



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Ana Caroline Alves do Amaral dos Santos

**O JARDIM DE INFÂNCIA DA ESCOLA NORMAL DE BRASÍLIA: VESTÍGIOS DE
UMA PRÁTICA**

Brasília

2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Ana Caroline Alves do Amaral dos Santos

**O JARDIM DE INFÂNCIA DA ESCOLA NORMAL DE BRASÍLIA: VESTÍGIOS DE
UMA PRÁTICA**

Trabalho Final de Curso apresentado à
Banca Examinadora da Universidade de
Brasília, como requisito parcial para
obtenção do título de Pedagoga, pela
Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Etienne Baldez
Louzada Barbosa

BRASÍLIA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Aj

Alves do Amaral dos Santos, Ana Caroline

O Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília: vestígios de
uma prática / Ana Caroline Alves do Amaral dos Santos; orientador
Etienne Baldez; co-orientador Etienne Baldez. -- Brasília, 2020.

127 p.

Monografia (Graduação -Pedagogia) - Universidade de Brasília,
2020.

1. Prática docente. 2. Educação infantil . 3. Jardins de
Infância . 4. Escola Normal de Brasília . I. Baldez, Etienne,
orient. II. Baldez, Etienne, co-orient. III. Título.

O JARDIM DE INFÂNCIA DA ESCOLA NORMAL DE BRASÍLIA: VESTÍGIOS DE UMA PRÁTICA

Trabalho Final de Curso apresentado à
Banca Examinadora da Universidade de
Brasília, como requisito parcial para
obtenção do título de Pedagoga, pela
Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Etienne Baldez
Louzada Barbosa

Aprovado em:

Prof.^a. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa – FE/UnB
Orientadora

Prof.^a. Dra. Viviane Fernandes F. Pinto
Examinadora

Prof.^o. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos
Examinador

Prof.^a. Dra. Monique Aparecida Voltarelli
Suplente

Dedico este trabalho aos meus familiares e amigos, por todo apoio e incentivo, e, em especial, à minha mãe Marilene, ao meu pai Uilson e ao meu esposo Eduardo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente, por me permitir chegar até aqui e realizar esse grande sonho. Sem a sua presença não seria possível concluir essa etapa.

Quero agradecer em especial à minha mãe Marilene, ao meu pai Uilson e ao meu esposo Eduardo, que sempre acreditaram em mim, por todas as palavras de apoio e conselhos que me ajudaram a seguir firme na caminhada. Agradeço por tudo que já fizeram e continuam fazendo por mim. Agradeço por todo amor e carinho.

Agradeço aos meus avós, Maria, Acir, Teresa e Leobino, por todo amor, carinho e dedicação. São exemplos para minha vida.

Agradeço a minha família e aos amigos por todo apoio e palavras de incentivo.

Agradeço à minha orientadora Etienne Baldez, por toda paciência, sabedoria, dedicação e disponibilidade durante a caminhada. Minha gratidão por todas as contribuições que foram essenciais para a realização desse trabalho.

Agradeço à Universidade de Brasília, todos os seus professores e funcionários, que contribuíram com a minha formação. Foram quatro anos de muitas experiências, conquistas e muitos aprendizados.

Obrigada a todos!

RESUMO

O presente trabalho se volta para a investigação da história do Jardim de Infância anexo à Escola Normal de Brasília (ENB), na década de 1970. O estudo divide-se em três capítulos, tendo o primeiro a intenção de analisar o percurso histórico da educação infantil no Brasil e também quais eram as orientações voltadas para as professoras do ensino pré-escolar na década aqui investigada. No segundo capítulo, o objetivo é apresentar, por meio de estudos acadêmicos já finalizados, como a Escola Normal de Brasília se constituiu, passando pelas três fases de funcionamento do curso normal (CASEB, CEMEB e Escola Normal de Brasília). Por último, o terceiro capítulo, no primeiro momento mostra a constituição dos jardins de infância do Distrito Federal desde antes da inauguração de Brasília, através de artigos científicos publicados e documentos oficiais. Já no segundo momento, persegue os indícios da prática docente do Jardim de Infância da ENB, por meio de notícias de jornais, entrevistas, fotografias e redes sociais. É possível apontar que existia um diálogo entre as práticas docentes do Jardim de Infância e as que podem ser observadas nos manuais voltados para professoras da pré-escola, que circulavam durante o período. Tal afirmativa se dá não somente pelos documentos oficiais encontrados sobre a Escola Normal e seu Jardim de Infância, quanto por fotografias e cadernos de crianças que frequentaram tal espaço.

Palavras- Chaves: Educação Infantil. Jardins de Infância. Escola Normal de Brasília. Prática docente.

ABSTRACT

The present work focuses on investigating the history of the kindergarten attached to the Escola Normal de Brasília (ENB), in the 1970s. The study is divided into three chapters, the first is intended to analyze the historical path of education in Brazil and also what were the guidelines for pre-school teachers in the decade investigated here. In the second chapter, the objective is to present, through academic studies already completed, how the Escola Normal de Brasília was constituted, going through the three phases of operation of the normal course (CASEB, CEMEB and Escola Normal de Brasília). Finally, the third chapter, at first, shows the constitution of the kindergartens of the Federal District since before the inauguration of Brasília, through published scientific articles and official documents. In a second moment, pursues the evidence of the teaching practice of the ENB Kindergarten, through news from newspapers, interviews, photographs and social networks. It is possible to point out that there was a dialogue between the teaching practices of the kindergarten and those that can be observed in the manuals aimed at pre-school teachers, which circulated during the period. This statement is made not only by the official documents found about the Escola Normal and its Kindergarten, but also by photographs and notebooks of children who attended this space.

Keywords: Early Childhood Education. Kindergarten. Escola Normal de Brasília. Teaching practice.

LISTA DE SIGLAS

- BCE – Biblioteca Central da UnB
- BDM – Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CASEB – Comissão de Administração do Departamento Nacional de Educação
- CEMEB – Centro de Educação Média Elefante Branco
- COEPRE – Coordenação de Educação Pré-escolar
- DNCr- Departamento Nacional da Criança
- ENB – Escola Normal de Brasília
- FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-estar
- HDBN – Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil
- JI – Jardim de Infância
- LBA – Legião Brasileira de Assistência
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MHEDF – Museu de História da Educação do Distrito Federal
- NOVACAP- Companhia Urbanizadora da Nova Capital
- OMEP – Organização Mundial para Educação Pré-escolar
- PABAEE – Programa de Assistência Brasileira Americano ao Ensino Elementar
- SAM – Serviço de Assistência a Menores
- SECDF – Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal
- SCIELO – Scientific Electronic Online
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Lavantamento Bibliográfico	22
Quadro 2: Disciplinas Estabalecidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal para o curso de formação de professores primários	53
Quadro 3: Currículo do Curso Normal (CASEB) – Disciplinas Obrigatórias	54
Quadro 4: Quadro Curricular de Escolas Normais criadas na década de 1960	55
Quadro 5: Quadro 5: Jardins de Infância no DF na década de 1960	66
Quadro 6: Três entrevistadas que frequentaram o Jardim de Infância da ENB	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Minha primeira professora, tia Lúcia e eu	15
Figura 2: Festa da Primavera	16
Figura 3: Apresentação de Natal	16
Figura 4: O famoso calhambeque – agora reformado!	17
Figura 5: Visita à escola Jardim de Infância VI Comar, no ano de 2014	18
Figura 6: Mensagem encontrada no livro de Foster e Headley	38
Figura 7: Capa do pré- livro Ataliba.....	41
Figura 8: Ataliba.....	42
Figura 9: Textos da cartilha Ataliba	43
Figura 10: Jeanne com os brinquedos	78
Figura 11: Festa Junina.....	81
Figura 12: Apresentação de Páscoa	82
Figura 13: Turminha da tia Neide, 1974.....	84
Figura 14: Corpo docente na inauguração do Jardim de Infância da ENB, 1971	85
Figura 15: Capas dos Cadernos	88
Figura 16: Atividade de Caderno de Comunicação e Expressão Matemática.....	90
Figura 17: Atividade do Caderno de Comunicação e Expressão Matemática	92
Figura 18: Atividade – Ditado	95
Figura 19: Caderno de Ciências	96
Figura 20: Atividades de Ciências sobre os animais – 1º semestre.....	97
Figura 21 – Atividade de Ciências sobre as plantas – 2º semestre	98
Figura 22: Atividades de Estudos Sociais	99
Figura 23: Atividade de Pintura	101
Figura 24: Ficha de Avaliação do 1º Período (1971)	102
Figura 25: Ficha de Avaliação do 3º Período (1974)	103
Figura 26: Ficha de Avaliação do 3º Período	104
Figura 27: Avaliação das Atividades.....	105
Figura 28: Crianças do JI da ENB uniformizadas	106
Figura 29: Jeanne com o uniforme do Jardim de Infância da ENB.....	107
Figura 30: Uniforme para apresentação do Coral do Jardim de Infância da ENB	108

SUMÁRIO

Memorial	14
Introdução	19
Capítulo 1. A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA: UMA DÉCADA EM OBSERVAÇÃO.....	26
1.1.A trajetória da educação infantil no Brasil	26
1.2.Manuais de educação infantil: orientações para professoras do pré-escolar na década de 1970.	34
Capítulo 2. ONDE SE FORMAVAM PROFESSORAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA: A ESCOLA NORMAL DE BRASÍLIA.....	45
2.1. O Plano Educacional da Nova Capital	48
2.2. O funcionamento do Curso Normal no CASEB.....	50
2.3. O Funcionamento do Curso Normal no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB)	57
2.4. Escola Normal de Brasília (ENB)	60
Capítulo 3. O JARDIM DE INFÂNCIA DA ENB: FORMAÇÃO E PRÁTICA EM DESTAQUE	65
3.1. Os Jardins de Infância do Distrito Federal	65
3.2. Lembranças do Jardim de Infância da ENB	72
3.2.1. As crianças.....	73
3.2.2. As professoras	83
3.2.3. As práticas docentes	86
3.2.4. As vestimentas	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICES	123

Apêndice A: Carta de Apresentação.....	123
Apêndice B: Roteiro para entrevista.....	124
Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	126

MEMORIAL

Meu nome é Ana Caroline, tenho 29 anos. Contarei um pouco sobre as minhas memórias educativas na época em que frequentava a Educação Infantil, pois, resgatar lembranças dessa etapa da minha vida escolar, é sempre um exercício prazeroso, que me desperta bons sentimentos.

Tenho boas recordações da minha infância, dos amigos, das brincadeiras que fazíamos naquela época. Às vezes fico imaginando como seria bom se eu tivesse a oportunidade de voltar no tempo para reviver essa fase nostálgica da minha vida.

Sou filha única, meus pais sempre trabalharam, por isso ficava sob os cuidados da minha avó materna e da minha tia. Quando chegava da escola ia para a casa da minha avó, almoçava, fazia a lição de casa e à tarde, quando o sol esfriava (como dizia minha saudosa avó Maria) saía para brincar na pracinha.

A Educação Infantil foi uma etapa muito especial da minha trajetória escolar; tenho recordações muito especiais e carinhosas desse período. Com 04 anos de idade, meus pais me matricularam no Jardim de Infância VI Comar, escola localizada no Lago Sul, Região Administrativa do Distrito Federal. Fiquei por lá do ano de 1995 ao ano de 1997.

No começo não gostava de ir ao Jardim de Infância, chorava muito por ter que acordar cedo e também por sentir falta da minha mãe. Mas, com o passar dos dias, acabei me acostumando com a rotina, fiz novos amigos e comecei a me sentir pertencente daquele lugar.

Na hora da entrada, cada turma tinha seu lugar marcado no pátio e ficávamos organizados em fila. Esse era um momento divertido, pois cantávamos algumas músicas infantis ensinadas pelas professoras (Bom dia, Eu conheço um Jacaré, A linda rosa juvenil, Alecrim). Por isso, até hoje, quando escuto essas canções, me vem à memória os momentos felizes que vivi no Jardim de Infância.

Recordo-me com muito carinho das “tias” Lúcia, Marta, Denise e Dídina. As três primeiras eram professoras, sempre muito dedicadas, amorosas e responsáveis. Já a tia Dídina era a merendeira da escola, uma mulher batalhadora, educada e carinhosa com todas as crianças. A fotografia a seguir registra um momento com a professora Lúcia:

Figura 1: Minha primeira professora, tia Lúcia, e eu.



Fonte: A autora.

O melhor momento era a hora do recreio. Ficávamos todos ansiosos para brincar na casinha de boneca, nos pneus coloridos, no calhambeque, na amarelinha e também brincávamos de bola no pátio descoberto. Era o momento de soltar a imaginação e gastar muita energia.

Toda sexta-feira era o dia do brinquedo, ou seja, as crianças podiam levar um brinquedo de casa. Eu sempre gostava de levar boneca e elástico. Essa prática ainda é muito comum nos dias atuais, como pude observar no estágio, porém hoje, além do dia do brinquedo, a sexta-feira também é considerada como o dia da fantasia, ou seja, as crianças costumam ir fantasiadas dos seus personagens favoritos. Outro momento era o dos banhos de mangueira no tempo de calor; parecia que estávamos no clube, íamos todos preparados com roupas de banho para nos divertirmos.

Também me lembro das festas organizadas pela instituição (dia das mães, dia dos pais, festa junina, festa da primavera, natal e tantas outras), eram sempre maravilhosas e muito bem planejadas. Essas festas serviam para estreitar os laços entre a família, as crianças e a escola, pois eram momentos de confraternização. O que eu mais gostava era das apresentações que tínhamos que fazer para os nossos familiares, eu sempre ficava muito ansiosa para mostrar

para os meus pais. As fotografias a seguir permitem relembrar duas festas específicas: a da Primavera e a de Natal:

Figura 2: Festa da Primavera



Fonte: a autora

Figura 3: Apresentação de Natal



Fonte: a autora

As professoras sempre colocavam brincadeiras nos seus planejamentos. Telefone sem fio, seu mestre mandou, vivo/morto, são alguns dos exemplos. Elas sempre orientavam as brincadeiras, o pedagógico estava presente nessas atividades.

Gostava de realizar os trabalhos feitos com barbantes, sementes, jornais, tintas e vários outros materiais que despertavam a criatividade e nos proporcionavam um melhor aprendizado. Ao final de cada bimestre, na reunião de pais, essas atividades eram entregues para os responsáveis, dentro de um envelope, com o objetivo de apresentar o desenvolvimento de cada criança.

Lembro-me de cada detalhe da minha primeira escola, das professoras, dos primeiros amigos, da famosa casinha de boneca e do calhambeque (e até hoje eles estão lá! Quanta saudade!). Recordo-me até mesmo do canto das cigarras na época das chuvas. Foram muitos momentos, doces lembranças, que ficarão para sempre guardados no coração e vivos na memória. Nas duas fotografias a seguir é possível visualizar o calhambeque, já reformado, e uma montagem com o mesmo veículo, em uma das comemorações no Jardim de Infância no passado, com uma foto minha revisitando a Casa de Boneca.

Figura 4: O famoso calhambeque- agora reformado!



Fonte: a autora

Figura 5: Visita à escola Jardim de Infância VI Comar, no ano de 2014.



Fonte: a autora

A minha experiência como aluna do Jardim de Infância e como aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, UnB, suscitou o interesse em pesquisar sobre a Educação Infantil, conciliando um olhar para as práticas ali desenvolvidas. No entanto, a experiência aqui erigiu uma pergunta: existia um Jardim de Infância na Escola Normal? Isso porque a curiosidade era pensar a relação da formação das futuras professoras tendo a vivência de um Jardim de Infância anexo à sua escola. E isso me levou à década de 1970, quando foi inaugurado o Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília. É para essa instituição que voltaremos o nosso olhar neste Trabalho de Conclusão de Curso.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se volta para a compreensão da história do Jardim de Infância anexo à Escola Normal de Brasília. Esta pesquisa surge após cursar a disciplina de Educação Infantil e História da Educação, no curso de Pedagogia, quando foi possível ter contato próximo com uma discussão sobre a História da Infância e da Educação Infantil no Brasil. Acompanhando a obra do historiador francês Philippe Ariès (1986), por meio de estudos de iconografia na Europa Ocidental, é possível identificar que o sentimento voltado para a criança e a infância resulta de diferentes modificações ocorridas na estrutura social, desde as representações de criança como adulto em miniatura, como seres angelicais, como aqueles que deveriam ser paparicados e cuidados. Segundo o autor, a preocupação com a educação da criança pequena, abarcando o seu comportamento moral e social, é recorrente a partir do final do século XVI e durante o século XVII, seguindo por uma linha evolutiva do que conhecemos como sentimento de infância. (ARIÈS, 1986).

Apesar das críticas sobre a interpretação historiográfica que tomou a iconografia como fonte, deixando de observar outros fatos que contribuiriam ou não para o surgimento do sentimento de infância inexistente na Antiguidade, o trabalho de Ariès é um marco dentro das contribuições da História para os estudos da infância, uma vez que, nos estudos aqui consultados, há sempre referência a ele. Por outro lado, Colin Heywood (2004) demonstra que a infância, como tempo de vida em que passam aqueles que identificamos como crianças, não deve ser entendida de uma só forma, uma vez que são plurais os contextos e os tempos e que, em um mesmo tempo ou lugar pode existir diversificadas infâncias. Contudo, ainda comparece em seu trabalho, mesmo que de forma moderada, a indicação de uma relação mais sentimental entre os adultos e crianças de classes mais abastadas, que acabava irradiando para as outras classes sociais. (HEYWOOD, 2004).

Moysés Kuhlmann Jr. (2007) pontua que a História da Educação Infantil deve considerar que “as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.”, sem desconsiderar, “é claro, com a história das demais instituições educacionais” (KUHLMANN JR., 2007, p.16). Nesse sentido, voltando o olhar para o Brasil e como se iniciou a educação da criança pequena, é possível indicar a primeira iniciativa no século XIX, com a inauguração do Jardim de Infância, do médico Menezes Vieira, no Rio de Janeiro (1875). Maria Helena Bastos (2011) informa que o Jardim

tinha como objetivo “servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos”, que realizavam práticas relacionadas “à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, à escrita, à leitura, à história, à geografia e à religião” (BASTOS, 2011, p. 19). Se esse era o currículo das atividades no século XIX, baseado em uma prática froebeliana, conforme demonstra a autora, como seria um Jardim de Infância que, carrega o mesmo nome, mas que se constituiu no século XX? Essa foi a primeira questão levantada ao se pensar em investigar a história de uma instituição de educação da criança pequena. Percorrendo o panorama histórico da Educação Infantil, os estudos de Moysés Kuhlmann Jr. auxiliam na compreensão dessa constituição, tal quando pontua que:

De 1870 até a década de 1920, no caso brasileiro, o período é de formulação de propostas e de iniciativas embrionárias, mas a partir daí, as realizações em relação à infância e a sua educação ganham mais expressão e chegam à legislação e à organização do Estado, o que formaliza instituições e associações e amplia a demanda do trabalho intelectual em diferentes instâncias administrativas, políticas, científicas, educacionais, culturais, entre outras. (KUHLMANN, 2010, p.92).

Voltando o olhar para o Distrito Federal, a estrutura do sistema de ensino foi contemplada no Plano de Construções Escolares¹, publicado por Anísio Teixeira. Nele, o Curso Normal é previsto em Centros de Educação Média, compreendendo um conjunto de edifícios destinados a Escola Secundária Compreensiva². Uma década depois, em 1971, o Curso Normal foi transferido para um novo edifício, denominando-se como Escola Normal de Brasília (1971), com uma Escola de Aplicação, contendo o pré-primário e o primário (PEREIRA, 2011). O foco aqui se volta para o Jardim de Infância.

É pertinente ressaltar que há uma lacuna a ser preenchida sobre a história da Educação Infantil no Distrito Federal, como reforçam Pinto, Müller e Anjos (2018): “embora estejam disponíveis alguns registros sobre o desenvolvimento da Educação Infantil no sistema educacional do DF, informações sobre Jardins de Infância e creches são raras” (PINTO, MULLER, ANJOS, 2018, p. 9). E o Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, como

¹ TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

² A menção ao Curso Normal comparece quando se trata do espaço para a construção da Escola Secundária Compreensiva: “*Escola média compreensiva: As exigências da técnica pedagógica* determinaram a localização do *Ensino Técnico-industrial* e do *Curso Normal ou Pedagógico* em blocos independentes, ainda que próximos do bloco construtivo que reúne os demais cursos construtivos da Escola Secundária Compreensiva mais acima enumerados. Assim, esses cursos foram localizados em 3 blocos de construção formando um conjunto dentro do Centro de Educação Média”. (TEIXEIRA, 1961, p.199).

será possível observar no decorrer deste estudo, comparece como um espaço ao qual chegamos por meio de vestígios do passado, na maioria pistas em documentos oficiais. Aquilo que Carlo Ginzburg (1989) cunhou como método indiciário, no sentido de que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (GINZBURG, 1989, p. 177).

Diante desse primeiro panorama, junto à experiência profissional atual com a Educação Infantil e com a percepção da importância da formação de professores, oriunda da própria vivência no curso de Pedagogia, surgiu a questão que deu origem a este trabalho: como se constituiu o Jardim de Infância anexo à Escola Normal de Brasília? Para responder ao problema levantado, o **objetivo geral** aqui é compreender a constituição e as práticas do Jardim de Infância anexo à Escola Normal de Brasília.

No intuito de alcançar o escopo aqui traçado, os objetivos específicos são: 1) Identificar os estudos acadêmicos que tomaram a Escola Normal de Brasília e, possivelmente, a Escola de Aplicação como foco de suas pesquisas; 2) Analisar no contexto brasileiro, na década de 1970, as orientações para os Jardins de Infância ou pré-escola ou pré-primário, nomenclaturas que comparecem nas normatizações; 3) Apresentar a Escola Normal de Brasília e o Jardim de Infância.

O recorte temporal aqui abarca o ano de inauguração da Escola Normal de Brasília no novo espaço, 1971, porque nessa configuração contemplou-se uma Escola de Aplicação, contendo o pré-primário, com a indicação do Jardim de Infância e Escola Maternal. Percorre-se, portanto, a primeira década após essa reinauguração, com a intenção de apreender aspectos da prática docente e das pessoas (professoras e crianças) que frequentaram o Jardim de Infância, para melhor compreender sua historicidade.

Seguindo o entendimento da Nova História, de que toda interpretação se inicia com um problema e definida aqui a questão que iniciou esta pesquisa, demarca-se que o método utilizado é o histórico, coadunando com o que Carlo Ginzburg (1989) aponta como método indiciário. Sendo assim, a escrita considera as fontes produzidas pelos sujeitos comuns, ordinários, ou os rastros de sua existência, de modo a formular a interpretação histórica sobre determinado fato. (GINZBURG, 1989).

Nesse sentido, dois movimentos foram importantes para a constituição deste estudo: o levantamento bibliográfico e o mapeamento de documentos sobre a Escola Normal e o Jardim de Infância. Para o primeiro, a busca se voltou para as seguintes bases: Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM), Biblioteca Central da UnB

(BCE), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO)³, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É pertinente demarcar que foram utilizadas as seguintes nomenclaturas: Escola Normal de Brasília, Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, Escola de Aplicação da Escola Normal de Brasília. Em um primeiro momento, é possível identificar que as pesquisas encontradas nessas bases tem se voltado, majoritariamente, para a trajetória da Escola Normal no Brasil, como um todo, e, especificamente, para a prática docente. Assim, durante o levantamento bibliográfico, não foi possível encontrar nenhum trabalho específico referente ao Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília. É o que mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Levantamento Bibliográfico

Base de dados	Título	Autor	Ano
CAPES/ BCE	Representações dos conceitos de educação e função social do professor no cotidiano da Escola Normal: a contribuição dos fundamentos da educação.	José Vieira de Sousa	1994
CAPES/ BCE	Trajetória histórica da Escola Normal no Brasil e no Distrito Federal: em busca de seus fundamentos.	Ana Regina de Melo Salviano	1995
CAPES/ BCE	Formação de professores na Escola Normal: da proposta curricular à prática educativa.	Najla Veloso Sampaio Barbosa	1997
CAPES/ BCE	Política para formação de professores: a escola normal pública entre 1999 e 2003.	Angelica Acacia Ayres Angola	2008
BDM/ BCE	A formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: um estudo comparativo entre o curso de Pedagogia e o curso Normal de Magistério	Rosimeiry Pereira Gonçalves de Freitas	2013
BCE	A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível.	Clara Ramthum Amaral	2014

Fonte: BCE, BDM, CAPES – organizado pela autora

Ao analisar o quadro acima é possível observar que os trabalhos encontrados em todas as bases de dados antecedem os últimos cinco anos. Pode-se aqui aventar que essa temporalidade espaçada dos estudos atuais pode ser por considerar que os temas já se esgotaram – representações de educação e função social do(a) professor(a), história da instituição, formação e prática docente incluindo a pré-escola ou pré-primário e o primário – ou também pela escassez de documentação referente à Escola de Aplicação, Jardim de Infância e Escola

³ Scientific Electronic Library Online.

Maternal. Todavia, independentemente dos motivos para não haver estudos recentes, tal observação reforça a carência existente de trabalhos voltados para a constituição e práticas realizadas no Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília. É importante ressaltar que, na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), não foi encontrado nenhum artigo sobre a Escola Normal de Brasília. Diante dessa primeira constatação de falta, de ausência, sinaliza-se aqui a pertinência do presente estudo.

As fontes que permitiram contar um pouco mais sobre a Escola Normal de Brasília e o Jardim de Infância fazem parte de dois acervos aqui pesquisados: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (HDBN) – com jornais e revistas – e Museu de História da Educação do Distrito Federal (MHEDF) – com documentos diversos sobre as referidas instituições educativas. Na HDBN, optou-se por pesquisar as ocorrências que contemplassem: Escola Normal de Brasília (548 ocorrências), Jardim de Infância da ENB (3 ocorrências), Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília (6 ocorrências), Escola de Aplicação da ENB (7 ocorrências), Escola de Aplicação da Escola Normal de Brasília (13 ocorrências). Já no site do MHEDF foram utilizados apenas dois descritores: Escola Normal de Brasília (43 fotos, 4 docs, 1 entrevista, 1 objeto museais), Jardim de Infância da ENB (111 fotos, 3 entrevistas).

Ainda foram utilizadas outras fontes como parte da investigação, tais como: entrevistas, fotografias, cadernos escolares, a cartilha de alfabetização Ataliba e outros manuais voltados para o ensino pré-primário⁴. Foi possível encontrar muitos desses registros através de pessoas que frequentaram o Jardim de Infância da ENB no período aqui investigado. Dessa forma, quatro mulheres foram localizadas e contatadas primeiramente por rede social, sendo que três delas foram crianças matriculadas nesse Jardim de Infância e outra foi professora nessa instituição. Logo após o primeiro contato, foi disponibilizado, por email, um questionário onde as entrevistadas relataram suas experiências no Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília (apenas o relato da professora ocorreu de maneira informal, e foi disponibilizado por meio de uma rede social). A princípio o combinado era encontrar essas pessoas para recolher todo o material e digitalizá-lo, buscando uma melhor qualidade dos registros. Porém, devido a pandemia de Covid-19, não foi possível e cada entrevistada enviou o seu próprio material por meio de fotografias.

Sobre as orientações voltadas às professoras do Jardim de Infância ou curso pré-primário/pré-escolar, a pesquisa buscou encontrar autores(as) cujas obras serviram como

⁴ Os manuais fazem parte das fontes do projeto de pesquisa intitulado Jardins de Infância no Distrito Federal: uma história da sua institucionalização (1960-1980), coordenado pela professora Etienne Baldez Louzada Barbosa.

referencial pedagógico na década de 1970. Optou-se por analisar cinco obras encontradas e que possivelmente tenham circulado entre as professoras dos jardins de infância de Brasília, sobretudo entre as alunas da Escola Normal de Brasília. A primeira tem como título *O currículo por atividades no Jardim de Infância e na escola de 1º grau*, de autoria da professora Heloísa Marinho, publicada pela editora da Papelaria América, no ano de 1978. A Segunda obra, *O que é Jardim da Infância*, foi escrita por Nazira Feres Abi-Sáber, publicada em 1963. Já a terceira obra intitulada *Jardim de Infância - princípios gerais - direção de atividades*, escrita por Foster e Headley, teve a sua quarta edição publicada em 1967. Outro importante documento encontrado no site do Museu da Educação do Distrito Federal e citado na tese de doutorado de Corrêa (2015), sobre avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil no Distrito Federal, foi o livreto intitulado *Jardins de Infância do D.F.*, produzido pela Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (SECDF), no ano de 1972. Esse documento apresenta, de forma resumida, um panorama sobre a constituição da educação pré-escolar no Distrito Federal, desde 1959 até o ano de 1972. Aqui também será analisada a cartilha de alfabetização *Ataliba*, produzida pela professora Ivonilde Morrone⁵, entre os anos de 1963/1964. Esse documento, como já mencionado, foi disponibilizado por uma das entrevistadas. A ideia inicial, também era o de encontrá-la para digitalizar o material, mas como não foi possível, a entrevistada enviou fotografias das páginas da cartilha e apenas dessa forma foi possível ter acesso ao documento. Nesse sentido, essas são as principais fontes analisadas e que ajudaram a compreender melhor o trabalho pedagógico que era desenvolvido nos jardins de infância na década de 1970. A tese de doutorado de Aristeo Leite Filho (2008), intitulada *Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960*, foi um importante documento consultado, pois o autor dedica um capítulo a análise de obras cujos autores são renomados especialistas na área da educação pré-escolar no Brasil.

Por fim, informa-se que este trabalho se divide em três capítulos. No primeiro, *A educação da criança pequena: uma década em observação*, a intenção é analisar as orientações sobre o Jardim de Infância ou curso pré-primário no Brasil, durante a década de 1970, por meio de documentos normatizadores e manuais voltados para a professora da pré-escola. O segundo capítulo, intitulado *Onde se formavam professoras para jardins de infância: A Escola Normal*

⁵De acordo com Diniz (2012), a professora Ivonilde Farias Morrone foi referência na área de alfabetização no início da educação em Brasília, por esse motivo ganhou o apelido de “papisa” da alfabetização. Formada pela Escola Normal, a docente possuía vários cursos de especialização na área. Ela ainda integrou o corpo docente da Escola Normal de Brasília, e também foi diretora da Escola de Aplicação. Logo, foi convidada pela professora Ana Bernardes, responsável pelo Ensino de 1º e 2º grau, para assumir a supervisão da área de comunicação e expressão. (DINIZ, 2012; MELO, 2016).

de Brasília, o objetivo é apresentar, por meio de estudos acadêmicos já finalizados, como a instituição se constituiu. Por fim, o terceiro capítulo, *O Jardim de Infância da ENB: formação e prática em destaque*, persegue os indícios da prática docente nesse espaço, por meio de notícias de jornais, documentos oficiais, artigos científicos publicados e redes sociais.

I. A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA: UMA DÉCADA EM OBSERVAÇÃO

Neste capítulo a intenção é analisar o percurso histórico da educação infantil no Brasil, e também as orientações sobre o Jardim de Infância ou curso pré-primário na década de 1970, visto que o Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília foi constituído nesse período. Para compreender o panorama histórico da educação infantil no país foram utilizados os estudos de autores como Moysés Kuhlmann Jr (1998; 2000), Sônia Kramer (1982; 1992), Tizuko Kishimoto (1988), entre outros pesquisadores reconhecidos como referência na investigação das instituições destinadas ao atendimento da criança pequena, como jardins de infância, creches e escolas maternais, que serão elencados ao longo deste capítulo.

1.1. A trajetória da educação infantil no Brasil

Para analisar o percurso histórico da educação infantil no Brasil é pertinente compreender a construção histórica do conceito de infância, que sofreu modificações ao longo do tempo. Para Kramer (1992) esse conceito foi construído historicamente, a partir das transformações que ocorreram na sociedade:

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1992, p.19).

