

## A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: NOTAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA NO JARDIM DA INFÂNCIA “GETÚLIO VARGAS”

José Edimar de Souza<sup>1</sup>

Caroline Machado Cortelini Conceição<sup>2</sup>

---

### Resumo

Este estudo investiga fragmentos de memórias sobre as práticas pedagógicas da professora Maria Gersy Höher Thiesen, primeira professora do pioneiro jardim da infância “Getúlio Vargas”, implantado em 1942, na região de Lomba Grande, espaço rural de Novo Hamburgo/RS. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza a metodologia da História Oral, valendo-se de entrevistas semi-estruturadas sob o referencial teórico da História Cultural. A análise enfatiza as práticas de escolarização, focalizando como foram seus primeiros tempos de professora e a dimensão das memórias das práticas pedagógicas desenvolvidas no jardim de infância. Destaca-se no conjunto de análise que mesmo à margem da cidade, em Novo Hamburgo/RS, na década de 1940, em Lomba Grande havia um jardim de infância e que as práticas estabelecidas por esta professora não se diferenciavam muito das metodologias usuais deste período. Constatou-se ainda a influência que a corrente pedagógica desta época impregnada pelo nacionalismo e o sentido vocacional como característica de sua prática docente.

**Palavras-chave:** Memória; Ensino Rural; Prática pedagógica; Jardim de Infância

---

### 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Doutorado em andamento na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS com bolsa CAPES/PROEX. Professor na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo. Endereço: Rua Inconfidentes, 395. Cx. Postal 621. Novo Hamburgo- RS, Brasil. CEP 93340-140. Telefone: 51 35842000. Integra o grupo de pesquisa: Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. (EBRAMIC). E-mail: [profedimar@gmail.com](mailto:profedimar@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em andamento na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão. Integra os grupos de pesquisa: Educação, crianças e infâncias e História, política e gestão da escola básica. Endereço: Rua Maringá, 1200, bairro Vila Nova, Caixa Postal: 371. CEP: 85605 – 010. Francisco Beltrão/Paraná Brasil.. E-mail: [cmcortelini@hotmail.com](mailto:cmcortelini@hotmail.com)

Este texto aborda fragmentos da prática pedagógica da professora Maria Gersy Höher Thiesen<sup>3</sup> que se desenvolveu em Lomba Grande, entre 1940 e 1969. Compondo uma investigação que analisa trajetórias de professores de classes multisseriadas na área rural de Lomba Grande, um bairro do município gaúcho de Novo Hamburgo/RS. Dessa forma, faz parte de uma pesquisa mais ampla, pesquisa essa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em educação da Unisinos para obtenção do grau de Mestre<sup>4</sup>.

A discussão estabelecida com o presente estudo permite conhecer e compreender alguns aspectos que caracterizam práticas de escolarização da infância, a partir das memórias de uma professora quanto à evidência do primeiro Jardim da Infância da área rural de Novo Hamburgo, instalado em 1942, anexo ao Grupo Escolar de Lomba Grande, atual Instituto Estadual de Educação Madre Benícia.

A estrutura deste trabalho inicia com apresentação do referencial teórico e a metodologia de pesquisa desenvolvida. Em seguida, realizamos a caracterização do contexto da investigação, bem como da temática da escolarização da infância no início do século XX, com a instituição dos Jardins de Infância. Além disso, retrata-se o cenário histórico e educacional em Novo Hamburgo destacando a importância que a organização das escolas comunitárias desempenharam para a construção de um legado cultural neste lugar. Contudo, a ênfase é nas práticas de aprendizagens lembradas por Gersy, aspectos que transformam sua singularidade em referência para refletirmos como a educação rural se desenvolvia nos espaços rurais.

## 2 ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

O trabalho do historiador é comparado aqui, ao conhecimento apropriado que o artesão, ao produzir sua arte, manifesta permitindo compreender a História, no sentido que atenta Hobsbawm (2000), como ciência das sociedades humanas e o saber prático da cultura, de modo a fazer da História uma aventura de descoberta que se renova passo a passo.

A opção pela abordagem da História Cultural, conhecida, em um primeiro momento como “Nova História” em contraste com a “antiga”, considera aspectos da experiência de vida

---

<sup>3</sup> Por uma questão metodológica, os sujeitos desta investigação são identificados conforme termo de consentimento assinado.

<sup>4</sup> A empiria de análise refere-se a pesquisa de mestrado desenvolvida na UNISINOS, mais detalhes consultar em Souza (2011).

e o contexto nos quais se construíram. A nova corrente historiográfica da História Cultural, ou seja, a Nova História Cultural se constituiu a partir da história francesa dos *Annales*, apresentando-se como uma abordagem para se pensar a ciência histórica, considerando a cultura como “[...] um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p.15).

História e Memória são representações narrativas que propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo (PESAVENTO, 2004). A memória é entendida como uma construção social que depende do relacionamento, posição, papéis sociais do sujeito com o mundo da vida. A memória é coletiva, e nessa memória o indivíduo tem uma posição individual dos fatos vividos, mas, ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles (HALBWACHS, 2006).

Realiza-se a escolha pela metodologia da História Oral que visa aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto no qual se desenvolve a pesquisa, principalmente, os culturais e estruturais de uma sociedade. Em Thompson (1992), a abordagem da História, a partir de evidências orais, permite ressaltar elementos que, de outro modo, por outro instrumento seriam inacessíveis.

Aqui as entrevistas de História Oral são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. Além disso, faz parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, compilando memórias dos indivíduos acerca de suas trajetórias, buscando interpretar acontecimentos, situações e modos de vida de seu grupo e na sociedade de modo geral. As entrevistas são atos de construção e de seleção de certo conhecimento da realidade e de seu funcionamento.

