



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC**

**MARIA ISABEL BATISTA RODRIGUES**

**A PRÉ-ESCOLA NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR,  
MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PARÁ: MEMÓRIAS DO TRABALHO  
DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Cametá – PA**  
**2019**

**MARIA ISABEL BATISTA RODRIGUES**

**A PRÉ-ESCOLA NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR,  
MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PARÁ: MEMÓRIAS DO TRABALHO  
DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Linguagem, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA, como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto.

**Cametá – PA  
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

R696p Rodrigues, Maria Isabel Batista

A pré-escola no contexto da ditadura militar, município de  
Cametá-Pará : memórias do trabalho docente e prática  
pedagógica / Maria Isabel Batista Rodrigues. — 2019.

144 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ra</sup>. Dra. Benedita Celeste de Moraes  
Pinto Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-  
Graduação em

Educação e Cultura, Campus Universitário de  
Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá,  
2019.

1. Educação pré-escolar. 2. Memória. 3. Ditadura militar. 4.  
Práticas pedagógicas. 5. Trabalho docente. I. Título.

CDD 370

---

**MARIA ISABEL BATISTA RODRIGUES**

**A PRÉ-ESCOLA NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR,  
MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PARÁ: MEMÓRIAS DO TRABALHO  
DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

---

Profa. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto (Orientadora). Instituição: PPGEDUC/UFPA-Cametá.

---

Profa. Dra. Andrea Silva Domingues (Examinadora Externa). Instituição: PPGCL/UNIVAS-MG – Pouso Alegre.

---

Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira (Examinadora Interna). Instituição: PPGEDUC/UFPA-Cametá.

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (Examinador Interno – Suplente). Instituição: PPGEDUC/UFPA-Cametá.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Cametá – PA, 2019

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma atitude de reconhecimento da importância e do valor que as pessoas com as quais vivemos e convivemos têm em nossa trajetória de vida. Dessas pessoas abstraímos experiências significativas com que, em conjunto com nossas identidades pessoais, nos constituímos como pessoa e também como profissional. Agradecemos a Deus pela natureza de ter-nos constituído seres de reflexão e ação.

Meus agradecimentos especiais a uma mulher que olhava o mundo para além do estabelecido para os filhos e filhas da classe trabalhadora: a senhora Rosa Batista, minha valorosa mãe. Diante de uma condição econômica familiar não favorável para proporcionar a educação de seus sete filhos, buscou outros meios para prover nossa formação. Sonhava em ver todos os seus filhos usufruindo desse direito subjetivo. Coragem, sabedoria, ousadia e fé são palavras que a definem.

Meus mais afetuosos agradecimentos aos meus três filhos amados: Marcus Batista Rodrigues, Lucas Batista Rodrigues e Mariana Batista Rodrigues. Ao Marcus, primeiramente, por me transmitir tanto amor nos momentos difíceis. Agradeço-lhe também pelo companheirismo nos vários momentos das realizações das entrevistas, seguido da transcrição das falas, tarefa não tão simplória assim, que demanda tempo, paciência e compromisso. Ser admirável no cuidar da família. Ao Lucas pela grandiosidade do seu coração e pela intensidade com a qual vive a vida, ao passo de nos contagiar, fazendo-nos acreditar que tudo pode ser superado. O valor dado às pequenas coisas o torna grandioso. À minha filha Mariana, a soberana do meu coração. Diante da sua meiguice, simplicidade e principalmente responsabilidade, permitiu-nos construir este trabalho sem muita cobrança da minha condição de mãe. A sabedoria no viver a vida é uma constante de sua personalidade. Ao meu esposo amado, Doriedson Rodrigues, por entender meus momentos de fragilidade emocional diante do tentar conciliar estudo-formação e trabalho. Sem seu companheirismo tudo seria mais complicado. Compromisso, dedicação e busca por um mundo menos injusto para quem vive da luta diária são condições próprias de quem compreende que a classe trabalhadora precisa apropriar-se dos espaços sociais com igual condição de direito, nada menos que isso.

A essas pessoas, nossa eterna gratidão por tudo, em especial pelo amor, pois “sem amor eu nada seria”.

Estendemos nossos mais sinceros agradecimentos à professora doutora Benedita Celeste de Moraes Pinto, minha orientadora. Mulher de luta e resistência, educadora e pesquisadora neste espaço de formação chamado Universidade Federal do Pará. Minha gratidão

pelas orientações, pela convivência que nos oportunizou significativas aprendizagens e pelo diálogo carregado de otimismo, impulsionando-nos a concluir tal projeto. “Vai dar tempo, você consegue, falta pouco”, frases que nos conduziam a seguir em frente.

Às professoras Andrea Silva Domingues e Mara Rita Duarte, que fizeram parte da minha banca de qualificação, cujas sugestões e chamadas de atenção direcionaram a escrita final da presente dissertação. Minha eterna gratidão pelas lições de sabedoria e resistência.

Às minhas irmãs, Rosamaria Batista, Rosiana Batista, Madalena Batista e Senhorinha Prazeres, mulheres fortes na constituição de uma história de superação e realização.

Meus fraternos agradecimentos aos meus colegas do mestrado, turma 2017, em especial Dilma Cardoso Pereira, Dorielson Rodrigues Gaia, Geanice Baia e José Rivaldo; com eles compartilhamos de uma forma mais direta as dores e as delícias do fazer ciência.

Nossa gratidão também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC, pelos saberes compartilhados que muito contribuíram para a constituição desta pesquisa.

A todas as “Marias-Professoras”, que deram voz a este trabalho, minha mais pura gratidão.

Aos amores da minha vida,

Doriedson do Socorro Rodrigues

Marcus Batista Rodrigues

Lucas Batista Rodrigues

Mariana Batista Rodrigues

Por terem sido mais do que companheiros, em muitos momentos tornaram-se minha força.

“Aqueles que esquecem o passado estão condenados a  
repeti-lo.”  
George Santayana (apud Cunha e Góes, 1996)



## RESUMO

O presente estudo, intitulado “**A PRÉ-ESCOLA NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR, MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PARÁ: MEMÓRIAS DO TRABALHO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA**”, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Linguagem, trata, a partir de relatos orais de seis professoras que vivenciaram a pré-escola no contexto da ditadura militar em Cametá, no Pará, das práticas didático-pedagógicas presentes no cotidiano da experiência do pré-escolar no período de 1970 a 1985. Neste contexto, apontamos como problema de pesquisa: *Em que medida as ações didático-pedagógicas na educação pré-escolar se contrapõem a uma formação voltada para a manutenção da ordem e em que medida a mantinham, tomando o pressuposto de uma formação integral e emancipadora do ser social infantil?* Visando a responder a tal inquietação, objetivamos, de modo geral, *analisar como docentes cametaenses realizavam suas práticas pedagógicas junto às crianças da pré-escola, no sentido de compreender analiticamente se estas mantinham ou se contrapõem à ordem, em um contexto marcado por um autoritarismo expressivo dos militares quanto à manutenção da ideologia da segurança nacional, além de se estar em um período da história brasileira pautado na perspectiva desenvolvimentista, para a qual o investimento no capital humano era uma tônica.* De modo específico, consideramos importante: (i) compreender a implantação desta etapa de educação voltada para o público infantil cametaense, visto que, até então, esta educação destinada às crianças menores de sete anos não representava prioridade no contexto nacional durante o período militar, que perdurou até o ano de 1985; (ii) descrever os espaços de acolhimento nesse período no município de Cametá e as condições que apresentavam para garantir o acontecer do processo ensino-aprendizagem, buscando averiguar se as escolas atendiam, no mesmo espaço, a crianças advindas de condições sociais distintas; (iii) analisar a relação entre professor e aluno, no interior de práticas pedagógicas, no sentido de compreender se essa relação se concretizava mediante um formalismo institucional ou extrapolava para uma dimensão mais voltada para o campo da afetividade, em um contexto de ditadura. Para tanto, buscou-se apoio teórico-metodológico em autores como Bosi (1987), Bergson (1990), Contreras (2002), Tardif (2002), Lessard (2005), Sarmento (1997), Rocha (1989), Germano (2005), Silva (1990), dentre outros. Em acréscimo ao estudo das obras de tais autores, realizou-se a pesquisa de campo, mediante diálogos informais e entrevistas com professoras, considerando seus espaços de trabalho no contexto da ditadura, em termos de práticas pedagógicas com a pré-escola, além da análise de documentos, tais como a Lei nº 5.692/1971. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que considera o contexto sociopolítico-econômico e cultural vivido pelos docentes da educação pré-escolar, pressupondo a descrição dos dados desse contexto, interligando-os com aspectos mais amplos da história nacional e internacional, dentro da lógica societária. A pesquisa apresenta como resultados que: o Estado militar dispunha o espaço físico, mesmo sendo este não pensado e apropriado para que as crianças da pré-escola estabelecessem relação com o conhecimento formal, viabilizando a remuneração dos professores, porém não canalizando verba para as demais necessidades que a educação da criança pequena exigia naquele contexto, repassando assim tal compromisso e dever para a comunidade, o que caracteriza uma condição privatista de educação. Também constatamos que as práticas pedagógicas reproduziam a concepção de educação que tinha como princípio o disciplinamento do corpo; a “necessidade” do ensinar a ler e escrever, sobrepondo-se ao tempo do brincar; infere-se que a educação das crianças da pré-escola em Cametá, durante o período estudado, distanciava-se de uma perspectiva de educação emancipadora, uma vez que o fervor do patriotismo se fazia de inspiração e direção nas práticas educativas desempenhadas na sala de aula. Constatou-se ainda que o trabalho com o lúdico assumia um distanciamento em relação a uma formação crítica, embora se constituísse, contraditoriamente, numa oposição ao disciplinamento do corpo imposto pelo momento. Outrossim, também observamos a perspectiva de uma hierarquização sobre o trabalho docente, impondo um silenciamento político nas ações docentes, além de uma elitização da presença de crianças na pré-escola no contexto cametaense, dada a falta de investimentos na formação das crianças.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar. Memória. Ditadura militar. Práticas pedagógicas. Trabalho docente.

## ABSTRACT

The present study, entitled "THE PRE-SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE MILITARY DICTATORSHIP, in the MUNICIPALITY CAMETÁ – PARÁ: Memories of teaching work and pedagogical practice", carried out inside the Postgraduate Program in Education and Culture – PPGEDUC, in the line of Research on Education, Culture and Language, deals with the didactic-pedagogical practices present in the daily experience of pre-school years from 1970 to 1985, based on oral reports of six (6) teachers who experienced the pre-school in the context of the military dictatorship in Cametá, Pará. In this context, we point out as a research problem: To what extent didactic-pedagogical actions in pre-school education were opposed to a formation directed towards the maintenance of order and to what extent they maintained them, taking the presupposition of an integral and emancipatory formation of the child as social being? *In order to respond to such questions, we aimed, in general, to analyze how cametaenses teachers performed their pedagogical practices with preschool children, in the sense of analytically understanding if they maintained or were against the order, in a context marked by expressive authoritarianism from the military as to the maintenance of the ideology of national security, besides being in a period of Brazilian history based on the developmental perspective for which investment in human capital was essential.* Specifically, we consider important: (i) to understand the implementation of this stage of education aimed at the children's public cametaense, since, until then, this education for children under seven years was not a priority in the national context during the military period lasted until the year 1985; (ii) to describe the reception spaces in this period in the municipality of Cametá and the conditions they presented to guarantee the learning process, trying to find out if the schools attended, in the same space, children from different social conditions; (iii) to analyze the relationship between teacher and student, within pedagogical practices, in the sense of understanding if this relationship materialized through institutional formalism or extrapolated to a dimension more focused on the field of affectivity, in a context of dictatorship. For that purpose, we sought theoretical methodological support in authors such as Bosi (1987), Bergson (1990), Contreras (2002), Tardif (2002), Lessard (2005), Sarmento (1997), Rocha (1989), Germano (2005), Silva (1990), among others. In addition to the study of these authors, field research was conducted through informal dialogues and interviews with teachers, considering their work spaces in the context of dictatorship, in terms of pedagogical practices with the preschool, in addition to the analysis of documents, such as Law 5.692/1971. It is a qualitative research, since it considers the socio-political-economic and cultural context lived by pre-school teachers, presupposing the description of the data of this context, interconnecting with broader aspects of national and international history, within of societal logic. The research presents as results that: the Military State had the physical space, even though it was not thought and appropriate for the children of the preschool to establish a relationship with the formal knowledge, providing the teachers' salary, but not channeling funds for other needs that the education of the small child demanded in that context, thus passing on such commitment and duty to the community, which characterizes a privatization condition of education. We also found that pedagogical practices reproduced the concept of education that had as its principle the discipline of the body; the "necessity" of teaching to read and write overlapping the time of playing; It was inferred that the education of pre-school children in Cametá, according to the studied period, moved away from a perspective of emancipatory education, since the fervor of patriotism became inspiration and direction in the educational practices performed in the classroom. It was also observed that work with the playful took a distance from a critical formation, although it constituted, contradictorily, an opposition to the disciplining of the body imposed by the moment. In addition, we also observe the perspective of a hierarchization over of teaching work, imposing a political silence over the teaching actions, as well as an elitism of the presence of children in the pre-school in the cametaense context, given the lack of investment in the formation of children.

**Keywords:** Pre-school education. Memory. Military dictatorship. Pedagogical practices. Teaching Work.

## **LISTA DE SIGLAS**

**IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**

**INSA – Instituto Nossa Senhora Auxiliadora**

**LBA – Legião Brasileira de Assistência**

**LDB/1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1971)**

**LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)**

**MEC – Ministério da Educação e Cultura**

**MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização**

**ONG – Organização não governamental**

**PNS – Programa de Nutrição e Saúde**

**PROAB – Programa de Abastecimento em Áreas Urbanas de Baixa Renda**

**USAID – United States Agency for International Development**

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Localização do município de Cametá no estado do Pará.....23
- Figura 2** – Mapa do município de Cametá e seus limites geográficos.....83

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 A PESQUISA E OS CAMINHOS TRILHADOS .....	22
1.2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	30
1.3 AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
1.4 A ESTRUTURA DA EXPOSIÇÃO .....	40
<b>2 MEMÓRIA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>43</b>
2.1 MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: UM CAMINHO PERCORRIDO NA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	43
2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO .....	48
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO PRÉ-ESCOLAR À EDUCAÇÃO INFANTIL – UM PERCURSO HISTÓRICO.....	53
2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE NO VIÉS DA DITADURA MILITAR: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES .....	58
2.4.1 O estado militar e as orientações quanto à formação dos educadores da educação primária .....	61
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL E DITADURA MILITAR: MARCOS LEGAIS E CONTEXTUAIS.....</b>	<b>65</b>
3.1 A LEI Nº 5692/1971: DA REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS À ENUNCIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA COMO UMA POSSIBILIDADE DE DIREITO .....	65
3.2 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: DA IMPLANTAÇÃO AO ATENDIMENTO DO SER SOCIAL INFANTIL.....	68
3.3 O ESTADO, A PRÉ-ESCOLA, O PROJETO CASULO E O MOBRAL .....	72
3.4 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COMO FATOR SUBSEQUENTE PARA A MELHORIA DO APROVEITAMENTO NA 1ª SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU .....	77
<b>4 A PRÉ-ESCOLA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ DOS ANOS 1970 A 1985: DA IMPLANTAÇÃO AO ATENDIMENTO A UM PÚBLICO ESPECÍFICO.....</b>	<b>81</b>
4.1 A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM CAMETÁ: ENTRE OLIGARQUIAS, CONSERVADORISMOS, VIGILÂNCIAS E AUSÊNCIAS .....	82
4.1.1 A educação pré-escolar em Cametá: entre vigilâncias e ausências.....	85

4.2 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM CAMETÁ: DA TÊNUE OFERTA ESTATAL À CONTRADIÇÃO DO FINANCIAMENTO PRIVADO.....	91
4.3 AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA E O TRATAMENTO CÍVICO PARA A FORMAÇÃO.....	97
4.4 PRÉ-ESCOLA, DITADURA E NUANCES DE UMA DIMENSÃO AFETIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	104
4.5 O PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM CAMETÁ NO CONTEXTO DA DITADURA .....	109
4.6 O LÚDICO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA COMO UMA CRÍTICA SILENCIOSA AO PROTAGONISMO DA INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO NA PRÉ-ESCOLA .....	116
4.7 O CORPO DOCENTE E A PERCEPÇÃO SOBRE A DITADURA NO CONTEXTO CAMETAENSE .....	122
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos resultados da pesquisa intitulada “A pré-escola no contexto da ditadura militar, município de Cametá – Pará: memórias do trabalho docente e prática pedagógica”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), mestrado, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará. Trata-se de investigação sobre memórias do trabalho docente e prática pedagógica na educação pré-escolar<sup>1</sup> no contexto da ditadura militar, no município de Cametá, estado do Pará, com foco no trabalho docente na cidade de Cametá.

Partimos do pressuposto de que, em termos de território nacional, no referido período, o que cabia para a pré-escola era desempenhar um papel assistencialista e educacional fomentador de um ideário militar, sendo reservada aos filhos das classes populares para atender à formação de hábitos e bons comportamentos – ligados aos interesses da ditadura –, configurando-se como um dos princípios da formação da criança pobre, diferentemente da educação das crianças de classe economicamente favorável, que dispunha de métodos e práticas pedagógicas pensadas em prol de um desenvolvimento mais amplo. Assim se reporta Silva (1997, p. 4):

Para as crianças ricas, a educação pré-escolar, com métodos e atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento social, cognitivo e de outras habilidades, já era oferecida, inclusive pelo poder público, desde as primeiras épocas da República. Para os pobres, o atendimento se resumia à guarda, alimentação, cuidados com a saúde e a higiene e formação de hábitos de bom comportamento na sociedade.

Neste sentido, Rosemberg (1992) salienta que, no período, é bastante nítida a fusão entre creche e pré-escola que se pré-configurava nos anos 1970, percebendo-se um processo simultâneo de contaminação: assistencialista na pré-escola e educacional na creche e, ainda,

---

<sup>1</sup> No período abrangido pela pesquisa, a educação da infância era reconhecida como educação pré-escolar, ou pré-primária, ou seja, a educação que antecedia a escolarização obrigatória (MENDES, 2015); portanto, a mesma era opcional. Assim, o que a atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996) instituiu como educação infantil e por conseguinte compoendo a primeira etapa da educação básica, ao se referir à educação das crianças com idade inferior a sete anos, nas leis anteriores – 4.024/1961 e 5692/1971 – não apresentava uma definição específica quanto à responsabilidade do Estado para com esta etapa de ensino. Assim observa a Lei nº 4.024/61, ao incluir os jardins de infância no sistema de ensino: artigo 23 – “A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”; artigo 24 – “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (OLIVEIRA, 2005, p. 102). Quanto à Lei nº 5.692, de acordo com Tancredi (2006), observa-se o seguinte: a Lei nº 5.692/1971 praticamente ignorou a criança da pré-escolar. É o artigo 19 que, de forma extremamente vaga, estabelece que os sistemas de ensino valerão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

complementarmente, a pré-escola que incorpora a função de assistencialista é destinada à massa (portanto pública), apoiando sua expansão no setor privado, seja na comunidade dos anos 1970 ou nas organizações não governamentais (ONGs) do final da década de 1980 (ROSEMBERG, 1992, p. 22). Foram, pois, elementos como esses que nos levaram a pesquisar sobre essa política educacional gestada pela ditadura militar no tocante à educação pré-escolar na cidade de Cametá, Pará.

Cametá, considerando-se as observações de Carvalho (1998), sempre se fez aparecer na história sob constante influência de oligarquias<sup>2</sup>, sejam familiares e/ou como grupos político-partidários, as quais pouco se mostraram interessadas pela condição socioeconômica da massa (CARVALHO, 1998). Diante disso, as políticas sociais para prover a sobrevivência da população não se faziam presentes em seus planos de ação, sendo possível que a educação para crianças menores de sete anos estivesse no contexto desse não compromisso com uma condição mais digna para a criança cametaense, em termos de formação voltada para o desenvolvimento social, cognitivo, cultural e de outras habilidades para essas crianças.

Em termos metodológicos, analisamos os discursos de docentes que vivenciaram a pré-escola<sup>3</sup>, na cidade de Cametá, no contexto da ditadura militar, com um recorte de 1970 a 1985, no sentido de compreender, analiticamente, as práticas didático-pedagógicas presentes no cotidiano da experiência escolar na pré-escola nesse período repressivo da história brasileira. Esses discursos foram obtidos através da memória desses sujeitos, uma vez que

A memória é um cabedal infinito do qual registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vívidas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida do portão. [...] Continuando a escutar, ouviríamos o outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso escutar o infinito. (BOSI, 1994, p. 39).

No que se refere a aspectos histórico-educacionais, entendemos que é no início da década de 1970 que se tem a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5.692/1971,

---

<sup>2</sup> De acordo com Carvalho (1998, p. 33), oligarquia “significa governo de poucas pessoas, predomínio de uma facção ou grupo na direção dos negócios públicos”.

<sup>3</sup> De acordo com Mendes (2015, p. 105), “a educação infantil na década de 60, período dos governos militares, continuou com sua característica assistencialista, [...] uma educação destinada às crianças carentes para assistir suas necessidades físicas e biológicas. Neste período, as políticas governamentais incentivavam programas emergenciais para entidades filantrópicas, assistenciais ou de iniciativas comunitárias, onde mães cuidavam de turmas com mais de cem crianças na pré-escola”.

Para Tancredi (2010, p. 51), “a política educacional para a Educação Pré-Escolar, à época da ditadura militar, consistia em programas de caráter nutricional, recreativo, preventivo e compensatório, entendendo por políticas preventivas”, destacando que essas políticas consistiam em um “o conjunto de medidas governamentais que, se bem adequadas, deveriam, no limite, produzir o mínimo de desigualdade social”, e por políticas compensatórias as “medidas destinadas a remediar desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação” (GERMANO, 1990, p. 122), voltadas à prevenção do fracasso escolar no ensino de 1º grau.



que faz referências à educação para crianças menores de sete anos, de forma a ocorrer nas escolas maternas, jardins de infância e entidades equivalentes no território nacional, havendo nessas orientações o entendimento de que a educação para esses sujeitos representava a ampla relação indivíduo–sociedade. Assim, observa-se no texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, artigo 19 – “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Porém, o que se nota é que a própria lei não define os critérios para que essa educação conveniente materialize a formação das crianças, o que, de certa forma, pressupõe um descaso por parte do poder público para com a infância pobre do país, bem como não define a quem cabe a responsabilidade maior dessa educação no sentido de manutenção e recursos. Assim, é registrado nos artigos 19 e 61 da LDB/1971:

Art. 19 – Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º – As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2.º – Os sistemas de ensino valerão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971).

Art. 61 – Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau. (BRASIL, 1971).

Diante disso, o nosso interesse parte do princípio de que há uma necessidade de observar como a educação infantil, sob essa base legal, Lei nº 5692/1971, realizava-se no cotidiano do trabalho docente, no sentido de compreender que saberes utilizavam para realizar mediações entre os sujeitos da aprendizagem e os objetos de conhecimento, como promoviam a socialização, as interações, que dificuldades enfrentavam e como buscavam superá-las, mas tendo como *lócus* de pesquisa um município do estado do Pará constituído por uma série de contradições, quer físicas, considerando as ilhas, rios, igarapés e estradas que o constituem, quer econômicas, considerando os baixos índices de desenvolvimento econômico que enfrentava nesse período e enfrenta atualmente, quer políticas, considerando a intensa força das oligarquias locais na condução de políticas educacionais, culturais, econômicas, sociais destinadas à classe trabalhadora, as quais, não raro, podem não oportunizar condições para a plena formação das crianças, fazendo-as estudar em barracões, sem condições adequadas para

o exercício de atividades escolares, ou não buscando docentes com formação adequada para o trabalho com o ser infantil, o que, no contexto militar, pode ter sido uma tônica<sup>4</sup>.

No período da ditadura, quanto a questões educacionais, partimos do pressuposto de não ter havido uma total ação do estado nesse contexto histórico junto à educação das crianças, pois, segundo Germano (2005, p. 167),

em 1971, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência assumiam dimensões assustadoras: para cada mil crianças que entravam na 1ª série do primário, em 1961, por exemplo, menos da metade (446) chegavam à 2ª série e somente 56 logravam ingressar no ensino superior em 1972. A taxa de perdas era da ordem de 76% só no primário. Além do mais, no tocante à escolarização obrigatória de 4 anos, o Brasil se igualava à Maurítânia e somente o Laos apresentava uma taxa inferior, 3 anos.

Se o quadro educacional dos sujeitos em idade escolar obrigatória já estava alarmante, em total declínio, o que pensar sobre a condição educacional das crianças menores de sete anos, que tinham na lei apenas a mensuração de um atendimento conveniente, ou seja, não obrigatório. Mas, por outro lado, perante a Constituição Federal de então, a de 1967, estas mesmas crianças eram asseguradas como sujeitos de direitos. Em Cametá, por exemplo, de acordo com Carvalho (1998, p. 35), nos anos 1990, com pouco tempo de iniciado o processo de democratização do país, havia tão somente “12 escolas de 1º grau menor de 1ª a 4ª série, sendo 07 escolas no distrito sede e 05 escolas distribuídas em vilas e povoados a nível multisseriado; 15 escolas municipais de 1ª a 4ª série e 01 escola de 1º grau maior de 1ª a 8ª série, *inexistindo o ensino de pré-escolar*” (grifei). Ou seja, se após a ditadura era esse o quadro educacional em Cametá, é possível a inferência de que o quadro se constituía um tanto mais problemático no contexto das décadas de 1970 a 1980.

Nesse contexto, contudo, mesmo sem políticas públicas efetivas para o trabalho com as crianças, o fato é que havia esses sujeitos, para os quais alguma formação deveria ser destinada. Assim, partimos do pressuposto ainda de que as crianças necessitavam de apoio educacional, havendo práticas pedagógicas voltadas para as mesmas, sendo importante

---

<sup>4</sup> Sobre o contexto sociopolítico-educacional e econômico-cultural do município de Cametá, consideramos as reflexões presentes em Silva (2013). Também consideramos a pesquisa de Carvalho (1998), que trata de “Política e Exclusão Social: um estudo sobre o município de Cametá/PA”, quando se observou, no contexto de uma pós-democratização do país, uma Cametá com “um alto índice de pobreza e exclusão social, pobreza tanto de nível estrutural quanto de nível conjuntural e principalmente devido à ausência de políticas sócio-econômicas, que, de fato, se voltem para solução dos problemas da população” (CARVALHO, 1998, p. 34), e “um grande número de crianças pedintes nas ruas da cidade, numa faixa etária de idade que varia entre 5 e 7 anos, como também meninas prostitutas de 12 a 17 anos e maioria das pessoas com as quais tivemos contato se posicionam dizendo que inexistem programas educativos ou assistenciais implantados e executados pela prefeitura, no sentido de minimizar essa questão” (ibidem, p. 47).

compreender como se desenvolvia o trabalho docente no cotidiano de atividades escolares com o ser infantil, em um município – Cametá<sup>5</sup> – constituído por um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras presentes tanto na zona urbana como rural, que, voltados para o trabalho, tinham necessidade de que suas crianças fossem atendidas pelo Estado, nessa etapa da educação, a infantil. Diante disso, consideramos ser crucial entender como a docência atuava pedagogicamente junto às crianças, quantas crianças eram atendidas e de que maneira se dava esse atendimento, visto que, para o regime militar, não significava possibilitar uma educação emancipadora, cidadã, mas sim preparar mão de obra para as diferentes áreas produtivas (TANCREDI, 2006), sendo este um dos princípios pensados para a educação do referido período. Tais princípios serão objeto de atenção mais aprofundada na seção referente à formação docente durante no período militar.

Tendo por base tais questões, bem como o fato de que durante alguns anos exercemos na Secretaria Municipal de Educação de Cametá a Coordenação de Educação Infantil, buscando ações que assegurassem formação e estrutura adequada para a realização dessa etapa da educação, além de atuarmos como docente da educação básica, é que também se justifica fazer a referida investigação no campo educacional.

E é neste atuar junto à docência na educação básica, 1º ao 5º ano do ensino fundamental e alguns anos especificamente na educação infantil, com turmas formadas por crianças de quatro a seis anos, que pudemos constatar a importância das instituições de ensino em ofertar uma satisfatória educação para a primeira infância – ambiente adequado, professores qualificados, materiais pedagógicos em consonância com cada fase da criança –, uma vez que é nessa fase que a vivência, o desenvolvimento e o aprendizado estão constituindo-se. No coletivo de crianças ocorrem inúmeras aprendizagens significativas, dentre elas regras de convivência e visão de mundo que serão perpetuadas ao longo da vida.

Assim, estes espaços desempenham um papel social e político na vida das crianças, formativo e educativo. E isso, certamente, nos leva a concordar com Kuhlmann Júnior (1998), quando propõe a superação dos espaços destinados às crianças como lugar somente de proteção, sem nenhuma finalidade educativa, sendo que, no período militar, esses espaços de atendimento

---

<sup>5</sup> O município de Cametá, de acordo com o IBGE (2010), pertence à mesorregião do Nordeste Paraense e à microrregião Cametá, apresentando uma área correspondente a 3.122 km<sup>2</sup>. Ainda segundo o IBGE (2010), o município apresenta uma população de 120.896 habitantes, dos quais 52.838 encontram-se na zona urbana e 68.058 na zona rural. É um município com contingente rural maior do que o urbano (idem). De acordo com Carvalho (1998), a fundação da cidade de Cametá data de 1617. Segundo o IBGE (2018, disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama>>, acesso em: 14 abr. 2019), a população estimada de Cametá era de 136.390 habitantes. Em termos de limites geográficos, relaciona-se ao norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao sul com o de Mocajuba, a leste com o de Igarapé-Miri e a oeste com o de Oeiras do Pará.

visavam, acima de tudo, a combater a pobreza, mas sem uma efetiva transformação estrutural do modo de produção capitalista, e proteger o Estado da marginalização, no que concerne a controlar as massas populares para que não se opusessem ao *status quo dominante*. De acordo com Lucas (2009, p. 5),

No Brasil, a partir de meados dos anos 1970, durante o governo militar, o modelo de educação infantil não-formal com pequeno investimento público voltado para as crianças pobres, proposto pelo UNICEF e pela UNESCO, encontrou terreno fértil para sua proliferação. Era necessário combater a pobreza, pois esta era uma ameaça à segurança nacional, por meio de políticas de assistência, entre elas os programas de educação infantil.

No tocante a esses espaços, a LDB nº 5692/1971 deixava isento o Estado para com sua responsabilidade, transferindo tal compromisso para outras instâncias da sociedade, como empresas, as quais constituíam esses espaços, destinados à educação dos filhos e filhas das mães trabalhadoras, para um papel assistencialista e protetor. Assim se refere Carvalho (2010, p. 51):

Estabelece, ainda, a mesma lei, em seu Artigo 61, que os sistemas de ensino estimulem as empresas que têm como força de trabalho mães com filhos menores de sete anos, que organizem e mantenham educação que preceda o ensino de primeiro grau, cuja manutenção poderá estar a cargo, exclusivamente, da empresa, ou em colaboração, inclusive, com o poder público.

Verificamos, ainda, que, nessa primeira etapa de educação a criança tem a rica oportunidade de interagir com o outro de forma a se apropriar do mundo. E nesse estar com o outro, até mesmo em situações de conflito, como várias vezes presenciemos na disputa por um mesmo objeto, enquanto docente da educação básica, a criança não deixa de constituir-se como ser social, pois a mesma começa a perceber a presença de seus pares, bem como interesses e preferências que em muitos casos coincidem com os seus. E para os propósitos de nossa investigação, buscamos, junto aos sujeitos ouvidos nas entrevistas, observar como ocorriam as práticas pedagógicas quanto ao fomento de interações entre as crianças, no sentido de observar se havia a liberdade ou a restrição no tocante ao exercício da descoberta, do constituir-se a partir do outro.

Essa necessidade investigativa, conforme salientado no parágrafo anterior, partiu do pressuposto de que é no processo de apreensão do mundo que muitas posturas vão constituindo-se, ou seja, a formação de uma mente crítica vai depender da forma como os fatos e os acontecimentos presentes na sociedade são apresentados e refletidos junto aos cidadãos da primeira idade, entendendo-se que no contexto escolar tais dimensões formativas estão imbricadas na intensão da ação docente. Assim, nesse sentido, reporta-se Garcia (1994, p. 10):

Acreditamos ser nas primeiras idades que se instala a relação da criança com o conhecimento – é ali que a ação pedagógica competente provoca “a paixão do conhecer o mundo”, é ali que começa a ser construída a cidadania consciente e comprometida ou a subalternidade consentida.

Diante disso, acreditamos que os espaços destinados à formação das crianças, necessariamente, podem corroborar na luta contra a hegemonia do estado burguês, quando se busca quebrar o paradigma de construir nos seus “instituídos” a condição de governantes e aos filhos da classe trabalhadora a condição de governados, nunca dirigentes. Sendo que, segundo Garcia (1994, p. 11), desde a ascensão da burguesia à condição de classe hegemônica, tornou-se “natural” que os governantes fossem oriundos da burguesia. Tal pensamento foi cultivado também durante o regime militar, o que nos causou preocupação para a implementação desta pesquisa, no mestrado em Educação e Cultura, no sentido de analisar se essa perspectiva veio a refletir-se no trabalho docente e suas práticas educativas na pré-escola da época, na cidade de Cametá.

Além disso, também partimos do pressuposto, a partir de nossa atuação docente junto a turmas de educação infantil, que determinadas práticas docentes tendem a despertar um interesse maior nas crianças, e outras não. Práticas que envolvem uma interação constante, seguidas de situações afetivas e de criação, proporcionam um maior envolvimento com a temática trabalhada, e dessa forma o ensino e a aprendizagem se configuram num momento próprio da vida infantil. Brincando, criando, imaginando fora do espaço doméstico, propicia-se uma educação para as crianças como um campo de interesse social voltado para a efetivação de direito válido e garantido por parte do setor público.

Assim, compreendemos que a educação da primeira infância, norteadas por princípios educativos e formativos de perspectiva integral e crítica, para além de processos de fomento de comportamentos – como propunha o regimento militar e seus processos de adestramento à ordem –, possibilitam uma formação humana comprometida com processos de emancipação, porque promovem a posição crítica do sujeito diante do mundo, no sentido de nele poder intervir. Mas para tanto não basta que o Estado somente legitime essa educação como um direito, devendo sim também garantir condições de acesso e permanência, o que durante o período da ditadura não se entendia como um direito, e muito menos se davam condições para que as crianças advindas da classe desprivilegiada se apropriassem dos espaços destinados a sua educação.

Em termos pessoais, a presente pesquisa mantém relação com a vida desta pesquisadora, por considerarmos que, ao buscar analisar o trabalho docente junto à formação

das crianças advindas de família da classe desfavorecida economicamente, acabamos por também rememorar a nossa situação enquanto filha de trabalhadores rurais que desde cedo teve de viver a distância dos pais, de modo a garantir condições para estudar na cidade de Cametá, vindo do interior desse município, dependendo dos espaços públicos de ensino para ampliar sua formação.

Assim, por sermos filha de dois trabalhadores rurais, com um total de sete filhos, que acreditavam na importância da educação para a constituição de uma vida mais digna, tivemos que, desde cedo, por volta dos sete anos de idade, residir em lares que não representavam o contexto familiar de nossos laços afetivos, para podermos frequentar a educação primária. Portanto, não frequentamos a educação pré-primária ou pré-escolar, destinada às crianças menores de sete anos, tendo que desde cedo conciliar trabalho e formação, como que numa negação do direito de viver a infância com liberdade e em condições de vivenciar na totalidade a cultura escola.

E nesse percurso da educação básica enfrentamos obstáculos de variadas ordens, como econômica, afetiva, social, porém nos mantendo firmes diante do propósito da formação. Foi na década de 1980, por exemplo, que esta pesquisadora veio residir, vindo da Vila de Porto Grande<sup>6</sup>, na cidade de Cametá, com seus 9 anos, passando a estudar em uma das poucas escolas públicas que ali havia, de modo que entender a pré-escola no contexto da ditadura é também compreender o seu percurso formativo, frente a um Estado que pouca ação destinava às crianças da cidade de Cametá, e muito menos àquelas residentes do meio rural, como as da Vila de Porto Grande. Entretanto, mesmo diante dos desafios impostos para o filho do trabalhador, obtivemos o grau de licenciada plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, instituição esta que nos proporcionou compreendermos que os espaços destinados à educação da criança requerem certas especificidades que são construídas historicamente, de modo a acompanhar as transformações ocorridas na sociedade.

Em termos sociais, esta pesquisa nos possibilitou maior esclarecimento em torno da atenção que a sociedade do período militar dispensava à educação destinada às crianças da educação pré-escolar, pois partimos do pressuposto de que nesse período não era prioridade para o governo militar promover uma educação integral<sup>7</sup> para a sociedade desprovida de

---

<sup>6</sup> De acordo com o site Cidades do Meu Brasil (disponível em: <<https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/pa/cameta>>, acesso em: 14 abr. 2019, às 12h20min), a Vila de Porto Grande é a sede do Distrito de Porto Grande, um dos 10 distritos do município de Cametá, tendo sido instalado pela lei municipal nº 037 de 26-06-2003. Trata-se de uma vila da zona rural do município de Cametá.

<sup>7</sup> Para os propósitos desta pesquisa, entendemos educação integral, a partir de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), como um projeto que toma o trabalho como princípio educativo articulado ao “processo dinâmico e vivo das

recursos econômicos, e sim garantir meios para a manutenção de uma ordem social e econômica e priorizasse, dessa forma, o ensino profissionalizante no país, e com um caráter ideológico de sustentação do ideário nacionalista propugnado pela ditadura militar, conforme (GERMANO, 2005).

Do ponto de vista acadêmico, acreditamos que o referido trabalho pode fomentar debates entre pesquisadores e profissionais da área da educação em relação ao surgimento e consolidação da educação pré-escolar, hoje educação infantil, no contexto cametaense, durante o regime militar, a partir da análise de dados empíricos que foram obtidos junto aos sujeitos que vivenciaram, por meio de suas práticas pedagógicas, a formação do ser infantil dentro dos espaços públicos, acompanhando de perto, através de seus trabalhos, o movimento de organização dessa importante etapa de educação na sociedade cametaense.

Por outro lado, consideramos que o foco da pesquisa “A pré-escola no contexto da ditadura militar, município de Cametá, Pará: memórias do trabalho docente e prática pedagógica”, apresenta-se como novidade no meio acadêmico do Campus Universitário do Tocantins/Cametá e na academia de um modo geral, uma vez que tematizamos a questão da ditadura militar com um olhar para o trabalho pedagógico com a educação voltada para o ser social infantil, a partir de uma realidade amazônica, a cidade de Cametá, no estado do Pará, com seus mais de 380 anos de história.

## 1.1 A PESQUISA E OS CAMINHOS TRILHADOS

É na década de 1970 que se tem a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692/1971, fazendo referência à educação para crianças menores de sete anos de forma a ocorrer nas escolas maternas, jardins de infância e entidades equivalentes no território nacional, havendo nessas orientações o entendimento de que a educação infantil representava a ampla relação indivíduo–sociedade.