Na citação anterior é possível observar que a autora amplia a demonstração sobre o conceito de infância para além das fronteiras brasileiras, comparando até mesmo com a sociedade feudal. O estudo pioneiro de Philippe Ariès, auxilia-nos no acompanhamento de como e quando a criança e seu tempo de vida foram vistos e entendidos como diferentes do adulto. Ariès, como demonstra Mary DelPriore (2007, p.09), apontou uma quebra do que se classificava como práticas educativas, na Europa do século XVI – com o aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, perpetuados e passados de adultos para crianças/jovens – para a educação voltada para a “formação moral e espiritual da criança”, efetivada por educadores e padres (católicos e/ou protestantes). Mesmo com críticas, principalmente depois do trabalho de

Lloyd de Mause, Ariès ainda possui um estudo marcante no que concerne a uma discussão do sentimento de infância. (DELPRIORE, 2007).

No entanto, o foco aqui se desloca desse aspecto específico da historiografia internacional e se aproxima das especificidades nacionais, atentando-se para aquilo que Mary Del Priore (2007, p.08) apontava há mais de uma década: a história sobre a criança, seja no mundo como um todo ou específica do Brasil, “vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais, e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se quotidianamente imersa”. Buscar os vestígios das crianças nos jardins de infância, assim como das práticas à elas direcionadas, é se deparar com o distanciamento entre o que se encontra no plano oficial do que se evidencia em pistas deixadas pelo relato daqueles(as) que frequentaram esses espaços. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (1998) argumenta que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JR, 1998, p.30).

Os estudos citados revelam que o conceito de infância está diretamente relacionado às questões sociais, políticas, econômicas e culturais, o que justifica o surgimento de diversas concepções de infância ao longo da história. A educação infantil no Brasil começou a ganhar espaço a partir do final do século XIX, mas foi somente no começo do século XX que as iniciativas voltadas ao atendimento da criança pequena começaram a se intensificar. De acordo com Kramer (1992, p.48) “durante as duas primeiras décadas deste século várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando atender à criança”. O primeiro Jardim de Infância do Brasil foi criado na província do Rio de Janeiro, no ano de 1875, e a partir dos anos seguintes, essas instituições foram sendo inauguradas em outros locais:

No Brasil, coube também à iniciativa particular a instalação dos primeiros jardins de infância. No Rio de Janeiro, Menezes Vieira criou, em 1875, a primeira unidade no país, para atender a elite carioca. (...) Dois anos depois, protestantes radicados em São Paulo inauguraram o Kindergarten na famosa Escola Americana, hoje Colégio Mackenzie, uma escola particular, destinada à elite. No interior do estado, grupos de leigos ou religiosos instalaram também jardins de infância em Campinas e Piracicaba. Em outros estados do Brasil, como Pará (Colégio Americano- 1884) e Rio de Janeiro (Colégio Menezes Vieira-1875, Escola de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade- 1887 e

Escola Alemã- 1893) foi por conta da iniciativa privada que surgiram as primeiras unidades infantis. (KISHIMOTO, 1988, p. 58).

Acompanhando esse panorama de instituições de educação infantil nas províncias, o Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, criado em 1896, é considerado o primeiro jardim de infância público no Brasil, porém, mesmo sendo governamental, essa instituição atendia os filhos da burguesia paulista. Assim, essas instituições visavam uma educação para a elite, pois atendiam os filhos daqueles que possuíam maior poder aquisitivo, ofereciam um trabalho pedagógico que os diferenciavam das creches e asilos, destinados as crianças pobres, de caráter assistencialista (KUHLMANN JR, 1998). De acordo com Vieira (1999, p.29) “os jardins de infância ou escolas infantis surgem no campo da educação respondendo aos objetivos de socializar e preparar a criança de 4 a 6 anos para o ensino elementar ou fundamental”. Ainda corroborando com a ideia de que os jardins de infância foram criados numa perspectiva educacional, quando destinados aos ricos, Kishimoto (1988) relata que:

Gabriel Prestes, empolgado pela ideia de completar a reforma da instrução iniciada por Rangel Pestana, inaugurou, em 1896, um jardim de infância anexo à Escola Normal da Capital que dirigia. Entusiasmado com o sucesso do Kindergarten nos Estados Unidos, Prestes apresentou justificativas de ordem pedagógicas, que suplantaram as de natureza jurídica, para criar uma unidade em um estabelecimento oficial destinado à educação do povo, que passou a atender os filhos de governantes e elementos das camadas mais abastada da sociedade paulista. Desde então, parlamentares como Marrey Junior e Esteves da Silva questionavam a elitização do jardim de infância instalada na Praça da República, chegando a apresentar projetos exigindo a extinção desses privilégios. (KISHIMOTO, 1988, p.58).

Se for possível dizer que havia uma instituição educativa para a criança, como os jardins de infância, é pertinente demonstrar que espaço era direcionado para as outras crianças, as menos favorecidas. Em 1899 foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAI). Como explica Baldez (2020), “o IPAI coaduna com o panorama de civilidade, filantropia e assistência que circundava o início do século XX no Brasil, focando sua ação na proteção e auxílio à infância” (BALDEZ, 2020, p.03). Sobre os objetivos desse instituto, Kramer (1992) destaca:

(...) atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulasse a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes

e defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, criar maternidades, creches e jardins de infância. (KRAMER, 1992, p.52).

Segundo Baldez (2020, p.03), “interessa reforçar que a concepção de infância não é plural, uma vez que se volta para uma determinada: a infância pobre, que está em risco ou que impõe risco social se não for amparada, educada”. Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil que, a princípio, seria mantido pelo Estado, porém ocorreu o compartilhamento da responsabilidade pública com a iniciativa privada, especificamente com o Instituto de Proteção à Infância do Brasil. (KRAMER, 1992; GUIMARÃES, 2017). O Departamento da Criança no Brasil desempenhava diferentes atividades, tais como:

(...) realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. (KRAMER, 1992, p.53).

Os estudos analisados (KRAMER, 1992; KUHLMANN JR, 1998; entre outros) demonstram a importância do setor privado em relação às iniciativas voltadas ao atendimento da criança pequena, pois é possível apontá-lo como um setor que muito contribuiu para o surgimento das primeiras iniciativas voltadas ao público infantil, considerando uma amplitude de atendimento, não só na questão de classe social. O século XX possui a característica de ser marcado pela implantação das primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, que tinham como objetivo atender crianças pobres ou abandonadas. Diante das especificidades desse público, essas instituições eram de caráter médico, assistencialista, interessadas apenas na guarda e no cuidado das crianças, sem se preocupar com a educação pedagógica. Esse fato demonstra que “a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”. (KUHLMANN, 2000, p.8).

Segundo Cordeiro (2015), o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à infância, organizado pelo médico pediatra Moncorvo Filho, ocorreu simultaneamente ao Terceiro Congresso Americano da Criança, em 1922, na cidade do Rio de Janeiro. O evento nacional estava previsto para acontecer no ano de 1920, mas “o apoio governamental inconsistente obriga a adiamentos sucessivos” (CORDEIRO, 2015, p.103). Para a autora, a realização desses dois eventos em conjunto justifica-se pela “conveniência e economia” (CORDEIRO, 2015, p.104), já que na época foi vetado o “projeto de lei da Câmara dos Deputados que pedia o reconhecimento da utilidade pública do Departamento da Criança e dos Congressos Brasileiros

de Proteção à Infância”, (CORDEIRO, 2015, p.104). Assim, caso o projeto não tivesse sido vetado, o Governo Federal deveria oferecer suporte financeiro ao evento nacional, e não apenas destinar uma verba única para ser dividida entre os dois congressos, como foi feito. De acordo com Kramer (1992), foi a partir desse congresso que o setor público começou a ser pressionado a criar iniciativas que oferecessem assistência as crianças pequenas. Segundo a autora, o objetivo do referido congresso era “tratar de todos os assuntos que, direta ou indiretamente, se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico” (KRAMER 1992. p.54). Ainda sobre a atuação do setor público no atendimento à infância, a autora pontua que:

Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância, com a direção e alguma subvenção deste último. Se desde o século XVII a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30 o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância. (KRAMER, 1992, p. 61).

Como explica Kramer (1992), a partir da década de 1930, o setor público assume a responsabilidade no atendimento à criança, contando ainda com a ajuda da iniciativa privada. Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr. (2000) afirma que as leis trabalhistas, desde 1932, previam a instalação de creches nos estabelecimentos que contassem com trinta ou mais mulheres no seu quadro de funcionários, mas, mesmo diante dessa obrigatoriedade, a lei não era cumprida. O autor ainda traz uma explicação sobre as instituições, organizadas nesse período, para atender os interesses da educação infantil no país.

No nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos. (KUHLMANN JR., 2000, p.8).

Dentre os órgãos criados nesse período, o autor cita o Departamento Nacional da Criança (DNCr), criado em 1940, pelo Ministério da Educação e Saúde, que tinha como função desenvolver atividades voltadas “à proteção da maternidade, da infância e da adolescência”

(KRAMER 1992, p.62). Ainda sobre as responsabilidades do DNCr, Kramer (1992, p.64) afirma que incluía “tanto a realização de inquéritos, estudos e divulgações, quanto o estímulo, a orientação e o auxílio financeiro aos governos estaduais e à iniciativa privada, fiscalizando, ainda, “as instituições existentes por todo o país”.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), além das creches, esse órgão também era responsável pelas outras instituições escolares e funcionou até o ano de 1970, quando foi substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. Kramer (1992) relata que na década de 1950 a tendência médico-higiênica⁶ foi identificada nas ações do Departamento, que desenvolveu vários programas e campanhas (combate à desnutrição, vacinação, pesquisas) e forneceu “auxílio técnico para a criação, ampliação ou reforma de obras de proteção materno-infantil do país, basicamente hospitais e maternidades”. (KRAMER, 1992, p.65).

Kramer (1992) destaca em seus estudos a criação de órgãos que foram importantes no atendimento à criança no Brasil. Dentre eles: o Serviço de Assistência a menores (SAM), que logo após a sua extinção foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-estar (FUNABEM); Legião Brasileira de Assistência (LBA); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP) e a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE). Sobre a criação desses órgãos, a autora afirma que parecia uma “espécie de movimentação burocrática e administrativa”, uma vez que poderiam estar ligados a cinco responsáveis: “Ministério da Saúde, outros ao da Justiça e Negócios Interiores, passando mais tarde ao da Previdência e Assistência Social, alguns ao da Educação, e outros, ainda, à iniciativa privada”. (KRAMER, 1992, p.62).

A criação dessas instituições citadas pela autora reforça a predominância de uma educação assistencialista oferecida às crianças pertencentes às classes populares. Percebe-se também que eram instituições vinculadas a diferentes órgãos, tanto do setor público quanto da iniciativa privada, ou seja, não existia um órgão específico responsável, o que sugere uma fragmentação nos trabalhos direcionados à educação infantil. E toda essa rede complexa nos ajuda a entender alguns dos caminhos traçados para o atendimento educativo da criança pequena no Brasil. Kuhlmann Jr (2000) explica que:

(...) até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de

⁶ Segundo Andrade (2010, p.139), “o higienismo constituiu-se como um movimento formado por médicos de orientação positivista, surgido no século XIX na Europa, em resposta aos altos índices de mortalidade infantil”. “O atendimento nas creches, vinculado à esfera médica e sanitária, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando à pobreza a falta de conhecimentos de puericultura e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país”. (ANDRADE, 2010, p.137).

educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. (KUHLMANN JR, 2000, p.14).

Com relação aos jardins de infância especificamente, Vieira (1999) afirma que a expansão dessa instituição infantil também foi lenta e gradual até a década de 1970. Outro ponto que essa mesma autora destaca em seus estudos é sobre a diferença entre os profissionais que atuariam nas creches, daqueles que atuariam nos jardins de infância. Para atuar nas creches, os profissionais deveriam ser da área da saúde ou assistência, já nos jardins de infância o profissional solicitado era o professor. Aqui, mais uma vez, fica evidente o aspecto assistencialista existente nas creches e o aspecto educacional predominante nos jardins de infância. Vieira (1999) pontua que:

Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com "educadoras" leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância eram os professores (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos. (VIEIRA, 1999, p.29).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1961, menciona a educação pré-primária em dois artigos. No art. 23, a legislação afirma que essa modalidade de ensino seria destinada às crianças menores de sete anos e ocorreria em escolas maternais ou jardins de infância. Já o art. 24 trata das empresas que, em seu quadro de funcionários, contassem com mães de crianças menores de sete anos, seriam “estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, LDB 4.024/1961, art.24º). A LDB 5.692/71 também menciona a educação de crianças pequenas, dispõe que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, LDB 5.692/1971, art. 19º).

Ainda que seja possível esperar que uma legislação nacional, como a LDB de 1961 e 1971, seja pontual quanto os ordenamentos nela contido, as referidas leis tratavam a educação pré-escolar de uma forma superficial, pois não deixavam claro os objetivos dessa modalidade, como deveria ser a sua organização pedagógica e nem faziam referência a formação dos profissionais. Kramer (1992) faz uma crítica sobre a forma como a educação pré-escolar é tratada na legislação:

Tal abordagem da educação pré-escolar, a nível de legislação, pode ser criticada por sua superficialidade, por um lado, como também por não apresentar as formas de viabilizar, na prática, o atendimento. Pode-se indagar, assim, o que significa “velar” e como podem ser “estimuladas” as empresas (públicas e privadas), autarquias e fundações, para que forneçam educação pré-escolar aos filhos de funcionários. (KRAMER, 1992, p.93).

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), a década de 1970 foi marcada pelo aumento considerável de mulheres no mercado de trabalho, o que influenciou diretamente na ampliação de creches e pré-escolas para atender os filhos dessas trabalhadoras. Nesse período surgiu o Movimento de Luta por Creches, onde essas mulheres reivindicavam não apenas “um lugar para deixar os filhos” durante as horas de trabalho. Insistiam em atividades de cuidado e num programa educacional na creche”. (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p. 27). Quatro anos depois, em 1974, a educação infantil passa a fazer parte das ações do Ministério da Educação.

A entrada do Ministério da Educação na educação infantil deu-se apenas em 1974, com a criação do Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental, depois elevado para Coordenação de Educação Pré-escolar (Coepre) e, mais tarde, renomeada para Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi). (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p.27).

De acordo com Kramer (1992), a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) surgiu no ano de 1975 e tinha como objetivo “realizar estudos e contatos com outras agências a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar”. (KRAMER, 1992, p. 83-84). Sobre a COEPRE a autora ainda afirma que:

São poucos os documentos produzidos pela COEPRE que expressam a posição dessa Coordenação em relação à criança e às estratégias a ela dirigidas. Não sendo órgão normativo, sua função tem sido a de dinamizar os setores que tratam da criança em idade pré-escolar e de mobilizar a ação, nos Estados, das Secretarias de Educação. (KRAMER, 1992, p. 85-86).

Essa Coordenação sugeriu uma educação pré-escolar compensatória, que tinha como objetivo corrigir os problemas encontrados nas escolas de 1º grau, como a evasão escolar e o alto índice de reprovação (Kramer, 1992). Essa concepção ganhou maior destaque a partir da década de 1970, por meio de uma política educacional capaz de oferecer as crianças “experiências que as levem a compensar suas deficiências” (KRAMER, 1982, p.54). Nessa

perspectiva, “na década de 1970 houve uma expansão do atendimento ao pré-escolar sem, contudo, alcançar o equilíbrio entre a oferta e a demanda” (CORRÊA, 2015, p.150). Nota-se que o caminho percorrido pela educação infantil no Brasil, até a década aqui investigada, foi tomado por grandes desafios até ser reconhecida na legislação e se tornar prioridade nas políticas educacionais, já que por muitos anos houve uma desvalorização dessa modalidade da educação.

1.2. Manuais de educação infantil: orientações para professoras do pré-escolar na década de 1970.

Esse item se volta para a investigação de publicações destinadas às orientações do trabalho pedagógico na educação infantil, especificamente na década de 1970. O objetivo aqui é identificar as referências pedagógicas utilizadas pelas professoras dos jardins de infância do Distrito Federal, sobretudo do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, criado no ano de 1971. Nesse sentido, para compreender melhor como se dava essa prática educativa, a pesquisa realizada buscou encontrar os manuais destinados ao pré-primário ou pré-escola e também os autores que eram referência nessa temática naquela época.

De acordo com Filho (2008), os manuais “são livros que enfocam atividades e formas de organizar a educação das crianças pequenas em turmas de creches, jardim-de-infância, escolas maternais e pré-escola” (FILHO, 2008, p. 106). Baseando-se nos estudos do historiador Anjos (2016), esses documentos são entendidos como fontes históricas, pois apresentam indícios que ajudam a interpretar as práticas pedagógicas que eram desenvolvidas nas instituições de educação infantil na década investigada. Os manuais caracterizam-se como “as fontes para a história da escola e da educação, que auxiliam a interpretar e a escrever essa história.” (RAGAZZINI, 2001, p.19 apud ANJOS, 2016, p. 100). Esses documentos costumavam tomar como referencial teórico autores estrangeiros, especialistas na área da educação, tais como: Montessori, Decroly, Froebel, Pestalozzi, entre outros. (FILHO, 2008, p.107).

Segundo Filho (2000), Heloísa Marinho foi uma educadora brasileira reconhecida como referência na área da educação infantil, pois, durante a sua atuação profissional, desenvolveu várias pesquisas e trabalhos direcionados à criança pequena e ainda “planejou, organizou, estruturou e coordenou, em diferentes momentos de sua carreira, cursos de formação de professores” (LEITE FILHO, 2000, p.4). A autora é mencionada em uma reportagem do jornal *Correio Braziliense*, como palestrante de um encontro que foi realizado no Jardim de

Infância 21 de abril, que contou com a presença de educadores ligados à educação pré-escolar. Heloísa Marinho é apresentada na reportagem como “incentivadora da educação pré-primária no Brasil”, sendo vice presidente nacional da OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-escolar) e “autora de várias obras sobre o assunto” (ENSINO.., 09/10/1973, p. 07). Nesse sentido, a reportagem em questão pode servir como indícios de que as obras dessa educadora tenham circulado entre as professoras dos jardins de infância de Brasília e até mesmo entre as normalistas da ENB (Escola Normal de Brasília).

O livro *O currículo por atividades no Jardim de Infância e na escola de 1º grau*, contou com sua primeira edição publicada em 1978. O prefácio dessa obra foi escrito por Anna Bernardes da Silveira Rocha, que exercia a função de Diretora Geral do Departamento do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura. Ainda, de acordo com as informações encontradas no documento *30 anos do Curso de Magistério em Brasília 1960-1990*, Anna Bernardes também foi a primeira diretora da Escola de Aplicação do Curso Normal de Brasília, no ano de 1961 (RAMOS, 1990). Ela deixa claro que a obra em questão “é um livro para cabeceira de professores. Objetivo, prático, rico de sugestões operacionais no desenvolvimento da educação infantil” (ROCHA, 1978). A diretora ainda afirma que:

O Currículo por atividades no Jardim de Infância e na Escola de 1º grau” não aprofunda teorias, não pretende ser acadêmico. É um instrumento eficaz nas mãos de professoras que se iniciam nos intrincados meandros da educação pré-escolar, como o é para os que não se perdem nas rotinas do tradicional da primeira escola. Põe em destaque o apoio sólido de sua orientação nos preceitos básicos de saúde, nutrição, educação e vida comunitária e familiar como fontes alimentadoras do trabalho com as crianças. E a metodologia fundamental supõe a atividade livre e criativa e transforma os momentos escolares num estágio “natural” de vivência diária. (ROCHA, 1978, s/p).

Nota-se que a obra serve como um guia de orientações para o funcionamento e a organização dos trabalhos que devem ser realizados nas instituições de educação pré-escolar, pois a autora apresenta “ideias, pesquisas, atividades, experiências, organização das instituições, discussão de resultados das pesquisas por ela realizadas, planos e formas de organização das aulas.” (MACHADO, 2015, p. 130). Machado (2015), afirma que o livro de Heloísa Marinho pode ser analisado como uma “síntese das ideias” da educadora, pois os capítulos são “idênticos e similares às demais obras da autora”. (MACHADO, 2015, p.130).

Ainda de acordo com Machado (2015), além do livro analisado, Heloísa Marinho também escreveu outras obras que contribuíram para o desenvolvimento das práticas educativas realizadas nas instituições de educação pré-escolar, sendo elas: *Vida e Educação no Jardim de*

Infância (1952; 1960; 1966); *A linguagem na idade pré-escolar* (1955); *Vida, Educação e Leitura; Método Natural de Alfabetização* (1978; 1987); *Estimulação Essencial* (1978). Por sua vez, Nazira Feres Abi-Sáber é autora do livro *O que é Jardim de Infância*, com sua primeira edição publicada no ano de 1962. Segundo Filho (2008), essa autora foi:

Conselheira Estadual de Educação em Minas Gerais, Membro da OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré- Escolar, Técnica de Didática de Educação Pré-primária do PABAEE, Orientadora Geral das Classes Pré-primárias do Estado de Minas Gerais e fez curso de Educação Elementar na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos. (LEITE FILHO, 2008, p.188).

Pereira (2011) afirma em seus estudos que os professores do Curso Normal de Brasília participavam com frequência dos cursos e seminários promovidos pelo Programa de Assistência Brasileiro-American ao Ensino Elementar (PABAEE)⁷, onde Nazira Feres Abi-Sáber exercia a função de Técnica de Didática de Educação Pré-primária. Esse mesmo programa, em parceria com o INEP, publicou “uma coleção de livros destinados à orientação dos professores primários, que teve ampla circulação entre docentes e alunos do Curso Normal de Brasília” (PEREIRA, 2011, p.192). Ao citar os títulos publicados, a autora menciona o livro *O que é Jardim de Infância*. Dessa forma, é possível aventar, portanto, que esse manual tenha circulado entre as alunas da Escola Normal de Brasília, ainda na década de 1970, pois essa coleção foi publicada no final da década de 1960, mais especificamente no ano de 1968.

Na obra *O que é Jardim de Infância* a autora trata sobre os objetivos do Jardim de Infância, quais os materiais, equipamentos e espaços necessários para o funcionamento dessa instituição, quantidade de crianças matriculadas, e ainda apresenta sugestões de atividades que podem ser utilizadas pelas professoras. Abi-Sáber (1963) aborda a concepção de uma educação pré-escolar preparatória quando diz que: “O Jardim da Infância, a nosso ver, é a arrancada inicial e decide do sucesso ou do fracasso da criança na escola primária” (ABI-SÁBER, 1963, p.15).

Além da obra analisada, Abi-Sáber ainda escreveu outros livros voltados para o ensino pré-primário, tais como: *Música e movimento na escola* (1958); *A criança de 4 anos – programa de atividades para crianças de 4 anos* (1962; 1965); *Jardim de Infância: programa*

⁷De acordo com Filho (2008, p.189) O PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro-American ao Ensino Elementar – constituía-se numa ação conjunta do governo federal, do governo de Minas Gerais e do governo dos Estados Unidos da América do Norte destinada ao aperfeiçoamento de professores. A sede do programa foi o Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Ainda sobre o PABAEE, Pereira (2011, p.191) complementa que “(...) Entre outros, os cursos oferecidos destinavam-se a administradores de sistemas escolares, especialistas em Educação Primária; supervisores, diretores e professores de Escolas Normais; diretores e professores de Escolas de Demonstração e Experimentais, além de professores primários em geral”.

para crianças de 05 a 06 anos (1967); O período preparatório e a aprendizagem da leitura (1968); Um lugar para Lunica (1979) , sendo esse último um livro de literatura infantil. (MACHADO, 2015). De acordo com Machado (2015), as obras de Abi-Sáber “ganharam repercussão nacional”, e o livro *O que é Jardim de Infância* saiu, ao lado de outra obra da autora (*A criança de 4 anos- programa de atividades para crianças de 4 anos*), “no Diário Oficial de fevereiro de 1970 e de 1971 como indicações para a leitura e trabalho do professor”. (MACHADO, 2015, p.146). Essas publicações e orientação de ser leitura indicada ao trabalho docente, novamente permite considerar que o livro de Nazira Feres Abi-Sáber tenha chegado às aulas da Escola Normal de Brasília e às professoras que trabalhavam no Jardim de Infância anexo a ela.

Ao pesquisar por manuais para a pré-escola, na Biblioteca da Universidade de Brasília (BCE/UnB), foi possível encontrar a quarta edição do livro *Jardim de Infância - princípios gerais - direção de atividades*, de autoria de Foster e Headley, traduzido por Daisy R. Wyllie, publicado em 1967 pela editora Ao livro técnico S.A. A obra é composta por 24 capítulos que explicam detalhadamente os recursos necessários para o funcionamento de um Jardim de Infância, desde as normas gerais, como o processo de matrícula das crianças, até as dimensões corretas do mobiliário, os espaços e equipamentos adequados, organização dos turnos de funcionamento e planejamento das atividades. Logo no prefácio, as autoras pontuam que o Jardim de Infância:

(...) prepara oportunidades para as crianças pequenas viveram saudavelmente em grupo, mas, como suplemento, esforça-se em proporcionar a essas crianças experiências que as ajudarão a correlacionar e ajustar os conhecimentos obtidos através de experiências novas. Atualmente, conhecimentos e informações capsulares vem sendo lançados de todas as direções sobre as crianças e, por isso, o Jardim de Infância precisa estar mais do que nunca interessado em ajudar os indivíduos a encontrarem e a esclarecerem os significados por meio da vivência e da experimentação. (FOSTER, HEADLEY, 1967).

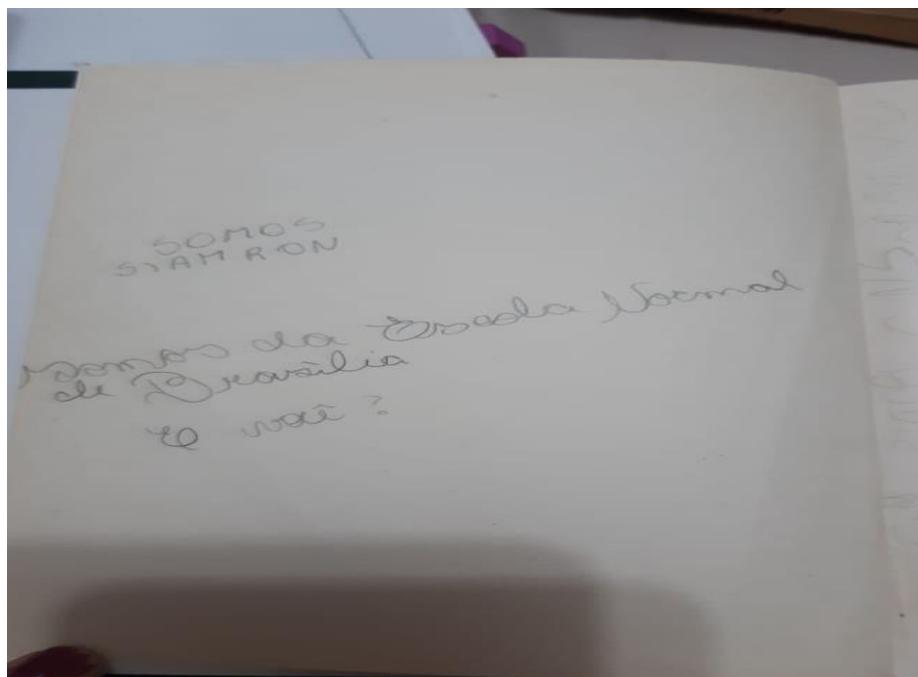
Ao final de cada capítulo há uma sequência de perguntas e problemas que devem ser resolvidos pelas professoras, de acordo com o assunto abordado:

3. Numa escola pequena, no primeiro dia de aula, a professora descobre que terá em sua turma dez crianças que já tiveram meio ano de escola e quinze crianças que estão entrando pela primeira vez. Que situações surgirão provavelmente? Como poderão ser resolvidas ou evitadas?
4. Num estabelecimento de ensino particular, os pais solicitam que as crianças permaneçam na escola o dia inteiro, das 9 às 15 horas. Suponha que a escola possa proporcionar o espaço, o equipamento e assistência necessária. Planeje

um programa para este dia de seis horas no inverno e no verão. (FOSTER, HEADLEY, 1967, p.176).

Sendo assim, entende-se que essa obra, além de ser destinada aos educadores interessados pela área, também pode ter sido indicada às alunas e aos alunos dos cursos normais. Também é importante ressaltar que, ao final do livro de Nazira Féres Abi-Sáber, analisado aqui anteriormente, há uma bibliografia em inglês e entre as produções bibliográficas listadas está mais uma obra de Foster e Headley, intitulada *Education in the Kindergarten*. Sendo assim, esse pode ser considerado mais um indício de que os trabalhos dessas autoras serviram como referência para renomados autores brasileiros dedicados à área da educação pré-escolar. Outro indício vem de uma escrita feita a lápis, provavelmente por uma aluna da Escola Normal de Brasília, encontrada na primeira página do livro, e reforça essa indicação. Logo abaixo a imagem da escrita que diz: “Somos da Escola Normal de Brasília. E você?”

Figura 6: Mensagem encontrada no livro de Foster e Headley



Fonte: FOSTER; HEADLEY, 1967. (Exemplar disponível na BCE).

Ainda que sem assinatura, a frase escrita na contracapa pode aqui ser interpretada como uma demonstração de um sentimento de identidade e de pertença à instituição (Escola Normal de Brasília) e também como uma certeza de que a obra circularia por outras mãos, que não somente das futuras professoras que ali estudavam, e por isso a pergunta de onde essa outra pessoa/leitora seria. E isso acaba por dialogar com um trecho da escrita de Ferreira (1999), quando ela aponta as características dos livros, sejam os de romance ou específicos do labor,

acabam se confundindo diante do “gozo da leitura”, do prazer indistinto daqueles que consideram o livro “um objeto de prazer, instrumento de trabalho, fonte de saber; normatizado em seu aspecto material e de conteúdo”. (...) O livro singular era substituído pelo plural” (FERREIRA, 1999, p.353). Nesse sentido, a frase escrita na contracapa do livro *Jardim de Infância -princípios gerais - direção de atividades*, acaba por demonstrar um apreço pela obra, uma indicação de que ela era um instrumento de trabalho das alunas da Escola Normal de Brasília, logo, também fonte de saber, mas que também era plural, uma vez que sua circulação e leitura foi considerada como passível de ser acessada por outra pessoa, fora dos muros da ENB.

Voltando-se novamente para o conteúdo na referida obra, Foster e Headley (1967) enfatizam a importância do trabalho desenvolvido no Jardim de Infância e ainda afirmam que há pesquisas que demonstram que as crianças que frequentaram essa instituição conseguiram alcançar um melhor desempenho na primeira série e nas séries seguintes, comparadas às crianças que não passaram por ela. De acordo com elas, “todos os fundamentos para leitura, aritmética, ciências, escrita e música são estruturados num bom Jardim de Infância”. (FOSTER e HEADLEY, 1967, p.205).

Outro documento pertinente para se vislumbrar orientações de funções dos jardins de infância, e que por isso permite aproximações com o Jardim de Infância da ENB, é o livreto *Os Jardins de Infância no DF*, publicado pela SECDF (Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal), no ano de 1972, que apresenta resumidamente um panorama sobre a constituição da educação pré-escolar no Distrito Federal (1959 a 1972); mostra imagens de crianças realizando atividades em diferentes espaços que compõe o Jardim de Infância e ainda destaca a função preparatória que essa instituição desempenhava na época, pois “favorece o êxito que o educando poderá ter no ensino de 1º Grau” (GDF, SECDF, 1972, s/p). De acordo com o documento em questão, as atividades desenvolvidas pelos jardins de infância deveriam seguir as orientações dispostas no “Catálogo de Sugestões de Atividades para os Jardins de Infância do Distrito Federal”, elaborado pela Coordenação Técnica para assuntos do Pré-Escolar. Com objetivos gerais para o planejamento das atividades no Jardim de Infância, esse Catálogo pontua:

Proporcionar experiências para o desenvolvimento mental; manter ambiente propício para o desenvolvimento social; oferecer oportunidade para o equilíbrio emocional; promover o desenvolvimento da capacidade criadora; dirigir o desenvolvimento físico; orientar o desenvolvimento espiritual; orientar os cuidados com a saúde. (GDF, SECDF, 1972, s/p).