Utilizou-se a entrevista “semiestruturada” a partir de um roteiro com dez questões sobre a trajetória em classes multisseriadas (TRIVIÑOS; NETO; GIL 2004). Inicialmente, questionou-se quanto à sua primeira escolarização; seguido de momentos marcantes da docência; como a prática foi construída e quais eram os momentos de formação continuada; dentre outros.

Optou-se por destacar das análises, o aspecto das práticas de escolarização, enfatizando o processo de constituir-se professor no primeiro jardim de infância no espaço rural. A partir da análise documental, buscou-se identificar o modo como em diferentes

lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, a partir do entrecruzamento de aspectos que emergiram na construção dos documentos orais e na organização das informações de diferentes naturezas (documentos orais, escritos e iconográficos). Pimental (2001), argumenta que o documento representa já uma interpretação de fatos elaborados por seu autor, e, portanto, não devem ser encarados como uma descrição objetiva e neutra desses fatos. A análise é sempre um processo interpretativo e construído historicamente.

As práticas são criadoras de “usos ou de representações” que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos problemas de discursos e de normas, encontram-se na construção de uma cultura (CHARTIER, 2002). O modo como os professores desenvolveram e fizeram opção de suas práticas sociais figuraram como “[...] modos de viver, trabalhar, morar [...] Assim, a cultura é sempre tomada como expressão de todas as dimensões da vida, incluindo valores, sentimentos, emoções, hábitos [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 272), destaca-se, no campo de análise, portanto, o aspecto da constituição da docência para este grupo de sujeitos e o conjunto de vivências que a compõe.

Entendemos docência, conforme assinala Veiga (2006), como o trabalho do professor, a palavra docência tem suas raízes no latim *docere* que designa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Portanto, assumimos aqui docência como experiência vivida, como prática, e o estudo das práticas em todos os seus sentidos é um dos paradigmas da História Cultural, nossa lente teórico-metodológica nessa pesquisa (Pesavento, 2004; Chartier, 2002; Burke, 2005). Diante disso, nossa análise centra-se na docência como prática social que carrega consigo uma trama de elementos pessoais e institucionais que aqui buscamos visibilizar no intuito de conhecer experiências educacionais de outros tempos.

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

### 3 CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO RURAL E O JARDIM DA INFÂNCIA

No início do século XX percebiam-se ainda, a continuidade, no Rio Grande do Sul, de aspectos que marcaram o ensino no século XIX, no qual a escolarização destinava-se aos filhos de alguns homens de posses que contratavam professores particulares para instruí-los, bem como a presença de Aulas dos estudos Elementares. O pouco investimento do Estado na educação, e de modo geral, na educação do campo, possibilitou a construção de uma identidade específica de valor étnico, cultural e agrícola nas diferentes comunidades rurais. As políticas educacionais atinham-se nos estudos iniciais, bastando, portanto, ensinar a decifrar códigos de leitura e escrita. Almeida (2007) argumenta que as mudanças econômicas e sociais, influenciados pelas inúmeras transformações no espaço rural, também promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmou-se uma tendência de construção de identidades urbanas, associando à cidade, o *status* de progresso.

No contexto educacional brasileiro, com o advento da República, abriu-se um processo de mudanças estruturais que se pautavam na consolidação do trabalho assalariado e melhoramentos urbanos aliados ao início da industrialização. Os novos olhares para a educação indicavam o caráter público, universal e laico. O paradigma republicano promoveu uma reestruturação do Estado que buscava na escolarização uma possibilidade alternativa para acompanhar as transformações que vivia o país, nessa época (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009).

Durante a República Velha (1889-1930), época em que se imprimiu na sociedade brasileira o *status* da modernidade, as escolas rurais mantiveram os aspectos: descontínuo e desordenado da época do Império. A educação promovida pelo Estado priorizava o ensino da leitura e da escrita, por exemplo, de meios repetitivos do catecismo cívico-nacional, em que a criança era impregnada de todos os deveres que dela se esperavam, pois como “[...] defender o Estado, pagar impostos, trabalhar e obedecer às leis [...]” (BRITTO, 2007, p. 32). As características alteraram-se, apenas a partir da década de 1930, quando o capitalismo atingiu fortemente a zona rural intensificando a necessidade de formação escolar dos camponeses.

O crescimento urbano e industrial, que marcou a década de 1930, produziu na população rural aspiração de “[...] ver se seus filhos poderiam – uma vez fora da zona rural – escapar do serviço físico bruto”. A tarefa fundamental da escola continuava sendo a “de ensinar a ler, escrever e calcular” (GHIRARDELLI JUNIOR, 2009, p. 39). A função da

instrução salientava-se frente aos novos paradigmas que se projetavam na ótica da formação geral e o desenvolvimento humano do ser humano, como um sujeito pátrio, ativo e atuante.

Mastrángelo (2000), investigando comunidades rurais, na Argentina, numa revisão histórica, destaca que a oposição conceitual entre rural e urbano foi apenas um produto da urbanização associada à industrialização, que ocorreu nos séculos XIX e XX, com a expansão do capitalismo, em toda a América Latina. Esta problemática relaciona-se ao desenvolvimento ou, melhor dizendo, a ausência deste, em contraposição ao mundo urbano e industrializado. Demartini (1988) acredita que se deve acabar com o preconceito na forma com que os cientistas sociais têm tratado do tema sobre as possíveis diferenças entre o meio rural e urbano. Embora ela tenha realizado seus estudos no interior do Estado de São Paulo, podemos trazer para o interior do estado do Rio Grande do Sul muitas de suas observações, mesmo que neste estudo, o rural não seja tratado na perspectiva dos grupos sociais e sim como um contexto cultural e simbólico.

Ribeiro e Antonio (2007) argumentam que ao longo da história, aplicaram-se vários programas para educação rural, porém, o modelo de escola rural que tem predominado na nossa história é constituído, quase que, em sua maioria, de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a cargo de professores leigos, ou com menor tempo de formação, em relação aos professores das escolas urbanas. Demartini (1988) conclui que a partir da década de 1960, o processo de escolarização rural alterou-se em função da industrialização e urbanização, embora os agricultores de poucos recursos restringissem-se ao estudo das séries primárias.

