



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA MARIA MACHADO DE SOUZA

**A HISTÓRIA DA IDENTIDADE INFANTIL NO AMAPÁ: NARRATIVAS DE  
PROFESSORAS QUE ATUARAM NOS JARDINS DE INFÂNCIA NO PERÍODO  
TERRITORIAL DA DÉCADA DE 1970 (1972- 1980)**

Macapá  
2023

LUCIANA MARIA MACHADO DE SOUZA

**A HISTÓRIA DA IDENTIDADE INFANTIL NO AMAPÁ: NARRATIVAS DE  
PROFESSORAS QUE ATUARAM NOS JARDINS DE INFÂNCIA NO PERÍODO  
TERRITORIAL DA DÉCADA DE 1970 (1972- 1980)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap), como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito

Macapá  
2023

**LUCIANA MARIA MACHADO DE SOUZA**

**A HISTÓRIA DA IDENTIDADE INFANTIL NO AMAPÁ: NARRATIVAS DE  
PROFESSORAS QUE ATUARAM NOS JARDINS DE INFÂNCIA NO PERÍODO  
TERRITORIAL DA DÉCADA DE 1970 (1972- 1980)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/e), como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades

Data da defesa: 08 de setembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito - PPGED/UNIFAP  
Presidente e orientadora

---

Prof. Dr. Eliana do Socorro de Brito Paixão - PPGED/UNIFAP  
Examinador Interno

---

Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery – PPGH/UNIFAP  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro - PPGED/UNIFAP  
Suplente Interno

---

Prof. Dr. Demilto Yamaguchi da Pureza – UNIFAP  
Suplente Externo

À **Deus**,

pelo presente que me dá todos os dias: o dom da vida!

Aos meus amados pais **Raimunda e Livaldo** (*in memoriam*),  
pelos ensinamentos e vivências, base das minhas memórias afetivas.

A minha querida família **Renato, Paulo Renato e Luís Gustavo**,  
por tornarem cada dia da minha vida, único e especial!

Aos meus tios **Lúcia e Samuel**,  
por compartilharem com os meus pais,  
a responsabilidade por minha educação.

As tias **Nazaré, Inêz, Leci** e ao tio **Sabá**.  
Pelo carinho e exemplos.

Aos meus irmãos de sangue é de coração **Zulima, Zuleide, Claudia**,  
**Rose, Toni, Neto, Adriana, Iracema, Fábio, Flávio e Flavia**,  
Por tornarem a minha infância e adolescência, períodos bem especiais!

As Professoras **Alberina, Ana Maria, Célia, Leonice** (*in memoriam*), e **Marió**,  
“Professoras Pioneiras” da Educação Infantil do Estado do Amapá!

## AGRADECIMENTOS

A minha querida orientadora, Profa. Ângela do Céu Ubaiara Brito, por ter enxergado diante de uma possibilidade de Projeto, mais um caminho para visibilizar a infância amapaense. Eternamente grata pela acolhida e ensinamentos, sempre regado na confiança, no respeito com pitadas generosas de tranquilidade e afeto. Saiba que todos os “. ? , ... e !”, advindos das orientações, estão materializados aqui nessas páginas. Nenhum se perdeu no caminho!

Aos membros da primeira Banca Examinadora, Prof. Demilto Yamaguchi da Pureza, Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery e Prof. Dra. Daniela Fagundes Portela, e aos professores das Disciplinas Seminários de Pesquisa I, II, e III, pelas contribuições valiosas que se encontram materializadas nessa Dissertação;

Ao Prof. Dr. Prof. Dr. Alexandre Pereira e a Prof. Dr. Eliana do Socorro de Brito Paixão, em nome dos quais estendo meus agradecimentos a todo o corpo docente do PPGED/UNIFAP, pelos momentos de estudos e reflexão, que se encontram entrelaçados as palavras escritas nessa Dissertação;

À secretária do PPGED/UNIFAP, querida Idanilde Rocha, que sempre se mostrou disponível nos momentos de incertezas e dúvidas, diante da vida burocrática acadêmica;

Aos meus colegas de turma (PPGED 2018): Arliane, Angleson, Antônio Jarmerson, Betel, Bianca, Cláudia, Cristiana, Elisangela, Enilton, Fabiana, Hosana, Jéssica, José Miguel, Jorge Lucas, Juliane, Leslie, Márcio, Neliane, Odessa, Priscila, Quellem, Raimundo Brito, Sonale, Revan, Rosana e Tathiane, pela vivência virtual, que tornou singular essa caminhada;

Ao PPGED/UNIFAP, por me proporcionar, por meio da pesquisa, dar visibilidade à infância amapaense!

À Adriana, pelo incentivo quando da inscrição do PPGED/UNIFAP; pela generosidade não só em compartilhar ideia da pesquisa sobre a história da infância amapaense, como também da metodologia a ser empregada nessa pesquisa (História Oral); pelas “trocas de figurinhas” valiosíssimas durante os Seminários de Pesquisa I, II e III;

Às Professoras Alberina, Ana Maria, Célia e Marió, pela disponibilidade em realizar as entrevistas de história oral; pelo carinho com o qual fui recebida, e principalmente pelo amor que demonstram ter às crianças da Pré-escola, materializado nas narrativas;

À Silmar, filha da Prof. Leonice, que com muita confiança e carinho abriu as portas da sua casa e do acervo pessoal de sua mãe, para que eu pudesse tranquilamente “garimpar esse território precioso”;

À Mônica, sobrinha da Prof. Marió, por disponibilizar seu tempo para procurar materiais e organizar os horários das entrevistas de história oral com a Prof. Marió;

À Milany responsável pela Seção de Obras Raras da Biblioteca Pública Prof. Elcy Lacerda, que com muita educação e carinho, sempre deu um jeitinho, no meio da confusão da reforma, de me atender e me ajudar na procura de materiais relacionados à pesquisa;

Ao Joel Lima, Coordenador de Disseminação de Informação da Unidade Estadual do IBGE, pela gentileza em disponibilizar os arquivos físicos dos Anuários Estáticos do Território do Amapá;

A Katiane, pela simpatia, disponibilidade e ajuda na coleta de matérias;

À Adriana, Ana Tereza, Bethânia, Eli, Gilda, Prof. Ivetinha, Simara, Suane e Walter, amigos-colegas da Escola Guanabara por sempre estarem disponíveis a me ajudar, nessa caminhada do PPGED;

Aos professores da Escola Guanabara, especialmente, Ana Rita, Andréia, Aretusa Iracilma, Juju, Lidiane, Lorena, Margareth, Suely e Roseli, por mostrarem-se autônomas e responsáveis, diante de minhas ausências;

Ao Renato, pelo apoio incondicional, não só na caminhada do PPGED, mas em todos os desafios que a vida sempre de me presenteia!

## RESUMO

A presente dissertação trata da história dos Jardins de Infância no contexto amapaense, tomando por recorte temporal o período de 1972 a 1980. Expõe como reflexão inicial a problemática: o que revelam as fontes documentais e as práticas pedagógicas das professoras, a partir de suas narrativas, sobre a identidade dos Jardins de Infância na década de 1970, período territorial do Amapá? Com base nas discussões de Ariès (2018), Cambi (1999), Gomes (2005), Kramer (1992, 2023), Kohan (2003), Kuhlmann Jr. (2013, 2020, 2021), Oliveira (2019), Oliveira-Formosinho (2006), Rosemberg (1992, 1999, 2003), entre outros, analisa-se as concepções de infância, criança e educação, institucionalizadas no contexto territorial na década de 1970, concretizada nas práticas pedagógicas cotidianas das professoras e nos documentos normativos e orientadores que definiam a identidade infantil dos Jardins de Infância do Amapá. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, respaldada pela metodologia da História Oral, em consonância ao que propõe Meihy, Holanda (2019) e Alberti (2013, 2004) com dados analisados à luz da abordagem hermenêutica-dialética, a partir das preposições de Minayo (2007, 2014). Os dados foram coletados em fontes documentais e nas entrevistas de história oral realizada com 04 professoras que desenvolveram suas atividades profissionais no Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e o Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”, campo empírico dessa pesquisa. A investigação apontou importantes reflexões em torno da temática em questão, que possibilitaram algumas ponderações, destacadas por: o modelo de pré-escola de caráter assistencialista de cunho compensatório, propagado a partir da década de 1970 pelo governo federal e atravessada por seu projeto militarista-tecnocrata, imprimiu marcas aos jardins de infância do contexto territorial amapaense, uma vez que a falta de compromisso dos governantes locais, e a quase inexistência de legislação específica à educação escolar das crianças pequenas, possibilitou a expansão de vagas, mas desconsiderou a qualidade necessária a esse atendimento; o contexto territorial amapaense da década de 1970, caracterizada por ser sossegado, calmo, com relações de coletivismo e vizinhança marcadas pela afetividade, realidade concreta vivenciada pelas crianças, imprimiu marcas significativas sua pertença étnica e aos seus códigos culturais, presentes principalmente nas brincadeiras e em outras interações estabelecidas com as pessoas com as quais convivia, em espaços que lhes eram comuns, como a casa e a escola; as concepções de infância, criança e educação, institucionalizadas no contexto territorial para os jardins de infância, nem sempre se traduzem nas práticas pedagógicas operacionalizadas pelas professoras, uma vez que, por carregam consigo condicionantes culturais, políticos e históricos, ao se materializarem no espaço escolar, caracterizado também pela sua subjetividade, ora consideram a criança como um “ser participante, ora a consideram como um “ser em participação”, opção por vezes explícita nos documentos demandados no período em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** História; Educação; Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

This dissertation deals with the history of kindergartens in the context of Amapá, taking the period from 1972 to 1980 as a time frame. It presents as an initial reflection, the problem: what do the documentary sources and the teachers' pedagogical practices reveal, based on their narratives, about the identity of kindergartens in the 1970s, the territorial period of Amapá? Based on discussions by Ariès (2018), Cambi (1999), GOMES (2005), Kramer (1992, 2023), Kohan (2003), Kuhlmann Jr. (2013, 2020, 2021), Oliveira (2019), Oliveira-Formosinho (2006), Rosemberg (1992, 2003), among others, analyzes the concepts of childhood, child and education, institutionalized in the territorial context in the 1970s, , materialized in the teachers' daily pedagogical practices and in the normative and guiding documents that defined the child identity of the kindergartens in Amapá. This is qualitative research, supported by the methodology of Oral History, in line with what is proposed by Meihy, Holanda (2019) and Alberti (2013, 2004), with data analyzed in the light of the hermeneutic-dialectical approach, based on the prepositions by Minayo (2007, 2014). The data was collected from documentary sources and oral history interviews conducted with 04 teachers who developed their professional activities at the kindergarten “Meu Pé de Laranja Lima” and the kindergarten “O Pequeno Príncipe”, the empirical field of this research. The investigation pointed to important reflections around the theme in question, which allowed some considerations, highlighted by: the preschool model of a compensatory welfare nature, propagated from the 1970s onwards by the federal government and crossed by its militarist- technocrat project, imprinted marks on kindergartens in the territorial context of Amapá, since the lack of commitment from local governors, and the almost non-existence of specific legislation for the school education of young children, enabled the expansion of vacancies, but disregarded the necessary quality to this service; the territorial context of Amapá in the 1970s, characterized by being peaceful, calm, with collectivism and neighborhood relations marked by affection, a concrete reality experienced by children, imprinted significant marks on their ethnic belonging and their cultural codes, present mainly in games and in other interactions established with the people with whom they lived, in spaces that were common to them, such as home and school; the conceptions of childhood, child and education, institutionalized in the territorial context for kindergartens, do not always translate into the pedagogical practices implemented by the teachers, since, because they carry with them cultural, political and historical conditions, when they materialize in the school space , also characterized by its subjectivity, sometimes consider the child as a “participating being”, sometimes they consider it as a “being in participation”, an option that is sometimes explicit in the documents demanded in the period in question.