Ainda como objetivos específicos, o Catálogo sugere “atividades que proporcionem, em cada aspecto, uma boa formação de atitudes, hábitos e habilidades e aquisição de conhecimentos” (GDF, SECDF, s/p). Outros dois documentos foram encontrados no trabalho de Corrêa (2015), também elaborados pela SECDF na década de 1970. Junto com o livreto aqui analisado, servem como pistas para compreender qual era a proposta pedagógica que orientava a educação pré-escolar naquela época. O primeiro, “*Caracterização da criança pré-escolar do Distrito Federal em seu desenvolvimento cognitivo, baseada na Teoria de Piaget*”, tratou-se de “uma investigação realizada no período compreendido entre 1974 e 1979, cujo objetivo foi caracterizar a população de 4 a 6 anos e 11 meses, a fim de subsidiar a elaboração do currículo das pré-escolas atendidas pela rede oficial” (CORRÊA, 2015, p.136 apud GDF/SECDF, 1974 - 1979). Já o segundo documento “*Educação Pré-escolar no Distrito Federal: referências básicas*”, foi elaborado em 1975. De acordo com Corrêa (2015) é possível afirmar que os estudos de Jean Piaget foram as principais referências utilizadas na orientação dos trabalhos desenvolvidos nos jardins de infância do Distrito Federal na década de 1970.

Por meio das entrevistas realizadas com três pessoas que foram crianças do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, como será apresentado no terceiro capítulo, foi possível saber que a cartilha de alfabetização *Ataliba* foi utilizada no ano em que uma das entrevistadas esteve matriculada e serviu como uma preparação para o ingresso das crianças ao ensino primário. Conforme Diniz (2012), a cartilha *Ataliba* foi escrita pela professora Ivonilde Morrone ainda na década de 1960, baseada no método eclético ou misto. Esse método consistia na junção dos métodos de alfabetização (sintético e analítico)⁸, porém Ivonilde “não queria uma simples mistura de métodos, queria pegar o melhor de cada método/técnica de alfabetização” (MORRONE, 1990 apud DINIZ, 2012, p.65). Na imagem a seguir é possível visualizar a capa da referida cartilha:

⁸ Sobre os métodos de alfabetização sintéticos e analíticos, Mortatti (2006) explica que: “Métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. (...) De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. (MORTATTI, 2006, p. 5-7).

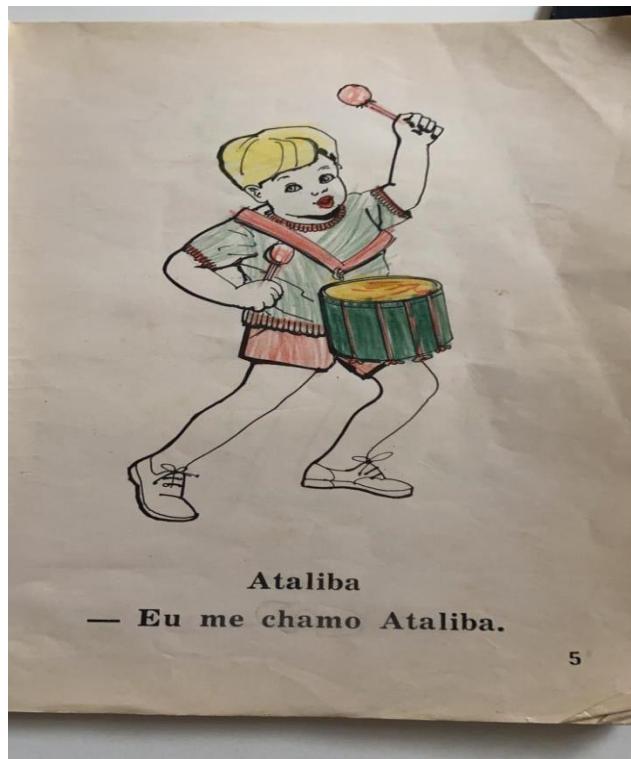
Figura 7: Capa dopré-livro Ataliba



Fonte: Ana Cláudia, 2020 – Acervo da Pesquisa

A Cartilha *Ataliba* tinha como objetivo o estudo das sílabas, considerado “algo bem mais concreto do que a “leitura de frases”, a frase era apenas um pretexto, uma auto identificação do personagem” (DINIZ, 2012, p.65-66). Segundo Diniz (2016), a partir da apresentação de *Ataliba*, como mostra a imagem abaixo, as crianças em roda poderiam fazer a substituição do nome do personagem pelo seu próprio nome e então ocorreria “um processo de comunicação envolvendoativamente o grupo”. (DINIZ, 2012, p.66).

Figura 8: Ataliba



Fonte: Ana Cláudia, 2020 – Acervo da Pesquisa

A imagem do menino chamado Ataliba, cujo nome seria trocado pelo das crianças da turma do jardim de infância, permitia que os pequenos colorissem-na. No caso da pequena Ana Claudia, ela escolheu representá-lo como um menino branco, de cabelos loiros. Assim também o fez com a irmã de Ataliba, a Nina. A letra do nome da menina Ana Claudia também começava com “A”, o que talvez tornasse mais fácil a aproximação com o nome de Ataliba, considerando o processo de alfabetização, todavia, quem a representava em gênero, era a Nina. Como abaixo do nome de Nina, imagem disposta um pouco mais a frente, também havia o mesmo início de frase – “Eu me chamo...” – muito provavelmente o exercício de troca dos nomes ocorria diversificado entre os gêneros: meninos trocavam com o do Ataliba e meninas com a frase da imagem da Nina.

Seguindo essa interpretação, na dinâmica das trocas, a professora muito provavelmente propunha a um grupo primeiro o exercício, como o dos meninos, e depois ao outro (das meninas, ou vice versa), ou, ainda, alternava as trocas salteando entre um menino e uma menina. Mesmo sendo hipóteses, elas nos ajudam a elaborar cenários na turma do jardim de infância, a partir de uma orientação dada na cartilha, para a roda com as trocas de nome. Sobre o uso do nome do menino, Diniz (2012) explica:

Foi escolhido o nome Ataliba pela amplitude de sílabas que podem ser trabalhadas com esta palavra, substituindo letras, como por exemplo: “ta e “li”, daí trocavam-se as vogais “ti” e “la” e assim aparecendo várias sílabas e sons. Faziam-se as divisões silábicas e chegavam-se aos fonemas. Reconhecia-se também letra maiúscula e minúscula. Era trabalhado muito a linguagem oral, a escrita era trabalhada com o registro que as professoras faziam das criações dos alunos em forma de textos. (DINIZ, 2012, p.66).

O interessante é que o pré-livro segue uma sequência. Primeiro é apresentado Ataliba, depois sua irmã Nina, a mamãe, o papai, o gato Mimi, o cachorro Sapeca, etc. Nota-se que em toda cartilha as palavras são trabalhadas por meio de textos curtos, que ajudam na identificação das sílabas.

Figura 9: Textos da cartilha Ataliba



Fonte: Ana Cláudia, 2020 – Acervo da Pesquisa

Todas as imagens eram brancas, para possibilitar que as crianças pintassem-nas. Isso indica uma concepção de desenho e do material a ser utilizado para colorir, pelo menos de parte de sua utilização. Naquele momento de início de utilização da cartilha, a criança ainda não era considerada para representações de si própria, devendo trocar o nome dos personagens infantis pelo seu, sem se desenhar, e utilizar para pintura um material que não rasgasse a folha (como uma tinta que poderia fazê-lo, além de provavelmente manchar outras páginas) ou um giz de cera, que por sua viscosidade, também poderia deixar marcas nas próximas páginas. O ideal seria o lápis de cor, como foi pintado. Em seu livro, Wills e Stegeman (1967) escrevem para as professoras que “as mãos também contam histórias” e que o “lápis de cor é universal”, no sentido de que não era somente no jardim de infância que a criança teria contato com ele, na própria família, em casa, isso era possível (WILLS, STEGEMAN, 1967, p.156 e 159).

O livro de colorir (embora muito condenável) e pequenos lápis coloridos são materiais comuns em muitas famílias. Poucos terão criado suas próprias pinturas, provavelmente só aqueles que receberam pequenas folhas soltas de papel para seus rabiscos. Talvez alguns dos mais empreendedores façam uma única tentativa, decorando a parede de um quarto de dormir. Os meninos da escola maternal já terão trabalhado com lápis de cor e grandes folhas de papel. (WILLS, STEGEMAN, 1967, p.159).

Apesar de não apontarem porque um livro de colorir era “muito condenável”, pode-se aqui fazer o exercício de comparação com o que eram e são livros de colorir: independentemente do tema, possuem figuras para serem pintadas de acordo com as cores desejadas pelas crianças. Para os que já discutiam, na década de 1960 e 1970, a pintura como uma linguagem artística, pintar um modelo era diminuir as possibilidades de criação e de expressão das crianças. Com intenção de identificar posicionamentos sobre arte no período, é possível perceber no estudo de Vásquez (1978) que a arte não deve ser um “trabalho alienado”, pois ela deve permitir e tem “uma alta função no processo de humanização do próprio homem” (VÁSQUEZ, 1978, p.56). A arte, nesse sentido, seria possibilitadora da comunicação por meio da produção humana, logo, apenas colorir, pode ser visto como um cerceamento dessa possibilidade maior.

II. ONDE SE FORMAVAM PROFESSORAS PARA JARDINS DE INFÂNCIA: A ESCOLA NORMAL DE BRASÍLIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar, por meio de estudos acadêmicos já finalizados, como se constituiu a Escola Normal de Brasília (ENB). Para compreender como essa instituição foi concebida, faz-se necessário percorrer o contexto histórico que deu início à educação na nova capital. Para tanto, documentos como o Plano de Construções Escolares de Brasília e estudos científicos que se voltaram para essa organização, a partir da década de 1960, são importantes aliados na discussão. O documento *30 anos do curso de Magistério em Brasília*, organizado pela ex aluna e professora do curso normal, Cosete Ramos (1990), foi a principal fonte utilizada para a construção desse capítulo, pois reuniu depoimentos de personagens importantes que contribuíram com a educação de Brasília. Outra fonte utilizada aqui foi o livro do professor Lauro de Oliveira Lima (1966)⁹, intitulado “*Treinamento do professor primário (uma nova concepção da escola normal)*”. Essa obra apresenta um capítulo destinado ao planejamento da Escola Normal de Brasília, onde o educador levanta uma discussão de como deveria funcionar essa instituição, e ainda apresenta o seu esboço.

Brasília, a nova capital do país, foi inaugurada em 1960. Uma década onde muitos eventos políticos, sociais e econômicos abalaram os sistemas educativos em diversos pontos do território brasileiro, tais como: a promulgação da 1^a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), que atrelava à função da escola à preparação para o trabalho; o golpe militar de 1964; as atuações de Paulo Freire frente à alfabetização com um método que permitia aos adultos analfabetos partirem do seu contexto para aprender palavras novas e ser integrado à sociedade por meio da leitura; o movimento feminista e de libertação sexual; a Reforma Universitária (Lei 5.540/68), elaborada em tempo recorde – 4 meses – que no seu terceiro artigo tratava da autonomia didático-científica, mas que, sua construção, era para pensar esse local que servia como um espaço de mobilização dos alunos, o que, naquela conjuntura política, era passível de controle. (ARANHA, 1996; BORGES, 2005; RIBEIRO, 2003; FRIGOTTO, 2010; GATTI, 2001). Piana (2009) explica que:

A chamada “redemocratização” do Brasil, no pós-Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a promulgação da Constituição de 1946 e o surgimento do Estado populista desenvolvimentista, trouxe novas reformas, um longo

⁹ Professor, nasceu em Limoeiro do Norte no ano de 1921. Casou-se com a neta do educador Agapito dos Santos, Maria Elizabeth, e deu origem a uma família de pedagogos. Inventor do método dinâmica de grupo, traduziu Piaget no Brasil. Foi perseguido durante a ditadura militar, faleceu no ano de 2013 aos 91 anos. (ANDO, 2015).

período de reivindicações, surgindo um movimento em prol da escola pública, universal e gratuita, que repercutiu diretamente no Congresso Nacional e culminou com a promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As discussões em torno dessa Lei contribuíram para conscientizar o poder político sobre os problemas educacionais. (PIANA, 2009, p. 65).

O capítulo IV da LDB 4.024/61 trata da *Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio*. No que concerne ao ensino primário, a formação ocorreria na Escola Normal, durante quatro anos, com preparação pedagógica de um ano (art. 53º) ou no Instituto de Educação, além de cursos de especialização, administração escolar e aperfeiçoamento (art. 54º). Publicada a lei nacional, os estados tinham que organizar as instituições adequando ao prescritivo. Tanuri (2000, p.77) pontua que ainda se fazia presente a metodologia do ensino herdada do ideário escolanovista e que a modernização do ensino atinge “também o ensino primário e a formação de seus professores”. Segundo a autora:

A reorganização dos sistemas estaduais no sentido de adequá-los à Lei Orgânica deu-se paralelamente ao considerável surto de crescimento das escolas normais, que acompanha a política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda. Tal crescimento era devido sobretudo à iniciativa privada, além do que distribuía-se desigualmente pelo país. (TANURI, 2000, p. 77-78).

Apesar de não nomeada claramente na legislação, entende-se que a pré-escola ou o pré-primário¹⁰, nomenclaturas utilizadas para tratar da educação da criança na faixa etária de 4 a 6 anos, estava contemplada na formação, principalmente considerando o ano de prática pedagógica específica e os cursos de especialização, que poderiam ser direcionados para essa etapa da educação formal. Como retoma Campos (1999), quando se tratava de formular os “pressupostos básicos para a formulação de propostas pedagógicas para essa faixa etária e para o delineamento da formação prévia e em serviço dos profissionais que trabalham nas creches e nas pré-escolas”, a maioria dos países partia do estudo sobre o desenvolvimento infantil. (CAMPOS, 1999, p. 127).

Outro marco legal que trouxe mudanças significativas na formação docente foi a Lei 5.692/71, implantada durante o regime militar e responsável pela reforma do ensino de primeiro e segundo grau. De acordo com Torres (2007) essas modificações “descaracterizam o

¹⁰ Nomenclaturas que eram utilizadas nos documentos e em jornais nas décadas de 1950 (pré-escola) e 1960/70 (pré-primário). Como explica Lívia Vieira (2003), “podendo ser ministrado nos jardins de infância mas, também, nas chamadas escolas infantis e nas classes de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino primário”. (VIEIRA, 2003, p.64).

curso de formação de professores, não oferecendo uma preparação pedagógica consistente a esses profissionais, assim como descaracterizou a escola e os currículos de formação. (TORRES, 2007, p.50).

A partir dessa lei, os cursos primário e ginásial foram unificados, recebendo a denominação de primeiro grau, com isso a duração de quatro anos foi ampliada para oito anos, já o segundo grau, antigo colegial, assumiria características de um ensino profissionalizante (BRASIL, LDB 5.692/1971). No que diz respeito a formação de professores, a Lei 5.692/71 em seu capítulo V, *Dos Professores e Especialistas*, diz que para lecionar no ensino primário seria exigida habilitação específica de 2º grau (art 30º). Essa mudança na educação do país atingiu o ensino da escola normal que passou a ser substituído pela habilitação de magistério, como pontua Sheibe e Valle (2007):

A escola normal tradicional deixou de existir. A “habilitação magistério” regulamentada em 1972, que a substituiu, foi organizada de forma a apresentar um núcleo comum de formação geral (constituído de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências) e uma parte de formação especial (abrangendo os fundamentos da educação, a estrutura e o funcionamento do ensino de primeiro grau, e a didática que incluía a prática de ensino). Fica evidente nesses dispositivos legais a forte influência da concepção tecnicista que caracterizou o pensamento educacional oficial nesse período, destacando-se a fragmentação do curso, a grande diversificação de disciplinas no seu currículo com prejuízos para uma formação geral e o esvaziamento da habilitação em termos de saberes pedagógicos consistentes. (SHEIBE, VALLE, 2007, p.263).

Ainda sobre a formação, em nível superior, de docentes e especialistas para atuar na área educacional, Saviani (2009) explica que:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009, p.147).

Durante esse período a concepção de ensino tecnicista¹¹ foi introduzida no sistema de ensino brasileiro, e visava a preparação para o mercado de trabalho “com ênfase no

¹¹ A tendência **tecnicista** em educação resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha é, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia

desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo”. (SILVA, 2016, p.204). A Lei 5692/71 determinava um ensino meramente técnico preocupado apenas com a formação de mão-de-obra rápida, que pudesse favorecer a economia do país. (FREITAS, 2013; SILVA, 2016).

Em relação a pré-escola a legislação não oferece maiores detalhes sobre a formação de professores para atuar nessa área, apenas menciona que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, LDB 5.692/1971, art. 19º).

2.1. O Plano Educacional da Nova Capital

Antes de existir um plano educacional específico para Brasília e nele tratar da Escola Normal, teve que ser construída uma nova cidade no Planalto Central, seguindo a idéia de que “para o Brasil dos anos 1940-1950, a cidade nova deve ser pensada à imagem da nacionalidade brasileira e para dar coerência a uma sociedade não mais dividida, mas reconciliada em torno do mesmo projeto de futuro” (VIDAL 2009, p. 174). Como enfatiza Vasconcelos (2011):

Brasília foi concebida sobre a imagem do “ideal” pensado pela Filosofia moderna, o ideal para o ser humano. Brasília pretendeu estabelecer uma proximidade entre o espaço físico e a população, foi idealizada de modo que o espaço físico fortalecesse uma construção identitária moderna para o seu povo. Brasília é uma cidade que espelha em sua estrutura física as ambições da política, que se abre em praças para as manifestações ideológicas e artísticas, que se dispõe ao redor da escola para repensar o espaço urbano para além das limitações impostas pela modernidade iluminista europeia. Uma cidade que pretende expandir o sentido de modernidade para uma efetiva prática social de convergências entre a política, ideologia e urbanidade, trazendo para a intelectualidade coletiva a possibilidade de ver o outro e, assim, rever a autoimagem de todo o povo. (VASCONCELOS, 2011, p. 124).

Se a nova capital carregava e ainda hoje é apontada diante dessa construção ideológica, pensou-se em um sistema educacional que fosse harmônico ao projeto urbanístico, de caráter inovador e moderno, a fim de atender às necessidades da população. Por essa

de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico. (ARANHA, 2003, p.213 apud TORRES, 2007, p.50).

incumbência ficou responsável Anísio Teixeira, à época diretor do Instituto Nacional de Estudos pedagógicos (Inep). Resumidamente, pode-se apontar que ele foi um educador adepto à filosofia pragmatista de John Dewey¹², que valoriza as experiências como forma de aprendizagem e percebe o aluno como sujeito ativo no processo, “enxergando, em uma perspectiva deweyana, a educação não apenas como uma preparação para a vida, mas como a própria vida” (AMARAL, 2014, p.102). No cenário brasileiro, Anísio Teixeira também era um dos maiores expoentes do movimento Escola Nova, concepção que se contrapõe ao modelo tradicional de educação. A ideia defendida pelos escolanovistas era a de propor uma educação pública, democrática, que oferecesse acesso de oportunidades iguais para todos os cidadãos brasileiros.

Em 1950, Anísio Teixeira havia construído, em Salvador, um projeto educacional semelhante ao que seria elaborado posteriormente para a nova capital, que resultou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como escola-parque. Esse projeto apresentava o modelo de educação integral defendido pelo educador, como afirma em seu discurso: “[...] desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização” (TEIXEIRA, 1959, p. 79). Por fim, diante de todas essas referências, Anísio Teixeira, no ano de 1957, elaborou o plano educacional da nova capital, denominado *Plano de Construções Escolares de Brasília*.

O plano educacional contemplava os três níveis de ensino: primário, secundário e superior. O nível primário seria realizado em Centros de Educação Elementar, compondo Jardins de Infância, Escolas-classe e Escolas-parque. Para o nível secundário estava previsto a construção de Centros de Educação Média. Um dos objetivos desses Centros era reunir todos os cursos de nível médio e, dessa forma, promover maior sociabilidade entre os estudantes que, mesmo não sendo da mesma turma, realizavam atividades em comum em espaços destinados ao uso coletivo, tais como: biblioteca, piscina e grêmios (KUBITSCHEK, 2000). Já o ensino superior, dentro dessa proposta educacional, seria concretizado mediante a construção da Universidade de Brasília. Nessa perspectiva, Pereira e Rocha (2005) afirmam que:

¹² Filósofo, nascido em Vermont, Estados Unidos, no ano de 1859. Exerceu a docência no ensino secundário e universitário, onde manifestou grande interesse pelas questões sociais, psicológicas e, sobretudo pelas questões educacionais. Reconhecido como um dos maiores representantes da filosofia pragmatista norte-americana, suas ideias também influenciaram educadores brasileiros, no século XX. A exemplo, o educador Anísio Teixeira, considerado o maior expoente do “pensamento deweyano” no país, foi “responsável por introduzir no Brasil essa nova proposta de filosofia da educação e de prática pedagógica”. (SOUZA E MARTINELLI, 2009, p.163; TIBALI, 2003).

Em face de suas idéias, do seu espírito empreendedor, larga experiência e conhecimento aprofundado da política educacional brasileira, Anísio Teixeira credenciava-se a propor um plano de educação inovador para a capital do País, inspirado nas concepções pedagógicas pragmatistas e voltado para o desenvolvimento. (PEREIRA e ROCHA, 2005, p.4).

Voltando o olhar para a trajetória do Curso Normal em Brasília, destaca-se que ele está integrado ao Centro de Educação Média. Para compreender a constituição da Escola Normal de Brasília (ENB) é necessário contextualizar as três etapas de funcionamento desse curso. No início as atividades eram realizadas no CASEB, pois as instalações do edifício destinado a Educação Média não ficaram prontas no tempo previsto. Logo, em 1961, o Curso Normal foi transferido para o Centro de Educação Média “Elefante Branco” (CEMEB) permanecendo nesse local por quase uma década. Por fim, em 1970, foram inauguradas as instalações definitivas da Escola Normal de Brasília. (RAMOS, 1990; PEREIRA 2008).

2.2. O funcionamento do Curso Normal no CASEB

O Centro de Educação Média, projetado para receber os cursos de nível secundário, não ficou pronto até a data de inauguração de Brasília. Diante dessa necessidade, o Ministério da Educação, representado pelo ministro Clóvis Salgado, delegou à Comissão de Administração do Departamento Nacional de Educação (CASEB) a construção de um prédio provisório para atender os alunos dos cursos ginásial, colegial e normal. Dessa forma, naquele período, a CASEB ficou responsável pela organização do “sistema de ensino: seleção de professores, organização dos currículos, efetivação das matrículas, aquisição de equipamento e material escolar, montagem dos órgãos provisórios de administração da educação etc.” (HIDELBRAND, 1990, p. 7). Logo o prédio foi inaugurado e se tornou o primeiro Centro de Educação Média da Capital Federal, recebendo o nome de CASEB, mesmo nome do órgão que constituiu essa instituição.

A Comissão de Administração do Departamento Nacional de Educação promoveu concurso público, a nível nacional, com o objetivo de contratar professores para atuar no Centro de Educação Média. Assim, participaram do certame docentes das diferentes regiões do país, empenhados em compor o quadro de profissionais do sistema público educacional de Brasília. A seleção era criteriosa, os candidatos passaram por várias etapas (prova escrita/títulos, entrevistas e análises de currículo). Os professores selecionados eram altamente qualificados e apresentavam características condizentes com a proposta inovadora e moderna que assumia a

educação da nova capital. Sobre a qualificação desses profissionais, Pereira (2011) confirma que:

Os professores que vieram para Brasília possuíam, de modo geral, sólida formação intelectual e profissional, além de revelarem certas características pessoais que os distinguiam: espírito aventureiro, abertura para inovações, disposição para a mudança. A decisão de vir para Brasília exercer o magistério era, para muitos professores pioneiros, um ato de consciência sobre as possibilidades de inovar em matéria de educação. (PEREIRA, 2011, p.182).

Os benefícios oferecidos nessa seleção também despertavam o interesse dos candidatos. Aos professores selecionados foi prometido boa remuneração, com relação a moradia, o valor do aluguel seria acessível, passagem para a transferência de toda família, garantia de escola para os filhos menores. O concurso selecionou sessenta candidatos para compor o quadro de professores que atuariam no Centro de Educação Média. Esses são considerados docentes pioneiros da educação em Brasília. (PEREIRA, 2011).

Antes de entrar em efetivo exercício, os professores selecionados passaram por um estágio obrigatório, com duração de quinze dias. Esse estágio serviu para organizar as demandas educacionais existentes. “Na ocasião, foram elaborados os currículos, discutidas as correlações das matérias e esquematizados planos de algumas aulas” (PEREIRA, 2011, p. 184). Passado o período de estágio, os professores mudaram definitivamente para Brasília. Eles estavam entusiasmados com a nova experiência, e eram movidos pelo desejo de construir a educação da nova capital do país (PEREIRA, 2006). Sendo assim, em maio de 1960, foi realizada a aula inaugural no CASEB, com a participação do presidente Juscelino Kubitschek. Esse ato deu início ao ano letivo nessa instituição de ensino. Segundo Pereira (2011), o Curso Normal funcionava em tempo integral, tanto as alunas quanto as professoras permaneciam na escola oito horas por dia, e esse convívio diário fortalecia as relações entre o grupo. O depoimento da professora Daisy Collet de Araújo Lima, educadora pioneira, comprova essa relação:

Éramos uma família. Convivíamos com as alunas cinco dias da semana, em horário integral. No final das semanas, participávamos de piqueniques e visitas às famílias das mesmas. Em tempo de jabuticabas, uma árvore era reservada para nós. Em tempo de mangas, muitas eram escolhidas nos próprios pés. Em tempo de jenipapo, doces eram feitos com os frutos da grande árvore da praça antiga de Planaltina. (LIMA, 1990, p.9).

O ensino implantado no CASEB, naquele primeiro ano, funcionou de acordo com a proposta educacional, defendida por Anísio Teixeira, de garantir escola pública de qualidade para todos. A escola recebia alunos de todas as classes sociais, assim os “filhos de parlamentares

aprenderam a conviver com os filhos do povo, dos candangos e dos pequenos e médios funcionários (SOUZA, 1990, p. 7). De acordo com Pereira (2011) essa condição reforçava a ideia de assegurar educação pública gratuita e democrática, que fosse capaz de garantir, a todos aqueles jovens estudantes, o acesso as mesmas oportunidades. A partir do depoimento de Clélia de Freitas Capanema (1990), professora do Curso Normal do CASEB, nota-se que o trabalho pedagógico era centrado no educando, como forma de valorizar suas experiências, e que nesse processo o professor exercia o papel de orientador das aprendizagens.

A relação professor-aluno descartava qualquer manifestação de autoritarismo, a ponto de, várias vezes, termos sido acusados de excesso de liberalidade. O professor aqui chegou respeitado a partir de um salário condigno e da conscientização de seu relevante papel social naquele momento histórico. Ele seria um facilitador da aprendizagem. Seu maior empenho seria conduzir os alunos a um constante processo de descoberta. Essa tarefa transcendia a sala de aula para ocupar tempo e espaço nas oficinas, nos laboratórios, nos estudos dirigidos e nos estudos livres, nos clubes, na Escola-Parque e, até, nos encontros informais de fins de semana nas residências, nas quadras de esporte e atividades extra-classe. Era nos trabalhos em grupo, pesquisando, discutindo e aprendendo a aprender que os alunos eram postos frente aos conteúdos e as experiências de vida, praticando cooperação, respeito mútuo, honestidade moral e intelectual. (CAPANEMA, 1990, p. 8).

No fazer historiográfico, uma memória, tal como a da professora Clélia Capanema, é uma fonte importante para montar o quebra-cabeça sobre o Curso Normal e sobre as estudantes e professoras que o frequentaram durante o período aqui investigado. Todavia, no embate entre as memórias da educação e a apreensão de uma historicidade, faz-se pertinente se atentar para as possíveis problematizações possíveis dessa fonte. Segundo Viñao (2011, p. 35) “a memória é uma reconstrucción individual ou coletiva do passado”¹³, sendo assim as lembranças podem ser modificadas pelos sujeitos, a partir das suas emoções e de seus interesses pessoais. Corroborando com essa ideia, o autor¹⁴ ainda afirma que:

A memoria não é um espejo, mas um filtro, y lo que sale a través del filtro nunca es la propia realidad, mas una realidad siempre recreada, reinterpretada y a veces hasta consciente o inconscientemente, imaginada a tal punto que puede alcanzarse, en la mente de la persona que se acuerda, substituir, con ventaja, a lo realmente acaecido. En último término, frente a la natural tendencia individual o colectiva a recrear, imaginándose a uno mismo, su propio pasado, se halla el quehacer histórico que lo recrea, reconstruyéndolo -también parcialmente- y reinterpretándolo. (VIÑAO, 2000, p.2).

¹³ Texto Original: La memoria es una reconstrucción individual o colectiva del pasado. (VIÑAO, 2011, p.35).

¹⁴ Texto Original: La memoria no es un espejo, sino un filtro, y lo que sale, a través del filtro, no es nunca la realidad misma, sino una realidad siempre recreada, reinterpretada y a veces, incluso, consciente o inconscientemente imaginada hasta tal punto que puede llegar, en la mente del que recuerda, a sustituir, con ventaja, a lo realmente acaecido. En último término, frente a la natural tendencia individual o colectiva a recrear, imaginándose a uno mismo, su propio pasado, se halla el quehacer histórico que lo recrea, reconstruyéndolo -también parcialmente- y reinterpretándolo. (VIÑAO, 2000, p.2).

que realmente aconteceu. Por fim, contra a tendência individual ou coletiva natural de recriar, imaginá-lo, seu próprio passado, é a tarefa histórica que o recria, reconstruindo-o- também parcialmente- e reinterpretando-o. (VIÑAO, 2000, p. 2).

Então, uma memória sobre a Escola Normal de Brasília não pode ser considerada como uma verdade absoluta, mas apenas como uma fonte, que contraposta com outras documentações, ajuda a contar essa história. No ano de 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal que fixou um currículo básico para todos os estabelecimentos de ensino. A partir dessa lei foram estabelecidas as disciplinas para o curso de formação de professores primários, divididas por séries. (MORAES, 2014). Essas disciplinas, dispostas no artigo 8º dessa legislação, foram organizadas no quadro abaixo:

Quadro 2: Disciplinas estabelecidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal para o Curso de Formação de professores primários

1 ^a série	2 ^a série	3 ^a série
Português	Biologia Educacional	Psicologia Educacional
Matemática	Psicologia Educacional	Sociologia Educacional
Física e Química	Higiene e Educação Sanitária	História e Filosofia da Educação
Anatomia e Fisiologia Humanas	Metodologia do Ensino Primário	Higiene e Puericultura
Música e Canto	Desenho e Artes Aplicadas	Metodologia do Ensino Primário
Desenho e Artes Aplicadas	Música e Canto	Desenho e Artes Aplicadas
Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos	Música e Canto
		Prática do Ensino
		Educação Física, Recreação e Jogos

Fonte: Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946. MORAES, 2014, p. 187

Com o intuito de compreender como foi organizado o currículo do Curso Normal do CASEB e, ao mesmo tempo, analisar se essa organização tomou como referência a Lei Orgânica do Ensino Normal, logo abaixo é apresentado um outro quadro contendo as disciplinas obrigatórias divididas em três partes:

Quadro 3: Currículo do Curso Normal (CASEB)- Disciplinas Obrigatórias

Disciplinas de Cultura Geral (comum a todos os cursos de nível médio)	Disciplinas Teóricas (de caráter instrumental)	Disciplinas Profissionalizantes
Língua Pátria	Introdução à Educação	Didática Geral
Matemática	Biologia Educacional	Didática da Matemática

Estudos Sociais	Psicologia Educacional	Didática da Linguagem
Ciências Sociais	História e Filosofia da Educação	Didática dos Estudos Sociais
Atualidade Brasileira		Didática das Ciências Naturais
		Preparação de Material Didático
		Prática de Ensino

Fonte: PEREIRA, 2011 – organizado pela autora

De acordo com Pereira (2011), o Curso Normal do CASEB foi organizado para funcionar como um curso de formação de professor primário. Nesse sentido, as disciplinas obrigatórias, listadas no quadro acima, integravam o currículo desse curso, pois esse profissional “deveria ter o domínio dos conhecimentos teóricos e dos processos modernos requeridos para o exercício da profissão” (PEREIRA, 2011, p.187). Ainda sobre a organização curricular do Curso Normal do CASEB, Pereira (2011) afirma que:

Além das disciplinas obrigatórias, havia ainda possibilidade de serem oferecidas disciplinas optativas e práticas educativas. Assim, o estabelecimento poderia escolher uma ou duas disciplinas optativas para compor o seu currículo, entre elas: Língua Estrangeira Moderna, Direito Usual, Desenho, Datilografia, Biblioteconomia, História da Arte, além de algumas outras consideradas de interesse para a formação de professores do ensino elementar. Em relação às práticas educativas, com exceção da Educação Física, que era obrigatória, eram recomendadas para o curso normal: Recreação e Jogos, Música na Escola Primária, Arte Infantil e Educação Visual. O Ensino Religioso era disciplina de matrícula facultativa. (PEREIRA, 2011, p.188).