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

Embora as classes multisseriadas<sup>5</sup> existam em espaços urbanos, o “interior” parece ter se configurado como lugar privilegiado dessa prática. O argumento da adversidade às

---

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

condições físicas espaciais e o reduzido número de alunos das comunidades rurais colaboram para a continuidade desse tipo de escola.

Neves (2007), apoiada em Demartini, argumenta que a maioria dos estudos sobre a educação escolar no passado focavam aspectos relacionados ao sistema educacional, com poucas referências ao desempenho dos professores. Desse modo, ao investigar histórias de vida de velhos mestres que lecionaram para populações rurais paulistanas no início do século passado, foi possível conhecer a visão que a população rural tinha sobre a escola no início do século XX. A partir da memória, constatou-se que havia uma tendência e interesse aos valores urbanos que eram transmitidos à comunidade rural através da escola, o que, de certo modo, correspondia aos interesses de uma sociedade dominante e global.

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

No que diz respeito à educação das crianças menores de sete anos, Kuhlmann Jr. (2005), destaca que no Brasil, as instituições voltadas a essa faixa etária foram efetivamente implantadas no século XX. No século XIX ocorreram de modo isolado a criação das primeiras instituições de atendimento à infância, jardins de infância e creches. Até 1970 ocorreu um lento processo de expansão dessas instituições, contudo, apenas no final do século houve um movimento de expansão da Educação Infantil. Esse processo caracterizou-se por manter por longo tempo o atendimento voltado à criança de 4 a 6 anos vinculado aos sistemas de educação e o atendimento voltado à criança de 0 a 3 vinculado aos órgãos de saúde e assistência.

Sobre esse processo, o autor assinala que:

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica [...]. A grande

A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: NOTAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA NO  
JARDIM DA INFÂNCIA “GETÚLIO VARGAS”

marca dessas instituições, então, foi a sua postulação como novidade, como propostas modernas, científicas [...]. (KUHLMANN JR, 2004, p. 81).

Creches, jardins de infância e escolas maternas compuseram um quadro de instituições modelares de uma sociedade civilizada, no final do século XIX e início do século XX (KUHLMANN JR, 2004). A esse respeito, Rabelo (2011, p. 213-14), ao narrar suas memórias escolares, realiza uma análise sobre o jardim de infância que traduz o propósito com o qual se constituiu: “Hoje, fazendo uma leitura crítica sobre minha passagem pelo Jardim de Infância, compreendo que nossos corpos infantis foram alvos de um trabalho de remodelação, a partir da junção de saberes médicos, pedagógicos e religiosos”.

Os jardins de infância, criados por Froebel, disseminaram-se pela Europa, inicialmente abrangendo a Alemanha, Áustria, Suíça. Essas idéias começaram a se difundir no Brasil no final do século XIX, motivada pelos interesses do setor privado de educação, voltados à elite econômica, assim como ocorreu com os primeiros jardins de infância públicos. Os primeiros jardins de infância do Brasil, conforme Bastos (2011) e Kuhlmann Jr (2004), foram o do Colégio Menezes Vieira, criado em 1875, no Rio de Janeiro, o da Escola Americana, em São Paulo, criado em 1877 e o primeiro jardim de infância público instalou-se anexo à Escola Normal Caetano de Campos, também em São Paulo.

Bastos (2011) e Kuhlmann Jr (2004) acentuam que os jardins de infância criados no Brasil tiveram a influência pedagógica de Freidriech Froebel e Marie Pape-Carpentier, que, no entanto, foram adaptados às características das crianças brasileiras. Bastos (2011) destaca, em seu estudo sobre o Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira, que a influência froebeliana era visível no uso dos dons e cânticos e a influência de Pape-Carpentier através do estudo de noções de gramática, história sagrada, história e geografia e o método de Lição de Coisas.

A partir da década de 1930, inicia-se um período de maior valorização da educação da criança pequena, por parte de diversos segmentos da sociedade, a esse respeito destaca Kuhlmann Jr (2000) que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, fazia referência à educação das crianças em idade pré-escolar. Na década de 1940, prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência, de modo que: “O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não freqüentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde” (OLIVEIRA, 2002, p.100). Nesse contexto,



gradativamente creches e jardins de infância passam a ganhar relevância, como uma medida sanitária destinada a educar corpos e mentes infantis e suas famílias.

#### 4 O CONTEXTO INVESTIGADO: NOVO HAMBURGO E A IMIGRAÇÃO ALEMÃ

A história de Novo Hamburgo/RS está imersa no contexto da colônia alemã de São Leopoldo, principalmente a religião luterana e católica que, no decorrer do século XIX, contribuíram para a constituição da origem ao Vale dos Sinos (considerando o estabelecimento de colonos ao longo do rio dos Sinos). No ano de 1824, os imigrantes alemães desembarcam na Real Feitoria do Linho Cânhamo, onde hoje se situa a cidade de São Leopoldo, e alguns meses depois chegaram onde hoje se localiza o município de Novo Hamburgo, “[...] posteriormente, expandiram-se para áreas próximas chegando a Lomba Grande” (SCHÜLTZ, 2001, p. 107).

Como de costume, a influência religiosa, legado europeu da colonização, sugeria que ao lado de cada igreja deveria haver uma escola<sup>6</sup>, em Novo Hamburgo esta situação se reproduziu, também no valor dado à educação pelas pessoas que se estabeleceram em Lomba Grande (DREHER, 2008).

