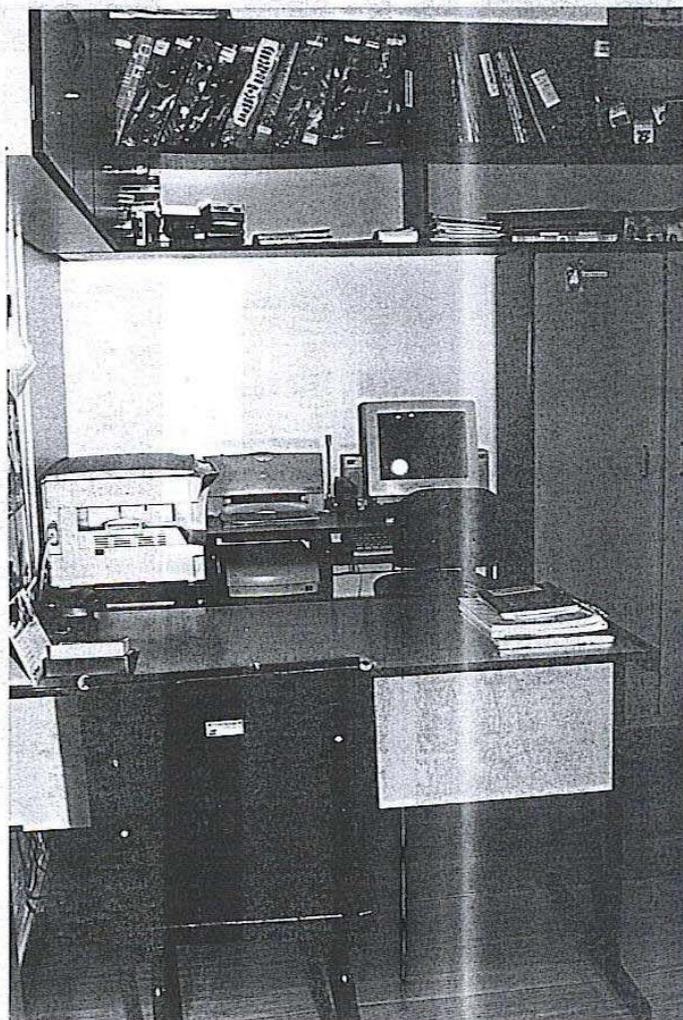
Rua Emilio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



*Estado do Rio Grande do Sul*

## **PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**

**SALA DE ATIVIDADE ADMINISTRATIVA - PEDAGÓGICA**



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

Rua Emilio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



Estado do Rio Grande do Sul

## PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

SALA DE ATIVIDADES



SALA DE ATIVIDADES MÚLTIPLAS



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

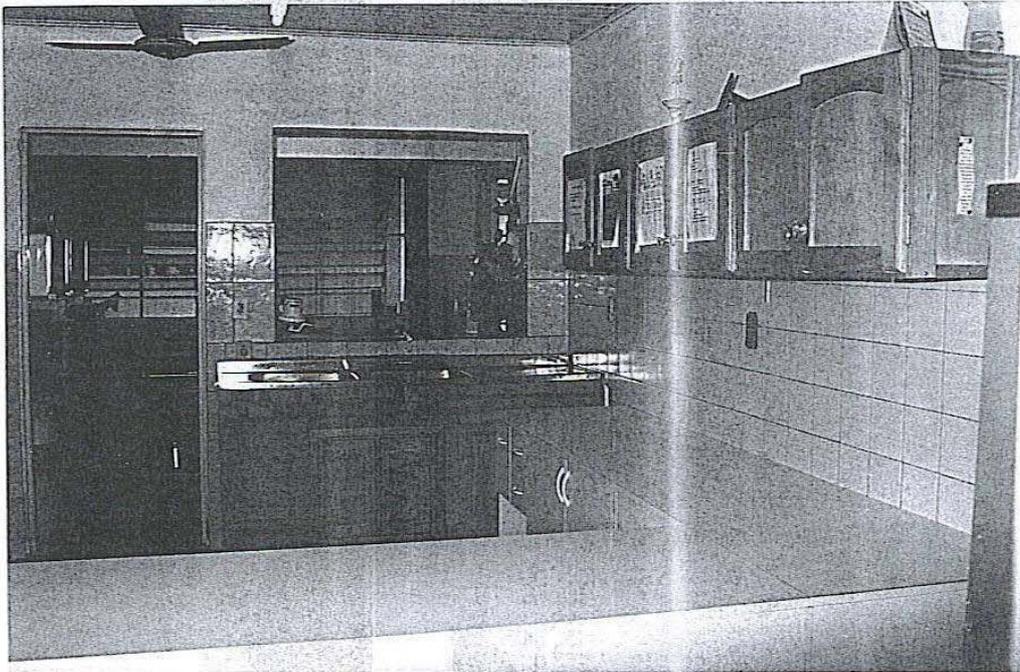
Rua Emilio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