---

relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores”, opondo-se a formações tecnicistas e subordinadas a processos de subordinação dos trabalhadores e trabalhadoras aos imperativos do capital, como o preconizado pela ditadura, ao propor formar os sujeitos para a manutenção da ordem burguesa e para o domínio estrito da técnica necessária ao mercado de trabalho.

E nosso interesse parte do princípio de que há uma necessidade de observar como a pré-escola, sob essa base legal, realizava-se no cotidiano do trabalho docente, no sentido de compreender que saberes se utilizavam para realizar mediações entre os sujeitos da aprendizagem e os objetos de conhecimento, como promoviam a socialização, as interações, que dificuldades enfrentavam e como buscavam superá-las, tendo como *lócus* de pesquisa, já citado anteriormente, a cidade de Cametá.

**Figura 1** – Localização do município de Cametá no estado do Pará



**Fonte:** Researchgate<sup>8</sup>.

Consideramos, assim, que a temática do presente estudo pode ampliar discussões sobre a problematização da educação brasileira no período da ditadura, a partir de um contexto local, mas focando em uma etapa da formação escolar brasileira ainda pouco analisada nesse período, o da educação infantil, já que muitos estudos focam o ensino médio, antigo 2º grau, ou o ensino

---

<sup>8</sup> Disponível em: <[https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Mapa-Tematico-da-area-de-estudo-Cameta-no-estado-do-Para-Fonte-Laboratorio\\_fig1\\_313836919](https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Mapa-Tematico-da-area-de-estudo-Cameta-no-estado-do-Para-Fonte-Laboratorio_fig1_313836919)>. Acesso em: 20 abr. 2019, 20h25min.



superior, como o de Germano (2005), observando ainda formação tecnológica, sem ampla reflexão sobre como se operava a formação voltada para o ser social infantil e o trabalho docente junto a esses sujeitos.

Para a realização da pesquisa, partimos do pressuposto de que o espaço escolar necessita acompanhar os contextos pelos quais a sociedade passa, entendendo-se que é no convívio social que as transformações, os conflitos e as manifestações se materializam em informações que proporcionam elaborar novos conceitos ou reelaborar os já dominados, consubstanciando-se em **práticas pedagógicas**, tal como exposto por Fernandes (2008), como a

prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 2008, p. 159).

Para tanto, entendemos que escola e sociedade não se encontram em campos antagônicos, mas em contextos que se complementam para garantir aos sujeitos um maior envolvimento no processo de desenvolvimento educacional e social e, nesta dinâmica, o trabalho docente se faz presente não como mero receptor ou transmissor de informações, mas como agente idealizador e mediador de práticas que favoreçam a aquisição de novos conhecimentos, de modo a transformá-los em ações educativas consistentes. Deste modo, a escola deixa de ser um lugar de sobrevivência para os aptos e se configura em um meio para proporcionar uma formação voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos que nela convivem, conforme Gadotti (2002):

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. (GADOTTI, 2002, p. 13).

É nesta perspectiva, a da formação geral e integral frente a essa sociedade da informação, que o trabalho docente deve consolidar-se sobremaneira no espaço chamado escola como um mecanismo de mediação entre conhecimento e sujeitos em formação, entendendo que esta formação no sentido integral necessita considerar que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o

desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

E isso, por sua vez, requer práticas que possibilitem atribuir sentido à construção de saberes pelos agentes envolvidos no processo de aprendizagem, o que nos permite considerar, a partir de Gadotti, que os “educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (GADOTTI, 2002, p. 27).

É necessário, portanto, que as práticas pedagógicas estejam além de um simples repasse de conteúdo ou informação; é preciso, sim, que as mesmas adotem um conjunto de mecanismos que favoreçam o desenvolvimento das ações e reflexões necessárias para que o indivíduo ao longo de seu processo de formação e vivência possa refletir e compreender a realidade na qual está inserido. Desse modo, torna-se fundamental uma atenção maior para com as práticas pedagógicas que se redimensionam na educação básica, em particular com a educação das crianças.

Assim, por termos um considerável envolvimento, como profissional, pois já atuamos na educação básica junto às crianças no cotidiano da sala de aula há aproximadamente 20 anos, e por compreendermos que a educação das crianças menores de sete anos, atualmente definida pela Constituição Federal e pela LDB/1996 como educação infantil, é um direito inalienável, temos a compreensão de que a mesma requer investimentos tanto financeiros quanto didático-pedagógicos para que não seja mais vista como objeto de tutela (CERISARA, 2002), como ocorria nas leis anteriores, o que a levava a estabelecer-se diante de uma condição de assistencialismo. Ou seja, “a alimentação, as rotinas, a disciplina rígida e a educação preparatória para a educação formal se firmavam como diretrizes das propostas pedagógicas que se pautavam numa concepção de criança privada de cultura e potencialidades” (SOUZA, 2007, p. 23).

Diante disso, pode-se notar que durante o período do regime militar a condição das crianças, principalmente as mais desfavorecidas, não era considerada pelo Estado, a partir do que expunha, naquele contexto, em termos de situação econômica e social propugnada pela ditadura; com isso, as insatisfatórias situações de aprendizagem evidenciavam-se como responsabilidade da própria criança, por apresentarem déficit de aprendizagem e porque seus familiares não estimulavam o aprendizado das mesmas, mas não como uma realidade oriunda da ausência da atuação do Estado.

Para o Estado, no referido momento histórico, o que interessava era o que a criança poderia vir a ser: o cidadão – adulto engajado na construção de um país economicamente forte, atrelado ao ideário desenvolvimentista da ditadura, e não seu processo de formação enquanto sujeito de cultura e de direitos. Assim, diante do contexto desenvolvimentista, que se forjava na subjetividade da sociedade, a criança deveria se transformar no cidadão forte do futuro da nação (SOUZA, 2007), o que impossibilitava conceber o ser infantil como sujeito de criação, imaginação, capaz de produzir cultura e lançar um olhar crítico sobre a ordem das coisas (KRAMER, 1992).

Frente a essas considerações, constituímos o seguinte **problema de pesquisa**, tomando a pré-escola como objeto de pesquisa no contexto da ditadura militar, na cidade de Cametá, observando o trabalho docente e a prática pedagógica:

- Em que medida, no contexto da ditadura militar, na cidade de Cametá, o trabalho docente e suas práticas pedagógicas junto à educação pré-escolar se contrapunham a uma formação voltada para a manutenção da ordem e/ou em que medida a mantinham, tomando o pressuposto de uma formação integral e emancipadora do ser social infantil?

Assim, investigamos, dialeticamente, se as reflexões e ações educativas desenvolvidas pelos professores nesse período refletiram um trabalho que visasse priorizar o desenvolvimento integral do ser social infantil e/ou simplesmente reproduziam o caráter ideológico do regime militar, cujo suporte doutrinário era a ideologia da segurança nacional<sup>9</sup>, cunhada na Escola Superior de Guerra (GERMANO, 2005, p. 54).

Tal pressuposto balizou a presente investigação, no sentido de que buscamos respostas que permitiram analisar o trabalho docente junto à educação pré-escolar, por meio das memórias das práticas educativas realizadas por esses sujeitos, diante de um contexto que requeria da escola uma formação mais técnica e instrumental, a fim de atender aos ditames do modelo desenvolvimentista da época, mas havendo também práticas pedagógicas que se contrapunham às normas rígidas de uma formação tecnicista, buscando procedimentos de

---

<sup>9</sup> Para Comparato (1981 apud GERMANO, 2005, p. 54), “A idolatria do poder e da potência é uma constante na ideologia da segurança nacional”. Por outro lado, essa ideologia “designa um inimigo comum a combater que são as forças subversivas lideradas pelo partido comunista”. Neste sentido, é “preciso pôr previamente fora de combate todos os simpatizantes possíveis da subversão onde quer que se encontrem, sobretudo nas instituições difusoras de ideias (Escolas, Universidades, Igrejas) ou naquelas suscetíveis de enquadrar a população contra o Estado (sindicatos, associações)”. Dessa forma, todos os meios são válidos para a obtenção de informações, inclusive a tortura, desde que se prestem à descoberta do “inimigo eventual”: a heroína desamparada a salvar é a Nação”.

ensino que promovessem uma formação mais integral para o ser infantil, numa contravenção às orientações que o período da ditadura buscavam impor.

Partimos do pressuposto de que esse período – 1970 a 1985 –, dos meados para o fim do Regime Militar, foi pautado por uma perspectiva desenvolvimentista, para a qual o investimento no capital humano era uma tônica, mas sem correlação nenhuma com mudanças estruturais da sociedade, sendo que, no tocante ao setor social e ao educacional, conforme Ribeiro (2000), tanto um como outro estavam envolvidos pelo autoritarismo intensivo e domesticador dos militares, podendo isso ter influenciado ou não o trabalho docente, a partir das práticas pedagógicas no contexto cametaense junto à educação pré-escolar.

Em termos gerais, estando a educação sob o controle do Estado ditatorial, é possível que os objetivos do trabalho do professor não se tenham contraposto a tal regra, visto que o trabalho docente representava, na visão do governo militar, um forte aliado para disseminação da ideologia pensada para o novo tipo de sociedade, conforme o parecer nº 94/1971, segundo o qual “O magistério representa a peça mais importante da obra educativa; dele depende o aumento da produtividade, da escola e a implantação de qualquer reforma”, permitindo-se inferir que o professor, através da concepção de ensino adotada, poderia moldar a postura de seus alunos para com os fins visados pela educação do momento, no caso o civismo e o tecnicismo predominantes na educação da época, o que nos levou a considerar que o mesmo perfil de professor poderia ter sido uma exigência para com o trabalho junto às crianças da pré-escola, uma vez que a sociedade capitalista do regime militar tinha por compreensão prover uma educação com fins assistencialistas e prioritariamente para a subordinação.

Além disso, o modelo educacional burguês da ditadura militar se contrapunha a qualquer concepção de formação que viesse fomentar uma postura crítica dos sujeitos, e, com isso, o papel reprodutor e formador de mão de obra estaria garantido diante das instruções que as crianças pobres recebiam. Neste sentido, Souza (2007, 47) expõe o seguinte:

Este modelo educacional burguês excludente tem por objetivo a formação de trabalhadores para a reprodução do sistema do capital, o que nos permite pensar que a educação orientada às crianças pobres, as tem considerado apenas como futura mão-de-obra e não como sujeitos em formação, para os quais as políticas educativas deveriam orientar uma educação que possibilitasse o desenvolvimento máximo das capacidades.

Diante dessa conjuntura, o investimento no capital humano estava apenas para salvaguardar um modelo de estado autoritário e explorador que se mantinha em detrimento da garantia do interesse do capital, que aprofunda o antagonismo das classes sociais.

Assim, foi importante investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação pré-escolar no município de Cametá, no período que compreende os anos de 1970 a 1985, uma vez que a política educacional desse período baseava-se na teoria do capital humano<sup>10</sup>, visto que nas relações de ensino-aprendizagem era a pedagogia tecnicista que dava o tom na formação do indivíduo. De acordo com Mathias (2004, p. 170), tratava-se de uma “educação voltada para o trabalho, seu caráter profissionalizante que dará, portanto, o principal viés pelo qual se afirmará que o governo militar tem uma visão tecnicista do ensino”.

Diante desta concepção de ensino-aprendizagem, o professor, por meio de seus esforços pessoais, necessitaria conduzir suas ações educativas com vistas à perspectiva de formar para o exercício do trabalho, e assim estaria contribuindo para potencializar a economia do seu país, e a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país (SAVIANI, 2008, p. 295). Diante disso, não se dava ênfase para a formação crítica dos sujeitos com o propósito de garantir uma formação mais humana; a escola se restringia a perpetuar as relações de classes e a reproduzir as ideologias impostas pelos militares, e com isso se tinha uma educação de baixo investimento.

Diante do panorama que fora ditado para a educação no país, a política educacional dos militares, durante seus vinte e um anos de existência, teve profunda influência em todos os níveis da educação brasileira em termos quantitativos, e não qualitativos. Além do mais, no que concerne à educação das crianças menores de sete anos, o critério de qualidade incidia sobre a improvisação dos espaços, a não profissionalização dos “monitores”, a opção preferencial por utilizar a sucata, com, não raras vezes, a participação voluntária da comunidade e baixo investimento público (CARVALHO, 2015, p. 5).

Diante dessas considerações, tomamos como **questões norteadoras**, a partir do problema anteriormente exposto:

- (i) Como se deu a implantação desta etapa da educação, voltada para um público que até então não representava prioridade no contexto educacional, em Cametá, entre 1970 e 1985?
- (ii) Que espaços acolhiam as crianças nesse período no município de Cametá e quais as condições que apresentavam para garantir o acontecer do processo de ensino-

---

<sup>10</sup> A teoria do capital humano representa a forma pela qual a visão burguesa reproduz a prática educacional a um “fator de produção”, a uma questão técnica (FRIGOTTO, 2006, p. 18).

aprendizagem, buscando compreender se as escolas atendiam, no mesmo espaço, a crianças advindas de condições sociais distintas?

- (iii) De que forma acontecia a relação professor e aluno, no interior de práticas pedagógicas, no sentido de compreender se essa relação se concretizava mediante o prescrito institucional pelo regime ou extrapolava para uma dimensão mais voltada para o campo da afetividade, contrapondo-se a um perfil humano preconizado pela ditadura?

Em termos espaciais e temporais, consideramos o contexto sociopolítico-econômico e cultural vivido pelos docentes da educação pré-escolar, protagonizada no município de Cametá, entre os anos de 1970 a 1985, a partir da memória oriunda do trabalho de docentes que vivenciaram a formação escolar do ser social infantil, na mesma cidade, de modo a corroborar com as investigações sobre a educação brasileira, no período da ditadura, com foco não no ensino médio, tampouco no ensino superior, mas na etapa que congrega crianças de zero a sete anos, pressupondo a descrição dos dados desse contexto, interligando-os com aspectos mais amplos da história nacional e internacional, dentro da lógica societária, definindo-se como **objetivo geral:** *Analisar como docentes, na cidade de Cametá, realizavam suas práticas pedagógicas junto às crianças da pré-escola, no sentido de compreender se essas mantinham ou se contrapunham à ordem vigente, em um contexto marcado por um autoritarismo expressivo dos militares quanto à manutenção da ideologia da segurança nacional, e, além de se estar em um período da história brasileira pautada na perspectiva desenvolvimentista, para a qual o investimento no capital humano era uma tônica, embora sem resultados na mudança estrutural da sociedade.* E, de um **modo específico, objetivamos:**

- Compreender a implantação a etapa de educação voltada para um público infantil, que até então não representava prioridade no contexto educacional, em Cametá, entre 1970 e 1985;
- Descrever os espaços de acolhimento nesse período no município de Cametá e as condições que apresentavam para garantir o acontecer do processo ensino-aprendizagem, buscando compreender se as escolas atendiam, no mesmo espaço, a crianças advindas de condições sociais distintas;
- Analisar a relação professor x aluno, no interior de práticas pedagógicas, para compreender se essa relação se concretizava mediante um formalismo institucional, atrelado aos interesses formativos da ditadura, ou extrapolava para uma dimensão mais voltada para o campo da afetividade, em termos de educação integral.

## 1.2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, a investigação do trabalho docente junto à educação pré-escolar, no período de 1970 a 1985, no contexto da ditadura militar em Cametá, realizou-se a partir das memórias do trabalho docente e suas práticas pedagógicas desenvolvidas em um contexto em que a regulação sobre essa etapa de ensino apresentava tímidas discussões<sup>11</sup>, já que, inclusive na própria LDB de 1971, não havia relevante interesse quanto a sua oferta e manutenção, por parte do Estado, mas sim com ênfase no ensino profissionalizante.

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois compreendemos “o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70), entendendo-se, com Gatti (2002, p. 9), que

o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapassa nosso entendimento imediato na explicação ou compreensão da realidade que observamos. [...] um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial.

É qualitativa, portanto, porque inferimos as práticas pedagógicas, voltadas para a educação das crianças no contexto da ditadura em Cametá, com foco na cidade, a partir dos significados provenientes da memória do trabalho de professoras que viveram esse período, em suas salas de aula, nas escolas como um todo, no município e nas relações com a Secretaria de Educação do município e a do estado, permitindo analisar essas experiências, no tocante à pré-escola, durante o período de ditadura militar (1970 a 1985), corroborando com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), ao conceberem que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Dessa forma, tomamos os dizeres de nossas entrevistadas, representativos de suas experiências do trabalho e de suas práticas pedagógicas, possibilitando esclarecimentos sobre os condicionantes dados à educação das crianças no período pesquisado.

Para a obtenção de dados a consubstanciar nossas análises, realizamos entrevistas semiestruturadas, de modo a surpreendermos a memória das docentes que vivenciaram o trabalho pedagógico com o ser social infantil no período de 1970 a 1985, buscando elementos

---

<sup>11</sup> Estamos a definir tímidas discussões por considerar que a legislação vigente à época da ditadura preceituava a formação, mas delegando-a a empresas, com possibilidade de integração com o Estado, mas sem um efetivo investimento na educação das crianças.

que nos possibilitaram responder ao proposto em nosso problema de pesquisa, partindo do pressuposto, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 16), de que a entrevista em profundidade é uma importante estratégia na investigação qualitativa, considerando ainda, segundo Zanette (2017, p. 163), que na “entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural”. Esse instrumento de pesquisa, baseado em perguntas previamente elaboradas, permitiu que as participantes respondessem abertamente ao que lhes foi perguntado, atuando a pesquisadora como uma mediadora entre o objeto pesquisado e a memória das professoras entrevistadas.

Assim, tendo em vista contemplarmos a presença docente no espaço de 15 anos, foco temporal de nossa pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis professoras, que nos proporcionaram maior aproximação com as informações que subsidiaram a construção desta pesquisa e nos permitiram lançar nossas reflexões, seguidas de uma análise mais contextualizada sobre o período pesquisado, partindo do pressuposto de que, conforme Zanette (2017, p. 163),

A entrevista é um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre um determinado fato. Ao falar sobre uma questão, já se coloca em evidência a própria questão para si, enquanto o sujeito fala, ele ouve o que diz. Ao falar para alguém, escuta-se o que é dito. Esse dispositivo proporciona com que os sons das palavras façam eco para o próprio sujeito que fala e, também, para o outro que as ouve.

E foi essa perspectiva que adotamos durante as entrevistas, buscando ouvir as entrevistadas em suas residências, a partir de agendamento prévio; das seis entrevistas realizadas, houve uma que teve de ser feita em Belém, Pará, dado que a professora já vem aí residindo. Por meio de um gravador de voz de telefone celular, escutamos o que diziam as docentes, fazendo-se eco tanto para elas como para as necessidades desta pesquisa, no sentido de analisar a introdução do trabalho com a educação das crianças no contexto da ditadura em Cametá.

Assim, por meio da entrevista semiestruturada, as entrevistadas puderam expor com maior flexibilidade e desenvoltura suas respostas diante de um *guião, um roteiro de pesquisa*<sup>12</sup> (BOGDAN; BIKLEN, 1994), criado pela pesquisadora, envolvendo sua temática de pesquisa, de modo a comparar os dados entre as mesmas, consubstanciando elementos para os resultados desta investigação, sem que elas tivessem de condicionar suas informações diante de um padrão

---

<sup>12</sup> Esse *guia* encontra-se nos Apêndices deste trabalho.



de resposta baseado em alternativas que muitas vezes podem não representar seus pontos de vista, inquietações ou pareceres diante do que está sendo abordado pelo entrevistador.

Ainda em termos metodológicos, os discursos docentes referentes ao problema aqui apresentado foram obtidos por meio de narrativas orais, pelo fato de considerarmos que “a memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural e da vida presente” (CIAVATTA, 2015, p. 16). Assim, analisar como as docentes exerciam suas práticas pedagógicas na pré-escola, em um contexto em que a regulação sobre essa etapa de ensino ainda era incipiente, mas havendo um conjunto de crianças que precisavam de atenção básica do Estado, permitiu-nos estabelecer uma visão mais ampliada sobre o contexto histórico-cultural e educacional vivenciado pelos sujeitos que desempenhavam a função de educar. Além do mais, consideramos que, nesse período, tanto os setores sociais quanto os educacionais passavam por uma valorização de um autoritarismo intensivo pelos militares, podendo isso ter influenciado ou não as práticas pedagógicas no contexto cametaense junto à pré-escola.

Do ponto de vista teórico, para a realização da pesquisa entendemos a categoria memória, a ser tratada a partir de dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, como o acúmulo de experiências socialmente produzidas por homens e mulheres em seus espaços de trabalho, que oportunizam conhecer e entender as realidades sociais, as contradições humanas, as vivências no campo educacional, como o relacionado ao trabalho docente e suas práticas pedagógicas junto à educação pré-escolar. No dizer de Le Goff, trata-se de uma “história que fermenta a partir do estudo dos ‘lugares’ da memória coletiva” (LE GOFF, 1996, p. 473).

É com base nessa concepção que analisamos a educação pré-escolar entre 1970 a 1985 em Cameté a partir da memória educativa de seis professoras que atuavam na educação nesse período, entendida, por Fernandes, como “a maneira como os recortes que os sujeitos trazem dos fatos, que são a representação de suas realidades, engravidadas de significados, são reinterpretadas na dialética da relação escola, conhecimento e vida” (FERNANDES, 2008, p. 148).

Além de diálogos informais (entendidos como os momentos que antecediam a realização das entrevistas, no sentido de agendamento, mas que indicavam também possibilidade de professoras a ser entrevistadas) e entrevistas com professoras que vivenciaram pedagogicamente esse período, também obtivemos elementos para nossas análises a partir de documentos, como a Lei nº 5.692/1971, que versava sobre o trabalho com a educação infantil,

bem como documentos sobre a criação de creches, jardins de infância, casulos, entendendo que, como se refere Ludke (1986, p. 39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Para a análise dos dados, utilizamos orientações da análise de conteúdo, a partir de Franco (2007), tratando-se de um procedimento de pesquisa que “reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2015, p. 10), ajudando-nos a entender o que as palavras ditas pelos entrevistados, em termos de memória, tinham a dizer sobre o trabalho docente e suas práticas pedagógicas junto à educação infantil no período de ditadura militar e início da abertura política em 1985, corroborando com Silva, Gobbi e Simão (2005, p. 74), para as quais “a análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso”. E, ainda, consideramos a análise de conteúdo, por entendermos que a mensagem “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental” (FRANCO, 2015, p. 12) é o norte para a investigação, já que

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. (FRANCO, 2015, p. 12).

Para tanto, construímos um roteiro de pesquisa, buscando informações dos docentes sobre práticas pedagógicas e procedimentos de ensino envolvendo atividades na formação infantil no período de 1970 a 1985 (*Dimensão sobre prática pedagógica do trabalho docente*), a estrutura dos espaços de formação e os procedimentos de implantação/execução do trabalho docente junto à educação das crianças (*Dimensão da implantação da educação infantil no município*), a relação professor-aluno-família-escola (*Dimensão relação trabalho docente*) e sobre quais orientações legais havia referentes à pré-escola desse período (*Dimensão do humano infantil em formação*), a partir do qual conduzimos nossas leituras.

### 1.3 AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Visando ao desenvolvimento do presente estudo e à consolidação do objeto eleito para a investigação, “A pré-escola no contexto da ditadura militar, município de Cametá – Pará: memórias do trabalho docente e prática pedagógica”, vimos como necessário entrevistar seis professoras, como já exposto anteriormente, que atuaram ativamente no setor educacional, mais precisamente em sala de aula, no município de Cametá, no período de 1970 a 1985, espaço temporal da pesquisa, considerando, de acordo com Oliveira (2005, p. 87), que “nem sempre é possível pesquisar a totalidade desses elementos ou todas as pessoas e grupos que se situam na área que delimitamos para nossa pesquisa de campo”. Contudo, os dizeres desses sujeitos entrevistados, frutos de suas experiências de trabalho, constituíram dados qualitativos importantes, porque resultantes de anos de práticas pedagógicas em Cametá, no contexto da ditadura militar, estando as professoras em contato direto com a escola, as famílias, a secretaria de educação.

Consideramos que tal procedimento contribuiu demasiadamente para respondermos a muitas das nossas inquietações, pois os anos de vivência e atuação junto às crianças que frequentavam as turmas da pré-escola deixaram marcas e memórias nesses sujeitos. Estamos considerando relatos de seis professoras que atuaram na educação pré-escolar por períodos distintos de três a seis anos, junto às crianças, no período da ditadura militar, mais precisamente de 1970 a 1985, no contexto das escolas estaduais Júlia Passarinho, Santa Maria, Coronel Raimundo Leão, D. Romualdo de Seixas e General Osório, situadas na zona urbana de Cametá.

Sendo a memória um fenômeno que responde pela reelaboração do passado no presente (BERGSON, 2006, p. 247), muitas informações abstraídas das nossas entrevistadas nos permitiram construir um panorama da atuação dessas docentes diante de um período de predominância da disciplina e do planejamento militar, lembrando também que, nesse período, a produção de conhecimento tornou-se centro do controle dos militares, fazendo-se entender que a prática docente era sempre uma ameaça ao projeto de sociedade pensada no período ditatorial militar. Sendo assim, segundo Ramos e Stampa (2016, p. 257),

O magistério tornou-se uma profissão que demandava controle institucional, pois se configurava como espaço de circulação e construção de conhecimentos que, por vezes, questionavam a ordem ditatorial. Assim, qualquer sinal de resistência ou crítica docente ao golpe era classificada como atividade subversiva e, conseqüentemente, culminava em violação de direitos humanos, perseguições, constrangimentos, demissões, desaparecimentos e até mortes.

Portanto, investigar se houve ou não resistência, através da prática docente – sendo uma das nossas questões norteadoras – às doutrinas do regime militar no contexto da educação das crianças em Cametá, através dessas seis entrevistadas, foi importante não só para tecermos um panorama da educação nesse período, mas também para compreendermos de que forma se processava a formação dessas crianças, no sentido de manter a ideologia do regime e/ou partir para uma condição de emancipação, formando sujeitos críticos.

Diante disso, nossos sujeitos das entrevistas compreendem um grupo de professoras que vivenciaram, por meio de suas práticas pedagógicas, a sala de aula junto às crianças da educação pré-escolar, as quais, atualmente, perpassam por uma faixa etária entre 65 a 73 anos. Nesta pesquisa essas professoras não têm seus nomes revelados, pois nosso comprometimento com seu anonimato foi estabelecido no termo de consentimento, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e da pesquisadora.

Os pseudônimos aqui utilizados foram sugestões de uma de nossas entrevistadas, que, diante da preocupação com sua face pública, logo de início nos perguntou se iríamos mencionar seu nome de batismo; assim, em face da nossa negativa e da apresentação do termo de compromisso, ela sugeriu que lhe déssemos o nome de *Maria alguma coisa*, ou seja, algum outro nome, até porque, segundo a professora entrevistada, eram somente as mulheres que se comprometiam a dar aula para as criancinhas. Assim, consideramos relevante acatar a sugestão dela, compreendendo que a pesquisa não se realizaria sem as vozes desses sujeitos; portanto, este trabalho pressupõe uma construção coletiva, em que entrevistadas e entrevistadora construiriam laços de afeto e responsabilidade com as informações estabelecidas.

Isto posto, destacamos que a professora Maria Aparecida está com 73 anos e atuou no magistério por 42 anos, alguns desses com as crianças em idade pré-escolar, sendo escolhida pela diretora da escola, onde atuava como ajudante na secretaria, para o exercício do magistério junto às crianças, como se verifica em seu relato:

Eu trabalhei na pré-escola. Todo mundo falava que eu tinha jeito, porque foi assim, lá no Júlia Passarinho, a professora [*nome de uma gestora*] fez uma visita lá e aí disse que ia funcionar o jardim. Aí ela pediu, que ela queria duas professoras para fazer o treinamento, aí a diretora me chamou e a [*nome de outra professora*] para fazermos o treinamento, então nós fomos. Eu trabalhava sempre ajudando na secretaria da escola. (Entrevistada Professora Maria Aparecida).

A professora Maria da Glória está com 70 anos e atuou no magistério por 40 anos, sendo que muitos destes foram junto a sujeitos em idade pré-escolar, principalmente no início da carreira. Ressalta-se ainda que, no período de atuação junto às turmas da pré-escola, a

referida professora cursava o segundo grau (magistério) no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora – INSA. Ou seja, ainda não apresentava pelo menos uma formação mínima, em termos de certificação, para o trabalho pedagógico, em especial com crianças. O relato abaixo nos possibilita fazermos tais mensurações.

Olha, eu passei lá, a professora (*nome de gestora*] não sei se você conheceu, ela me colocou 4 anos, 4 anos no jardim de infância. Ela disse que eu ia passar lá para ganhar experiência para poder trabalhar nas outras turmas, séries mais altas. Aí eu saía correndo do colégio (INSA) para não chegar atrasada, estudava e trabalhava. Não era fácil. (Entrevistada Professora Maria da Glória).

A professora Maria da Conceição, atualmente com 72 anos, nos informou que trabalhou por volta de 13 anos com a educação pré-escolar, sendo que em parte desse tempo não recebia nem um tipo de remuneração financeira, pois realizava um trabalho comunitário. Na época em que atuava em sala de aula possuía apenas o primeiro grau, vindo posteriormente a cursar o segundo grau – magistério pelo Projeto Gavião. Sua atuação como professora no município se deu a partir de indicação de políticos que exerciam o poder local à época. Abaixo algumas informações prestadas pela professora, ao nos relatar um pouco de sua trajetória docente:

13 anos eu trabalhei com criança... e parte do meu tempo eu trabalhei de graça. Fiquei dando aula para essas criancinhas, os menorezinhos 5, 6 anos. Quem não tinha vínculo com gente do estado, da prefeitura era difícil entrar, a gente ia mais pela consideração das pessoas. Era assim que a gente ia, era o político. (Entrevistada Professora Maria da Conceição).

A professora Maria da Piedade, com 64 anos, exerceu sua docência na pré-escola no grupo escolar Santa Maria, sendo que em 1976, período de sua atuação, o espaço não apresentava estrutura de escola. Segundo a professora, o local onde eram ministradas as aulas para as crianças foi cedido e organizado pelos pais das crianças e pela comunidade. Anos depois deu-se a construção de um prédio próprio para a escola, no mesmo espaço cedido, através do governo estadual. Assim se reporta a nossa entrevistada: “Olha, quando eu comecei a trabalhar em 1976, aqui em Cameté, ainda não era bem a escola Santa Maria, era um local da comunidade que os pais conseguiram organizar” (Entrevistada Professora Maria da Piedade).

Quanto à formação da professora, a mesma nos informa que tinha a formação de leiga, ou seja, apenas o primeiro grau. Cursou posteriormente o magistério e ainda fez o adicional em Matemática e Ciências, dando-lhe condições de atuar de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, atualmente 6<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano do

ensino fundamental. Sua entrada para o exercício do magistério deu-se em decorrência também de indicação.

Olha, agora quando eu comecei, eu terminei a formação de leigos, depois eu fiz o magistério – segundo grau, né, mas eu fiz aqui o adicional de Matemática e Ciências... aí depois eu comecei a lidar com 5ª e 8ª série, aí a gente fez aquele profissional. (Entrevistada Professora Maria da Piedade).

E também, porque outras pessoas indicavam, também, porque pra poder trabalhar tinha aquele “fulano indicou tu”, aquela coisa, né?, indicado por outras pessoas. (Entrevistada Professora Maria da Piedade).

A professora Maria do Livramento, com 65 anos, hoje, aposentada, quando atuou na pré-escola já era habilitada em magistério pelo segundo grau. Depois formou-se pela Universidade Federal do Pará em Geografia, licenciatura e bacharelado. Iniciou seu trabalho no magistério em 1972, em turmas de 1ª a 4ª série e pré-escola, sendo que aí ficou por um período de três anos, continuando sua trajetória profissional em turmas de 5ª a 8ª e segundo grau até o período de encerramento do trabalho docente.

Olha, eu trabalhei, comecei a trabalhar em 72 e... dei aula, todo esse tempo do jardim – o Pré, fiquei no pré por três anos, em diante até a 4ª série e parei de dar aula, de 1ª à 4ª, eu parei em 84, e aí eu só dei aula de 5ª à 8ª e Segundo Grau. (Entrevistada Professora Maria do Livramento).

Quanto ao seu ingresso para a docência nas turmas de educação infantil, o mesmo ficou a cargo do diretor da escola onde começou a atuar como professora, a partir da relação que mantinha com parlamentares, como se refere Maria do Livramento, com “os grandes”. Foi dessa maneira que recebeu o contrato como professora do grupo escolar Júlia Passarinho.

Ah!, mana, porque isso aí era o diretor, comigo foi o diretor, também com outros. O diretor era quem arrumava isso, lá com os grandes. E aí, tu sabe, era meio restrito essas coisas porque a diretora só convocava e entregava pra eles isso, o nosso documento. Não sei te dizer mesmo isso. Só nos avisava que íamos começar a trabalhar. (Entrevistada Professora Maria do Livramento).

A professora Maria Auxiliadora, hoje com 73 anos, diferentemente das demais, não iniciou sua docência em escola pública. A referida professora organizou uma pequena escola de caráter particular, para atender às crianças em idade pré-escolar. Com a expansão da escola, devido ao aumento do número de alunos e também em decorrência de seu ingresso como professora do estado, viu-se na obrigação de fechar a escola, pois nesse meio tempo entrou para a universidade, o que inviabilizava manter a escola em funcionamento. Assim relata a professora:

(nome da escola), que eu comecei lá, naquela casa que era da (nome da pessoa dona da residência onde a escola foi organizada) e hoje é uma farmácia, parece... Farmácia do Trabalhador... Foi lá que eu comecei. Fundei uma escolinha, só com crianças... Era jardim de infância... Isso era particular, eu comecei a trabalhar lá, depois não comportou, aí eu passei lá pra Padre Antônio Franco... aí, nesse período, foi o período que eu trabalhei na educação do estado e fiz a faculdade, entrei pra universidade, e aí eu não dei mais conta, não sabia se eu atendia o estado, ou se eu atendia o particular, ou se estudava. Peguei... é... dispensei... fechei a escola... (Entrevistada Professora Maria Auxiliadora).

Quanto à sua atuação como docente na esfera municipal, teve início em turma multisseriada com crianças de alfabetização até a 3ª série do 1º grau, no interior do município de Cametá, em área ribeirinha – situação esta não muito favorável, por causa do percurso até aquela localidade. Sua estada no local perdurou por aproximadamente seis meses. Após realizar o Exame de Suficiência e solicitar sua transferência para a sede do município, deixou a localidade, sendo seu pedido parcialmente atendido, pois a mesma passou a atuar na área das estradas. Somente no ano de 1970 veio a trabalhar no grupo escolar Júlia Passarinho, com crianças da pré-escola. O relato abaixo nos informa um pouco dessa trajetória.

Eu comecei a trabalhar em escola, é, com seriado, de todas as turmas... é multisseriado, tudo uma mistura. É alfabetização, primeira série, é quarta, e... não, era até a terceira, não tinha quarta. Isso eu comecei nas escolas do interior, Catalão o nome... eu fiz um concurso naquela época, era a época da ditadura militar.

Em 65 eu fui pro interior, lá eu trabalhei, acho que eu não cheguei a trabalhar 1 ano, acho que uns 6 meses, mas era muito difícil pra mim ir pra lá. Aí eu fiz esse concurso, era... Exame de Suficiência. Aí eu fui pra essa escola.

Aí eu disse: tá bom, pelo menos eu tenho a estrada, porque é pior ter que atravessar três rios. Aí eu vim embora pra cá, ainda multisseriado. Em 65, 66, 67, 68 e 69. Em 70, eu vim pra cidade de Cametá. Tava terminando... terminou aquela fase do golpe militar, terminou aquela fase, aí começaram a construção de escolas, que foi o Júlia Passarinho, o General Osório, não sei se já tinha o Coronel Raimundo Leão. Já, já tinha. Tinha o D. Romualdo Coelho.

Aí eu vim trabalhar no Júlia Passarinho... e lá eu trabalhei no jardim I e II, naquela época tinha o jardim... Aí entrava pra esse jardim, as crianças de 5 anos, era 5 e 6 anos a faixa etária. (Entrevistada Professora Maria Auxiliadora).

De acordo com as informações obtidas junto aos nossos sujeitos, o que se nota em relação ao perfil dos profissionais que atuavam na condição de professores da pré-escola é que não havia um critério de seleção mais específico para a realização deste trabalho, que se baseava na escolha do dirigente da escola, o qual, em consonância com as circunstâncias do momento e outras autoridades que compunham a esfera educacional e política do município, apontava os

professores; a preocupação com a formação desses sujeitos não se configurava como palco de preocupação maior.

Os professores que exerciam a docência na educação pré-escolar, na sua maioria, ainda cursavam o magistério, e outros detinham apenas o primeiro grau, o que nos leva a compreender que a educação das crianças da pré-escola, no município de Cametá, foi pensada apenas para atender a uma demanda no sentido da oferta de vagas nas escolas, e não numa perspectiva de qualidade com base em um planejamento que viesse a ofertar e promover uma formação cultural mais ampla para esses sujeitos. Com isso, de acordo com Hebling (2013, p. 63),

O sistema educacional assim planejado não poderia conduzir a um pensamento crítico e tampouco possibilitar uma preparação cultural aliada à formação para o trabalho, mas apenas cumprir um papel com base na educação tecnicista imprimindo a educação o caráter produtivista encontrado nas indústrias.

Uma outra constatação que os relatos nos possibilitam tecer é que, na realidade, o perfil de formação das professores que trabalhavam com a formação da criança refletia a realidade nacional da educação desde o início do regime militar, uma vez que, segundo Monlevade (1996, p. 143), nem a habilitação no magistério se configurava como critério pedagógico para atuação desses profissionais.

Em 1964, o Censo Escolar registrou no Brasil: 289.865 professores em exercício, dos quais 270.560 são mulheres; 125.834 com diploma normal de 2º ciclo; 28.486 com normal de 1º ciclo; 7.666 com curso superior; e 127.879 sem qualquer formação profissional, a maioria deles só com o primário.

Diante desse quadro profissional que a educação do período apresentava, é bem provável que a formação das crianças nos espaços públicos não perpassasse mediante uma prática pedagógica que despertasse nos sujeitos sua capacidade crítica, visto que a formação desses profissionais recebia uma atenção secundária; o nível de formação para atuar junto às turmas de educação pré-escolar correspondia ao nível primário, o que pode significar que a maioria não possuía uma formação pedagógica básica para o trabalho com as crianças, ou seja, nem sequer o magistério completo possuíam, tendo de construir saberes sobre o trabalho com as crianças em seus processos de trabalho, como a compra de materiais pelas próprias professoras, como se verá na seção 4. Neste sentido, corroboramos com a posição de Vicentini e Lugli (2009, p. 222-223), ao observarem que

Não se pode deixar de mencionar os efeitos da ditadura militar (1964-1985) sobre a docência. Nesse período houve uma visível deterioração no sistema de



ensino público, identificada pelo excessivo número de professores trabalhando em caráter precário (os antigos estagiários) para compensar a falta de profissionais efetivados. Os substitutos muitas vezes não tinham formação pedagógica [...] as relações pedagógicas se construíam de forma efêmera e pouco produtiva, impondo inegáveis dificuldades aos resultados do trabalho escolar.