A vida em comunidade organizava-se em torno de suas escolas, igrejas, considerando o princípio religioso e escolar, entendidos como legado e tradição germânica. Essa prática comunitária revela que no interior de Lomba Grande, no século XIX, existiram as Aulas Domiciliares Públicas e Particulares, bem como a Aula Mista da Comunidade Evangélica e católica, cujo material didático baseava-se no “Rosembruch” - cartilha escrita, manualmente, por este professor. Porém, o discurso educacional, ao longo da Primeira República (1889-1930), afirma que o homem do campo não carecia de uma formação educacional qualificada como o homem da cidade, a ênfase no atendimento recaía preferencialmente às populações urbanas contribuindo para atenuar as desigualdades entre o campo e a cidade.

Em Lomba Grande, a história da educação se relaciona à sensibilidade da comunidade e das famílias que cediam compartimentos em suas residências para que fossem ministradas Aulas. O professor, em alguns casos, também era oriundo da sua comunidade, que apesar da

---

<sup>6</sup> Dreher (2008); Arendt (2008) e Kreutz (2001) sugerem a tríade (Igreja, Escola e Cemitério) aspecto que figurava cenários das comunidades germânicas instaladas em diferentes partes do Brasil (séc. XIX). Os caminhos abertos pelos imigrantes originaram lugares. A construção de uma cultura local dava-se pela abertura das picadas que prepararam espaço da convivência cotidiana. Destaca-se ainda que a “venda” representava lugar de saber/aprender – detalhe lembrado nas entrevistas com professor Sérgio. Arendt (2008) identifica esta forma original de escola como “*Kolonieschulen*” – Escolas rurais.

instrução mínima, na ausência de um mestre graduado (professor diplomado, dadas às dificuldades do meio físico), desempenhava a docência superando inclusive as dificuldades de falta de material didático, condicionando-se aos soldos provenientes das famílias.

De forma tímida, no primeiro quartel do século passado, as escolas públicas municipais de Lomba Grande são definidas pela existência de Aulas Isoladas, Reunidas, Mistas e pela organização do primeiro Grupo Escolar. De fato, apenas mais tarde, com a política educacional de Getúlio Vargas é que a educação passou a ser considerada como um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico da nação.

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

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto passou a existir a partir do Decreto-Lei Nº 31 de 27 de abril de 1945<sup>7</sup> e tinha a denominação de Instrução Pública. Embora a emancipação política tenha acontecido em cinco de abril de 1927, apenas em 1952 as escolas municipais são regimentadas e posteriormente recebem o primeiro programa curricular.

Fischer (2006), em pesquisa realizada sobre a Educação Infantil em Novo Hamburgo, refere-se àquele que foi considerado o primeiro jardim de infância de Novo Hamburgo. A primeira classe de atendimento às crianças menores de sete anos foi instituída, na década de 1940 no Grupo Escolar Dom Pedro II, o primeiro grupo escolar da cidade. A autora assinala que:

Há referência no periódico pioneiro do município, jornal denominado *O 5 de abril*, permitindo saber que foi neste estabelecimento que se instituiu, na rede pública estadual, a primeira classe de atendimento à criança menor de sete anos, quando a legislação atribuía escolaridade obrigatória somente a partir desta idade. (FISCHER, 2006, p. 6).

---

<sup>7</sup> A Rede Municipal de Ensino, em 19 de dezembro de 2005, passou a ser Sistema Municipal de Ensino pela Lei Municipal Nº. 1.353. É a maior da região do Vale do Rio dos Sinos, contando, segundo Censo Escolar 2006, com 56 escolas do Ensino Fundamental e 17 de Educação Infantil, em 2006 atenderam a 25.940 alunos. Observa-se que em 2007, a rede municipal era constituída de 19 escolas de Educação Infantil totalizando 76 escolas em 2009 (NOVO HAMBURGO, 2008).

Nesse jornal, há referência sobre o jardim de infância na ocasião da realização de uma festa de Páscoa:

O jardim de infância recentemente instalado, anexo ao grupo escolar D. Pedro II, conta já com avultada matrícula de petizada. Os garotos ali vão fazer os primeiros ensaios para sua formatura moral e intelectual. O grupo sob a inteligente direção da professora D. Carolina Carvalho, promoveu às 9h de quarta feira última a Festa de Páscoa, no jardim de infância para deleitar os pequeninos. A interessante festa foi assistida pela Delegada Regional de Ensino, senhorinha Nair Maria Becker, professora e alunos do Grupo Escolar, obedecendo a seguinte ordem: Hino Nacional pelos pequenos; Distribuição de chocolates e balas com pequenas lembranças (segue o restante da programação). Em nome do corpo docente do grupo, a professora Srta. Diamantina Pirillo, fez calorosa saudação de agradecimento à delegada D. Nair, pelo seu amparo moral e material para a instituição do jardim, sendo-lhe oferecido, pela menina Celi Kuechler. Em retribuição, obsequiou os pequeninos e também os grandinhos com saboroso bolo. A parte final do programa constou do canto do Hino Nacional pelos presentes [...] (Jornal *O 5 de Abril*, 05/04/1942, p.2, não grifado no original). (FISCHER, 2006, p. 6-7)

Não obtivemos até o momento mais dados que nos permitam saber quantas turmas de jardim de infância havia no município no período, contudo é significativo que na localidade rural também houvesse um jardim de infância. Além dessa iniciativa, Souza (2011) argumenta que era comum as crianças menores de sete anos frequentarem com os irmãos maiores, as classes multisseriadas que existiam no interior das localidades de Lomba Grande entre 1940 a 1960.

O único jardim de infância da Lomba Grande até a década de 1950, foi a turma regida pela professora Maria Gersy cujo nome foi escolhido em função de uma prática comum desta época, as classes recebiam denominações patronímicas – o Jardim da Infância chamava-se Dr. Getúlio Vargas. Foi instalado em 1942, anexo ao recém formado Grupo Escolar Madre Benícia.