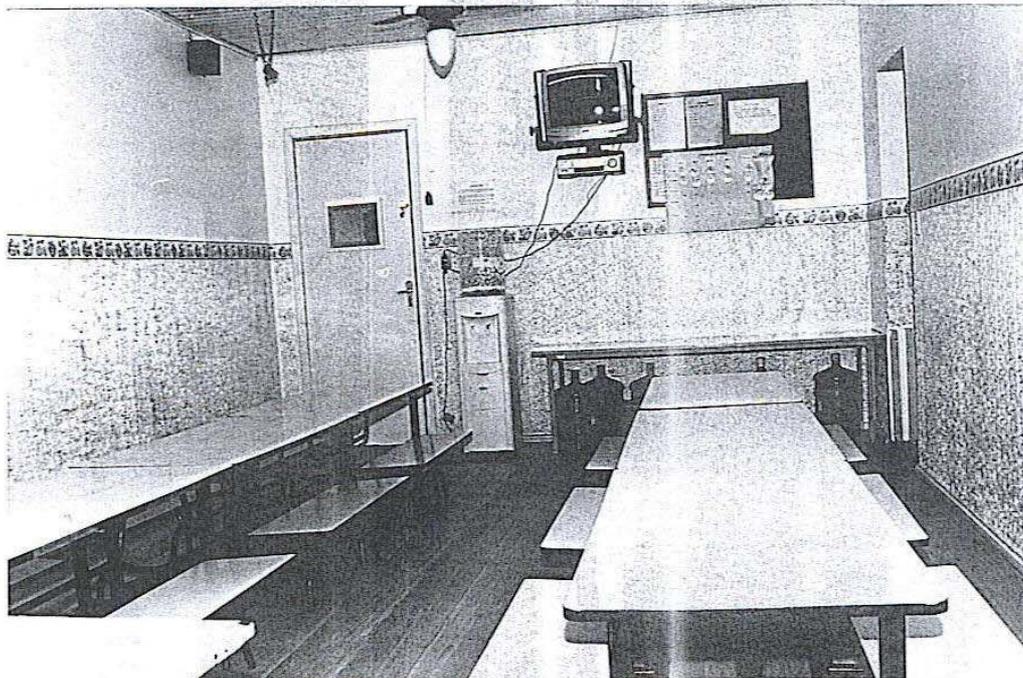
Estado do Rio Grande do Sul

## PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

COZINHA



REFEITÓRIO



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

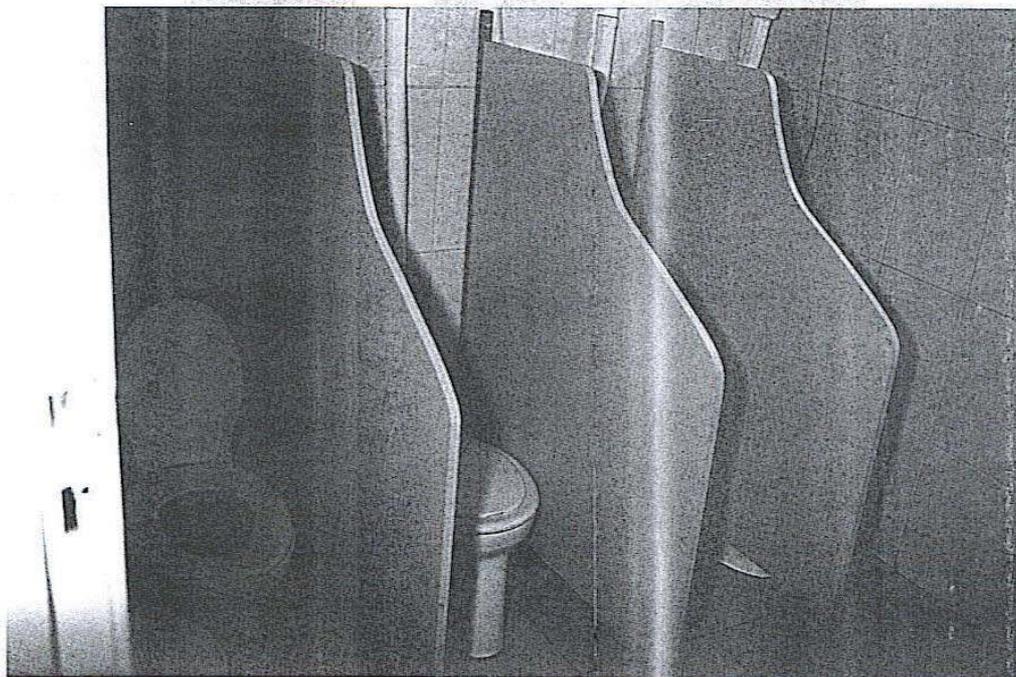
Rua Emilio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