A ditadura instalada no país, por meio do golpe militar, provocou desastrosos momentos de desagravo em todos os setores sociais, em especial no setor educacional. A educação pública foi cerceada do debate em torno da sua importância. A ênfase na formação técnico-profissional visava a conduzir o sistema educacional em direção ao que o Estado compreendia como desenvolvimento econômico; com isso, a formação dos profissionais, em especial da educação primária, se consolidava mediante informações básicas que não davam oportunidade a uma educação para o pensar, para o refletir de um contexto socioeducacional que priorizava a execução de um currículo fragmentado e, conseqüentemente, aligeirado para formar professores para atuar no ensino, sem que o Estado precisasse investir altos recursos nessa formação, pois a mesma também se dava em curto prazo.

#### 1.4 A ESTRUTURA DA EXPOSIÇÃO

O texto apresenta, além desta seção 1 – “Introdução” –, outras quatro seções. Na seção 2, sob o título “Memória, práticas pedagógicas, trabalho docente e educação infantil”, com quatro subseções, apresentamos reflexões sobre as categorias *memória* e *experiência*, bem como suas contribuições para análise da pré-escola no contexto da ditadura militar no município de Cametá, considerando as experiências vividas pelos sujeitos no seu meio social. Trabalhamos ainda as categorias *práticas pedagógicas* e *trabalho docente*, correlacionando-as com a educação de crianças em idade pré-escolar, além de discorrermos sobre as práticas pedagógicas e a formação pré-escolar à educação infantil, considerando o percurso histórico para o seu trabalho no contexto escolar, bem como realizando discussão sobre a formação docente no contexto da ditadura militar e impactos nos processos formativos.

Na seção 3, com o título “Educação infantil e ditadura militar: marcos legais e contextuais”, também com quatro subseções, discorreremos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1971, a qual dispõe dos princípios e organização da educação brasileira durante o regime militar, fazendo-se enunciação da educação pré-escolar; fomentamos ainda uma reflexão sobre a educação pré-escolar da implantação ao atendimento do ser social infantil,

além de discutirmos a presença do Estado, do Projeto Casulo e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) frente ao gerenciamento da pré-escola, abordando ainda as orientações dadas para a formação da criança na pré-escola sob a supervisão do Estado militar, na perspectiva de reforço para as séries subsequentes.

A seção 4 traz como título “A pré-escola e seus desdobramentos no município de Cametá dos anos 1970 a 1985: da implantação ao atendimento a um público específico”, e nela expomos as análises dos dados que foram coletados na pesquisa de campo e que nos possibilitaram tecer as sete seções, em que apresentamos os resultados da presente investigação. Inicialmente, expomos o espaço da pesquisa, o município de Cametá, com foco na cidade de Cametá e em suas contradições histórico-sociais, culturais e econômicas, numa relação permeada pela presença de oligarquias locais que, a partir do domínio político, impuseram modos de trabalho, atuando como *gerentes* dos interesses hegemônicos presentes no país, a exemplo do contexto da ditadura militar; além disso, expomos o processo de implantação de turmas de crianças em idade pré-escolar, mas com a ausência do Estado em termos de financiamento e estruturação de espaços de aprendizagem adequados a esses sujeitos.

Na mesma seção 4 apresentamos a relação entre o público e ações de ordem privada na oferta da educação pré-escolar no contexto cametaense, no sentido de escolas de natureza privada, particulares, assumirem um maior atendimento na formação, além de se colocar na responsabilidade dos pais o fomento necessário para os estudos das crianças, intensificando-se o afastamento de crianças pobres da pré-escola, num processo de elitização da pré-escola em Cametá. Também discutimos a questão de processos de hierarquização e disciplina no processo de formação das crianças em idade pré-escolar, docilizando os corpos, negando-se o fomento de um corpo político, em prol de um corpo servil e mecânico, necessário ao regime e a seus processos produtivos, a partir da perspectiva desenvolvimentista por ele assumida e defendida.

Nessa quarta seção apresentamos também resultados sobre práticas pedagógicas do trabalho docente, que, dialeticamente, expõem um preocupar-se com o ser social infantil e suas necessidades psicossociais, mas ao mesmo tempo inibem relações mais afetuosas e de reconhecimento do caráter lúdico a ser desenvolvido com as crianças, em prol de uma intensificação de atividades de ler e escrever, considerando-se a pré-escola como o lugar da preparação para as séries seguintes, como marca de uma formação que coloca na criança a responsabilidade pela desigualdade social – daí a necessidade de prepará-las nas letras, de forma intensa, desde os anos iniciais. Não menos importantes estão os resultados sobre o perfil dos professores da educação pré-escolar na cidade de Cametá no contexto da ditadura,

caracterizando como a inserção de docentes na formação de crianças em idade pré-escolar no contexto cametaense carecia de profissionais com formação certificada para o trabalho com as crianças, numa caracterização da ausência do Estado no que competia à formação de docentes para essa atividade. Os dados demonstram que os docentes construíram saberes para o trabalho com as crianças em idade pré-escolar.

Ainda na seção 4 analisamos o lúdico na formação da criança, como uma crítica silenciosa ao protagonismo da instrumentalização do ensino na pré-escola, evidenciando uma atitude de contestação à ordem do disciplinamento da formação, a partir da perspectiva do regime da época, embora ainda, contraditoriamente, um lúdico com a subjetividade desse regime, mas que permitia a ludicidade com perspectiva formativa; abordamos também o corpo docente e a percepção sobre a ditadura no contexto cametaense, mostrando como a docência sofria os impactos de um vigiar de suas ações, impedindo processos de posição crítica na formação, embora se tivesse a compreensão de como esse vigiar impactava a docência no cotidiano da sala de aula.

Por fim, apresentamos na seção 5 as “Considerações Finais”, em que sintetizamos os resultados da presente pesquisa e apontamos caminhos para futuras investigações no campo da educação pré-escolar e memórias do trabalho docente.

## 2 MEMÓRIA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção constam quatro subseções. Na primeira, apresentamos reflexões sobre as categorias *memória* e *experiência*, bem como suas contribuições para análise da pré-escola no contexto da ditadura militar em Cametá, considerando as experiências vividas pelos sujeitos no seu meio social. Em seguida, trabalhamos as categorias *práticas pedagógicas* e *trabalho docente*, correlacionando-as com a educação de crianças em idade pré-escolar. Na terceira subseção, discorremos sobre as práticas pedagógicas e a formação pré-escolar à educação infantil, considerando o percurso histórico para o seu trabalho no contexto escolar. Na quarta subseção, discutimos aspectos da formação docente no contexto da ditadura militar e seus impactos nos processos formativos.

### 2.1 MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: UM CAMINHO PERCORRIDO NA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Segundo Ciavatta (2015, p. 16), “A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente”. Diante disso, pode-se entender que a memória não se restringe apenas ao relembrar de um passado vivido, traduzido de experiências, sejam elas doloridas ou prazerosas. A memória traz em si o reflexo do processo educativo e formativo pelo qual os sujeitos passam, de modo a considerar as influências sofridas ao longo do percurso histórico e das variadas manifestações culturais presentes em cada sociedade. Dessa forma, a memória é fonte ativa de informações, capaz de trazer à tona um passado não necessariamente conhecido e reconhecido pela história oficial (CIAVATTA, 2015, p. 18).

Com isso, partimos do pressuposto de que a memória é dotada de força e vivacidade, conforme Bergson (2006). E para Bosi (1994, p. 55), “a memória não é sonho, é trabalho”, sendo neste trabalho tomada como fonte de informações para materialização desta investigação, que versa sobre a pré-escola em Cametá durante a ditadura militar, partindo-se do pressuposto de que a percepção dos sujeitos que vivenciaram o referido período evoca lembranças e imagens de como a ditadura militar se teria manifestado ou não diante da materialidade do trabalho pedagógico dos docentes na pré-escola da época. Neste sentido,

concordamos com Bérghson (2006), quando este nos informa que a memória tem uma relevante importância na vida cotidiana, pois, segundo o autor, ela

registraria, sob forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data. Sem segunda intenção de utilidade ou de aplicação prática, armazenaria o passado pelo mero efeito de uma necessidade natural. (BERGSON, 2006, p. 88).

Assim, ao ouvirmos e registrarmos a memória dos protagonistas nesta pesquisa, seis professoras entrevistadas que viveram a pré-escola no contexto da ditadura em Cametá, tivemos condições de traçar e compreender o cenário da educação voltada para o atendimento das crianças na pré-escola, compreendendo que o passado aqui memorizado passa por um processo de resignificação, considerando um tempo específico, o período militar brasileiro, permitindo-nos fazer uma análise mais profunda sobre a formação dos sujeitos sociais na época, entendendo ainda que a memória das professoras estava articulada a um momento da história que envolvia situações de revoltas, lutas, práticas de resistência por parte da classe trabalhadora do país, aí incluídos os profissionais da educação.

Para os propósitos desta investigação, consideramos ainda a memória como fonte de informação para a apreensão de um determinado contexto social vivido, em destaque aqui o regime militar, partindo-se das considerações de Ciavatta (2015), que destaca:

tem sido um fato enriquecedor da memória social brasileira os depoimentos, a história oral, os relatos daqueles que participaram ativamente da resistência ao golpe civil-militar que tomou o poder em 1964. Implantada a ditadura, o regime foi incansável em perseguir pessoas e destruir toda documentação que alimentasse outras ideias, outras memórias que pudessem esboçar a crítica aos seus objetivos autoritários, ao nacional-desenvolvimentismo, aos interesses econômicos dos setores ancorados no poder do Estado. (CIAVATTA, 2015, p. 18).

Diante disso, entendemos que a memória, individual, mas resultante de experiências coletivas que a constituem e, portanto, fruto de relações socialmente construídas no que concerne ao trabalho docente em Cametá com a pré-escola, decorrente de um vínculo entre o passado e o presente, permitiu-nos compreender um fato histórico já acontecido há algumas décadas, porém vivo na memória dos indivíduos que experienciaram o período do seu acontecimento nas suas diferentes ocupações, pois, segundo Magalhães (2018, p. 79): “toda memória individual é também social”, sendo “as experiências vividas, no interior de uma sociedade e nos grupos de pertencimento mais próximos, que moldam tanto o caráter social quanto o interativo da memória coletiva”.

Sendo a memória ressignificadora de acontecimentos de forma muito singular, não se pode compreendê-la como uma singela regressão ao passado e sim como um florescimento do passado no presente. Nesse sentido, Bergson (2006) nos esclarece que:

Na verdade, é que a memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado. É no passado que nos colocamos de saída. Partimos de um “estado virtual”, que conduzimos pouco a pouco, através de uma série de planos de consciência diferentes, até o termo em que ele se materializa numa percepção atual, isto é, até o ponto em que ele se torna um estado presente e atuante, ou seja, enfim, até esse plano externo da consciência em que se desenha nosso corpo. Nesse estado virtual consiste a lembrança pura. (BERGSON, 2006, p. 280-281).

Há de se considerar, portanto, que a memória representa uma fonte rica de informação de modo a trazer à tona as experiências vividas. E são justamente essas experiências vivenciadas durante o percurso da ditadura militar, no contexto escolar, que foram lembradas por via da memória para obtenção de dados e posteriormente análise na busca da compreensão do reflexo desse período na formação das crianças na pré-escola em Cametá, considerando que a memória tem um sentido social, à medida que compartilha uma experiência vivenciada na coletividade, diante de uma outra geração que se encontra num tempo presente, visando atender a uma determinada necessidade ou condições.

E sobre a memória compreendida enquanto parte de uma coletividade, Magalhães (2018, p. 10) afirma que: “a memória é um fenômeno eminentemente social, condicionada por experiências coletivas vividas, herdadas e compartilhadas por grupos sociais”, sendo apropriadas a partir das necessidades do presente. Portanto, as experiências vividas se firmam na memória como parte da história de vida de cada sujeito, seja no campo pessoal ou coletivo.

Considerando a posição de Halbwachs (2006), ao defender que toda memória individual é também social, remetemos à compreensão de que toda a nossa experiência é constituída socialmente e que, de acordo com o proveito para o qual é direcionada, passa a fazer parte da constituição histórica dos indivíduos no seu contexto social. Neste sentido, Magalhães (2018, p. 79) salienta que “as experiências vividas são as que mais duram na memória e são mantidas e recuperadas mesmo na sua modificação, de acordo com os interesses dos indivíduos referenciados pelos seus grupos sociais”.

Frente a isso, entendemos que cada experiência vivida se faz presente na memória dos sujeitos e ganha um novo redimensionar, à proporção que é compartilhada diante de uma nova conjuntura, o presente, operacionalizando novos aprendizados, pois as experiências históricas de determinados acontecimentos vividos diretamente operam importantes aprendizagens que atuam sobre a memória social (MAGALHÃES, 2018, p. 84). Assim, através da memória

espontânea dos professores, mas abstraída a partir da temática-foco desta pesquisa, tivemos condições de obter informações sobre a influência ideológica do regime militar diante do trabalho docente na educação pré-escolar em Cametá.

Dessa forma, assumimos a posição de Magalhães (2018), ao referendar que a recuperação dessas memórias sociais por meios das experiências vividas pode revelar muitas particularidades de um dado momento histórico, de um lugar, de um tempo, sem deixar de considerar seus pontos de contradição, bem como as questões ideológicas manifestadas no interior dos acontecimentos no decorrer de uma dada época. A esse propósito, a autora salienta que

é importante recuperar a discussão sobre a produção de memórias sociais, coletivas, de experiências vividas, herdadas, observando que tal produção ocorre em determinado tempo e lugar, mas considerando os marcos ideológicos e conflitivos que sustentam a recuperação dessas experiências. Sendo assim, falar em experiência vivida, compartilhada em comum, também significa discutir as contradições de classe, conflitos, ideologias que lhe são subjacentes. (MAGALHÃES, 2018, p. 88).

Assim, compreendemos que, ao fomentar a memória dos docentes que vivenciaram ativamente a ditadura militar no contexto do município de Cametá, em termos de trabalho com a educação pré-escolar, obtivemos informações que nos permitiram analisar em qual momento se tornavam mais latentes as contradições de classe, se os conflitos entre os que simpatizavam com a ideologia do regime e os que a ela se opunham apresentavam grandes proporções, ou seja, tivemos importantes informações sobre a realidade da época, bem como sobre o agir dos sujeitos diante do mencionado quadro social, e, ainda, consideramos que a oportunidade de socializar essas narrativas proporcionou a construção de um contexto significativo para que os narradores fossem valorizados em seus percursos do trabalho docente, mesmo diante das contradições vividas por eles no regime militar (LOBATO, 2014, p. 72).

Por outro lado, entendemos ainda que os fatos narrados, a partir das memórias, deram-nos a oportunidade de compreender e analisar as forças em disputa em dado contexto histórico, como o período militar, em prol da concepção de educação, de sociedade e de homem e mulher. Nessa perspectiva, as memórias permitiriam observar como a hegemonia civil-militar da ditadura era contraposta, naquilo que Gramsci (1989) postulou como contra-hegemonia, entendida como “instrumento para criar uma forma ético-política” (GRAMSCI, 1989, p. 101). Ou seja, como professores se contrapunham ao modo de vida proposto pelo regime, quer nos silêncios ou na compreensão da vigilância hierárquica por eles vivida, a partir do sistema

educacional e suas redes de relações. Nesta direção, entendemos, com base em Gramsci (2007, 1989, p. 15), que

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados.

Nesta pesquisa, observamos, a partir das análises presentes na seção 4, que a hegemonia civil-militar pressupunha o uso da força, dado o poderio militar, e o consenso por meio da construção de uma subjetividade pautada em valores cristãos, de família e de sociedade, considerando a educação, importante mecanismo em favor desse objetivo, que se constituía, dialeticamente, em uma contra-hegemonia à sociedade democrática. Por outro lado, as forças progressistas do país lutavam por uma hegemonia voltada para a instauração da democracia, da formação integral dos sujeitos, em oposição à construção do homem-mulher-mercado, de processos de educação pré-escolar que negavam a experiência da infância, em favor de uma preparação para as séries subseqüentes, culpando as crianças pelo sucesso ou não na vida adulta, produtiva.

Nessa perspectiva, os fatos narrados passam a representar a história vivida no contexto de uma sociedade, mesmo com diferentes sentidos para os variados grupos ou indivíduos pertencentes a um determinado tempo ou lugar, mas que expõem as disputas por hegemonias. Assim, teoricamente entendemos que as lembranças se traduzem em histórias no instante em que o passado se apresenta diante de variadas interpretações, de análises em prol de compreender essas lutas por hegemonias. De acordo com Lobato (2014, p. 67),

O conteúdo narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente, da pessoa com quem se está falando e do objetivo da narrativa. As pessoas não têm em suas memórias uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorrem no passado. Pelo contrário, existem múltiplas possibilidades de se construir uma versão do passado e transmiti-la de acordo com as necessidades do presente. É nesse momento, o da narrativa de uma versão do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem histórias.

Sendo a memória uma condição individual e também social, não se pode negar que expressa variadas experiências vividas, como também reflete as influências sofridas, ao longo da formação humana, adquiridas mediante um processo de vivências coletivas que deixam marcas, conforme Magalhães (2018, p. 263):



E também nos grupos sociais, dos quais os indivíduos fazem parte, que ocorre a construção de memórias coletivas de experiências vividas ou recebidas, que por sua vez se tornam elo de identificação com esses grupos, pelo menos quanto a eles, essas lhe forem necessárias para interpretar, refutar ou reconstruir dada realidade.

Portanto, consideramos que a memória, ao fazer a mediação entre o passado e o presente, dentro de um quadro social que possibilita não só compreender os acontecimentos ocorridos, mas também perceber quais as influências que esses acontecimentos trazem para o momento atual, permitiu proceder à investigação sobre as práticas pedagógicas e o trabalho docente na educação pré-escolar, em Cametá, no interior do contexto da ditadura militar no Brasil.

## 2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Há de se conceituar primeiramente a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior, conforme Souza (2007), não sendo somente no espaço escolar que a mesma media a aprendizagem, pois nos movimentos sociais as práticas pedagógicas se dinamizam e se materializam diante de atos educativos que pressupõem organização, interação com as demais instituições, estratégias de atuação; e nessa dinâmica o ato educativo vai promovendo-se. Também, em segundo lugar, compreendemos que as práticas pedagógicas são atividades cotidianas expressas no contexto escolar, de acordo com Souza (2007), de modo que, dependendo a atitude assumida, podem as práticas pedagógicas promover uma transformação social ou perpetuar uma situação.

É no espaço da sala de aula que os professores desenvolvem suas ações pedagógicas que diretamente irão interferir de forma significativa para que os sujeitos possam construir novos conhecimentos, a partir das informações e formações provenientes dessa prática pedagógica, ou seja, é no cotidiano da sala de aula que os professores mobilizam saberes para que o processo ensino-aprendizagem se concretize. Neste sentido, Tardif (2008) analisa o professor como um sujeito profissional que, diante de uma razão e ação, constitui sua prática pedagógica mediante um processo de aprender-fazendo e também de conhecer-fazendo, enquanto unidade.

Para Gimeno Sacristán (1999), as ações realizadas em sala de aula causam efeitos nos sujeitos de modo a influenciar suas atitudes. Assim, acreditamos que as mesmas não são neutras e ainda pressupõem uma intencionalidade, o que consideramos ao investigar as intencionalidades das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das salas de aula da pré-escola, no período de 1970 a 1985, na cidade de Cametá, a partir das memórias dos docentes.

E, ainda, para o mesmo autor, a prática pedagógica se define com ações frequentes que se concretizam na rotina pedagógica, que se estabelece não somente no espaço escolar, e também se materializam junto às experiências coletivas, não sendo circunscritas somente aos conhecimentos formais, mas também relacionadas a valores, atitudes, habilidades e subjetividades socialmente construídas. Nelas, portanto, estão imbricadas as constatações cotidianas que o professor faz no “chão da escola”, conforme Paro (2002), incluindo aí o seu próprio agir pedagógico e, para além, as observações sobre a realidade cotidiana da sociedade onde vive. Neste sentido, a ação docente, seja no espaço escolar ou não, se desenvolverá diante de uma atitude participativa e consciente. Diante disso, quanto à prática pedagógica no contexto da sala de aula, Franco (2015, p. 605) nos esclarece o seguinte:

Portanto, uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa.

Nesta dimensão, consciente e participativa, as práticas pedagógicas perpassam momentos de planejamento, sistematização, até atingir os processos de aprendizagem que fundamentam a formação do sujeito; conteúdos–forma, prática-teoria. Neste sentido, Franco (2015, p. 605-607) especifica alguns princípios que demandam a organização de uma prática pedagógica, a saber:

- a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados.
- b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante.
- c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições. (FRANCO, 2015, p. 605-607).

Para fazer uma reflexão sobre práticas pedagógicas, necessariamente precisamos levar em consideração os saberes do professor em conjunto com sua formação, pois neste saber estão explícitas as experiências decorrentes de sua história de vida. Para Tardif (2004; 2011), os saberes da experiência do professor resultam de uma construção pessoal, mas que, no entanto, se estabelecem diante de condições sociais. Assim, no contexto da ditadura militar, as práticas pedagógicas dos professores constituíam saberes que se encontravam imersos dialeticamente entre coadunação e contestação ao ideário desse período, como observado na seção 4, quando os professores, mesmo diante do silêncio e da disciplina impostos aos corpos das crianças, numa

valorização extrema dos processos de ensino-aprendizagem do ler e escrever para a pré-escola, dado o caráter de preparação para a série subsequente, mesclavam o lúdico, o brincar, embora ainda com a subjetividade voltada para um nacionalismo extremado, em termos de conteúdo das brincadeiras realizadas.

Na profissão do professor estão expressas, então, várias formas de saber que comunicam nuances sobre educação. Portanto, o saber profissional do professor não detém somente uma especificidade, mas se compõe de diferentes processos, dentre os quais se manifestam o saber-fazer e o saber da experiência, que se produzem em contextos institucionais nas mais variadas formas de atuação e na interação com os demais sujeitos, em especial os alunos, o que nos leva a concordar com que,

Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através das relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representando uma turma de alunos. (TARDIF, 2008, p. 13).

Sendo os saberes profissionais do professor constituídos por vários saberes, entendemos que suas ações pedagógicas comportam o planejar, o executar do planejamento, a seleção de metodologias, a escolha de mecanismos avaliativos, enfim, a organização de distintos meios necessários para que o ensino-aprendizagem se desenvolva, e isto lhe proporciona diferentes formas de relação e envolvimento com seu campo de atuação, a educação. E diante dessas variadas práticas pedagógicas estão entrelaçados saberes disciplinares, saberes curriculares, o próprio saber da formação profissional e, por fim, os saberes da experiência, que em conjunto proporcionam os saberes necessários para ensinar. Com isso, considerando os anos de ditadura no país, analisamos os saberes docentes, em termos de práticas pedagógicas, no trabalho com a educação das crianças em idade pré-escolar, considerando que nesse período o país vivia uma política educacional lesiva aos interesses mais fundamentais do povo brasileiro (CUNHA; GÓES, 1996, p. 57).

Entendemos que, diante de cada contexto surgido e até mesmo imposto – no caso, o regime militar –, o trabalho docente necessita vivenciar e refletir sobre as informações e configurações oriundas de cada contexto social pelo qual passa a sociedade; de forma específica, ele necessita fazer uma reflexão diante dos impactos trazidos por um novo contexto no cotidiano dos sujeitos que outrora se encontravam imersos em um meio por ele já conhecido, seja no campo cultural, educacional, econômico e outros, considerando, dessa forma, que o regime militar dos anos de 1964 a 1985 possa ter apresentado uma “nova postura” no cotidiano

dos cidadãos que vivenciaram o período, em especial dos professores em Cametá, quer em termos de assumir a subjetividade imposta ou a ela se opondo, partindo do pressuposto de que “Alguns professores conseguiam, às custas de artimanhas, contornar os programas oficiais e desenvolver, com os alunos, atividades produtivas de resistências à ideologia oficial, desenvolvendo uma atitude crítica” (CUNHA; GÓES, 1996, p. 80). E este pensar do trabalho pedagógico deve voltar-se para a transformação do conhecimento, para o desenvolvimento de meios que possam partir para o enfrentamento de situações reais de atuação, requerendo constância em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, uma vez que o sujeito durante seu processo de escolarização compreende os processos que englobam a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior.

Há de se considerar, contudo, que as práticas pedagógicas são resultantes do trabalho docente, num processo dialético em que o constituem também, manifestando-se em saberes, habilidades, atitudes e valores. Teoricamente, trata-se de um trabalho que toma o ser humano como objeto de um agir-pensar, pautado em intencionalidades que se modificam em decorrência de contextos históricos diversos e de condições objetivas também plurais, envolvendo dimensões do conhecimento dos sujeitos e dos objetos de aprendizagem, legislações, relações sociopolíticas, dentre outras. De acordo com Erthal (2014, p. 28-29), “A categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar”. E acrescenta ainda: “Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da sala de aula, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pelo processo de gestão na busca por redução dos custos e a busca por melhores resultados e aumento da eficácia”.

E em Cametá, na educação pré-escolar, nossas análises apontam, de acordo com a seção 4, que o trabalho docente se realizava também para além da escola, conforme aponta Erthal (2014), à medida que as professoras entrevistadas precisavam buscar uma formação para o trabalho com as crianças, na compra de livros que lhes orientassem as ações, dada a pouca presença do Estado no processo de formação continuada, além da organização do espaço escolar, de modo a propiciar um ambiente adequado à formação das crianças, bem como na relação quantitativa entre professor e número de alunos – conforme relatos da entrevistada Professora Maria Auxiliadora, para a qual o trabalho com as crianças, em Cametá, no contexto da ditadura, “dava trabalho, dava... Não pode ser só uma professora na sala, tinha que ser duas”, e nessa época, entretanto, “eu era só uma professora na sala” –, além de terem seus trabalhos

intensificados pela presença da constante *vigilância hierárquica* do sistema educacional sob os olhares da ditadura militar. Havia, assim, uma intensificação do trabalho docente, entendido, com base em Apple (1995, p. 39), como “uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos (as) trabalhadores (as) educacionais são degradados”.

Por outro lado, considerando o contexto da educação pré-escolar e a relação do trabalho docente e objetos de aprendizagem, tomamos o disposto por Saito e Oliveira (2018, p. 13), para os quais o trabalho docente deve favorecer aprendizagens que objetivem a emancipação das crianças, para o que a realização de “uma educação infantil lúdica, alegre, colorida e participativa”, acolhendo “as crianças em sua plenitude” e permitindo-lhes “viver e conhecer o mundo, as pessoas, o saber elaborado pela humanidade ao longo do tempo histórico, enfim, conhecer tudo aquilo que traga aprendizagens e desenvolvimento” – o que é o ideal a ser perseguido e materializado nas práticas pedagógicas.

No período militar, contudo, não raro as práticas pedagógicas com as crianças da pré-escola acabavam por atenuar a *educação infantil lúdica numa perspectiva emancipadora*, porque esgotavam o lúdico ao adestramento dos corpos para o ideário nacionalista da época ou tomavam como mecanismo para cultivar conteúdos necessários a uma educação compensatória, a fim de evitar repetência e evasão nos anos seguintes, como se os problemas de acesso e permanência na escola fossem resultado de questões individuais, e não das desigualdades sociais que assolavam o país naquele período. Em oposição à perspectiva assumida na ditadura, não raras vezes, para com o trabalho docente na pré-escola, é importante, de acordo com Saito e Oliveira (2018, p. 13),

que a criança tenha experiências do pensar crítico e criativo em um espaço povoado por objetivos, materiais lúdicos e propostas desafiadoras com as quais ela possa criar, desenvolver a imaginação e o pensamento criativo e, em especial, um espaço para brincar, se relacionar e aprender de maneira significativa e emancipatória. Nesse processo lúdico, alegre e criativo, tanto o professor quanto as crianças precisam estar mergulhados na fantasia, no prazer e no contentamento do ato de brincar e aprender. O papel do adulto, representado pelo professor, deve ser recíproco e em conjunto com as crianças em situações de interação, uma vez que o adulto assume a posição do outro mais experiente que deve promover, organizar e prover situações de desenvolvimento pelas relações humanas estabelecidas na escola infantil. Nesse prisma, o tempo e o espaço da criança na escola e os saberes e fazeres docentes são envolvidos pelo que a criança sente, vê e faz nele em conjunto com seus pares.

Na seção 4, entretanto, nossas análises apontam que o trabalho docente com o pré-escolar, no contexto cametaense, quando tomou o lúdico, o fez para maximizar a subjetividade nacionalista do período, impedindo o mergulho “na fantasia, no prazer e no contentamento do

ato de brincar e aprender”, numa perspectiva que possibilitasse a emancipação humana, um “se relacionar e aprender de maneira significativa e emancipatória, com experiências do pensar crítico e criativo em um espaço povoado por objetivos, materiais lúdicos e propostas desafiadoras com as quais” as crianças pudessem “criar, desenvolver a imaginação e o pensamento crítico”, conforme apontam Saito e Oliveira (2018, p. 13). No contexto cametaense, o lúdico ocorria, mas contraditoriamente disciplinavam-se os corpos infantis, dada a disciplina imposta ao trabalho docente da época. A contraposição havia, mas sempre com o receio do olhar dos observadores, inspetores e supervisores.

Isto posto, considerando o que defendemos ao longo desse texto, reforçamos o entendimento do trabalho docente na educação infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com ações objetivadas e intencionalmente esclarecidas, uma vez que influenciam diretamente na promoção da compreensão humana do sujeito infantil. Isso somente ocorrerá se as ações propostas forem de qualidade e tiverem intencionalidade, almejando constantemente a emancipação do indivíduo. Por isso, defendemos uma educação infantil lúdica, alegre, colorida e participativa, que acolha as crianças em sua plenitude e que lhes permita viver e conhecer o mundo, as pessoas, o saber elaborado pela humanidade ao longo do tempo histórico, enfim, conhecer tudo aquilo que traga aprendizagens e desenvolvimento.

### 2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO PRÉ-ESCOLAR À EDUCAÇÃO INFANTIL – UM PERCURSO HISTÓRICO

Com base em Kramer (2006), consideramos que, antes da constituição de 1988, a pré-escola não se configurava como um direito das crianças em nenhuma região do território brasileiro; porém, já se mencionava que, dentre os direitos dos cidadãos brasileiros, estava a educação como um bem destinado a todos. E, diante desse todo, entendemos que se incluíam os sujeitos menores de sete anos; no entanto, os termos *creche*, *pré-escola* e/ou *educação infantil* nem sequer eram conjecturados como condição ou estrutura para promover educação de crianças de baixa renda, que, por situações adversas, necessitavam de espaços educativos que viessem a contemplar suas necessidades formativas. E, diante deste cenário, pensar em condições propícias, dentre elas as práticas pedagógicas de profissionais que juntos pudessem atuar na formação desses sujeitos, não era palco de preocupação e muito menos legislação. Para Kishimoto (2002, p. 7 apud CERISARA, 2002, p. 13),

Ao longo da constituição da educação infantil, o profissional enfrentou contradições entre o feminismo e o profissional. Princípios como maternagem, que acompanhou a história da educação infantil desde seus primórdios, segundo a qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área.

Com isso se evidencia o pouco valor que a sociedade atribuía a este nível de ensino, e ainda o descompromisso do Estado para com a efetivação e formação de profissionais em condições de oferecer uma educação mais ampla, que extrapolasse o cuidar. E assim a educação das crianças brasileiras adquirira um caráter mais assistencialista do que educativo, principalmente após os anos 1960, devido à influência de órgãos internacionais nas mais variadas esferas sociais do país – saúde, educação, economia. Para Rosemberg (1992, p. 22),

A contaminação assistencialista da pré-escola a partir do final dos anos 60, inspirada em propostas de agências internacionais (UNICEF, UNESCO) e assumida pela administração educacional federal. A contaminação da creche ocorre a partir da segunda metade dos anos 70, assumidas pelos movimentos populares e por técnicos a administração local. Assim, a ideia de uma pré-escola de massa e assistencialista ganhou rapidamente a adesão da instância federal, sofreu resistências nas instâncias estaduais e municipais, não tendo conseguido, por esta razão, alterar essencialmente o perfil das redes de pré-escolas implantadas no país. Por outro lado, a ideia de uma creche mantida pelo Estado, que desempenhasse função educativa, surgindo do movimento social e de técnicos municipais, não conseguiu influenciar instâncias federais mas acabou implantadas por algumas prefeituras.

Assim, de acordo com Kramer (2006), formas alternativas de trabalho docente com as crianças em idade pré-escolar foram sendo materializadas, bem como diversas concepções de ensino em prol de um discurso de superação de carências e deficiências, principalmente da classe menos favorecida. Em meados dos anos 1970, por exemplo, o atendimento fora do espaço doméstico, ainda de acordo com Kramer (2006) e também Brandoli (2012), tinha como propósito superar as precárias condições sociais a que essas crianças eram submetidas; com isso, mais uma vez se estava levantando a perspectiva de uma educação compensatória para salvaguardar a infância de crianças da classe pobre do país, portanto desprovida culturalmente, pois se compreendia, no contexto da ditadura e por ela defendido, que estas eram “carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido”, faltando-lhes “determinados atributos ou conteúdo que deveriam ser nelas incutidos” (KRAMER, 1995, p. 24).

Com este intuito de superação das condições sociais desfavoráveis, as práticas pedagógicas na pré-escola pautavam-se numa proposta de trabalho que não privilegiava as

dimensões criativas da infância, desconsiderando a sociabilidade, traço significativo para a educação da primeira infância. A este respeito, Junqueira Filho (2004, p. 108) salienta que,

Nos anos 70 e boa parte dos anos 80, a Educação Infantil (que a partir dos desdobramentos da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96 passa a ser entendida oficialmente como o atendimento simultâneo, complementar e indissociável de cuidado e educação de crianças de 0 a 3 anos – em creches – e de 4 a 6 anos – em pré-escolas) – tinha como função social apenas o cuidado das crianças, na medida em que não era considerada escola, portanto, isenta de educação.

Ocorre, portanto, que no período em que os militares detinham o controle da educação não se via como conveniente fomentar políticas de educação com a possibilidade de oferecer à pré-escola práticas educativas desenvolvidas por profissionais qualificados, no sentido de contribuir para com a formação dessas crianças. O que sempre se destinava a este seguimento de ensino eram os programas emergenciais, geralmente de iniciativa comunitária, nos quais uma pessoa designada pela comunidade ou uma mãe se dispunha a cuidar de uma sala com aproximadamente 100 crianças, conforme Mendes (2015, p. 105). E, ainda, a partir da influência das agências internacionais, documentos oficiais do MEC faziam a defesa de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006).

A educação pré-escolar diante dessas condições apresentava uma única identidade, a do Estado militar e não a da população carente, muito menos era realizada diante de práticas pedagógicas fundamentadas em uma concepção de ensino que valorizasse o saber da criança e possibilitasse espaço de autonomia com iniciativas à compreensão e exploração do mundo, pois, naquele período, a doutrina da segurança nacional dava mais ênfase ao combate à pobreza, sem se preocupar com a transformação da estrutura econômico-social do país nem com políticas educacionais propícias a garantir o desenvolvimento da infância brasileira e, por conseguinte, da própria sociedade. Segundo Germano (2005, p. 250), no “Brasil pós-1964, as políticas sociais se prestaram muito mais a favorecer a acumulação do capital, do que a suprir as necessidades e demandas dos subalternos”. E ainda, “na prática, a política educacional pós-64 caracterizou-se *realmente* por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola (não importava o aumento da matrícula em todos os níveis)” (idem, p. 266).

Contudo, a educação das crianças menores de sete anos passou a ocorrer como desenvolvimento de uma identidade, detendo uma condição de direito, principalmente no plano legislativo só por volta da década de 1990. Mas foi nesse intermeio que se começaram a



desenvolver tímidas preocupações referentes às práticas pedagógicas que suscitassem novos conhecimentos e promovessem o aprendizado; com isso, a educação infantil passou a deter um sentido pedagógico na educação, e o olhar sobre a criança passou a não se restringir somente ao cuidado e assistencialismo; seu papel de agente ativo no processo de ensino-aprendizagem começou a ser considerado e discutido nas intenções das práticas pedagógicas. Neste sentido, manifesta-se Redin (1988, p. 38):

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos.

Diante do contexto da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/1996 – para a educação nacional, observa-se o registro da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, ocasionando, dessa forma, a destituição do modelo não formal adotado durante o regime militar. E, na mesma direção, a Constituição Federal de 1988 já assegurava a educação de crianças de quatro a seis anos como um direito, incumbindo o Estado da oferta de creches e pré-escolas. Com isso, tem-se o entendimento de que as crianças saem de uma condição de menor carente e necessitado para uma condição de cidadão, pelo menos em condições de legislação. Assim registra Conceição (2013, p. 45):

Ainda, conforme destaca Kramer (2006), pela primeira vez na história da educação brasileira foi formulada uma Política Nacional de Educação Infantil. Assim, “assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças” (KRAMER, 2006, p. 800). Contudo, mesmo diante desses novos ordenamentos a educação infantil ainda figura como um “direito de papel”, nas palavras de Füllgraf (2002).

E o entendemos também como um “direito de papel”, uma vez que na realidade educacional brasileira as ações concretas para garantir o acesso e a permanência da criança no seu processo educativo formal apresentam-se ainda de forma precária, não havendo uma política educacional que abarque as reais necessidades dos sujeitos que se encontram em idade escolar, indo de encontro ao que é sancionado nas legislações. Crianças em todo país ainda se encontram fora da escola e muitas dessas escolas apresentam péssimas condições para o acolhimento desses sujeitos, o que nos faz pensar que o Estado brasileiro não tomou como essencial a escolarização da totalidade da população, para que tanto o direito à educação como a cidadania deixem de ser discurso e se tornem fato concreto, conforme Flach (2011, p. 286).

É também na década de 1990 que a educação infantil se nutre de um objetivo central instituído em forma de lei, sendo: “a promoção e o desenvolvimento integral da criança, em

seus aspectos físico, emocional, intelectual e social”, conforme Mafra (2015, p. 111). Regulamenta-se, ainda, por intermédio do Ministério da Educação, uma série de documentos, de acordo com Paschoal e Machado (2009), que versam sobre as diretrizes pedagógicas, assim como são definidos os princípios de atendimento para as crianças nesse nível de ensino.

Além disso, conforme Paschoal e Machado (2009), constata-se que a formação de profissionais que passavam a trabalhar com as crianças também começou a ser pauta de discussão, sendo estabelecido um nível mínimo de escolaridade para esses profissionais; porém, as condições para essa formação não foram ofertadas aos mesmos, muito tendo de ser feito por meio de seus próprios recursos. Os referidos documentos, como a “Política Nacional de Educação Infantil” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85-86), visavam, entre outras ações, a orientação e organização dos espaços de atendimento dessas crianças. Assim se referem Paschoal e Machado (2009, p. 85-86):

entre os anos de 1994 a 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documento importantes intitulados: “Política Nacional de Educação Infantil”. Tais documentos estabelecem as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino: “Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições; “Por uma política de formação dos profissionais de educação infantil”, que reafirma a necessidade e importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil; Educação infantil: “bibliografia anotada” e Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”. Esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho desses professores no interior dessas instituições.