Kuhlmann Jr (2000) destaca que em Porto Alegre, na década de 1940, “há a criação dos jardins-de-infância, inspirados em Froebel e localizados em praças públicas, para atendimento de crianças de 4 a 6 anos, em meio turno”. Essas instituições ficaram conhecidas em Porto Alegre como jardins de praça. Por esses dados, pode-se depreender que houve no período uma difusão dos jardins de infância no Rio Grande do Sul.

## 5 A ESCOLARIZAÇÃO RURAL E A INFÂNCIA: CONSTRUÇÕES DE APRENDIZAGENS

O percurso de vida e profissional da professora “Gersy” se desenvolveu em Lomba Grande, distrito do município de São Leopoldo até 1940, portanto, quando nasceu em 18 de

março de 1924, na localidade de *Rosenthal (Roseiral)*, atual localidade de Santa Maria, “a localidade de Lomba Grande era o 6º Distrito de São Leopoldo, criado por Lei Municipal Nº 39 em dezembro de 1904” (SCHÜTZ, 2001, p. 107). Maria Gersy Höher Thiesen é filha do professor José Afonso Höher e da escritã Erna Olinda Höher.

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

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

Aos olhos do pai (regente das Aulas Reunidas, futuro Grupo Escolar de Lomba Grande) Gersy iniciou sua vida de professora como Auxiliar do 1º e 2º ano cuja docência era responsabilidade do professor José Afonso Höher. Estas aulas aconteciam no salão paroquial, o que reforçava o aspecto da relação entre Estado e Igreja neste período. A professora rememora, “[...] *tinha uma lona que separava assim uma parte e eu ficava com os menores ali e o papai ali com os outros [...]*”. Sobre estes primeiros tempos de professora, além da responsabilidade mensal que exerceu durante muitos anos, de receber e repassar o salário dos professores que atuavam em diferentes localidades de Lomba Grande, foi uma ativista e grande articuladora entre os professores da zona rural.

Em 1940, as “Aulas Mistas” passaram à jurisdição de Novo Hamburgo e constituíram-se em “Aulas Reunidas Nº 5”, com a parceria das instâncias municipal e estadual. Neste sistema de cooperação, o município responsabilizava-se pelo pagamento do aluguel do prédio – salão paroquial da Igreja São José - e o estado com o erário docente. Porém, a contratação da professora Gersy aconteceu pela via municipal. Das práticas mais expressivas destes primeiros tempos de auxiliar, ela recorda “[...] *os aluninhos quando chegavam, quase todos só falavam o alemão*”. O desafio docente, além de ensinar a língua vernácula era o de traduzir para uma linguagem que os alunos compreendessem a cultura e a realidade do seu contexto

local. Nesta época, não era permitido falar em alemão<sup>8</sup>, porém, muitos alunos usavam algumas expressões e “[...] nós tínhamos que proibir”. Sobre esse aspecto, Gersy lembrou a situação em que seu pai, professor Höher, em novembro de 1937 foi preso, acusado de ter cumprimentado uma lombagrândense, na cidade, em língua alemã.

Em cada localidade, cada momento do seu percurso, é caracterizado pelo fazer pedagógico que também expressa aspectos da história e cultura do lugar, da preocupação com o espaço rural, do zelo com as questões políticas, como o movimento nacionalista. Como argumenta Fischer (2005), é possível perceber a “vocaçãõ” para a docência, o “ensino do amor a vida” e o peso do apostolado, da missão de amor e sacrifício que o magistério incorporava.

Na década de 1940, no contexto do conjunto de políticas nacionalistas de Vargas, algumas escolas comunitárias são substituídas por escolas públicas (KREUTZ, 2001). Em Lomba Grande, observa-se que a partir de 1939, com a reunião das Aulas Públicas municipais e estaduais são construídas as bases que instituíram o único Grupo Escolar da Lomba Grande, o atual Instituto Estadual de Educação Madre Benícia. O que chama atenção é o fato de um grupo escolar ter sido implantado em uma região rural. Bencostta(2009) complementa argumentando que tal fato possa estar associado a presença germânica na região, considerando a ação do estado que primava pela imposição de um nacionalismo a partir da escola.

O grupo escolar de Lomba Grande, diferente do grupo escolar D. Pedro II, (localizado na área urbana) não tinha um prédio imponente. O grupo funcionou inicialmente em uma residência que foi alugada pelo município. Em seguida passou a funcionar no salão paroquial da Igreja Católica São José. E em 1942, como uma classe anexa do grupo, é instituído o jardim de infância. Maria Gersy é designada, através do Decreto Municipal nº 016/24 de 1942, para reger o Jardim de Infância.

Gersy recorda os momentos que levava os “pequenos” alunos, do Jardim da Infância “Getúlio Vargas” até o pátio do Grupo Escolar de Lomba Grande, no gramado ao lado da Igreja. Ela sentava os alunos em círculo, permitia que eles brincassem com a terra e delegava tarefas para os alunos. Esse exercício constituía-se na criação de uma rotina, com o ensinamento sobre o “cuidar” em todos os sentidos, o que revelou também a sua preocupação

---

<sup>8</sup> De acordo com Gertz (2005), as comunidades étnicas alemãs foram as que mais perceberam os efeitos da ação nacionalista da ditadura do Estado Novo (1937-1945), do presidente Getúlio Vargas.

docente, na preservação da natureza, no aprendizado da convivência em grupo e do cuidado com o próximo.

O relato de Gersy nos remete à reflexão de como essas práticas pedagógicas marcaram a vida das crianças que por ali passaram. Rabelo (2011, p.206) ao relembrar de seu tempo no jardim de infância e falar das marcas que esse deixou nela, afirma que:

*Certamente o que eu vivenciei, outras crianças também vivenciaram em distintos lugares e momentos históricos, mas seguramente se apropriaram da mesma experiência ou de outras de forma singular e com densidade particular.*

Gersy também recordou um episódio com um aluno do Jardim da Infância, que não quis dizer o nome, chamou-o de “Joãozinho” referente à proibição do uso da língua alemã.