Segundo Moraes (2014), a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, houve modificações no currículo das escolas Normais. De acordo com a legislação “esta define para a Escola Normal de grau ginasial um currículo mínimo composto pelas disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial acrescido de disciplinas de preparação pedagógica” (MORAES, 2014, p. 191). O quadro abaixo tem como objetivo comparar o currículo do Curso Normal do CASEB com outros currículos de Escolas Normais que também foram criadas no mesmo período.

Quadro 4: Quadro curricular de Escolas Normais criadas na década de 1960

Colégio Normal do Educandário Ituiutabano	Colégio Normal São José	Escola Normal Municipal	Curso Normal do CASEB
Português	Português	Português	Língua Pátria

Estatística		Estatística	
Aritmética, Matemática e Geometria	Matemática		Matemática
Estudos Soc. Brasileiros	Estudos Sociais		Estudos Sociais
Introdução didática teoria e prática	Didática Teoria e Prática	Introdução à didática teoria e prática	Didática Geral Didática da matemática Didática da Linguagem Didática dos Estudos Sociais Didática das Ciências Naturais Preparação de material didático Prática de Ensino
Psicologia Educacional	Psicologia	Psicologia Educacional	Psicologia Educacional
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação	Filosofia da Educação	História e Filosofia da Educação
Biologia educacional e higiene	Biologia Educacional	Biologia Educacional e Higiene	Biologia Educacional
Sociologia	Sociologia		
Artes plásticas	Desenho	Artes plásticas	Desenho (optativa) História da Arte (optativa) Arte Infantil (optativa)
	Orientação Educacional		
	Educação Física	Educação Física Recreação e Jogos	Educação Física Recreação e Jogos (optativa)
	Educação Moral e cívica		
Educação Musical	Aulas práticas	Educação Musical	Música na Escola Primária (optativa)
Educação pré- primária			
Higiene e Puericultura			
Iniciação à Orientação Educacional			

Fonte: MORAES, 2016 – organizado pela autora

De acordo com Freitas (2013), nesse período as Escolas Normais tinham autonomia para elaborar os seus próprios currículos, obedecendo sempre às legislações de cada localidade.

Porém, mesmo diante da autonomia dada a esses estabelecimentos de ensino, é possível observar no quadro acima semelhanças entre os currículos, pois eles apresentavam várias disciplinas em comum, como: Matemática, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Prática de Ensino, Educação Física, Filosofia da Educação, Desenho, Recreação e Jogos e Música. Ainda “nessa época cresce o interesse em criar currículos para as Escolas Normais que abrangesse não só a prática de ensino, mas também a teoria” (FREITAS, 2013, p.26).

Percebe-se que a maioria das disciplinas são voltadas para a formação de professores primários, podendo algumas delas serem para a pré-escola ou pré-primário. Porém, apenas o Colégio Normal do Educandário Ituiutabano oferece a disciplina Educação pré-primária, destinada especificamente para essa modalidade de ensino. A partir dessa análise, nota-se que é possível que o currículo do Curso Normal do CASEB tenha sido organizado tomando como referência as disciplinas estabelecidas na Lei Orgânica do Ensino Normal para o curso de formação de professores primários, e que ao mesmo tempo tenha se adequado as modificações exigidas pela nova LDB 4.024 de 1961.

Doze professoras integravam o quadro docente do Curso Normal do CASEB nessa época. Já à composição do quadro discente, foram matriculadas sessenta e quatro alunas, distribuídas em três turmas, a saber: 1º ano normal com 37 alunas, 2º ano normal com 18 alunas, e o 3º ano normal com 9 alunas (RAMOS, 1990; PEREIRA, 2008; PEREIRA, 2011). A professora Maria Geny Ferreira da Silva ficou responsável pela coordenação pedagógica do Curso Normal no CASEB (RAMOS, 1990). É possível observar que o corpo discente era predominantemente formado por mulheres, esse fato levanta a discussão sobre a feminização da profissão docente para atuar no ensino primário.

De acordo com Lima (2015), por muito tempo as mulheres foram proibidas de frequentar espaços públicos, não tinham acesso a formação básica, sendo limitadas ao trabalho doméstico. Nesse sentido, a inserção no magistério era vista como “a única forma de acesso das mulheres à vida pública e a conhecimentos que até então lhes eram negados” (Sá e Rosa, 2016, p. 5). O processo de feminização do magistério começa a se intensificar no início do século XX, quando os homens começam a deixar a docência, alegando desvalorização da profissão, pelos baixos salários oferecidos.(Sá e Rosa, 2016). Corroborando com essa ideia, Ateide e Nunes (2016), pontuam que:

(...) diante da ausência de profissionais que assumissem o ofício docente, abriu-se às mulheres a oportunidade de acesso à vida pública por meio de uma profissão que a partir daí começa a requerer docentes dóceis, resignadas e submissas que, para se tornarem profissionais, estariam dispostas a pagar o

preço da sujeição a condições desfavoráveis de trabalho. Inicia-se, então, no país a feminização da docência, envolta no processo contínuo de redefinição da identidade do magistério, outrora definido como carreira masculina, que passa a adquirir característica do tradicionalmente considerado “profissão de mulheres”. (ATAIDE e NUNES, 2016, p.173-174).

Cosete Ramos, aluna do Curso Normal, em seu discurso como oradora da turma de formandas, exalta a importância do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores durante aquele ano:

É justo fazer o elogio da obra que se realizara nesta Escola. Partindo da marca zero, sem recursos didáticos e pedagógicos iniciais, enfrentando todas as carências de espaço, instalações, de instrumentos e de conforto, o grupo abnegado de nossos professores, sob a liderança inspiradora do Professor Armando Hildebrand, conseguiu imprimir ao ensino de Brasília o elevado grau de eficiência, dentro de modernos padrões, quase revolucionários. Nesses poucos meses, a par das matérias de rotina, foram realizadas excursões, organizados clubes, cursos e conferências, de tal maneira que nós, procedentes de velhos centros culturais, não sofremos, aqui, solução de continuidade no ensino e no aproveitamento. (RAMOS, 1990, p. 12).

Os estudos (RAMOS, 1990; PEREIRA, 2006; PEREIRA, 2008; PEREIRA e ROCHA, 2005; PEREIRA, 2011) confirmam que o primeiro ano de funcionamento do Curso Normal conseguiu oferecer as alunas um ensino de qualidade graças a dedicação e profissionalismo dos professores pioneiros. Mesmo com a falta de recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, eles conseguiram implantar uma educação de qualidade, pois demonstravam muita vontade de fazer a diferença na educação da nova capital, era um momento oportuno para experimentar e descobrir novas formas de ensino.

2.3. O funcionamento do Curso Normal no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB)

De acordo com Pereira (2006), em 1961 o Curso Normal foi transferido para o Centro de Educação Média Elefante Branco e permaneceu nesse local por quase uma década. Os trabalhos deram início sob a coordenação da professora Maria Conceição de Freitas Murat Gebaili, que ocupou o cargo em 1961 e continuou até o ano de 1969 (GEBAILI, 1990). A organização do ensino no Centro de Educação Média Elefante Branco (CEMEB), foi concebida para funcionar aos moldes de uma universidade. Obedecendo a essa proposta, Pereira (2011) afirma que a estrutura administrativa desse centro organizou-se da seguinte forma:

a) uma Direção Geral e um coordenador para cada curso, que formavam uma Direção Colegiada; b) um conselho integrado por diretores, coordenadores e representação estudantil; c) departamentos especializados, congregando professores de uma mesma área ou de áreas afins para o planejamento das atividades pedagógicas e aperfeiçoamento profissional. Em cada departamento era designado um professor para exercer a chefia e coordenar os trabalhos. (PEREIRA, 2011, p.190).

A responsabilidade em proporcionar uma formação de qualidade era prioridade para os professores do Curso Normal, por isso eles estavam sempre em busca de capacitação profissional, através da participação em cursos e seminários voltados à formação docente. Para comprovar essa afirmativa, Pereira (2011) pontua:

Cabe especial destaque à participação dos docentes nos cursos promovidos pelo Programa de Assistência Brasileiro-American ao Ensino Elementar (PABAEE), em convênio com o INEP, órgão do Ministério da Educação, ao qual competia prestar assistência técnica aos Estados Federados. Conforme orientação do referido programa, esses cursos centravam-se em questões atinentes aos métodos de ensino, aplicação da metodologia em aulas de demonstração, Psicologia Educacional, desenvolvimento e produção de materiais de ensino. (PEREIRA, 2011, p.191-192).

A Escola de Aplicação foi construída nesse período, próxima ao CEMEB. No início, instalada num prédio provisório, a “escolinha”, como passou a ser chamada, possuía uma estrutura física reduzida, com poucas salas de aula, não dispunha de mobiliário, atendia aproximadamente 100 alunos de 1^a a 5^a série do ensino primário (ROCHA, A., 1990; ROCHA, M., 1990). A professora Anna Bernardes da Silveira Rocha, foi a primeira diretora dessa instituição, ela declara em seu depoimento que “o não dispormos de móveis, propiciou-nos uma das mais ricas experiências educacionais: o ensino fora da escola” (ROCHA, A., 1990, p. 27). O ensino na Escola de Aplicação proporcionava aos alunos, do curso primário nessa época, vivência da saída de campo como prática pedagógica. Assim, os educandos tinham liberdade para conhecer e explorar o cerrado, o solo, visitar as obras em construção e também os monumentos já construídos, a fim de compreender a história daquele lugar. Os alunos construíam seus conhecimentos por meio dessas experiências, que eram debatidas posteriormente junto com as professoras regentes. Todos aqueles conhecimentos adquiridos conversavam com os conteúdos trabalhados em cada disciplina. Sobre essa forma de ensino desenvolvida na Escola de Aplicação, a professora Anna Bernades ainda explica:

Diariamente, discutíamos, no grupo de professores, o que fazer. E íamos construindo um currículo no cotidiano. Assim, os alunos conheciam a fauna e a flora do cerrado, em excursões de exploração e caça de espécimes nas

imediações da escola. Visitaram os mercados da SAB (Superintendência de Abastecimento de Brasília), os únicos então existentes, e estudaram como se fazia o provimento de gêneros alimentícios, estendendo o estudo para as possibilidades de produção de Brasília e do Distrito Federal. Acompanharam a construção de prédios, analisando materiais e sua origem, profissionais envolvidos e suas funções, projetos, dificuldades oferecidas pela cidade que se iniciava, características do sol, etc... (ROCHA A., 1990, p. 27).

A escola de Aplicação tinha como função desenvolver “experiências pedagógicas de relevância para a formação de novos professores, que tornavam aquela escola um laboratório vivo para a sua prática docente” (PEREIRA, 2011, p.194). Assim, era oferecido o estágio, por meio da Disciplina Prática de Ensino, para as normalistas e elas passavam pelas fases de observação, participação e regência, respectivamente. A relação do Curso Normal com a Escola de Aplicação era muito próxima, com objetivo de garantir uma melhor qualidade na formação das futuras professoras do ensino primário. Todo o processo era supervisionado pelas professoras tanto do curso normal, quanto da Escola de Aplicação, reforçando a importância do trabalho em conjunto. Sobre essa experiência pedagógica desenvolvida, Elmira Hermano Lima Rocha, professora de artes da Escola de Aplicação, relata que “na crença de serem concretizados valores sonhados, iniciamos um trabalho piloto de 1961 até 1976 na Escola de Aplicação de Brasília - local onde professorandas do Curso Normal observavam as aulas e iniciavam a prática de Magistério” (ROCHA, E., 1990, p. 31).

No final da década de 1960, a Escola de Aplicação foi transferida para o Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), pois o local que funcionava a instituição seria desativado para a construção das instalações definitivas da Escola Normal de Brasília. Então, em 1971, a Escola de Aplicação passou a funcionar no novo edifício da Escola Normal de Brasília, com dez salas de aula, amplo espaço e oferecia todo o suporte necessário para a realização das atividades pedagógicas. (PEREIRA, 2008). Ainda sobre o trabalho realizado por essas duas instituições, Pereira (2011) explica que:

Na nova estrutura física, as atividades desenvolvidas pelo Curso Normal e pela Escola de Aplicação tiveram continuidade e foram ampliadas com a criação do Jardim de Infância e Escola Maternal. Registra-se, porém que a creche nunca chegou a funcionar. (PEREIRA, 2011, p. 195).

O regime militar, instaurado no país no ano de 1964, desestruturou a organização do sistema educacional proposta no início da capital. Nesse período, os professores não tinham liberdade para escolher os conteúdos que seriam ministrados em sala de aula, eram vigiados a todo o momento, e aqueles que não respeitavam as regras impostas pelo regime eram duramente

perseguídos. Por esse motivo, nessa época, muitos professores foram demitidos. A respeito dos danos causados pela ditadura militar ao sistema educacional de Brasília, Amaral (2014, p. 93) confirma que “a intensificação dos conflitos e o crescente esmorecimento dos sujeitos envolvidos tumularam as esperanças de fazer valer o plano de Anísio Teixeira de uma educação pública democrática de qualidade e um ensino inovador”. Sendo assim, eram inevitáveis as mudanças que o Curso Normal sofreria com o passar dos anos.

2.4. Escola Normal de Brasília (ENB)

A inauguração da Escola Normal de Brasília foi uma conquista importante para a educação da Capital, pois seria reconhecida como instituição modelo para a formação docente. De acordo com a manchete do jornal *Correio Braziliense*, datada de 1969, estavam presentes no ato de inauguração, dentre várias autoridades, o Secretário de Educação e Cultura, Ivan Luz, e também o prefeito da Capital, Wadjo Gomide (ESCOLA..., 29/10/1969, p. 10).

As instalações da Escola Normal de Brasília (ENB) possuíam 18 mil metros quadrados, 137 dependências distribuídas em 16 salas de aula, 10 salas para Escola de Aplicação, 4 salas para o maternal, 6 salas para o Jardim de Infância, uma creche, auditório com capacidade para acomodar 500 pessoas, biblioteca e gabinete médico-dentário (ESCOLA..., 29/10/1969, p. 10; RAMOS, 1990; PEREIRA, 2008; PEREIRA, 2011). Diante da organização física dessa escola percebe-se a intenção de conciliar a teoria e a prática no processo de formação das normalistas. O arquiteto Germano Galler, responsável pela elaboração do projeto da Escola Normal de Brasília (ENB), confirma essa intenção quando diz que “o projeto da Escola Normal de Brasília nasceu da necessidade sentida de integrar a sala de aula com a vivência do educando, permitindo que o meio ambiente trouxesse motivação real para uma aprendizagem eficiente e necessária” (GALLER, 1990, p.22). Nesse sentido, “a Escola Normal não é simplesmente um núcleo estático de formação de professores, mas um núcleo de pesquisa e estudo da realidade educacional. (LIMA, 1966, p.27).

Pela organização pedagógica da ENB ficou responsável um grupo de professores, organizado pela Secretaria da Educação, que desempenhou papel de consultores educacionais. As decisões foram tomadas a partir de discussões, enquetes e entrevistas realizadas com a comunidade escolar (PEREIRA, 2011). Lima (1966, p.203) afirma que “o Centro de pesquisa e aperfeiçoamento do magistério deve ser uma Escola que receba e transmita, continuamente, novas experiências”. Nesse sentido, ao apresentar o esboço de planejamento para o Curso

Normal de Brasília, o professor propôs mudanças no currículo. A ideia proposta seria a de unificar as disciplinas específicas, transformando-as em unidades de trabalho e dessa forma cada professor contribuiria com sugestões relacionadas a sua própria matéria, como explica o educador:

Na unidade, por exemplo, MATRÍCULA, o professor de psicologia trataria dos problemas de relações humanas com os pais, dos primeiros contatos com as crianças; o de sociologia trataria da procedência social dos matriculados e as dificuldades de ajustamento; o de biologia, dos exames sobre capacidade vital, hereditariedade etc. Cada unidade, pois, teria que ser planejada por toda equipe de professores. (LIMA, 1966, p. 205).

Como justificativa para essa mudança, o autor acreditava na organização das disciplinas por unidades de trabalho como forma de possibilitar as normalistas a adquirirem os conhecimentos de forma global, ou seja, por inteiro e não isoladamente, já que “na vida funcional, jamais aparecerão situações de vida específicas de psicologia, de sociologia etc. Apresentam-se situações que exigem os conhecimentos de todas estas disciplinas numa síntese final” (LIMA, 1966, p. 206). Sendo assim, o autor ainda sugeriu que a disciplina prática de ensino estivesse presente dentro de todas as unidades, durante todas as fases do curso, e que o professor responsável por essa matéria “seria o elemento de ligação entre todos os professores e o aluno em treinamento” (LIMA, 1966, p.207). Até essas adaptações surtirem efeitos na formação profissional dessas alunas, as disciplinas isoladas, como chamou o professor Lauro de Lima, deveriam funcionar em forma de projeto, como explica em seu esboço:

b) Para que estas disciplinas não tomassem o aspecto teórico-tradicional que pouca contribuição traz à verdadeira formação profissional, seriam planejadas em forma de projeto, semestrais ou anuais ou trimestrais. Exemplificando: PSICOLOGIA no 1º ano normal – MONOGRAFIA COMPLETA SOBRE UMA CRIANÇA (cada aluna escolheria uma criança para observar). No 2ºano normal: – MONOGRAFIA COMPLETA SOBRE UM GRUPO (principalmente em atividades espontâneas, na escola PARQUE, recreio etc.). No 3º ano normal: MONOGRAFIA COMPLETA DA CRIANÇA EM CLASSE (problemas de psicologia da aprendizagem). A atitude do professor seria orientar a normalista na confecção de seu trabalho e debater em classe os resultados apresentados (...). (LIMA, 1966, p. 210).

Percebe-se que o objetivo do ensino na Escola Normal de Brasília era o de capacitar as normalistas por meio da vivência da prática pedagógica, favorecendo o contato com a realidade profissional. Nesse sentido, foram planejadas quatro unidades que atuariam “como

centros permanentes de pesquisa e experimentação pedagógica”, a saber: unidade laboratório primário; unidade laboratório jardim; unidade laboratório creche; laboratório formação (normal). Essas unidades foram planejadas de acordo com o modelo de escola proposto por Dewey (GALLER, 1990, p.20). Existia também uma certa exigência na contratação dos profissionais que atuariam nessa instituição, referência na formação de professores atuantes no ensino primário, como afirma o arquiteto Germano Galler, em seu depoimento:

Todas estas unidades seriam fonte de aprendizagem viva para os alunos do curso normal, eis que a seleção dos professores, das jardineiras e das crecheiras deveria obedecer a critério de seleção de qualidade profissional. E a seleção do pessoal administrativo também deveria obedecer a uma preparação especial para que também se tornasse parte de um processo modelo de comportamento; e assim foi feito. (GALLER,1990, p.22).

A Escola Normal de Brasília oferecia todo o suporte físico, material e pedagógico para atender as necessidades tanto dos professores, quanto das alunas do curso normal. Esse suporte facilitava o desenvolvimento das atividades pedagógicas, contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos educandos. Para Germano Galler (1990), o projeto da Escola Normal de Brasília pode ser compreendido como “uma filosofia de educação levada ao prédio escolar como parte especial, importante e imprescindível ao desenvolvimento de um currículo global”. (GALLER, 1990, p. 22).

As aulas, na sede definitiva da Escola Normal de Brasília, iniciaram em março de 1970, tendo como primeira diretora Stella dos Cherubins Guimarães Trois, e vice-diretora, Maria Conceição de Freitas Murat Gebaili. Segundo a diretora da instituição, a implantação do ensino na Escola Normal de Brasília foi baseada em princípios, tais como: unidade de comando e ação, trabalho cooperativo, descentralização e continuidade. A professora Daisy Collet de Araújo Lima, membro da comissão responsável pela elaboração do projeto, explica em seu depoimento, sobre a legislação que normatizou o funcionamento da Escola Normal de Brasília (ENB) naquele ano:

Nossa Escola Normal de Brasília, tão idealizada e finalmente concretizada, passou a ser regida, a partir de 1970, pelas Normas Regimentais para o Curso Normal Oficial, elaboradas pela Assessoria do Ensino Normal e aprovadas pelos Pareceres N.os 59/69 e 38/70, do Conselho de Educação do DF. (LIMA, 1990, p.25).

A Escola Normal de Brasília começou a perder sua proposta original com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, já mencionada anteriormente.

Nesse período começaram a surgir os cursos técnicos profissionalizantes de curta duração, com objetivo de capacitar os alunos para o mercado de trabalho, e diante dessa mudança na educação brasileira o funcionamento das Escolas Normais foi afetado, como explica Freitas (2013):

Com a nova lei as Escolas Normais brasileiras deixam de existir, sendo substituídas pelas Habilidades Específicas de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. As Escolas Normais que durante décadas foram responsáveis por formar professores e vista pela sociedade como espaço legítimo do saber, saía de cena para se tornar somente mais uma habilitação de magistério. (FREITAS, 2013, p. 27).

Devido às grandes mudanças que ocorreram no sistema educacional do país, a Escola Normal de Brasília sofreu alterações no seu projeto. O tempo integral foi reduzido para um turno, com o objetivo de diminuir gastos, houve um aumento significativo de alunos, sendo necessária a aplicação de provas de caráter classificatório para ingresso, os professores também foram prejudicados devido ao aumento da quantidade do número de aulas, em virtude da permanência da jornada de trabalho de 40 horas semanais, que os impossibilitavam desenvolver outros projetos e também se dedicarem a capacitação profissional (PEREIRA, 2011). Os prejuízos causados à educação brasileira, durante o regime militar, atingiram o ensino oferecido pela Escola Normal de Brasília, o desejo de transformar a educação por meio de experiências inovadoras foi interrompido de forma arbitrária, desvirtuando todo o planejamento educacional democrático, concebido por Anísio Teixeira, no início de Brasília. Mas é necessário reconhecer a importância que essa instituição teve para a formação docente, o compromisso e dedicação dos professores do curso normal também deve ser exaltado.

III. O JARDIM DE INFÂNCIA DA ENB: FORMAÇÃO E PRÁTICA EM DESTAQUE

Neste capítulo o objetivo é analisar os indícios sobre o funcionamento do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, bem como a prática docente desenvolvida nesse espaço, na década de 1970, quando foi inaugurado. Porém, antes disso, é necessário fazer um percurso histórico sobre a criação dos Jardins de Infância no Distrito Federal, desde a época da construção da capital até chegar a década aqui investigada. Para tal, recorre a notícias publicadas no jornal *Correio Braziliense*, documentos oficiais, entrevistas, fotografias e outros trabalhos que relatam os primeiros anos da educação em Brasília.

3.1. Os Jardins de Infância do Distrito Federal

A educação infantil já era prevista no Plano de Construções Escolares de Brasília. De acordo com o documento, seria construído um Jardim de Infância para cada quadra, com capacidade para atender 160 crianças de 4, 5 e 6 anos, em dois turnos (matutino e vespertino), 4 salas, 8 turmas de 20 crianças (TEIXEIRA, 1961). O documento *A origem do sistema educacional de Brasília (1984)*, ainda menciona o dobro de salas para o funcionamento dos jardins de infância em regime integral. Os jardins de infância fariam parte do Centro de Educação Elementar “instituições incumbidas de preparar o estudante para a vida moderna, por

meio de uma educação integral” (PEREIRA, 2020, p.114) e que, nas palavras de Anísio Teixeira (1961, p.195), seria “algo como se fosse uma Universidade Infantil”.

Segundo Reis e Cordeiro (2020), antes mesmo da inauguração da nova capital, já existiam escolas nas cidades de Planaltina e Brazlândia (Grupo Escolar Brasil Caiado (1929), Grupo Escolar de Brazlândia (1933), Escola Paroquial (1936) e Escola Normal Regional D. Olívia Guimarães (1950). Na época essas escolas pertenciam ao estado de Goiás e logo depois passaram a integrar a região do Distrito Federal. Com o rápido crescimento da população, foi necessário construir novas escolas na região para atender os filhos dos trabalhadores que chegavam para construir Brasília (VASCONCELOS, 2011). Sendo assim, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP) responsabilizou-se pela educação primária, construindo as primeiras escolas, mesmo que em caráter provisório, para atender as demandas educacionais naquele primeiro momento, como explica o documento *40 anos de Educação em Brasília* (2001):

A Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil, representante do poder público, preocupada em atender às necessidades primordiais de educação primária das crianças filhas de seus funcionários e operários, assumiu esta responsabilidade, criando, em fins de 1956, o Departamento de Educação e Saúde, mais tarde Departamento de Educação e Difusão Cultural (Portaria nº 103/B/59 NOVACAP), com o encargo de promover atividades educacionais até a implantação definitiva do Sistema Educacional do Distrito Federal. Assim, a 10 de setembro de 1957, inaugurava-se a primeira escola primária pública de Brasília, o GE-1, depois Escola Classe Júlia Kubitschek. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2001, p. 29).

Os primeiros jardins de infância também foram criados antes da inauguração de Brasília e, até o ano de 1959, foram construídas três instituições, sendo uma delas inaugurada em setembro de 1958, com 45 crianças matriculadas, 1 sala anexa (Jardim de Infância Ernesto Silva) e outras duas inauguradas em março (Jardim de Infância das Casas Populares) e setembro (Jardim de Infância da Praça 21 de abril, 4 salas) do ano de 1959, atendendo 44 e 160 crianças respectivamente. (GDF, SECDF, 1972; GDF/SEC/DEPLAN, 1984; VASCONCELOS, 2011; CORRÊA, 2015; PINTO, MULLER, ANJOS, 2018). Até o final da década de 1960 várias outras instituições foram inauguradas com o objetivo de atender crianças na faixa etária de 4, 5 e 6 anos de idade, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 5: Jardins de infância no DF na década de 1960

Ano de inauguração	Mês	Instituições	Número de salas
1960	Maio	SQS Jardim de Infância 208	4
	Agosto	Jardim de Infância SQS 108	4
1962	Fevereiro	Jardim de Infância SQS 114	4
1963	Fevereiro	Jardim de Infância SQN 404	5
		Escola Classe SHI Sul	2 salas anexas destinadas à educação pré-escolar
		Escola Classe Sargento Lima(área alfa)	4 salas anexas destinadas à educação pré-escolar
		Jardim de Infância do Cruzeiro Velho	5
1965	Abril	Jardim de Infância SQS 305	4
	Setembro	Jardim de Infância SQS 308	4
1968	Fevereiro	Jardim de Infância SQN 312	5
1969	Fevereiro	Jardim de Infância da Casa do Candango	4

Fonte: SEC (GDF, 1972); CORRÊA (2015)- com adaptações da autora.

Nota-se que, durante este período, foram construídos mais onze jardins de infância no Distrito Federal que, somados aos três primeiros construídos antes da inauguração da capital, contabilizavam 14 instituições, com o total de 50 salas destinadas ao atendimento de crianças entre 4, 5 e 6 anos de idade. Dessas instituições apenas uma não estava situada no Plano Piloto e a grande maioria encontrava-se localizada na Asa Sul. A respeito da inauguração de outros jardins de infância, fora dos limites do Plano Piloto, Pinto, Muller e Anjos (2018), afirmam que no período entre o final dos anos 1950 e 1980 foram inaugurados 18 Jardins de Infância e que:

Destes 18 Jardins de Infância, nove foram criados na Asa Sul e cinco na Asa Norte. Apenas outros quatro foram criados além dos limites do Plano Piloto de Brasília, ainda que as escolas-classe já viessem sendo inauguradas em outras regiões desde o fim da década de 1950 e início da de 1960 (...). (PINTO, MULLER, ANJOS, 2018, p. 10).

Diante do exposto, é possível perceber a desigualdade no atendimento à educação infantil desde o início de Brasília, quando os dados revelam que os jardins de infância foram construídos, em sua grande maioria, no centro da Capital Federal. Nesse sentido, o objetivo de “possibilitar um sistema educacional que, entre outras coisas, superasse a dualidade entre a escola para as elites e a escola para os pobres” (PINTO, MULLER, ANJOS, 2018, p.6) começa a apresentar dificuldades na sua concretização quando surgem distinções entre o Plano Piloto de Brasília e as chamadas cidades satélites, no que se refere à construção de jardins de infância. Pois, de acordo com o documento analisado (GDF, SECDF, 1972), já na década de 1970, somente as cidades do Gama e de Sobradinho eram atendidas pela rede oficial de ensino, as demais cidades recorriam à rede privada.

Ainda sobre essa desigualdade, Corrêa (2015) afirma que as vagas nos jardins de infância localizados no Plano Piloto eram reservadas às crianças residentes daquela quadra, sendo algumas estendidas aos filhos de funcionários (porteiros, empregada doméstica) que trabalhavam nos prédios, por meio de reservas feitas pelas diretoras das instituições com o objetivo de garantir o atendimento à essas crianças também. Percebe-se que “esse quadro restrito do atendimento contrariou os ideais de igualdade de oportunidade proclamados por Anísio Teixeira”. (CORRÊA, 2015, p.131).

Para atuar nos jardins de infância foram selecionadas docentes que possuíam especialização em educação pré-escolar, aprovadas no primeiro concurso para professores, realizado pela CASEB em 1960 (CORRÊA, 2015). A escolha dessas professoras foi “baseada

nos elementos fornecidos pelo formulário anexo, no resultado de prova escrita e de entrevista com o candidato” (GDF/SEC/DEPLAN, 1984, p.33). A respeito do formulário que deveria ser preenchido, constavam informações sobre: as atividades que as candidatas desejavam exercer (professora de jardim da infância estava listada como opção); atividades e funções que exerciam ou já haviam exercido; cursos (médio, superior, extensão, especialização e de aperfeiçoamento) realizados; indicação de três pessoas que serviriam para dar referência sobre as suas experiências profissionais e, por fim, as candidatas deveriam fazer um resumo contando sobre “sua formação escolar e profissional e as experiências anteriores no magistério, indicando, também, as razões que o levam a candidatar-se à função docente em Brasília”. (GDF/SEC/DEPLAN, 1984, p.33-34).