Merece destaque ainda, em termos de atendimento à primeira infância, surgindo também na referida década, o “Referencial Curricular para a Educação Infantil”, de 1998, que traz em suas bases orientações de caráter pedagógico, enfatizando a realização de práticas educativas com destaque para a promoção de uma educação com qualidade. Sobre o referido documento, Paschoal e Machado (2009, p. 86) argumentam “que este serve como um guia de reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade”.

Com esse novo panorama pensado para a educação das crianças, iniciou-se uma nova perspectiva sobre a concepção de práticas pedagógicas envolvendo a atuação dos profissionais voltados para o atendimento da primeira infância, subtraindo-se sua função assistencialista e compensatória, dando-se “ênfase ao valorizar do desenvolvimento cognitivo da criança, diferentemente das práticas constituídas para a pré-escola da ditadura militar, que tinham uma

predominância de preparar a criança para aprendizagens futuras” (ESTEBAN, 1997, p. 31), acabando-se por ficar comprometidas, dada a falta de profissionais qualificados para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, já que a mão de obra era composta por voluntários despreparados para trabalhar com a infância na década de 1970, conforme Pierro, Hora e Fernandes (2010), fato também atestado em nossa pesquisa, na seção 4, uma vez que o trabalho docente com o pré-escolar em Cametá, durante a ditadura militar, iniciou-se com profissionais que ainda estudavam no magistério, e outros nem magistério cursavam.

Assim, essas mudanças ocorridas na forma de conceber a criança, e por conseguinte a reorganização das orientações de cunho pedagógico por parte do sistema de ensino, possibilitaram, quanto à educação das crianças da primeira etapa da educação básica, um reconhecimento de sua função social, de modo a propor normas para seu funcionamento, as quais, de acordo com Lima (2010, p. 29), deveriam

dizer respeito, entre outros aspectos, à existência de proposta pedagógica, professores qualificados e espaço físico adequado. Essa época foi marcada pela efervescência de discussões acerca da dissociabilidade das ações de educação e cuidado da criança pequena, a função social da Educação Infantil, a necessidade de formação dos profissionais em nível superior, a tentativa de avanço para uma outra perspectiva de trabalho que não a da pré-escolarização.

Portanto, as práticas pedagógicas no contexto da educação infantil já não mais concebem que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática (SAVIANI, 2008), como se preconizava na educação primária, incluindo nesse seguimento a educação pré-escolar, concebida pelo regime militar, sendo que “esse novo redimensionamento dado à política educacional voltado para o atendimento à infância propõe uma ruptura com os preceitos da teoria do capital, dentre eles a educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista” (SAVIANI, 2008, p. 296), onde as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola não tinham interesse em desenvolver uma linha de formação crítica na educação pré-escolar.

## 2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE NO VIÉS DA DITADURA MILITAR: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

A partir do início da década de 1960, mais precisamente o ano de 1964, e até meados da década de 1980, o povo brasileiro vê-se diante de práticas sociais, econômicas, políticas e

educacionais impostas por um regime de governo que tinha como uma de suas metas direcionar a forma de agir e de pensar da população em favor de um suposto desenvolvimento econômico, bem como a manutenção de um estado autoritário e antidemocrático que se firmou por meio de imposições e práticas educativas não democráticas no interior das escolas. Trata-se do período da ditadura militar, presente oficialmente na história brasileira com a posse do presidente Castelo Branco em 1964 até o término do governo de João Figueiredo, no ano de 1985, de acordo com Germano (2005), Cunha e Góes (1996).

Conforme Germano (2005), bem como Cunha e Góes (1996), nesse período histórico vivenciado no país, a educação brasileira esteve sob controle dos técnicos da USAID (United States Agency for International Development), por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a referida agência norte-americana, dando origem ao acordo MEC-USAID, pautando para a educação brasileira uma formação voltada para a qualificação de mão de obra a ser absorvida pelas empresas nacionais e internacionais instaladas no país e, ainda, o fomento de uma educação que enquadrasse ideologicamente os sujeitos à racionalidade do capital.

Além do mais, diversos setores da sociedade viviam sob sérias restrições a todo e qualquer ato de cidadania; e o sistema de ensino, por sua vez, visava a uma formação para o mercado de trabalho, com a clara intenção de potencializar a economia do país e não garantir uma educação mais problematizadora e humanizadora.

Nesse contexto foi também marcante a formação do sujeito cívico em detrimento do sujeito crítico; em 1969 a disciplina educação moral e cívica tornou-se obrigatória, com o objetivo de, segundo Plácido (2014, p. 14), “fortalecer a unidade nacional por meio do culto aos símbolos, tradições e vultos nacionais. Além disso, por meio da disciplina os estudantes seriam estimulados a obedecer às leis, a trabalhar pelo futuro da nação e desenvolver a moral baseada nos pressupostos da religião”, o que se verificou, no contexto de Cametá, conforme a seção 4, na educação pré-escolar insipientemente desenvolvida, por meio de práticas pedagógicas pautadas em datas comemorativas que intensificavam a presença de *símbolos, tradições e vultos nacionais*.

Assim, utilizando-se do discurso do trabalho como principal mecanismo para desenvolver o país, a educação pensada e realizada no contexto da ditadura militar esteve assinalada por um conjunto de ações que visavam a desenvolver e fortalecer o setor econômico do país – o foco maior disto era a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, uma

vez que o governo priorizava a construção do projeto “Brasil Potência”<sup>13</sup>; outra forte característica orquestrada por meio da educação era assegurar a formação de cidadãos com estima à pátria, isto porque, para modelo de Estado de então, só caberia o sujeito cívico e não o sujeito crítico, reflexivo, como já inicialmente expusemos, pois este representaria uma ameaça ao padrão de sociedade pensada para aquele referido momento.

Assim, diante de um ensino com ênfase na formação para o exercício de tarefas específicas e para um *status* de segurança nacional, o Estado se desencarregava de oferecer uma formação ampla e diversificada, e desse modo exerceu seu poder manipulador da massa para com suas convicções políticas e econômicas. Com isso, a educação passou a ter um preço, um valor de mercadoria, o que, para Germano (2005, p. 266-267), acabou por “desqualificar e degradar o ensino público, notadamente de 1º e 2º graus, e por transformar a educação em mercadoria de alto custo”.

Com base nessas novas condições impostas para o setor educacional – a profissionalização para o ensino de 1º e 2º graus e o exercício da cidadania –, problematizamos que as escolas necessitariam de um novo perfil de profissionais para atuar de acordo com a nova forma de pensar e reger a educação. De acordo com Leme (2015, p. 43),

Podemos afirmar que as reformas educacionais feitas pela Ditadura Militar trouxeram um novo perfil de professores para a rede pública de ensino. Nos anos de 1970 houve uma maior propagação da educação tecnicista, acentuando nas escolas a tentativa de interligar um sistema empresarial à administração escolar.

Sendo a educação profundamente influenciada pela dimensão tecnicista, onde a racionalidade, a produtividade e a eficiência foram fatores preponderantes na formação, os sistemas educacionais passaram a se converter em pretensas agências de emprego e renda, reproduzindo sistematicamente a visão militarista de sociedade na qual a educação e o mercado de trabalho manteriam uma estreita relação de dependência para garantir o fortalecimento econômico do país. Com isso, caberia ao professor, no interior das salas de aula, fomentar e fazer valer um planejamento educacional voltado para as especificidades do mercado e, com isso, o ato pedagógico notadamente passava a se fragmentar em decorrência da exigência curricular do momento. Diante disso:

---

<sup>13</sup> De acordo com Germano (2005, p. 267), “o Brasil potência, projeto acalentado por setores das Forças Armadas desde os anos 30”, coadunava-se “com os interesses burgueses”. Assim, continuava-se uma tradição que fomentava o Estado como estruturador e fomentador do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. “Para dar conta dessa prioridade o Estado ampliou intensamente seus gastos em função da acumulação de capital, expandindo suas próprias atividades econômicas e desenvolvendo um sistema de “protecionismo frívolo” (Fajnzylber) ao capital privado”.

Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planejadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas, acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 383).

E, assim, as escolas passaram a exercer uma prática formativa que privilegiava a preparação do aluno para o exercício de funções específicas, considerando suas habilidades e aptidões, respondendo desta forma ao ideário da política militar, que permeou as décadas de 1960, 1970 e 1980, marcadas por ações impositivas e autoritárias, e ao mesmo tempo se fazia valer ideologicamente do discurso da segurança nacional e do desenvolvimento econômico como instrumento para atender aos interesses da classe burguesa, bem como às determinações do mercado.

#### **2.4.1 O estado militar e as orientações quanto à formação dos educadores da educação primária**

De acordo com Germano (2005), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 5.692/1971 –, também fruto das orientações viabilizadas pelo acordo MEC-USAID, observam-se três propositivas medidas: (i) a ampliação, com a obrigatoriedade da escolaridade da educação primária, passando de quatro para oito anos; (ii) o ensino de segundo grau, que passava a adquirir um caráter profissionalizante; e (iii) a criação de cursos de licenciatura curta com o propósito de garantir a formação polivalente de professores em 18 meses. Sobre esses três elementos, entendemos que a qualidade do ensino deixava a desejar, pois os reflexos dessas medidas só se observaram em termos quantitativos e não qualitativos, além do fato de que os investimentos na educação pública continuavam limitados, favorecendo-se o setor privado, que se apropriava de boa parte dos investimentos estatais. Em síntese, a limitada expansão e oferta da educação pública tornou-se prática efetiva do regime instalado pelo golpe de 1964. De acordo com Cunha e Góes (1996, p. 42),

Vitorioso o golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem, ou pelo menos a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. Em compensação as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então se encarregavam da escolaridade das crianças e dos jovens. Só onde a iniciativa particular não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem-vinda.

Se tanto a expansão quanto a oferta do ensino público com qualidade se tornaram um agravante – devido à falta de investimento e a prioridade para com a educação privada –, para a população que necessitava da educação pública para garantir um mínimo de formação, o que pensar da condição da formação dos profissionais que atuavam nos níveis de ensino durante o período do governo militar, mais precisamente na educação básica?

Quanto à suposta necessidade de alfabetizar a população, em decorrência da ampliação da escolaridade obrigatória, conforme Germano (2005), o Estado foi obrigado a intensificar a formação de maior número de professores para atuar nas escolas, dando prosseguimento ao projeto de educação pensado pela ditadura, o que, de acordo com Leme (2015), significava tornar a educação mais funcional ao sistema capitalista. Por outro lado, a camada popular encontrava um espaço para adentrar num meio que só então era domínio da classe média urbana do país, não se constituindo, contudo, uma escolarização por inteiro, senão voltada para as necessidades do mercado. Ainda para Leme (2015), a formação em massa de professores para atuar nas escolas públicas determinou uma transformação na trajetória e na composição do quadro docente. E ainda, segundo Carvalho e Ferreira (2015), “esse investimento do Estado, na desqualificação do professor, se traduziu principalmente na instituição do sistema de licenciaturas curtas, a nível de formação superior”.

Isso significava que a docência deixava de ser território exclusivo da classe média e elitizada – o que, todavia, acabava por constituí-la em uma profissão sem a devida atenção dos fomentadores do militarismo, ao promover formações de natureza *curta*, contribuindo de certa forma com a desvalorização da profissão, despreparo da categoria para com um trabalho voltado para a formação integral dos sujeitos em escolaridade e, conseqüentemente, com o arrocho salarial<sup>14</sup> dos professores, favorecendo um processo de formação sem a mínima preocupação com o caráter teórico reflexivo do magistério, que tem por uma de suas finalidades compreender o fenômeno educativo. Ocorria, dessa forma, uma ação formativa de curto prazo e em massa, o que caracteriza uma tendência tecnicista de educação, uma vez que o que estava em voga era expandir o ensino de primeiro e de segundo graus, em termos de quantidade e não de qualidade, e com isso garantir um mercado de reserva bastante operacional para o setor empresarial. Desse modo se expressa Saviani:

---

<sup>14</sup> “O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979”. (FERREIRA, A.; BITTAR, M., 2006, p. 1.166).

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. (SAVIANI, 2011, p. 381).

E essa política educacional fomentada pela ditadura atingia amplamente todos os níveis de ensino, bem como a categoria docente em todo o território nacional, pois a educação foi orquestrada para expandir ideologicamente toda uma pretensa política econômica e, com isso, a formação dos professores ficou notadamente comprometida e muito limitada à condição técnica, haja vista que as dimensões teóricas da formação não se faziam presentes nos debates, até porque não existia debate. Sendo assim, o que interessava, na realidade, era formar um número expressivo de técnicos com tarefas específicas a serem ensinadas nas escolas, de forma a acompanhar o ensino e, com isso, conter os investimentos por parte do Estado para uma formação de caráter mais amplo aos profissionais da educação, favorecendo com isso a degradação da atividade docente. Dessa forma se expressa Paro (2006, p. 131):

No processo de degradação das atividades profissionais do educador escolar, com a conseqüente desqualificação de seu trabalho e o aviltamento de seus salários, deu-se algo de semelhante: na medida em que não interessava à classe detentora do poder político e econômico, pelo menos no diz respeito à generalização para as massas trabalhadoras, mais que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado, como porta voz dos interesses da classe, passou a dar cada vez menor importância à educação pública, endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descurando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino de massa. Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficiente, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração do professor.

Assim, a formação dos professores era ação de segundo plano e sem investimento, de modo que nesse processo se fez notória a presença do chamado livro-curso<sup>15</sup>, de organização americana, que continha o guia do professor com as devidas instruções para proceder diante daquilo que deveria ser ensinado aos alunos. Com isso, segundo Furlan (2014), os alunos tinham uma formação educacional praticamente sem informação, mascarando sua realidade e vivendo sob regras impostas, além de estarem sujeitos à ênfase no patriotismo.

Diante de tais posturas e concepções de formação para com o trabalho docente, o Estado militar fez valer seus interesses e manteve de certa forma o controle da educação e, por conseguinte, do comportamento dos cidadãos, a ser voltado para esse novo tipo de educação,

---

<sup>15</sup> Segundo Magalhães Júnior, Pietrocola e Ortêncio Filho (2011, p. 215), “o livro-curso, juntamente com seu guia para professor, visava baratear os gastos em experimentos e em materiais didáticos”, o que causou grande estranheza aos alunos, por ser um material feito a partir da realidade norte-americana.



que visava a atender aos moldes da produção capitalista, e não a proporcionar uma formação para o senso crítico. Assim, com o amoldamento das políticas educacionais ao mercado e as orientações ao civismo, os militares garantiam o monopólio político e ideológico da educação e dos demais setores da sociedade.

Os princípios instituídos pela ditadura militar para a sociedade brasileira nos anos de 1964 a 1985 tiveram ampla representatividade na esfera educacional. Acordos foram realizados com organismos internacionais diante da condição de fortalecer os empreendimentos econômicos tanto nacionais como internacionais.

Nesse sentido, observamos a promulgação da Lei nº 5692/71, com o intuito de reorganizar o ensino aos interesses do setor econômico do país. Assim, de acordo com Germano (2005), estabelece-se a junção do primário com o ginásial, culminando na criação do ensino de 1º grau, dando ênfase a desenvolver a aptidão dos sujeitos. A mesma lei confere ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória, garantindo com isso uma formação específica com claro objetivo de garantir profissionais para atuar no mercado de trabalho como mão de obra. E diante de tal conjuntura, o Estado não se comprometia com uma condição adequada para a promoção de uma educação voltada para a condição humana, visando a emancipar o sujeito e torná-lo agente de seu processo de construção histórica.

Ainda nesse descompromisso de financiar a educação pública com qualidade, observou-se um processo de deteriorização do ensino-aprendizagem, uma vez que este se concretizava mediante uma formação aligeirada, pragmática e utilitarista para com a formação tanto dos discentes quanto dos docentes, de modo a atender às novas exigências do mercado.

Dessa forma, no que tange à atuação e à formação docente, diante de um Estado marcado por uma perspectiva ideológica de uma economia fortalecida e alicerçada nos ditames da segurança nacional, observavam-se simplesmente as condições para garantir meios de perpetuar a política educacional pensada pela ditadura, em detrimento da não preocupação com uma formação mais ampla para esses docentes poderem atuar no espaço da sala de aula com o propósito de favorecer a humanização dos alunos.

O projeto de educação voltado para a atuação e a formação dos docentes, no período da ditadura militar, visava à repressão, à alienação, bem como a inibir qualquer forma de conhecimento que viesse a somar para a construção de um projeto emancipador de formação. Desse modo, o trabalho docente enfatizava a profissionalização e desprovia-se da produção de conhecimento, sem base pedagógica consistente.

### **3 EDUCAÇÃO INFANTIL E DITADURA MILITAR: MARCOS LEGAIS E CONTEXTUAIS**

Esta terceira seção está subdividida em quatro subseções. Na primeira seção discorremos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1971, que dispõe dos princípios e organização da educação brasileira durante o regime militar, fazendo-se enunciação da educação pré-escolar. Na segunda, fomentamos uma reflexão sobre a educação pré-escolar, da implantação ao atendimento do ser social infantil. Na terceira, enfatizamos a presença do Estado, do Projeto Casulo e do Mobral frente ao gerenciamento da pré-escola. Na quarta, abordamos as orientações dadas para a formação da criança na pré-escola sob a supervisão do Estado militar, na perspectiva de reforço para as séries subsequentes.

#### **3.1 A LEI Nº 5692/1971: DA REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS À ENUNCIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA COMO UMA POSSIBILIDADE DE DIREITO**

Compreender a realidade brasileira no contexto do período em que o Brasil foi governado pelos militares pressupõe adentrar um período da história permeado por muitos conflitos, descontentamentos, mas também por muita luta por parte dos movimentos sociais e educadores que objetivavam uma sociedade democrática, com pleno direito de expressão e participação dos sujeitos.

E esse período compreendeu os anos de 1964 a 1985, marcados pela imposição de militares na presidência do Brasil por meio de um golpe de Estado apoiado pelo setor burguês da sociedade juntamente com o empresariado estrangeiro, fazendo com que o país estivesse sob influência armamentista e pautado em uma concepção de desenvolvimento nacionalista, em que os investimentos no setor econômico-industrial se sobressaíam em detrimento dos setores sociais, de modo que saúde, educação e cultura pouco se fizeram presentes como pauta principal de grandes investimentos<sup>16</sup>. É também neste período que o setor educacional vivencia repentinas reformas por meio da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.691/1971), a fim de materializar o projeto de nação dos militares.

---

<sup>16</sup>Para Zinet (2016, p. 33), “Os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu: na estrutura física das escolas, que apresentaram condições precárias de uso; no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região Nordeste, onde 36% do quadro docente tinha apenas o 1º grau completo”.

Nesse contexto, a obrigatoriedade do Estado para com a educação básica passou de quatro anos para oito anos, haja vista que o ensino de primeiro grau agregava tanto o primário quanto o ginásio, e o ensino de segundo grau tornou-se profissionalizante. E diante de tal ampliação e profissionalização do ensino, o setor empresarial do país absorveu de forma imediata a força de trabalho de muitos jovens, que passaram a receber do sistema de ensino uma formação pragmática e aligeirada, propiciando ao mercado de trabalho mão de obra necessária a seus interesses de classe, mantendo subalterna a classe trabalhadora ao setor de produção, nunca detentora dos meios de produção, mas sim como servidores dos empresários em consonância com os interesses do capital (MATHIAS, 2004). A esse respeito, assim destaca Mathias (2004, p. 161):

A reforma de 1971 é muito mais explícita no que se refere à relação entre educação e trabalho. Se na Lei nº 4.024/61 isso estava apenas em germe, na 5692/71 constitui o principal objetivo a ser atingido pelo ensino: preparação para o trabalho, conforme está escrito no seu artigo 1º. O que foi reforçado pela instituição do ensino profissionalizante no 2º grau (art. 4º, § 3º) com início da introdução das disciplinas nas duas últimas séries do 1º grau com caráter de “sondagem de aptidões” (art. 5º, § 2º, letra “a”), e, mais explicitamente, pela responsabilidade que assume o poder público em fazer avaliações periódicas para estabelecer cursos e volume de vagas para o 2º grau em razão das necessidades do mercado (art. 5º § 2º, letra “b”).

Quanto ao ensino de segundo grau de caráter profissionalizante proposto na Lei nº 5.692/1971, entendemos que a base de suas concepções de ensino-aprendizagem estava voltada para uma orientação de caráter tecnicista, visando à preparação dos jovens por meio de uma formação de acordo com programas formativos de interesses do empresariado nacional. Ou seja, a educação nesse contexto seguia os ditames da economia de mercado, garantindo força de trabalho para o setor de produção – o mercado de trabalho.

O que se constata, então, é que, por meio dessa estruturação do setor educacional no país, a reprodução da estrutura de classe se perpetuava, uma vez que a juventude era  *moldada*  para a execução de tarefas de ordem técnica e pragmática na divisão técnica do trabalho imposta pelo capital, por meio de habilidades pensadas para garantir a acumulação e manutenção desse modo de produção, cabendo aos processos de escolarização o caráter formativo, a partir dos instrumentos legais construídos pelo regime militar.

Um outro aspecto que é dado pela lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus, referente à normatização do ensino no Brasil, centra-se sobre a educação para crianças menores de sete anos. Assim, observa-se no capítulo II, referente ao ensino de 1º grau, artigo 19, § 2º, que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam

conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Ou seja, através da LDB nº 5692/1971 a educação da primeira infância passava a ter registro em lei, porém apenas como uma possibilidade de oferta, pois não se delegava a responsabilidade desse *velar* a um ente federado específico – União, estado e/ou município –, fato este que só veio a ocorrer décadas depois, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996, em consonância com a Constituição Federal de 1988, sendo a educação infantil entendida como a primeira etapa da educação básica, cabendo ao Estado a obrigatoriedade quanto a sua oferta para a população infantil, isto é, a educação infantil passara a ser um direito e não mais uma tutela<sup>17</sup>. Nesse sentido,

Vale destacar que a LDB foi constituída tendo por base a Constituição de 1988, que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil, em creches e pré-escolas. Esta lei colocou a criança no lugar de sujeitos de direitos, em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como um objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 06 anos e dever do Estado. (CERISARA, 2002, p. 9).

Ou seja, em termos de educação pré-escolar, nomenclatura utilizada no período histórico investigado, qual seja 1970-1985, a Lei nº 5.692/1971 apenas enunciava a possibilidade de um direito, mas sem uma efetiva determinação de o Estado brasileiro assegurar as condições para a sua implementação. E essa perspectiva estatal para com a educação se constituía uma tônica, no sentido de se apresentarem pretensas formas de democratização do ensino, mas com falta de investimentos para sua materialização e com forte caráter ideológico de satisfazer os interesses do mercado.

Neste sentido, entende-se ser de suma importância analisar quais os reflexos dessa reconfiguração educacional quanto às implicações no trabalho docente com o ser social infantil no contexto militar, tendo em vista que a educação de crianças tem suas especificidades e características próprias, conforme o que dispõe a LDB de 1996, artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” –, de modo que estudar esse trabalho no período em questão, focando a educação junto às crianças, corroborou para compreender se

---

<sup>17</sup> Segundo Arce (2008, p. 13), o “MOBRAL figurou como responsável pela educação de crianças menores de seis anos no Brasil, realizando o processo de expansão deste tipo de atendimento por todo o território nacional. A utilização de recursos da comunidade e o voluntarismo, marcas do trabalho do MOBRAL com a educação de adultos, acabaram por encontrar na educação infantil um terreno fértil para a cristalização das mesmas”.

havia ou não processos de renormalizações<sup>18</sup> contrárias às concepções educacionais impostas pela ditadura ou se desde cedo o regime militar organizava ações formativas voltadas para a perpetuação de seus interesses de classe, sendo materializadas pelo trabalho docente.

Todavia, embora essa lei seja muito posterior ao período da ditadura, compreendemos que a criança é um ser histórico e social, sendo que, de acordo com seu desenvolvimento, vai aos poucos constituindo sua identidade, assim como elabora seus próprios conceitos diante de fatos ou acontecimentos, não levando em consideração período histórico, modelo econômico, conjuntura política ou outras dimensões decorrentes da sociedade, e sim relações estabelecidas no decorrer de seu processo de formação, de modo que, segundo Oliveira,

Os ensinamentos da psicologia educacional nos esclarecem que a base da personalidade de uma pessoa se forma, quase por completo, até aproximadamente aos sete anos de idade e suas características pessoais vão depender, em grande parte, do ambiente no qual a criança se insere, ou seja, a família, o contexto social e a escola. (OLIVEIRA, 2005, p. 25).

Observa-se que mesmo não havendo uma total ação do Estado nesse contexto histórico junto à educação infantil, não se pode deixar de considerar que as crianças necessitavam de apoio educacional, havendo práticas pedagógicas voltadas para as mesmas, sendo importante compreender como se desenvolvia o trabalho docente no cotidiano de atividades escolares com o ser infantil, em um município – Cameté – constituído por um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras presentes tanto na zona urbana como rural, que, voltados para o trabalho, tinham necessidade de ter suas crianças atendidas pelo Estado, nessa etapa da educação, a infantil.

### 3.2 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: DA IMPLANTAÇÃO AO ATENDIMENTO DO SER SOCIAL INFANTIL

Atualmente, a educação infantil é entendida, segundo a LDB nº 9.394/1996, como a “primeira etapa da educação básica,” “tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

---

<sup>18</sup> Renormalização, segundo Vieira Júnior e Santos (2012), é uma categoria da ergonomia – uma perspectiva de análise da formação do trabalhador que investiga como esse último, por meio do trabalho, cria e recria frente às demandas do mundo do trabalho, mantendo sua subjetividade diante do prescrito para suas atividades laborais, com normas antecedentes. E como base nessa perspectiva, por renormalizações entendemos a situação de trabalhadores, em suas ações pedagógicas, por exemplo, oporem-se ao que se está determinado, decidindo fazer uma atividade “de acordo com suas convicções, crenças, valores, e seu entendimento da pertinência das prescrições”, de modo que, “nas situações concretas, o trabalhador confronta-se com o prescrito [o normalizado] e arbitra sobre onde, quando e como renormalizar” (VIEIRA JÚNIOR; SANTOS, 2012, p. 96).

complementando a ação da família e da comunidade” (artigo 29). E na Lei nº 12.796, de 2013, específica da etapa, em que se faz uma inferência quanto à idade, limitando a etapa até os cinco anos de idade, assim se observa: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (artigo 29).

Porém, é salutar observar que, mediante as duas redações, é dado enfoque ao desenvolvimento integral das crianças, fato este que requer da prática docente uma maior atuação, uma maior dinamicidade, partindo-se do pressuposto de que é na educação infantil que o sujeito amplia seu processo de socialização e envolvimento com o outro. O mundo para a criança ganha um novo sentido, vai além do convívio familiar. Regras e normas começam a fazer parte desse novo olhar para o mundo com a presença do outro, já não mais um mundo voltado pra si. É nesta dimensão que o trabalho docente no ambiente da educação infantil requer um papel de mediador. E esses fatores passaram a ser considerados nas análises das memórias sobre o cotidiano das práticas dos docentes junto à pré-escola do período de 1970 a 1985, de modo que, mesmo que não houvesse um instrumental jurídico específico a normatizar a educação infantil nessa perspectiva, partimos do princípio de que os sujeitos são históricos, daí a consideração da possibilidade de ter havido ações pedagógicas que buscavam esses princípios, mesmo durante a ditadura.

Em se tratando da educação das crianças menores de sete anos em pleno regime ditatorial, percebe-se que de fato muito pouco temos em termos de documentos legais e literatura que versam sobre essa importante etapa de formação na vida das crianças dentro do espaço escolar, principalmente no que diz respeito ao sistema oficial de ensino, o que nos levou a considerar que a formação escolar das crianças não representava uma significativa preocupação por parte do governo militar, e pode-se dizer também por parte do Estado brasileiro, o que pode ter levado as instituições de ensino a conduzir-se de forma precária e desprovida de uma atenção mais especial quanto à atuação dos professores, à adequação do espaço físico para uma favorável acolhida desses sujeitos, ao material pedagógico, que não favorecia as situações de ensino-aprendizagem, conforme Rosemberg (2002), para o qual, em síntese, a educação infantil transformou-se na “rainha da sucata”, incorporando como características espaço físico inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional. Há de se considerar, contudo, que essa tão somente enunciação da educação para menores de sete anos a partir da Lei nº 5.692/1971 provocou na sociedade

brasileira a luta pelas condições de implementação da educação infantil, como o que fora vivenciado pelo Movimento de Lutas por Creches, iniciado no ano de 1973, mas só se consolidando no ano de 1979, no sentido de se terem espaços escolares específicos para a educação das crianças como uma condição necessária para a sociedade da época<sup>19</sup>.

Com relação à exigência de creches, o que evidencia um olhar mais propositivo para com a educação dos sujeitos infantis, isso decorreu em virtude da crescente urbanização do país e ao elevado contingente de ingresso da figura feminina no mercado de trabalho, sendo que somente mais tarde, por meio das lutas e reivindicações do cidadão presentes nos movimentos sociais, foi que a educação infantil passou a constituir realmente um direito assegurado pelo Estado, conforme Marafon (2009, p. 19): “A Constituição de 1988, pela primeira vez, estabeleceu que a Educação Infantil é um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado”.

Não menos importante para o entendimento sobre o desenvolvimento da educação infantil no país, há de se considerar que, em decorrência dos fatores ligados ao que se pensava sobre desenvolver economicamente o país no período do regime militar, no sentido de assegurar mão de obra para o mercado de trabalho, a figura da mulher representava para o momento um meio acessível para tais propósitos, uma vez que as mesmas significavam a garantia de baixo custo para os empregadores, pois o salário pago a elas era muito inferior em relação ao que se pagava ao homem, conforme Assis (2012). E isto, de certa forma, veio configurar-se na necessidade de implantação de espaços físicos, por parte das empresas, para que os filhos das mães operárias pudessem permanecer durante a longa jornada de trabalho a que eram submetidas. Nesse sentido, o Estado se apresentava apenas como um estimulador desses serviços para o atendimento das crianças, deixando evidente o proposto no artigo 61 da LDB nº 5692/1971, dada a seguinte redação: “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o poder público, educação que preceda o ensino de 1º grau” (BRASIL, 1971).

---

<sup>19</sup> Para Merisse (1997, p. 49), “o Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, o que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável”.

E diante dessa nova condição da mulher, já em meados da década de 1970, o Estado se via obrigado a promover iniciativas públicas para o atendimento das necessidades de cuidados com as crianças enquanto seus responsáveis se encontravam em seus ambientes de trabalho. Com isso, observam-se as primeiras creches-casulos<sup>20</sup>, que vinham suprir aparentemente a necessidade do cuidado com as crianças enquanto as mães se detinham em suas funções no interior das fábricas e, além disso, o Estado inibia a possibilidade de reivindicação dos movimentos sociais em favor desses espaços, mantendo o país em um pretense estado de harmonia social. Neste sentido, Rosemberg (2002, p. 148-149) salienta que: “Criado em plena ditadura militar, o Projeto Casulo voltava-se, estrategicamente, para as populações mais pobres, num contexto em que a “previdência e a assistência social passaram a ser entendidas com ‘fatores indispensáveis à preservação da Paz Social’”. E ainda:

O Projeto Casulo era um “programa de educação pré-escolar de massa”, que adotava um discurso preventivo, justificador da necessidade de investir na criança de hoje para ser o adulto de amanhã, futuro da nação; além de encaixar-se, também, no modelo preconizado pela doutrina de segurança nacional. (ROSEMBERG, 2002, p. 147-148).

Com essa perspectiva de garantir a formação do futuro cidadão, o Estado contou com a participação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que no contexto da época intensificava o pacto populista entre o Estado, a sociedade civil e o empresariado brasileiro, bem como contava com o voluntariado da figura feminina. E esse engajamento repassava aos populares um suposto atendimento à infância pobre do país e garantia o bem-estar social do povo; além disso, era uma forma de resposta do Estado às pressões que vinha sofrendo dos movimentos sociais, conforme Mendes (2015).

Entretanto, tais ações não representaram significativas contribuições para a formação dessas crianças, e sim a isenção do governo diante de sua responsabilidade para com a infância brasileira, uma vez que as responsabilidades com essas creches eram divididas da seguinte forma: material didático e de consumo, assim como a alimentação, ficavam a cargo da LBA; já a remuneração dos profissionais atuantes nesses espaços ficava como tarefa das empresas conveniadas (MENDES, 2015). Um outro agravante da não responsabilidade do Estado estava presente na falta de estrutura do espaço físico para receber as crianças, pois as mesmas eram acolhidas em ambientes improvisados e sem nenhuma adequação à faixa etária da primeira infância. Assim observa Tatagiba (2011, p. 154),

---

<sup>20</sup> De acordo com Mendes (2015, [S.p.]), “este projeto foi implantado pela Legião Brasileira de Assistência, em prol da liberação das mães para o mercado de trabalho”.



o quão precário era o atendimento à primeira infância: o fato de a Creche Casulo poder funcionar num “puxadinho” (forma popular referente a construções precárias, de pequeno porte, feitas como complemento de prédio já estruturado); e a orientação de que os *pais poderiam trabalhar, em rodízio*, para sua manutenção cotidiana – são apenas alguns dos muitos exemplos que demonstram a premência de o Estado apresentar respostas às pressões sociais que já se formulavam, há décadas.

O que podemos evidenciar diante de tal postura do Estado é que, ao transferir o seu papel de principal organizador e mantenedor da educação formal da primeira infância para outras instâncias da sociedade, deixava lacunas quanto ao entendimento das crianças como cidadãos de direitos, pois somente estimular as empresas, através do sistema de ensino, para com a organização e manutenção de espaços educativos infantis não se traduzia em cumprimento de responsabilidade. Ou seja, durante o governo dos militares, a educação das crianças não representou significativas mudanças nem em termos de organização de espaços físicos nem em termos de preocupações com a materialização do ensino.

### 3.3 O ESTADO, A PRÉ-ESCOLA, O PROJETO CASULO E O MOBREAL

A década de 1970, para o contexto da educação brasileira, representou um cenário desolador, principalmente para os que defendiam uma educação voltada para a criticidade, pois, nessa década, a educação expandiu sua função de treinamento dos sujeitos para as diversas funções programadas pelo setor social vigente, e, assim, a pedagogia tecnicista foi ganhando campo e adeptos, conforme Germano (2005).

Diante disso, alunos e professores passaram a ocupar a função de telespectadores no processo de construção das ações e estratégias pedagógicas para o ensino-aprendizagem, ou seja, passam a executar programas de formação pensados e elaborados por especialistas, havendo possivelmente oposições à ordem. E com base nessa configuração de ensino-aprendizagem, que concebe a educação escolar como a matriz para a expansão de um modelo de economia que supostamente iria atender às necessidades da população por meio do mercado, é que a educação pré-escolar também foi pensada na perspectiva da formação de recursos humanos para atender às demandas do capital e assim contribuir para o desenvolvimento do país. Neste sentido, Cerisara (1984, p. 71-72) nos informa que:

Desde o início da década de setenta e se firmando nos últimos 7 anos, o Estado encampou a causa do Pré-Escolar, a partir de uma orientação do ensino, onde a educação escolar é vista como investimento necessário a um tipo de desenvolvimento econômico que supostamente beneficiará a todos. “Cabe a

pré-escola colaborar na formação de recursos humanos, de capital humano, pois a medida em que o país se desenvolve como sociedade industrial capitalista, a medida em que a indústria se desenvolve e toma o lugar do modelo econômico agroexportador, é necessário ampliar a faixa consumidora, ampliar a mão-de-obra qualificada e criar um clima favorável ao congelamento salarial, criando condições político-sociais que sustentem a nova ordem”.

Assim, a escola e o sistema de ensino, visando a exercer o papel que lhe foi atribuído de controle ideológico e de qualificação de mão de obra (CERISARA, 1984) pela ditadura, buscou incorporar ao ensino pré-primário as características de uma educação mais técnica e não problematizadora, fazendo da pré-escola a salvadora do ensino primário, posto que tinha a função de reduzir a evasão e a repetência, ao promover antecipadamente uma série de procedimentos de ensino para combater o déficit cultural das crianças da classe desfavorecida; nesse contexto, partindo-se do pressuposto, para os militares, de que os pais não conseguiam formar as crianças adequadamente para permanecerem na escola, ia-se como que isentando o Estado desse papel, cabendo a um nível anterior à escolarização formal compensar todas as carências e preparar as crianças para o ingresso no primeiro grau (ARCE, 2008).

É neste cenário da educação tecnicista que se tem a ampliação de creches e pré-escolas com o intuito de atender à infância pobre, que poderia representar, na lógica dos militares, um dos obstáculos para a segurança nacional propagada pelos governantes da época. Com isso, as agências intergovernamentais, com destaque para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passaram a implementar programas direcionados a assistir a criança carente. Assim, a política de atuação desenvolvida por essas instâncias internacionais girava em torno dos seguintes princípios, segundo Rosemberg (2002, p. 7-8):

- a expansão da educação infantil constitui uma via para combater a pobreza nos países subdesenvolvidos e melhorar o desempenho no ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a educação infantil;
- a forma de expandir a educação infantil nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não-institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, p. 7-8).

E com este perfil implanta-se no Brasil o primeiro programa nacional para a educação infantil de massa, o Projeto Casulo, criado em 1977, com o objetivo de atender a um grande número de crianças, com menos investimento possível e, ainda, promover o ingresso das mulheres (mães) no mercado de trabalho, pautando-se no discurso do aumento da renda familiar. Sendo administrado pela LBA, o Projeto Casulo baseava-se no discurso da defesa de ações preventivas como medida para garantir e manter a paz social, encontrando com isso o governo federal um meio de expandir sua presença ideológica junto às unidades federativas, sem que para isso precisasse de grandes investimentos, uma vez que o trabalho comunitário foi o grande patrocinador desse projeto em todo o território nacional. Diante disso, expressa-se Rosenberg:

O Projeto Casulo adotou um discurso preventivo no sentido de demonstrar que os cuidados dispensados aos pobres afastariam possíveis ameaças à integração nacional; possibilitou uma atuação direta do governo federal em grande número de municípios; e, adotando a participação da comunidade como forma de custeio, reduziu o investimento federal. (ROSEMBERG, 2003 apud SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 267).

E essa contenção de recursos se fez presente até mesmo na forma como estas unidades eram adquiridas por parte dos interessados, estados, municípios, através de prefeituras ou instituições particulares que promoviam obras sociais. A aquisição se materializava por meio de um convênio com o Projeto Casulo, que, financiado pela LBA, encarregava-se da alimentação das crianças, do fornecimento de equipamentos e materiais didáticos, bem como da compra de material de construção para a viabilidade dos espaços para o funcionamento das unidades do Casulo. Quanto ao pagamento do pessoal, era de responsabilidade da instituição conveniada, que, na maioria das vezes, contava com o trabalho voluntário como forma de atendimento a essas crianças. Assim, o governo federal não demonstrava preocupação satisfatória quanto à reserva de recursos financeiros para investir na oferta da educação das crianças, que se encontravam diante de uma condição massificada e precarizada, imperando dessa forma sua condição compensatória.