**KEYWORDS:** History; Education; Pedagogical Practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Grupo Escolar de Macapá .....	75
Figura 2 Momento recreio no Grupo Escolar de Macapá em 1944 .....	75
Figura 3 Encerramento do ano letivo do Jardim de Infância anexo ao Grupo Escolar Gal. Azevedo Costa .....	77
Figura 4 Professoras organizando encerramento do ano letivo do Jardim de Infância anexo ao Grupo Escolar Gal. Azevedo Costa .....	78
Figura 5 Sala de aula do Jardim Infância anexo ao Grupo Escolar Barão do Rio Branco .....	79
Figura 6 Interação entre professora e alunas do Jardim Infância anexo ao Grupo Escolar Barão do Rio Branco .....	79
Figura 7 Matrícula inicial na pré-escola (1944-1980).....	84
Figura 8 Unidades escolares do pré-primário/ pré-escola (1944-1980) .....	85
Figura 9 Descrição das fontes documentais.....	94
Figura 10 Entrevista de história oral temática - roteiro/ sessão .....	96
Figura 11 Organização dos roteiros de entrevista de história oral temática .....	97
Figura 12 Fases do processamento da entrevista de história oral.....	98
Figura 13 Nota jornalística: construção do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima .....	100
Figura 14 Prédio original do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima .....	101
Figura 15 Autobiografia das professoras participantes da pesquisa.....	105
Figura 16 Encerramento do Curso de Especialização no INEP .....	109
Figura 17 Planejamento/ Formação no Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima.....	109
Figura 18 Crianças do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima homenageando a Prof. Marió após a sua aposentadoria .....	109
Figura 19 Análise dos dados – Operacionalização .....	112
Figura 20 Boletim Escolar do Curso adicional da Pré-escola expedido pelo IETA.....	120
Figura 21 Salão na entrada do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” .....	131
Figura 22 Mobiliário - Sala de aula do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” .....	131
Figura 23 Sala de aula do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” .....	132
Figura 24 Festa Junina no Jardim de Infância” O Pequeno Príncipe” .....	138
Figura 25 Crianças do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” no dia do desfile .....	138
Figura 26 Lembrança de encerramento do ano letivo .....	138
Figura 27 Aula de ensino religioso/ formação religiosa no Jardim de Infância “ O Pequeno Príncipe” .....	142
Figura 28 Passeio na Fazendinha .....	145
Figura 29 Passeio nos arredores da escola.....	146

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Governadores indicados no TFA (1972- 1985).....	61
Tabela 2 Unidades escolares de ensino pré-primário infantil (1944-1948).....	74
<i>Tabela 3 Unidades escolares de ensino pré-primário infantil (1949-1970).....</i>	<i>77</i>
Tabela 4 Unidades escolares de ensino pré-escolar (1971-1980) .....	80
Tabela 5 Diretoras do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima (1972-1982) .....	102
Tabela 6 Diretoras do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” (1972-1982) .....	103
Tabela 7 Estrutura do Regimento Escolar para os Jardins de Infância .....	115
Tabela 8 Roteiro das unidades de trabalho .....	121
Tabela 9 Ficha de informação .....	121
Tabela 10 : Estrutura física, mobiliário e materiais do Jardim de Infância Meus Pé de Laranja Lima e do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” .....	130
Tabela 11 Rotina diária do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe.....	141
Tabela 12 Descrição de algumas atividades realizadas nas rodinhas.....	143
Tabela 13 Flexibilização das rotinas nos Jardins de Infância .....	145

## LISTA DE SIGLAS

<b>AI</b>	Ao Institucional
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CBPE</b>	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
<b>CEB</b>	Comunidades Eclesiásticas de Base
<b>CEF</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CETE</b>	Conselho de Educação do Território Federal do Amapá
<b>CEV-AP</b>	Comissão Estadual da Verdade do Amapá
<b>CGT</b>	Comando Geral dos Trabalhadores
<b>CIA</b>	Agência Central de Inteligência
<b>CIS</b>	Comissão de Investigação Sumária
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>COEPRE</b>	Coordenadoria de Educação Pré-Escolar
<b>COEDI</b>	Coordenadoria de Educação de Infantil
<b>CPDOC</b>	Centro de Pesquisa Documentação de História Contemporânea do Brasil
<b>DEI</b>	Divisão de Educação Infantil
<b>DNCr</b>	Departamento Nacional da Criança e Adolescente
<b>DSN</b>	Doutrina de Segurança Nacional
<b>ELE</b>	Equipe de Legislação de Ensino
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>ESG</b>	Escola Superior de Guerra
<b>FGV</b>	Fundação Getúlio Vargas
<b>FUNABEM</b>	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
<b>IBAD</b>	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
<b>ICOMI</b>	Industria e Comércio de Minérios S.A.
<b>IETA</b>	Instituto de Educação do Território do Amapá
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
<b>IPES</b>	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
<b>LBA</b>	Legião Brasileira de Assistência

<b>LIS</b>	Grupo de Pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>Mesp</b>	Ministério da Educação e Saúde Pública
<b>OMEF</b>	Organização Mundial para a Educação Pré-escolar
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCB</b>	Partido Comunista Brasileiro
<b>PDA</b>	Plano de Desenvolvimento da Amazônia
<b>PIN</b>	Plano de Integração Nacional
<b>PTB</b>	Partido Trabalhista Brasileiro
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-graduação em Educação
<b>PPGMDR</b>	Programa de Pós-graduação Mestrado em Desenvolvimento Regional
<b>PSEC</b>	Plano Setorial de Educação e Cultura
<b>SAM</b>	Serviço de Assistência ao Menor
<b>SOJI</b>	Serviço de Orientação aos Jardins de Infância
<b>SEC</b>	Secretaria de Educação e Cultura
<b>SEED</b>	Secretária de Educação do Estado
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação de Macapá
<b>SINAPS</b>	Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social
<b>SEPRE</b>	Setor de Educação Pré-Escolar
<b>SUUDAN</b>	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TFA</b>	Território Federal do Amapá
<b>UEAP</b>	Universidade Estadual do Amapá
<b>UEPA</b>	Universidade do Estado do Pará
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UND</b>	União Democrática Nacional
<b>UNICID</b>	Universidade Cidade de São Paulo
<b>UNICEF</b>	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
<b>UNIFAP</b>	Universidade Federal do Amapá

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 História da Infância: sentimento/valorização da infância</b> .....	<b>22</b>
<b>1.2 Sentimento da Educação Infantil: breve contexto histórico</b> .....	<b>42</b>
<b>2 DITADURA MILITAR: CONTEXTUALIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES AO JARDIM DE INFÂNCIA</b> .....	<b>47</b>
<b>2.1 O golpe de 64 e a instalação de um novo regime: a ditadura militar</b> .....	<b>48</b>
<b>2.2 A ditadura militar no contexto territorial amapaense: militarização da educação</b> .....	<b>59</b>
<b>2.3 O Jardim de Infância durante os governos militares</b> .....	<b>66</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>87</b>
<b>3.2 História Oral</b> .....	<b>89</b>
<b>3.3 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	<b>93</b>
<b>3.4 Locus da pesquisa</b> .....	<b>99</b>
<b>3.4 Participantes da pesquisa / Aspectos éticos</b> .....	<b>104</b>
<b>3.5 Análise dos dados</b> .....	<b>110</b>
<b>4 A IDENTIDADE INFANTIL NO AMAPÁ TERRITORIAL: O QUE MOSTRAM OS DOCUMENTOS E O QUE FALAM AS PROFESSORAS</b> .....	<b>113</b>
<b>4.1 As concepções de criança/infância e educação para os Jardins de Infância do Amapá (1972-1980): fontes documentais que direcionavam as práticas pedagógicas</b> .....	<b>114</b>
<b>4.2 A concepção de criança/infância, de educação e as práticas pedagógicas: memórias e narrativas das professoras</b> .....	<b>123</b>
<b>4.2.1 Concepção de criança/ infância</b> .....	<b>124</b>
<b>4.2.2 Concepção de educação</b> .....	<b>129</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>155</b>
<b>Anexo A – Roteiro geral das entrevistas de história oral temática</b> .....	<b>168</b>
<b>Anexo B – Entrevista de história oral – Versão final</b> .....	<b>170</b>
<b>Entrevista de história oral – Prof. Célia</b> .....	<b>175</b>
<b>Entrevista de história oral – Prof. Maria Olinda</b> .....	<b>183</b>
<b>Anexo C- TCL</b> .....	<b>185</b>
<b>Anexo D- TCL Parecer consubstanciado nº 5.175.865- CEP/UNIFAP</b> .....	<b>186</b>

## INTRODUÇÃO

- *Mas você fala mesmo?*

- *Não está me ouvindo?*

*E deu uma risada baixinha. Quase saí aos berros pelo quintal. Mas a curiosidade me prendia ali.*

- *Por onde você fala?*

- *Árvore fala por todo canto. Pelas folhas, pelos galhos, pelas raízes. Quer ver? Encoste seu ouvido aqui no meu tronco que você escuta meu coração bater.*

*Fiquei meio indeciso, mas vendo o seu tamanho, perdi o medo. Encostei o ouvido e uma coisa longe fazia tique... tique...*

- *Viu?*

- *Me diga uma coisa. Todo mundo sabe que você fala?*

- *Não. Só você.*

(Vasconcelos, 2019, p.37)

O diálogo acima é protagonizado por Zezé e Minguinho, também conhecido como Xururuca, no momento em que se encontram pela primeira vez. Minguinho é um pé de laranja lima e Zezé, um menino de 05 anos. O encontro entre os dois ocorreu, no dia em que a mãe de Zezé o levou, juntamente com os seus irmãos, para conhecerem a nova casa que iriam morar. Logo que chegaram na casa, assim que a mãe destorceu o arame que prendia o portão que dava acesso a casa, os seus irmãos correram para escolherem uma árvore para chamarem de sua. Como Zezé foi o último a escolher, acabou ficando com um pequeno e modesto pezinho de laranja lima, por falta de opção. A princípio ficou entristecido pela árvore que havia sobrado para si, mas após o primeira conversa, ele e Minguinho tornaram-se grandes amigos.

O fragmento epigrafiado da obra *O meu pé de Laranja Lima*, de José de Vasconcelos, embora se desenvolva num ambiente literário fictício, onde uma criança ouve e fala com uma árvore e somente a ela é atribuída essa capacidade, de certa forma, poderia ser uma metáfora às pesquisas sobre a infância e a Educação Infantil. Personificadas no pezinho de laranja lima, estariam a Educação Infantil e as crianças que dela foram ou estão sendo partícipes, já a figura de Zezé, corresponderia o olhar mais apurado sobre esse contexto, mediado pela investigação científica. Trazendo para a atual realidade amapaense, essa metáfora carrega consigo a v

conotação que existe uma grande carência de “Zezés”, pois poucos escolheram “essa árvore (infância/Educação Infantil) para chamar de sua”.

Dessa forma, com essa perspectiva de dar visibilidade a uma parte da história da infância amapaense que por ser um campo pouco investigado, mostra-se um tanto desconhecido, que se propôs a presente pesquisa, intitulada “A história da identidade infantil no Amapá: estudos sobre os Jardins de Infância no período territorial da década de 1970 (1972- 1980)”, realizada principalmente, através do olhar das professoras<sup>1</sup> que vivenciaram suas trajetórias profissionais nesse espaço temporal, traduzido por meio de suas narrativas, ancoradas em aportes documentais.

Assim, a busca por pesquisar essa temática, partiu da motivação alicerçada em dois aspectos: história de vida profissional dessa pesquisadora (formação inicial, continuada em serviço e em práticas profissionais desenvolvidas nesse âmbito) e na inquietação oriunda da preocupação pela quase inexistência de pesquisas com abordagens histórico-sociais a respeito da infância e da Educação Infantil no contexto do Estado do Amapá.

Em relação a trajetória de vida profissional, essa se entrelaçou desde o princípio à Pré-escola, hoje definida como Educação Infantil, quando em 1985, ainda estudante secundarista, existiu o interesse em aceitar uma bolsa de trabalho ofertada para os alunos que estudavam no Instituto de Educação do Amapá (IETA), escola responsável na época, pela oferta do curso do antigo Magistério do 1º Grau. Através dessa bolsa, houve a possibilidade da atuação em classes do Jardim de Infância por três anos consecutivos, como auxiliar de professora, tempo de duração do curso do magistério. O reingresso na Educação Infantil, se deu no ano 1988 que estendendo-se até o ano 1999, na condição de professora e coordenadora pedagógica. Retomado no ano 2004, porém na condição de docente das disciplinas afins à Educação Infantil, no curso de Graduação da Pedagogia em instituições públicas, através da aprovação em processos específicos que não configuravam vínculo empregatício e em instituição privada como professor horista. Em decorrência do ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (Unifap), tal processo finalizou no ano 2019.

O segundo aspecto pontuado como fator motivacional, a quase inexistência de pesquisas com abordagens histórico-sociais a respeito da infância e da Educação Infantil no contexto do Estado do Amapá, teve por referência o mapeamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para

---

<sup>1</sup> A opção pelo gênero feminino como sujeito da pesquisa, se justifica pela não presença de homens exercendo a profissão docente no período delimitado nesse estudo, conforme apontam os documentos analisados.

se chegar a essa constatação, inicialmente foi estabelecido o período de 2002 a 2022 como um dos filtros da pesquisa, visto já haver o estado da arte, realizado por Arce (2007), relativo a produções acadêmicas realizadas na área de Educação Infantil e de História da Educação presentes nas teses e dissertações defendidas entre 1987 e 2001, nos programas de Pós-Graduação no Brasil.