*Estado do Rio Grande do Sul*

## **PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**

SANITÁRIO INFANTIL



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

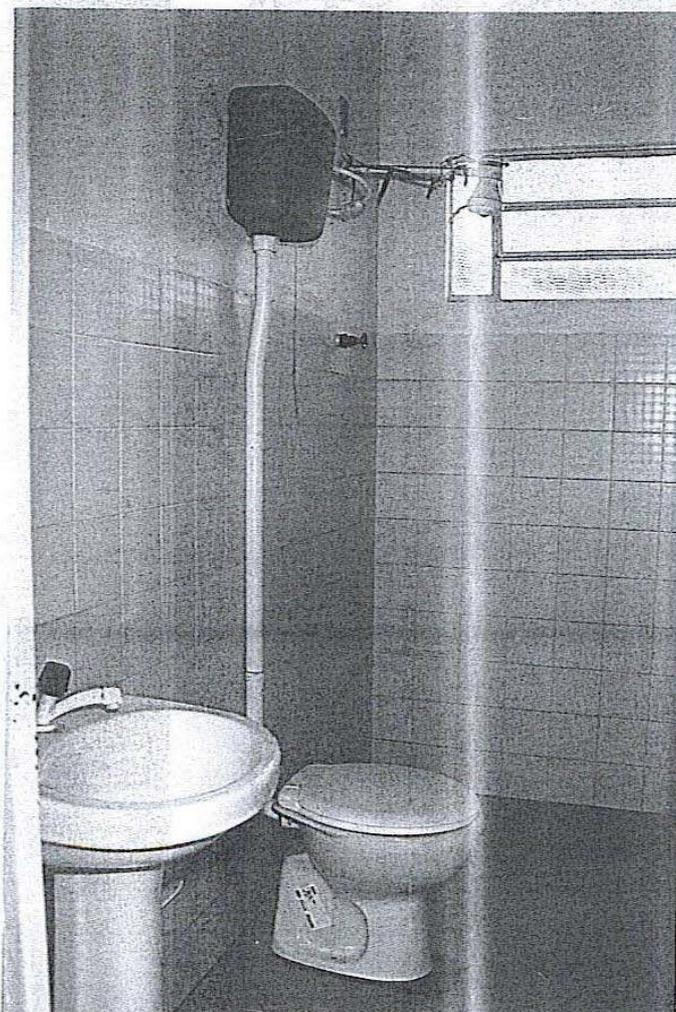
Rua Emílio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