Infere-se assim, portanto, que mesmo sendo um projeto desenvolvido em meados da década de 1970, o mesmo não apresentou algo de significativo quanto à preocupação com o bem-estar infantil, objetivando promover uma educação específica para a infância do momento, mas, sim, lançar um olhar apenas para as crianças que, de alguma forma, representavam perigo para a sociedade (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 263). É neste sentido que Kuhlmann

Júnior (2002, p. 9) se pronuncia, ao enfatizar o campo de operacionalização do Projeto Casulo como uma política de atendimento às crianças consideradas carentes:

O Projeto Casulo “tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80: *Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais permanentes, às suas necessidades físicas.* (KUHLMANN JÚNIOR, 2002, p. 09).

Diante desse fato, preconizava-se suprir as necessidades físicas imediatas das crianças, pois as mesmas representavam, para o regime militar, um baixo custo em detrimento da oferta de uma educação específica para a infância, que requeria uma gama de investimento que demandava a formação de profissionais, bem como a organização de espaço próprio para atender a esses sujeitos. E neste conter de investimentos, o Projeto Casulo passou a ser administrado pelo Mobral, programa criado com o objetivo de alfabetizar homens e mulheres na faixa etária de 15 anos para mais, e não para atender às demandas educativas da infância.

Mesmo sendo um órgão destinado à educação de adultos, como já mencionado anteriormente, em 1982 o Mobral passou a se responsabilizar também pela educação das crianças, tendo como principal atrativo, que desencadeou tal função, o serviço comunitário, que o mesmo cultivava como principal parceiro, o que significava para o governo um gasto a menos, até porque toda a gama de recursos era subsidiada pela comunidade. Assim, segundo Arce (2008, p. 386), “O MOBREAL foi responsável pela expansão da pré-escola no Brasil, chegando em 1982 a responder por 50% do atendimento pré-escolar público”.

Durante a vigência do MOBREAL sobre a educação pré-escolar, foi dada ênfase ao treinamento de monitores através de manuais elaborados pelo próprio MOBREAL, visando a preparar um conjunto de pessoas da comunidade para conduzir a educação das crianças. Essa formação não apresentava uma concepção teórica de educação, tampouco se discutiam metodologias que possibilitassem um melhor atendimento para as crianças da pré-escola. Diante disso, recorda Arce (2008, p. 383-384) que,

Durante a época em que se dedicou à educação pré-escolar, o MOBREAL enfatizou o treinamento em serviço da pessoa que deveria atuar com as crianças (o monitor), em detrimento de uma formação teórica e metodológica densa, em cursos de formação em nível de segundo e terceiro graus. As principais fontes para os treinamentos foram materiais didáticos produzidos pelo próprio MOBREAL. Entre eles, destacam-se o livro *Vivendo a pré-escola*, a revista *Criança e o conjunto de cadernos intitulados “Temas para Reflexão”*. Todo o material produzido pelo MOBREAL destinado ao monitor era marcado

pelas Diretrizes do MEC de 1980, com incentivo ao voluntarismo e treinamento em serviço, por meio da distribuição de manuais.

E ainda, a respeito dessa atuação do MOBREAL diante da educação pré-escolar, Machado e Conceição (2013, p. 45) relatam que:

O MOBREAL, conforme análise de Arce (2008), atuou de maneira rápida e barata, estabeleceu para seus profissionais um estereótipo feminino, com apelo a emotividade, a meiguice e ao amor maternal, defendia o espontaneísmo e incentivava o voluntarismo, primando pela antiprofissionalização e a função pedagógica defendida aproximava-se muito da preparatória para a escolaridade posterior.

Com base nesta forma de preparação dos ditos profissionais da pré-escola, percebe-se também que não houve uma política de formação para conduzir o trabalho pedagógico realizado junto às crianças, conforme nossas análises enunciam na seção 4; além do mais, o aproveitamento do gênero feminino a partir de uma imagem do afeto, do cuidado e da maternidade foi importante nas considerações do MOBREAL para a atuação na formação das crianças, o que implica entender que o trabalho educativo não era concebido como aquele que deve paulatinamente levar a criança à superação do senso comum e ao reconhecimento do saber científico por incorporação do mesmo à sua vida cotidiana, porque pautado numa perspectiva romantizada de encarar a relação de mediação entre professor, aluno e objeto de conhecimento (ARCE, 2008, p. 384).

Assim, diante de tais formas de conceber o princípio do trabalho educativo para com essas crianças, o Estado, por meio do MOBREAL, foi legitimando a educação dispensada pela ditadura militar aos indivíduos da classe trabalhadora, numa formação insuficiente.

Outra condição que legitima a inoperância do Estado quanto à operacionalização da educação para a infância estava, nesse período, na não destinação de verbas para o atendimento e manutenção da oferta de ensino para as crianças, de modo que, sem recursos destinados para investir na nova demanda, o MOBREAL utiliza-se do improvisado e de espaços ociosos na comunidade para atender aos sujeitos da camada social de baixa renda, conforme exposto por Tancredi (2010, p. 53):

Para se desincumbir do compromisso assumido com o MEC, o Mobral transfere para o desenvolvimento do Programa de Educação Pré-Escolar para o qual foi responsabilizado a mesma tecnologia que vinha adotando no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, ou seja, a utilização de espaços físicos ociosos como escolas, clubes, igreja, centros de culto, fábricas, galpões.

Assim, a forma de atendimento prestado à educação da infância, no decorrer dos anos em que o país se pautou no discurso do progresso e da segurança nacional, trouxe uma série de programas assistenciais que não ocasionaram significativas transformações na vida escolar das crianças; o modelo informal de educação imperara a nível local, pois neste não se dispunha de recursos financeiros para promover ações de ensino-aprendizagem voltadas para desenvolver um trabalho mais expressivo, dependendo dos recursos de que a comunidade podia dispor.

Diante disso, sob a orientação de uma concepção de educação compensatória, as crianças recebiam uma educação mínima, dado o fato de que nenhuma das esferas governamentais se tenha responsabilizado, integralmente, pela sua oferta e manutenção durante quase todo o regime militar.

#### 3.4 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COMO FATOR SUBSEQUENTE PARA A MELHORIA DO APROVEITAMENTO NA 1ª SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU

O debate sobre a pré-escola nos anos 1970 girou em torno de uma educação cuja finalidade era compensar, segundo o regime militar, as carências culturais enraizadas na camada populacional de baixa renda, que, por sua vez, promoveria a ineficiência linguística e contribuiria com a carência de afeto, dada a origem da criança em lar pobre, conforme a visão do Estado militar, sendo isso o determinante para o não desenvolvimento da criança, em especial o cognitivo, não se defendendo e reconhecendo que a situação decorria da falta de investimentos em ações públicas que pudessem alterar as estruturas sociais geradoras de tais condições; a postura militar legitimava uma visão preconceituosa em relação à criança pobre. Assim, observam-se, em documento da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, trechos de relatórios que intensificavam e enfatizavam esta relação de pobreza com as dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Desde o nascimento até a época do ingresso na vida escolar, toda criança sofre uma série de influências culturais, sociais, e de aprendizagem que atuam sobre o seu desenvolvimento, dando-lhe um determinado nível de capacitação. A essa série de oportunidades, de estimulações e de enriquecimentos, deu Deutch a denominação de “currículo escondido”. Tal seja a riqueza e a intensidade do “currículo escondido”, tal será a prontidão da criança para a escolaridade regular. E o meio familiar desempenha, nesse particular, papel dos mais essenciais, tanto que crianças advindas de famílias de melhor nível socioeconômico apresentam sempre tendências a melhor desempenho escolar, que as originárias de famílias econômica e culturalmente carenciadas. (BRASÍLIA, 1979, p. 23).

Desse modo, enfatizava-se no referido documento que o grande drama da educação nacional estava em que as grandes massas a ser educadas provinham de famílias economicamente desfavorecidas, que não apenas apresentavam índices alarmantes de desnutrição, como também viviam em precaríssimo “status” cultural (BRASÍLIA, 1979, p. 24). Neste sentido, Tancredi salienta que:

Do ponto de vista conceitual parte-se da noção de carência cultural: os pais, provenientes das camadas populares, por possuírem um padrão cultural diferente do padrão das camadas dominantes, são considerados por estes últimos, privados culturalmente, como tal são responsabilizados pelas carências de seus filhos. (TANCREDI, 2006, p. 25).

Nota-se, portanto, que, para o estado militar, a condição social vivenciada pelas crianças diante de seu contexto familiar atuava como fator decisivo no que tange a seu desempenho escolar, não se considerando que, diante de uma cultura escolarizante pensada a partir de um modelo de família e de sociedade que não condizia com a realidade da maioria da população brasileira, pressupunha-se a necessidade de investimentos em ações públicas que lhes atendessem ao modo de vida, numa integração entre este e os processos de ensino-aprendizagem na escola. Contudo, para o estado militar, a tarefa era compensar essas crianças desprovidas de cultura, cognição e linguagem (MAFRA, 2015, p. 110). Neste sentido, ainda segundo Mafra,

Durante o período referente ao Regime Militar (1964-1985), houve uma dicotomização entre os conceitos de creche como “mal necessário” onde as mulheres poderiam deixar seus filhos durante o horário de trabalho, e a perspectiva da educação para compensar carências, na qual coexistiu a visão preconceituosa da criança pobre, desprovida de cultura, cognição e linguagem. **Para atender a essa concepção de criança, a pré-escola implantada no Brasil gerou, de certa forma, uma dupla imposição: capacitar a criança para o desempenho na escola e se tornar futuramente a força de produção, e realizar a educação compensatória** (grifei). (MAFRA, 2015, p. 110).

Desta forma, atendendo aos ditames da educação no contexto da ditadura civil-militar, a preocupação com a formação da criança, em termos de pré-escola, colocava-se na perspectiva de “capacitar para o desempenho na escola e se tornar futuramente a força de trabalho”, como nossas análises também mostram na seção 4, bem como “realizar a educação compensatória”. Acrescente-se ainda o disposto no documento nº 45/1974 – “Educação do Pré-Escolar”, em que foram apresentadas as seguintes recomendações, a partir de *Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar* (1979, p. 28), referindo-se à educação pré-escolar como uma condição para compensação de carências e não como um direito da infância.

1. Que o Governo Federal inicie estudos no sentido de encontrar novas fontes de recursos financeiros, para suplementar os destinados ao ensino de 1º grau, a fim de subvencionar a educação do pré-escolar;
2. Que se busque, a curto prazo, a elaboração de legislação específica destinada a fixar normas e disciplinar procedimentos relativamente à implementação e ao desenvolvimento, em todo território nacional, de programas de educação do pré-escolar destinados ao atendimento da população mais carenciada da faixa etária de zero a seis anos;
3. Que, nessa legislação, se dê ênfase aos programas de emergência caracterizados como de "educação compensatória", para a população de 6 e 5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1º grau, na forma, aliás, do que preconiza o artigo 19 da Lei 5.692/71.
4. Que o Conselho Federal de Educação dedique um de seus próximos encontros anuais com os Conselhos Estaduais, ao estudo das questões ligadas à educação do pré-escolar.

Assim, mesmo diante de algumas propositivas que mencionam a educação da criança, nota-se que a educação pré-escolar não apresentava um caráter universal e também não se estabeleciam recursos destinados especificamente para a sua organização e manutenção, de modo que ela sempre se apresentava atrelada ao ensino primário, com o caráter compensatório permanecendo como condição quanto à oferta. Percebe-se também inexistência de programas específicos ou planos de ação que visassem a discutir objetivos e metas consonantes com o público alvo, pois fica como incumbência do Conselho Federal de Educação a reserva de somente um encontro anual para a discussão de questões ligadas à educação das crianças; porém, as questões não foram citadas no documento.

Nota-se, também, uma acentuada preocupação maior com a educação primária, não somente em documentos oficiais, mas também em discursos proferidos por autoridades em encontros nacionais organizados para discutir a educação do país. De acordo com Tancredi (2006, p. 24), isso fica muito evidente no discurso de Brígido Tinoco em 1977, ao se pronunciar da seguinte maneira:

A educação pré-primária é a etapa mais importante da escolarização. À vista de nossa realidade econômico-social, a educação pré-escolar deve abranger assistência odontológica, médica, alimentar e pedagógica. Só assim recuperaremos milhares de seres para a escola e para a vida. (BRASIL, 1978, T. I, p. 136).

Diante dessas proposições e colocações para com a educação da infância, em um contexto de governo militar que se pautava no discurso da segurança nacional, como um dos fatores para garantir o pleno desenvolvimento da nação, buscou-se garantir um estado de bem-estar social mediante o atendimento à população mais carenciada, bem como se verificou uma acentuada preocupação com as necessidades individuais das crianças carentes, sendo que essas medidas eram reflexos de programas norte-americanos – Head Start. De acordo com Cunha



(1979 apud TANCREDI, 2006, p. 25), o programa Head Start "destinava-se, principalmente, a desenvolver o vocabulário e a fluência verbal das crianças 'carentiadas', bem como a familiarizá-las com as rotinas escolares e a intensificar sua motivação para o aprendizado".

Com isso, a educação pré-escolar absorveu o papel de: elevar o nível de aproveitamento da escolaridade obrigatória; reduzir a distorção idade/série no ensino de 1º grau; diminuir as taxas de evasão e repetência na primeira série (TANCREDI, 2010, p. 1). Ou seja, a pré-escola era compreendida como uma fase preparatória para o ingresso das crianças no 1º grau e ainda visava a garantir a permanência delas mediante um bom desempenho, pois a ela cabia também evitar a repetência e, por conseguinte, o abandono destes alunos, o que comprometia, assim, a formação de futura mão de obra para o setor produtivo do país.

Além disso, tendo a educação pré-escolar o papel de evitar que o ensino de 1º grau vivesse sob forte ameaça do fracasso escolar, o governo passou a criar mais programas emergenciais com o mínimo de investimentos públicos; dentre estes, como já citado em seção anterior, foi demandada ao MOBREAL a responsabilidade pela pré-escola. Diante disso, mantinha-se o mito sobre o atendimento pré-escolar, considerado como solução de todos os males, compensador de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais de uma população (CERISARA, 1984, p. 72)

Entretanto, sendo a educação pré-escolar considerada como um treinamento para o ingresso na 1ª série do 1º grau, não se verificavam, de parte do estado, programas ou ações voltados para a discussão de um currículo ou mesmos de metodologias em consonância com o objetivo pensado para a educação das crianças na era militar; o que existia, segundo Cerisara (1984, p. 72-73), era

uma obsessão com o desenvolvimento da prontidão para a leitura e a escrita, considerada como atestado de inteligência, onde não se valoriza o processo, e sim o produto final, colocando-se as crianças em situações cada vez mais artificiais, deixando-se de lado a possibilidade de deixá-las criar, explorar o mundo que a rodeia. (CERISARA, 1984, p. 72-73).

Neste sentido, a condição da educação ofertada para as crianças em idade pré-escolar, durante o regime militar, perpassava por um processo de aligeiramento, em meio a condições mínimas, características de uma educação compensatória, pensada para amenizar as defasagens educacionais e culturais da classe trabalhadora, segundo os militares, numa demonstração de falso interesse pela infância do país.

#### **4 A PRÉ-ESCOLA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ DOS ANOS 1970 A 1985: DA IMPLANTAÇÃO AO ATENDIMENTO A UM PÚBLICO ESPECÍFICO**

Nesta seção, apresentamos resultados da presente investigação. Inicialmente, na primeira subseção, expomos o espaço da pesquisa, o município de Cametá, no estado do Pará, com foco para a cidade de Cametá, com suas contradições histórico-sociais, culturais e econômicas, numa relação permeada pela presença de oligarquias locais que, a partir do domínio político, impõem modos de trabalho, atuando como *gerentes* dos interesses hegemônicos presentes no país, a exemplo do contexto da ditadura militar, além de se expor o processo de implantação de turmas de crianças em idade pré-escolar, mas com ausência do Estado em termos de financiamento e estruturação de espaços de aprendizagem adequados a esses sujeitos.

Em seguida, na segunda subseção, apresentamos a relação entre o público e ações de ordem privada na oferta da educação pré-escolar no contexto cametaense, no sentido de escolas de natureza privada, particulares, assumirem um maior atendimento na formação, além de se colocar na responsabilidade dos pais o fomento necessário para os estudos das crianças, intensificando-se o afastamento de crianças pobres da pré-escola, num processo de elitização da pré-escola na cidade de Cametá.

Na terceira subseção discutimos a questão de processos de hierarquização e disciplina no processo de formação das crianças em idade pré-escolar, docilizando os corpos, negando-se o fomento de um corpo político, em prol de um corpo servil e mecânico, necessário ao regime e seus processos produtivos, a partir da perspectiva desenvolvimentista por ele assumida e defendida.

Na quarta subseção, apresentamos resultados sobre práticas pedagógicas do trabalho docente que, dialeticamente, expõem um preocupar-se com o ser social infantil e suas necessidades psicossociais, mas ao mesmo tempo inibem relações mais afetuosas e de reconhecimento do caráter lúdico a ser desenvolvido com as crianças, em prol de uma intensificação de atividades de ler e escrever, considerando-se a pré-escola como o lugar da preparação para a série seguinte, como marca de uma formação que coloca na criança a responsabilidade pela desigualdade social, daí a necessidade de prepará-la nas letras, de forma intensa, desde os anos iniciais.

Na quinta subseção, apresentamos resultados sobre o perfil dos professores da educação pré-escolar na cidade de Cametá no contexto da ditadura, caracterizando como a inserção de docentes na formação de crianças em idade pré-escolar no contexto cametaense carecia de profissionais com formação certificada para o trabalho com as crianças, numa caracterização da ausência do Estado no que competia à formação de docentes para essa atividade. Os dados demonstram que os docentes construíram saberes para o trabalho com as crianças em idade pré-escolar.

Na sexta subseção, analisamos o lúdico na formação da criança como uma crítica silenciosa ao protagonismo da instrumentalização do ensino na pré-escola, evidenciando uma atitude de contestação à ordem do disciplinamento da formação, a partir da perspectiva do regime da época, embora ainda, contraditoriamente, um lúdico com a subjetividade desse regime, mas que permitia a ludicidade com perspectiva formativa.

Na sétima subseção, abordamos o corpo docente e a percepção sobre a ditadura no contexto cametaense, mostrando como a docência sofria os impactos de um vigiar de suas ações, impedindo processos de posição crítica na formação, embora se tivesse a compreensão de como esse vigiar impactava a docência no cotidiano da sala de aula.

#### 4.1 A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM CAMETÁ: ENTRE OLIGARQUIAS, CONSERVADORISMOS, VIGILÂNCIAS E AUSÊNCIAS

De acordo com Carvalho (1998), Cametá foi fundada oficialmente em 24 de dezembro de 1635, por Frei Cristóvão de São José, constituindo-se assim num dos municípios mais antigos do estado do Pará, localizado na margem esquerda do baixo Tocantins, mais precisamente no Nordeste paraense, possuindo uma área territorial que compreende 3.018,36 quilômetros quadrados e uma população estimada em 134.100 pessoas (IBGE, 2017). Segundo Rodrigues (2003, p. 21), a cidade de Cametá situa-se na margem esquerda do rio Tocantins, a 146 km, aproximadamente, em linha reta de Belém, capital do estado do Pará. O município tem limites geográficos ao norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao sul com Mocajuba, a leste com Igarapé-Miri e a oeste com Oeiras do Pará.

**Figura 2** – Mapa do município de Cametá e seus limites geográficos



Fonte: Google<sup>21</sup>.

O nome *Cametá*, ainda segundo Carvalho (1998), é originado do termo de origem tupi *camutá*, em consonância com a forma de habitação que nossos antepassados estabeleciam como moradias. O vocábulo *caá* nos remete a “mato, floresta”, e *mutá* ou *mutã* é uma espécie de degrau ou palanque constituído em galhos de árvores pelos próprios índios para a espera da caça ou para habitação.

Os historiadores Palma Muniz e Theodoro Braga relatam que esses índios receberam o nome de Camutás, por parte dos Tupinambás, em razão de morarem em casas construídas nos topos das árvores: acreditavam que, dessa maneira, era muito mais eficiente a caça aos animais que constituíam a base da alimentação da tribo. (PARÁ, 2011, p. 6).

É válido ressaltar que a história de Cametá, desde sua origem, convive com intensas forças oligárquicas que se formam e ainda se mantêm em virtude de acordos políticos ou laços familiares. Com isso, o conservadorismo é um fator marcante em grupos que exercem a hegemonia política local, que se compraz das relações de poder para garantir as bases dirigentes

<sup>21</sup> Disponível em:

<[https://www.google.com/search?q=mapa+de+Camet%C3%A1&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=281xuDhTgeyEM%253A%252Cbj\\_NwDIbI2UaM%252C\\_&vet=1&usq=AI4\\_kQ50vz2R\\_bw69ex0qbl4xqFmDA4jg&sa=X&ved=2ahUKEwiMye6HjuLhAhUMLLkGHbiWC-8Q9QEwAnoECAoQBg#imgrc=KfV-T4HgiNBfiM:&vet=1](https://www.google.com/search?q=mapa+de+Camet%C3%A1&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=281xuDhTgeyEM%253A%252Cbj_NwDIbI2UaM%252C_&vet=1&usq=AI4_kQ50vz2R_bw69ex0qbl4xqFmDA4jg&sa=X&ved=2ahUKEwiMye6HjuLhAhUMLLkGHbiWC-8Q9QEwAnoECAoQBg#imgrc=KfV-T4HgiNBfiM:&vet=1)>. Acesso em: 19 abr. 2019, 16h30min.

do município. Para Dias, Coelho e Santos (2004, p. 40), desde sua criação Cametá obrigou em seu território uma elite econômica e culturalmente conservadora. Em 1998, por exemplo, a poucos anos do processo de democratização do país, assim expunha Carvalho (1998):

O município de Cametá há quase um século vem sendo dirigido por três poderosas Oligarquias. Os Mendonça e os Parijós, nas décadas de vinte e cinquenta. A dos Peres, a partir dos anos sessenta até os nossos dias. [...] Cametá vive uma forte influência oligárquica, oligarquia esta que não se preocupa com a situação sócio-econômica da população que necessita de políticas sociais como política de geração de emprego e renda, de caráter essencial à sobrevivência da população. (CARVALHO, 1998, p. 33).

Essas forças oligárquicas pouca ou nenhuma preocupação tiveram para com o desenvolvimento do referido município, pois não se tornaram perceptíveis políticas de criação de emprego e renda que visassem a garantir o bem-estar social dos habitantes e com isso promover o desenvolvimento do município, fato que se reflete até hoje na dinâmica social local, pois os setores que empregam os munícipes se restringem ao pequeno comércio local e ao serviço público, principalmente municipal, conforme Carvalho (1998) e Rodrigues (2012).

Quanto ao setor econômico, assim de refere Almeida:

A base econômica cametaense esteve por muito tempo vinculada aos produtos extraídos da floresta nativa como: borracha, o cacau e as oleoginosas. Entretanto, após o final do século XIX, teve declínio, quando alguns de seus principais produtos ganharam outros concorrentes nacionais. O mesmo ocorreu com a borracha, que teve seu auge econômico e cultural até o ano de 1912. Esta crise em torno da borracha atingiu de forma geral a economia na Amazônia (ALMEIDA, 2009 apud NASCIMENTO OLIVEIRA; PASSOS BRANDÃO; AMANAJÁS PENA, 2014, [S.p.]).

O que se verifica é que por muito tempo o povo cametaense teve sua base de sustentação econômica na diversidade de produtos naturais extraídos sem muito emprego de técnicas aplicadas nas grandes áreas de produção comercial de larga escala, seja para o próprio consumo, bem como para a comercialização, que geralmente era feita com os comerciantes locais. Essa precarização de técnicas no cultivo e colheita da produção pode ter sido ocasionada pela falta de investimento, por parte dos dirigentes locais, em políticas públicas para desenvolver o setor agrícola, sabendo-se que a base de sustentação do município advém do campo, conforme Costa (2006).

Diante do contexto atual, Nascimento Oliveira, Passos Brandão e Amanajás Pena (2014, [S.p.]) informam:

Atualmente a economia da região de Cametá é a base do extrativismo vegetal, agricultura familiar e da pesca artesanal, complementada por outras rendas como aposentadorias, auxílios governamentais, serviços públicos na área

educacional, na área da saúde e no setor informal, e criações de pequenos animais fazem parte da economia que é sazonal, ocorrendo maior movimento na época do carnaval, férias e final de ano.

Frente a isso, o que se pode constatar é que a base econômica do povo cametaense ganhou novas proporções, porém não satisfatórias para garantir emprego e renda para a maioria da classe trabalhadora, que ainda se encontra instalada no mercado informal, principalmente na feira-livre, não dependendo mais e exclusivamente da floresta nativa, dados também os impactos ambientais e sociais decorrentes da construção da usina hidrelétrica de Tucuruí, de acordo com Rodrigues (2012).

Embora haja instâncias públicas presentes no município, como bancos, hospitais, escolas, universidades, dentre espaços de natureza privados, como comércio, o emprego ainda é fortemente ligado ao funcionalismo municipal e estadual, com presença de várias famílias no mercado informal, muitas vivendo com rendimentos mensais de até meio salário mínimo, com 55,4% da população nessas condições<sup>22</sup>, além de apresentar um índice de *GINI* de 0,39, conforme IBGE (2017).

#### **4.1.1 A educação pré-escolar em Cametá: entre vigilâncias e ausências**

Ao longo de sua história, o município em questão foi governado por dirigentes de cunho conservador, tendo um modelo de gestão de base centralizadora, no qual a participação da sociedade civil existe com bastante dificuldade, dadas as forças contra-hegemônicas que a elas se opõem, e, com isso, pensar as necessidades da população de baixa renda não se incluía no plano diretor desses governantes. Diante disso, políticas públicas, sobretudo voltadas para o setor educacional, não se configuravam como prioridade para o desenvolvimento deste setor. Para Martins (2011, p. 32),

Esse descaso para com a educação em Cametá está centrado numa estratégia política dos detentores do poder das gestões administrativas de governo, que historicamente têm construído políticas do mandonismo, ou seja, oligarquias que há décadas se revezavam no poder e tinham o controle político econômico e social da maioria da população submissa às figuras que detinham o controle da administração municipal. Essa política de dominação adentrava-se diretamente nas escolas, de modo que as instituições escolares assumiam a responsabilidade de manter o status quo, sem direito de discutir a política da educação.

---

<sup>22</sup> Dados obtidos em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama>>. Acesso em: 15 abr. 2019, 10h25min.

Quanto à educação, no período de análise da presente pesquisa, segundo informações obtidas junto a duas professoras entrevistadas, Cameté era assistida por cinco importantes escolas, sendo elas: Dom Romualdo de Seixas, Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (não público), Dom Romualdo Coelho, Júlia Passarinho (esta criada logo após 1966) e Professora Maria Cordeiro de Castro. Destas, o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora era o que formava os professores, pois nele havia o curso de magistério; as demais eram organizadas para a educação primária, hoje, ensino fundamental. A esse respeito, a professora Maria Aparecida nos informa:

Nesse período funcionava a escola Dom Romualdo de Seixas, o INSA (Instituto Nossa Senhora Auxiliadora), Dom Romualdo Coelho, Júlia Passarinho, criado logo no período de 66 em diante, o estimado grupo escolar Professora Maria Cordeiro de Castro. O INSA foi nossa primeira escola, lá que eu estudei da primeira série até o ginásio.... Duas escolas mais antigas de Cameté: Dom Romualdo de Seixas e o INSA. (Entrevistada Professora Maria Aparecida).

Quanto a esses dados, há de se considerar que, com exceção do Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, que formava os professores para o exercício do magistério na região, as demais escolas possibilitavam o acesso de crianças, jovens e adultos ao ensino de 1º grau, pois o 2º grau estava a cargo do INSA, quer por meio da formação de professores, magistério, quer por meio de cursos de natureza técnica, como Contabilidade. Foi, pois, do INSA, que saíram as primeiras professoras, no período da ditadura, para o trabalho com as crianças de 4 a 6 anos, onde o civismo era uma tônica no processo formativo.

Quanto à Coordenação da Secretaria de Educação Municipal, na década de 1970 em diante, ficou sob responsabilidade do Professor João<sup>23</sup>, por um período de 20 anos. De acordo com informações, o mesmo acompanhava as escolas, comparecendo às salas de aula e permanecendo no local para poder ter uma visão da situação da educação no município. Ressaltemos, ainda, que as visitas mencionadas não passavam por um processo de agendamento, o que pode nos levar a questionar quais de fato eram as intenções dessas visitas, e mais ainda da permanência do secretário de Educação na sala de aula, no sentido de compreender se o mesmo não estaria exercendo algum tipo de vigilância do trabalho desenvolvido junto às crianças. Os relatos da professora Maria da Glória e da professora Maria Aparecida, abaixo, parecem-nos evidenciar uma postura de controle ou até mesmo uma forma de censurar determinadas atitudes, situações muito presentes durante a ditadura militar.

---

<sup>23</sup> Trata-se de nome fictício, a fim de preservar a identidade do secretário de Educação no período militar, haja vista que o mesmo já faleceu e não obtivemos autorização para uso do seu nome nesta investigação.

Na década de 70, a coordenação da secretaria municipal de educação em Cametá ficou sob a responsabilidade do “titio” (Secretário de Educação, ficou no cargo por uns 20 anos). Ele acompanhava as escolas comparecendo às aulas e assistindo algumas para ter a noção de como estava a situação da educação no município. As visitas não eram agendadas, a gente não sabia quando ele ou outra pessoa ia chegar. (Entrevistada Professora Maria da Glória).

No município tinha o que trabalhava com o pessoal da educação, o seu [Professor João], ele vinha nas escolas sem avisar, assistia também às aulas quieto lá no final da sala, ele era o secretário de Educação, no final ele saía sem falar nada, às vezes nem se despedia. (Entrevistada Professora Maria Aparecida).

Diante destas situações de vigilância e controle, Leme (2015, p. 170) recorda que a necessidade de reprimir as ideias direcionou os olhares para as instituições escolares, especificamente para a prática docente, desde o ensino primário até o ensino superior. Neste sentido, diante da atitude do secretário em exercício dos anos 1970 em diante, observam-se indícios de vigilância e controle.

Com base em Foucault (2010), podemos inferir que nessas atitudes de olhar, observar, de modo “quieto lá no final da sala”, encontra-se uma *vigilância hierárquica*, que vê sem ser vista, mas num exercício de poder que disciplina o ser observado, determinando-lhe as condutas, os comportamentos, imprimindo um controle sobre a atuação docente. No contexto cametaense, quanto ao trabalho docente, pode-se deduzir uma vigilância, em um período em que os corpos deveriam, como base ainda em Foucault (2010), ser docilizados, domesticados, de modo a imprimir no ensino também a docilização do ser estudante, não crítico, mas seguidor de normas, de padrões atrelados ao regime militar. Na fala da entrevistada Professora Maria Aparecida, observa-se a presença dessa *vigilância hierárquica*, com “o inspetor escolar, supervisor”, que fazia “visitas nas escolas, para ver se estávamos cumprindo o planejamento, se estávamos cumprindo com todas as turmas, **a gente tinha que obedecer aquele regime**”.

A gente tinha que ser um artista na realidade, para poder controlar realmente o povo, não com castigo, mas procurando um desempenho que a gente pudesse fazer com que eles respeitassem mais um pouco para podermos conduzir o nosso trabalho, que naquela época era um trabalho muito rígido, porque tinha o inspetor escolar, supervisor, eles faziam visitas nas escolas, para ver se estávamos cumprindo o planejamento, se estávamos cumprindo com todas as turmas, a gente tinha que obedecer aquele regime. (Entrevistada Professora Maria Aparecida).

No tocante à organização da educação para as crianças, mais precisamente a educação pré-escolar, obtivemos informações de que o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora e os grupos escolares Júlia Passarinho e Dom Romualdo Coelho ofertavam a educação pré-escolar, porém diante de uma condição mínima, pois os espaços destinados à educação dessas crianças não



representavam prioridade nas escolas, uma vez que as professoras entrevistadas nos revelam o seguinte:

Nós tínhamos duas salas reservadas para elas no Júlia Passarinho, no Coelho e no colégio das irmãs – o INSA. No Júlia Passarinho tinha uma sala com os armários onde se colocava os materiais delas... e a gente guardava. (Entrevistada Professora Maria Aparecida).

Era uma sala, eles tiravam uma salinha em cada escola para essas turmas. A gente tinha o direito de ornamentar do jeito que quisesse, só uma, não eram várias, era só uma e servia para estudar de manhã ou de tarde. (Entrevistada Professora Maria da Glória).

Em contexto de ditadura militar, que primava por colocar a educação como importante para o desenvolvimento do país, partindo-se da perspectiva da *teoria do capital humano*, conforme Frigotto (2006), há de se considerar que as estruturas para o trabalho com as crianças em idade pré-escolar, nas escolas públicas, não condiziam, em Cametá, com a materialização desse ideário, haja vista a falta de planejamento que era denunciada pelo uso improvisado de pequenas salas para o trabalho docente. Ou seja, embora houvesse a entrada de crianças para a pré-escola, não havia as condições amplas de estrutura para o seu funcionamento, constituindo-se aí uma ausência do Estado no investimento necessário para o desenvolvimento do trabalho com as crianças em idade pré-escolar.

Germano (2005, p. 169), ao tratar sobre a reforma do ensino de 1º grau, no contexto da ditadura militar, salienta: “Em que pese à expansão da matrícula, os problemas crônicos da educação fundamental permaneceram, alguns até se agravaram, ao longo do período em estudo [...], haja vista que os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram dez pontos percentuais entre 1981-1985”, de modo que, em 1985, por exemplo, “apenas 27% dos prédios escolares estavam em condições satisfatórias de uso”, estando as escolas em degradação. Ou seja, se o ensino de 1º grau apresentava essas condições estruturais em termos de ambiente escolar, mais dura era a realidade dos espaços para a educação pré-escolar, em Cametá, durante a ditadura, onde as professoras tinham, conforme a entrevistada professora Maria da Glória, “uma salinha em cada escola para essas turmas [pré-escolar]”, podendo “ornamentar do jeito que quisesse”, mas somente uma sala, que “servia para estudar de manhã ou de tarde”.

E note-se que ornamentar a sala de aula para o trabalho com o pré-escolar era considerado um *direito* – *A gente tinha o direito de ornamentar do jeito que quisesse* –, conforme a professora entrevistada Maria da Glória, o que denuncia mais ainda que o processo de implantação de turmas em idade pré-escolar, em Cametá, no contexto da ditadura, careceu

de investimentos necessários para o seu funcionamento, tendo as professoras que abstrair seus recursos para investir na adequação do espaço escolar, em termos de sala de aula, para o trabalho com as crianças de quatro a seis anos.

Por outro lado, além das escolas públicas já citadas, o cenário da educação cametense contava com a participação das escolas particulares de propriedade de professoras consideradas renomadas no município, que também atendiam às crianças em idade pré-escolar. Assim é informado pela professora Maria da Glória:

Contudo havia as escolas particulares das grandes mestras consideradas naquela época, sendo estas a Dona Lula Abelar, que dirigiu o Seixas por 20 anos; dona Guiomar foi também diretora do Seixas e que também possuía a sua escola ao lado de uma igreja; depois foi a dona Elizia Malvina Muniz, que assumiu a escola após o falecimento da dona Guiomar, e por fim a da dona Santa. ***Elas trabalhavam com as criancinhas também*** (grifei). (Entrevistada Professora Maria da Glória).

Dessa fala, infere-se, mais ainda, que o processo de implantação do trabalho docente com turmas em idade pré-escolar, em Cametá, durante a ditadura, não se fez acompanhar de investimentos necessários para tal fim. A esse respeito, Germano (2005) salienta que no regime militar houve um descomprometimento com o financiamento da educação pública, o que se fez sentir em Cametá, sendo *minguadas* as verbas no período de 1964 a 1985.

Em Cametá, por exemplo, observe-se que havia poucas escolas e salas para o trabalho com as crianças de quatro a seis anos, numa evidência de falta de recursos para construção de escolas, e isso possibilitava que as professoras elencadas pela entrevistada professora Maria da Glória pudessem criar suas escolas particulares para trabalhar com as crianças. Além disso, constata-se que havia demanda de crianças necessitando de espaço para estudar, tanto que eram criadas escolas particulares, dado o número insuficiente de escolas para o trabalho com o pré-escolar. Porém, o maior agravante de tudo isso era que, possivelmente, as crianças que estudavam em idade pré-escolar nesses estabelecimentos particulares não eram a ampla camada de filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, mas de quem tinha condições de pagar por essas escolas, o que possibilita inferir que um contingente enorme de crianças passava a frequentar a escola somente a partir dos sete anos, entrando na primeira série.

A esse respeito, Cunha e Góes (1996, p. 60), ao tratar da “*discriminação, pela base, das oportunidades do acesso à escola para o povo brasileiro*”, no contexto da ditadura militar, salientam que, em 1980, havia “28,3% milhões de estudantes matriculados em cursos regulares, a maioria dos quais (22,7 milhões) no ensino de 1º grau”, sendo que a pré-escola, “apesar de grande quantidade de crianças de zero a seis anos, recebia apenas 1,3 milhão delas, metade das

quais freqüentava estabelecimentos particulares”. Tal situação, dadas as entrevistas realizadas, também acontecia em Cametá, como exposto no parágrafo anterior, onde surgiam escolas particulares para o trabalho com as crianças em idade pré-escolar, dada a pouca presença de espaços públicos para o ensino destinado a esses sujeitos. Tal situação também é corroborada com o fato de que, em 1970, segundo dados do Ministério da Educação<sup>24</sup>, apenas 9,3% das crianças de quatro a seis anos estavam matriculadas em escolas, significando que, de cada 100 crianças nessa faixa etária, aproximadamente somente nove estavam no setor público estudando, enquanto que 91 crianças em idade pré-escolar viviam sem a oportunidade de acesso ao ensino público. Por outro lado, embora em 1985 tenha havido um crescimento para 28,6%, ainda assim se configura que mais de 2/3 de um total de 100 crianças nessa faixa etária ainda esse encontravam fora da escola.