Assim, após definição do recorte temporal, foram aplicados na base de dados os seguintes descritores: história da infância; história da criança e história da Educação Infantil, pelos quais obteve-se 177 resultados de produções, sendo 137 dissertações de mestrado e 40 teses de doutorado. Os resultados obtidos, demonstraram que as temáticas sobre história da infância, da criança e da Educação Infantil, apresentam-se bastante densas no campo da pesquisa, pois ao serem abordadas por diferentes áreas do conhecimento, encontrando-se nos mais diversos programas de pós-graduação.

Com a intenção de refinar ainda mais os resultados, foi considerado na nova busca somente os programas de pós-graduação na área da educação, e a Educação Infantil, como o único descritor. Resultado assim, em 55 publicações, das quais 08 correspondiam a teses de doutorado e as demais, a dissertações de mestrado. Acessando os resumos das referidas produções, constatou-se que as mesmas não contemplavam estudos realizados no espaço amapaense. Pois, as 32 pesquisas que tinham por *locus* instituições de atendimento à criança, essas localizavam-se nos seguintes estados: 09 em São Paulo; 05 no Rio de Janeiro; 04 no Paraná; 03 em Santa Catarina; 03 em Goiás; 02 no Rio Grande do Sul; 02 em Minas Gerais; 02 no Acre e 02 no Amazonas.

Embora não tratando dos dados acima postos, Kuhlmann, Jr. (2021) os considera, quando menciona a discrepância existente no tratamento dado a historiografia da infância e do processo contextual da sua educação no Brasil, decorrente da predominância de pesquisas sobre a infância sulina e sudestina, em detrimento de pesquisas sobre a infância amazônica. Fato novamente confirmado, quando da não geração de resultados a partir da inserção na base de dados dos seguintes descritores: história da Educação Infantil; história da criança; história da infância; Amapá e Macapá. Porém, quando retirada dos descritores a palavra “história” e acrescentado em seguida o descritor “cultura infantil”, foram geradas 37 publicações, das quais 36 eram dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado, na área da linguística. Já as dissertações, essas foram produzidas no âmbito de diferentes programas de pós-graduação, com concentração nas seguintes áreas: ciências da saúde, 13 produções; educação, 06 produções; teologia, 04 produções; desenvolvimento regional, 03 produções; planejamento de políticas

públicas e psicológica, 02 produções em cada área; e antropologia social, biologia de agentes infecciosos e parasitáveis, educação agrícola, enfermagem, história e saúde materno infantil, 01 produção em cada área. Vale mencionar, que das 37 publicações mapeadas, 18 são chanceladas pela Unifap, sendo que 11 publicações pertencem a área de ciências da saúde, 04 publicações a área de educação e 03 a área de desenvolvimento regional.

Ainda, em relação as 37 publicações mencionadas anteriormente, após leitura do resumo daquelas vinculadas a área de educação ou áreas afins a educação, como por exemplo, desenvolvimento regional, chegou-se a um total de 07 publicações, as quais por representarem o pioneirismo em pesquisas no âmbito da Educação Infantil e no âmbito da infância no contexto amapaense, serão descritas a seguir, levando em consideração a ordem de suas publicações e os objetivos propostos. Nesse sentido, buscou-se a primeira pesquisa publicada, intitulada *Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola* (Pamphylio, 2011) que realizada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), sob a chancela do PPGED, teve por objetivo, analisar as concepções que as crianças tinham a respeito da infância e da escola. Essas crianças eram alunos da Escola Municipal de Educação Básica Castelo, localizada na comunidade rural de Anauerapucu, em Santana.

A segunda pesquisa sobre o título *União/ Estado/Município na Educação Infantil: a LDBEN nº 9.394/96 e a gestão da rede estadual de ensino, no município de Macapá/AP (1995-2002)* (Duarte, 2014), teve por objetivo analisar como o poder público do Amapá tratou as demandas existentes na área da Educação Infantil em relação a sua municipalização, conforme o previsto na legislação de 1996 (Lei 9.394/96). Essa pesquisa ocorreu no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGMDR) da Unifap.

*Narrativas infantis: a escola na percepção de crianças de uma escola municipal de ensino fundamental de Laranjal do Jari/Amapá* (Ferreira, 2016), realizada através da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), configura-se na terceira publicação, cujo objetivo foi investigar os sentidos construídos por crianças do 1º ao 5º ano, sobre suas experiências vividas na escola, através de suas narrativas advindas de uma roda de conversa tematizada.

Sob o título *Cultura, saberes e educação: a festividade de São Tiago em Mazagão velho na voz das crianças no estado do Amapá* (Pastana, 2017), a quarta pesquisa publicada, buscou retratar os saberes culturais presentes nas práticas lúdicas das crianças na mais antiga e importante celebração religiosa do Estado do Amapá, a Festa de São Tiago, no município de

Mazagão Velho. Realizada no âmbito do PPGED /UEPA, essa pesquisa, também foi publicada em livro físico com o título: *Vozes e olhares das crianças na festa de São Tiago* (Pastana, 2021).

A quinta publicação, traz por título: *Saberes culturais ribeirinhos: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique/AP* (Brandão, 2019). Por meio da compreensão do brincar como mediação da cultura infantil, a referida pesquisa, buscou identificar os sentidos, os significados e as peculiaridades que constituem o patrimônio cultural imaterial da comunidade *locus* do estudo.

A sexta publicação, *Entre gangorras e cirandas: o lugar da dimensão lúdica na educação infantil* (Souza, 2020), buscou compreender a relação entre o lugar ocupado pela dimensão lúdica na Educação Infantil e as práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a criança como sujeito participante e construtor de seu conhecimento, a partir do pressuposto que as relações estabelecidas no campo social são marcadas pelo dinamismo e contradições.

A sétima publicação, *Saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense* (Marques, 2020), buscou analisar por meio da documentação pedagógica, os saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense e sua relação com a construção da cultura infantil. É importante ressaltar, que essa pesquisa, e as pesquisas autorais de Brandão (2019) e de Souza (2020), integram as produções do PPGED (Unifap), concentradas na área de educação, políticas e culturas, na linha de pesquisa educação, culturas e diversidades. As três pesquisadoras em questão, integram o Grupo de Pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde<sup>2</sup> (LIS), da Universidade Estadual do Amapá (UEAP).

Embora o mapeamento ora apresentado, visibilize o pioneirismo e o protagonismo dos pesquisadores elencados, também evidencia como já mencionado anteriormente, a quase inexistência de pesquisas com abordagem histórico-sociais, na qual a infância, a criança ou a Educação Infantil amapaense são definidas como objetos de estudo. Portanto, estudos investigativos detalhados pelo viés da história sobre a Educação Infantil, no que pese suas práticas, o pensamento educacional que o embasa, a formação docente, suas instituições educacionais, as relações de gênero e etnia estabelecidas, seus intelectuais e sua memória, precisam se efetivados, afim de se evitar a realização “ [...] de sínteses generalistas dessa história como superação do passado, ou seja, o passado aparece como algo distante dessa história e

---

<sup>2</sup> Criado em 2014, o grupo de pesquisa LIS, têm como objetivo possibilitar espaços de estudos, pesquisa e extensão relacionados a infância na abordagem lúdica, cultural, inclusiva e de saúde.

muitas vezes ausente das discussões, estando o presente quase desconectado do que aconteceu.” (Arce, 2007, p.125).

Assim, como forma de contribuir na mudança desse cenário, optou-se aqui, por fazer um resgate da história da infância/criança amapaense, que possivelmente carregou consigo vivências construídas a partir do entrelaçamento das relações que estabeleceu com os elementos postos a sua volta. Pra tanto, considerou-se por marco inicial o ano 1972, momento de criação do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”, pela Secretária de Educação e Cultura (SEC) do então Território Federal do Amapá (TFA), uma vez que essas duas instituições foram criadas para atender exclusivamente crianças de 04 a 06 anos de idade, algo inédito até aquele momento, em um contexto de ditadura militar que trouxe inúmeras repercussões para a educação de um modo geral.

Portanto, o recorte temporal de oito anos (1972-1980) delimitado pela pesquisa, ao coadunar com o período da ditadura militar, ocorrido de 01 de abril de 1964 a 15 de março de 1985 (Saviane, 2008), carrega para si, as marcas do ideário da privação cultural manifesto nas propostas oficiais, ditatoriais, de cunho compensatório, dirigidas às crianças pequenas das camadas populares que eram rotuladas de “carentes”, “deficientes”, “defasadas” e “imaturas” (Kramer, 1992). Tal contexto, remeteu ao percurso investigativo desta pesquisa, norteada pela seguinte questão: O que revelam as fontes documentais e as práticas pedagógicas das professoras, a partir de suas narrativas, sobre a identidades dos Jardins de Infância na década de 1970, período territorial do Amapá?

Nesse sentido, esta pesquisa apresentou como objetivo principal: compreender as concepções de infância, criança e educação, institucionalizadas no contexto territorial na década de 1970 que se concretizavam nas práticas pedagógicas cotidianas das professoras e nos documentos normativos e orientadores que definiam a identidade infantil dos Jardins de Infância do Amapá; o qual se sustenta nos seguintes objetivos específicos: examinar os documentos normativos e legais da Educação Pré-escolar no período territorial (1972-1980), no sentido de identificar as concepções de infância, criança e educação para os Jardins de Infância do Amapá; averiguar por meio de narrativas das professoras a concepção de infância, criança e educação que direcionavam suas práticas pedagógicas; identificar nas rotinas relatadas pelas professoras, por meio da organização do tempo e dos espaços de suas classes, aspectos que caracterizavam a identidade dos Jardins de Infância no período militar, década de 1970 e relacionar a concepção de infância, criança e educação das professoras, com suas

práticas pedagógicas, afim de entender se estas formalizavam ou não a identidade infantil definida para os Jardins de Infância no período territorial.

Com esses objetivos traçados, buscou-se inicialmente elencar fontes bibliográficas, cujo o arcabouço teórico contribuiu significativamente para as discussões relativas à criança, a infância e sua institucionalização, bem como ao período da ditadura e as suas repercussões na educação de um modo geral, mais especialmente na Educação Infantil, tanto no contexto nacional como na realidade amapaense. Assim, a base teórica sustentou-se principalmente pelos estudos de: Ariès (2018), Cambi (1999), Gomes (2005), Kramer (1992, 2023), Kohan (2003), Kuhlmann Jr. (2013, 2020, 2021), Oliveira (2019), Oliveira- Formosinho (2006), Rosemberg (1992, 2003).

Além das fontes bibliográficas, buscou-se também por fontes documentais que no decorrer da investigação acabaram por ter dupla finalidade: por um lado, mostraram-se essenciais na busca por pistas sobre a concepção que se tinha em torno da infância e de sua escolarização no contexto territorial amapaense, por outro, serviram de “evocadores de memória”, uma espécie de ponte entre as professoras participantes da pesquisa e suas lembranças ligadas ao propósito que aqui se traçou. Entretanto, torna-se conveniente registrar o quão complexo foi o processo que envolveu a pesquisas em tais fontes, principalmente por não fazerem mais parte dos acervos das instituições que poderiam tê-las, especialmente as escolas campo de pesquisa. Seus arquivos inativos, comumente chamados de arquivo morto, datados da década em que foram criados, são quase inexistentes. Situação devida em grande parte a forma que foram acondicionados, ocasionado sua deterioração ou extravio em decorrência de pragas como o cupim ou das reformas pelas quais passaram os prédios.<sup>3</sup>

Assim, a sistematização da pesquisa em pauta, sintetiza todos os percalços, as interrogações, os achados, as perspectivas, as lacunas, as inconclusões e as incompletudes que envolveram o seu processo, o qual se apresenta estruturado aqui em quatro seções que ao articularem entre si em torno da temática investigada, dão subsídios para as últimas análises, expressas em forma de *Considerações Finais*.

A primeira seção intitulada *A criança, sua infância e educação: contextualização histórica*, aborda aspectos contextuais relacionados à concepção de criança, infância e sua

---

<sup>3</sup> Sobre os arquivos escolares que contemplam diversos documentos importantes que não estão sendo utilizados no momento, mas que precisam ser guardados, Zaia (2004) apresena subsidios necessários a essa organização.

educação, apresenta também elementos para compreensão do processo de institucionalização escolar da infância e a contextualização histórica da Educação Infantil.