Ao analisar brevemente o formulário, é possível indicar que havia uma preocupação com a formação das professoras e sua experiência em docência, o que nos leva a considerar, tomando as que optaram pela pré-escola, as práticas que vivenciaram anteriormente. Isso implica em perceber, como Tardif (2002, p.59) descreve que “algumas das relações existentes entre os saberes, o tempo e o trabalho” são importantes para a compreensão da “história da vida, da aprendizagem pré-profissional do trabalho e da carreira dos professores”. Nesse sentido, ainda que não abordasse aqui as possibilidades de escolha de docentes pelas referências profissionais fornecidas por outrem – considerando que dependendo do nome da pessoa indicada poderia ter um peso maior – ao tomar os “saberes profissionais”¹⁵ das professoras reforçava-se o critério do conhecimento necessário, teórico e prático, para o exercício do trabalho. As professoras que atuavam na pré-escola, depois do concurso, frequentaram cursos específicos, que contribuiriam para a formação continuada das profissionais destinadas a atuar nos Jardins de Infância do Distrito Federal. Segundo Corrêa (2015), nessa época foi realizado o 1º Curso de Especialização para Professores de jardins de infância e também outro curso destinado aos diretores dessas instituições.

Durante o período de 1965 a 1971, foram realizados onze cursos destinados às equipes que atuavam nos jardins de infância de Brasília, envolvendo professoras, diretoras, auxiliares de secretaria e serventes. Além desses cursos, no período de 1964 a 1969, os integrantes da Coordenação Técnica para Assuntos do Pré-Escolar, participaram de congressos nacionais e internacionais, com vistas à formação profissional. (CORRÊA, 2015, p.119 apud GDF/SECDF, 1972).

¹⁵ “Saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”. (TARDIF, 2002, p.58).

De acordo com o documento *A origem do sistema educacional de Brasília* (1984), antes mesmo da inauguração da nova capital, em setembro de 1959, as professoras realizaram estágio supervisionado, com duração de 10 dias, nos jardins de infância que foram construídos no Distrito Federal, sendo que uma delas “a professora Maria Antônia Jacintho, coma bolsista do INEP, fez a curso de Jardim da Infância, no Rio de Janeiro, no período de 2 de agosto a 2 de dezembro de 1959 (GDF/SEC/DEPLAN, 1984, p. 50). Ao tratarem de qualidade na pré-escola brasileira, nas décadas de 1970 e 1980, Campos Fullgraf e Wiggers (2006) pontuam que a creche e a pré-escola eram vinculadas a setores governamentais diferentes e que:

As pré-escolas, geralmente atendendo crianças de quatro a seis anos de idade em meio período diário, sempre estiveram ligadas aos sistemas de ensino, funcionando seja em classes anexas a escolas primárias, seja em unidades próprias de educação infantil. Nessas escolas, exigia-se normalmente que as professoras (pois são em sua maioria mulheres) fossem formadas no curso de magistério em nível secundário, já existindo, em alguns sistemas, percentuais significativos de professoras formadas em nível superior. Em algumas regiões, subsistiram atendimentos de caráter emergencial, geralmente sob a forma de convênios, que admitiam educadoras leigas. (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006, p.100).

Essa situação de funcionamento em classes anexas à escolas primárias pode ser vislumbrada em Brasília, ainda que considerando os contextos diferentes, nas salas da pré-escola anexas nas Escolas Classe, em 1963, conforme disposto no quadro 1. Ou é possível considerar a situação do Jardim de Infância da ENB, que tem como uma das suas características descritivas ser uma pré-escola anexa, ainda que de aplicação do que as estudantes normalistas aprendiam no curso. Retornando a Brasília e ao concurso para preenchimento das vagas nas escolas, a necessidade de professoras para a pré-escola com formação específica pode ser considerada no contraponto com a oferta e procura por matrícula.

Os estudos analisados (CORRÊA, 2015; PINTO, MULLER, ANJOS, 2016) revelam uma preocupação com relação à oferta e a demanda de vagas no sistema de matrículas dos jardins de infância do Distrito Federal naquela época, pois a procura por matrículas nessas instituições cresceu expressivamente. Assim, “os 6.575 alunos matriculados em 1960 passaram para 157.799 em 1970, uma ampliação de 2.300% em uma década” (PINTO, MULLER, ANJOS, 2016, p.8). Corroborando com essa afirmação, Corrêa (2015) diz que:

(...) famílias acampavam na frente dos jardins de infância, por vezes durante toda uma semana na tentativa de conseguir uma vaga para seus filhos. As matrículas eram, inicialmente, destinadas às crianças de 6 anos de idade, em

seguida as de 5 anos e se sobrassem vagas, às de 4 anos de idade". (CORRÊA 2015, p.131).

Diante da necessidade de aumentar atendimento às crianças em idade pré-escolar, foram realizadas algumas iniciativas na década de 1970. A primeira foi a construção de mais 7 salas de Jardins de Infância, sendo 5 no Jardim de Infância SHI SUL, localizado no Lago Sul, e mais 2 salas anexas à Escola Classe do Acampamento da Construtora Camargo Correa, totalizando 57 salas somadas às que já haviam sido construídas na década de 1960. Além dessas, em 1972, os jardins de Infância das quadras 303 e 316 Sul estavam em fase de construção. (GDF, SECDF, 1972; CORRÊA, 2015).

Outra iniciativa foi o funcionamento dos jardins de infância em três turnos, sendo eles: matutino, vespertino e intermediário. Esse último funcionava de 11h45min às 14h45min e logo encontrou dificuldades para se manter, pois apresentava empecilhos tanto para as instituições em relação a limpeza e administração dos espaços, quanto para os pais, por conta da alimentação das crianças e também pela necessidade de conciliar essa demanda com os seus horários de trabalho. Sendo assim, esse esquema de três turnos funcionou somente até 1971, sendo substituído a partir de 1972 pelas salas ambientes, como explica Corrêa (2015):

Buscando uma solução para esse problema, em 1972, foram criadas as salas-ambiente. Em um jardim de infância que possuía 4 salas de aula, funcionavam seis classes por turno em sistema de rodízio, que contava com o ambiente fora das salas de aula, possibilitando aumentar o número de horas-aula e receber uma quantidade maior de crianças. (CORRÊA, 2015, p.131).

Assim, é possível perceber que o planejado para os jardins de infância no começo de Brasília começou a sofrer alterações em consequência da grande procura por vagas, o que acabou interferindo na quantidade de crianças por sala, que inicialmente era previsto o atendimento a 20 crianças. Logo, na década de 1970, os períodos (1º, 2º e 3º) foram compostos por 20, 25 e 30 crianças, respectivamente, com duração de 4 horas diárias, 30 minutos a mais do que na década anterior. (CORRÊA, 2015).

A educação brasileira na década de 1970 ficou marcada pela tendência tecnicista, regulamentada pela LDB nº 5.692/71, já mencionada aqui anteriormente. Dessa maneira, a educação infantil também foi influenciada por essa concepção, que determinava "iniciativas mais técnicas para o trabalho desenvolvido com as crianças e a sistematização do trabalho educativo" (CORRÊA, 2015, p.74). Ainda de acordo com Corrêa (2015), a partir dessa década

as instituições de atendimento ao pré-escolar priorizaram a educação compensatória com o objetivo de “compensar carências de ordem cultural”, contribuindo assim para a diminuição do fracasso escolar no ensino primário. A respeito da utilização da educação pré-escolar compensatória nas instituições educacionais do Distrito Federal, Corrêa afirma que:

Um documento publicado pelo MEC (BRASIL, 1981) apresenta, experiências de atendimento ao pré-escolar de diferentes unidades da federação e, dentre elas, as do DF. Nela destaca-se que até 1974, a educação das crianças de 4 a 6 anos de idade era oferecida apenas nos jardins de infância e que, a partir de 1975 a Rede Oficial de Ensino implantou um projeto de educação pré-escolar compensatória que atendia as crianças de 6 anos de idade e, eventualmente as de 5 anos, oferecendo assistência médica-odontológica, nutricional e social. (CORRÊA, 2015, p.139).

Foram poucos os registros encontrados sobre o funcionamento e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos jardins de infância do Distrito Federal, nas primeiras décadas após a inauguração de Brasília. Ao analisar os documentos oficiais e os trabalhos que relatam sobre a constituição da educação infantil no DF e mais especificamente sobre os jardins de infância, nota-se que os autores remetem-se muitas vezes ao Plano de Construções Escolares, proposto por Anísio Teixeira, a fim de trazer informações a respeito dessas instituições no início da nova capital. Assim, as informações repetem-se constantemente, sendo possível afirmar que “a pré-escola, e também a creche, não foi prioridade nas políticas educacionais” daquela época. (PINTO, MULLER e ANJOS, 2018, p.18). Outro aspecto observado é que “há estudos que discutem mais sobre as escolas classes e escolas parques” (PINTO, MULLER, ANJOS, 2018, p.9), o que confirma a hipótese de que a educação infantil não tem sido considerada em vários segmentos dentro da sociedade brasiliense, desde os primórdios da capital federal.

3.2. Lembranças do Jardim de Infância da ENB

Inaugurado em 13 de outubro de 1971, o Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília possuía 6 salas para atender crianças de 4 a 6 anos, em dois turnos (matutino- 8 às 12e vespertino- 14 às 18). De acordo com uma reportagem do *Correio Braziliense* (JARDIM..., 07/07/1971, p.15), o funcionamento estava previsto para o mês de agosto daquele mesmo ano, porém ao analisar outras fontes (RAMOS, 1990; PEREIRA, 2008) foi possível constatar que as atividades tiveram início apenas em outubro, ou seja, dois meses depois do prazo anunciado

pelo jornal. Outra reportagem extraída do jornal *Correio Braziliense* (1973), traz como título “*Todo mundo quer seu filho no Jardim da ENB*” e descreve:

Os pais de Brasília disputam uma vaga para os filhos de 4 a 6 anos no Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília. Por que? A acreditar no que eles próprios informam e no que se baseia a orientação dada a Escolinha, tem razão os pais de Brasília. A criança observa, age e produz o que quer. O professor observa, orienta, com discrição, e leva a criança a produzir o que ela quer. (TODO..., 19/02/1973, p.8).

Esse trecho da reportagem serve como indício de que muitos pais buscavam uma vaga para os seus filhos por conta da qualidade de ensino oferecida por este estabelecimento de educação infantil. Também é possível perceber que essa qualidade estava associada à autonomia, a liberdade oferecida às crianças no desenvolvimento do trabalho pedagógico, sempre mediado pelas docentes.

No entanto, quando se trata de qualidade da educação, a realidade observada no Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília é diferente da realidade encontrada na maioria das instituições de educação infantil dessa época. De acordo com Campos Fullgraf e Wiggers (2006, p.89), “a qualidade da educação oferecida nas instituições de educação infantil ficou em segundo plano neste período”, o que ocasionou problemas como o aumento da oferta de vagas nas pré-escolas, “muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário” (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006, p. 89). Sobre a baixa qualidade do atendimento nas creches e nos jardins de infância, Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) ainda afirmam que:

A preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias. (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006, p. 89).

O Jardim de Infância da ENB foi concebido para funcionar como um dos “centros permanentes de pesquisa e experimentação pedagógica” (PEREIRA, 2008, p.16), chamado de unidade – laboratório jardim ou também laboratório pré-primário. Dessa forma, por meio dos estágios realizados, essa instituição atuaria como “fonte de aprendizagem viva” para as normalistas vivenciarem a prática pedagógica. (PEREIRA, 2008, p.22).

3.2.1. As crianças

Nos relatos das ex-alunas entrevistadas, podem ser resgatadas memórias que auxiliam na interpretação histórica sobre a organização, práticas e relações no Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília. Tais relatos de memória aqui são compreendidos de acordo com o disposto por Pollack (1992), quando evidencia que a memória, no primeiro vislumbre, pode ser entendida como um fenômeno pessoal, individual, íntimo, todavia ela também precisa ser considerada, “sobretudo, como um fenômeno no coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (POLLACK, 1992, p.201). A memória, como demarca o autor, precisa ser enquadrada, problematizada, pois lidamos com lembranças que podem enfatizar ou obscurecer um ou outro aspecto do tema tratado, por diferentes motivos e, às vezes, sem ser algo premeditado conscientemente.

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaría de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLACK, 1992, p.201).

Os relatos documentados que aqui permitem acessar uma memória sobre o Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, são entendidos como *egodocumentos* ou *escritas de si*, conforme identifica Viñao (2000). Dessa forma, são relatos autobiográficos que possuem um caráter identitário das alunas e professoras que frequentaram a instituição e vivenciaram o processo de ensino e aprendizagem. Aproxima-se do Jardim de Infância da ENB através das lembranças sobre a relação das crianças com a professora, dos espaços e da organização das salas, dos brinquedos e brincadeiras daquela época, das danças e músicas mais cantadas, e ainda das atividades que eram realizadas nesse estabelecimento de educação infantil. Ainda são resgatadas as lembranças individuais mais marcantes e as que não foram tão agradáveis no

período em que elas permaneceram no Jardim de Infância da ENB. No quadro a seguir é possível acompanhar nome e período em que as três entrevistadas frequentaram o Jardim de Infância da ENB:

Quadro 6: Três entrevistadas que frequentaram o Jardim de Infância da ENB

Crianças	Ano
Ana Cláudia	1971 a 1974
Eleonora	1973
Jeanne	1977 a 1979

Fonte: Entrevistas – Arquivo Pessoal da autora

Pelo ano, é possível afirmar que Ana Cláudia fez parte das primeiras turmas do Jardim de Infância da ENB. A entrevistada mencionou apenas o nome de duas professoras dessa época, Elisabete (1º período) e Sebastiana (3º período). Eleonora informa que estudou no 3º Período, com a professora Iraneth e Jeanne não mencionou as turmas, somente o nome das professoras: “tia Gleise e da tia Lurdinha”. (JEANNE, 10/03/2020).

Todas as entrevistadas consideram boa a relação das crianças com as professoras, sendo descrita por Jeanne como “rigorosa, mas afetiva também” (JEANNE, 10/03/2020). Corroborando com essa ideia, Ana Cláudia afirma que “as professoras eram muito amorosas, mas também eram exigentes e que a relação era ótima (ANA CLÁUDIA, 25/09/2020). Ainda sobre essa relação, Eleonora complementa dizendo que “a professora era muito boa, carinhosa e amigável” (ELEONORA, 29/09/2020). Contudo, as entrevistadas não deram exemplos do que seriam essas exigências e nem disseram o que elas classificam como amorosas e como rigorosas.

Algumas dessas lembranças são positivas, como relembra Eleonora (2020) ao dizer que gostava muito da sua professora do Jardim de Infância, relatando sobre o dia que ganhou um presente de aniversário dela, quando já cursava a segunda série na Escola de Aplicação da ENB. Sobre o presente, ela diz ter ganhado “uma caixinha com borrachas coloridas e perfumadas em forma de frutinhas” (ELEONORA, 29/09/2020). Contudo, também relembra alguns momentos não muito agradáveis:

Um dia a professora levou uns pintinhos e disse que a criança mais comportada os levaria pra passarem o fim de semana em casa. Eu queria muito levá-los e, portanto, fiquei imóvel e em silêncio sentada no chão junto com as demais crianças. A Polyana, uma menina sardenta e de cabelos encaracolados, me beliscava a perna com força sem que ninguém visse para que eu gritasse e

perdesse a disputa, mas me mantive quieta e venci. Também me lembro de dois meninos — Wandick e Roosvelt — que implicavam muito comigo, me chamando de “Eleonora cara de cenoura” e quando revidei chamando o Wandick “de cara de boutique” ele veio com um cabo de vassoura pra me bater, mas nunca aconteceu nada. (ELEONORA, 29/09/2020).

No buscar pelas lembranças, o nome e características de outra menina logo surgiram na escrita de Eleonora (2020). Essa era Polyan — que apesar de ter sardas como a Pollyana de um livro de literatura bastante conhecido — não estava a fim de *jogar o jogo do contente*¹⁶ e permitir que Eleonora criança conseguisse levar um pintinho para casa. O desenlace desse confronto a Eleonora adulta não relembra ou não registra no momento da entrevista, mas frisa, com orgulho, que teve controle ao ser beliscada, sem contar para a professora e sem gritar, chorar ou revidar. Isso demonstra que a Eleonora criança sabia do comportamento que dela era esperado pela professora: silêncio, retidão e concentração.

Outro ponto interessante é o conflito entre ela e os meninos, com *xingamentos* elaborados a partir de rima com os nomes. Podemos aventar que a sonoridade das palavras já tivesse sido trabalhada com as crianças em outros momentos e, por isso, tal elaboração de rima com nome fosse do conhecimento tanto de Eleonora quanto de Wandick. Tem-se um conflito entre elas, mas que não deixa de ser uma brincadeira com rimas, ainda que estas fossem ofensivas, no olhar das crianças. Seguindo o entendimento de Brougère (2001), a brincadeira humana “supõe contexto social e cultural”, não é natural da criança, “é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” e “pressupõe uma aprendizagem social” (BROUGÈRE, 2001, p.97). Sobre a importância de deixar as crianças resolverem seus conflitos, Azevedo (2014) diz que:

Das interações nascem relações e o conflito é uma característica de quem interage, de quem se relaciona com os outros e manifesta opiniões e sentimentos, de quem se defende a si e por vezes os outros. As relações de amizade também integram discussões, disputas e conflitos. Nestas interações, as crianças constroem a sua identidade e compreendem a diversidade do mundo à sua volta. (AZEVEDO, 2014, p. 42).

“Trata-se da história de uma menina de onze anos, filha de um missionário pobre, que após ficar órfã, vai morar em outra cidade com uma tia rica, rígida e severa, à qual não conhecia previamente. Polyan ensina às pessoas de sua relação na nova comunidade o jogo do contente, que havia aprendido com seu pai no dia em que esperava ganhar uma boneca e recebeu um par de muletinhas. Seu pai lhe explicou que não existia nada que não pudesse ter dentro qualquer coisa capaz de nos fazer contentes, e ela então ficou contente por não precisar de muletinhas. E depois desse dia, criou o jogo de procurar em tudo que há ou acontece, alguma coisa que a faça contente, e o ensina sempre que encontra alguém triste, aborrecido ou mal-humorado”. (ABICHERQUER. Explicação do Livro Polyan. In: <https://golfinho.com.br/livro/polyanna.htm>).

Heloísa Marinho (1978), ainda defende que diante de alguns desentendimentos entre as crianças não é necessário a interferência da professora, pois “os conflitos são úteis a socialização” (MARINHO, 1978, p.51). Por sua vez, a entrevistada Ana Cláudia afirma só ter boas lembranças dessa época. E que a mais marcante é sobre a sua professora do Jardim 1, que “usava botas de salto alto que iam até as coxas” e que ela “achava o máximo!!!” (ANA CLAUDIA, 25/09/2020). Já a entrevistada Jeanne diz que as lembranças marcantes são das danças e peças teatrais que eram apresentadas no auditório da escola. Em relação às recordações não agradáveis, diz não se lembrar. Nas palavras de Jeanne (2020): “me lembro apenas de que realmente me perdia em um labirinto que havia no parquinho”.

Abi-Sáber (1963), em seu livro *O que é Jardim de Infância*, mostra preocupação quanto aos materiais que podem ser usados nos parques e áreas externas destinados ao recreio das crianças. A autora afirma que “o material de brinquedo e de uso ao ar livre deve ser forte, seguro, firme, bem pintado, bem polido, sem farpas ou outros perigos e, absolutamente, adequado ao tamanho das crianças” (ABI-SÁBER, 1963, p.50). Quanto aos brinquedos que possuem nos parquinhos dos jardins de infância, foram listados os escorregadores, balanços, pneus, cavalinho de pau, caixa de areia, entre outros. Em relação aos espaços da escola, é possível perceber nos relatos que as entrevistadas conseguem descrever com detalhes a organização dos espaços físicos desse estabelecimento e que eles foram projetados para atender o público da educação infantil, quando elas usam os termos “mesas e cadeiras pequenas”; “banquinhos”; “casinha”; “mesinhas” e “mobiliário pequeno” como fez Eleonora (2020) e Jeanne (2020):

A sala de aula era bastante ampla, com espaço para carteiras, outro para brinquedos e atividades, em geral com os alunos sentados no chão. As janelas davam para um pequeno jardim, depois do qual estavam localizadas salas onde havia aulas como iniciação musical e outras atividades psicomotoras. Havia um pátio logo que entrávamos e minha sala ficava em um bloco à esquerda, onde à direita estavam as salas de aula e à esquerda as salas da coordenação. (ELEONORA, 29/09/2020).

Lembro do Pátio com banquinhos e brinquedos de madeira, casinha de boneca no Jardim, dos espelhos d’água, do parque. As salas eram bem arejadas, mobiliário pequeno, as mesinhas tinham encaixe para formar grupinhos redondos, casinha de boneca, almofadas, estantes baixas com lapis de cor, tinta, massinha, papéis, brinquedos de montar... (JEANNE, 10/03/2020).

O capítulo XVI do livro *A vida no Jardim de Infância* (1967), traduzido por Nazira Abi-Sáber e Maria de Lourdes Lana, trata sobre a organização do ambiente para atender as

crianças de 4 a 6 anos. Em questão de espaço era visto como adequado pensar na localização das salas de aula, para que ficassem no térreo, próximas das instalações sanitárias, de fácil acesso ao pátio, e longe de barulhos. Ainda era importante considerar os fatores de segurança (sem escadas, janelas protegidas, fios cobertos, superfícies lisas, outros), também a disposição e o tamanho adequado das mesas e cadeiras, como descrito abaixo:

Mesas para as crianças

1. Tampo lavável.
2. De 50 cm a 55 cm de altura.
3. Pequenas (para, 4 a 6 crianças), de modo que possam ser usadas separadamente ou unidas umas às outras .
4. Firmes e fortes.
5. Desmontáveis para serem guardadas com facilidade.

Cadeiras para as crianças

1. Leves
2. Assento de 25 cm a 30 cm de altura; espaldar de 55 cm de altura, facilitando a posição correta. (STEGEMAN, WILLS, 1967, p.251).

Ainda sobre a importância de adequar os espaços para as crianças, Foster e Headley (1967, p.112) afirmam que “é uma vantagem evidente se o Jardim de Infância puder ser bem equipado com materiais compatíveis com a idade e o desenvolvimento das crianças”. Os relatos das entrevistadas, acompanhados de algumas fotografias, acabam por elucidar outros elementos que auxiliam nesta narrativa histórica, como o uso do cantinho de brinquedos e as festas em datas comemorativas. A imagem a seguir é de Jeanne, que esteve no Jardim de Infância por três anos.

Figura 10: Jeanne com os brinquedos



Fonte: Jeanne, 2020 – Acervo da Pesquisa

Atentando-se para o que Viana (2013) reforça sobre a fotografia e sua utilização como documento empírico, é pertinente explicar que a imagem constitui um texto – ainda que visual – e que a compreensão de sua representação se relaciona com “a natureza da linguagem fotográfica (certo domínio da técnica de produção fotográfica)” e “ao contexto histórico, no qual foram produzidas as imagens”, devendo estas ser analisadas e questionadas à luz de documentos complementares (VIANA, 2013, p.2114). Com esse raciocínio, é possível perguntar: o que essa fotografia nos informa, quando relacionada ao Jardim de Infância da ENB?

A fotografia de Jeanne e seus brinquedos permite aqui indicar que, embora a entrevistada não tenha informado o local onde foi tirada, possivelmente existia uma separação dos brinquedos por gênero no Jardim da ENB. Fato esse que pode ser comprovado por Ana Cláudia, que também esteve na instituição de educação infantil por três anos, quando relembra da relação com os brinquedos em sua época. Segundo seu relato, “tinha o espaço da casinha para as meninas e dos carrinhos para os meninos dentro da própria sala”. (ANA CLAUDIA, 25/09/2020).

De acordo com Kishimoto e Ono (2008), a partir da separação dos brinquedos e brincadeiras por gênero são criados estereótipos “que provêm dos pais e das pessoas que cercam

a criança” (BROUGÈRE, 2004 apud KISHIMOTO, ONO, 2008, p.210). Nesse sentido, ao analisar a fotografia de Jeanne e o relato de Ana Cláudia, é possível deduzir que tais estereótipos eram reforçados no Jardim de Infância da ENB, uma vez que haviam espaços e brinquedos destinados às meninas e outros aos meninos.

Seguindo pelos relatos, uma recordação coletiva é referente às datas comemorativas que, segundo as entrevistadas, resultavam em apresentações do coral da instituição - composto pelas próprias crianças – e também em apresentações de peças teatrais que aconteciam no auditório, como é possível perceber nas falas a seguir:

Lembro das apresentações das crianças no auditório: danças, peças... (JEANNE, 10/03/2020).

(...) tínhamos aula de música, apresentávamos peças teatrais. Lembro que cantávamos muito, inclusive fiz parte do coral de lá. Mas não me lembro especificamente das músicas. (ANA CLAUDIA, 25/09/2020).

Segundo a diretora Ivone Costa (1990, p.40), o coral apresentou-se “em diversas ocasiões, culminando com uma performance no Teatro Nacional”. Ainda em relação ao coral do Jardim de Infância da ENB, foram encontradas três matérias no jornal *Correio Braziliense* que comprovam a participação em vários eventos, tais como: Semana da normalista (1975), VIII Encontro de Corais (1975)¹⁷ e Festa de comemoração do sexto ano do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília (1976). Sobre esse último evento, a matéria explica que:

O Coral do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília exibiu-se ontem na festa de comemoração do sexto aniversário da escola. Elaborada pelas mãos dos alunos, a programação constou de apresentação do Coral, de ginkana e de números variados de dramatização, além de distribuição de guloseimas, botões de rosas e presentes às professoras. Os alunos fizeram um bolo (...). (COMPLEXO..., 14/10/1976, p. 12).

Também foram encontradas outras matérias nesse mesmo jornal, na década de 1970, que mencionam algumas festividades realizadas no Jardim de Infância da ENB. No ano

¹⁷ “Com a apresentação do coral do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, do coral da Escola de Aplicação, demonstração de expressão corporal, (foto), além de uma exibição do Clube de Folclore, foi aberta, anteontem, no auditório da Escola Normal de Brasília, a Semana da Normalista, que vem a ser um congraçamento de todas as futuras professoras da Capital, da rede oficial e particular de ensino”. (SEMANA..., 15/10/1975, p. 13).

“(...) Na terceira parte, amanhã, às 10 horas, em “Concerto para a juventude”: Coral do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília (regentes: Vera Lúcia Silva Dias e Cleonice Gonçalves Dias), Coral de Aplicação da Escola Normal de Brasília (regente: Lydia Garcia) (...). (MÚSICA, 29/11/1975, p. 18).

de 1972, foi noticiado no *Correio Braziliense* que no mês de agosto ocorreu a semana do folclore na Escola Normal de Brasília, “congregando as unidades de laboratório, pré-primário, primário, cursos normais e cursos de pedagogia” (Semana..., 22/08/1972, p.15). Já no ano de 1973 a matéria traz como título “Escolas realizam festa junina” e menciona a instituição de educação infantil ao dizer que “em vários estabelecimentos foram realizadas festas juninas, entre os quais Jardim de Infância e Escola de Aplicação da Escola Normal de Brasília” (ESCOLAS..., 22/06/1973, p.11). Ainda no mesmo ano, o jornal trata sobre a programação da semana da criança, que ocorreu em várias escolas do Distrito Federal, e menciona que na ocasião foi comemorado o 2º aniversário do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, “com um almoço de confraternização entre alunos e professores” (DF..., 12/10/1973, p.2). Por meio do acompanhamento das notícias no jornal *Correio Braziliense*, é possível indicar que as datas comemorativas faziam parte da proposta pedagógica do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília. Essa afirmação pode ser comprovada através do relato, construído em detalhes, por Eleonora (2020):

Me lembro também de uma apresentação com fantasia de holandesa: saia vermelha, blusa branca com mangas bufantes, colete preto, chapéu e avental brancos. Minha irmã mandou fazer na costureira, engomou o chapéu e o avental, mandou fazer um tamancos com o biquinho, mandou colocar cordonê com ponteira e ilhoses dourados no colete. Me senti linda nessa fantasia. Me lembro da emoção de subir ao palco central da Escola Normal. Também me lembro da festa junina e de estar lindamente vestida de caipira. (ELEONORA, 29/09/2020).

Quando se trabalha com a memória – seja em uma história de vida individual ou mesmo em memórias construídas coletivamente – é como se “houvesse elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças” (POLLACK, 1992, p.201). Outras festas, além da junina e da apresentação de holandesa, podem ter ocorrido no período que Eleonora (2020) esteve no Jardim de Infância da ENB, mas, aquela que ficou marcada em sua lembrança e no seu relato, com detalhamento, seja pela beleza da vestimenta ou a emoção do palco, é a de holandesa. Como descreve Pollack (1992, p.201), “se destacamos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis”.

Figura 11: Festa Junina



Fonte: Jeanne, 2020 – Acervo da Pesquisa

A Festa Junina que Jeanne (2020) se recorda de estar “lindamente vestida de caipira”, ocorreu no último ano dela na instituição. A fotografia a registrou na barraca de pescaria, com chapéu na cabeça e mão estendida para receber o seu brinde. De acordo com Foster e Headley (1967), ao participar do planejamento e execução da festa junina nos jardins de infância, as crianças adquirem conhecimentos sobre as comidas típicas dessa festa, sobre valores, e ainda passam a ter noção de tamanho por meio do barbante utilizado para a confecção das bandeirinhas. Nesse sentido, sobre a constituição de datas comemorativas como parte do currículo é importante destacar que “as instituições e profissionais devem ter muito claro qual o verdadeiro significado dessas datas para a vida das crianças” (GOMES, MONTEIRO, 2016, p.156). Gomes e Monteiro (2016) ainda mencionam Barbosa e Horn (2008), que pontuam:

É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração. (BARBOSA e HORN, 2008, p.40 apud GOMES e MONTEIRO, 2016, p. 155).

Figura 12: Apresentação de Páscoa



Fonte: Jeanne (2020) – Acervo da Pesquisa

Acima, mais uma imagem retrata outro dia festivo no Jardim de Infância da ENB, com a apresentação de páscoa que aconteceu no auditório. Sobre essa tradicional festividade religiosa, Schueler, Delgado e Müller (2007) explicam que:

A Páscoa é uma comemoração originária das festas da primavera, uma das festas mais comemoradas no início da Idade Média e foi apropriada pelos cristãos para celebrar a ressurreição de Cristo, no primeiro domingo depois da Lua Cheia do equinócio da primavera. É o evento decisivo que estabelece o calendário gregoriano, com a qual a Europa cristã afirma seu domínio do tempo sobre outras culturas. Segundo Itani (2003), nessa festividade, o ovo é usado como símbolo da vida e da eternidade. Embora a celebração da Páscoa tenha sido incorporada ao calendário brasileiro, ela ocorre no outono, e chocolates em forma de ovo são deixados às crianças, supostamente trazidos pelo “coelhinho da Páscoa”, outro símbolo cristão que representa a vida e fertilidade. (SCHUELER, DELGADO, MULLER, 2007, p.132-133).

Contrapondo as memórias das entrevistadas e suas fotografias, é coerente indicar que havia uma prática de comemoração de datas específicas, seguindo o calendário religioso e de feriados. Com essa contraposição de relatos, é possível uma aproximação com a história do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília. São vestígios de práticas festivas e comemorativas.

3.2.2. As professoras

Mesmo com poucos registros encontrados sobre a atuação do corpo docente dessa instituição, é inegável que o trabalho desenvolvido pelas professoras - personagens importantes- ajudou a construir a história do Jardim de Infância da ENB. Sobre a equipe pedagógica constituída para atuar nesse estabelecimento de ensino, a diretora Ivone afirma que:

Da elaboração do plano de funcionamento do Jardim, inaugurado em outubro de 1971, surgiu a necessidade de organizar uma equipe pedagógica formada por professores da ENB para, numa experiência pioneira, iniciar um trabalho de especialização em serviço, nas diversas áreas do conhecimento junto aos docentes que atuariam naquela Unidade e além disso, testar pela primeira vez uma administração escolar por equipe. Esta equipe denominada técnico-administrativa, tendo eleito como melhor forma de dinâmica docente, a globalização de atividades, criou Unidades Vivenciadas que consistiam no desenvolvimento de ações centradas em interesses determinados pelas próprias crianças. (COSTA, 1990, p.40).