*Estado do Rio Grande do Sul*

## **PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**

**SANITÁRIO ADULTO**



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

Rua Emílio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



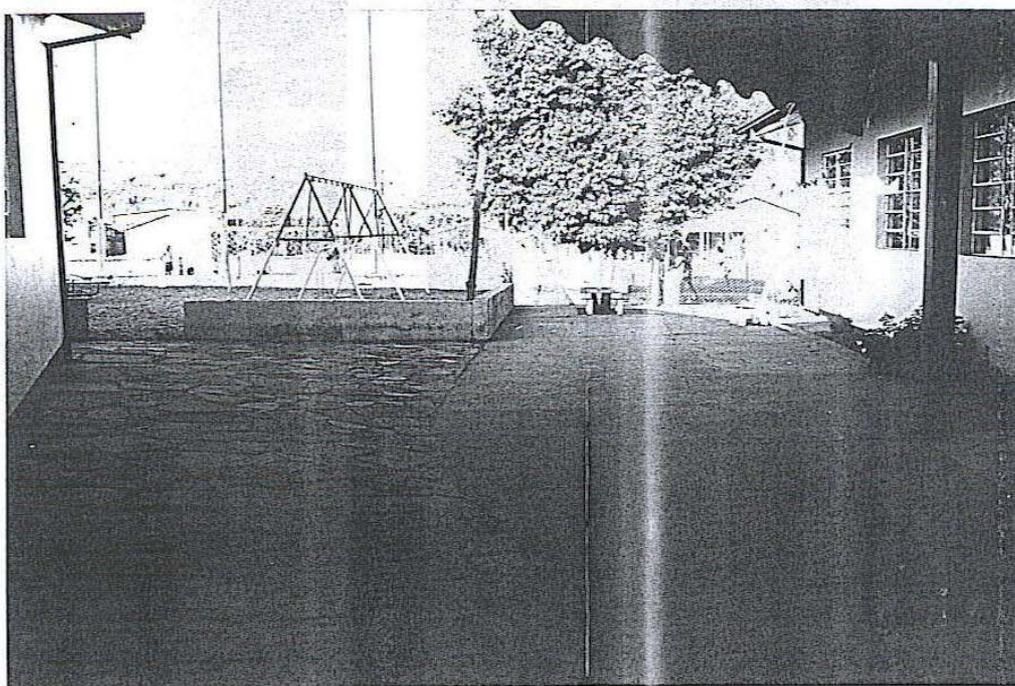
Estado do Rio Grande do Sul

## PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

### SANITÁRIO PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS



### LOCAL PARA ATIVIDADE AO AR LIVRE



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

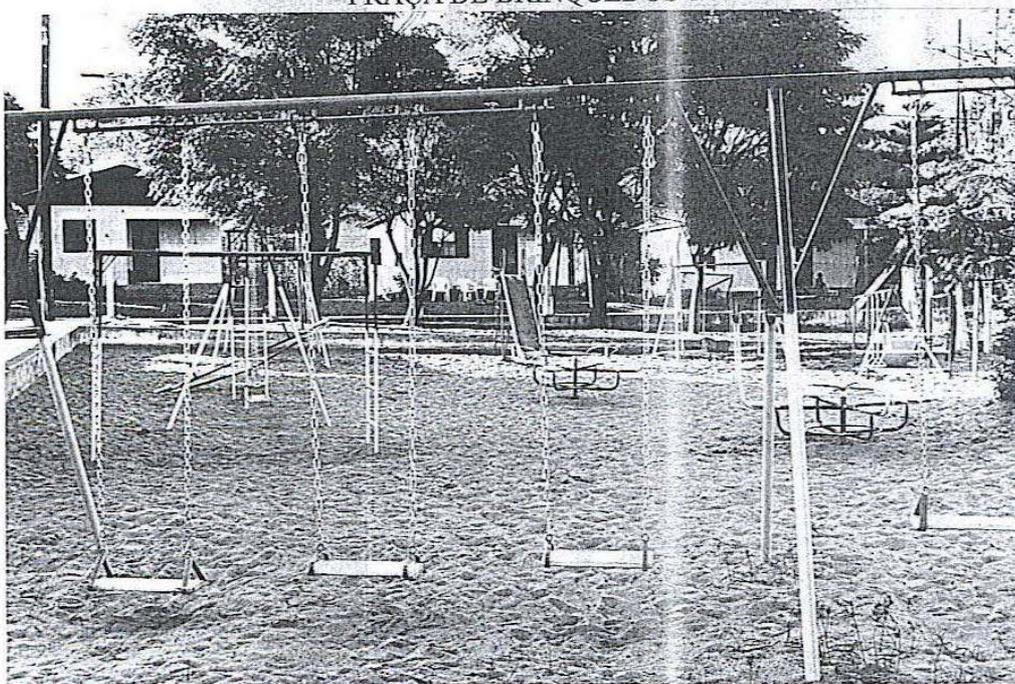
Rua Emilio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