A segunda seção intitulada *Ditadura militar: contextualização e implicações ao Jardim de Infância*, apresenta uma visão panorâmica em torno do golpe de 64, da ditadura militar e das consequências da implantação desse regime para o contexto nacional e para a realidade territorial amapaense, quando destaca a militarização da educação e analisa como as escolhas dos governantes locais, a falta de compromisso do poder público e a quase inexistência de uma legislação específica para as crianças pequenas, impactaram de forma negativa os Jardins de Infância.

A terceira seção, *Percurso metodológico da pesquisa*, evidencia a História Oral como opção metodológica, consonante ao que propõe Meihy, Holanda (2019) e Alberti (2013, 2004). Justifica o uso das entrevistas de história oral e da pesquisa em fontes documentais, como instrumentos de coleta de dados, bem como da abordagem hermenêutica-dialética, a partir das proposições de Minayo (2007, 2014), para análise dos dados coletados.

Sob o título, *A identidade infantil no Amapá territorial: o que mostram os documentos e o que falam as professoras*, é discorrida a última seção desse estudo, que por meio das categorias de análise: concepção de criança/infância e concepção de educação, traz o resultado dessa pesquisa. A partir do movimento hermenêutico-dialético, o sentido atribuído às palavras escritas (documentos impressos), as palavras imagéticas (fotografias) e as palavras faladas (narrativas), ao ser considerado o contexto em que estavam inseridas, ganhou sentido. As diferenças, os contrastes e as rupturas nelas presentes, possibilitaram a visibilização, de forma muito singular, da criança amapaense, sua infância e sua educação.

## 1 A CRIANÇA, SUA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

*[...]consegui, traçar com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número 1. Ele ficou assim:*



*Mostrei minha obra-prima para as pessoas grandes e lhes perguntei se o meu desenho lhes assustava.*

*Elas me responderam: 'Por que um chapéu assustaria alguém?'*

*Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante[...].*

(Saint-Exupéry, 2015, p.9-10).

A epigrafe acima faz parte da obra *O Pequeno Príncipe*, cujo autor, Conde de Saint-Exupéry é também protagonista da história, assumindo nela o papel de narrador. Logo após fazer a dedicatória da obra, Saint-Exupéry narra o insigne episódio do desenho da jiboia engolindo o elefante, no qual os adultos que o viram, insistiam na afirmativa de tratar-se da representação de um chapéu. Essa celebre experiência vivenciada por Saint-Exupéry, quando criança, poderia propiciar uma fecunda reflexão em torno da importância do desenho como uma das formas de representação simbólica do imaginário infantil. Entretanto, embora aqui não comporte esse discurso, a figura dos adultos que ao ressignificarem o desenho produzido Saint-Exupéry, impondo-lhe supostamente a condição de não ser ouvido, pode ser tomada como exemplo de uma, dentre outras tantas formas, como se compreende, apreende ou concebe a criança, a sua infância e a sua educação. Tais aspectos, por configuraram-se, nessa pesquisa, em categorias analíticas, careceram de olhares contextualizados, alicerçados em estudos que compuseram seu arcabouço teórico.

Assim, nessa seção, as categorias: criança/infância e institucionalização escolar da infância; serão abordadas por duas subseções<sup>4</sup>. A primeira, *História da Infância: sentimento/valorização da infância*, descreve inicialmente como as concepções sobre criança, infância e sua educação, foram se formando ao longo da história da humanidade. Em seguida,

<sup>4</sup> As subseções aqui descritas, trarão junto a sua denominação a expressão “sentimentos” em alusão ao momento que a infância e a Educação Infantil deixam de ser concebidas pela ótica da afeição ou da falta dela, e passam a ser compreendidas pelo viés da consciência da particularidade infantil, que distingue essencialmente a criança do adulto.

finaliza por meio de um breve resgate dos indicativos que envolveram a inserção da criança no contexto do brasileiro a época da sua colonização. Já a segunda subseção, *Sentimento da Educação da Infantil: breve contexto histórico*, apresenta elementos necessários a compreensão do processo de institucionalização escolar da infância, os quais estão amparados na contextualização histórica da Educação Infantil.

### **1.1 História da Infância: sentimento/valorização da infância**

Ao longo da história da humanidade, o significado atribuído a infância teve um claro vínculo com a forma pela qual foram estabelecidas relações sociais de imposição do adulto sobre as vidas das crianças, que inseridas em espaços sociais fortemente marcados por aspectos culturais, econômicos e políticos, encontram-se envoltas a uma concepção que reflete os valores presentes em seu contexto temporal.

Inicialmente, para compreender os inúmeros discursos que definem historicamente a infância e por conseguinte também definem historicamente o que é ser criança, torna-se necessário destacar o refinamento terminológico dos termos criança e infância, categorias por vezes tratadas indistintamente, justapostos ou intercambiadas nas produções intelectuais relacionadas a essa temática. O fato é que embora interdependentes, há uma linha muito tênue entre a abrangência ou limitação, aproximação ou afastamento, afirmação ou negação dos significados que gravitam em torno dos conceitos sobre a infância e a criança.

Se por um lado, a infância e a criança são concebidas enquanto categorias históricas e sociais através das quais “a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história” (Siqueira, 2012, p. 43), por outro lado, esses vocabulários carregam consigo singularidades que ao demarcarem suas identidades, possibilitam uma clara compreensão que ao se falar da infância, não significa necessariamente que também se esteja falando da criança.

Sobre a distinção ou aproximação entre as categorias ora apresentadas, criança e infância, bem como a vinculação dessas com a História da Infância e/ou com a História da Criança, vale levar em consideração o proposto por Kuhlmann Jr e Fernandes (2018):

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história das relações das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia

perguntar com elas viveram ou vivem esse período em diferentes tempos e lugares (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2018, p.12).

Reafirmam os autores, que “A palavra infância evoca o período da vida humana, [...] O vocabulário criança, por sua vez, indica uma inscrição biopsicológica referenciada ao indivíduo.” (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2018, p.13). Assim, pelo fato da infância torna-se uma condição da criança, a forma mais direta de compreender o seu sentido, seria compreender os diversos discursos gerados em diferentes contextos históricos que a definem e conseqüentemente, definem também o que é ser criança. Nesse processo, os seguintes questionamentos tornam-se pertinentes: a que infância remetem esses discursos? A um bebê? A uma menina ou menino próximos de se tornarem adolescentes? Ou seria a ambos? Nesse caso, seria mais apropriado considerar a expressão infância ou seria mais coerente embutir no termo sua pluralidade? Tais indagações remetem as considerações propostas por Kuhlmann Jr. e Fernandes (2018), ao enfatizarem o uso da expressão infância no plural e/ou no singular: “[...] no singular a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças”, no plural contempla suas subdivisões, como por exemplo, as propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinquente e deficiente, etc.

De um modo geral, os discursos que historicamente impulsionaram e continuam a impulsionar os significados das diferentes infâncias e suas respectivas representações, bem como a inclusão ou não de sentimentos, valores e direitos a ela atribuídos, estão vinculados aos mais variados contextos sociais, em diferentes tempos e espaços, que abrangem as sociedades primitivas e se emendem até os dias atuais.<sup>5</sup>

Em relação a percepção da criança nas sociedades primitivas, será tomado como referência estudos de Ponce (2001), baseados nas pesquisas do antropólogo americano Lewis Henry Morgan a respeito dos indígenas norte-americanos, a partir de sua obra intitulada *La sociedade primitiva*. Ao levar em consideração tais estudos, o referido autor, enfatiza que todos os povos conhecidos tiveram sua origem no comunismo tribal. Nessas sociedades, não haviam classes e nem Estado e os seus membros eram pessoas livres, com direitos iguais, compartilhando entre si o que produziam em comum. No tocante as crianças, essas eram

---

<sup>5</sup> Para uma melhor compreensão da vida das crianças e de sua relação com os adultos em diferentes tempos e espaços, será considerada: a sociedade primitiva, na perspectiva dos estudos de Ponce (2001); a Antiguidade a partir das ponderações de Kohan (2003); a Idade Média, sob a ótica de autores variados (Ariès, 2018; Kuhlmann Jr. e Fernandes, 2018; Posteman. 1999); a Idade Moderna e Contemporânea, principalmente a partir das reflexões propostas por Cambi (1999).

tratados sem diferenciação em relação aos adultos, fazendo parte da sua rotina diária os acompanhar em todos os seus afazeres. Por meio dessa convivência diária, as crianças até 07 anos, iam se adaptando aos padrões referenciados pelo grupo, ajustando-se rotineiramente ao seu ritmo e as suas normas.

Percebe-se, claramente, que nessa sociedade não existia um valor identitário atribuído as crianças, uma vez que estas integravam-se de forma ativa aos demais membros do grupo, inclusive recebendo porções de alimentos, como forma de recompensar sua participação no trabalho dos adultos, assim como recebia qualquer membro da comunidade. Desde muito pequenas, já acompanhavam grande parte da dinâmica da vida da sociedade da qual faziam parte, especialmente das suas mães nas atividades rotineiras, quando ficavam presas as suas costas dentro de uma espécie de saco. Nesse momento, como bem frisa Ponce (2001, p. 18), “[...] a criança já adquiria a sua educação sem que ninguém a dirigisse expressamente.” A medida em que cresciam, sua educação se tornava mais complexa, passando não somente a observar a forma como acontecia o jeito de viver da sua comunidade, mais a fazer parte dessa rotina, atuando diretamente nas atividades diárias, bem como ouvindo explicações dos adultos sobre a forma como deveriam se comportar em determinadas situações. Portanto, “as crianças se educavam tomando parte das funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível dos adultos.” (Ponce, 2001, p. 19).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação das crianças, função espontânea e integral da coletividade da comunidade, especialmente dos adultos, era basicamente fundamentada em um processo de assimilação do meio, através de imitação das gerações anteriores, das crenças e das práticas sociais. Portanto, alguns elementos individualizados, como escola, educador e educando que tradicionalmente imprimem às crianças a institucionalização da sua educação, nas sociedades primitivas esses elementos não existiam. Assim, vale destacar algumas reflexões de Ponce (2001) a respeito dos fins da educação das sociedades primitivas, em especial das crianças, enquanto reflexo de um ambiente social cuja as estruturas eram de bases homogêneas:

O dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo meio social desde o nascimento. Com o idioma que aprendiam a falar, recebiam certa maneira de associar ou idear; com as coisas que viam e com as vozes que escultavam, as crianças se impregnavam de ideias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores e submergiam de maneira irresistível numa ordem social que as influenciava e as moldava. Nada viam e nada sentiam a não ser através das maneiras consagradas pelo grupo. A sua consciência, era um fragmento da consciência social e se desenvolvia

dentro dela. Assim, antes de deixar as costas da sua mãe, ela já havia recebido, de modo confuso certamente, mas com relevos ponderáveis, o ideal pedagógico que seu grupo considerava fundamental para a sua existência. Em que consistia esse ideal? Em adquirir, a ponto de torna-lo imperativo com tendência orgânica, o sentimento profundo que não havia nada, mas absolutamente nada superior aos interesses e às necessidades da tribo (Ponce, 2001, p. 21).

O caráter homogêneo e integral da educação primitiva, implicitamente carregava consigo uma concepção de infância, ditada também pela necessidade de sobrevivência dos membros da comunidade que levavam as crianças a assemelharem-se aos adultos desde o momento do seu nascimento. Entretanto, tal concepção acerca da infância e da educação das crianças, se modificou na medida em que também se modificam as sociedades primitivas comunistas, ao passarem por um processo de lenta transformação de uma sociedade homogênea para uma sociedade dividida em classes, originada principalmente pelo escasso rendimento do trabalho humano e pela substituição da propriedade comum pela propriedade privada. Se nas sociedades primitivas, crianças e adultos estavam numa espécie de “pé de igualde”, na qual sua aprendizagem não envolvia castigos, se dando sem esforço no caminho do hábito, a partir da sociedade de classes, inicia-se um processo de “hierarquização em função da idade, acompanhada de uma submissão autoritária que exclui o antigo tratamento benévolo demonstrado para com a infância, ao mesmo tempo que surge as reprimendas e os castigos.” (Ponce, 2001, p. 27).