A professora Neide, que lecionou no Jardim de Infância da ENB na mesma década aqui investigada, fez um relato informal da sua experiência como docente nessa escola. Em relação às horas trabalhadas na instituição, a ex professora afirma que funcionava em regime de 40 horas semanais, divididas em 20 horas de trabalho em sala de aula e mais 20 horas de coordenação pedagógica. Sobre o trabalho desenvolvido durante as coordenações, a professora relata que esse tempo era destinado a elaboração dos planos de aula e também dos materiais didáticos. Ainda cada uma das docentes tinha um momento individual com as orientadoras pedagógicas para que elas “acompanhassem a execução dos objetivos pedagógicos e nossos planejamentos”. (NEIDE, 21/06/2020).

Em suas memórias, Neide ainda relembra o fato de que suas aulas também serviram como estágio para as normalistas da Escola Normal de Brasília, contando da seguinte maneira: “periodicamente as normalistas usavam nossas turmas para assistirem às aulas e também darem aulas práticas. Faziam observações e suas aulas eram avaliadas. Tudo era organizado e as aulas bastante produtivas.” (NEIDE, 21/06/2020). A professora afirma em seu depoimento sentir saudade dessa época e diz que essa experiência foi importante para o seu crescimento profissional. De forma resumida ela diz que “a organização do trabalho era bastante funcional e eficiente”. A imagem a seguir mostra a tia Neide com a sua turma do ano de 1974.

Figura13: Turminha da tia Neide, 1974.



Fonte: Nálide Medeiros. Fotografia disponível na rede social pessoal em 21 de junho de 2020.

A matéria do jornal *Correio Braziliense*, publicada em 19 de fevereiro de 1973, ao elogiar o trabalho desenvolvido pelo corpo docente do Jardim de Infância da ENB, menciona as professoras Ivone de Souza Rodrigues, Ivonilde Faria Morrone e Angela Maria Alves da Silveira, que ocupavam, respectivamente, os cargos de diretora, e orientadoras pedagógicas. Percebe-se que a diretora ocupou essa função por alguns anos, o que pode ser confirmado em outra reportagem, publicada no ano de 1976, que se refere a professora Ivone como “fundadora e atual diretora do Jardim de Infância” (COMPLEXO..., 14/10/1976, p.12). A professora Ivone de Souza Rodrigues Costa foi a primeira diretora do Jardim de Infância da ENB, e sobre essa experiência ela afirma que “inegavelmente, considerada, na época como experiência pedagógica modelo, o Jardim da ENB representou para mim a mais cara e inolvidável vivência profissional” (COSTA, 1990, p.40). O conceito de uma experiência pedagógica modelo pode ser compreendido a partir da metodologia que era utilizada nessa instituição, denominada “Unidades Vivenciadas que consistiam no desenvolvimento de ações centradas em interesses determinados pelas próprias crianças” (COSTA, 1990, p.40). Sendo assim, Costa (1990) explica:

Era uma escola em que se procurava não tolher a liberdade das crianças. Em todas as atividades ela se sentia capaz de expressar sua criatividade em qualquer espaço físico, utilizando os mais diversos e inesperados materiais. Expandiam-se em trabalhos individuais e coletivos fortalecendo o seu Eu e equilibrando-se nas suas relações com os Outros. (COSTA, 1990, p.40).

A seguir, uma imagem das professoras no dia da inauguração do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, no ano de 1971. Sentadas, da esquerda para a direita, estão as professoras: Eliana, Therezinha, Neide, Sebastiana, e Valdenise. Já na segunda fila, de pé, estão as professoras: Eliane, Elizabeth, Regina, Luzia, Olímpia, Célia, Emiliana e Ydê.

Figura 14: Corpo docente na inauguração do Jardim de Infância da ENB, 1971.



Fonte: RAMOS, 1990; Nálide Medeiros. Fotografia disponível na rede social pessoal em 21 de junho de 2020.

Foram poucas as informações encontradas sobre o corpo docente do Jardim de Infância da ENB. Percebe-se que as fontes que tratam sobre essas professoras ficaram restritas ao depoimento da professora Ivone Costa, encontrado no documento *30 anos do curso de Magistério em Brasília*, ao pequeno relato informal descrito pela professora Neide e ainda às poucas matérias, extraídas do jornal *Correio Braziliense*, que mencionam os nomes de algumas delas. Mesmo assim, é possível reconhecer a importância que essas docentes tiveram na trajetória dessa instituição de ensino.

3.2.3. As práticas docentes

Ao analisar os manuais voltados para as professoras de educação infantil, descritos aqui anteriormente, foi possível constatar que várias propostas de atividades aparecem com frequência, tais como artes e suas diferentes formas de expressão (música, pintura, dramatização), jogos e brincadeiras, leitura e escrita, ciências naturais, entre outras. Nesse

sentido, ao tomar como referência os relatos das entrevistadas, as fotografias disponibilizadas por elas, o documento *30 anos do curso de magistério em Brasília* e ainda uma reportagem do jornal *Correio Braziliense*, datada do ano de 1973, nota-se que as atividades desenvolvidas no Jardim de Infância da ENB estavam prescritas nos manuais.

De acordo com Heloísa Marinho (1978), não é recomendado que no Jardim de Infância seja estabelecido um planejamento rígido das atividades, sendo importante que a professora deixe as crianças livres para fazer a escolha dessas atividades e materiais utilizados. Assim “educa-se a criança ao organizar, por iniciativa própria, a sua própria atividade” (MARINHO, 1978, p.107). Sobre essa liberdade e autonomia, a diretora do Jardim de Infância da ENB relata que as atividades eram desenvolvidas “centradas em interesses determinados pelas próprias crianças (COSTA, 1990, p.40). Corroborando com essa ideia, na reportagem do jornal *Correio Braziliense* há uma foto de três crianças do Jardim de Infância da ENB, cuja legenda diz: “As crianças, em inteira liberdade, convivem e se divertem” (TODO..., 19/02/1973).

Em sua obra, *O que é Jardim da Infância* (1963), Nazira Féres Abi-Sáber, com objetivo de proporcionar um ambiente mais agradável, propõe que as salas de aulas dos jardins de infância sejam organizadas através de centros de interesses, tais como cantinho da leitura, centro de música, centro de artes, centro de jogos, cantinho de brinquedos, etc. De acordo com a reportagem do jornal *Correio Braziliense*, intitulada *Todo mundo quer seu filho no Jardim da ENB*, essa instituição oferecia atividades tais como formação espiritual, artes, recorte e colagem, pintura soprada, pintura no cavalete, música (valores musicais, bandinha rítmica, canto), leitura e linguagem escrita (alfabetização).

Ainda sobre as atividades propostas, Eleonora afirma que eram realizadas “atividades educacionais relacionadas a alfabetização, socialização e desenvolvimento psicomotor” (ELEONORA, 29/09/2020). Jeanne complementa dizendo que eram oferecidas atividades tais como: “Alfabetização lúdica, aula de música, de teatro, de artes, numeração com muitos materiais concretos” (JEANNE, 10/03/2020). Pelos cadernos escolares utilizados por Ana Claudia, no ano de 1974, é possível perceber indícios das atividades relembradas por aquelas que foram as crianças do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília. Entendidos aqui como fonte primária, concorda-se com Gvirtz (1996) quando afirma que:

(...) o caderno que os alunos usam diariamente, tanto para registrar mensagens quanto para desenvolver atividades, atende a duas condições que o tornam de interesse. O primeiro, sua capacidade de preservar o que está registrado, um caráter que distingue-o de outros espaços de escritura. (...). A segunda

condição é que o caderno seja um espaço de interação entre professores e alunos (...). (GVIRTZ, 1996, p. 5. Traduzido pela autora).¹⁸

Ao identificar trabalhos acadêmicos que utilizam “cadernos escolares”, Nogueira, Arruda e Gonçalves (2018) demarcam que existem muitas nomenclaturas para os mesmos, tais como: cadernos de alunos, cadernos de português, cadernos, entre outros. “Por meio deste estudo, observamos que os cadernos escolares podem proporcionar uma gama de possibilidades de pesquisa não só no campo da História da Educação e da Alfabetização, mas em relação a uma diversidade de abordagens e pontos de vista” (NOGUEIRA, ARRUDA, GONÇALVES, 2018, p.636). É claro que há limites até onde conseguimos adentrar o universo escolar e seu cotidiano no tempo da utilização dos cadernos. A resposta que Viñao (2008) dá à pergunta por ele erigida – “o que entendemos por caderno escolar?” – auxilia o entendimento aqui expressado:

Um conjunto de folhas soltas, costuradas ou encadernadas posteriormente e utilizadas com fins escolares constitui um caderno escolar? Podemos manejar um conceito estrito de caderno e outro ou outros mais amplos. O conceito estrito é muito simples: um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares (esse mesmo caderno pode ser utilizado com outros fins; por exemplo, como caderno de contas ou diário pessoal). O curioso é que, por vezes, parte-se de um conceito estrito e, depois, em função do material encontrado ou disponível ao longo da pesquisa, segue-se, de fato, um conceito amplo que inclui, da mesma maneira, os exercícios ou trabalhos de alunos realizados em folhas soltas e costurados ou encadernados posteriormente. (VINÃO, 2008, p. 19).

Seja partindo de um conceito estrito ou de um amplo, Viñao (2008) demonstra que os cadernos devem ser considerados como fontes complexas, que não permitem apenas compreender seu formato de produção ou de utilidade como suporte de atividade escrita, logo, da cultura escolar, todavia, deve ser percebido como “uma fonte que fornece informação – por meio, sobretudo, de redações e composições escritas – da realidade material da escola e do que nela se faz” (VIÑAO, 2008, p.16). Voltando o olhar para os cadernos de Ana Claudia, eles são separados por disciplinas, tais como: Comunicação e Expressão Matemática, Linguagem e Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

¹⁸**Texto Original:** (...) el cuaderno que los alumnos usan diariamente, tanto para registrar mensajes como para desarrollar actividades, reúne dos condiciones que lo hacen de interés. La primera, su capacidad de conservar lo registrado, carácter que lo distingue de otros espacios de escrituración. (...) La segunda condición es la de ser el cuaderno un espacio de interacción entre maestros y alumnos (...). (GVIRTZ, 1996, p.5).

Figura 15: Capas dos cadernos



Fonte: Ana Cláudia, 2020 – Acervo da Pesquisa

As capas dos cadernos de Ana Cláudia informam não somente a divisão de conteúdos de aprendizagem por disciplinas e o nome das mesmas, como também deixam pistas da participação da criança em sua confecção. Foi a pequena Ana Cláudia que ilustrou as capas, o papel pardo amarelo e outro rosa, com desenho de casa, nuvens, árvore, Sol, flores, pássaros e borboleta. Percebemos que, no primeiro caderno, Sol e borboleta ganharam mais detalhes, enquanto no segundo chama a atenção o detalhe da casa, da árvore e flores. Esses dois últimos talvez possa ser explicado por ter sido utilizado canetinha, que deixa o traçado mais forte, além da cor. Mas a casa, com dois andares, é diferente da que foi desenhada no outro caderno.

Sem sabermos as datas de produção das capas, o primeiro olhar e organização visual delas aqui no trabalho permite interpretar que o desenho de Ana Cláudia, da casa, foi aprimorado no segundo caderno. Todavia, o que sabemos, pelas datas de bilhetes avaliativos deixados pela professora, é que o segundo caderno, com a casa de dois andares, foi o primeiro que Ana Cláudia completou, nos primeiros meses do ano de 1974. A partir do segundo caderno utilizado naquele ano, com o Sol sorridente, as casas de Ana Cláudia, nas ilustrações feitas dentro do caderno também, seguem o mesmo traçado.

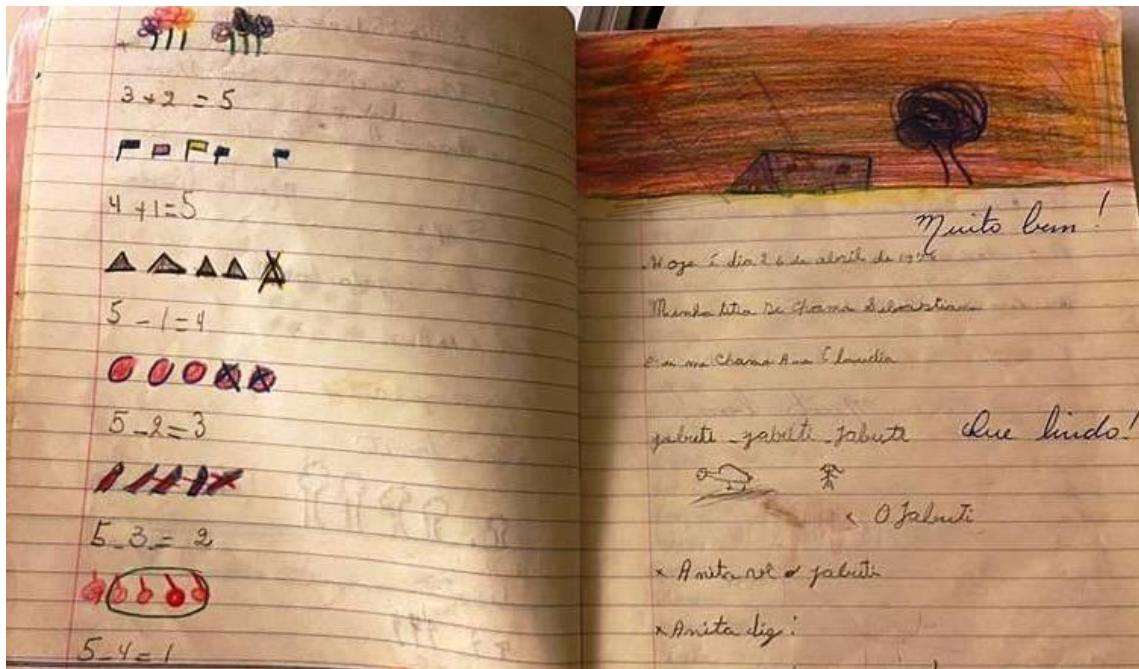
Grubits (2003), acostumada com pesquisas em que analisa desenhos infantis, em uma delas (com crianças de periferia e grupos indígenas), atentou-se para o tema “a casa”, porque esse desenho, segundo pontua, está imerso em significados e representações que estão relacionados com a cultura, a identidade, as instituições sociais – como a família. A autora

demonstra como os desenhos diferem entre crianças de contextos econômicos, sociais e culturais diferentes, ainda que em uma mesma região. Nesse sentido, ela aponta que o desenho conta do objeto representado, dos instrumentos que o tornaram possível (lápis, folha, caderno, giz, tinta, etc.), como também diz do sujeito e do contexto em que ele vive. Sobre a casa, dialogando com outros estudos, explicita que:

A casa é o símbolo de todas as “peles” sucessivas que nos envolvem - o seio materno, corpos, família, universo - e que vão se encaixando e modelando. Assim, desenhar uma casa é evocar o último ego que reside mais fundo, assim como suas relações com todos seus envelopes; é revelar as modalidades de sua pertença no mundo. (...) A imagem da casa, alegre ou não, nos acompanha ao longo de nossa vida. Esse arquétipo ligado a nossa segurança, amores, posses, status social, está inscrito mais profundamente em nós, até na nossa parte primitiva e animal, como a concha para o caracol. (GRUBITS, 2003, p.99-100).

Sendo ou não o desenho da casa nas capas dos cadernos um elemento simbólico ou que possa ser assim visto e interpretado, ou um artefato que nos permite uma aproximação com a cultura material escolar de determinado espaço e período histórico, aqui pode ser entendido também como um indício da prática docente, ao visualizarmos o recadinho deixado pela professora: “Ana Claudia, seu primeiro caderno está um amor!!! Guarde-o com muito carinho. Veja o quanto você cresceu e faça outro, mais bonito ainda. Parabéns! Sua titia Sebastiana” (Caderno de Comunicação e Expressão, 31/05/1974). Elogiar o capricho, incentivar a guarda, assinar como titia (uma alusão que cria intimidade familiar), podem ser vistos como métodos utilizados pela professora. E isso acaba indo ao encontro do que escreve Viñao (2008) quando se remete aos raros encontros de cadernos escolares por pesquisadores e historiadores que “são os seguintes: os dos melhores alunos; os encadernados para serem expostos; (...) os de capas esteticamente mais bonitas e os passado a limpo (não os de rascunho e, menos ainda, os de anotações pessoais do aluno)” (VIÑAO, 2008, p.24). Os elogios, assim como o conteúdo ensinado, podem ser observados ao folhear os cadernos.

Figura 16: Atividade do caderno de Comunicação e Expressão Matemática



Fonte: Ana Cláudia, 2020 – Acervo da Pesquisa

Ser criança matriculada no Jardim de Infância da ENB era, como demonstra a imagem anterior, saber utilizar o caderno pautado ou *caderno com linhas*, como crianças costumam se referir hoje em dia quando começam a utilizá-lo. E essa nomenclatura utilizada, aqui expressada por escutar em vários momentos e situações na educação básica, atualmente ocorre no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que há um entendimento de que na Educação Infantil o processo educativo, pautado pelo eixo curricular interação e brincadeira, não está organizado como escolarização formal, com leitura e escrita como eixos centrais¹⁹ todavia, é pertinente destacar que tal entendimento atual foi construído histórica e socialmente. Portanto, identificar que no caderno de uma criança do Jardim de Infância da ENB há linhas, conteúdos, escritas organizadas com espaçamentos, cores, parágrafos, é perceber que as professoras corroboravam o pensamento de que a pré-escola, ou pré-primário, era um preparatório para o primário. E isso exigia que as crianças aprendessem a utilizar o caderno, além dos conteúdos.

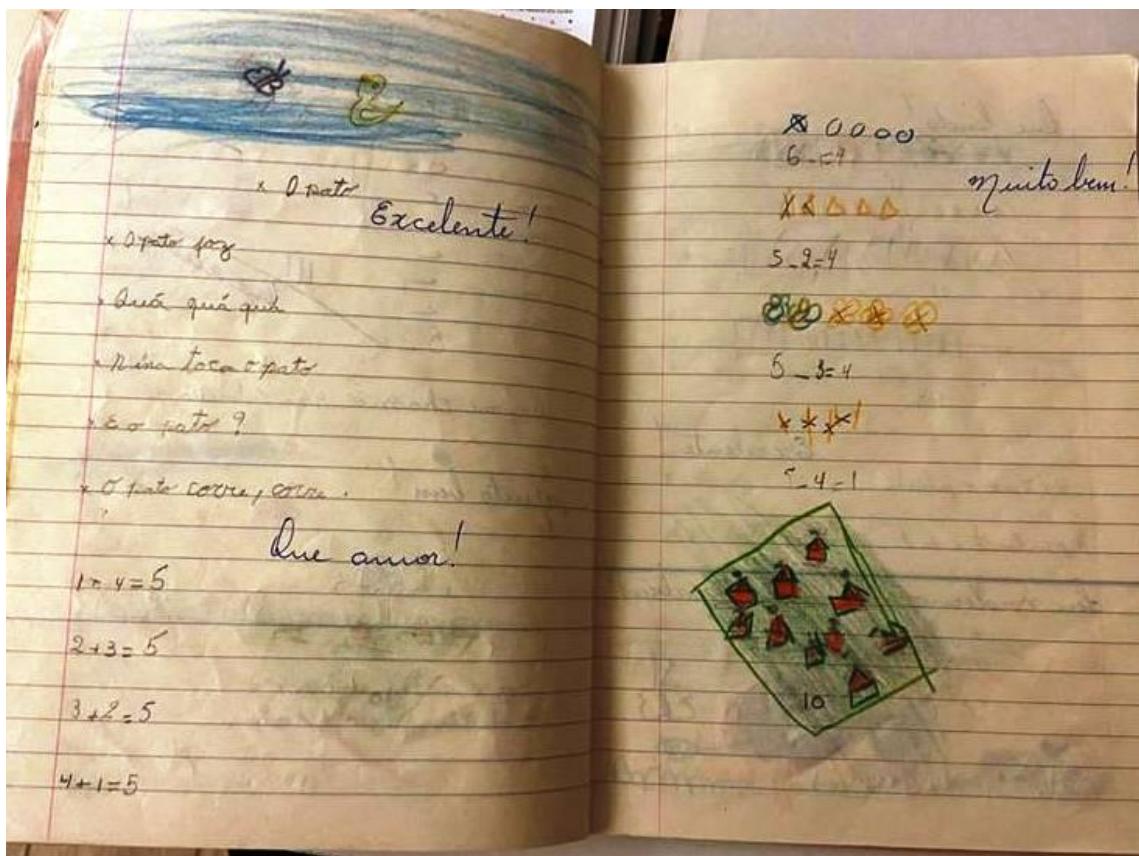
Os cadernos de Ana Cláudia apresentam-nos aspectos da cultura escolar, aqui entendida como “conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a

¹⁹Como Faria (2005, p.1021) explica: educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar. O que não quer dizer que a creche e a pré-escola também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar. Também não quer dizer que a educação nessas instituições não tenha conteúdo, seja espontânea, só porque nelas não se trabalha com conteúdos escolares e o professor não ministra as disciplinas escolares formais: o professor é um professor de crianças.

incluir, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos” (JULIA, 2001, p.15). A utilização de um caderno escolar pautado implica, como relembra Gvirtz (1996), certa propriedade, um domínio de normas específicas para que ali esteja representado o processo de ensino e aprendizagem. É possível apontar que as crianças do Jardim de Infância da ENB eram apresentadas, ou melhor, iniciadas no universo da aprendizagem não só da matemática, como na imagem anterior, como também no mundo das regras necessárias para a utilização desse material escolar.

Percorrendo o caderno de Comunicação e Expressão Matemática é possível identificar que as atividades de Matemática compreendiam contas de adição, subtração e resolução de pequenos problemas. A forma como Ana Cláudia resolvia as questões chama atenção, pois ela utilizava desenhos para representar as quantidades. Na obra *A vida no Jardim da Infância* (1967), traduzida por Nazira Feres Abi-Sáber, ao tratar sobre os conteúdos de matemática que podem ser trabalhados nos jardins de infância de maneira informal, são relacionados conceitos como “habilidade de usar concretamente os números em relação a objetos, experiências e quantidades” (WILLS, STEGEMAN, 1967, p.202), tamanho, forma, valor do dinheiro, data e hora (por meio do uso do calendário e do relógio), peso e medida, etc. Ainda, como forma de ilustrar o trabalho com quantidades, é apresentada uma imagem que mostra os números 1, 2 e 3 sendo representados por uma flor, 2 coelhos e três barquinhos, respectivamente. Percebe-se que foi a mesma forma utilizada por Ana Cláudia ao resolver suas atividades, o que demonstra mais uma vez que possivelmente as professoras do Jardim de Infância da ENB tomavam esses manuais como referencial pedagógico para preparar as suas aulas ou que essa prática de ensino com representação circulava nos cursos das Escolas Normais onde eram formadas as professoras e, consequentemente, na Escola Normal de Brasília. Sobre o uso do desenho pela criança entre 5 e 6 anos de idade, Heloísa Marinho (1978) diz que “é importante que já tenha descoberto o valor representativo do desenho, pois já começa a utilizá-lo como expressão do pensamento. (MARINHO, 1978, p.41).

Figura 17: Atividade do caderno de Comunicação e Expressão Matemática



Fonte: Ana Cláudia, 2020 – Acervo da Pesquisa

Como o nome do caderno já deixa subentender – Caderno de Comunicação e Expressão Matemática – ele também era utilizado para a escrita de pequenos textos, como no texto *O Pato*, que pode ser visualizado na página da esquerda: “O pato faz/ Quá quá quá/Nina toca o pato/E o pato?/O pato corre, corre”. O mesmo texto é citado por Eleonora quando ela diz recordar-se de ter aprendido a ler ainda no Jardim da ENB, como é possível perceber em seu relato: “Me lembro aprender a ler com o livro “O Ataliba” (eu achava o nome muito estranho), das poesias “O Pato”, “Maria Fumaça”, da estorinha da Quiquita, uma patinha que não queria tomar banho” (ELEONORA,29/09/2020). Ainda sobre o seu processo de alfabetização, a entrevistada pontua:

Antes do Jardim da Escola Normal, eu havia estudado na escolinha 21 de Abril que ficava no final da rua em que morava na 707 sul da qual eu fugia porque as outras meninas se afastavam de mim por eu não ter cabelos longos como os delas. Minha mãe contratou uma normalista para me dar aulas em casa, então eu não me recordo se meu processo de alfabetização se deu integralmente no Jardim da ENB, porém a evolução me parece ter sido muito rápida no 3º período, pois em pouco tempo já lia pequenas estórias e poesias como as que mencionei. (ELEONORA, 29/09/2020).

A iniciação da escrita e da leitura no Jardim de Infância pode ser considerada uma preparação para o ingresso das crianças ao ensino primário. Retomando o manual *A Vida no Jardim de Infância*, no capítulo XII, intitulado *A preparação para as atividades da escola primária*, o foco se volta para “as experiências que preparam para a leitura”, uma vez que “todas as experiências que contribuam para o crescimento social e emocional ajudam a desenvolver a prontidão para a leitura” (WILLS, STEGEMAN, 1967, p.194). Corroborando com essa ideia, o livreto *Os Jardins de Infância no D.F* (1972) afirma que:

O êxito dos alunos da primeira série do primeiro Grau depende, em grande parte, do ensino Pré-Escolar, provado que está através de pesquisas feitas pela Codeplan, que quase 50% dos alunos repetem o primeiro ano quando não frequentaram nenhum estabelecimento de ensino Pré-Escolar, recomendamos que este ensino / se expanda, atendendo, em primeiro lugar, a toda a população de crianças de 6 anos, depois as de 5 anos e , por último, as de 4 / anos. (GDF, SECDF, 1972, s/p).

De acordo com a matéria do jornal *Correio Braziliense* (1973), a partir do 2º período, as crianças do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília já começavam a ter contato com a escrita e a leitura.

Dai para a ALFABETIZAÇÃO é um nada. Seguem, de propósito, em ritmo lento, imposto pela organização curricular, em turmas de alunos de 5 anos e meio a 6. Foi assim que leram durante o ano passado: pré-livros, livros de leituras intermediárias, estórias suplementares e livros da biblioteca de classe. DA CONVERSA e da história contada, passam sem dificuldade para a LINGUAGEM ESCRITA. Quando ditam histórias, as meninas geralmente fazem assim, por exemplo: “O Menino e o Balanço”. O menino está se balançando. O menino se sente como um pássaro voando. Ele se sente como uma folhinha soprada ao vento. Ele se sente na lua com as estrelas. Ele sente o vento soprando e... ele voando. Quando o balanço para, o menino se Sente como se estivesse caindo da lua. Acostumados a ditar estórias, passam, com tranquilidade, a escreve-las, no mesmo estilo. (TODO..., 19/02/1973 p.8).

Sobre o processo de alfabetização desenvolvido no Jardim de Infância da ENB, a diretora Ivone afirma que:

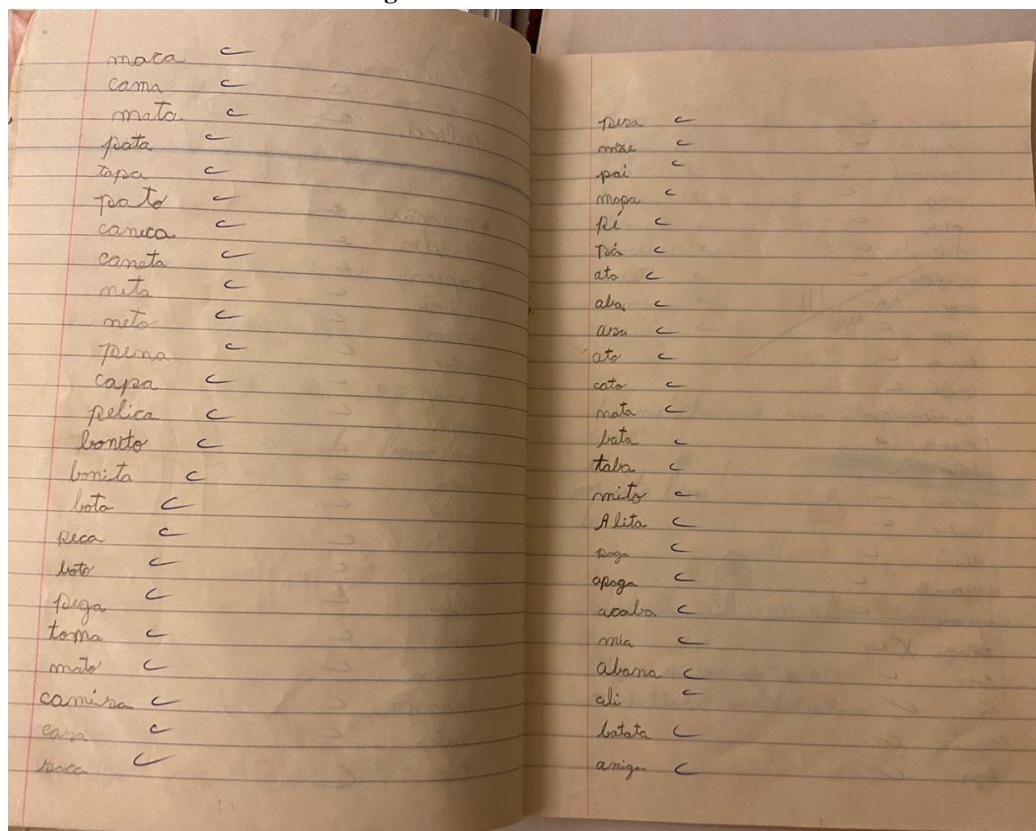
Expostos a uma gama de estimulações, os pequenos do Jardim, ao se acercarem do “Cantinho dos Livros”, presente em todas as salas, começaram a manifestar interesse pelo aprendizado da leitura e da escrita. Viam as suas idéias sobre os desenhos registradas em letras por suas professoras, ditavam para elas histórias e notícias para o jornalzinho da sala e, logo, logo, se tornaram protagonistas de um primeiro pré-livro, para elas criado e que continha suas próprias aventuras. Daí para o domínio das primeiras etapas da alfabetização foi um passo natural, prazeroso, inevitável. Sem descuido de nenhuma das vivências pedagógicas consideradas imprescindíveis ao

desenvolvimento harmonioso da criança daquela fase escolar, ela se adentrava no mundo das idéias bem conhecidas e elaboradas, deliciando-se com os nossos melhores poetas e escritores de literatura infantil. (COSTA, 1990, p.40).

O pré- livro mencionado pela diretora em seu depoimento é o mesmo citado na matéria do jornal *Correio Braziliense* (1973), de autoria da professora Ivonilde Morrone e intitulado “Pluminha, você e Eu”. “Neste, os personagens vestem a mesma fardinha, fato que encantou por demais, os pequeninos”. (TODO..., 19/02/1973, p.8). A respeito da mesma obra e também de como ocorreu o seu processo de alfabetização no Jardim de Infância da ENB, Ana Cláudia relata:

Lembro do coelhinho que tinha no Jardim de Infância chamado Pluminha e que tínhamos um livrinho no qual o Pluminha e duas crianças com o uniforme do Jardim de infância eram os personagens. Lembro-me também de umas fichinhas com as sílabas que estávamos aprendendo e quem conseguia formar mais palavras combinando essas fichinhas ganhava um prêmio. (ANA CLÁUDIA, 25/09/2020).

Figura 18: Atividade- Ditado



Fonte: Ana Cláudia 2020 – Acervo da Pesquisa

Dessa forma, os conteúdos de linguagem também eram trabalhados no Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília por meio de textos curtos e ditados, como é possível perceber pelos registros dos cadernos de Ana Cláudia. Conforme Bastos (2014), o ditado é entendido “como exercício pedagógico com finalidade de medir a competência ortográfica dos alunos” (BASTOS, 2014, p.142-143). As autoras ainda afirmam que o ditado é um exercício recorrente do ensino primário desde o século XIX.