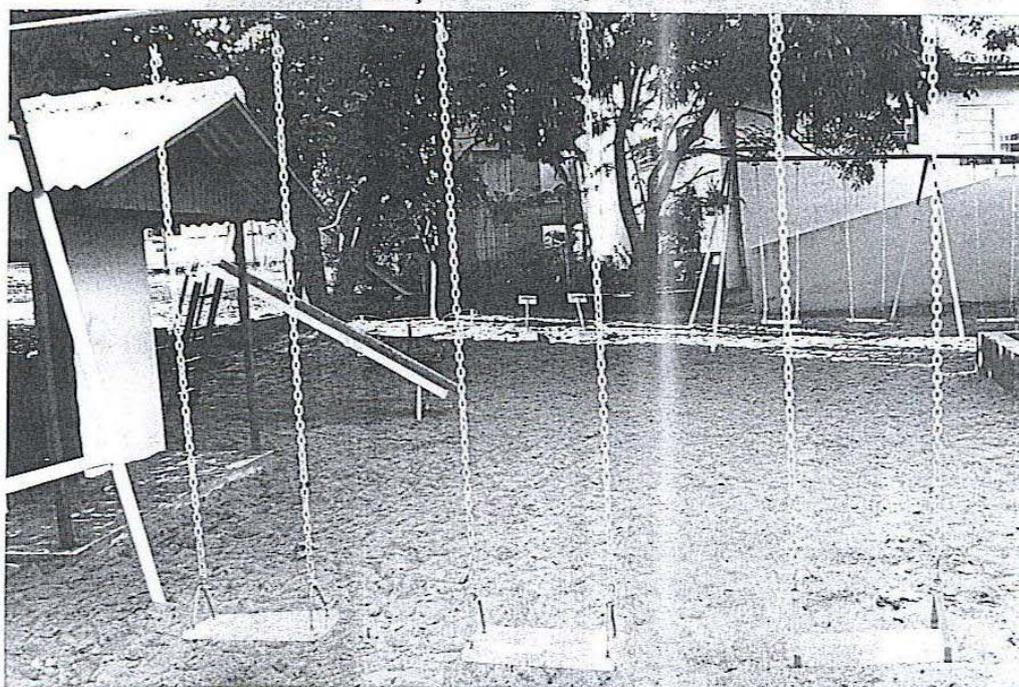
Estado do Rio Grande do Sul

## PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

PRAÇA DE BRINQUEDOS 1



PRAÇA DE BRINQUEDOS 2



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

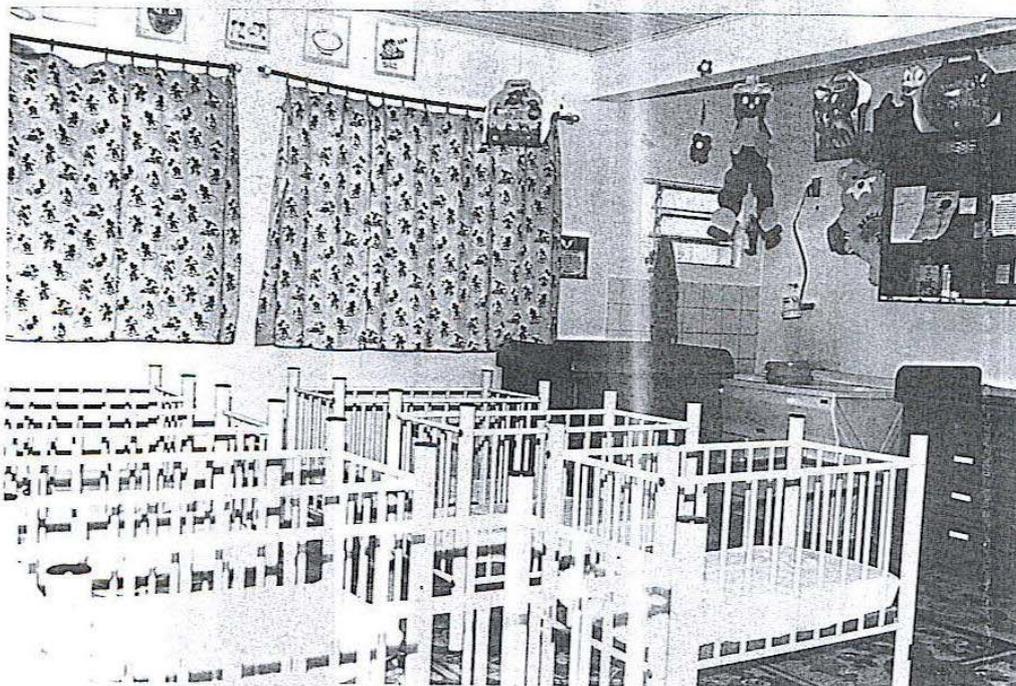