Todavia se na sociedade comunitária primitiva havia uma divisão rudimentar de trabalho, na qual precocemente eram distribuídas as tarefas de acordo com as possibilidades de se trabalhar, na sociedade dividida em classes, devido ao excedente gerado a partir da criação de novas técnicas de produção, começa a ser delineado um padrão mais específico dessa organização. Portanto, se por um lado existia o grupo de indivíduos libertos do trabalho material que se ocupavam em conceber e administrar as atividades práticas, por outro lado, havia grupos ligados diretamente ao trabalho material propriamente dito, fazendo parte desses os prisioneiros de guerra ou credores, que passaram a ter garantia de vida com a condição de tornarem-se escravos. Frente a essa redefinição do contexto econômico, político e social, próprio das sociedades antigas e tendo por parâmetro as relações de dominância e submissão vinculadas as classes sociais das quais as crianças faziam parte, redefinir-se também o modo de concebê-las e conseqüentemente de educa-las. “[...] a vida social se complicou até diferir bastante de indivíduo para indivíduo, de acordo com o lugar que cada um ocupa na produção, resulta evidente também que já não é mais possível confiar a educação das crianças a orientação espontânea do seu meio ambiente” (Ponce, 2001, p. 8).

Enquanto o “dever ser” em relação as crianças das sociedades primitivas comunitárias era inexistente, pois devido a estrutura homogênea de seu meio social, já se manifestava desde o momento do seu nascimento, nas sociedades antigas, inicia-se um processo de prospecção, isto é, a visão da criança numa perspectiva do que se tornarão no futuro. Entretanto, esses padrões de condução serão aplicados levando-se em consideração o lugar ocupado na ordem social vigente, onde o tratamento dado as crianças pertencentes as classes dominantes, será diferenciado do tratamento dado as crianças de outros níveis sociais. A respeito do ideário de educação presente nas sociedades divididas em classe, comenta Ponce (2001):

No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos. [...] O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes tem ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto contra a qual seria loucura rebelar-se (Ponce, 2001, p. 36).

Em relação a percepção da criança na Antiguidade, será tomada por parâmetro a sociedade grega a partir dos estudos de Kohan (2003) que por sua vez se embasa nas reflexões de Platão (428/427 a.C. - 347/347 a.C.) expressas nos diálogos: *Alcíbiades I*, *Górgias*, *A República* e *As Leis*. Ao analisar tais produções, Kohan (2003), sugere que embora a filosofia platônica não utilize de forma explícita a expressão “infância”, foi ela que deu forma a seu retrato específico, situando-a como um marco mais ampliado de um projeto filosófico e político. Muito embora a infância não tenha sido um problema para Platão, por não a tomar como objeto de estudo, a visão que esse filósofo grego teve sobre a mesma, se enquadra em uma análise pelo viés educativo com clara pretensão política, quando considera as crianças enquanto um “vir a ser”, futuros adultos que governariam a *polis*. Nesse sentido, Kohan (2003) propõe quatro traços principais do conceito de infância presentes na filosofia platônica: possibilidade; inferioridade; superfluidade e material da política.

Quanto a infância como possibilidade, esta é considerada um alicerce da vida humana, a base na qual se formara o resto da sociedade. Embora não carregue consigo características próprias definidas, Platão vincula à infância possibilidades futuras, pois a caracteriza como incompleta e inacabada. Para Kohan (2003), os traços da filosofia platônica retratam uma infância onde o fundamental é ocupar-se da sua educação, não tanto pelo que as crianças são, mas principalmente pelo que deles virá a ser, que será gerado em momento posterior. Entretanto, de acordo com o autor, há de se tomar cuidado com essa visão aparentemente

poderosa da infância vinculada a possibilidade de ela tudo poder devir, pois na verdade, traz embutida uma visão não afirmativa da infância: de não ser nada no presente.

Associada a essa visão “de tudo poder ser no futuro”, a infância platônica, ainda na perspectiva de Kohan (2003), carrega consigo a visão da fase inferior da idade adulta masculina, tanto no que se refere ao aspecto físico, quanto ao aspecto espiritual. Esse contexto, configura o segundo traço do conceito de infância em Platão, a inferioridade, o qual toma por parâmetro “[...] um modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente, qualidades cuja ausência e estado embrionário, incipiente, torna as crianças e outros grupos que compartilham dessa ausência, inferiores.” (Kohan, 2003, p. 21).

O terceiro traço proposto por Kohan (2003), toma a infância como superfluidade, o outro desprezado, coisa sem importância que por não ter controle nem domínio de si, fica no mesmo patamar dos bêbados e dos gulosos. Por não compartilhar uma forma de entender a filosofia, a política e a educação, merece ser desprezada e excluída da governança dos assuntos relacionados a *polis*. Aspecto muito precioso para Platão, o governo da *polis*, carrega vinculação direta com o último traço do conceito de infância: material da política. De acordo com a filosofia platônica, só através do cuidado e educação das “pequenas criaturas”, poderia se chegar a uma *polis* melhor, mais justa e mais bela, onde os novos serão educados “[...] para fazê-los participantes de uma *polis* que se define previamente para eles. As relações entre política e educação são carnavais: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que ação política, persegue ela mesma, fins educativos.” (Kohan, 2003, p. 26). Portanto, o projeto filosófico de Platão, gravita em torno de uma infância concebida como matéria-prima para a realização de um sonho político que vê na educação, instrumento que possibilitará sua concretização.

No que se refere a concepção de infância presente na Idade Média, torna-se pertinente destacar a perspectiva do historiador francês Philippe Ariès (2018), que a partir de representações iconográficas europeias desse período, defendeu a ideia que a infância foi um conceito construído socialmente na transição da sociedade feudal para a sociedade industrial. Ariès (2018) buscou retratar a infância a partir de um recorte histórico, tendo como referência o momento no qual as crianças passaram a ser visibilizadas nas representações artísticas.

É fato que as pesquisas de Ariès (2018) impactaram decisivamente nos estudos relacionados a infância, porém sua tese merece olhares mais cuidadosos quando pressupõe uma infância singular, envolta em um processo histórico universal que independente do contexto social do qual a criança faça parte, toma por parâmetro as classes de elevados status sociais

presentes em países centro-europeus. Tal aspecto, marca o já tradicional binarismo universalidade/ particularidade, presente na apreensão do significado da infância e da criança frente ao contexto da sua história, o que remete aos seguintes questionamentos: A criança europeia poderia e ainda pode ser tomada como uma espécie de padrão universal, parâmetro para infância de todo o mundo? Há uma concepção de infância que possa ser considerada universalizada? Por qual determinantes seria possível apreender o que define a universalidade e a particularidade da infância?

Essas e outras questões advindas de um modelo que se embasa na infância enquanto processo universal, podem ser analisadas a partir da perspectiva de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2018) que consideram a transferência imediata das questões sócio-históricas abordadas por Philippe Ariès, em relação a criança francesa para outras realidades vivenciadas em diferentes países, um desvio de interpretação. Os autores utilizam como exemplo a formação da sociedade brasileira e portuguesa que em sua origem apresentavam condições de natureza histórica, geográfica, social, econômica, política e cultural, adversas à sociedade francesa, as quais se refletiam em particularidades relacionadas à concepção de infância e aos sentimentos, práticas de cuidados e educação das crianças.

Ainda, sobre a questão da universalidade em torno do campo da história da infância, Gouveia (2008), sinaliza para a negação de um modelo universal, a partir do acúmulo de pesquisas desenvolvidas nessa área, que revelam processos históricos diversos, “[...] em que a experiência da infância se diferencia de acordo com categorias sociais definidoras da identidade infantil, como gênero, classe social, etnia e religião [...]” (Gouveia, 2008, p. 99).

Outro olhar cuidadoso, em relação a tese de Philippe Ariès, implica na análise da justificativa por parte do autor francês, da inexistência da preservação da memória infantil na sociedade medieval estar vinculada a também inexistência do sentimento de infância, o que torna bastante apropriada, para muitos, sua clássica afirmação: “Na sociedade medieval o sentimento de infância, tal qual conhecemos na contemporaneidade, não existia. [...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressa na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.” (Ariès, 2018, p. 99). Ariès (2018), sugere que só a partir do século XVII, na Europa, esse sentimento começa a ser visibilizado pelas imagens, o que lhe permite analisar as transformações na maneira como a sociedade europeia passou a identificar nas crianças peculiaridades que as diferenciavam dos adultos.

Essa peculiaridade em relação a tese de Philippe Ariès (2018), permite exprimir a seguinte questão: Seria mesmo a infância uma invenção própria da modernidade? Os estudos propostos por Koahn (2003), oferecem pistas em relação a essa inquietação. Sua cuidadosa e detalhada análise, em torno dos diálogos atribuídos de Platão, já mencionados anteriormente, falam por si só, quando da impossibilidade de uma infância inexistente ou não percebida na antiguidade. Segue essa linha de raciocínio, as pesquisas realizadas pelo historiador Colin Heywood (2004), que fez uma espécie de varredura nos estudos sobre a infância produzidos no Reino Unido, na França, nos Estados Unidos, na Itália, na Rússia e em alguns países escandinavos. O autor parte do princípio que seria ingênuo se pensar na ausência ou na presença da infância num dado contexto histórico, considerando ser mais proveitoso a busca por diferentes concepções de infância em diferentes tempos e lugares.

Assim, ao não compreender a história como uma sequência linear e evolutiva, Heywood (2004), propõe que para cada momento histórico, haveria uma infância única. De certa forma, tal afirmativa é compartilhada pela historiadora Linda Pollok (1983 apud James; Prout, 2010), a partir de estudos realizados em fontes primárias inglesas e americanas, como diários e autobiografias, num recorte temporal linear envolvendo os anos de 1500 a 1900. De acordo com Pollok (1983 apud James; Prout, 2010), muitos historiadores se apoiam na falsa crença da inexistência do conceito de infância nas sociedades antigas e medievais. Porém, enfatiza que o fato dessas sociedades não possuírem o conceito ocidental contemporâneo de infância, não significa que as crianças não eram vistas como tal.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2018), também colocam sob suspeita a tese de Ariès (2018), ao considera-la negativista, desenvolvida em bases vulneráveis e insuficientes. Fundamentam seus argumentos em alguns estudos (Becchi e Julia, 1996; Cambi e Ulivieri, 1998; Delgado, 1998; Riché e Alexandre-Bidon, 1994, apud Kuhlmann Jr e Fernandes, 2018) que mostram desde a antiguidade, nas mais diversas culturas, a consciência da existência dos diferentes períodos de vida, com destaque para a infância. Esse contexto chama a atenção para a coleção *História da vida privada*, que publicada originalmente em 1985 e dirigida pelos historiadores franceses Georges Duby e Philippe Ariès, traz no seu terceiro volume, organizado por Roger Chartier, uma crítica feita por Jacques Gélis (2009) em torno da tese da indiferença medieval em relação ao sentimento de infância.

É difícil acreditar que há um período de indiferença com relação à criança teria sucedido outro durante o qual, com a ajuda do 'progresso' e da 'civilização', teria prevalecido o interesse... O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente a característica desse ou daquele período da história. As duas atitudes

coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinados momentos por motivos culturais e sociais que nem é fácil distinguir. A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e no século XVI, [...], os pais se preocupavam com a saúde dos filhos (Gélis, 2009, p. 317-318).

Embora a indiferença medieval sobre a criança não seja cancelada por muitos autores, “[...] há muitas evidências de uma profunda transformação das formas de pensamento, das atitudes em relação à vida, ao corpo, no qual se desenvolveu o sentimento moderno de infância, associado ao fato de a família nuclear substituir a linhagem e a comunidade.” (Kuhlmann Jr. e Fernandes, 2018, p. 15). De fato, as profundas rupturas ocorridas no âmbito geográfico, econômico, político e ideológico com o advento da Modernidade, tornaram-se possibilidades para o surgimento de um campo fértil, capaz de operar uma espécie de virada em relação ao sentimento de infância, facilmente visibilizadas por algumas situações mencionadas por Ariès (2018) e Postman (1999), como por exemplo: o surgimento e o aprimoramento na arte de representar a infância; utilização de vestimentas apropriadas para as crianças; surgimento de uma literatura específica para a infância; conexão entre a criança em crescimento e a noção de vergonha (necessidade de protegê-la dos segredos dos adultos, especialmente dos sexuais); invenção da impressão; criação de saberes psicológicos, pedagógicos e médicos, esse último em consonância com os cuidados de higiene, impactaram de forma significativa baixa nos altos índices de mortalidade infantil.

Esse cenário que ora se instalava, era contrário ao vivenciado pela criança europeia do período medieval, principalmente por ter fácil acesso aos comportamentos dos adultos que estavam a sua volta, o que de certa forma lhe permitia compartilhar com eles os mesmos jogos, brinquedos e contos de fadas; participar de festas, comendo, bebendo e se embriagando junto a homens e mulheres. As crianças pertencentes a sociedade dessa época, por não terem a vivência do “espaço privado”, conceito criado com a modernidade, não sentiam repulsa por terem contato com as mãos ou as bocas dos outros, ou ainda por sentirem certos odores humanos, o que as levava a fazerem suas necessidades biológicas sobre os olhares dos demais; os adultos discutiam diante da presença delas assuntos sexuais, tomando por vezes liberdade com seus órgãos genitais, “brincadeira” naturalmente aceita por todos. Os adultos por não terem um envolvimento emocional com as crianças, aceitavam normalmente a incapacidade de sobrevivência infantil. Essa realidade é apresentada por Postman (1999), a partir de suas análises nas pinturas renascentistas de Pieter Brueghel e em estudos ancorados em diversos autores (Ariès, 1962; Barbara Tuchman, 1978; Lloyd De Mause, 1974; John Harold Pumb, 1971; Norbert Elias, 1972, apud Postman, 1999).