Como uma atividade tradicional do ensino elementar da língua materna, o ditado consiste na leitura pausada, pelo professor, das frases de um texto, que os alunos devem reproduzir corretamente por escrito. Em geral, o texto é lido, ditado, relido e depois é realizada a correção. Cabe ao aluno repetir diversas vezes as palavras, para ixação onde os erros foram cometidos. Os textos escolhidos pelos professores consistem, muitas vezes, em trechos de autores reconhecidos da literatura e, nesse caso, são excertos de textos morais e educativos, e/ou são compostos de maneira a apresentar, em um pequeno número de frases, regras de ortografia, sintaxe. (FLOT, 1911, p. 466 apud BASTOS 2014, p.143).

Mesmo considerado uma atividade do ensino primário, o ditado estava presente nos planejamentos da professora de Ana Cláudia. Logo, esse pode ser mais um indício de que o 3º período do Jardim da ENB era voltado para a preparação das crianças para entrarem na primeira série. Observando a capa de outro caderno, agora o de Ciências, é possível identificar que o desenho sai de cena e entra a colagem, para enfeitar:

Figura 19: Caderno de Ciências

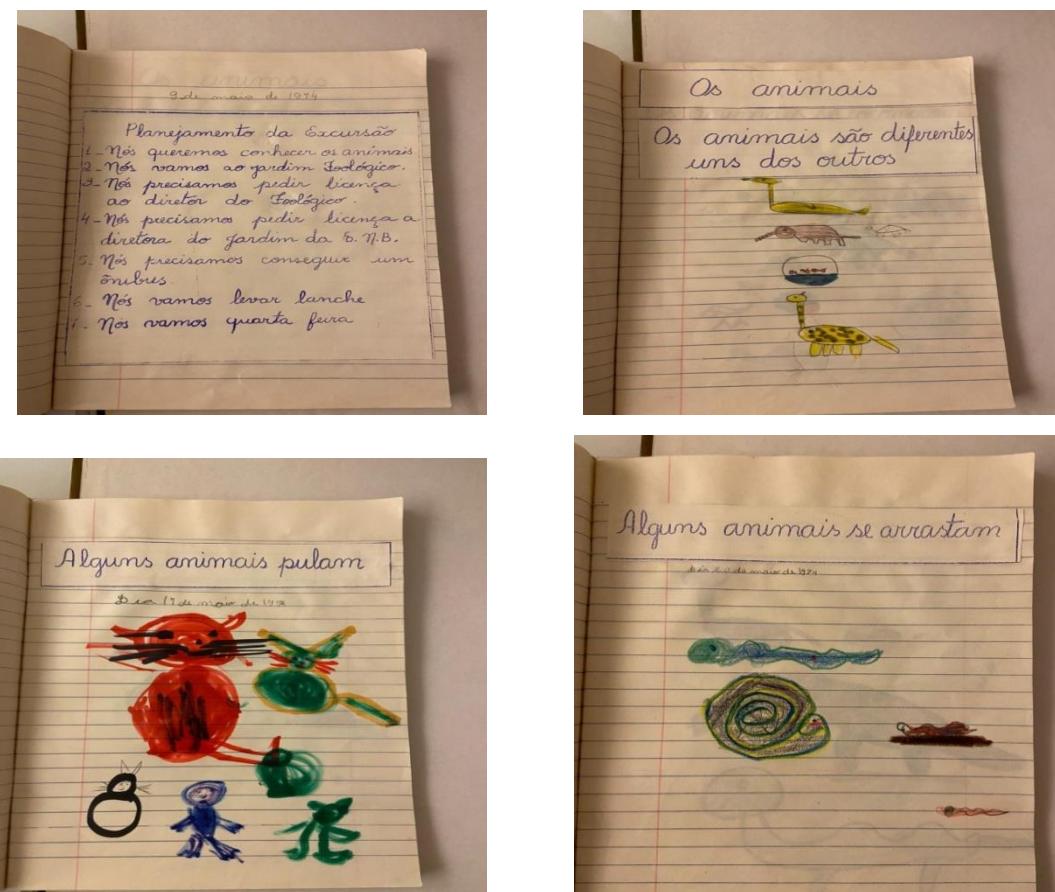


Fonte: Ana Cláudia (2020) – Acervo da Pesquisa

O ensino de Ciências também aparece com frequência nos manuais, pois o Jardim de Infância era considerado um lugar propício para que as crianças aprendessem a explorar a natureza e adquirirem conhecimentos sobre os tipos de animais, os tipos de plantas, estações do ano, hábitos saudáveis, entre outros (WILLS, STEGEMAN, 1967). Muito provável, pela presença em destaque de uma árvore e de uma flor, que foi feita a associação entre a disciplina, Ciências, e sua relação com plantas, com a natureza.

A imagem a seguir mostra que o conteúdo estudado no primeiro semestre do ano de 1974, pelas crianças do 3º período do Jardim de Infância da ENB, foi relacionado aos animais. Ao analisar o caderno de Ciências, disponibilizado por Ana Cláudia, foi possível perceber que no primeiro momento a turma fez um passeio ao Jardim Zoológico de Brasília e nas aulas seguintes foram trabalhando sobre os diferentes tipos de animais (animais nocivos, animais úteis, animais que voam, animais que nadam, formas de locomoção dos animais). Assim, o estudo sobre os animais teve início no dia 09 de maio e se estendeu até o dia 02 de julho.

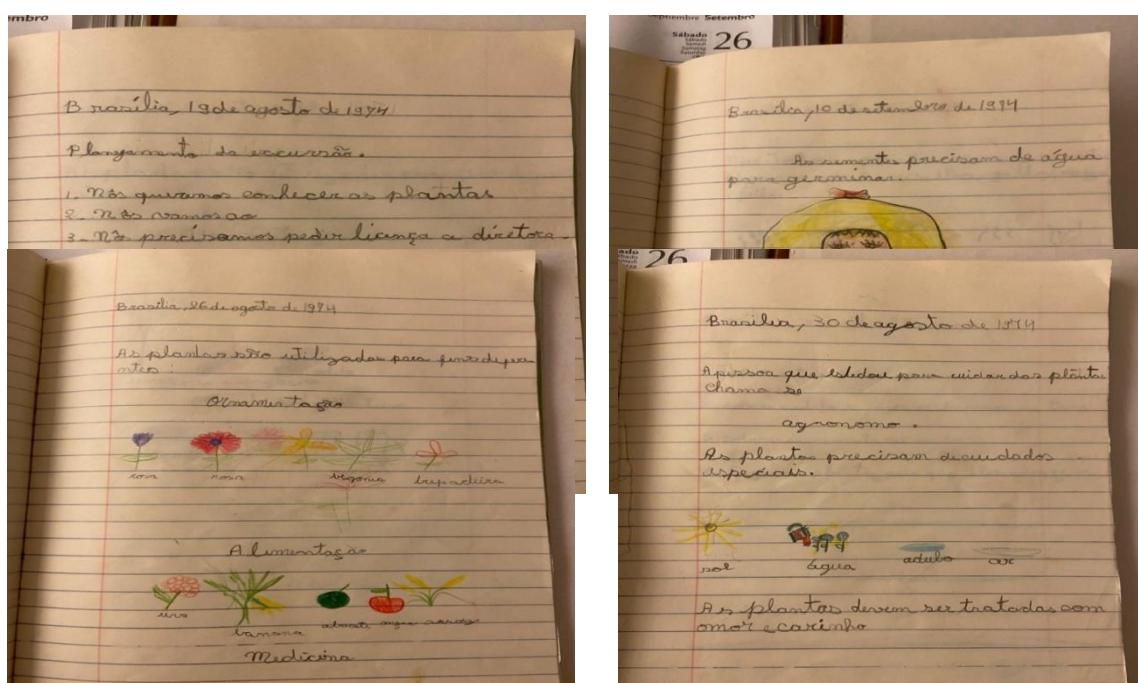
Figura 20: Atividades de Ciências sobre os animais – 1º semestre



Fonte: Ana Cláudia, 2020 – Acervo da Pesquisa

No segundo semestre do ano letivo de 1974, os estudos de Ciências voltaram-se ao conhecimento sobre as plantas, as frutas, os alimentos, produtos vegetais, hortaliças, produtos animais, produtos minerais. As folhas com o planejamento da excursão e a descrição do que alguns animais fazem, coladas no caderno de Ana Claudia, permitem identificar o recurso que, durante muitos anos fez parte da prática docente: o mimeógrafo²⁰. Todavia, meses depois, quando provavelmente as crianças já tinham melhorado a habilidade de copiar mais rápido do quadro, o bilhete sobre outra excursão que seria realizada não é mais colado.

Imagen 21: Atividades de Ciências sobre as plantas- 2º semestre



²⁰“Thomas Edison, criador do gerador elétrico, do fonógrafo, da lâmpada elétrica (dentre mais de mil patentes registradas) e fundador da General Electric, foi uma dessas pessoas, responsável por criações cuja influência perduram até os dias atuais. Em 8 de agosto de 1876, há exatos 140 anos, o norte-americano recebia a patente de uma de suas invenções mais impactantes, o mimeógrafo, uma das primeiras máquinas de cópias em série”. (NEGRESILO, 08/08/2016).

Fonte: Ana Cláudia, (2020) – Acervo da Pesquisa

Sobre a importância das excursões no planejamento de atividades proposto pelos jardins de infância, Foster e Headley (1967) explicam:

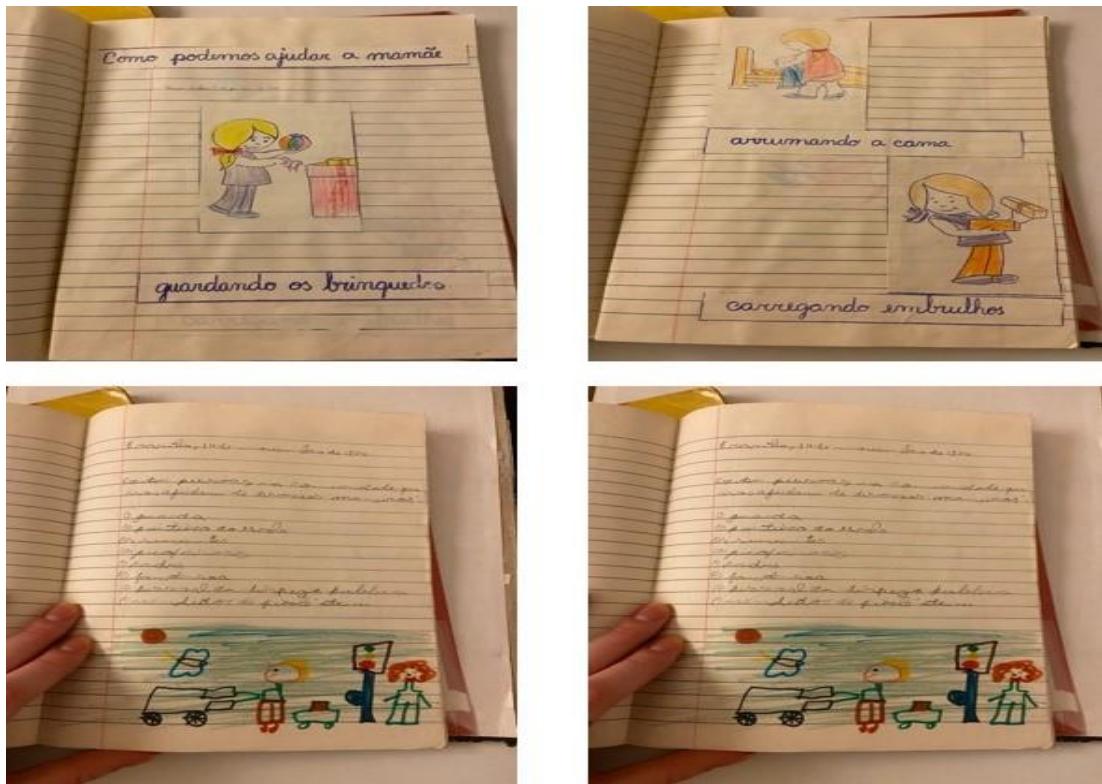
Uma excursão pela vizinhança oferece um tesouro de provas concretas das alterações que ocorrem na natureza durante o outono. Uma coleção de sementes recolhidas pelo grupo ou feitas individualmente será fascinante e educacional. Discussão sobre as várias sementes, por exemplo, e suas maneiras de disseminar-se e de manutenção de vida durante os meses de inverno dá à criança uma percepção de alguns dos muitos detalhes da preparação da natureza para as estações que se aproximam. (FOSTER, Headley, 1967, p. 183).

Segundo Wills e Stegeman (1967), o ensino dos Estudos Sociais nos jardins de infância é necessário, pois as crianças começam a entender mais sobre a sociedade em que vivem, as relações estabelecidas com outras pessoas, a importância da participação social. Sobre as atitudes que podem ser desenvolvidas através das atividades de Estudos Sociais, os autores pontuam que:

No Jardim, os alunos podem ajudar a estabelecer seus próprios padrões de comportamento. Através de discussões em grupos, chegarão a um acordo sobre o modo de pedir a um colega um brinquedo desejado, em vez de arrebatá-lo grosseiramente; convencer a um companheiro agressivo a não ser áspero, em vez de levar queixas à professora, a todo momento; ajudar aos que têm problemas, mostrando-lhes “como deverão agir”; controlar suas mãos e aprender, ainda, que todas as crianças são “nossas amigas”. A professora reforça a discussão através de positivas referências à boa conduta, ignorando o mau comportamento, sempre que possível. (FOSTER, HEADLEY, 1967, p.207).

Ana Claudia também possuía um caderno de Estudos Sociais que, como os outros, tinha capa ornamentada. Só que neste o material utilizado para dar formato às imagens foi tinta. No caderno é possível perceber que tem momentos em que a professora cola folhas mimeografadas com conteúdos específicos e, em outros, se manteve a prática de escrita feita pela criança. Quando as imagens contidas no material mimeografado permitiam, as crianças também as pintavam, como pode ser visto nas formas de ajudar a mãe e na demonstração de algumas profissões.

Imagen 22: Atividades de Estudos Sociais



Fonte: Ana Cláudia (2020) – Acervo da Pesquisa

As crianças já eram apresentadas às pequenas colaborações domésticas, por meio dos desenhos de arrumar a cama, guardar os brinquedos, carregar pequenos pacotes. Ana Cláudia pinta o cabelo da menina que ajuda a mãe de amarelo, representando os cabelos loiros, não com lápis marrom ou preto, que poderiam representar seu próprio cabelo. Uma pintura que pode indicar um tipo de referência legitimada ou que apenas não havia lápis marrom, porém, o lápis preto foi utilizado para a cor dos cabelos da arrumadeira. Não se trata aqui de discutir diferenças de classe ou questões étnico-raciais, como poderia ser feito, mas já indicar uma possível linha interpretativa de representações.

Seguindo com a discussão das profissões, novamente a questão da escrita comparece registrada, com o texto: “Existem pessoas, na comunidade, que nos ajudam de diversas maneiras: o guarda, o porteiro da escola, os serventes, os professores, o padre, o jardineiro, o pessoal da limpeza pública, o vendedor de picolé, etc...”. Nota-se que as crianças já chegavam ao final do ano pelo menos copiando, pois aqui não podemos afirmar se estavam alfabetizadas efetivamente. Mas verifica-se o uso de artigos definidos no plural e singular, além de palavra escrita com SS e Z, que, no método tradicional, seriam últimas a serem contempladas no processo de alfabetização. Outro elemento que chama atenção é o uso de reticências. Saberia Ana Cláudia o significado daqueles três pontinhos? A resposta fica no ar, mas o registro nos

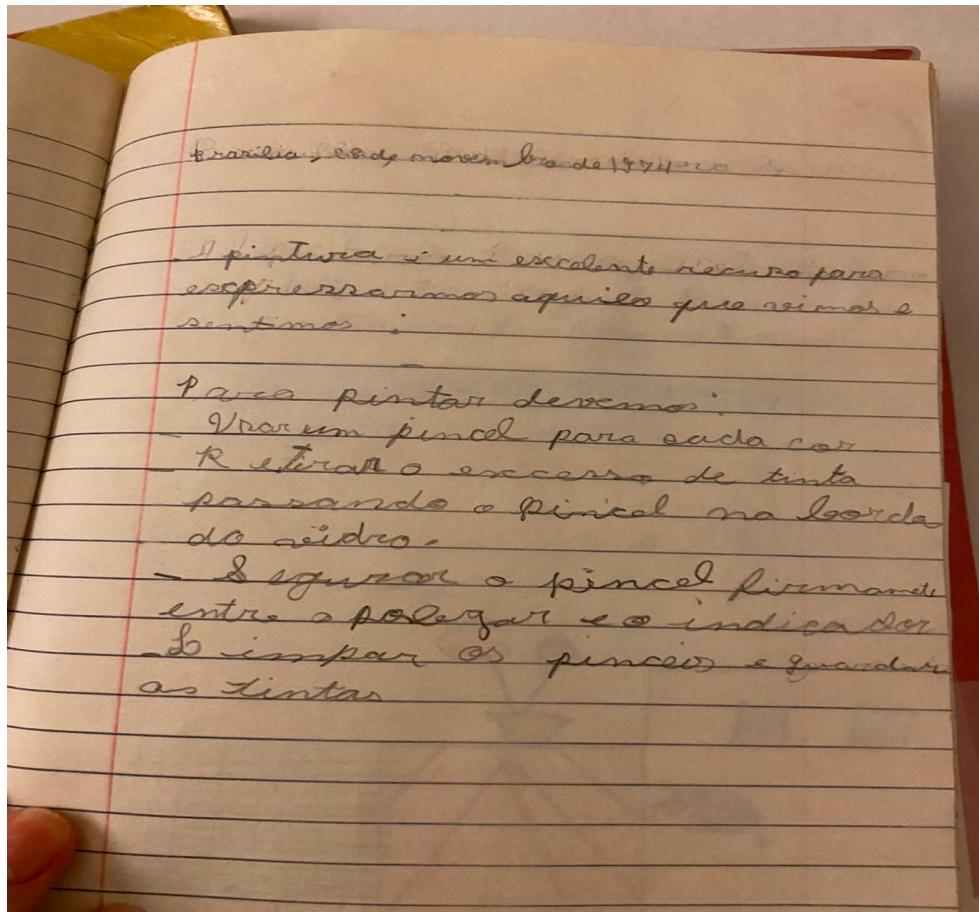
permite refletir sobre a necessidade de crianças, ainda no Jardim de Infância, estarem totalmente alfabetizadas.

As artes também faziam parte do currículo de atividades proposto pelo Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, seja por meio da música, da pintura, das apresentações de peças teatrais, e até mesmo das dramatizações realizadas em sala. Costa (1990) afirma que “dessa época surgiu a primeira galeria de artes infantil, com mostras de trabalhos dos pequenos artistas, amplamente visitada (COSTA, 1990, p.40). Corroborando com essa ideia a reportagem do jornal *Correio Braziliense* denomina como “setor de artes” as diversas manifestações artísticas desenvolvidas no Jardim de Infância da ENB. A respeito da técnica de pintura no cavalete, a reportagem diz que:

(...) uma das técnicas prediletas das crianças. Lidar com as tintas, misturá-las, manejá-los pincéis... Quanta fascinação! O cavalete em si é uma novidade. Defronte a ele, só, sem interferências, a criança é o artista, dominando os instrumentos de sua arte. Faz tudo sozinho. Sabe o que é preciso: “Limpar a tinta, ponto por ponto e pinta por pinta”. Mesas sujas? Papéis no chão? Não se comprehende artes associada à falta de limpeza. As crianças aprendem isto. E sabem guardar, nos lugares certos, o material usado. (TODO..., 19/02/1973).

Nazira Abi- Sáber (1963) cita o cavalete quando apresenta alguns materiais que devem compor o centro de artes nos jardins de infância. Além desse material, são listados outros, como “tintas, pincéis, aventais, papéis de várias espécies, crayon, lápis de cor, tesouras, caixas de diversos tamanhos e feitios, pegadores de papel e alfinetes, etc.” (ABI-SÁBER, 1963, p.59). A imagem a seguir mostra as recomendações que deveriam ser seguidas pelas crianças nas aulas de pintura, tais como: usar um pincel para cada cor, retirar o excesso de tinta passando o pincel na borda do vidro, segurar o pincel firmemente entre o polegar e o indicador, limpar os pincéis e guardar as tintas. Na imagem ainda é possível encontrar a seguinte frase, logo no início da atividade: “A pintura é um excelente recurso para expressarmos aquilo que vivemos e sentimos”.

Figura 23: Atividade de pintura



Fonte: Ana Cláudia (2020)- Acervo da Pesquisa

A música, presente no currículo de atividades proposto pelo Jardim de Infância da ENB, tinha como objetivo oportunizar experiências às crianças através dos sons, dos ritmos, estimulando assim a coordenação motora e a atenção dos pequenos. (TODO..., 19/02/1973, p.8). Sobre os instrumentos utilizados nas aulas de música, Eleonora diz em seu depoimento: “eu gostava muito das aulas de iniciação musical com objetos como clavas de madeira e coquinhos, dentre outros”. (ELEONORA, 29/09/2020). A matéria do jornal *Correio Braziliense* também menciona os instrumentos ao afirmar que:

NA BANDINHA RITMICA é que a motivação é maior. Chocalhos, pandeiros, tambores, coquinhos, clavas, atabaques, sabumba, prato e triângulos começam a ser manejados pelos pequenos de 4 a 6 anos. Chegam a perfeição em pouco tempo. E aprendem sem o perceber, propriedades do som: timbre, duração, intensidade e altura. (TODO..., 19/02/1973, p.8).

Considerando que as crianças se envolviam em atividades diferenciadas, desde as relacionadas diretamente com leitura, escrita e operações matemáticas, até as lúdicas e

artísticas, as professoras tinham a tarefa de avaliá-las. E isso pode ser observado na ficha de avaliação das crianças matriculadas no Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília.

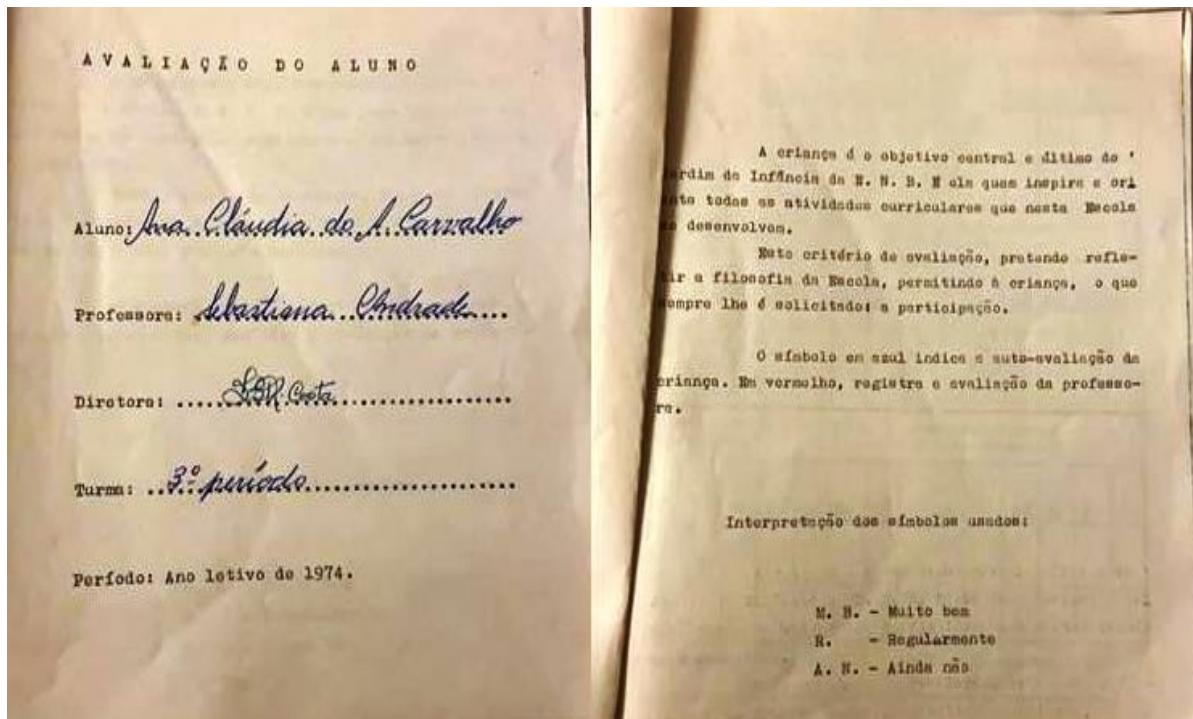
Figura 24: Ficha de Avaliação do 1º Período (1971)



Fonte: Ana Cláudia, 2020 - Acervo da Pesquisa

A imagem acima mostra a ficha de avaliação de Ana Cláudia, quando ela ainda estava no 1º período do Jardim de Infância da ENB, no ano de 1971. A partir das informações é possível perceber que o que estava sendo avaliado era o comportamento da criança, quando a professora Elisabete descreve como uma criança carinhosa, dócil, meiga e inteligente, e também destaca a sua boa relação com os colegas de turma e com a professora. Ainda é mencionado o interesse de Ana Cláudia pela música e pela pintura. Nota-se que a ficha de avaliação também tem um campo voltado às observações que deveriam ser realizadas pelos pais, o que sugere uma interação entre as professoras e as famílias das crianças. De acordo com Costa (1990), a cada bimestre havia uma reunião com a participação da equipe técnico-administrativa, das professoras e dos pais com o objetivo de avaliar o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Três anos depois é possível acompanhar outra ficha de avaliação:

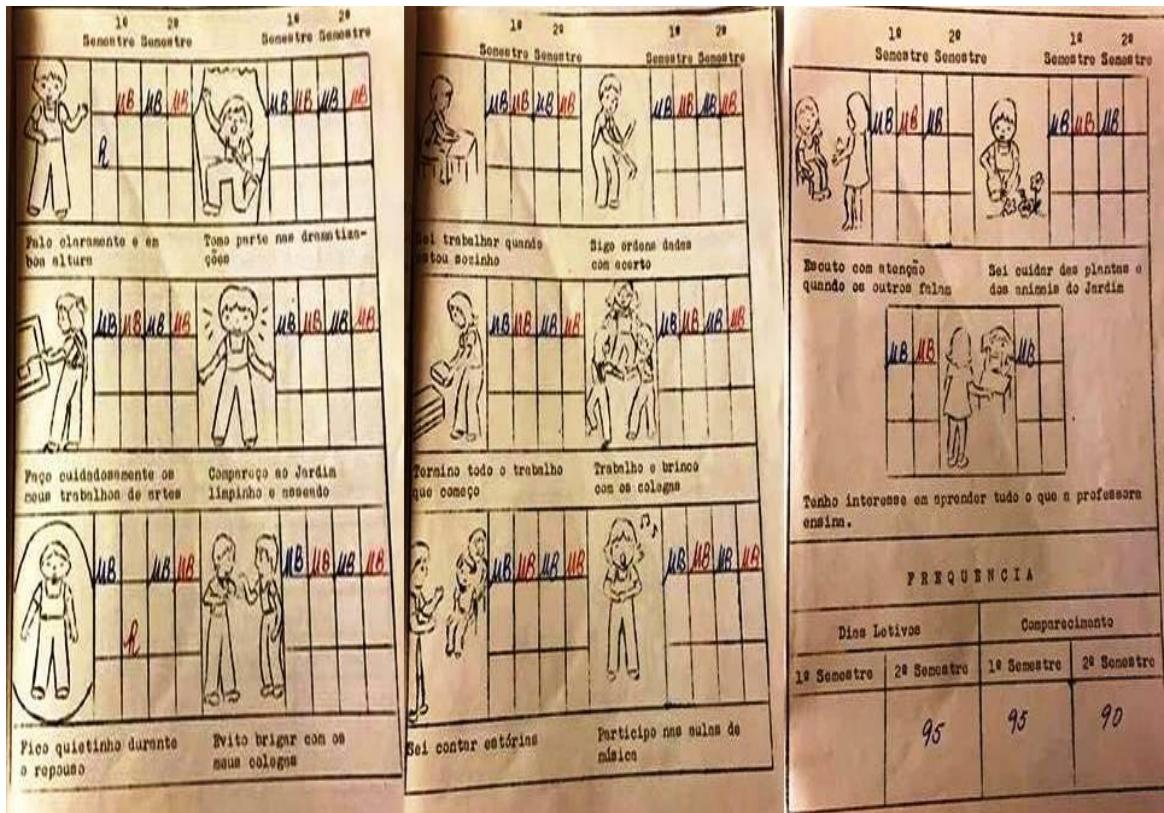
Imagen 25: Ficha de Avaliação do 3º Período (1974)



Fonte: Ana Cláudia, 2020- Acervo da Pesquisa

Comparando as duas fichas de avaliação da Ana Cláudia percebemos que, com sete anos, em 1974, já não havia desenhos e letras com formato diferente, arredondado. É como se a saída da fonte em que estava escrito Jardim de Infância, quase como um desenho com linhas circulares, e a entrada da fonte datilografada, com somente a preponderância da cor preta, pudesse ser aqui identificada como uma sinalização de que o processo de escolarização assumia nuances menos infantis e mais próximos do que seria visto no primário. A utilização de menção para avaliar é outro indicativo que reforça essa interpretação.

Imagen 26: Ficha de Avaliação do 3º Período (1974)



Fonte: Ana Cláudia, 2020 - Acervo da Pesquisa

Por que utilizavam imagens para representar as ações das crianças que estavam sendo avaliadas? Seriam para as próprias acompanharem? Para os pais que, eventualmente, não soubessem ler fluentemente? Ou apenas uma forma que se pretendia ser mais próxima do que era utilizado na pré-escola – imagens, desenhos – de modo a adequar uma forma de avaliar por menção, que era mais adequada ao ensino primário? São questionamentos possíveis, além de tantos outros que podem ser feitos, mas cujas respostas ainda não podem ser elucidadas. O que é possível indicar com a visualização da ficha de avaliação é que as imagens não foram pintadas pela criança, logo, ela não teve acesso antes dos pais.

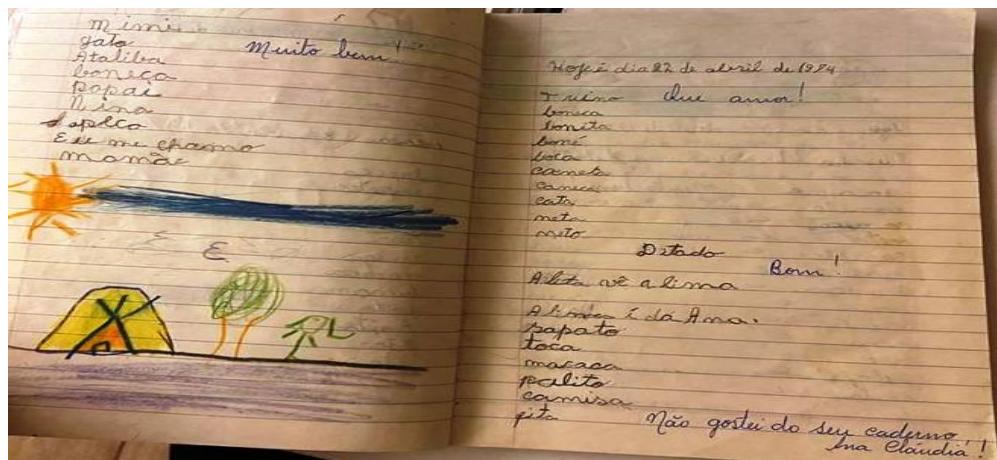
Percebe-se que Ana Cláudia foi avaliada segundo: sua ação com seus pares (“trabalho e brinco com os colegas”, “evito brigar com meus colegas”) e com a professora (“escuto com atenção quando os outros falam”, “tenho interesse em aprender tudo que a professora ensina”), representadas com a mesma figura feminina, com vestido na altura dos joelhos, o que nos permite lançar a hipótese de que era a mesma pessoa, logo, a professora; sua disciplina e capacidade de seguir regras (“fico quietinho durante o repouso”, “sei trabalhar quando estou sozinho”, “sigo ordens dadas com acerto”, “termino todo o trabalho que começo”); sua higiene (“compareço ao jardim limpinho e asseado”) que, como pode-se indicar, era uma avaliação mais da família do que da criança; sua relação com a natureza, como

observado na disciplina de Ciências (“sei cuidar das plantas e dos animais de jardim”) e, por fim, pela relação com as linguagens (“tomo parte nas dramatizações”, “faço cuidadosamente meus trabalhos de artes”, “sei contar estórias”, “participo nas aulas de música” e “falo claramente e em boa altura”). Sobre o processo de avaliação do Jardim de Infância da ENB, Costa (1990) explica:

A atenção da equipe técnico-administrativa se voltava com desmesurado cuidado para o campo da avaliação. Abriu-se o Jardim para a participação da comunidade e, com o apoio de psicólogos da UNB e da FEDF, criou-se uma ficha cumulativa, onde as professoras registravam, a cada bimestre, as modificações relevantes no comportamento de cada criança que também participava do processo através de um boletim de avaliação ilustrado. Por ele a criança se auto avaliava e podia saber a opinião de sua professora sobre o seu desempenho em todas as atividades. (COSTA, 1990, p.40).