Rua Emílio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



Estado do Rio Grande do Sul

## PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

### BERÇÁRIO



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE**

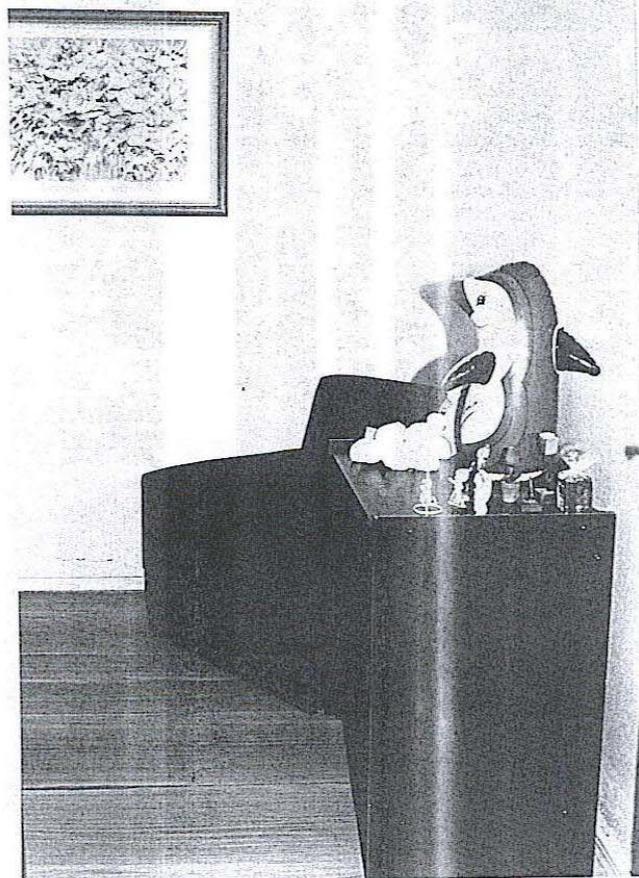
Rua Emilio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - R:



*Estado do Rio Grande do Sul*

## **PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**

SALA DE AMAMENTAÇÃO



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

Rua Emilio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



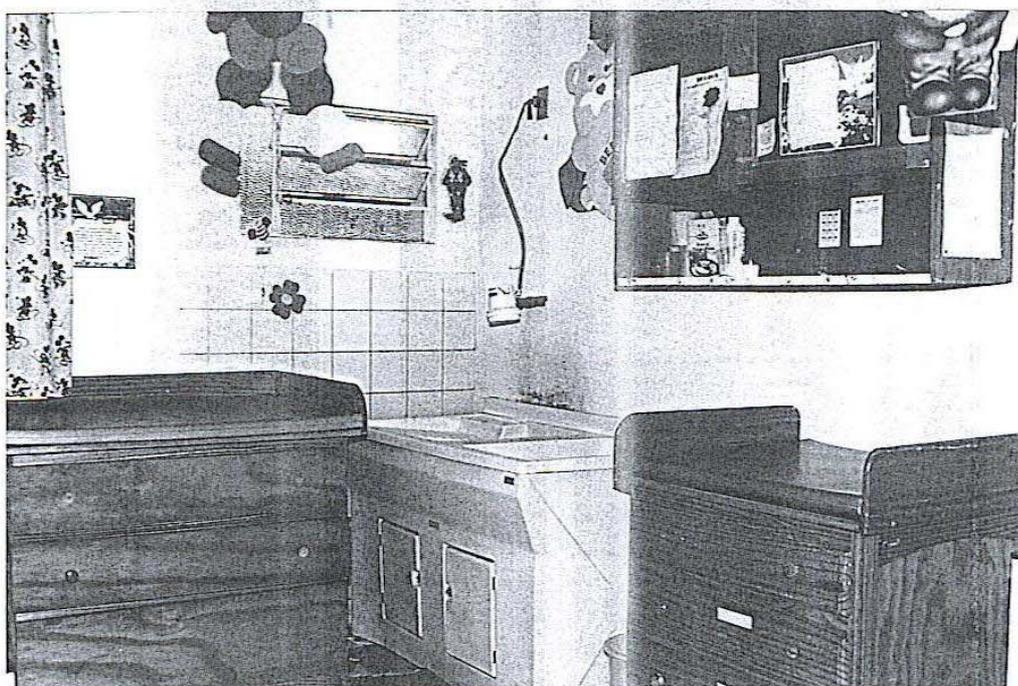
Estado do Rio Grande do Sul

## PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

SOLÁRIO



LOCAL PARA HIGIENIZAÇÃO



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

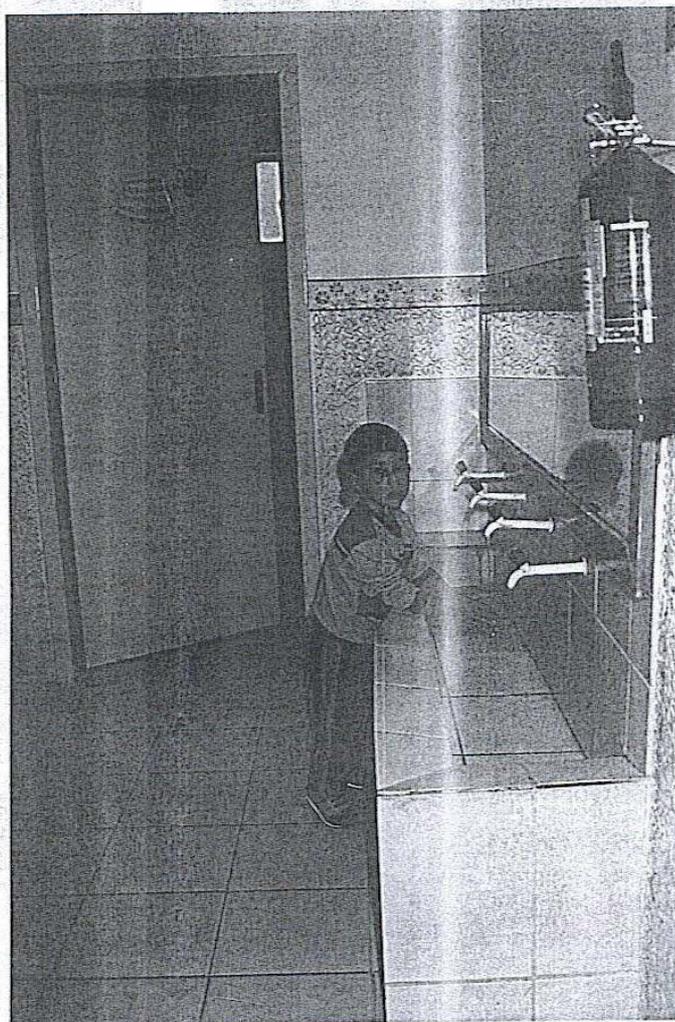
Rua Emílio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