Diante do surgimento do sentimento de infância, torna-se importante destacar duas questões vinculadas a esse momento que Cambi (1999) denominou de “grande virada da modernidade em relação a infância”. A primeira não estava relacionada ao reconhecimento da infância em si, mas à progressiva necessidade de demarcação da vida dos “não adultos” dos “adultos”, frente ao caráter de fragilidade e proteção inerente as crianças, bem como a uma formação específica, a fim de prepara-las para a vida adulta. A segunda questão, remete ao fato dessa mudança fazer parte de um complexo projeto de pedagogização da sociedade, que vê na família e na escola, dentre outras instituições, meio de controle e conformação social.

Sobre demarcação temporal da vida dos “não adultos” dos “adultos”, de acordo com os estudos de Plumb (1971 apud Postman, 1999), essa deu como ordem natural das coisas, a partir dos séculos XVI e XVII. Entretanto, complementa Postman (1999), tal separação ocorreu não por conta de as crianças terem outra natureza ou necessidades diferentes do adulto, mas sim, por ser essencial lhes oferecer um aprendizado específico ao que a sua cultura exigia. De acordo com o autor, esse processo provocou uma mudança notável na vida dos jovens e das crianças, que passaram a ser vistos não como miniadultos, mas como adultos ainda não formados, sendo necessário portanto uma formação específica para o tempo em que ficariam resguardados das exigências e responsabilidades que a vida adulta impunha.

Ainda de acordo com Postman (1999), sobre o período formativo das crianças, esse possibilitou o alagamento de uma categoria que acabou por abarcar múltiplas dimensões, ou seja, o que se iniciou com a separação de um grupo com o objetivo de aprendizagem da leitura, com o caminhar do processo, passou-se a ter grupos para os quais foram consideradas as diferentes fases de aprendizagem. É como se a ideia sobre a infância fosse se compondo na medida em que os adultos davam forma ao que fazer com as crianças. Assim, o período formativo destinado as crianças, concretizou o que se esperava para a infância: período de realização simbólica, no qual o primeiro estágio era marcado pelo domínio da fala e o segundo começava com a tarefa de aprender a ler e escrever:

No século XVII, todos admitiam como Plumb nos conta, que os ‘processos de uma educação letrada deveriam evoluir como o desenvolvimento da criança; a leitura deveria começar aos quatro ou cinco anos, seguindo-se a escrita, e depois, gradualmente, deveriam ser acrescentados assuntos mais sofisticados. A educação ficou quase inflexivelmente ligada a idade cronológica das crianças.’ Mas o vínculo entre educação e idade cronológica das crianças levou um tempo para se desenvolver. As primeiras tentativas de estabelecer classes ou séries de alunos basearam-se nas capacidades de ler dos alunos e não nas suas idades cronológicas. [...] a organização de classes escolares, como hierarquia de competência de leitura, trouxe ‘a compreensão da natureza da infância ou da adolescência e da ideia que dentro dessa infância ou adolescência existia uma variedade de categorias (Postman, 1999, p. 36).

Dirigindo novamente as questões vinculadas a virada em relação ao sentimento de infância, cabe resgatar a segunda questão que remete ao fato dessa mudança fazer parte de um complexo projeto de pedagogização da sociedade moderna. Se por um lado o mundo moderno europeu possibilitou a ideia de liberdade, por outro lado, por meio da constante ação de governo, buscou moldar as pessoas de acordo com os padrões definidos de comportamento para torná-las mais produtivas e integradas à sociedade da qual faziam parte. De um modo geral, na percepção de Cambi (1999), a sociedade vista como uma sociedade educativa, consonante a um projeto que educa tanto para o poder, como para a conformação, confia às instituições, como a escola, por meio de mecanismos de controle, como modelos estabelecidos e objetivos delineados, o desejo da libertação do indivíduo, que vem acompanhado também pelo desejo do governo, de direção de conformação de suas mentalidades e de seus comportamentos.

Seguindo esse ideário, a escola e a família, instituições por natureza formativas, tornarem-se locais propícios ao desenvolvimento de um projeto educativo que sinaliza a passagem do mundo tradicional para o mundo moderno, passam por profundas modificações as quais promovem uma redefinição das suas funções e estruturas. Tais redefinições agregam dentre outros, não só o encargo da responsabilidade do período que vai da infância à adolescência, mas também o encargo pela instrução formal e pela formação pessoal e social das jovens gerações.

As mudanças mais significativas podem ser mencionadas por meio de um comparativo, que embora muito simples, contempla as principais modificações e suas implicações. Enquanto que na sociedade medieval a família era ampla, composta de muitos núcleos, organizada como uma espécie de microempresa, e a escola era predominantemente religiosa, com uma didática nada específica, na sociedade moderna a família passa a ser nuclear parental (pai, mãe e filhos), disponibilizando um sistema de cuidados e controles em relação a criança, que passa a ser seu “motor-central”, e a escola passa a ser a instituição que não só instrui e forma, mas que ensina conhecimentos e comportamentos “[...] que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas[...]” (Cambi, 1999, p. 205). Essa nova configuração de família e de escola, é norteada de acordo com Sarmiento (2004), pela “administração simbólica da infância”, que nada mais é do que o conjunto de normas, atitudes e procedimentos, nem sempre expressos por escrito ou formalizados que condicionam por exemplo, a frequência ou não das crianças a certos lugares ou a certos eventos sociais; o tipo

de alimento a ser ou não consumido por elas e a institucionalização do “o ofício de criança” vinculado a sua atividade escolar.

Diante do contexto da difusão do complexo projeto da modernidade, são redefinidos, dentre outros aspectos, o papel da educação e os locais sociais em que ela ocorrerá. Novos paradigmas de homem, de sociedade e de formação se instalam, ora influenciados pelas teorias pedagógicas, ora as influenciando. Assim, como bem aponta Cambi (1999), de um paradigma metafísico-religioso típico Idade Média, passa-se para uma pluralidade de paradigmas, onde predominam o social e o científico. O social traz como seu centro motor a reorganização da sociedade envolta a um modelo produtivo e ideologicamente orgânico, pelo qual se pretende forma um homem ativo e útil. Já por meio do paradigma científico, a sociedade busca adequar a cientificidade, o controle empírico e o rigor lógico racional ao saber pedagógico. Tais paradigmas relacionam-se aos discursos pedagógicos de Jan Amos Comenius (1592-1670) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778), teóricos clássicos que influenciaram decisivamente na forma como seriam educadas as crianças e a definição do papel da “criança-aluno” nas sociedades modernas ocidentais.

De acordo com Luzuriaga (1987), Comenius é um dos principais representantes da pedagogia realista, que influenciada por duas grandes correntes filosóficas do século XVII, a empírica e a idealista, busca substituir o conhecimento verbalista pela representação das coisas; aspira a criação de uma nova didática com a utilização de método com normas específicas; considera a individualidade do educando e cultiva o espírito de tolerância, de respeito à personalidade e de fraternidade entre os homens. Assim, sob a tutela da pedagogia realista, Comenius propôs um projeto educativo embasado numa didática que primava pela ação dos sujeitos sobre os objetos de aprendizagem, onde os professores ao ensinarem menos através de conversas e trabalhos inúteis, proporcionariam aos alunos uma maior aprendizagem, pois havendo mais tempo para alegria, haveria mais proveito por parte das crianças e conseqüentemente mais aprendizagem (Comenius, 2001).

Sua didática, de acordo com Luzuriaga (1987), é uma conjunção de ideias religiosas, presentes na Reforma e ideias realistas presentes na corrente empirista da Renascença. Nesse sentido, a parte religiosa de seu projeto estava vinculado ao fim da educação que considerava ser a salvação e a felicidade eterna. Já a parte realista, estava relacionada aos meios da educação, que eram para Comenius, o próprio sentido da vida: o saber, vinculado a compreensão de todas as coisas, as artes e as línguas; a virtude, relacionada ao conhecimento dos bons costumes e ao domínio das paixões, e a piedade que seria a veneração interna pela qual o homem se une ao

ser. Considerava que a humanidade era um dos objetivos da educação, pois entendia que o homem só se tornava homem através da educação. Portanto, a formação humana, deveria “[...] começar na mais tenra idade, quando as mentes não estão ‘ocupadas e contaminadas por pensamentos vãos e por costumes mundanos’, e devem acontecer na instituição escolar.” (Cambi, 1999, p. 287).

Comenius escreveu mais de 200 obras, entretanto, a obra *Didática Checa*, escrita em 1627 e as obras *Escola da Infância*, *Didática magna* e *Pampaedia*, publicadas respectivamente em 1632, 1657 e 1666, demonstram uma ampliação de sua percepção em relação a universalidade da educação, quando envolve nessas obras, contextos de predomínio nacional (República Checa), passando pelo ensino universal (Europa) até chegar à educação universal (demais continentes). Assim é que na *Didática Checa*, demonstra a preocupação com a salvação e libertação de sua pátria no sentido de oferecer resistência à repressão da troca do idioma tcheco pelo alemão, passado pela *Didática Magna* quando evidencia a arte de ensinar tudo a todos, voltada indistintamente aos países da Europa, chegando até a *Pampaedia* quando a arte de ensinar transforma-se na arte de educar a todos em tudo, por meio de uma educação universal voltada para a solução dos problemas do mundo (Gasparin e Marcondes, 2010).

Para realizar o grande desafio da universalidade na educação, Comenius apresentou oito tipos de escola onde as pessoas se formariam ao longo da vida. A escola maternal para a infância, a escola nacional ou vernácula para a meninice, a escola de latim para a adolescência e a academia para a juventude, foram mencionadas em *Didática Magna*. Em *Pampaedia*, apresentou a escola pré-natal ou do seio materno, cujo o objetivo era passar para os pais conselhos úteis no plano moral e higiênico-sanitário; a escola da virilidade, destinada a idade madura; a escola da velhice e a escola da morte, destinada a todas as idades. É importante destacar que escola maternal para a infância, era considerada por Comenius a mais importante, pois seria ela “a que prepara o ‘terreno da inteligência’ e a que está ligada ‘toda a esperança da reforma universal das coisas’” (Cambi, 1999, p. 290).

No decorrer de suas obras, Comenius sinalizou que o processo de universalização da educação se inicia pela infância, o que torna explícita a importância atribuída por ele à criança dentro do seu projeto educacional. Nesse sentido é que escreve em 1633, em polonês e alemão, um manual para a escola de crianças bem pequenas, sob o título de *A escola materna*, porém quando traduzido pelo próprio Comenius para o latim em 1653, recebe o nome de *A escola da Infância*. Vista como uma pequena obra diante de sua vasta produção, *A escola da infância*, destaca-se pela abordagem pioneira em relação ao cuidado com as crianças de 0 a 06 anos em

todas suas dimensões e fases, reconhecendo esse processo como ato educacional, marca característica da modernidade que imprime a noção de infância.

Comenius (2001), estabelece três ações inerentes ao ser humano: conhecer, fazer e falar: “No que diz respeito às artes liberais, podemos dividi-las em três partes. Aprendemos para saber coisas, para fazer coisas e para falar coisas, ou melhor, para conhecer, fazer e falar todas as coisas, exceto as más.” (Comenius, 2001, p. 8). Entretanto, de acordo com Comenius, o estabelecimento de uma unidade integrativa entre essas ações, se daria somente pela educação, partindo daí a necessidade de apresentar orientações, especialmente para os pais, para que exercitassem pedagogicamente com as crianças essas ações. Nas atividades apresentadas incluía os recém-nascidos, por entender que as três qualidades (conhecer, fazer e falar), embora de forma rudimentar, já se apresentam neles. Nesse sentido, apresentou um programa de caráter progressivo, onde considerava a idade de cada criança, sua fase de desenvolvimento. Sobre esse aspecto, torna-se pertinente, mencionar as observações de Piaget (2010, p. 18): “[...] Comênio pode, sem dúvida, ser considerado um dos precursores da ideia da genética na psicologia do desenvolvimento e o fundador de uma didática progressiva ajustada ao estágio de desenvolvimento que o aluno alcança.”