De meados da década de 1980 para início da década de 1990, o número de escolas no município ampliou-se, principalmente no que concerne à rede municipal de ensino. Porém, nenhum espaço foi pensado para o atendimento específico das crianças na pré-escola. Carvalho (1998, p. 35), por exemplo, salienta que na década de 1990 o município possuía “12 escolas de 1º grau menor de 1ª a 4ª série, sendo 07 escolas no distrito sede e 05 escolas distribuídas em vilas e povoados a nível multisseriado”, destacando ainda que havia “15 escolas municipais de 1ª a 4ª série e 01 escola de 1º grau maior de 1ª a 8ª série, **inexistindo o ensino pré-escolar**” (grifei). A educação pré-escolar permaneceu como *penduricalho* da educação primária, em Cametá, no período da ditadura militar, sem financiamento em grande escala para tal fim, com ausência do estado nesse sentido, continuando “O pré-escolar [...] sendo privilégio de famílias abastadas” (GERMANO, 2005, p. 247), mas com uma vigilância do trabalho docente, na hierarquização entre gestão municipal, personificada na coordenação da Secretaria de Educação, e a sala de aula do professor, conservando-se a assimetria entre o acesso à escola para crianças em idade de quatro a seis anos, com escolas particulares para quem podia pagar e pouquíssimos espaços para ampla camada de crianças oriundas de famílias trabalhadoras.

---

<sup>24</sup> Informações sobre o percentual de crianças de 0 a 4 anos na escola foram obtidas em <<https://novaescola.org.br/conteudo/12558/a-educacao-era-melhor-na-epoca-da-ditadura>>. Acesso em: 16 abr. 2019, às 23h30min.

## 4.2 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM CAMETÁ: DA TÊNUE OFERTA ESTATAL À CONTRADIÇÃO DO FINANCIAMENTO PRIVADO

As primeiras atenções dadas à infância brasileira giraram em torno do assistencialismo e da pretensa ajuda por parte de políticos, empresários, religiosos e cidadãos, e, dentre estes, professores que se “sensibilizavam” com o contingente de crianças carentes que necessitavam de ser protegidas dos *infortúnios* da vida. Assim, o atendimento à saúde e aos direitos sociais se sobrepunha aos direitos educacionais, e as instituições pré-escolares, destinadas à educação da infância, só foram implantadas no Brasil em meados do século XX e, mesmo assim, mantendo seu caráter assistencialista. A esse respeito, salienta Nascimento (2015, p. 42):

A influência da assistência científica é outro ponto de destaque neste processo. Com o objetivo de racionalizar a organização assistencial no atendimento à criança, médicos e dirigentes das instituições concebidas para este fim, buscavam na ciência a solução para o “problema da infância”. A assistência médico-higienista é um ponto de destaque nesse movimento. Entretanto, esse movimento, como aponta Kuhlmann Júnior (2000a), ao mesmo tempo em que faz a defesa da criança, carregou os limites da concepção da “assistência científica”, que parte do preconceito pela pobreza e trata as instituições como dádiva e não como direito a ser oferecido por instituições privadas, desobrigando o Estado.

As condições objetivas de atendimento dado às crianças, diante do exposto por Nascimento (2015), remete-nos a analisá-las como uma condição de benéfica, favor, e não como um direito à formação da criança, entendida na sua condição de cidadã; e ainda não se percebeu uma intenção de investimento em prol do processo ensino-aprendizagem, inferindo-se que a formação da criança da classe trabalhadora não representava prioridade para o Estado.

Nos anos 1930, marco inicial de um acelerado processo de industrialização e de urbanização do Estado brasileiro, que se pautava numa condição de bem-estar social, a criança passou a ser entendida como o adulto do amanhã e, diante desta condição dada a ela, o cenário educacional brasileiro começou a buscar meios para garantir o futuro que cabia a esses sujeitos, determinado pela condição que o estado lhes proporcionava. De acordo com Kuhlmann Júnior,

previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.183).

Para os anos 1970, a forma de conceber a educação da criança não apresentou mudanças qualitativas; muito pelo contrário, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, a

educação pré-escolar continuava não recebendo uma atenção específica, diferentemente de outras etapas do ensino. Segundo Noronha (1997, p. 25), o ensino pré-escolar tinha uma incerteza, no sentido de que os *sistemas de ensino* pudessem velar para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem “conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”, mas delegando isso à esfera privada, de modo que empresas com trabalhadoras mães de menores de sete anos poderiam ser estimuladas a *organizar e manter diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, a educação que precedia o ensino de 1º grau*. Ora, estimular não dava a certeza de o ensino ser garantido, podendo o setor privado não se sentir impulsionado a realizar essa orientação.

Esta lei fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tendo como pontos fundamentais a extensão da escolaridade obrigatória (dos 7 aos 14 anos), com a junção do ensino primário com o ginásio (com eliminação do "exame de admissão ao ginásio") e a instalação do ensino profissionalizante no nível médio (ou 2º grau). **O ensino pré-escolar praticamente não foi incluído. Apenas o Art. 17, parágrafo 2º diz que "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes** (grifei). Contudo "velar" não significa que esta espécie de "educação" seja garantida às crianças com menos de 7 anos. O art. 61 dá seqüência à incerteza da afirmação, ao enunciar que "os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau".

No tocante à relação de crianças menores de sete anos e o Estado, no período militar, pautava-se numa perpetuação do assistencialismo, ou seja, a criança da pré-escola continuava a receber um atendimento voltado para as situações de emergência por meio de programas, como o Programa de Nutrição e Saúde – PNS (1975), o Programa de Saúde Materno-Infantil (1977), o Programa de Abastecimento em Áreas Urbanas de Baixa Renda – PROAB (1979), entre outros, conforme Noronha (1997), sendo que estes evidenciavam o amparo à criança carente, para que posteriormente esta trouxesse retorno ao seu país, do ponto de vista econômico, seguindo a lógica da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2006), e do ponto de vista do serviço à pátria, numa perspectiva nacionalista em oposição a concepções socialistas de existência e modos de vida. No entender de Macedo e Dias (2012, p. 74),

esta visão perversa de educação infantil encontrou um terreno fértil no Brasil, a Ditadura Militar, que não só ajudou a expandir tais projetos como os reconfigurou tendo em vista o ideário da Doutrina da Segurança Nacional cuja meta era o combate à pobreza e a preparação da criança para servir à pátria.

Neste mesmo período, o MEC, tendo em vista um investimento de baixo custo para o atendimento à educação das crianças, lançou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar,

que passou a atribuir à pré-escola a condição de colaboradora, ao se constituir com uma perspectiva de ação alfabetizadora, com a possibilidade de evitar possíveis *contratempos* como a repetência e a não alfabetização da criança, na subseqüente etapa do ensino. Para Noronha (1997, p. 28), neste contexto, a pré-escola ganha força como solução para colaborar na qualificação da população através da escola de 1º grau, que apresentava problemas como a evasão, a repetência, o fracasso e o baixo rendimento, mas sendo negada enquanto espaço de socialização, recriação e construção de identidades sociais e culturais para além do aspecto do ler e escrever, marcas de processos de alfabetização preceituados pelo regime militar.

No contexto da ditadura, tratava-se de legitimar que, pela intensificação de processos de alfabetização pautados no ler e escrever, que descaracterizavam outras finalidades da pré-escola, “a distribuição da renda mais igualitária viria, automaticamente, como resultado da mais ampla distribuição de oportunidades educacionais para todos” (CUNHA; GOÉS, 1996, p. 56), já que os militares associavam que a renda do país estaria mal distribuída porque muitos trabalhadores não tinham acesso à escola, negando-se que “seriam as diferenças de renda que explicariam as diferenças de escolaridade” (idem, p. 55). Essas considerações possibilitam explicar, pois, porque a pré-escola, no regime militar, passava por um processo de negação de suas finalidades para os sujeitos de quatro a seis anos, ao se colocar no interior do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.

Em se tratando do município de Cametá, nos anos 1970, a pré-escola não fugiu muito às condições apresentadas diante do território nacional. O município não dispunha de uma escola específica para atender às crianças em idade pré-escolar, as turmas formadas por esses sujeitos com idade inferior aos sete anos agrupavam-se nos estabelecimentos de ensino estruturados para atender turmas formadas por alunos do 1º grau, ou seja, o Estado não concebia como importante um espaço próprio para a interação entre criança e seus pares, de modo que estas pudessem compartilhar suas vivências sociais e culturais num espaço mais acolhedor. É neste sentido que Souto, Gil e Saito (2015, p. 25.441) compreendem que:

Assim é por meio da organização do espaço que as instituições de educação infantil favorecerão as crianças a estabelecerem relações sociais e culturais, fazendo com que conquistem a autonomia e construam o conhecimento, lembrando a necessidade de se criar “um espaço físico adequado, instalações, ventilações e mobília adequada às crianças” (MELO, 2007, p. 4). Com isso será possível a humanização dos sujeitos, tendo como base o contexto histórico no qual as crianças estão inseridas, considerando sua cultura, costumes e hábitos.

E, ainda, o espaço da educação infantil deve considerar o cuidar e o educar, pensados de forma a garantir primeiramente a integridade física das crianças, devendo “ser acolhedor,

desafiador, criativo, instigante e, ao mesmo tempo, seguro” (LIRA; SAITO, 2012 apud SOUTO; GIL; SAITO, 2015, p. 25.441), condições estas que foram descartadas pelo Estado militar no município de Cametá.

A educação pré-escolar foi ofertada em Cametá; porém, a preocupação com a integridade física das crianças não se estabeleceu como palco de atenção, uma vez que as crianças menores se misturavam às demais, o que pode ser observado por meio dos relatos das professoras Maria do Livramento e Maria da Piedade:

Olha, primeiro foi no Júlia, depois na Santa Maria, que também era misturado com os maiores né, aí, depois já de 82... 85 em diante as escolas pequenas também teve... mas o original mesmo foi no Júlia Passarinho e a Santa Maria, que acolheu estas crianças pequenas. No Júlia, onde eu trabalhei por 2 anos com o pré, era uma mistura de gente de todo tamanho. E quando uma ou duas chegavam chorando, meu Deus... Mas elas procuravam a sua sala, aí o professor dava um jeito, sabe. Era mais assim na hora da entrada. (Entrevistada Professora Maria do Livramento).

Olha, quando eu comecei a trabalhar em 76 aqui em Cametá, ainda não era bem a escola Santa Maria, era um local da comunidade que os pais conseguiram organizar e depois que recebeu o nome. Lembro que foi na Santa Maria junto com o Júlia Passarinho, essas escolas públicas que começou a ter o pré. Mas não era só pra pré-escola, né, era para todas as idades, tinha as salas das criancinhas. (Entrevistada Professora Maria da Piedade).

A atuação do Estado militar diante da implantação e do funcionamento da educação pré-escolar, no município de Cametá, manifestou-se em torno de arranjos, e não se apresentava como prioridade. Muitos dos recursos pedagógicos e demais materiais a ser utilizados para o acontecer do processo ensino-aprendizagem não eram subsidiados pelo Estado, mas sim por pais e responsáveis das crianças, que, devido a apresentarem uma condição financeira razoável em relação a muitos outros sem essa condição, garantiam a matrícula de seus filhos nos poucos estabelecimentos de ensino que se propuseram a trabalhar com as crianças da pré-escola. A professora Maria do Livramento e a professora Maria da Conceição relatam que:

Porque tinha o uniforme próprio, tinha aquele bocado de material que pedia e, tu sabe, pobrezinho não podia comprar. Então tinha que ser selecionado aquela pessoa que tinha condições financeiras. (Entrevistada Professora Maria do Livramento).

Esses que atendiam eram só essas crianças que tinham material, que compravam, esses pequenininhos que não tinham, não tinham direito, só quem comprava e também só os maiores da primeira série pra cima. Matriculava se tivesse espaço também. (Entrevistada Professora Maria da Conceição).

A questão que se coloca diante desse quadro de falta de material para as crianças estudarem, tendo os pais que garantir as condições para tal fim, havendo inclusive um processo de exclusão de crianças do espaço escolar, porque “pobrezinho não podia estudar”, constitui

evidência de que a LDB nº 5.692/1971, em pleno regime militar, apenas mencionava a educação voltada para as crianças menores de sete anos, mas sem um impulso em termos de financiamento para que o Estado priorizasse a educação do público da primeira infância em todo o território nacional, abstendo-se, assim, de uma oferta com qualidade, uma vez que, ao não garantir obrigatoriedade, acabava também por não destinar recursos para a sua manutenção, o que se refletiu na educação das crianças da pré-escola em Cametá.

Ou seja, a pré-escola ofertada nas escolas públicas, no referido município, se fazia valer dos recursos da comunidade, uma vez que cabia aos responsáveis pelas crianças garantir a disponibilidade dos materiais destinados ao trabalho educacional junto aos sujeitos em idade pré-escolar, processando dessa maneira um baixo investimento do setor público, o que demonstrava um total descompromisso para com este seguimento da população. No dizer de Germano (2005, p. 93), o que se observa é que, no contexto da ditadura militar, aí incluído o município de Cametá e seu processo de ensino pré-escolar, o Estado “se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos estavam comprometidos com o capital privado, repassando, ainda assim, verbas para as escolas particulares”, que dominavam a pré-escola, pela lacuna nas condições de acesso e permanência dos sujeitos dessa faixa etária na escola.

Para Conceição (2013, p. 39), a análise da legislação até a década de 1970 enfatiza que praticamente não havia educação da criança menor de sete anos, demonstrando-se a falta de compromisso, enquanto política pública, com esta faixa etária, o que nos leva a refletir que a educação pré-escolar foi ofertada num contexto apenas discursivo, em que a preocupação com sua materialização não configurava meta governamental. Nesse sentido, corroborando com Conceição (2013), assim destaca Kramer (2006):

A ênfase no pré-escolar ocorre em um contexto em que o discurso oficial apontava a educação pré-escolar como necessidade, contudo o planejamento da União não destinava verba específica para a área. Esta era a realidade em nível político no contexto brasileiro da época. (KRAMER, 2006, p. 41).

Assim, considerando ser a condição financeira um critério para o ingresso da criança nas turmas da pré-escola, em meados dos anos 1970 no município de Cametá, entendemos que tal atitude caracterizava a relação entre criança e Estado numa direção excludente, pois, no que deveria ser para atender a todos, buscava-se priorizar uma demanda pautada no poder aquisitivo de seus respectivos responsáveis, servindo como propósito para garantir condições materiais, desde o uso do uniforme ao lápis de cor, o que favorecia as atividades diárias de sala de aula. A partir das palavras de Carvalho e Pereira (2015, p. 202), contextualizando-as com a realidade



cametaense, constata-se que, em termos de educação pré-escolar, era “estabelecida uma política educacional que se direciona para privatização do ensino, estando esta diretamente ligada ao interesse do Estado militar, ou seja, em promover a expansão da educação, apesar dos limites de ordem estrutural e material”.

Mediante essas condições, não se pode compreender que a pré-escola das crianças cametaenses seguia um modelo democrático de educação e que a mesma buscava compreender as crianças nas suas necessidades culturais, de modo que, por essa razão, não se estabelecia como um direito de todas as crianças. Sobre essa condição, a entrevistada Professora Maria do Livramento se manifesta da seguinte maneira:

Olha mana, sempre teve preferência, tu sabes, tanto que estudava o filho do doutor (nome do médico), filho daquele senhor... que tinha um comércio enorme, vários comércios, tu tá entendendo...? Mas tinha assim muitas, essa seleção aí. Então havia essa seleção, não era qualquer criança que pegava a vaga... era mais quem tinha condições financeiras... então tinha um pouco essa diferença, se é que alguém nunca percebeu isso, mas eu achava que tinha, eu via isso. (Entrevistada Professora Maria do Livramento).

Diante deste panorama que se tem da pré-escola em Cametá, pode-se depreender que o Estado militar dispunha de espaço físico, insuficiente e sem estruturas para o trabalho com a criança em idade pré-escolar, não sendo pensado e apropriado para que as crianças da pré-escola estabelecessem relação com o conhecimento formal; viabilizava a remuneração dos professores, sem grandes ganhos para esses, porém não canaliza verba para as demais necessidades que a educação da criança pequena exige, repassando assim tal compromisso e dever para a comunidade, o que caracteriza uma condição privatista de educação e, ao mesmo tempo, exclui muitas dessas crianças do sistema educacional, favorecendo *uma elitização da pré-escola no contexto cametaense*. Tratava-se, assim, no dizer de Cunha e Góes (1996), de um processo de exclusão dessas crianças pela base do sistema escolar, quanto ao acesso à escola, uma vez que poucas crianças tinham condições de estar no espaço escolar.

Havia, assim, uma discriminação e marginalização de muitos sujeitos em relação ao espaço público, dada uma preferência de acesso e permanência baseada na condição econômica do público da pré-escola, ou seja, a pré-escola no município de Cametá não se configurava como um direito de todos, e sim um privilégio de poucos que detinham uma condição econômica favorável, traduzindo-se isso na negação, ao ser social infantil, da relação entre indivíduo e sociedade, que, por meio da escola pública, poderia ampliar seus conhecimentos sobre a realidade social e cultural do espaço onde se encontra imerso, garantindo-se o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, intelectual, social e psicológico,

conforme advoga a LDB de 1996. Mas, para isso, era preciso estar na escola, com condições de permanência. E no regime militar não se atentava para isso em escala objetiva e atuante.

#### 4.3 AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA E O TRATAMENTO CÍVICO PARA A FORMAÇÃO

O sistema educacional brasileiro, durante o regime militar, foi utilizado para propagar e ampliar suas ideologias e seus interesses políticos, em prol de privilégios do capital e de uma pequena elite econômica. Neste mesmo contexto, o Estado voltava sua atenção para uma educação que focava no controle e no comportamento dos indivíduos perante a sociedade e não na sua consciência; e para isso, leis e decretos<sup>25</sup> foram criados com o intuito de ensinar e inculcar valores e conhecimentos considerados fundamentais para a formação do modelo ideal de cidadão que se pretendia para o Brasil (PLÁCIDO, 2014, p. 2). Era necessário, portanto, fomentar os meios de veiculação para garantir tal propósito, fazendo da escola o principal instrumento. De acordo com Filgueiras (2006b, p. 3378),

A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada – da formação de um espírito nacional. A reforma do ensino propôs um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e jovens nos valores e no universo moral conformando os comportamentos do homem, da mulher e o vínculo familiar.

O civismo e a religiosidade tornaram-se fatores marcantes na educação do período, por se defender, na perspectiva do regime, que o patriotismo contribuiria significativamente para potencializar o desenvolvimento do país e que a religião seria a base da moral a ser ensinada (CUNHA, 2002, p. 74). Deste modo, as atividades presentes nas escolas estavam direcionadas e organizadas com o propósito de subjetivar no aluno o sentimento patriótico, necessário para o fortalecimento da nação, calcado, segundo Cunha (2002), na ideologia da segurança nacional, que potencializava ações ofensivas do Estado militar contra quaisquer movimentos de trabalhadores e organizações que se mostrassem contrários e impeditivos a esse Estado.

---

<sup>25</sup> Para Plácido (2014, p. 7), o “Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 tornou obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa no currículo das escolas de todos os níveis no Brasil. No Decreto-Lei nº 869, artigo 2º, uma das finalidades da disciplina de Educação Moral e Cívica era fortalecer o sentimento de unidade nacional, cultivar o patriotismo, símbolos, tradições e os grandes vultos de sua história. Outra finalidade da disciplina de Educação Moral e Cívica era o culto de obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade, bem como a preservação do espírito religioso e a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros. Tratava-se de construir um tipo de homem, adaptado e seguidor do regime, sem nada contestar, a não ser a crítica a toda ação que se opusesse a esse nacionalismo ufanista”.

Neste contexto, discutir a pré-escola dentro do espaço público implica considerar não só os meios físicos pelos quais foi garantida sua oferta, mas também se faz necessário compreender o momento histórico em que se dava esse atendimento em termos pedagógicos, uma vez que a ação pedagógica desenvolvida no espaço da sala de aula poderia, na perspectiva da ditadura, contribuir ou não para a perpetuação da ideologia dominante, favorecendo a alienação, submissão dos sujeitos diante de um processo que cerceia seus direitos. É ali que a ação pedagógica competente provoca “a paixão de conhecer o mundo”; é ali que começa a ser constituída a cidadania consciente e comprometida ou a subalternidade consentida (GARCIA, 1994, p. 10). Neste sentido, Mendes (2009, p. 5) faz a seguinte observação:

Porém, não basta apenas analisar a construção do discurso do Estado e a sua transmissão através das reformas do ensino e das mudanças curriculares. É preciso investigar e analisar a adesão ou a resistência dos professores na aplicação das reformas em sala de aula, na sua prática diária.

Partindo deste pressuposto, a prática pedagógica desenvolvida na educação pré-escolar, durante o Regime Militar e até mesmo diante de outros contextos da sociedade brasileira, requer conceber a criança como um sujeito que está inserido num contexto socioeconômico-cultural, para podermos pensar na dimensão do trabalho docente que diretamente influenciará na formação dos indivíduos que se encontram no espaço escolar. De acordo com Barbosa (2010, [S.p.]):

A prática pedagógica é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio-material e cultural.

Desta forma, consideramos o caráter primordial que a prática pedagógica assume na formação dos sujeitos no contexto da educação das crianças, quando articulada com as intencionalidades planejadas pelo educador. Ou seja, estas ações, quando organizadas com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento, constituem-se, pois, em parte essencial da educação infantil (BARBOSA, 2010).

Além disso, há de se considerar, conforme Barbosa (2010), que toda prática pedagógica presente na educação pré-escolar precisa pautar, como objetivo, possibilitar que as crianças sejam autoras de suas próprias ações, geradoras de conhecimentos. Assim, estas não terão apenas um papel de mero aprendiz no seu processo de formação, mas se constituirão sujeitos de sua própria cultura. Com isso, as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano

da sala de aula, necessariamente, devem buscar considerar a especificidade das crianças em idade pré-escolar, sua autonomia.

Quanto ao direcionamento que as práticas pedagógicas tomavam diante da formação da criança da pré-escola, no contexto da ditadura militar, frente à organização do ensino nas escolas do município de Cametá, pode-se dizer que as mesmas buscavam responder à concepção de educação e de sujeito que o Estado militar ditava, pautado em princípios como disciplinar a sociedade e, no caso em questão, a criança, bem como cultivar o espírito colaborativo, com foco nos interesses do mercado, formando para a manutenção da ordem. Foram princípios preconizados e vivificados nas salas de aula da pré-escola. Os relatos a seguir nos mostram a presença de tais condições.

A gente entrava, a gente rezava. Além disso, tínhamos o pessoal religioso, a gente dava aula pra eles mesmo sendo do pré, já tinha tudo isso, a gente entrava e rezava, todo dia tinha uma oração [...]. Se alguém chorasse no meio da reza, já íamos dando um jeito de acalmar para não atrapalhar aquele momento. (Entrevistada Professora Maria da Piedade).

Tinha que entrar, ia lá pra uma área que tinha, todo dia cantar o Hino Nacional, aí quando chegava na sala a gente tinha que rezar. (Entrevistada Professora Maria do Livramento).

Tinha uma exigência, todo dia tinha que cantar o Hino Nacional. Todo dia na entrada da escola era para rezar e cantar o hino. A criançada da pré-escola no meio, mesmo chorando, todo mundo. Tinha que ter, valorizar, essa valorização. (Entrevistada Professora Maria Aparecida).

[...] tudo assim, a partir de como se sentar, aquela época a gente tinha assim um cuidado, não só com a instrução, mas também a educação, como tratar os outros, é, ainda era no tempo que antes da gente ir pra sala de aula, tinha que fazer a oração, rezar, né? Tinha aquela parte de educação moral e cívica que a gente tinha que obedecer a... a... hoje é o que esse presidente quer implantar né, cantar Hino Nacional pelo menos uma vez na semana, e a gente levava as crianças pra eles irem aprender. (Entrevistada Professora Maria Auxiliadora).

Observa-se, de acordo com os relatos, que se dava muita importância para o disciplinamento do corpo da criança, uma vez que se fazia necessário, para o regime militar, garantir a presença das crianças diante da execução do Hino Nacional, negando um corpo que sente, angustia-se, chora. Assim, o choro da criança era tido, ali, como algo impróprio para aquele momento, algo que vinha a atrapalhar. O motivo desse choro não tinha relevância. O desconforto do sujeito infantil em estar em pé por um considerável tempo, provavelmente em meio ao calor, a ruídos de conversas, era desconsiderado pela prática pedagógica do docente. O que estava em jogo, no momento, era ensinar-lhes “os bons valores morais e cívicos” para garantir o amor à pátria no adulto do amanhã.

Assim, conforme Cunha e Góes (1996), o ensino de valores morais e de civismo voltava-se para a manutenção do Estado militar, tomando Deus como lema, daí o caráter religioso – e da reza, de uma cultura única, negadora de outras perspectivas religiosas, bem como valores moralistas de pátria e família, que atuavam na negação da pluralidade, inclusive política, em favor de uma homogeneidade comportamental importante aos interesses da ditadura. Era, assim, uma prática pedagógica de docilização do corpo, como salientado por Foucault (2010).

E sobre práticas pedagógicas fomentadoras de corpos dóceis e disciplinados, Brighente e Mesquida (2011, p. 2.390), a partir de Foucault (2010), em estudo no interior de instituições escolares, salientam que não raro as práticas pedagógicas atuam para docilizar “os educandos, em um quadro que pode ser interpretado como de violência sobre o corpo, para torná-los homogêneos e úteis [**e, no caso em tela, homogêneos e úteis ao regime militar** – comentário nosso], fazendo-se uso dos processos disciplinares para puni-los e normalizá-los”, *tendo que acalmar, para não atrapalhar*, de modo que “vão sendo fabricados corpos docilizados, submissos e educados para a vida em sociedade”, “tudo assim”, conforme a entrevistada Professora Maria Auxiliadora, de modo a normatizar o *sentar*, porque naquela “época a gente tinha assim um cuidado, não só com a instrução, mas também a educação, como tratar os outros”. Trata-se, conforme Foucault (2010), de uma vigilância hierárquica e de uma sanção normalizadora, daí o uso da *reza e da inibição ao choro e do cantar o hino*, como práticas pedagógicas no trabalho docente no contexto cametaense, quanto à pré-escola. Mas não são práticas atreladas somente ao momento da ditadura, porque visam estruturalmente a formar o futuro trabalhador. A esse respeito, assim nos expõem Brighente e Mesquida (2011, p. 2.395):

A docilização dos corpos pela disciplina visa tornar as pessoas “boazinhas”, sem lhes dar um espaço de reflexão acerca de sua posição na sociedade ou no mundo. **Contestar, principalmente contra o sistema, não é permitido, pois vive-se uma falsa liberdade, já que se está envolvido em um sistema que busca cada vez mais alunos, e posteriormente, trabalhadores que ajam de forma mecanicista** (grifei). Seu alvo: o corpo de crianças, jovens e adultos – homens e mulheres, passíveis de serem sujeitados.

Daí, portanto, essa preocupação docente, conforme os relatos, para além da instrução, do alfabetizar, mas com um interesse na educação, entendida como “como tratar os outros”, no sentido de forjar comportamentos dóceis, não críticos, não opositivos. Assim, o envolvimento nas questões religiosas e no patriotismo de *canto ao hino*, em que “Todo dia na entrada da escola era para rezar e cantar o hino”, correspondiam a um processo de ensino que mascarava as desigualdades sociais, camufladas pelo ufanismo de um pretenso Brasil desenvolvido,

instituindo-se, conforme Brighente e Mesquida (2011, p. 2.393), “o poder disciplinar” para “justamente docilizar o indivíduo, ‘fabricando-o’, do ponto de vista social, econômico e político, e assim produzir mais, para gerar mais lucros, de forma que homens e mulheres não se revoltam com o Estado”.

Além disso, considerando a presença da religião na formação das crianças, há de se considerar, com base em Cunha e Góes (1996, p. 76), que, embora a educação moral e cívica, no discurso oficial, “devesse ser confessional, isto é, não vinculada a nenhuma religião e a nenhuma igreja, a incorporação das doutrinas tradicionais do catolicismo e de seus quadros não era sequer disfarçada nos textos e diretrizes de Comissão Nacional de Moral e Civismo, nem nos livros didáticos que ela aprovava para uso nas escolas”, atuando a religião como a base moral a ser ensinada, daí a também intensa presença da *reza e seus valores* na formação das crianças em idade pré-escolar em Cametá.

Por outro lado, há de se considerar que, no âmbito das práticas cotidianas na escola e em diferentes espaços de relação com as crianças, ainda prepondera uma perspectiva adultocêntrica, sobressaindo-se a ênfase na dependência e incompletude das crianças com relação ao adulto (CONCEIÇÃO, 2013, p. 37). Assim, a escola do momento fazia muito bem o seu papel frente à educação das crianças na pré-escola: moldando-as e regulando-as para dar continuidade à construção de homens e mulheres obedientes e dóceis para servir o seu país.

Observamos ainda que a formação dessas crianças perpassava também por um controle ideológico, uma vez que a falta de uma postura crítica a essas imposições do Estado, por meio do trabalho docente, contribuiu largamente para que as crianças, futuros adultos, viessem a aderir ao projeto de dominação e submissão proposto para o momento, por meio do trabalho pedagógico. Esses fatores vão de encontro ao compromisso de educar para cidadania, para a emancipação. Considerem-se as palavras de Tancredi (2015, p. 76):

As professoras precisam ser formadas numa perspectiva de educação emancipatória que promova a igualdade e assim se apropriem de uma postura política e pedagógica que amplie a democracia, ajudem a construir uma educação cidadã que supere o autoritarismo, o adultocentrismo e a discriminação de classe que foi bastante ampliada na época da Ditadura Militar e que ajudou a construir uma política de desigualdade social desde as crianças pequenas.

A perspectiva educacional junto às crianças em idade pré-escolar em Cametá, no contexto da ditadura, contudo, encontrava-se, contraditoriamente a essa perspectiva de educação emancipatória, motivada pelo fervor do patriotismo, mostrando-se um grande entusiasmo diante do contexto educacional, político e social que o país atravessava, sendo isso

repassado às crianças por meio de inúmeras ações do cotidiano da sala de aula, a partir de uma concepção de ensino pautada em dados factuais, não processuais, em movimento<sup>26</sup>.

Daí, então, o trabalho com datas comemorativas, que enfatizavam o espírito nacionalista da época, por meio do culto a símbolos nacionais, como a bandeira e o brasão nacional, em que as crianças “pintavam esses símbolos [...] – sem se atentar para os problemas nacionais, como fome e miséria, bem como, por exemplo, a morte de um conjunto de indígenas sendo mortos por grileiros e policiais a serviço de latifundiários”, conforme Cunha e Góes (1996, p. 76), preferindo-se, intencionalmente, ao “culto dos índios como os primeiros brasileiros”, num silenciamento da realidade que acontecia no período da ditadura; além de aspectos de tradição familiar, como o Dia das Mães, o Dia dos Pais, o culto à natureza, por meio do Dia da Árvore, sem considerar, por exemplo, a destruição a que a Amazônia vinha sendo acometida por meio de grandes projetos do interesse do capital, como a construção da hidrelétrica de Tucuruí<sup>27</sup>, além de datas voltadas para o fortalecimento do ideário militar, como o Dia do Soldado.

Se perdeu o método antigo que para agora não era bom, mas que no fundo teve sua importância, porque, hoje, eu acho que já não tem mais aquele respeito, aquela fé que a gente tinha, por mais que você tivesse enganado, mas a fé leva a gente muito longe, né?... Mas eu acho assim, quanto mais a pessoa não tem conhecimento, não tem leitura de certas coisas, ele tem mais fé... (Entrevistada Professora Maria do Livramento).

Nós tínhamos que dar educação moral e cívica. Só que para as crianças do pré, a gente conversava sobre a bandeira do Brasil, o Brasão, os símbolos nacionais, eles pintavam esses símbolos, não escreviam, só pintavam, até porque não sabiam escrever direito, né?... aí tinha Semana Santa, vinha maio, tinha o Dia das Mães, já estava lá tudinho. Aí vinha agosto, tinha o Dia dos Pais, até setembro, no Dia da Árvore.

Dia do Soldado fazia apresentação do aluno todo caracterizado. Emprestava, vinha aqui no Tiro de Guerra emprestar as fardas. A gente fazia apresentação de todas as datas. Era o calendário cívico. (Entrevistada Professora Maria da Piedade).

<sup>26</sup> Neste trabalho, entendemos a concepção de ensino pautada em fatos como aquela que não considera os elementos que corroboram ou não para o estabelecimento de dada realidade, tão somente mostrando os produtos da história e do conhecimento humano, sem contextualizá-los, sem correlacioná-los a outros fatos, que podem explicar a realidade presente. Diferentemente, a concepção processual entende um produto, um conhecimento, como resultante de múltiplas determinações.

<sup>27</sup> A usina hidrelétrica de Tucuruí é a maior hidrelétrica genuinamente nacional, localizada no rio Tocantins, no município de Tucuruí, sudeste do Pará, a 310 quilômetros de Belém. A obra começou a ser projetada no ano de 1973, em plena ditadura militar, e só foi concluída em 1984, durante o governo Figueiredo. A área encoberta pode ser comparada a 304 campos de futebol, equivalente a 3.007 km<sup>2</sup>. Como foi construída antes da lei que exige a realização de Estudos e Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA) como pré-requisito para o início da obra, o mesmo foi elaborado simultaneamente à sua construção, sem quase nenhuma influência. Assim, o alcance do lago foi imprevisível e, na época, milhares de pessoas tiveram que sair às pressas de suas casas, pois a água já estava próxima. A barragem deslocou cerca de 32.000 pessoas e há 31 anos elas lutam para garantir direitos”. Fonte: Ecoagência. Disponível em: <<http://www.ecoagencia.com.br>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

Considerando-se tais posturas, apreendemos que a formação destinada às crianças da pré-escola perpassava também por uma prática educativa reproducionista, no sentido de manter a ordem política nacional, haja vista que não eram discutidos temas voltados para a constituição da cidadania destas crianças, não se fazia uma reflexão crítica a partir do lugar de pertencimento destes sujeitos, nem se dava a possibilidade de fomentar um diálogo para procurar saber o que essas crianças pensavam sobre cantar o Hino Nacional, por exemplo. O trabalho docente, a partir da perspectiva de ensino factual, não vislumbrava um comprometimento com a emancipação de sujeitos críticos, pois, para isso, segundo Vázquez (2002, p. 52),

O trabalho docente, compreendido como necessário para a formação de cidadãos comprometidos com as questões de seu tempo, pressupõe constante tomada de posição e reflexão sobre a realidade. Assim, diante do conhecimento ensinado/aprendido, há duas posições extremas: entender como o mundo é e manter tudo na forma em que está ou contestá-lo e lutar para a sua transformação.

A constatação desta não direção do ensino para o fomento de uma crítica social e política junto às crianças torna-se perceptível devido ao fato de nenhuma de nossas entrevistadas enfatizar um momento de diálogo sobre as circunstâncias vividas e presenciadas pela sociedade brasileira; o que estava em voga no trabalho do professor era “formar”, “cultivar” e “disciplinar”, conforme Martins (2003, p. 43), princípios esses que buscavam garantir a preservação de certos ideais que perpetuavam sobremaneira a ideologia do regime militar. Para Martins (2003, p. 44), contudo,

Aos estudantes, tornava-se imperativo que compreendessem a obediência às regras e o conhecimento mínimo sobre a estrutura do Estado como elementos para uma tomada de consciência desses direitos e deveres. Desta forma, a compreensão da realidade social e o papel a ser desempenhado por cidadãos críticos, não se materializavam como prática reflexiva visando promover um projeto de educação emancipatória.

As dimensões da prática pedagógica presentes no período estudado reproduziam ações que contribuía para a manutenção da ordem ditatorial, pois não se buscavam estratégias de ensino que possibilitassem à criança ressignificar as ideias e valores gestados pela ditadura. Com isso, a escola deixava de cumprir seu papel social de formação crítica no momento em que não possibilitava aos educandos apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, em termos processuais, contextuais e compreendido como resultante de diferentes determinações, que precisavam ser debatidas. Mas não eram esses os objetivos da ditadura, que buscava, isto sim, a docilização do corpo político dos discentes, sem crítica, sem



contestação. E, com base em Foucault (2010), entendemos que o corpo é uma unidade de pensar-fazer-agir, não se constituindo como uma máquina, como pretendia o regime militar, ao buscar a docilização e normalização do corpo, numa preparação para o mercado de trabalho, sem contestação, sem crítica. A partir do autor, entendemos que “O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder operam sobre ele de imediato; elas investem nele, marcam-no, preparam-no, suplicam-no ao trabalho, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes signos” (FOUCAULT, 2010, p. 125). Contudo, fosse diferente a conjuntura em Cametá e no país, no contexto de 1970 a 1980, é possível que os sujeitos tivessem melhores condições de agir, impulsionados por tomadas de decisão mais conscientes, porque pautadas em posturas e conhecimentos críticos, permeadas de atitude em prol da humanização das pessoas.

#### 4.4 PRÉ-ESCOLA, DITADURA E NUANCES DE UMA DIMENSÃO AFETIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A escola é tida como a instituição que por excelência está autorizada a promover e garantir a construção sistematizada do conhecimento pelos sujeitos que interagem nas suas dependências. Nesta dimensão, a relação entre o professor e o aluno é de fundamental importância, entendendo-se, contudo, que a mediação do conhecimento envolve não somente técnicas, procedimentos de ensino, conteúdos científicos, mas também emoções, afetos, sendo o processo educativo uma condição extremamente humana, e, quando intermediado por uma prática pedagógica envolvente, respeitosa, faz do ambiente escolar um espaço mais favorável à aprendizagem. A esse respeito, assim destaca Paulo Freire:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1989, p. 146).

Essas considerações de Freire (1989) permitem entender que conceber a educação de crianças num ambiente hostil implica negar-lhes condições dignas de desenvolver-se afetiva e socialmente, pois trabalhar visando somente ao desenvolvimento cognitivo, desatrelado do mundo e de suas relações, é deixar de promover uma educação integral aos sujeitos da primeira infância. E no contexto da ditadura, não era esse o norte, pois a posição em prol do fortalecimento do capital implicou negação do direito à infância, perdendo-se a *possibilidade*

*do lúdico espontâneo, da criação e da experimentação*, como elemento formativo, conforme estudo de Carvalho e Ferreira, versando sobre a questão da educação infantil no Brasil, no Estado militar, a partir de ações da Secretaria de Educação e Cultura do município de Ituiutaba, estado de Minas Gerais:

O atendimento que se destina à escola, à saúde, à alimentação e ao lazer é paliativo e insuficiente; os desníveis sociais são trágicos: resultantes do modelo econômico capitalista em franca expansão, roubam da criança o direito de infância; ela perde a possibilidade do lúdico espontâneo, da criação, da experimentação, ganhando em troca espaços alternativos como parques, escolas e praças, em substituição a tudo que lhe foi tomado pelo —progresso desenvolvimentista. Como se não bastasse, sobra ainda o problema da criança marginalizada pela sua condição social: o carente, o —menor abandonado, o menino de rua — a esses é negada a própria existência. (CARVALHO; FERREIRA, 2015, p. 27).

E no tocante à relação professor e aluno da pré-escola no contexto da ditadura militar no município de Cameté, no período de 1970 a 1985, averiguou-se que havia um misto de formalismo que se entrelaçava, contraditoriamente, a uma prática pedagógica direcionada para uma dimensão mais afetiva, embora com um viés de conteúdo pautado na disciplina do corpo, como tratado em seção anterior. Assim, em certos momentos o trabalho docente compreendia e reconhecia a importância de tratar a criança de cinco e seis anos considerando sua fase de desenvolvimento, em aspectos psicossociais, emotivos; porém, impulsionados pelo momento vivido pelo país, deixavam suas concepções ser suplantadas pela ideologia do Estado autoritário, o que é demonstrado nas palavras das professoras Maria Aparecida, Maria da Conceição e Maria da Piedade.