*Estado do Rio Grande do Sul*

## **PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**

LOCAL PARA HIGIENIZAÇÃO



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

Rua Emilio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS

**ANEXO 5 – fotos da Escola de Educação Infantil Cantinho das Rosas**

Estado do Rio Grande do Sul

**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**

FACHADA 01



FACHADA 02



**“NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE”**

Rua Emílio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



Estado do Rio Grande do Sul

## PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

### SALA DE ATIVIDADE ADMINISTRATIVO PEDAGÓGICA



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

Rua Emílio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



Estado do Rio Grande do Sul

## PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

### SALA DE ATIVIDADES 01



### SALA DE ATIVIDADES 02



**“NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE”**

Rua Emílio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



Estado do Rio Grande do Sul

## PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

### COZINHA



### REFEITÓRIO



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

Rua Emílio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



Estado do Rio Grande do Sul

**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**

## REFEITÓRIO



## SALA DE ATIVIDADES MÚLTIPLAS



Rua Emílio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



*Estado do Rio Grande do Sul*

## **PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**

### **SANITÁRIO PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS**



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

Rua Emílio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



*Estado do Rio Grande do Sul*

## **PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**

### **PRAÇA DE BRINQUEDOS**



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

Rua Emílio Jost, 387 - Fone/Fax: (0xx51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



Estado do Rio Grande do Sul

## PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

### LAVANDERIA



### LOCAL PARA HIGIENIZAÇÃO



**ANEXO 6 – Fotos da Escola Municipal de Educação Infantil 2 de Dezembro**

Estado do Rio Grande do Sul

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

50 cm  
Nelson e Berçário

**BERÇÁRIO**



Estado do Rio Grande do Sul  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**



**LOCAL PARA  
HIGIENIZAÇÃO**



**SALA  
ATIVIDADES  
MÚTIPLAS**

*Salão de aula*

**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

Rua Emílio Jost, 587 - Fone/Fax: (51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



Estado do Rio Grande do Sul

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

SALA DE  
ATIVIDADES  
ADMINISTRATIVO  
PEDAGÓGICAS



SALA DE  
AMAMENTAÇÃO



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

— Rua Emilio Jost, 587 - Fone/Fax: (51) 565.1111 - CFP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



Estado do Rio Grande do Sul

**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**

**FACHADA 1**



**FACHADA 2**



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

Rua Emilio Jost, 587 - Fone/Fax: (51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS



Estado do Rio Grande do Sul

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ

COZINHA



REFEITÓRIO



**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE"**

— Rua Emilio Jost, 587 - Fone/Fax: (51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS —



*Estado do Rio Grande do Sul*

**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**



**BANHEIRO INFANTIL 2**

**"NOVA HARTZ, A NASCENTE DO VALE**

————— Rua Emilio Jost, 587 - Fone/Fax: (51) 565.1111 - CEP 93890-000 - NOVA HARTZ - RS —————



*Estado do Rio Grande do Sul*

**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA HARTZ**



**BANHEIRO INFANTIL 1**