Ancorado no caráter progressivo do desenvolvimento infantil e na sua celebre tríade do conhecimento, Comenius propôs o seguinte modelo curricular para a escola da infância: conhecimento acerca das coisas físicas naturais, da óptica, da astronomia, da geografia, da história, da economia e da política; fazer as coisas envolvendo a mente e a linguagem (dialética, aritmética, geometria e música) ou a mente e as mãos (afazeres e atividades físicas), e linguagem por meio do aperfeiçoamento da gramática, a retórica e a poética (Comenius, 2001). Cada atividade proposta era detalhadamente explicada, e explicitamente empregada de preceitos religiosos, talvez com a intenção de não deixar nenhuma dúvida aqueles que eram responsáveis diretos pelas crianças no contexto familiar, como sinaliza o fragmento a seguir sobre o ensino da História:

Tão logo as crianças comecem a falar, elas deverão ser exercitadas em História através da recordação das coisas passadas. Inicialmente isso pode ser feito através de perguntas do tipo: Quem lhe deu isto? O que você fez ontem? E na quarta-feira? E elas respondem: meu avô, fui à casa de fulano etc. Que presente você ganhou ali? Que coisas o dono da casa lhe prometeu dar? E assim por diante. Outras coisas serão fixadas na memória da criança simplesmente por observação. Contudo, como a memória da criança guarda apenas as coisas que para ela têm algum valor, é preciso cuidar para que ela retenha as coisas boas, aquelas que contribuam para sua própria virtude e para com o respeito a Deus. Tudo que for contrário a isso deve ser impedido de chegar aos olhos e ouvidos da criança (Comenius, 2001, p. 39).

Comenius, dividiu a escola infantil em seis classes: a puerperal (até um mês e meio de idade); a do aleitamento (até um ano e meio); a do balbuciar e dos primeiros passos; a da linguagem e da percepção sensível; a dos bons costumes e da piedade, e a classe das primeiras letras, a qual denominou a “primeira escola coletiva”. Enquanto as cinco primeiras classes ficariam sob a responsabilidade da família, a última marcava o final da escola materna e antecedia a escola pública. Local onde as crianças iriam conviver entre si, brincar, cantar, cultivar os bons costumes e a piedade, exercitar os sentidos e a memória, que de acordo com Comenius, era indispensável para o aprendizado da leitura e escrita. Na escola pública, ficariam “sob a direção de senhoras honestas, em casa das quais se juntam as criancinhas das redondezas [...], a expensas daqueles que querem que seus filhos sejam formados suavemente e preparados para a escola pública (Kulesza apud Comenius, 2001, p. 20). Mas, mesmo deslocando a criança para outro ambiente, na última classe da escola infantil, esta ocorreria também no espaço familiar, no lar sob a direção materna.

No decorrer de suas obras, para dar um maior significado as ideias propostas, Comenius fez uso de muitas metáforas. Sua intenção era de promover uma didática que de certa forma imitava elementos que estavam presentes na natureza, como por exemplo, aves e árvore ou que iam de acordo com o trabalho daqueles que imitam a natureza, como carpinteiro e o arquiteto. Portanto, o paralelismo entre natureza, homem e educação, elucidam essas metáforas ainda bem presentes nos dias atuais que comparam as crianças pequenas às sementinhas que precisam ser cuidadas para que delas surjam lindas plantinhas e que essas plantinhas necessitam estar em um lugar especial como um jardim, onde serão constantemente regadas para que no futuro se tornem árvores frondosas. Esses princípios embasam o que posteriormente viriam a ser os “jardins de infância”.

Dando continuidade à época moderna em relação aos modelos educativos voltados para a infância, merece destaque, no interior do século XVIII, a figura do filósofo genebrino Rousseau (1712-1778), criador de “[...] uma proposta educacional em que combatia preconceitos, autoritarismo e todas as instituições que violavam a liberdade característica da natureza.” (Oliveira, 2011, p. 64). Nesse sentido, reprovava a artificialidade da educação jesuítica, que considerava livresca, artificial e autoritária; e a educação aristocrática por “[...] habituar os filhos à imitação dos adultos, de prepará-los quase exclusivamente para as práticas inaturais das boas maneiras e da conversação, descuidando de suas mais profundas necessidades e das próprias características da idade[...].” (Cambi, 1999, p. 348).

Fruto do processo do desenvolvimento do sentimento de infância, o final da época moderna, período em que viveu Rousseau, é marcado por uma vasta produção literária que

trazia como temática central, a criança. Portanto, quando escreveu *Emilio*, outros filósofos, sábios e até poetas também escreviam sobre educação. Entretanto, de acordo com o Söeard (2010), o que o diferencia dos que o antecederam e de seus contemporâneos, é seu ideário salvo de qualquer ecletismo, pois seus contemporâneos mais ativos ocupam-se em “fabricar a educação” e seus antecessores se esforçavam por meio da educação remodelar o homem, tornando-o um humanista, um bom cristão, um cavalheiro, um bom cidadão. Rousseau, rompeu com esses modelos, ao proclama que a criança não tem que se tornar outra coisa senão aquilo que ela deve ser.

Respeitai a infância e não vos apressei em julgá-la, quer para bem, quer para mal. Deixai as exceções se revelarem, se provarem, se confirmarem muito tempo antes de adotar para elas métodos particulares. Deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações. Dizei que conheceis o valor do tempo e não quereis perdê-lo. Não vedes que o perdeis muito mais empregando-o mal do que não fazendo nada, e que uma criança mal instruída está mais distante da sabedoria do que aquela que não foi absolutamente instruída. Ficais alarmados por vê-la consumir seus primeiros anos sem nada fazer. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda sua vida, nunca estará tão ocupada. Platão em sua República, considerada tão austera, só educa as crianças em festas, jogos, canções, passatempos; dir-se-ia que ele terminou quando lhes ensinou a se divertirem bem, e Sêneca, falando da antiga juventude romana, disse: ela estava sempre de pé; não lhe ensinavam nada que ela devesse aprender sentada. Teria por isso valido menos, quando chegou à idade viril? Não admireis muito, portanto que, para aproveitar toda a vida, não quisesse dormir nunca? Direis: este homem é louco; não desfruta o tempo, mas perde-o; para fugir do sono, corre da morte. Considerai, pois, neste caso ocorre a mesma coisa, e a infância é o sono da razão (Rousseau, 2004, p. 119).

Quando recorreu a ordem natural da formação humana para a educação da criança, Rousseau (2004) abriu os caminhos à uma concepção de infância não mais vista como etapa de preparação para a vida adulta, mas sim, como condição própria, com valor em si mesma, onde a criança ocupa um lugar específico na ordem das coisas. A infância vista por esse prisma, requer de acordo com Rousseau (2004), um projeto de educação natural, onde o guia condutor não seria o disciplinamento exterior, mas o ritmo e a liberdade impregnado pela natureza. Paralelo ao princípio da educação natural, Rousseau instalou dois conceitos necessários à concretização do seu projeto educativo: “a educação negativa” e a “educação indireta”. De acordo com Cambi (1999), o primeiro conceito diz respeito ao isolamento da criança pelo adulto das más influências da sociedade, sendo que estes podem corrigi-la eventualmente através do exemplo ou da intervenção indireta. Já o segundo, ocorre quando criança descobre por conta própria as dimensões mais complexas da experiência humana, sendo que podem ser de ordem intelectual moral, sentimental e até religiosa.

Ao lado da “educação natural, negativa e indireta”, outro conceito bastante recorrente do ideário rousseauiano é o puericentrismo, quando estudiosos atribuem a Rousseau

“revolução copernicana na pedagogia”. Assim como Copérnico, por meio de um longo processo histórico, inverteu o modelo astronômico que substituiu o sistema geocêntrico pelo sistema heliocêntrico resultando a retirada da Terra do centro do universo, Rousseau, situou a criança no centro da sua teorização e por conseguinte no centro do processo educacional. Dessa forma, foi de encontro a ideia da criança vista como um “adulto em miniatura”, por entender que ela vivia em um mundo próprio que seria necessário compreender para educa-la (Aranha, 2006; Gadotti, 2005). Entretanto, Manarcorda (2006), chama a atenção para simplificação banal da redução de todo pensamento de Rousseau à visão puerocêntrica e a tomada de consciência da natureza da criança ou associar o puericentrismo a espontaneidade e a permissividade, esquecendo-se do aspecto social e dos aspectos complexos, que embora não isentos de incongruências e contradições delineiam um plano de uma pedagogia libertadora e emancipadora que propõe, dentre outras questões, a redescoberta dos sentidos, a experiência direta sobre as coisas ao invés do uso excessivo da memória, a valorização do jogo, do trabalho manual e do exercício físico e da higiene.

Embora adotando uma postura nitidamente diferenciada, Rousseau ao lado de Comenius, como afirma Cambi (1999), são sem sombra de dúvidas uma chave mestra do pensamento pedagógico, além de serem considerados os primeiros artífices do seu mais inquieto e contraditório percurso contemporâneo. Por meio de suas teses, instaladas em uma época considerada o divisor de águas entre a modernidade e contemporaneidade, houve uma profunda modificação da concepção da infância e da atitude pedagógica frente ao seu processo de formação. Foram eles, ainda de acordo com Cambi (1999), os responsáveis por oferecer à tradição pedagógica, elementos que revelarão a presença do “mito da educação”, fator-chave da formação dos indivíduos e desenvolvimento social, e o “mito da infância”, que via na figura da criança, o “pai do homem”. Esses mitos, em inúmeras circunstâncias, acompanharão e guiarão o desenvolvimento da modernidade e da contemporaneidade.

Este mito da infância foi muito forte, constante e articulado, até mesmo invasivo, no âmbito da contemporaneidade. Nascido no século XVIII em concomitância/alternativa ao mito do “bom selvagem”, dilatou-se com Rousseau e o seu naturalismo educativo, com seu puericentrismo pedagógico, tornando-se um mito cultural com o romantismo e o seu apelo à experiência originária (sentimental e pré-social) e daí ramificando-se para a arte e a literatura, chegando até o cinema, atingindo a poesia e o romance, expressões artísticas e teorias estéticas, além de elaborações psicológicas e sociológicas (como Montessori, como Benjamin, teóricos de um menino como libertador do homem). Mas, no século XX, foram sobretudo a pedagogia e a psicanálise que afirmaram a generalidade/centralidade desse mito (Cambi, 1999, p. 395).

Na medida em que o “mito da educação” e o “mito da infância” passaram a marcar cada vez mais o contexto sociopolítico do final da modernidade, a criança também passou a se

fazer mais presente no discurso pedagógico. Pois esse cenário, alicerçado na pedagogia puericêntrica de Rousseau, mostrou-se campo fértil na produção de uma teorização que se apresentava atenta para o valor da infância. Assim, sob a égide da pedagogia, a criança passou a ser tomada como um dos mais novos sujeitos educativos e a infância em situação escolar, a ser assumida como objeto de reflexão e teorização (Cambi, 1999).

A nova atitude, acerca da infância no decurso do século XIX e XX, trazia para a pedagogia o incremento de outras ciências como a psicologia, a psicanálise e a medicina/pediatria, de onde advinham os cuidados, as terapias as recomendações higienistas- sanitárias em relação às crianças. De acordo com Cambi (1999), da psicanálise e da psicologia, veio o eixo estruturante das novas investigações sobre a infância, balizadas pelas pesquisas de Sigmund Freud, do suíço Jean Piaget e do soviético Lev Semionovitch Vigotski, e da medicina, vieram dentre outras abordagens, estudos sobre a fadiga que embasaram a distribuição das disciplinas pelo horário escolar, e pesquisas voltadas às crianças deficientes, que por meio de médicos-pedagogos como Allfred Binet, Théodore Simon, Jean-Ovide Decroly, Édouard Claparède, Henri Paul Hyacinthe Wallon e Maria Montessori, remodelaram a pedagogia.

É perceptível que no interior da pedagogia, a partir da perspectiva das sociedades ocidentais modernas, houve um grande salto em relação aos conhecimentos sobre a criança, reflexo da presença de diferentes áreas científicas que encontraram na pedagogia um campo fértil para a consolidação de seu ideário. Tal processo, como já mencionado anteriormente, teve por fio condutor o “mito da infância” que traz na sua essência o caráter natural da criança e de seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, Cambi (1999) reafirma esse mito como sendo uma característica importante da pedagogia contemporânea, pois se fez bastante presente nas teorias que embasaram as “escolas novas” e nas pedagogias revolucionárias dos primeiros pedagogos soviéticos, cuja as referências se pautavam na “[...] construção de um homem novo a partir das exigências e das características da infância, daquela criança que pode ser assumida matriz (única) do homem e na qual esse último pode ser reprojeto.” (Cambi, 1999, p. 303).