*[...] estava desenhando no chão, porque eu levava eles [alunos] pro pátio pra eles desenhar, e tava sentado, todos, assim, em círculo [...] ele desenhou a suástica. Eu fiquei assustada! Perguntei o que era aquilo e ele respondeu em alemão: - Suástica.”*

A representação da criança de cinco anos no Jardim da Infância evidencia a presença das ideias germânicas que além dos trópicos, circulavam na mentalidade da comunidade novo-hamburguense.

Como recorda à época em que era professora no Jardim da Infância “[...] essas crianças vão ter que trabalhar, vão ter que ter amor à vida, aí fiz um canteirinho redondinho, daquelas cravilinas cheirosas, onde eles tinham que cuidar e isso fazia parte da aula, cuidar do jardinzinho”. Nessa prática, incluía-se buscar água, preparar a terra para o canteiro, separar as mudas de “cravilinas”, o plantio e a conservação desse espaço por todos os alunos.

Pode-se refletir aqui sobre quais seriam as inspirações teóricas que impregnaram a prática pedagógica dessa professora que parece denotar uma dimensão mais experiencial, vinculada a aprendizagem pela experiência. A propagação dos jardins de infância não ocorreu através da adoção de um único modelo, com a aplicação rígida de seus procedimentos originais, “[...] a filiação ao nome do fundador do jardim de infância não implicava a cristalização de seus métodos pedagógicos” (KUHLMANN JR, 2001, p. 19). Como se observa em Lomba Grande, Gersy construiu uma forma bastante singular, imprimindo seu

jeito de ensinar e fazer, apropriado culturalmente a partir das suas experiências do tempo de aluna e também como professora do Grupo Escolar.

Sobre a perspectiva de aprendizagem presente na proposta de Froebel, Arce (2000) destaca que para ele, a aprendizagem envolve dois processos, a exteriorização e a interiorização. O processo de interiorização é o recebimento de informações seguindo uma sequência “do simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. “A atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação deste processo não diretivo, o que garante que os conhecimentos brotem e sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível” (ARCE, 2000, p.113-14). E o processo de exteriorização ocorre através do trabalho com coisas concretas, como a arte e o jogo.

Nesse processo cabe ao adulto satisfazer ou incentivar a curiosidade da criança, que é quem deve dar o primeiro passo, em direção à aprendizagem, pois

um dos mais importantes princípios da pedagogia froebeliana é o da *auto-atividade livre*. A criança precisa ter uma mente ativa e livre para poder abrir as portas do conhecimento. Ela deve ser livre para explorar, escolher, questionar e agir. A aprendizagem deve sempre partir daquilo que a criança já conhece. Ouvir o conhecimento da criança é o principal requisito para o sucesso da educação. (ARCE, 2000, p. 114).

A prática de ajardinamento presente na prática da professora Gersy pode nos indicar uma inspiração dada por elementos pertinentes à realidade rural, bem como pela proposta froebeliana e seus desdobramentos pedagógicos no Brasil, conforme destaca Bastos (2001) apoiada em Manacorda, “deve-se agir sobre a mente das crianças com elementos tirados da realidade e não com regras abstratas e se deve ensinar mais com a ajuda de objetos do que de palavras”.

No final do século XIX, Menezes Vieira defendia que o jardim de infância constitui a base da escola primária. Para ele, a educação da criança pequena deveria abranger sua formação moral, intelectual e dava destaque especial à higiene e à educação física, com intensa prática disciplinadora (BASTOS, 2011).

É interessante destacar a visão de quem tendo vivenciado como criança o jardim de infância e hoje tendo a compreensão de sua função disciplinadora faz a seguinte análise: “Mesmo hoje, tendo consciência de que o Jardim de Infância que frequentei tinha o papel de nos educar e disciplinar, ou seja, tinha a preocupação de nos socializar, nos punir e sancionar

nossos atos, o sentimento que ficou guardado foi o de tolerância e aceitação” (RABELO, 2011, p.211).

O relato da professora Gersy, também, parece atender o discurso que permeava as políticas educacionais da década de 1940, considerando as propostas de práticas pautadas, a partir das orientações e currículos definidos pela literatura, bem como, aquela sugerida pela Inspeção de Ensino Municipal.

A professora Gersy ainda lembrou o aspecto cívico de suas práticas, uma situação que lhe deixou muito orgulhosa:

*Eu tinha o meu Jardim da Infância, e eles cantavam o Hino Nacional todinho de fio a pavio. Quando o Grupo fazia uma festa o Jardim fazia parte. [...], depois a mamãe me contou: - Gersy, tu nem sabe como eu fiquei faceira<sup>9</sup>, como eu fiquei orgulhosa. Porque eu, cantando o Hino Nacional quando foi passado da primeira pra segunda estrofe, com as minhas crianças, o grupo embatucou e quase pararam o Hino Nacional junto com o professor de música. E o meu jardim, cantando o Hino Nacional. Isso, até hoje, eu sinto uma alegria quando eu me lembro da minha mãe me contando, da satisfação dela, e o povo notou!*

Gersy destacou que seus alunos do Jardim da Infância, saíam-se muito bem nas aulas de Canto Orfeônico. Ela se emociona ao contar essa prática, registra que a comunidade presente, na festa cívica alusiva aos festejos da pátria percebeu que os alunos do canto coral do Grupo Escolar de Lomba Grande “embatucaram”, se perderam na letra do Hino Nacional e foram seus alunos que “seguraram” a canção. Evidencia-se neste relato, a representação docente que recaía sobre o magistério neste período (1937-1945), do “entusiasmo cívico” e que esteve incorporado às atribuições daqueles que desejassem exercer o magistério (WERLE E METZLER, 2009).