A avaliação da criança e das atividades/ações que conseguia realizar não ficava registrada apenas nas fichas, como também nos cadernos. Nos cadernos escolares de Ana Cláudia é possível perceber algumas frases escritas pela professora. Algumas dessas frases são consideradas motivadoras, tais como: “Que lindo!” “Bom!” “Parabéns!” Já outras seguiam outro padrão, com críticas, como pode ser visualizado na imagem a seguir:

Figura 27: Avaliação das atividades



Fonte: Ana Cláudia, 2020 - Acervo da Pesquisa

Será que Ana Cláudia entendeu o porquê da professora não gostar do seu caderno?

Seria pela letra? Mas, se compararmos a letra do trecho que é criticado com o da página anterior, que é exaltado com um “Muito bem!”, percebemos pouca diferença tanto no tamanho quanto no traçado. As duas ocorrências semelhantes diferem da que está entre elas e que foi avaliada com um “Que amor!” Nessa, a letra está menor. Todavia, não é possível identificar um critério para a avaliação negativa. Seria a falta de um desenho o motivo? Pode ser uma hipótese, se

considerarmos que os cadernos de Ana Claudia têm muitos desenhos em várias folhas, que funcionam mais como ilustrações aleatórias, sem ligação com o texto escrito, como se funcionassem como uma tática da criança de embelezamento de seu caderno.

3.2.4. As vestimentas

De acordo com Ribeiro e Silva (2012), o uniforme escolar pode ser compreendido como um dos elementos que integram a cultura material escolar, além de objeto histórico que serve como fonte para contar a história das instituições de ensino.

Figura 28: Crianças do JI da ENB uniformizadas



Fonte: Fotografia disponível na rede social pessoal em 30 de abril 2020.

A fotografia em questão faz parte do acervo pessoal da jornalista Giuliana Morrone, e está disponível em suas redes sociais. Como é nítido, o uniforme das crianças, tanto no formato quanto nas cores vermelha e azul, são semelhantes ao que Jeanne utilizava, como visto na figura 10. Mas, além dessa semelhança, a jornalista, menciona a professora Therezinha na legenda da foto como sendo a professora dela na época. Dois indícios que permitem aqui apontar que realmente esse era o uniforme das crianças matriculadas no Jardim de Infância da ENB. Confirmado também no confronto com outra fotografia de Jeanne, como pode ser contemplado a seguir:

Figura 29: Jeanne com o uniforme do Jardim de Infância da ENB



Fonte: Jeanne, 2020 – Acervo da Pesquisa

Foram adotados dois modelos de uniforme, sendo o primeiro constituído por blusa vermelha de manga curta e short de cor azul. Esse modelo, por ser mais folgado, permite que a criança execute os movimentos mais amplos. Já o segundo uniforme era composto pela mesma blusa vermelha, uma jardineira azul e ainda havia um bordado em vermelho que supõe a escrita do nome das crianças ou do próprio Jardim de Infância da ENB. Nota-se que ambos os modelos serviam tanto para as meninas quanto para os meninos. Sobre a função dos uniformes escolares, Ribeiro e Silva (2012) explicitam:

“(..) há indícios de que esse traje desempenhava uma função niveladora importante. Por meio dele, criava-se uma ideia de padronização e democratização do ensino, mesmo que em aparência, além de se conceder visibilidade pública a uma instituição social cada vez mais importante: a escola. É possível que o desejo de dar visibilidade a uma ação governamental ou a um empreendimento privado se sobreponha, em muitos momentos, à intenção de oferecer oportunidades iguais e minimizar diferenças que estariam mais expostas sem o uso de tal fardamento. Porém, se entendemos que a materialidade não é desinteressada, mas que ela também educa, devemos manter atenção e agregar outros elementos à reflexão a fim de favorecer a construção de uma compreensão mais acurada da presença desses artefatos,

sejam eles vestimentas ou acessórios que compõem uma estética escolar. (RIBEIRO, SILVA, 2012, p.587).

Ana Cláudia discorreu da seguinte maneira sobre o uniforme do Jardim da ENB: “A capa a gente usava para a apresentação do coral. A jardineira de mescla azul, a conga vermelha, meias brancas e camiseta vermelha eram do uniforme e de uso obrigatório” (ANA CLAUDIA, 25/09/2020).

Figura 30: Uniforme para apresentação do coral do Jardim de Infância da ENB.



Fonte: Ana Cláudia (2020) – Acervo da Pesquisa

Ao analisar os manuais não foi possível encontrar recomendações sobre o uso de uniformes nos jardins de infância, mesmo nas imagens que os compõem, não há um padrão de vestimenta que possa ser indicado. Nos documentos oficiais encontrados ou no jornal *Correio Braziliense* também não comparece, até onde foi possível encontrar, nenhuma recomendação de uniforme. Nesse sentido, provavelmente a escolha de um uniforme é mais uma particularidade da instituição do que uma vestimenta que seja orientada em alguns dos manuais de pré-escola que circularam no período aqui investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar um Trabalho de Conclusão de Curso não é terminar um texto e sim considerar um percurso narrativo e apontar algumas interpretações diante do tema da pesquisa. É pertinente retomar qual era a intenção principal deste trabalho: investigar a história do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília na década de 1970, período em que a instituição de educação infantil foi inaugurada. Para tanto, lançou-se mão de diferentes fontes: jornal,

documentos oficiais da Secretaria de Educação, entrevistas com àquelas que foram crianças matriculadas no referido jardim, fotografias, memórias de professoras de jardins de infância, cadernos escolares e manuais voltados para professoras da pré-escola ou pré-primário, como assim era classificada a educação da criança pequena, entre 4 e 6 anos de idade, conforme foi possível observar.

É importante relembrar que o objetivo perseguido no primeiro capítulo foi analisar o percurso histórico da educação infantil no Brasil, bem como as orientações pedagógicas voltadas para as professoras do Jardim de Infância ou curso pré-primário na década de 1970. Nesse sentido, conclui-se que a trajetória da educação infantil no país foi marcada por muitos desafios até ser reconhecida na legislação como uma etapa da educação básica (LDB 9.394/96). Sobre os manuais analisados, percebe-se que várias atividades descritas também faziam parte do currículo proposto pelo Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília. Logo, é possível que esses documentos tenham circulado entre as professoras dessa instituição.

O segundo capítulo buscou compreender como se constituiu a Escola Normal de Brasília, espaço que também foi destinado à formação de professoras para atuar nos jardins de infância. Para tal, recorreu-se a estudos acadêmicos já finalizados que contextualizaram as três etapas de funcionamento do Curso Normal, desde o CASEB, passando pelo Elefante Branco até chegar ao prédio definitivo da Escola Normal de Brasília, inaugurado no ano de 1971. As professoras da pré-escola frequentavam cursos voltados para essa primeira fase de educação da criança na época e, entre esses cursos, atuava como formadora Nazira Feres Abi-sáber, que também foi tradutora e autora de manuais destinados às docentes do pré-primário. Isso demonstra que havia uma circulação – se não das orientações escritas nas obras – de práticas e teorias nos cursos de formação. Porém, constatou-se que existem poucos estudos que tratam sobre a Escola Normal de Brasília e sobre sua importância para a formação das professoras do pré-primário que formariam as equipes futuras nos jardins de infância do Distrito Federal, nos anos seguintes.

Já o terceiro capítulo, no primeiro momento, apresenta um panorama histórico sobre a criação dos jardins de infância no Distrito Federal. Foi possível concluir que também existem poucos estudos que tratam dessa temática. Os estudos existentes apenas mencionam de forma superficial essas instituições, tomando como prioridade as escolas classes. Por fim, o objetivo principal do capítulo foi analisar os indícios sobre o funcionamento do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, bem como a prática docente desenvolvida nesse espaço, na década

de 1970. A falta de registros e estudos sobre essa instituição na década de 1970 foi uma das dificuldades encontradas ao realizar a pesquisa.

Mesmo com essas “pedras no meio do caminho”, como no poema de Carlos Drummond de Andrade, há considerações que podem aqui ser listadas. Vieira (1999) ressalta que existia a preocupação, entre as décadas de 1960 e 1970, de que crianças pequenas – entre 4 e 6 anos – já fossem alfabetizadas e preparadas para o ensino elementar. A mesma preocupação pode ser vista no livro *O que é o Jardim de Infância*, quando Nazira Féres Abi-Sáber (1963) reforça que o jardim de infância que ditava o sucesso da criança na escola primária. É possível indicar que a mesma expectativa também ocorria no Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, visto que, pelos cadernos de Ana Cláudia, observa-se o foco na leitura e escrita e que a criança aparentava estar alfabetizada. É claro que somente ter um caderno escrito não é prova *sine qua non* de que o processo de alfabetização estivesse completo, uma vez que também poderia ser somente uma habilidade de cópia da criança. Todavia, os ditados realizados pela criança e corrigidos pela professora, bem como outras respostas, permitem indicar que o trabalho da professora primária que recebeu Ana Cláudia posteriormente, ou outras crianças do mesmo período e turma, deve ter sido mais fácil, no que concerne à alfabetização.

Em outra direção conclusiva, analisar as legislações nacionais (LDB 1961 e 1971), bem como os programas voltados para o pré-escolar, listados no primeiro capítulo no diálogo com outros estudos, é identificar que o caminho da educação da criança pequena foi sempre tortuoso, com muitos obstáculos, desafios quanto à função, ao público (crianças) atendido, aos métodos, etc. E isso aponta para um movimento que contribuiu para a desvalorização da educação infantil no período anterior à atual Constituição Federal (1988) e LDB9.394/96.

Outro ponto pertinente, agora relacionado com a constituição de uma história sobre instituições educativas voltadas para a criança menor de sete anos no Distrito Federal, é que, mesmo com a contraposição de documentos oficiais, notícias de jornais, entrevistas e algumas fotografias de crianças que frequentaram o Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília, é possível identificar que, muito do que se tem de fonte sobre as práticas realizadas nesse espaço advém da memória daquelas que são apontadas atualmente como professoras pioneiras.

O tema aqui não se esgota, pois ainda é possível investigar sobre o funcionamento do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília nas décadas posteriores (1980, 1990 até os anos 2000, quando o prédio foi desativado) e perseguir mais elementos sobre a década de 1970 também, uma vez que arquivos cujos acervos precisam ser consultados presencialmente, como

o Arquivo Público do Distrito Federal, estavam fechados devido a pandemia de Covid-19, causada pelo Novo Corona Vírus. O que mudou desde a inauguração dessa instituição até esse período? As práticas pedagógicas foram modificadas com o passar dos anos? O perfil das crianças e do corpo docente era o mesmo? Muitas questões ainda podem ser investigadas e ficam aqui de sugestão para próximas pesquisas...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABICHEQUER, Márcia Hexsel. **Revisão do livro Pollyana**, 1912. Disponível em: <https://golfinho.com.br/livro/pollyanna.htm>. Acesso em: 01 de dez de 2020.
- ABI-SÁBER, Nazira Feres. **O que é Jardim da Infância**. Belo Horizonte: Programa de Assistência Brasileiro-Americanana ao Ensino Elementar- PABAEE, 1963.
- AMARAL, Clara Ramthum do. **A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964)**: memórias de uma utopia possível. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ANDO, Lia Marcia. **Lauro de Oliveira Lima e a escola secundária**: um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional (1945- 1964). 2015. 133 f.. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2015.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.

ANGOLA, Angelica Acacia Ayres. **Política para formação de professores: a Escola Normal pública entre 1999 e 2003.** 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ANJOS, Juarez J. T. **Teorizando e apresentando fontes para a pesquisa sobre a história da escola e da escolarização do Paraná.** In: SILVA, Eliane; SILVA, Sandra. (org.). Metodologia da Pesquisa Científica em Educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba: Editora Íthala, 2016, p. 100-113.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família.** Porto Alegre: Artmed, 1986.

ATAÍDE, Patrícia Costa.; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 167- 188, jan./jun. 2016.

BALDEZ, Etienne. A criança representada na Revista Archivos de Assistência à Infância (1902-1932). In: **XIV Congresso Ibero-americano de História da Educação**, 2020. (mimeo)

BARBOSA, Najla Veloso Sampaio. **Formação de professores na Escola Normal:** da proposta curricular à prática educativa. 1997. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Manual para os jardins de infância:** ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Cadernos de ditado:** vitrine do ensino de ortografia na escola primária (colégio Farroupilha/RS – 1948/1989). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs). História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 141-162.

BORGES, Gilberto André. **Trajetória da educação no Brasil.** Florianópolis: E-book, 2005.

BRASIL, Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 20, n. 68, p. 126-142, Dec. 1999.

CAMPOS, Maria Malta, FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 127, p.87-128, abr.2006.

CAPANEMA, Clélia de Freitas. Depoimentos. DF/SE. In: RAMOS, Cosete. (Org.) **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**, mimeo, p.8, 1990.

COMPLEXO e Jardim. **Correio Braziliense**, Brasília, 14 de outubro de 1976, p.12.

CORDEIRO, Andrea Bezerra. **Luz e caminho aos pequenos: os primeiros Congressos Americanos e a pan-americanização dos saberes sobre a infância (1916 a 1922)**. 2015. 377 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38203>. Acesso em: 28/08/2020.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação para as aprendizagensna Educação Infantil: constituição e desenvolvimento na rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

COSTA, Ivone de Souza Rodrigues. Depoimentos. DF/SE. In: RAMOS, Cosete. (Org.) **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**, mimeo, p.22, 1990.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007

DF encerra festejos da Semana da Crianças. **Correio Braziliense**, Brasília, 12 de outubro de 1973, p.2.

DINIZ, Daylaine Soares. **A alfabetização de crianças nos primórdios de Brasília: uma história singular**. 2012. 84 f. Trabalho Final de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ENSINO e Cultura. **Correio Braziliense**, Brasília, 09 de outubro de 1973, p. 07.

ESCOLA Normal é inaugurada hoje. **Correio Braziliense**, Brasília, 29 de outubro de 1969, p. 10

ESCOLAS realizam festas juninas. **Correio Braziliense**, Brasília, 22 de junho de 1973. p.11.

FARIA, Ana Lúcia G. Políticas de regulação, pesquisa e Pedagogia na educação infantil, primeira Etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005.

FERREIRA, Tania Maria B. da C. **Bibliotecas de médicos e advogados do Rio de Janeiro: dever e lazer em um só lugar.** In: Leitura, história e história da leitura. Márcia Abreu (org). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, São Paulo: Fapesp, 1999.

FILHO, Aristeo Leite. G. Heloísa Marinho: Educadora de Educadoras na Educação Infantil do Rio de Janeiro. In: **23ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2000. Anais. Minas Gerais. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0209p.PDF>. Acessado em: 17 de Julho de 2020.

FILHO, Aristeo Leite. G. **Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1960/1960.** 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação)- PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

FOSTER; HEADLEY. **Jardim de Infância: princípios gerais-direção de atividades.** Tradução de Daisy R. Wyllie. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1967.

FREITAS, Rosimeiry Gonçalves de. **A formação de professores infantil e anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo comparativo entre o curso superior de Pedagogia e o curso Normal de Magistério. 2013. 65 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Caderno de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul, 2001.

GALLER, Germano. Depoimentos. DF/SE. In: RAMOS, Cosete. (Org.) **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**, mimeo, p.22, 1990.

GEBAILI, Maria Conceição de Freitas Murat. Depoimentos. DF/SE. In: RAMOS, Cosete. (Org.) **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**, mimeo, p.17-18, 1990.

GINZBURG, Carlos. **Sinais:** raízes de um paradigma indiciário. In: mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Livreto.** Os jardins de Infância no DF. Secretaria de Educação. Fundação Educacional do Distrito Federal, Diretoria Geral de Pedagogia. Brasília: SEC/FEDF, 1972. Disponível em: <<http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/980/docimage/original-1163e0a453919383641e2068aa6d2e4c.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **40 anos de Educação em Brasília.** Brasília: Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino, 2001. Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/34/docimage/original-46c8c07c1f924406f9335168ab4435c6.pdf>. Acesso em: 18 de outubro de 2020

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Planejamento. GDF-SEC-DEPLAN. **A origem do sistema educacional de Brasília:** Projeto de Arquivo da Memória da Educação em

Brasília. 1984. Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/34/docimage/original-46c8c07c1f924406f9335168ab4435c6.pdf>. Acesso: 18 de outubro de 2020.

GRUBITS, Sonia. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. spe, p. 97-105, 2003.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-42, set./dez. 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HIDELBRAND, Armando. Depoimentos. DF/SE. In: RAMOS, Colete. (Org.) **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**, mimeo, p.7, 1990.

JARDIM de Infância na ENB. **Correio Braziliense**, Brasília, 07 de julho de 1971, p.15.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (64), p.57-60, fev, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, pág. 209-223, dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso: em 01 de dezembro de 2020.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

KRAMER, Sonia. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (42), p. 54-62, ago, 1982.

KUBITSCHEK, Juscelino. **Porque Construí Brasília**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000. (Coleção Brasil 500 anos).

KUHLMANN JR., Moysés. **Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história**. In: SOUZA, Gizele. (org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 81- 97.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 5-18, Ago. 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Admilson Marinho de. Feminização do trabalho docente. In: **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis, 2015. Anais. ISBN: 978-85-98711-14-0. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/34-snhs28>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

LIMA, Daisy Collet de Araújo. Depoimentos. DF/SE. In: RAMOS, Cosete. (Org.) **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**, mimeo, p.9, 1990.

LIMA, Lauro Oliveira. **Treinamento do professor primário** (uma nova concepção da escola normal). Belo Horizonte: Editora do professor, 1966.

MACHADO, Michele Varotto. **A Educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971)**. 2015. 303 f. Tese (Doutorado em educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

MARINHO, Heloísa. **O currículo por atividades no Jardim de Infância e na escola de 1º grau**. Rio de Janeiro: Editora Papelaria América Ltda, 1978.

MELO, Valéria Rocha. **Aperfeiçoamento de professores primários nos primórdios de Brasília – Contribuições do INEP (1957 – 1964)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge. **História e Memória da Formação Docente em Ituiutaba- MG**. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2014.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Campinas, São Paulo. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 27/11/2020.

MÚSICA. **Correio Braziliense**, Brasília, 29 de novembro de 1975, p. 18.

NEGRESIOLI, Letícia. Como o mimeógrafo influenciou movimentos culturais. **Galileu**, 08/08/2016. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Caminhos-para-o-futuro/Desenvolvimento/noticia/2016/08/ha-140-anos-thomas-edison-recebia-patente-do-mimeografo.html>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. ARRUDA, Kelly de Aguiar. GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Produções acadêmicas sobre cadernos escolares como fonte e objeto de pesquisa: levantamento de trabalhos apresentados em eventos nacionais e regionais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** Volume 10, número 22, p. 634-654, set.-dez. 2018.

NUNES, Maria Fernanda Rezende ; CORSINO, Patrícia ; DIDONET, Vital. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p. Disponível em: https://cursoextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 09 de junho de 2020.

PEREIRA, Eva Wairos; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília. In: **28ª Reunião Anual – ANPED**. Caxambu, 2005. Anais. Minas Gerais: ANPED, 2005.

PEREIRA, Eva Wairos. Formação de professores para a escola moderna: a experiência inovadora de Brasília. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE**. Goiânia, 2006. Anais. Goiânia: CBHE, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautoriais/eixo02/Eva%20Waisros%20Pereira%20UnB.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

PEREIRA, Eva Wairos. Formação do professor primário para a escola moderna: A experiência inovadora de Brasília. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE**. Aracaju, 2008. Anais. Aracaju: CBHE, 2008. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/25.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

PEREIRA, Eva Wairos. **Escola Normal de Brasília**: a formação de professores na perspectiva da modernidade. In: PEREIRA, E. W et al (org.). Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa 1956-1964. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 179-202, 2011.

PEREIRA, Cátia Maria Machado da Costa. **Jardins de Infância em Brasília**: O plano de construções escolares de Anísio Teixeira. In: SILVA, Francisco Thiago; VILLAR, José Luiz; BORGES, Lívia Freitas Fonseca (org). História e Historiografia da educação brasileira : teorias e metodologias de pesquisa. Curitiba:Appris, 2020, 187 p.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MULLER, Fernanda; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre o passado e o presente: Contrastes de acesso à educação infantil no Distrito Federal. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e187179, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100147&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 20 mar. 2020. Epub 18-Jun-2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698187179>.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, v.5, n.10, p. 200-212, 1992.

RAMOS, Cosete (org). **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**. Brasília: GDF; SE, 1990. Disponível em: <http://www.alfamemoria.com/uploads/store/document/48/docimage/original-3744045db6d2d59b987939e3c266e22d.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

REIS, Vanessa de Paula; CORDEIRO, Lucilene Dias. Escolas pioneiras de Brasília: A instalação das primeiras instituições educacionais até a inauguração da nova capital. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 160-227, abr. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/787>>. Acesso em: 18 out. 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 18. ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 575-588, jul./set. 2012.

ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. Depoimentos. DF/SE. In: RAMOS, Cosete. (Org.) **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**, mimeo, p.27, 1990.

ROCHA, Elmira Hermano Lima. Depoimentos. DF/SE. In: RAMOS, Cosete. (Org.) **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**, mimeo, p.31, 1990.

ROCHA, Maria de Lourdes Lima. Depoimentos. DF/SE. In: RAMOS, Cosete. (Org.) **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**, mimeo, p.30, 1990.

SÁ, Carolina Mafra de.; ROSA, Walquíria Miranda. A história da feminização do Magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE**. Curitiba, 2004. Anais. Curitiba: CBHE, 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

SALVIANO, Ana Regina de Melo. **Trajetória histórica da Escola Normal no Brasil e no Distrito Federal:** em busca de seus fundamentos. 1995. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143- 155. jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda; VALLE, Ione Ribeiro. **A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. A participação das crianças nas festividades brasileiras. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 122-148, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v29n15.pdf>. Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

SEMANA da normalista. **Correio Braziliense**. Brasília, 15 de outubro de 1975, p.13.

SEMANA do Folclore. **Correio Braziliense**. Brasília, 22 de agosto de 1972, p.15.

SILVA, Andréa Villela Mafra. A Pedagogia Tecnicista e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584.

SOUZA, Ecilda Ramos de (org). **Boletim Histórico- CASEB** 1960. Brasília, 1990. Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/886/docimage/original-2f1beaff825e8321c8a552746e89c87a.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

SOUZA, Ecilda Ramos de. Depoimentos. DF/SE. In: RAMOS, Colete. (Org.) **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**, mimeo, p.7, 1990.

SOUZA, José Vieira. **Representações dos conceitos de educação e função social do professor no cotidiano da Escola Normal**: a contribuição dos fundamentos da educação. 1994. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 160-172, set.2009 - ISSN: 1676-2584.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, Aug. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p. 78-84. jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/10_pragmatismo_experiencia_e_educacao_em_john_dewey.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2020.

TODO mundo quer seu filho no Jardim da ENB. **Correio Braziliense**, Brasília, 19 de fevereiro de 1973, p.8.

TORRES, Maria Licia. **A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão**. 2007. 268 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VASCONCELOS, Maria Paula de Almeida. **Sonho, memória e educação: a construção do brasiliense**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Comunicação) - UnB - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. As idéias estéticas de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIANA, Iêda. As fotografias escolares na pesquisa em História da Educação. In: XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE, PUC: Curitiba, PR, de 23 a 26/09/2013.

VIDAL, Laurent. **De Nova Lisboa a Brasília**: a invenção de uma capital (séculos XIX-XX). Tradução Florence Marie Dravet. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. In: **Proposições**, vol. 10, nº 1, mar, 1999.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Educação Infantil: reflexões para o início do século. **Presença Pedagógica**. V.09, nº 50. Belo Horizonte; Dimensão, mar/abr, 2003.

VIÑAO, Antonio. **A modo de prólogo, refúgios del yo, refúgios de otros**. In: MIGNOT, Ana Cristina *et. al.* (orgs.) *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 9-15.

VIÑAO, Antonio. Las Autobiografías, Memorias y Diarios como Fuente Histórico-Educativa: Tipología y Usos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2000.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj. 2008, p. 15 – 33.

VIÑAO, Frago Antonio. Memoria, patrimonio y educación. **Rev. Hist. Educ.** (Online) , Porto Alegre, v. 15, n. 33, p. 31-62, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/20100/11674> . Acesso em: 23 abr. 2020.

WILLS, Clarice Dechent; STEGEMAN William. **Jardim da Infância**. Tradução de Nazira Feres Abi-Sáber e Maria de Lourdes Lana. São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A., 1967

ENTREVISTAS

ANA CLÁUDIA AMARAL. Entrevista por escrito realizada no dia 25 de setembro de 2020 e disponibilizada digitalmente.

ELEONORA MARAVALHAS. Entrevista por escrito realizada no dia 29 de setembro de 2020 e disponibilizada digitalmente.

JEANNE LIMA . Entrevista por escrito realizada no dia 10 março de 2020 e disponibilizada digitalmente.

PROFESSORA NEIDE. Entrevista por escrito realizada no dia 21 de junho de 2020 e disponibilizada digitalmente.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CARTA DE APRESENTAÇÃO



Faculdade de
Educação (UnB)

Carta de Apresentação

Apresentamos a estudante **Ana Caroline Alves do Amaral dos Santos**, discente do curso de Pedagogia, da Universidade de Brasília, que está realizando a pesquisa intitulada “O

Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília: vestígios de uma prática”.

A investigação tem como objetivo compreender a constituição do Jardim de Infância anexo a Escola Normal de Brasília, especificamente na década de 1970.

As informações oferecidas à pesquisadora não serão utilizadas em prejuízo nem em forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro da instituição e/ou das pessoas envolvidas. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação das conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termos de consentimento livre que está assinado pela/o participante, autorização esta que é também pré-condição para a realização deste trabalho.

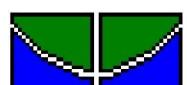
Não há despesas pessoais para o/a participante em qualquer fase do estudo e não há compensação financeira relacionada à sua participação. Esta pesquisa será realizada para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso e, além disso, durante ou depois da pesquisa, será garantido o anonimato dos participantes, podendo as informações coletadas serem divulgadas em eventos científicos.

Brasília, 22 de Fevereiro de 2020.

Etienne B. lo Barbosa

— Prof.^a. Dra. Etienne Baldez
Louzada Barbosa
E-mail: etienne.baldez@unb.br
UnB – Campus
Universitário Darcy
Ribeiro Departamento de
Métodos e Técnicas – MTC

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA



Faculdade de Educação (UnB)

Entrevista com ex alunos do Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília

Este trabalho tem como objetivo compreender a constituição do Jardim de Infância anexo à Escola Normal de Brasília, na década de 1970, quando foi inaugurado o seu novo prédio. Por meio de entrevistas, buscamos coletar dados sobre a organização desse espaço, quais as práticas pedagógicas realizadas naquela época e quem eram as professoras e crianças que frequentavam aquele lugar.

Meu nome é **Ana Caroline Alves do Amaral dos Santos** e faço Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB). Venho aqui porque comecei o meu Trabalho de Conclusão de Curso e neste momento estou na fase do levantamento bibliográfico, mapeamento dos documentos e registros. Esses dados ajudarão obter informações mais precisas, para que se possa compreender melhor o funcionamento do Jardim de Infância, localizado nas dependências da Escola Normal de Brasília, na década de 1970. Assim, os ex alunos entrevistados são colaboradores nesse processo de pesquisa. Portanto, peço que responda as seguintes perguntas:

1. Nome e ano que estudou no Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília.
2. Você lembra o nome da professora?
3. Como era a relação das crianças com a professora?
4. Que lembranças tem do espaço? Como eram organizadas as salas?
5. Existiam espaços para brincar? Quais?
6. Lembra-se dos brinquedos e das brincadeiras? Quais?
7. Lembra-se de danças ou musiquinhas mais cantadas? Quais?
8. Quais atividades eram realizadas no Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília?
9. Qual a lembrança mais marcante que você tem dessa época?
10. Tem alguma lembrança que não seja agradável? Qual?
11. Tem contato com outras pessoas
que estudaram lá?
12. Tem fotografias dessa época? Poderia nos conceder uma cópia digitalizada para a pesquisa?
13. Você ficava no Jardim de Infância em tempo integral ou apenas um período (manhã ou tarde) ?
14. Existe algo mais que queira compartilhar sobre o Jardim de Infância e que não foi aqui perguntado?

Agradecemos pela sua contribuição e solicitamos que assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a seguir.

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: Jardim de Infância da Escola Normal de Brasília: vestígios de uma prática
Responsável: Ana Caroline Alves do Amaral dos Santos

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Leia este termo com calma e se preferir, pode consultar seus familiares ou outras

pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhuma penalização ou prejuízo.

Justificativa: Este trabalho tem como objetivo compreender a constituição do Jardim de Infância anexo à Escola Normal de Brasília, mais especificamente na década de 1970. Por meio de entrevistas buscamos coletar dados sobre a organização desse espaço, quais as práticas pedagógicas realizadas naquela época e quem eram as professoras e crianças que frequentavam aquele lugar. Esses dados ajudarão obter informações mais precisas sobre o Jardim de Infância, localizado nas dependências da Escola Normal de Brasília.

Procedimento: A sua participação se dará através de um questionário, elaborado pela pesquisadora.

Desconfortos e riscos: O estudo em questão não oferece desconfortos e riscos previsíveis, despesas ou benefícios diretos aos participantes.

Benefícios: Reunir informações mais precisas sobre o Jardim de Infância que funcionou na extinta Escola Normal de Brasília.

Acompanhamento e assistência: Os dados coletados poderão ser publicados em pesquisas e relatórios e estarão disponíveis para análise por todos os participantes, sem qualquer identificação pessoal. O coordenador da pesquisa estará disponível para sanar quaisquer dúvidas ao longo de toda pesquisa.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Os dados coletados pelo pesquisador são feitos sem qualquer informação pessoal. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome nem qualquer outro dado pessoal será citado, no entanto o nome da cidade poderá ser mencionado.

Armazenamento do Material: Os dados coletados serão armazenados em um computador protegido por senha de acesso, acessível somente aos pesquisadores envolvidos nessa pesquisa, por tempo indeterminado.

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Ana Caroline Amaral, Email: carol-amaralsantos@hotmail.com. **Orientadora:** Etienne Baldez, Email: etienne.baldez@unb.br

Consentimento livre e esclarecido. Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e incômodos que esta possa acarretar, aceito participar.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____ Data: ___/___/2020.

Assinatura do pesquisador: _____ Data: ___/___/2020.