A gente tinha que ser um artista na realidade, para poder controlar realmente o povo, não com castigo, mas procurando um desempenho que a gente pudesse fazer com que eles respeitassem mais um pouco, para podermos conduzir o nosso trabalho, que naquela época era um trabalho muito rígido, porque tinha o inspetor escolar, supervisor, eles faziam visitas nas escolas, para ver se estávamos cumprindo o planejamento, se estávamos cumprindo com todas as turmas, a gente tinha que obedecer aquele regime. (Entrevistada Professora Maria Aparecida).

Quando a gente estava na sala de aula, não eram aquelas crianças, sei lá, não eram assim de tarem pulando... na hora da aula criança tem que estar sentada ouvindo, né?, direitinho, a gente ouvia eles, a gente pegava os trabalhos; mas assim, tinham os que vinham revoltados. Mas a gente sabia de onde era a revolta, sempre eu sentava e perguntava alguma coisa e me contavam. (Entrevistada Professora Maria da Conceição).

Ainda tinha essa, os mais comportados eram os primeiros a sair, e aí tinha os comportados, todo mundo queria sair, então eles se comportavam. (Entrevistada Professora Maria da Piedade).

Assim, o trabalho docente reconhecia a criança como sujeito de sentimentos, como a *revolta*, como sujeito de amplas energias, dinâmicas de vida. Mas o reconhecer não se consubstanciava em ações pedagógicas voltadas para a expansão dessas amplas energias do ser social infantil, tendo-se de privilegiar *os mais comportados, que eram os primeiros a sair da escola, ao final do tempo escolar*, talvez entendendo-se *os mais comportados* como os que disciplinavam suas emoções, mantendo-se quietas as aulas, *sem estarem pulando, mas sentadas, ouvindo, bem direitinho*. As crianças eram *ouvidas, pegando-se os trabalhos*, mas tendo que *controlá-las*. Convivia-se, desse modo, dialeticamente, com a perspectiva de um trabalho voltado para o afeto, do conversar com a criança, de ouvir-lhe as dificuldades, os problemas, mas também o trabalho de controlar o comportamento, porque o regime impunha esse tom, com maior intensidade, tanto é que o inspetor e o supervisor atuavam, disciplinando o trabalho docente.

Mesmo compreendendo que a dinâmica do trabalho junto às crianças exige uma maior flexibilidade na interação na sala de aula, entre criança e criança, criança e adultos, o exercer dos docentes apresentava uma preocupação demasiada com o controle da turma, pois, caso contrário, poderia perpassar uma ausência de autoridade para os demais agentes da escola. Com isso, tais posturas refletiam os valores e os padrões da época que se manifestavam pela repressão a tudo e a todos os considerados suspeitos de práticas ou mesmo de ideias subversivas (CUNHA, 2002). O manter-se quieto, comportado, poderia até ser uma manifestação de afeto, porém um afeto condizente com os princípios educativos ditados pelo regime militar.

E diante dessa afirmação de controle ou busca pelo que se entendia sobre ser respeitado, acreditamos que muitas situações de afeto e aproximações foram deixadas de lado, uma vez que é na figura do professor, por meio de uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento afetivo e social, que o espaço educativo ganha proporções para encaminhar o ensino-aprendizagem numa perspectiva mais democrática. Assim sendo, para Jesus (2013, p. 23),

a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu relacionamento e o deles.

Na mesma perspectiva de manter o controle e, ainda, visando a um “melhor preparo” das crianças para a série subsequente, o trabalho junto às crianças primava por um caráter rígido na condução do ensino-aprendizagem. A relação baseada no diálogo e no afeto não se constituía como tônica intensa na concepção de ensino das práticas diárias da sala de aula. Outro fator

muito presente nesta interação entre aluno e professor é a negação do tempo do brincar para as crianças, numa ênfase para o processo de leitura e escrita, entendido como a base para a educação dessas crianças, em detrimento de um trabalho mais intenso com a sociabilidade. Nas palavras da entrevistada Professora Maria do Livramento, *havia essas coisas de colar, do lúdico, mas a gente não brincava muito, era mais severo, no escreve-escreve mesmo.*

Da pré-escola a gente fazia essas coisas de colar... a gente inventava esses negocinhos... só que no nosso jardim, naquela época, a gente não brincava muito, era mais severo, no escreve-escreve mesmo, tanto que eles saíam da segunda etapa do jardim, eles já sabiam ler, eles já saíam quase que alfabetizados... não é igual aquele de hoje que brinca, brinca, brinca... (Entrevistada Professora Maria do Livramento).

Olha, nós ensinávamos a leitura e a escrita principalmente, inclusive nós tínhamos, como eu te disse, um planejamento. (Entrevistada Professora Maria da Piedade).

No primeiro dia assim, é um trabalho mais assim pra suavizar, agora os outros dias, conforme os períodos dos dias, o trabalho vai ficando mais firme, ensinar mesmos as crianças... (Entrevistada Professora Maria da Piedade).

A educação pensada e realizada, nos moldes das orientações da ditadura militar, consistia numa objetividade que buscava elevar o nível de aprendizagem para que, quando a criança adentrasse para a 1ª série do 1º grau, a mesma estivesse apta a desempenhar suas habilidades de leitura e escrita sem maiores dificuldades; dessa forma, no entender das práticas docentes, as dificuldades de aprendizagem já estariam sanadas na pré-escola, e com isso o trabalho docente não sofreria críticas; “a competência estaria legitimada de acordo com o esperado pelo Regime Militar, uma vez que o processo educativo materializa-se como instrumento para a formação do ser produtivo, na linha do desenvolvimento econômico” (CONCEIÇÃO, 2013, p. 42). Com base em Carvalho e Ferreira (2015, p. 207), entendemos que essa prática de iniciar a leitura e a escrita, realizada de forma precoce, em detrimento, de acordo com Saito e Oliveira, de “uma educação infantil lúdica, alegre, colorida e participativa”, acolhendo “as crianças em sua plenitude” e permitindo-lhes “viver e conhecer o mundo, as pessoas, o saber elaborado pela humanidade ao longo do tempo histórico, enfim, conhecer tudo aquilo que traga aprendizagens e desenvolvimento”, conforme tratado na seção 2, *rouba da criança o prazer e os benefícios da atividade lúdica:*

Na maioria das vezes, a prática de iniciar a leitura e a escrita no jardim de infância “roubou” da criança o prazer e os benefícios da atividade lúdica, deixando-a sem a condição de desfrutar da sua infância, ao desenvolver uma ação pedagógica racionalizada para a educação infantil. (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 13).

E ainda, segundo Souza:

As verdadeiras razões para se implantar a Pré-Escola encontram-se: [...] inicialmente, nas necessidades próprias da criança e nas formas como estas podem ser satisfeitas pelo ambiente. Mesmo porque uma pré-escola que tenha como objetivo prevenir o fracasso escolar da criança pobre desloca injustamente para ela a responsabilidade de uma incompetência que não está nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social. (SOUZA, 1984, p. 14).

Assim, as palavras de Souza (1984, p. 14) explicam como essa intensificação do *escreve-escreve*, em Cametá, durante a ditadura militar, em que *a gente não brincava muito, era mais severo no escreve-escreve mesmo*, conforme palavras da entrevistada Professora Maria do Livramento, colocava a pré-escola como mecanismo de prevenção do fracasso escolar da criança, imputando-lhe, errônea e injustamente, “a responsabilidade de uma incompetência que não [estava] nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social”, em lugar de pautar a educação pré-escolar para “as necessidades próprias da crianças e nas formas como estas podem ser satisfeitas pelo ambiente”. Tratava-se, assim, nos moldes do que foi pensado para o MOBRAL, conforme discutido na seção 3, de uma função pedagógica que se aproximava de uma preparação “para a escolaridade posterior”, conforme Conceição:

O MOBRAL [...] atuou de maneira rápida e barata, estabeleceu para seus profissionais um estereótipo feminino, com apelo à emotividade, à meiguice e ao amor maternal, defendia o espontaneísmo e incentivava o voluntarismo, primando pela antiprofissionalização e a função pedagógica defendida aproximava-se muito da **preparatória para a escolaridade posterior** (Grifei). (CONCEIÇÃO, 2013, p. 45).

E atuando nessa perspectiva de formação que prioriza a transmissão do conhecimento, desconsiderando as experiências de vida acumuladas pelas crianças, as primeiras vivências escolares desses sujeitos não se fizeram numa concomitância com as experiências afetivas e emocionais que são muito próprias dos seis primeiros anos de vida dos indivíduos. Diferentemente do que se pensava e se configurava no trabalho docente na pré-escola do período decorrente à Ditadura Militar, Carvalho e Ferreira nos colocam a seguinte posição:

Pensar a educação das crianças que se encontram nas creches e pré-escolas é pensar uma fase em que se vivenciam as primeiras experiências escolares, concomitantemente às primeiras expressões sexuais, afetivas, emocionais, relacionais, extrafamiliares. Tal fato exige uma prática pedagógica interdisciplinar, concebendo a criança como um ser que pertence a um contexto socioeconômico-cultural, possuidora de uma objetividade e subjetividade. (CARVALHO; FERREIRA, 2014, p. 206).

Certamente que uma prática escolar baseada em processos de interação, para a educação da criança, que busca de fato promover um espaço que fomente uma formação mais

humanizadora, priorizando o respeito e o afeto, de fato condiz com um processo formativo que proporciona condições e situações para que o sujeito se constitua junto ao outro e, ao mesmo tempo, desenvolva sua personalidade e aprimore sua linguagem, mas sem um *vigiar e punir*, que lhe proíbe o lúdico, o brincar, em favor de um cognitivismo do ler e do escrever, sem integração com as necessidades próprias da criança, como salienta Souza (1984).

#### 4.5 O PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM CAMETÁ NO CONTEXTO DA DITADURA

A política educacional da Ditadura Militar exerceu um grande impacto sobre a categoria dos professores das escolas públicas no Brasil. A condição dada ao magistério brasileiro compreendia um trabalho com funções secundárias, pois a principal questão do Estado era garantir a fortalecimento da ordem socioeconômica. E neste sentido, a educação precisava ser reajustada aos moldes dos mecanismos para o alcance dos objetivos pensados para a educação; assim, o ensino profissionalizante ganhou atenção significativa para a formação do brasileiro, tornando-se o “ensino de 2º grau a ponte para a habilitação profissional do aluno, com um enfoque na relação entre ensino e aprendizagem extremamente técnico”, conforme Bertotti e Rietow (2013, p. 82).

E a formação dos professores habilitados para atuar no ensino público de primeiro grau ficou a cargo do curso profissionalizante de magistério, o antigo curso normal, definido pela LDB nº 5.692/1971 nos seguintes princípios:

- ART. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
- a) no ensino de 1º grau, de 1ª à 4.ª séries, habilitação específica de 2º grau;
  - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração ;
  - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.
- § 1º – Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
- § 2º – Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
- § 3º – Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Fazendo uma reflexão a respeito da formação dos profissionais da educação do período ditatorial, o Estado, por meio de uma base legal, propunha alguns critérios de exigência

diante da atuação desses docentes no percurso das primeiras séries do primeiro grau, o que ponderamos ser uma formação mínima, haja vista que o magistério foi pensado para compensar uma demanda de formação voltada para instrução de sujeitos em consonância com um modo de produção voltado para o mercado. Ou seja, o perfil docente que formava os cidadãos, no referido período, perpassava por uma educação aligeirada e, com isso, intensificava os padrões de relação exigidos pelo processo de produção. De acordo com Luckesi,

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (LUCKESI, 2003, p. 61).

Nesses moldes de formação que o Estado preconizava para a atuação de profissionais, em especial da educação primária, consideramos de suma importância tecer o perfil de formação dos docentes que trabalhavam no processo formativo das crianças da pré-escola na cidade de Cametá, uma vez que nesse contexto a LDB nº 5692/1971 institui as orientações para que as instituições de ensino proponham nas suas dependências a educação para crianças menores de sete anos; e assim se fez nas instituições escolares públicas no referido município, devendo ser considerado que, para o ensino de 1º grau, de 1ª à 4ª séries, o docente deveria ter habilitação específica de 2º grau “a) no ensino de 1º grau, de 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau”, conforme a LDB nº 5.692/1971, em seu artigo 30, letra a. No entanto, para o trabalho com a pré-escola não havia base legal, de onde se deduz que a formação em magistério, em Cametá, foi um norte formativo considerado, algumas vezes, para o trabalho com as crianças.

Por outro lado, entendemos que a formação para a docência na educação da primeira infância deveria constituir-se num processo de consonância entre os conhecimentos cientificamente estruturados e os saberes da prática docente adquiridos no cotidiano da profissão docente, como observamos na seção 2, a partir de Tardif (2002). Desta forma, consideramos de suma importância que a constituição do fazer docente perpassasse pela formação científica, para que se possa dispor de aprendizagens significativas no educar e cuidar da criança, o que, por sua vez, requer uma prática pedagógica que pressuponha reflexão, ação e reflexão.

Contudo, com relação ao perfil formativo dos docentes que realizavam o trabalho educativo mediante o processo formal de educação das crianças da educação pré-escolar, constatamos que o mesmo transitava entre o ensino de primeiro grau completo, o magistério

incompleto e o magistério como formação, ou seja, já concluído, no contexto do trabalho com a pré-escola em Cametá, durante a ditadura.

A entrevistada Professora Maria da Conceição, por exemplo, atuou na educação pré-escolar, na década de 1980, tendo como formação apenas o 1º grau, sendo que, posteriormente, veio a cursar o magistério, por meio do Projeto Gavião<sup>28</sup>, em meados dos anos 1990, e assim permaneceu por toda sua carreira, não tendo possibilidade de ampliar sua formação para o nível superior. A respeito da formação, a docente se manifesta dizendo: “Tenho o 2º grau completo, magistério pelo Projeto Gavião, o colégio Osvaldina emitia os certificados” (Entrevistada Professora Maria da Conceição). O citado projeto visava a proporcionar a formação em magistério para professores leigos que atuavam em sala de aula, situação esta muito presente durante o regime militar.

Em condições semelhantes, a docente Entrevistada Maria Auxiliadora exerceu sua função no magistério como professora também na condição de leiga, detendo apenas o 1º grau incompleto; por ocasião de situações pessoais, só veio a obter a habilitação do magistério tempos depois. Nessa condição, a mesma atuou por um bom tempo na pré-escola, com foco na década de setenta e oitenta. A trajetória da docente em busca de formação perpassa pelo curso Madureira<sup>29</sup>, não sendo possível sua conclusão. Prosseguindo em sua formação, cursou o pedagógico e tempos depois adentrou o ensino superior.

Olha, eu cursei até o 2º ano ginásial, aí eu fiz, aí eu fui professora, larguei o ginásio, né?, deixei e fui trabalhar porque minha família precisava de ajuda.... Aí eu entrei pra estudar, terminei... eu ainda fiz um curso antes desse, nesse período que mulher casada não podia estudar, foi aquele curso Madureira, pois é, eu fiz mas não terminei... aí abriu a vaga no INSA, eu larguei aqui o Madureira e passei pro INSA pra terminar o ginásio... aí terminei o ginásio, aí eu fui pra... pedagógico, aí fiz pedagógico, terminei, aí que eu fui fazer um curso pra mudar de leiga pra normalista, que era o nível 10, eu era nível 1, fui fazer um concurso em Abaetetuba pra trabalhar como nível 3, e aí já me dava é... o direito de trabalhar até a 8ª série, enquanto eu era leiga, só podia trabalhar até a 3ª... e com a formação, do... não era pedagógico... era pedagógico mesmo, aí eu já podia trabalhar até a 5ª parece, era até a 5ª... mas eu não trabalhei, trabalhei mesmo até o primeiro grau, porque nunca me aceitei trabalhando com adolescente [Risadas!] não, eu trabalhei um tempo com o supletivo, que era tudo misturado, 1ª etapa, 2ª etapa, 3ª etapa... Daí foi que eu

<sup>28</sup> Segundo Martins (2003, p. 12), “O Projeto Gavião foi desenvolvido na década de 90 no estado do Pará, iniciou através da união entre a Universidade Federal do Pará, Secretaria Estadual de Educação, o MEC e Secretarias de Educação de diversos Municípios, tendo o apoio da UNDIME. Esse projeto tinha como objetivo profissionalizar os professores leigos. Em 1997, atingiu 107 Municípios, beneficiando 9.877 professores. Sendo implantado em duas etapas: Gavião I, caracterizado como ensino supletivo de nível fundamental, com cinco etapas e duração de dois anos e meio; Gavião II, organizado como habilitação para o magistério em nível médio, com oito etapas e duração de quatro anos”.

<sup>29</sup> Tratava-se de uma formação voltada para a possibilidade de docência, segundo a professora entrevistada.



entrei pra universidade ainda nessa função aí de professora de 1ª 4ª, eu trabalhei muito com o pré, educação infantil, hoje educação infantil. Aí depois eu trabalhei com 1ª, 2ª e 3ª do segundo grau. (Entrevistada Professora Maria Auxiliadora).

Considerando o processo de formação das docentes, compreendemos que a docente desenvolveu seu trabalho junto às crianças também na condição de leiga, de modo que nem a formação mínima em magistério possuía. Assim, como preconizava a LBD nº 5692/1971 para o desempenho do trabalho em sala de aula na mais baixa etapa de ensino, nem o mínimo, em termos de qualificação certificada, estava presente na condição de profissional de educação das crianças da pré-escola em Cametá.

As docentes entrevistadas Maria Aparecida e Maria da Glória realizavam suas funções de educadoras ao mesmo tempo em que cursavam o magistério numa escola de caráter privado existente na cidade de Cametá, diante do que também compreendemos que as referidas docentes estavam em formação, demonstrando com isso uma nítida falta de preocupação, por parte do governo militar, no bojo da educação das crianças com idade inferior a sete anos, até porque a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação do período não manifestava qualquer condição para com a atuação desses profissionais.

Quanto a sua formação e atuação, a docente entrevistada Maria Aparecida manifestase informando que cursava o magistério e ao mesmo tempo trabalhava na secretaria do Grupo Escolar Júlia Passarinho, e que foi chamada para fazer um treinamento que lhe possibilitou atuar em turmas de educação infantil.

O (nome da escola) foi nossa primeira escola, lá eu estudei da primeira, o ginásio, estudava o magistério.[...] Eu trabalhava sempre ajudando na secretária da escola Júlia Passarinho. [...] a professora [nome da gestora] fez uma visita lá... Aí ela pediu duas professoras para fazer o treinamento, aí a diretora me chamou e a [nome da outra professora] para fazermos o treinamento. (Entrevistada Professora Maria Aparecida).

Observe-se que não havia uma formação específica para atuar com o pré-escolar, muito ocorrendo formações aligeiradas, quando havia, como no caso do *treinamento* realizado pela entrevistada Professora Maria Aparecida. Ou seja, faltava no país uma preocupação com a formação do profissional para o exercício docente com crianças em idade pré-escolar, de modo que, segundo Kramer (2006, p. 804), em estudo sobre a educação infantil nas políticas educacionais no Brasil, mesmo quando houve a definição legal da educação de zero a seis anos no Brasil nos anos 1990, ainda se colocava como importante “formar professores para lidar com crianças pequenas”, por ser “uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos,

desconhecida e até mesmo menos nobre”, parecendo surpreender gestores “ter crianças com menos de 7 anos na escola”. Ora, se na década de 1990 era importante a formação de professores para lidar com as *crianças pequenas*, imagine em plena ditadura, quando o compromisso do Estado com o mercado, em detrimento do sujeito menos favorecido, era muito maior!

Anos depois, provavelmente já na década de 1980, a docente fez um curso de licenciatura curta, no município de Marituba, Pará, não informando a especificidade da área. E logo em seguida obteve o grau de licenciada plena em Pedagogia pelo Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará. Ao retornar para a sala de aula, já não estava mais na condição de professora da pré-escola, e sim professora do ensino de 1º grau. Segue o relato da professora: “Nesse período eu fui fazer o meu curso, lá em Marituba... Porque nós fizemos primeiro a licenciatura curta e fomos fazer a plena em Pedagogia na cidade de Castanhal... E quando eu voltei, já voltei com as escolas de quinta a oitava série” (Entrevistada Professora Maria Aparecida).

A docente entrevistada Maria da Glória também conciliava estudo e trabalho, ou seja, ainda cursava o magistério, o que poderia representar uma não adequada formação certificada para o trabalho na pré-escola. E nessa condição a referida docente encontrava dificuldades em conciliar as duas funções, e assim se expressa, nesse sentido: “Aí, eu saía correndo do colégio (INSA) para não chegar atrasada; eu trabalhava e estudava; não era fácil (Entrevistada Professora Maria da Glória).

A condição minimamente necessária para a atuação em sala de aula, segundo os princípios legais, era estar habilitado em magistério, norma advinda da reforma do ensino de 2º grau. Assim destaca Rocha (2012, p. 28):

A partir da década de 70 perceberemos que com a Lei nº 5.692/71 a denominação da formação de professores aparecerá como Habilitação no Magistério, incluída na reforma do 2º grau como um todo, no qual o aluno após cursar as disciplinas para a formação geral, realizaria as disciplinas profissionalizantes em dois ou três anos, nesse último caso, estariam incluídas as especializações em pré-escola, alfabetização e outras.

Consideramos que a importância da formação do professor para a educação da infância implica uma articulação entre o conhecimento científico e práticas educativas que orientem o trabalho docente numa perspectiva de cuidar e educar diante de ações que primem pelo desenvolvimento de uma educação integral, que zelem pelo aprendizado. Mas no contexto da ditadura, em Cametá, as condições objetivas não permitiam às professoras essa integração, tendo elas que se valer de experiências de trabalho construídas no cotidiano da escola, na interação com as crianças, a partir de uma base pautada em seus processos formativos, conforme

podemos inferir a partir das memórias da entrevistada Maria Auxiliadora, cujo fazer pedagógico se pautava na *troca de experiências com outras* colegas professoras, atentando para a faixa etária das crianças, focando na educação enquanto molde de comportamentos e na instrução enquanto obtenção de conhecimentos, no fazer rezas, no exercício da educação moral e cívica.

Bom, a gente fazia nosso planejamento pra poder trabalhar com crianças, trocando experiências umas com as outras; é, a gente tinha que fazer um... eu acho assim, tipo um projeto, o que que nós vamos aplicar de acordo com a faixa etária, aquilo que eles podiam absorver de conhecimento, é... tudo assim, a partir de como se sentar, aquela época a gente tinha assim um cuidado, não só com a instrução, mas também a educação, como tratar os outros; é, ainda era no tempo que antes da gente ir pra sala de aula, tinha que fazer a oração, rezar, né? Tinha aquela parte de Educação Moral e Cívica que a gente tinha que obedecer a... a... hoje é o que esse presidente quer implantar né, cantar Hino Nacional pelo menos uma vez na semana, e a gente levava as crianças pra eles irem aprender.

A docente entrevistada Maria da Glória, considerando seu processo de formação profissional, concluiu posteriormente a habilitação em magistério, permanecendo após esta conclusão mais um ano como docente na pré-escola. Ingressou no ensino superior no curso de licenciatura em Ciências Biológicas pela UFPA, e mais tarde no curso de licenciatura em Matemática pela mesma instituição. Após a habilitação em nível superior, passou a exercer sua função docente em turmas de 5ª a 8ª série e ensino médio.

As docentes Maria da Piedade e Maria do Livramento, diferentemente das demais, já haviam concluído o magistério antes de atuarem como docentes na pré-escola. Isto é, já possuíam a formação mínima exigida pela conjuntura educacional do período estudado. Destacamos que a docente Maria da Piedade expandiu sua formação, realizando dois cursos de aperfeiçoamento, um referente ao ensino da Matemática e o outro referente ao ensino de Ciências, ambos por meio de estudos adicionais<sup>30</sup>, o que lhe possibilitou ministrar aulas em turmas de 5ª a 8ª séries, fato ocorrido logo após a conclusão dos mesmos.

Olha, agora quando eu comecei, eu terminei a formação de leigos, depois eu fiz o magistério – Segundo Grau, né?, mas eu fiz aqui o adicional de Matemática e Ciências... (Entrevistada Professora Maria da Piedade).

Isso era o magistério, aí depois eu comecei a lidar com 5ª e 8ª série, aí a gente fez aquele profissional. (Entrevistada Professora Maria da Piedade).

A professora Maria do Livramento destaca que, ao iniciar seu trabalho docente junto às crianças da pré-escola, já possuía em seu currículo a habilitação em magistério, o que lhe possibilitou certa segurança ao assumir pela primeira vez um turma de educação infantil; e

---

<sup>30</sup> Os estudos adicionais possibilitavam ao professor de magistério poder atuar até a sexta série do 1º grau.

ainda tinha exercido a função de professora em turmas de 1ª a 4ª série. A licenciatura e o bacharelado em Geografia constituíram-se posteriormente na formação em nível superior da docente, que passou a ministrar aulas de 5ª a 8ª série e segundo grau.

Eu só tinha o magistério. Naquele tempo que era o... pedagógico... Eu me lembro que quando ela me deu para trabalhar com a turma da pré-escola, as criancinhas, eu dava sempre aula de 3ª à 4ª série, aí como houve esse problema que ninguém queria, ninguém queria, eu disse pra ela que eu ficava, me aventurava, porque eu acho que na hora que a gente é professor, a gente tem que ser de tudo, né?, e eu tinha o magistério, que veio me ajudar muito. Depois me formei em Geografia, licenciatura e bacharelado. (Entrevistada Professora Maria do Livramento).

Entendemos que, diferentemente das demais professoras entrevistadas, a professora Maria do Livramento foi a única que iniciou o trabalho na pré-escola já com uma formação em magistério, o que, de acordo com a docente, lhe ajudou muito – “eu tinha o magistério que veio me ajudar muito”. Com base em Rocha, entendemos que esse aporte teórico resultante de formação qualificada propiciou mediações de docente entre a criança e o conhecimento, considerando a experiência da docente Maria do Livramento:

O adulto ensinante, mediador por excelência entre a criança e o conhecimento, necessita de aporte teórico/prático para ler as disposições afetivas das crianças, como as emoções, as quais são indicadoras privilegiadas, nessa fase, dos estados psicológicos. (ROCHA, 2012, p. 32).

É importante considerar que a formação do professor vai além das inferências das noções básicas de um currículo escolar, pressupondo promover saberes que se entrelaçam nas interações sociais e pessoais que decorrem de um processo de formação mais ampliado do educador. O professor, munido de uma teoria que possa contribuir de forma reflexiva e prática com o exercício de sua ação docente no cotidiano educativo das crianças, tem condições de contribuir, com maior qualidade, para o desempenho de uma formação integral dessas crianças.

Contudo, embora a formação da maioria das professoras que atuavam na educação pré-escolar, em Cametá, estivessem na condição de leigas, com exceção de Maria do Livramento, sem uma habitação naquilo que concerne a uma formação pelo menos mínima para o magistério, como nos mostra a pesquisa, não podemos deixar de reconhecer o protagonismo dessas mulheres no trabalho com a formação dessas crianças da pré-escola. Essas educadoras, mesmo diante de um contexto que não priorizava, em termos de investimento, formação docente e outras demandas que contribuíam para uma formação mais digna, mantiveram-se firmes diante do propósito daquilo que compreendiam sobre o ensinar, muitas vezes buscando apoio uma na outra para conduzir o processo de formação dessas crianças que dependiam do

espaço público. As palavras das docentes Maria do Livramento e Maria Auxiliadora nos permitem essa compreensão:

Aí a minha cunhada não tinha mesmo experiência, aí tocou pra ela, ela não queria, não queria, e eu disse: “não, nós vamos caminhar juntos”. Aí ela já foi junto comigo, porque a gente ia pendurada uma na outra, levando ela, porque era o primeiro ano de trabalho dela, ela se formou já adulta e ela não tinha muita experiência de sala de aula, e aí ela pegou, mas mesmo assim ela se saiu muito bem, até porque as crianças, eles eram naquele tempo criancinhas boas. (Entrevistada Professora Maria do Livramento).

Era, era só nós, nós e nós, e... porque a.... era por conta dos professores só, cada um fazia o seu, mas tinha que apresentar, naquela época, nossa... inspetora... não, era supervisora, inspetora era de alunos... supervisor era aquele que trabalhava com professor, era supervisora. Acho que era uma forma de avaliar, de coordenar, de selecionar. (Entrevistada Professora Maria Auxiliadora).

Para essas professoras, o desafio não estava somente no fator formação ou numa habilitação em uma área específica; o mesmo estava explicitado também na falta de um acompanhamento por parte do Estado, que não provia aos mesmos um programa de formação continuada, visando a melhor preparar essas docentes e, por conseguinte, ocasionar uma mudança significativa na prática educativa do cotidiano da sala de aula.

#### 4.6 O LÚDICO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA COMO UMA CRÍTICA SILENCIOSA AO PROTAGONISMO DA INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO NA PRÉ-ESCOLA

Para compreendermos como era conduzida a formação da criança nos espaços públicos de educação, faz-se necessário mergulhar nos diferentes ideários pelos quais a educação brasileira passou ao longo de sua constituição e, dentre eles, o período ditatorial, que se estendeu de 1964 a 1985, em termos oficiais. Os desdobramentos do pensamento educacional brasileiro voltado para a ideologia da segurança nacional incutiram e reforçaram, no contexto da escola, práticas educativas que primavam pela obediência, pelo civismo exacerbado e, ainda, direcionavam o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva de trabalho que viesse, aos moldes do regime, garantir o futuro da nação. Assim, a educação destinada ao povo brasileiro não se ocupou de desenvolver situações de aprendizagem que objetivassem provocar o pensamento crítico nos sujeitos, sendo que, para Germano,

A atuação do Estado na área da educação – coerente com a ideologia da segurança nacional – reveste-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural. (GERMANO, 2005, p. 105).

Nesse mesmo contexto social e educacional, a educação das crianças com idade inferior aos sete anos se fazia acontecer nas escolas públicas do território brasileiro. Na cidade de Cametá, a presença de turmas formadas por crianças da referida faixa etária estava no bojo desta “nova” forma de pensar o processo de formação de cidadãos para a sociedade brasileira.

Porém, cabe aqui refletirmos sobre como os professores se utilizavam de outras estratégias para realizar suas práticas docentes condizentes com uma educação mais propícia às crianças, como, por exemplo, a presença do lúdico no tocante às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula ou como suas práticas reproduziam as dimensões de formação impostas pelo regime. Neste sentido, Cunha e Góes destacam que:

Algumas professoras conseguiam, às custas de artimanhas, contornar os programas oficiais e desenvolver, com os alunos, atividades produtivas de resistência à ideologia oficial, desenvolvendo uma atitude crítica. Infelizmente, seu número foi pequeno, não só por causa das perseguições que lhes eram movidas, como também pelo grande número de candidatos dispostos a veicular todo aquele conteúdo de “amoral e de cinismo”, como a sadia resistência dos alunos batizou as novas disciplinas. (CUNHA; GÓES, 1996, p. 80).

Considerando que a criança precisa ser compreendida numa condição própria de seu estado de desenvolvimento, pois a infância é uma fase da vida do ser humano com características e necessidades específicas, e não como uma representação de um adulto, entendemos que se faz necessário que as ações educativas estejam voltadas para uma dimensão lúdica que propicie a estas a compreensão do mundo onde se vive, conforme exposto por Saito e Oliveira, em discussão teórica tratada na seção 2, no sentido de que

a criança tenha experiências do pensar crítico e criativo em um espaço povoado por objetivos, materiais lúdicos e propostas desafiadoras com as quais ela possa criar, desenvolver a imaginação e o pensamento criativo e, em especial, um espaço para brincar, se relacionar e aprender de maneira significativa e emancipatória. Nesse processo lúdico, alegre e criativo, tanto o professor quanto as crianças precisam estar mergulhados na fantasia, no prazer e no contentamento do ato de brincar e aprender. O papel do adulto, representado pelo professor, deve ser recíproco e em conjunto com as crianças em situações de interação, uma vez que o adulto assume a posição do outro mais experiente que deve promover, organizar e prover situações de desenvolvimento pelas relações humanas estabelecidas na escola infantil. Nesse prisma, o tempo e o espaço da criança na escola e os saberes e fazeres docentes são envolvidos pelo que a criança sente, vê e faz nele em conjunto com seus pares. (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 13).

No contexto dessas práticas desenvolvidas no processo de formação das crianças, nas escolas públicas em Cametá, mesmo diante de um período ditatorial, observamos que em muitos

momentos havia por parte dos docentes uma preocupação de que, por meio da ludicidade, a aprendizagem da criança se tornaria mais significativa. De acordo com Serrão,

Portanto, é importante o papel dos professores para aplicar o conhecimento do valor do brincar, agindo na prática, com as crianças. Brincando, a criança representa a relação do corpo e movimento, traduzido e o expressa através de gestos, e este por sua vez, relaciona-se com a apresentação, a compreensão e a percepção do mundo que a criança possui. A sociabilidade das brincadeiras e jogos permitem que se crie laços emocionais, integração produtiva e unidade do grupo. (SERRÃO, 1999, p. 99).

A compreensão dispensada ao conhecimento por meio de situações de ensino que visavam a contornar aquilo que foi instituído para a formação do sujeito frente ao ideário do regime se expressa nas palavras das docentes Maria da Piedade e Maria do Livramento:

Tinha as brincadeiras de roda. Quando por exemplo nós íamos ensinar as vogais cantando. Quando nós íamos ensinar juntar as sílabas também, a gente sempre cantava... Sempre eu gostava muito de cantar, que era pra eles relaxarem... A gente tinha muita música. A gente cantava e eles aprendiam... Pena que eles não me deixaram muito tempo. (Entrevistada professora Maria do Livramento).

A gente brincava de roda, até porque eles eram menores e tinham os maiores, a gente tinha cuidado. Sabe como é, a responsabilidade era dobrada. (Entrevistada Professora Maria do Livramento)

Tinha a hora da recreação, tinha musiquinhas ensinando, através da música, as letrinhas, e os desenhos, enfim... Eu me lembro que eu inventava músicas com letras, porque tem vezes que a gente assimila muito melhor cantando. (Entrevistada Professora Maria da Piedade)

Mesmo diante de um contexto educacional que visava, dentre outros objetivos já citados em seções anteriores, promover uma educação no sentido de desenvolver aptidões para o trabalho em cada sujeito e a docilização dos corpos por meio da obediência, as referidas docentes compreendiam que por meio de ações lúdicas educativas as crianças se apropriavam do conhecimento com mais qualidade, com maior interesse, pois “a brincadeira funciona para o pensamento infantil como um propulsor de relações como atitudes de pesquisa e hipóteses”, conforme Lima (2010, p. 18). Ou seja, havia certa contestação à rigidez de um comportamento que se imprimia ao trabalho infantil, como preocupação com a preparação para a série seguinte, daí a perspectiva da memorização de vogais, letras e sons, ao se introduzirem as atividades lúdicas explicitadas pelas professoras entrevistadas acima. No entanto, o caráter lúdico ainda estava atrelado, contraditoriamente, também a uma docilização dos corpos infantis, ao não se propiciar a criticidade, dado que o lúdico se coadunava como uma instrumentalização para o

acesso mecânico de assimilação de processos de escrita, por meio do domínio de letras, sons e sílabas, além de uma compreensão do lúdico como mecanismo de *relaxamento dos corpos*.

Os saberes docentes que se manifestavam por meio da ludicidade nas turmas de educação pré-escolar, em Cametá, apresentavam, de certo modo, estratégias de aprendizagem que contornavam, por meio do lúdico, do reconhecimento do ser infantil que estava na escola, uma concepção de ensino que se fundava na preparação imediata das crianças para a 1ª série, onde o foco maior estava em evitar o fracasso escolar, quando entendiam, em suas práticas, a necessidade de reconhecer o lúdico para o desenvolvimento da criança, mesmo que ainda estivesse relacionado com a preparação para o ler e o escrever, tão ao gosto dos militares, no sentido de, pretensamente, com suas ações, buscar *acabar* com o analfabetismo, mas sem, infelizmente, uma perspectiva crítica, como a que realizava, anos antes da ditadura, o educador Paulo Freire (CUNHA; GÓES, 1996, p. 21), cuja metodologia implicava a relação da “riqueza fonêmica” com a “pluralidade do engajamento na realidade local, regional, nacional”, assim como “criação de situações existenciais típicas do grupo que se vai alfabetizar” e “de fichas-roteiros, que auxiliam os coordenadores de debates no trabalho”, a fim de propiciar discussões, numa perspectiva da formação do sujeito crítico.

A Metodologia do Sistema Paulo Freire implica o cumprimento das conhecidas etapas que devem ser executadas na seguinte ordem: levantamento do universo vocabular do grupo que se vai alfabetizar [o que implica relação com a realidade dos sujeitos – destaque nosso]; seleção neste universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: riqueza fonêmica e o da pluralidade do engajamento na realidade local, regional, nacional; criação de situações existenciais típicas do grupo que se vai alfabetizar; criação de fichas-roteiros, que auxiliam os coordenadores de debates no trabalho; feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. (CUNHA; GÓES, 1996, p. 21).

Neste sentido, havia uma compreensão do sentido do brincar como princípio para desenvolver a aprendizagem, ou seja, havia o reconhecimento das crianças no contexto de suas brincadeiras, que perpassavam pelo cantar, brincar de roda; porém, este reconhecimento se manifestava num silenciamento e não diante de uma atitude reflexiva da ação docente para com a configuração de sociedade. Considerando esta dimensão da ludicidade, Vygotski salienta que:

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processo de desenvolvimento e de aprendizagem. (VYGOTSKI, 1999, p. 72).



A ludicidade também estava presente nos jogos confeccionados para direcionar o trabalho com as crianças, porém no sentido de envolvê-las ao mundo da leitura; com isso, a forma descompromissada do brincar era uma condição de segundo plano e tampouco permitia uma comunicação das crianças com o mundo para que as mesmas pudessem estabelecer a desconstrução de uma realidade que, por meio de princípios autoritários e ufanistas, estabelecia controle sobre o currículo escolar. Sobre a utilização dos jogos como aprimoramento da leitura, percebemos, na fala de uma de nossas docentes entrevistadas, manifestar-se da seguinte forma:

Essa parte de jogos, de música, pra criança ir aprendendo aquelas canções, pra eles começarem a emitir sons, essas coisas assim. Até porque, eu acho que hoje, o aluno se desenvolve mais rápido, antigamente demorava mais... é bem mais fácil hoje trabalhar com criança. (Entrevistada Professora Maria Auxiliadora).

Sobre a ludicidade no contexto das práticas pedagógicas promovidas sempre com um objetivo definido, regras que suplantem o prazer do brincar e por conseguinte comprometam o estabelecer da relação humana, manifesta-se Brandão:

Ao compreender o lúdico como manifestação integrante da cultura escolar, considero importante destacar sua expressão não só no contexto das salas de aula, mas num espaço mais amplo, no qual se estabelece todo e qualquer tipo de relação humana. É preciso que pensemos se as diversas práticas escolares realmente condizem, contribuem e conspiram para uma formação humana prazerosa, criando um ambiente favorável a essas manifestações. (BRANDÃO, 2004, p. 63).