O sentido filosófico da profissão expresso nas memórias dos sujeitos entrevistados, como se expressa nas narrativas de Gersy, revela que a docência foi por eles interpretada, acima de tudo como vocação; ser professor significava “educar as crianças como filhos” da “Pátria amada Brasil”. Dessa forma, não bastava ao professor ter um tino pedagógico, pois, a representação das atribuições do professor indicava tendências humanas, amor incondicional, disciplina, assiduidade, paciência e idoneidade moral.

---

<sup>9</sup> Garbosa (NUNES, Z.; NUNES, R., 2003, p. 183).



Fischer (2005), em pesquisa sobre o magistério gaúcho na metade do Século XX, destaca que a imagem da professora primária, divulgada em impressos por ela pesquisados, era de quem, ao seguir a profissão, cumpria uma missão, abraçava um sacerdócio e assim o papel da mulher confundia-se com o da mestra. Rabelo (2011) apoiada em Froebel argumenta que dentre as características da professora do jardim de infância destaca-se a amorosidade, a delicadeza feminina, e por ser mulher, tem a função de preparar e semear bondade e solicitude no futuro homem de amanhã. Arce (2000), complementa que à jardineira, na concepção de Froebel, cabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Por isso: “Este recanto deveria ser entregue às mulheres, as quais, com coração de mãe, seriam as únicas capazes de cultivar nas criancinhas todos os seus talentos e todos os germes da perfeição humana unida a Deus” (ARCE, 2002, p. 116).

É interessante notarmos como os papéis da mulher e da professora se imbricavam em sua profissão, pois uma possibilidade para ensaiar a prática de ensino, mesmo que fosse à luz dos princípios do catolicismo, foi as aulas de catequese. Quando ainda não era professora, as missas nas localidades muito distantes aconteciam em residências e antes dos fiéis retornarem para suas casas, os anfitriões ofereciam uma “merenda” (cucas, chá e/ou café), para os vizinhos que participavam da celebração, pois era hábito o jejum para comungar.

Como professora, Gersy recorda que essa prática também aconteceu na Escola Expedicionário João Moreira, conforme fotografia 1, na localidade de Santa Maria. Ela e sua comadre Ilse Becker é que compravam cucas e ofereciam aos alunos e a comunidade que acompanhava a missa, principalmente, no período em que a Igreja de madeira foi destruída para construção de uma nova, de alvenaria.

Fotografia 1 - Alunos da Escola Municipal Expedicionário João Moreira e a prof<sup>a</sup>. Gersy, 1945

A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: NOTAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA NO JARDIM DA INFÂNCIA “GETÚLIO VARGAS”



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

De modo geral, a experiência da catequese foi uma forma de experimentação docente, bem como, figurou o contexto das práticas em classes multisseriadas nas diferentes localidades de Lomba Grande. Sobre esse aspecto, a professora Gersy resume “*lá a Gersy também era professora, [...] pau pra toda obra, inclusive [...] vacinar eu fiz [...]. Era de catequese, era de tudo, de alfabetizar [...]*”. A catequese incorporava-se às atribuições docentes, pois a lógica operante na sociedade caracterizava-se pela exaltação à figura do professor, em favor da vocação, da incondicional responsabilidade, que chamava pra si, em dedicar-se, de corpo e alma, à missão de preparar homens para Deus e cidadãos para a Pátria (FISCHER, 2005).

A religiosidade é um aspecto marcante de sua trajetória, aspecto comum nas professoras da época. A professora ainda registra que cantava, rezava e ensinava catecismo para os alunos. E quando havia missas e cerimônias, ela precisava se deslocar até Santa Maria do Butiá para participar das celebrações.

Ao rememorar as situações cotidianas das suas aulas, as marcas de memórias revelaram elaborações construídas em diferentes situações, tanto na forma de preparar, planejar e atuar no jardim da infância e em classes multisseriadas, bem como, em sua constituição como docente, à luz das práticas e metodologias da filosofia educacional da década de 1940, cuja marca principal era o nacionalismo e o magistério como sacerdócio.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa da professora Gersy salienta as especificidades de uma época e de um lugar, permitindo-nos visualizar elementos da cultura local, questões políticas, sociais, econômicas e pedagógicas que permearam esse contexto. Esse é um motivo que nos leva a afirmar que a História Oral tem importante contribuição a oferecer ao campo da História da Educação, pois nos permite problematizar temas que outras fontes não fornecem, possibilitando articular a dimensão individual e a dimensão coletiva dos processos investigados.

A partir da trajetória de Gersy, das práticas de aprendizagens lembradas por ela, é possível refletirmos a respeito de como a educação rural se desenvolveu, impregnada pelas marcas do nacionalismo, do sacerdócio, pela importância atribuída à religião, aos elementos da cultura local. Esse aspecto transforma a singularidade de sua narrativa em referência para pensarmos a educação, pois permite visualizarmos a influência que a corrente pedagógica desta época impregnada pelo nacionalismo e o sentido vocacional como característica de sua prática docente se faziam presentes aliados às marcas do rural.

Ainda destaca-se a criação de um jardim de infância, em uma comunidade rural, Lomba Grande, em Novo Hamburgo/RS, na década de 1940, considerando não ser muito comum nas áreas rurais, a presença de turmas de educação infantil. É significativo notar que as práticas construídas por esta professora não se diferenciavam muito das metodologias usuais do período.

E, por fim, a constituição de Gersy como professora que se fez no contexto da prática é um elemento significativo que caracteriza a educação no Brasil, onde tantos outros homens e mulheres iniciaram na profissão e aprenderam o ofício fazendo-o, como afirma Saviani (2006) que no Brasil, os professores ao ensinar, criam a si mesmos.