Diante dessa compreensão da ludicidade como manifestação da cultura escolar que potencializa as relações humanas, implica perceber a criança como um agente vivo, para o qual – dependendo da intencionalidade de um processo de formação que busque considerar as práticas lúdicas como uma ferramenta para refletir sobre os papéis que os inúmeros sujeitos desempenham na sociedade, e ainda que se busque questionar as variadas formas de promover a compreensão do contexto social vivido –, propõe-se dar ao lúdico uma outra dimensão dentro do espaço escolar, uma dimensão crítica.

Neste sentido, as práticas lúdicas desenvolvidas numa perspectiva de questionar a realidade onde os sujeitos se encontram inseridos superam a coadunação do trabalho docente com qualquer forma de regime autoritário, e, ainda, promovem a participação ativa da criança na produção de seu próprio conhecimento. De acordo com Ortiz (2005, p. 10),

O ensino deve favorecer uma participação mais ativa por parte da criança no processo educativo. Deve-se estimular as atividades lúdicas como meio pedagógico que, junto com outras atividades, como as artísticas e musicais, ajude a enriquecer a personalidade criadora, necessária para enfrentar os

desafios na vida. Para qualquer aprendizagem, tão importante como adquirir, é sentir os conhecimentos [...]. Divertir-se enquanto aprende e envolver-se com a aprendizagem, fazem com que a criança cresça, mude e participe ativamente do processo educativo.

Outra dimensão do lúdico se manifesta na movimentação do corpo da criança. O dançar fazia parte das ações de ensino voltadas para as crianças, porém na compreensão docente esta prática se manifestava como se fosse um ritual, uma atitude mecânica, uma imposição para o trabalho docente; a expressão “a gente tinha que cantar, dançar” parece-nos estar mais ligada a um legado de conformismo do que a uma possibilidade de perceber que a criança é um ser que apreende o mundo também por meio de brincadeiras.

No jardim era aquela brincadeira, movimentos motores... a gente tinha que cantar, dançar, fazer de tudo para conquistar a confiança deles, tratando com carinho, com paciência, dedicação. A gente conquistava essas crianças. (Entrevistada Professora Maria Aparecida).

Uma outra questão a se considerar na compreensão que as docentes manifestavam sobre o lúdico está presente no cuidado com o ambiente da sala de aula, bem como com a produção de recursos pedagógicos para promover a interação entre a criança e o que se ensinava a ela. O tempo dispendido para a produção de cartazes, calendários para que a criança no seu cotidiano na sala de aula assimilasse os dias da semana, os meses do ano, por exemplo, era uma compreensão de que a educação voltada para a formação da criança requer uma configuração mais ampla, precisa estar, contraditoriamente, além da ênfase na escrita e na leitura.

Inclusive nós tínhamos material didático, tinha que fazer mesmo, flanelógrafo, é... aquele, cartaz de prega, calendário, colocava todo o calendário e de lá, nós íamos colocando o dia da semana, o mês, preparava e aí só ia mudando lá de acordo com os dias. (Entrevistada Professora Maria do Livramento).

[...] era uma sala, cada escola tirava uma salazinha determinada pra essa turma... A gente tinha o direito de ornamentar do jeito que quisesse. (Entrevistada Professora Maria da Glória).

Diante do exposto nas falas de nossas entrevistadas, confirma-se a presença do lúdico nas práticas docentes para com a formação das crianças; porém, o mesmo não se manifestava numa perspectiva crítica de contestação ao ideário educativo proposto pela ditadura militar, mas como uma condição de contestar uma concepção de ensino que precocemente inseria a criança em práticas educativas que intensificavam a leitura e a escrita como a única forma de se prover de conhecimento.

E ainda, sobre essa contestação das práticas docentes por meio da ludicidade, ressaltamos que as mesmas se manifestavam diante de uma crítica silenciosa, o que por sua vez

adquire certa importância no espaço da sala de aula; porém, além dele, não se buscava refletir sobre a concepção de homem, de mundo e de educação que o regime ditatorial impunha por meio de um currículo forjado por técnicos que desconsideravam o caráter investigativo e reflexivo do processo educacional, e assim aos professores cabia “ocultar a sua visão de mundo e ser neutro diante das questões de seu tempo ou de outros tempos históricos” (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 249).

#### 4.7 O CORPO DOCENTE E A PERCEPÇÃO SOBRE A DITADURA NO CONTEXTO CAMETAENSE

Com o movimento de 1964, a educação brasileira passou a ser alvo de princípios ideológicos que descaracterizavam toda e qualquer ação, principalmente nas instituições públicas de ensino, que primasse por uma oposição ao sistema vigente. Ações violentas, repressivas e o uso da censura foram mecanismos utilizados para o convencimento a respeito dos “valores e conhecimentos considerados fundamentais para a formação do modelo ideal de cidadão que se pretendia para o Brasil” (PLÁCIDO, 2014, p. 8). Com isso, aos poucos a cultura do silêncio e do conformismo foi instalando-se no âmbito da educação pública brasileira e, por conseguinte, nas demais instâncias da sociedade. Para Filgueiras (2006b, p. 3377-3378):

A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada na formação de um espírito nacional. A reforma do ensino propôs um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e jovens nos valores e no universo moral conformando os comportamentos do homem, da mulher e o vínculo familiar.

Neste contexto de silenciamento e repressão, os professores tornaram-se um dos principais alvos a ser vigiados, controlados. Para que a ideologia do regime vigorasse nos entornos da educação, fazia-se necessário contar com a participação e adesão de propagadores que acreditassem numa educação para a formação do cidadão trabalhador, religioso, patriota e obediente (PLÁCIDO, 2014); e os professores, na concepção dos militares, poderiam desempenhar muito bem esse papel, caso contrário representariam uma ameaça aos princípios regimentados em favor dessa concepção de homens subservientes.

No país, como um todo, espalhou-se a idéia da significativa importância do combate à subversão, fazendo-se valer dos valores morais e espirituais. Assim, muitos educadores foram extremamente vigiados em decorrência de seu modo de pensar e agir. Nas palavras da docente Maria Auxiliadora, é expressa a prática de vigiar, de controlar o trabalho dos docentes para que

estes não propagassem ideias e práticas que impulsionassem atitudes e pensamentos de subversão da ordem.

Eu digo assim, é... vigiar um pouco. Logo no começo assim, que eu comecei a trabalhar, era muita vigilância, a gente tinha que ter cuidado com o que falava... porque podia ter alguém que escutasse, até porque a gente fazia o concurso, mas quem indicava era o político, era o deputado que indicava. Apesar de tudo... mas a sala de aula já era do tempo do concurso, depois eles iam colocando alguém pela janela. Quando eu comecei era assim. (Entrevistada Professora Maria Auxiliadora).

Com a intensiva vigilância sobre o trabalho dos professores, também no contexto cametaense, junto ao trabalho docente na pré-escola, o Estado ditatorial detinha também o propósito de instalar a neutralidade sobre o posicionamento dos professores em direção aos problemas sociais que nasciam no seio de uma política de governo conservadora, autoritária e centralizadora. As ameaças também se manifestavam pelo viés ideológico do regime. A instabilidade era uma condição para correlacionar a influência da política partidária no controle da educação. Diante disso, muitos professores se viam obrigados pela conjuntura governamental a “**ter cuidado com o que falava**”, de modo a se pensar bem antes de se pronunciar sobre fato que não estivesse condizente com a concepção de mundo, de sociedade e de homem defendida pela ditadura. A esse respeito, Cunha e Góes (1996, p. 36) informam que:

A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo de ideias subversivas. A mera acusação que uma pessoa, um programa educativo ou um livro que tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão.

O sistema educacional brasileiro estava organizado para intensificar, também por meio de seu currículo, tais práticas de controle, e o professorado da época em questão não tinha a livre organização sobre o conteúdo científico a ser transmitido, no espaço da sala de aula, aos estudantes; o domínio sobre as questões de ensino-aprendizagem e outras manifestações educativas foi um dos mecanismos que a “nova” política educacional estabeleceu como medida para garantir que seus interesses fossem efetivados. A esse respeito, a docente Maria Auxiliadora faz a seguinte observação:

MEC mesmo que... ele já mandava elaborado o que era pra fazer, as disciplinas, o que era pra gente dar e a gente tinha que dosar assim, tirar o que a gente ia trabalhar e o que pra nós não servia, a gente ia tirando, né?, fazia uma... uma seleção, a gente tinha que ter cuidado, a gente se reunia por série. (Entrevistada professora Maria Auxiliadora).

Tinha, a [nome de uma supervisora]... ela fazia assim, tinha o dia de plano de aula, a gente dava aula sexta-feira até, por exemplo, até meio-dia, a gente dava

intermediário, aí ela chegava e reunia todo mundo, aí cada professora de 2<sup>a</sup>, de 3<sup>a</sup> e de 1<sup>a</sup>. Aí pega a grade curricular e vinha aqui contigo, pegava o teu caderno de plano de aula, ela ia ver o que tu destes e o que não destes, ela conferia todinha a matéria, aí ela passava visto e dava autorização, você pode continuar fazendo seu plano de aula, entendeu? (Entrevistada professora Maria da Glória).

Nessa mesma orientação, sobre o controle das ações a serem desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino, Pinto (2014, p. 291) nos faz a seguinte colocação:

Nos estabelecimentos de ensino de grau médio, somente poderão constituir-se grêmios com finalidades cívicas, culturais, sociais e desportivas, cuja atividade se restringirá aos limites estabelecidos no regimento escolar, devendo ser sempre assistida por um professor.

E ainda Frigotto (2006, p. 170) enfatiza que:

Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja forma de veiculá-los é tida como mais relevantes que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo. Sob esta ótica, o aumento do acesso à escola, ou até mesmo dos anos de escolaridade [...] torna-se amplamente funcional e produtivo para a estabilidade do sistema social em geral.

Para essas ações, o estado atribuía-se o direito de designar um professor, um agente que simpatizasse com os propósitos do regime, chegando por muitas vezes a compensá-lo por tais serviços. E com isso inibiam-se posturas contrárias que por ventura viessem a se opor aos objetivos de tais práticas. Neste sentido, Cunha e Góes (1996, p. 37) comentam que:

Enquanto isso, os conselheiros que concordavam com as novas orientações da política educacional tinham seus mandatos sucessivamente renovados. Quebrava-se assim, a resistência remanescente no CFE, à alocação dos recursos governamentais a serviço dos interesses de agências internacionais e à submissão da política educacional brasileira aos seus ditames.

Se no conjunto das ações educacionais a repressão e o controle se faziam vigentes, o que pensar acerca do envolvimento de docentes em movimento de contestação às ordens políticas e ideológicas, ou acerca de sua participação ou influência em partidos políticos de oposição aos mandos e comandos do governo para com a sociedade brasileira? Assim, a docente entrevistada Maria Aulixiadora expõe:

Na época do regime nós não tínhamos uma certa liberdade, inclusive, no caso, esse negócio de campanha política, certas coisas a gente não podia falar para os alunos, mas a gente não era tão vigiado, agora só no problema político a gente era muito vigiado. Nesse período, pra gente era muito ruim, porque se o

professor procurasse demonstrar uma certa preferência por outro lado, no tempo dos coronéis, a gente perdia o lugar. Era demitido. (Entrevistada Professora Maria Aparecida).

O relato da referida docente nos possibilita inferir que o tolhimento da liberdade de expressão fora das instituições educacionais também era uma prática constante por parte de representantes do governo, acarretando a estes atribuir punições aos envolvidos nessas ações. E, ainda, a ameaça da perda de seus postos de trabalho era uma das formas de materialização nas variadas formas de perseguição às atitudes de “infração disciplinar” que viessem a ocorrer por parte dos professores. As normas repressivas se instalaram não só no contexto das salas de aula, mas também nas práticas sociais dos sujeitos na época. Para Cunha e Góes (1996, p. 38-39),

Essa norma repressiva dizia que cometeria “infração disciplinar” o professor, estudante ou funcionário de estabelecimento de ensino público ou privado que se enquadrasse em diverso casos, entre os quais os seguintes: aliciar ou incitar à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividades escolares ou participar nesse movimento; praticar atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados ou deles participar; conduzir, realizar, confeccionar, imprimir, ter em depósito, distribuir material subversivo de qualquer natureza.

Se o infrator fosse professor ou funcionário, seria demitido (ou dispensado), e proibido de ser nomeado (ou admitido ou contratado por qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de cinco anos. Se fosse estudante, seria desligado do curso, e proibido de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino por três anos.

Quanto a essas condições impostas para o comportamento social e conseqüentemente para o político no sentido de pertencimento a movimentos de reivindicação de direitos ou outras circunstâncias, os professores se viam sob ameaça dessa repressão; com isso, procuravam reprimir ou reservar para si atos ou concepções críticas em relação aos acontecimentos ocorridos no período da militarização da sociedade brasileira e, ainda, buscavam manter-se alheios aos movimentos, fossem eles sociais ou partidários, embora outros tantos estivessem na luta.

Havia, nas implicitudes dos docentes, que era melhor o silenciamento do que serem submetidos às normas de repressão, à perda do emprego, também uma das terríveis punições para o ser humano. Nas palavras da docente entrevistada Maria da Conceição, percebemos tais impressões de inquietação: “Eu nem coisa bem, mas sim, afetou uma coisinha pra cá, né? Porque na ditadura pra nós num dava pra falar muito, essas coisas que a gente ia vivendo no dia a dia, que acontece com nós. Sobra para gente” (Entrevistada Professora Maria da Conceição).

Ao manifestarem suas percepções da conjuntura social e educacional nos anos de 1970 a 1985, anos de atuação das docentes entrevistadas, temos a clareza de que a cidade de Cametá carregou as influências de “dominação político-ideológica” (GERMANO, 2005, p. 239), que passara a vigorar com base no movimento de 1964:

Foram vinte e um anos de regime ditatorial no país, que significaram um período de muitos conflitos, violência e resistência. Muitos líderes estudantis foram presos, universidades foram invadidas e controladas, a União Nacional de Estudantes foi sufocada. Boa parte da população que viveu esse tempo conheceu formas muito específicas de dor e silêncio que, no contexto do regime, tiveram uma conotação de coerção e medo. (ROSA, 2006, p. 37).

De tudo que foi mencionado, podemos apreender que o cenário nacional vivido durante o período em que os militares tomaram e mantiveram o poder por meio de um golpe, em nome da defesa da democracia, deixou marcas e memórias nesses docentes, não somente medo; eles de alguma forma buscavam resistir às pressões do legado militar que se instalou em todo o país, e mais especificamente em Cametá, participando de encontros em sindicatos, reuniões em comunidades. Acreditamos, porém, que houve adesão de muitos educadores que, imbuídos por sentimentos nacionalistas, patrióticos não percebiam – ou se percebiam preferiam manter-se em silêncio – os reflexos e as implicações que a política governamental do regime militar implantou e deixou no país, como também em Cametá.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão comprometeu-se a investigar a pré-escola no contexto da ditadura militar na cidade de Cametá, delimitando como foco temporal o período que abrange toda a década de 1970 e parte da década de 1980, até o ano de 1985, ou seja, temos aí um percurso de 15 anos, dentre os 21 em que este país ficou à mercê de um regime autoritário que implantou uma política educacional, para todos os níveis de ensino, baseada no controle político e ideológico para manter uma ordem preconizada pela ditadura. Assim, a problemática a ser investigada visou a compreender em que medida as ações didático-pedagógicas na educação pré-escolar se contrapunham a uma formação voltada para a manutenção da ordem, e em que medida a mantinham, a partir do trabalho docente e das práticas pedagógicas realizadas nesse contexto.

Para respondermos a tal questão, tomamos o objetivo de analisar como o trabalho docente, no contexto cametaense, construía práticas pedagógicas junto às crianças da pré-escola, no sentido de compreender se estas mantinham ou se contrapunham à ordem, em um contexto marcado por um autoritarismo expressivo dos militares quanto à manutenção da ideologia da segurança nacional, assim como em um período da história brasileira pautado na perspectiva desenvolvimentista. Ao cabo deste percurso, debruçamo-nos em estudos e leis que versam sobre a temática, como também realizamos entrevistas semiestruturadas com seis professoras que vivenciaram o contexto da educação pré-escolar em Cametá.

Com o propósito de avançarmos no conhecimento do objeto em estudo, “A pré-escola no contexto da ditadura militar, município de Cametá – Pará: memórias do trabalho docente e prática pedagógica”, a pesquisa procurou compreender: como se deu a implantação desta etapa de educação voltada a um público que até então não representava prioridade no contexto educacional, em Cametá, entre 1970 a 1985; que espaços acolhiam as crianças nesse período e quais condições apresentavam para garantir o acontecer do processo ensino-aprendizagem, buscando compreender se as escolas atendiam, ao mesmo espaço, crianças advindas de condições sociais distintas e de que forma acontecia a relação entre professor e aluno, no interior das práticas pedagógicas, no sentido de compreender se esta relação se concretizava mediante o prescrito instituído pelo regime ou extrapolava para uma dimensão mais voltada para o campo da afetividade, contrapondo-se a um perfil humano preconizado pela ditadura.

Diante dos estudos realizados sobre a ditadura num espaço mais amplo, no caso da sociedade brasileira, inferimos que o período da ditadura militar no Brasil foi palco de inúmeras



lutas e conflitos entre Estado e sociedade. Primeiramente, buscou-se atender aos interesses do mercado, regimentando uma política econômica e educacional pautada numa ideologia de desenvolvimento nacional baseada no acúmulo de capital e garantia de mão de obra para o setor de produção. Parte da sociedade, por sua vez, buscava meios de resistência através de organizações sociais e movimentos de trabalhadores que, somados à juventude, lutavam contra a política impopular imposta por esses militares, bem como reivindicavam a garantia de direitos da classe trabalhadora. O país viveu um período de intensas repressões, mas também manifestações de resistência.

No campo educacional, as legislações também foram campos de disputa e pretensões de um projeto político que visava ao favorecimento de uma classe; com isso muitas limitações foram impostas à sociedade jovem brasileira, principalmente quanto ao acesso a subsequentes níveis de ensino e, assim, o problema da democratização do ensino permanecia latente no país, posto que, com a Lei nº 5.692/1971, observa-se que a educação da juventude brasileira passou a se generalizar para um caráter profissionalizante no que tange ao ensino de 2º grau, como forma encontrada pelo governo militar para fazer do sistema educacional uma agência produtiva de mão de obra para o mercado de trabalho, enquanto que o acesso ao ensino superior se tornava algo secundário para os filhos da camada popular.

Quanto ao processo de escolarização das crianças menores de sete anos, por parte da iniciativa pública e por conseguinte do Estado militar, o que se via era um segmento muito pouco favorável, a começar pela pouca preocupação quanto à formação de sujeitos em ambiente apropriado e pensado para sua faixa etária, pois o espaço de acolhimento quase sempre era improvisado e ainda não se verificava, por meio da legislação, uma atenção quanto à formação de profissionais para trabalhar com a primeira infância.

E, diante disso, constata-se que foi somente por volta da segunda metade da década de 1970 que se teve a implantação das Creches Casulo, mas surgindo por ocasião da inserção da mulher no mercado de trabalho, e não de fato para atender às necessidades da formação da criança em seu processo de formação integral. Outra condição dada à educação da primeira infância era a dimensão de assistencialismo, pois não se tinha o entendimento de que a mesma poderia garantir uma formação ampla para as crianças.

Considerando a realidade econômica e social pela qual o país vinha passando, era latente nos discursos da época que as crianças da pré-escola necessitavam de atendimento odontológico, assistência médica, programas direcionados a suprir o estado de desnutrição que as crianças pobres apresentam, uma vez que a sociedade precisa de homens fortes e mão de

obra sadia. Porém, pouco se falava em assistência pedagógica, em espaço apropriado para o acolhimento e, por conseguinte, para a formação dessas crianças.

No tocante à pré-escola no contexto da sociedade cametaense, em evidência do seu processo de implantação, analisamos que este processo ocorreu sem grande engajamento por parte do Estado. O financiamento para promover construção de espaços públicos destinados a atender a essas crianças em suas necessidades educativas formais se fez ausente, uma vez que, para a educação destas crianças, em termos de espaço físico, era destinada uma *salinha* no interior das instituições públicas escolares destinadas a atender sujeitos numa faixa etária não condizente com as da criança da pré-escola.

Outra constatação sobre o acontecer da educação das crianças nesses espaços públicos em Cametá, é que esta se materializava por meio de arranjos financeiros, sendo que os recursos pedagógicos para prover o ensino e a aprendizagem desses sujeitos eram financiados por seus respectivos responsáveis, não raro os próprios professores e pais dos alunos; com isso o Estado transferia uma responsabilidade de caráter público para terceiros, os pais.

Em relação às práticas pedagógicas manifestadas diante da formação da criança em face à ditadura militar no contexto das escolas públicas em Cametá, analisamos que estas reproduziam a concepção de educação que tinha como princípio o disciplinamento do corpo, o formentar do espírito colaborativo, no sentido de propagar “os bons valores morais e cívicos” necessários para manter a ordem e garantir o contentamento, a docilização do corpo.

Pontuamos também que, mediante a relação entre professor e aluno, havia um misto de formalismo que ao mesmo tempo dispensava uma atitude de afeto, um cuidar mais intenso. O formalismo consistia num trabalho de controle do comportamento, como condição imposta pelo regime. Também a “necessidade” do ensinar a ler e escrever se sobrepunha ao tempo do brincar; com isso, a educação na pré-escola orientava-se para uma subjetividade que primava pela elevação do nível de aprendizagem da criança para a 1ª série, e não pelo processo de seu desenvolvimento integral.

Por outro lado, atitudes de afeto se manifestavam no reconhecimento da criança como um sujeito de sentimentos; as crianças eram ouvidas nas suas necessidades físicas, no entendimento de suas “revoltas”. Contudo, a relação baseada num diálogo mais emancipador e num afeto que possibilitasse seu envolvimento crítico com o mundo e suas manifestações não se constituía numa tônica intensa na concepção das práticas diárias da sala de aula junto aos sujeitos da educação pré-escolar.

Apontamos também que as docentes que atuavam na educação pré-escolar não desfrutavam de uma formação adequada, no sentido de certificação. Estas docentes apresentavam-se no espaço da sala de aula, das crianças da pré-escola, na sua maioria, na situação de leigas. A condição formativa delas variava entre o primeiro grau completo, a habilitação em magistério em curso e a habilitação em magistério já concluída. Ou seja, a formação mínima para a atuação em sala de aula, de acordo com a LDB nº 5692-1971, não se fazia, via de regra, em se tratando do trabalho docente diante da formação da criança da educação pré-escolar durante o regime militar. Outro obstáculo, também, era vivenciado pelas docentes; o Estado não direcionava um acompanhamento pedagógico, por meio de formação continuada, visando ao aprimoramento do trabalho docente para com as crianças.

Considerando, ainda, respondermos a nossas questões norteadoras, constatamos que as atividades desenvolvidas pelas docentes perpassavam uma condição lúdica, manifestando-se como uma estratégia de ensino de que as docentes lançavam mão para promover uma forma de contestação à rigidez das formas como a educação da criança foi pensada no currículo no período militar, como a constante regra de inserir a criança no processo de apreensão da leitura e da escrita, não tendo significativa atenção para com o seu desenvolvimento psicossocial.

Nesta condição, o lúdico se reservava a uma crítica silenciosa quanto ao processo de massificação do aprendizado da criança, não buscando refletir a concepção de homem, de mundo e de educação que o regime ditatorial instaurava e contra o qual era necessário se contrapor, com vistas a um processo de humanização do homem.

De modo geral, inferimos que a educação das crianças da pré-escola em Cametá, durante o período estudado, distanciava-se de uma perspectiva de educação emancipadora – pauta do princípio do educar para a liberdade, para o reconhecer-se sujeito no seu espaço de vivência –, uma vez que o fervor do patriotismo se fazia de inspiração e direção nas práticas educativas desempenhadas na sala de aula.

As práticas reprodutivistas, também, encontravam-se no bojo da educação das crianças, dando-se mais ênfase ao sentido da manutenção da ordem em detrimento de práticas de promoção de um espírito crítico, questionador; dessa forma se perpetuava uma formação que fomentava o controle político e ideológico dos indivíduos.

Analisamos ainda que o panorama educacional proposto pelo regime militar, no que concerne ao trabalho docente, também se fazia refletir no contexto da educação em Cametá. O posicionamento político dos professores era um fator a ser considerado, com o intuito de aplicar-lhes punições; a preferência por um partido político também era uma condição para

infligir algum tipo de represália. A postura crítica diante de ações tomadas pelo governo sem o diálogo com a sociedade estava a mercê da censura. Neste sentido, a postura do silenciamento dominava os espaços de interação desses docentes.

Por outro lado, em termos futuros, a presente pesquisa enuncia a necessidade de novas investigações no campo das experiências formativas que os docentes, no contexto da ditadura, construíram em outros espaços de formação, como sindicatos, movimentos sociais, objetivando analisar como setores progressistas da região formavam os trabalhadores em termos de processos de alfabetização e formação política. Outrossim, destacamos que esta investigação, no contexto do município de Cametá, possibilitou uma compreensão da formação de crianças em idade pré-escolar, numa perspectiva que ainda não havia sido assumida em termos investigativos, considerando os impactos da ditadura militar na atuação docente e suas práticas pedagógicas, corroborando para a literatura nacional sobre a ação desse regime nos processos formativos das escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARCE, Alessandra. O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 28, n. 76, p. 379-403, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300006>>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- ASSIS, Orly Zacatto Mantovani. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1982.
- BARBOSA, I. G. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010. CD-ROM.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil-militar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11, 2013, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Anais...**, Curitiba, 2013.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto editora, 1994.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: T. A. Queiroz; Edusp, 1994.
- BRANDÃO, Daniela Laura. **O lúdico na educação infantil.** 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Afirmativo, Cuiabá (MT), 2004.
- BRANDOLI, Fernanda Maria. Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. In: **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/11109/8106>>. Acesso em: 03 mar. 2019.
- BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.
- \_\_\_\_\_. Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do Conselho Federal de Educação. In: **Do Ensino de 2º Grau: Leis e Pareceres.** Brasília (DF): MEC/Departamento de Ensino Médio, Brasília, 1976.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto Educação: conferências, pronunciamentos e depoimentos.** Brasília, 1978. T. I.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. **Projeto Educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.

BRIGHENTE, Mirian Furlari; MESQUIDA, Perri. Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10; SEMINÁRIO INFORMACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1, 2011, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Anais...**, 2011.

CARVALHO, Carlos Henrique de; FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. Estado militar e a questão da educação infantil no Brasil: as ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ituiutaba, MG, 1964 a 1985. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n.5, jan./jul. 2015.

CARVALHO, Delza Maria de. **Política e exclusão social**: um estudo sobre o município de Cametá – Pará. Belém: Camutás, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. A pré-escola em questão. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 2, p. 71-83, jan./jun. 1984.

\_\_\_\_\_. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAVATTA, Maria. **Luta e Memória**: a preservação da memória histórica do Brasil e o resgate de pessoas e de documentos das garras da ditadura. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. Políticas públicas para a educação da criança pequena: uma análise das décadas de 1970 a 1990. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 13, p. 37-46, jan./jun. 2013.

CONTRERAS, José. A retórica do profissionalismo e suas ambiguidades. In: \_\_\_\_\_. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Repercussões da cultura contemporânea no currículo e na docência – armando uma perspectiva para ver e pensar. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-viva. In: \_\_\_\_\_. GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DIAS, Ana Lúcia Bentes; COELHO, Maria do Socorro da C.; SANTOS, Fábio Augusto Fiel. A Política de Interiorização da Universidade Federal do Pará no Município de Cametá – PA. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 35-46, 2004.

ERTHAL, Regina Maria. **As condições de trabalho docente na escola pública:** uma reflexão sobre a compreensão dos professores acerca de seu próprio trabalho. 2014. Monografia (Especialização em Trabalho Pedagógico) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/50897/R%20-%20E%20-%20REGINA%20MARIA%20ERTHAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Jogos de encaixe:** educar ou formatar desde a pré-escola. São Paulo: Artcolor, 1997.

FAPESPA – FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS DO PARÁ. **Estatísticas municipais paraenses:** Cametá. Belém: FAPESPA, Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, 2008.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. A Ditadura Militar e a proletarização dos professores. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática:** 1969-1993. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006a.

\_\_\_\_\_. O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar de 1964: a construção de uma disciplina. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia (MG), Universidade Federal de Uberlândia. **Anais...**, 2006b. v.1. p. 3375- 3385.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 285-303, set. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional.** São Paulo: CUT, Secretaria Nacional de Formação, 2005. p. 63-

71. Disponível em: <[http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839\\_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%c3%8dPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf](http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%c3%8dPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2019.

FURLAN, Elisângela. Educação na década de 70: formação sem informação. In: JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR, 11, 2013, Cascavel (PR). **Anais...**, Cascavel: Unioeste, 2014.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel**. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. V. 3.

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

HEBLING, Milene Cristina. **Memória e resistência: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985)**. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

JESUS, Angela Vujanski de. Relação professor aluno na educação infantil. 2013. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaleta.com.br>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil no Brasil: da negação à busca da produção de sentido. **Revista Ciências e Letras**, n. 36, p. 105-127, jul./dez. 2004.

KRAMER, S. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas (SP): Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.



\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 423-484.

LEME, Renata Bento. Formação de professores na ditadura militar (1964-1985) e suas consequências na atualidade. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA, 25, 2015, Presidente Prudente. Congresso Nacional de Formação de Professores. **Anais...**, Presidente Prudente (SP): UNESP, 2015. V. 2. p. 3952-3960. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/formacao-de-professores-na-ditadura-militar-1964--1985.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2018.

LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

LIMA, G. E. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos**. 2010. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LIMA, Maria Valrineide da Silva. **A importância do lúdico através das brincadeiras cantadas na educação infantil no contexto da gestão escolar**. 2010. 53 fls. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Fortaleza (CE); Santa Maria (RS), 2010.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LOBATO, Vivian da Silva. Educação, memória e história: possíveis enlaces. **Revista Margens Interdisciplinar**, Belém, v. 8, n. 10, p. 65-75, 2014.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A influência do UNICEF e da UNESCO na Educação Infantil brasileira contemporânea. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 35, p. 126-140, set. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACEDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. A educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX e XX. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9, 2012, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba. **Anais...**, João Pessoa: UFPB, 2012. V. 1. ISBN 978-85-7745-551-5.

MAFRA, Aline Helena. Metodologia de pesquisa com criança: desafios e perspectivas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 107-119, jan.-jun. 2015.

MAGALHÃES, Livia Diana R. Experiência, memória, aprendizagem social e política. In: \_\_\_\_\_.; TIRIBA, Lia (Org.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 77-94.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O.; PIETROCOLA, M.; ORTÊNCIO FILHO, Henrique. História e características da disciplina de ciências no currículo das escolas brasileiras. **Educere – Revista da Educação**, Umuarama (PR), v. 11, n. 2, p. 197-224, jul./dez. 2011.

MARAFON, Danielle. Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8, 2009, Campinas (SP). **Anais...**, Campinas (SP): HISTEDBR, 2009. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/files/ZjxYEbbk.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/ZjxYEbbk.doc)>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MARTINS, Egídio. **Trabalho, educação e movimentos sociais**: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no Município de Cameté – PA. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as reformas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Formação de profissionais do magistério**. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2003.

MATHIAS, Suzely Kalil. **A militarização da burocracia**: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990. São Paulo: UNESP, 2004.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições do Brasil Infantil. **Saberes, Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 11, p. 94-100, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685/5206>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MENDES, Tiago Henrique Klengel Biasotto. A reestruturação do ensino durante a ditadura militar: interlocução entre o discurso e a prática. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 8, 2009.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. **Lugares da Infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MONLEVADE, J. Pequena geografia, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, C. L. de (Org.). **Professores**: formação e profissão. Campinas (SP): Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. p. 137-158.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 3; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 5, 2015, Curitiba. **Anais...**, Curitiba (PR), 2015.

NASCIMENTO OLIVEIRA, T.; PASSOS BRANDÃO, L.; AMANAJÁS PENA, H. Análise da dinâmica da estrutura produtiva do município de Cametá, Amazônia – Brasil. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, n. 194, p. 1-15, 2014. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/14/economia-cameta.html>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

NETTO, José Paiva. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NORONHA, Rachel. O escolar da pré-escola: contribuição à sua trajetória histórica. **Revista de Educação**, v. 1, n. 2, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARÁ (Estado). **Estatística Municipal: Cametá**. Belém: Governo do Pará, Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças, Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PIERRO, G. M.; HORA, D. M.; FERNANDES, J. N. **Estágios**. Rio de Janeiro: Unirio; Fundação Cecierj, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Golpe de 1964 e o financiamento: ditaduras não gostam de educação. **RBP AE**, v. 30, n. 2, p. 287-301, mai./ago. 2014.

PLÁCIDO, Gilamara Duarte. Educação, civismo e religiosidade durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inês. Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 249-270, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/29830>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

REDIN, Euclides. **Atendimento à criança pequena no Brasil**. São Paulo: FDE, 1988. (Ideias, 20).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetórias recentes e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1989. 291 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1989.

ROCHA, Luciana Caprice Silva Santos da. Formação de professores na educação infantil. **Revista Projeção e Docência**, v. 3, n. 1, p. 28-36, mar. 2012.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Marcadores conversacionais: um estudo sobre os marcadores “Parente” e “– Que tá? – Tá bom”, no município de Cametá/PA**. Cametá (PA): [S.n.], 2003. (Novo Tempo Cabano, 2).

\_\_\_\_\_. **Saberes Sociais e Luta de Classes: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z16 – Cametá/Pará**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2006.

ROSEMBERG, F. Educação Pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 6-32, mar. 2002.

\_\_\_\_\_. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAITO, Heloísa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. In: **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, e39210, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39310>>. (Acesso em 18 de abril de 2019).

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga (Portugal): Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Dermeval. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP): Autores associados, 2013.

SERRÃO, M. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Anamaria Santana da. **Políticas de atendimento à criança pequena em MS (1983/1990)**. 1997. 145 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1997.

\_\_\_\_\_. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. **Pro-Posições**, Campinas (SP), v. 10, n. 1, p. 40-53, mar. 1999.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista (BA), v. 8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações rurais e agroindústrias**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1984). In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil**: da colonização portuguesa à modernização autoritária. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 273-303.

SILVA, Gilmar Pereira da. **Políticas de formação, currículo e trabalho para a juventude do campo na Amazônia**: construindo indicadores de qualidade para o ensino médio do campo, na microrregião de Cametá/Estado do Pará. Cametá, 2013. Mimeo. (Projeto de Pesquisa CNPq).

SOUTO, Debora Luppi; GIL, Gabriela Fiori; SAITO, Heloísa Toshie Irie. A organização do espaço na educação infantil: algumas reflexões. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 3; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 5, 2015, Curitiba. **Anais...**, Curitiba (PR), 2015.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

SOUZA, Solange Jobim e. Tendências e fatos na política da educação pré-escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 47-53, nov. 1984.

TANCREDI, Ana Maria Orlandina Carvalho. **Políticas Nacionais de Educação Infantil**: Mobral, Educação Pré-Escolar e a Revista Criança. 2006. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2006.

\_\_\_\_\_. O surgimento de uma política pública. **Revista Cocar**, v. 4, n. 8, p. 49-55, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação Docente para a Educação Pré-Escolar na Época da Ditadura Militar. **Educação & Realidade [online]**, v. 40, n. 4, p. 1061-1075, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651546>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: o trabalho docente – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, jan.-abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2011.

TATAGIBA, Ana Paula. Percursos de uma luta urgente: a educação infantil como dever do Estado. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 146-171, jul./dez. 2011. Disponível em: <[http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/download/6357/5166](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/6357/5166)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto; SANTOS, Eloisa Helena. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 83-100, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7119/549310>>. Acesso em: mar. 2018.

VYGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Edusp, 1999.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba (PR), n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ZINET, Caio. **Qual o legado da ditadura civil na educação brasileira?** [S.l.]: Centro Referencial em Educação Integral, 2016. [Recurso eletrônico]. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- NOME:
- 2- IDADE:
- 3- FORMAÇÃO:
- 4- TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:
- 5- TEMPO DE ATUAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA:
  
- 6- Como estava organizada a educação em Cametá nos anos de 1970 a 1985? Quantas escolas havia nesse período? Havia alguma que atendia às crianças em idade pré-escolar?
- 7- Como se deu a implantação da educação pré-escolar em Cametá nos anos 1970 a 1985?
- 8- Quem eram os professores da época? Como eles eram selecionados para trabalhar com as crianças? Havia algum critério?
- 9- Como os professores ministravam suas aulas? Como trabalhavam com as crianças?
- 10- Que tipo de orientação os professores recebiam por parte da Secretaria de Educação, visando a orientar o trabalho dos professores?
- 11- Havia alguma documentação, alguma norma que fizesse referência à educação das crianças nesse período?
- 12- Quem era o secretário de Educação nesse período? Como era a atuação dele junto aos professores que trabalhavam com as crianças?
- 13- Como era o atendimento a essas crianças? Havia um espaço próprio para elas estudarem?
- 14- De 1970 a 1985 vivíamos em plena ditadura militar. Como se dava a ação dos professores em sala de aula, considerando-se as normas do regime?
- 15- Como os professores se relacionavam com os alunos? Era uma relação rígida ou havia situações de brincadeiras, afetos, socialização?
- 16- Você tem na lembrança as musiquinhas cantadas, quais as brincadeiras mais frequentes realizadas junto as crianças?
- 17- O projeto Casulo: você tem informações sobre ele? Como foi implantado, como funcionava, quem eram as crianças atendidas? Quem tomava conta?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

EU, \_\_\_\_\_, declaro ter concordado em participar, livre e espontaneamente, como sujeito entrevistado, na pesquisa intitulada **MEMÓRIAS DO TRABALHO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR, MUNICÍPIO DE CAMETÁ – PARÁ**, sob a responsabilidade de MARIA ISABEL BATISTA RODRIGUES – discente do mestrado em educação na linha de EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM, DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ DA UFPA, e Profa. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto – orientadora da pesquisa.

Declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa e ciência de que eles não atentam contra a minha própria integridade física ou moral, nem contra a de qualquer outra pessoa. Sei, igualmente, da possibilidade de interromper a minha participação em qualquer momento no decorrer da pesquisa, assim como da possibilidade de requerer reparos legais no caso de me sentir prejudicado(a) com a divulgação, não autorizada por mim, de algum dado a meu respeito.

Tenho clareza de que as informações que darei orais e/ou escritas poderão ser usadas pelo pesquisador nesta pesquisa, e de que a minha identidade não será divulgada, a menos que eu expresse por escrito a preferência pela divulgação.

Declaro que fui consultado sobre se gostaria de acrescentar algo ao presente termo, e que foi finalizado com a minha anuência de que concordava com a forma e conteúdo da redação.

LOCAL \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

---

Assinatura do (a) participante