---

### THE CHILDHOOD SCHOOLING: NOTES OF THE PRACTICE PEDAGOGICAL AN TEACHER IN THE GARDEN OF CHILDHOOD "GETÚLIO VARGAS"

#### Abstract

This study investigates fragments of memories about the pedagogical practices of the teacher Maria Gersy Höher Thiesen first teacher of the pioneer kindergarten "Getúlio Vargas",

implemented in 1942, in the region of Lomba Grande, rural area of Novo Hamburgo/RS. The research was qualitative, using the methodology of oral history, drawing on semi-structured under the theoretical framework of Cultural History interviews. The analysis emphasizes how was his early days as a teacher and the size of the memories of the practices developed in kindergarten. Stands in the range of analysis that even the fringes of the city, in Novo Hamburgo /RS, in the 1940s in Lomba Grande had a kindergarten and practices constructed by this teacher did not differ much from the usual methods of this period. Was al found to influence the teaching of this current season steeped in nationalism and sense of vocation as a characteristic of their teaching practice.

**Keywords:** Memory; Rural Education; Pedagogical practice; Kindergarten

---

## ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS: NOTAS SOBRE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE UNA MAESTRA EL JARDÍN DE LA INFANCIA "GETÚLIO VARGAS"

### Resumen

Este estudio investiga los fragmentos de memorias sobre las prácticas pedagógicas de la profesora María Thiesen Gersy Hoher, pionera en el primer maestro de jardín de infantes "GetúlioVargas", establecido en 1942 en la región Lomba Grande, la zona rural de Novo Hamburgo/ RS. La investigación es cualitativa, utilizando la metodología de la historia oral, con algunas entrevistas semi-estructuradas en el marco teórico de la Historia de la Cultura. El análisis pone de relieve cómo fueron sus primeros días como maestro y el tamaño de las memorias de las prácticas desarrolladas en el jardín de infantes. Destaca en el mismo conjunto de análisis que fuera de la ciudad, Novo Hamburgo / RS, en la década de 1940 en Lomba Grande tenía un jardín de infancia y las prácticas construidas por esta profesora no difiere mucho de las metodologías habituales de este período. También fue la influencia que la enseñanza actual de esta época llena de nacionalismo y sentido de la vocación una característica de su práctica docente.

**Palabras clave:** Memoria; Educación Rural; La Práctica Pedagógica; Jardín de Infantes

---

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960)*. 2007. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped, n° 20, p. 107-120, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.
- ARENDT, Isabel. *Educação, religião e identidade étnica: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- BASTOS, Maria Helena Camara. *Manual para os jardins de infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882*. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.
- \_\_\_\_\_. Jardim de Crianças: O pioneirismo do Dr. Menezes Vieira. In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da Infância brasileira: 1875 – 1983*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHNOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá. *O fechamento das escolas rurais: a lógica dos sobreviventes no campo*. 2007. 124 f. Monografia (Pedagogia – Licenciatura)- UNISNOS, São Leopoldo.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa; SILVA, Hélio Raymundo Santos. Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. N. (Coord.). *Educação e Escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude/ trad. RAMOS, Patrícia Chittoni*, Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Desigualdade, Trabalho e Educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64, p. 24-37, fev. 1988.
- DREHER, Martin Norberto. *Breve história do ensino privado gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- FISCHER, Beatriz. T. D.. Histórias de professores em Novo Hamburgo e São Leopoldo/RS (1930-2000): memórias e acervos. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA

E PRÁTICA DE ENSINO. XIV., 2008, Porto Alegre: PUC/RS, Anais..., Porto Alegre: , 27-30, abr. 2008. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. Histórias e políticas de educação infantil no município de Novo Hamburgo ao longo dos tempos: alinhavos em papelão? In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI., 2006, Uberlândia. Anais..., Uberlândia: CLBHE, 17-20, abr. 2006. p.1-15.

\_\_\_\_\_. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

GERTZ, René. *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005.

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

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

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

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 1, n. 15, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10>. Acesso em: 01 abr. 2014.

KULHMANN, JR., Moisés. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Infância e Educação no Brasil: uma abordagem histórica*. São Paulo: Saraiva, 2004.

\_\_\_\_\_. O Jardim-de-Infância e a Educação das Crianças Pobres – Final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da Infância brasileira: 1875 – 1983*. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, nº 14, maio/ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.

MASTRÁNGELO, Andrea. Londres y Catamarca. La articulación rural/urbano en una localidad del no argentino a fines del siglo XX. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre: UFRGS, n.13, junho de 2000. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ppgas/ha/>. Acesso em: 01 abr. 2014.

NEVES, Eloiza D. O Trabalho de professores em contexto rural: uma investigação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

SOUZA, J. E. CONCEIÇÃO, C. M. C.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30<sup>a</sup>.; 2007, Caxambu. *Anais...Caxambu*: ANPEd, 7-10, out. 2007, p. 1-17.

NOVO HAMBURGO. Lei Municipal nº 1.788, de 17 de março de 2008. Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Leda Maria Leal de. Memórias e experiências: desafios da investigação histórica. In: FENELON, D. R. et al. *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho D'água, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jathay. *História & História Cultural*. 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 114, nov. 2001. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>. Acesso em: 01 abr. 2014.

RABELO, Giani. Memórias de um Jardim de Infância em uma vila operária. In: FISCHER, B. T. D. (Org.). *Tempos de Escola: Memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livros, 2011.

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

SAVIANI, Dermeval. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*, 2<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHÜTZ, Liene Maria Martins. *Novo Hamburgo, sua história, sua gente*. S/d, Novo Hamburgo, 2001.

SOUZA, José Edimar de. *Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)*. 2011. 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. et al. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas* – 2<sup>a</sup> ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, Sulina, 2004.

A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: NOTAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA NO  
JARDIM DA INFÂNCIA "GETÚLIO VARGAS"

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas*. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13., 2006, *Anais...* Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-482.

**Data de recebimento:** 17/07/2012

**Data de aceite:** 23/01/2014