De um modo geral, a contemporaneidade marca a alteração da noção de infância. A dissociação do sentimento de amorosidade ao qual estava originalmente ligada, se modificando dando lugar a um conceito científico e técnico, onde a criança passa a ser percebida como objeto da ciência e sujeito da educação. A esse caminhar, junta-se nos meados do século XX a preocupação com a condição social da infância e a ideia da criança como sujeito de direitos, instituída a partir do movimento pedocêntrico, que culminou com a promulgação em 1959, pela

Organização das Nações Unidas (ONU), da Declaração Universal dos Direitos da Criança, documento decorrente da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Oliveira, 2011).

As reflexões aqui traçadas a respeito da dinamicidade que evidencia as diferentes visões de infância e os papéis vivenciados pelas crianças ao longo da sua história, trazem em seus pilares a perspectiva do mundo ocidental, mais precisamente da sociedade europeia. Entretanto, na constituição histórica da infância e da criança pertencente ao contexto brasileira, há uma multiplicidade de fatores de natureza econômica, política, cultural e pedagógica, que sustentados em discursos nem sempre homogêneos demarcam sua especificidade, ao mesmo tempo que proporcionam condições para que a infância seja ou não, efetivada.

Nesse sentido, torna-se imprescindível resgatar alguns indicativos que remetem a ao processo que envolveu a construção social da infância no Brasil e a inserção concreta das crianças nesse contexto. O primeiro indicativo vem demarcado pela assimetria temporal visibilizada por um espaço de quase dois séculos entre a realidade europeia apontada por Áries e a realidade brasileira. Enquanto o historiador francês localizou o século XVII como período em que ocorreu uma mudança mais definitiva em relação ao sentimento de infância, no Brasil alguns estudos identificam que o desabrochar desse sentimento se iniciou no final do século XIX e não se fizeram presentes, quando os jesuítas, no século XVI, “[...] desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas e órfãos de Portugal. [...] No final do século XVII, o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu. [...]” (Kuhlmann Jr. 2013, p. 21).

Outro indicativo relativo à análise do processo que envolveu a construção social da infância no Brasil, diz respeito as diferentes nomeações que receberam as crianças desde o período colonial. Tais nomenclaturas, compreendidas por Lopes (2009) como adjetivações, se concretizam no discurso histórico, a partir do momento em que essas crianças configuram a não representação do modelo ideal de infância proposto pelo projeto burguês.

Nesse cenário de adjetivação, surgem os “miúdos”, crianças de origem portuguesa, que fizeram parte do processo no início do povoamento das terras brasileiras durante o processo de colonização portuguesa. Segundo Ramos (2010), a partir do ano de 1560, inúmeras embarcações lusitanas que vinham para o Brasil, traziam a bordo, além do número majoritariamente de homens, algumas mulheres e uma certa quantidade de “miúdos”: crianças que acompanhavam os seus pais ou algum parente; grumetes, crianças entre 09 a 16 anos que recrutadas entre as famílias pobres da área urbana ou órfãos desabrigados faziam os trabalhos

mais perigosos e pesados da embarcação; pajens, provenientes de famílias protegidas pela nobreza ou da baixa nobreza, que viam na expansão marítima a possibilidade de ascensão social dos seus filhos; órfãs do Rei, meninas órfãs e pobres, com idade entre 14 e 17 anos, que eram enviadas às colônias para constituírem famílias.

De modo geral, o que havia de comum entre essas crianças, era unicamente o simples fato de embarcarem e desembarcarem no mesmo local, já que as condições a serem vivenciadas durante o percurso e após a chegada nas terras brasileiras, era determinada pela situação social e econômica da família a qual pertenciam ou do meio que faziam parte. Devido a percepção dos adultos que viam nesses corpos infantis, outros adultos, essas crianças traziam consigo o estigma da pobreza, acentuado pela exploração e pela não existência do sentimento de proteção e de cuidado para com elas, como retrata Ramos (2010):

Outras crianças, menos afortunadas, quando não pereciam durante a viagem, enfraqueciam a fome, a sede, a fadiga, os abusos sexuais, as humilhações e o sentimento de impotência diante de um mundo que não sendo o seu tinha que ser assimilado independentemente da sua vontade. Combater o universo adulto desde o início seria tentar vencer uma batalha que já estava perdida. A história do cotidiano infantil a bordo das embarcações portuguesas quinhentistas foi, de fato, uma história de tragédias pessoais e coletivas (Ramos, 2010, p. 66).

No que se refere a história da infância brasileira no período colonial, Rizzini e Pilotti (2017), pontuam sua caracterização pela chegada das primeiras crianças estrangeiras, pelas crianças autóctones, pelas crianças que aqui já habitavam e também pela chegada dos Jesuítas. Esses, por meio de uma ideologia evangelizadora e assistencialista, voltavam sua “preocupação” para a educação das crianças, especialmente as indígenas, que consideradas “crianças da terra”, eram vistas como “tábuas rásas” ou “papel em branco”, concepção bastante difundida na Europa, defendida pelo filósofo John Lock. De acordo com os religiosos jesuítas, essas crianças tinham a capacidade de apreender os ensinamentos cristãos com mais facilidade que os índios adultos, pois seriam “[...] futuros súditos doces do Estado português e ainda influenciariam a convenção dos adultos às estruturas sociais e culturais recém importadas.” (Rizzini; Pilotti, 2017, p. 17).

Uma das estratégias adotadas pelos jesuítas para tornar mais efetiva a catequização das crianças indígenas, foi trazer de Portugal alguns órfãos, os “desvalidos”. Acreditam os missionários que esses órfãos teriam mais facilidade em aprender a língua dos nativos e conseqüentemente teriam também mais facilidade para ensinar o latim e os princípios da doutrina cristã aos “curumins”, assim chamadas pelos religiosos, as crianças indígenas. Entretanto, alguns “órfãos desvalidos”, considerados pelos religiosos meninos de má índole,

fugiam dos colégios internos. De acordo com Leite (2019), foram esses órfãos, à época chamados de “patifes” que viriam a ser tornar os primeiros “meninos de rua” do Brasil.

As adjetivações remetidas às crianças no caminhar de uma história traçada a partir da colonização portuguesa, nos apresenta fortes indícios da forma com as concepções de infância se emoldam às condições políticas, culturais, econômicas e sociais de um determinado contexto. Já nas primeiras expedições marítimas, como mostrada anteriormente, o tratamento dual dado à criança é emoldado pela sua condição econômica, pela sua origem étnica e pelo seu gênero, retratando que para cada projeção futura em relação a essa criança, havia um objetivo a ser alcançado e um tipo de educação a ser almejada.

Portanto, torna-se pertinente afirmar que esse processo se arrasta desde o período colonial e demarca, por exemplo, a relação social estabelecida na vivência entre a criança filha de escravos, “moleques”, e a criança da elite, “nhonhês”, onde os “moleques” eram o brinquedo dos “nhonhês” (Scarano, 2010). O mesmo ocorreu, no final do século XIX e início do século XX, com o surgimento do movimento higienista (Kramer, 1992), que em nome do “desenvolvimento da nação”, defendia uma infância homogênea, padronizada e idealizada, e via na família pobre, na “criança doente”, no “menor delinquente” e no “menor abandonado”, o foco de todos os males. Essas e outras situações vivenciadas pela criança, demarcam seu lugar social na história da infância brasileira.

## **1.2 Sentimento da Educação Infantil: breve contexto histórico**

De um modo geral, as intuições destinadas à Educação Infantil participam da formação de uma concepção sobre a infância, quando explicitamente ou não, difundem por meio de suas rotinas, distribuídas em tempos e espaços específicos, uma determinada compreensão sobre as crianças. Historicamente, ao se tornarem um dos locais responsáveis pela institucionalização da criança, direcionam o seu fazer de acordo com a concepção de infância expressas nos condicionantes políticos, econômicos e culturais do contexto do qual fazem parte.

Com objetivo de se fazer um breve e panorâmico retrospecto das instituições destinadas a Educação Infantil, será levado em consideração a classificação proposta por Moruzzi e Tebet (2010) que dividem as instituições voltadas para as crianças em: instituições totais, formadas por asilos, orfanatos e pela roda dos expostos; e intuições parciais, constituída dentre outras, pelas escolas, famílias e parques infantis. Dentre as instituições totais, a roda dos

expostos representa um dos arranjos alternativos mais antigos voltadas a criança em situação desfavorável, conforme comenta Marcilio (2016):

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar o viajante ou rodeira que um bebê acaba de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado. A origem desses cilindros [...] vinha dos mosteiros e de conventos medievais, usados como meio de se enviar objetos, alimentos e mensagens aos seus residentes. Rodava-se o cilindro e as mercadorias iam para o interior da casa, sem que os internos vissem quem as deixava (Marcilio, 2016, p. 57).

De cunho caritativo e adaptada a partir de um mecanismo já existente nos mosteiros medievais italianos, a roda dos expostos foi importada para diversos países, incluído o Brasil. Sua instalação iniciou durante século XVIII, na Santa Casa de Misericórdia, na cidade de Salvador da Bahia. Até o ano de 1950, momento de sua extinção no Brasil, foram instaladas 13 “rodas” em diferentes localidades, como Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. De acordo com Marcilio (2016), nos meados do Sec. XIX, devido a um movimento europeu que considerava as rodas de expostos imorais, o que as colocava em uma condição contrária aos interesses do Estado, elas começaram a ser extintas. O Brasil seguindo o mesmo rumo da Europa liberal, iniciou um processo de extinção das “rodas”, porém tendo à frente os médicos sanitaristas.

Gradativamente, esse sistema de apoio e assistência à “criança desvalida”, baseado somente na caridade, foi sendo substituído no início do Sec. XX pelo modelo filantrópico assistencialista, fundamentado na ciência e sob a intervenção normativa do Estado. São exemplos relativos a questão da normalização: criação do Departamento Nacional da Criança (DNCR) no âmbito do então Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp), pelo Decreto-lei nº 2024, de 1940; criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), pelo Decreto-lei nº 3.799 de 1941, e criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1942 (Didonet, 2001). As ações e programas desenvolvidas por esses órgãos, voltados para a criança desvalida, conforme descreve Oliveira (2011), configuram-se como sendo as primeiras políticas governamentais para a infância brasileira.

No contexto das instituições parciais criadas para o de atendimento à criança, está situada a creche. De acordo Didonet (2001), todos os referenciais teóricos relativos à sua origem são unânimes em apontar o surgimento do trabalho extradomiciliar da mulher e a transformação da família extensa em família nuclear, como fatores determinantes para o

surgimento das creches. Enfatiza o autor, que em decorrência da Revolução Industrial na Europa, a partir do séc. XVIII cresceu significativamente a demandada por trabalhadores, principalmente por aqueles que veriam a ocupar postos nas indústrias têxteis. Eram homens, mulheres e crianças dos grandes centros urbanos que ao passarem a trabalhar nas indústrias, tinham a necessidade de deixar em suas casas, crianças bem pequenas que ali ficavam sem o amparo de outros adultos. Nesse contexto a família nuclear, já se mostrava presente, pois os pais ao saírem para trabalhar deixavam “[...] seu filho ou filha recém-nascido ou ainda bebê sozinho. Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários e educadores...” (Didonet, 2001, p.11). Foi o trinômio: mulher - trabalho - criança, conforme menciona Didonet, (2011), base da origem das creches, que apresentou a criança bem pequena das classes menos privilegiadas, como um grande problema para a sociedade.

Ainda de acordo com Didonet (2001), na sua origem, as nomenclaturas remetidas às instituições destinadas as crianças bem pequenas, como *garderie* (França), *asili* (Iália) e *écoles gardiennes* (Bélgica), por si, foram bastante reveladoras do seu propósito, ao demarcarem um território onde as condições econômicas e sociais das famílias, caracterizaram seu modelo tradicional, que pode ser simplificado pela seguinte relação: creche – criança pobre – assistencialismo. Nesse percurso, vale mencionar que no Brasil a filantropia fez parte dessa relação, uma vez que em suas origens as creches brasileiras “[...] revelam antecedentes do atendimento das instituições asilares, apresentando um atendimento até os anos 1920, de caráter eminentemente filantrópico, destinado especialmente as mães solteiras e viúvas que não apresentavam condições para cuidar de seus filhos.” (Andrade, 2010). Isso reforça a ideia que por muito tempo se fez presente, do orfanato ser compreendido como sinônimo de creche.

Dando continuidade aos aspectos históricos que remetem as origens da creche, vale mencionar que essa instituição surgiu posteriormente a criação dos Jardins de Infância. Embora Froebel, fundador no ano de 1840 do primeiro Jardim de infância na Alemanha, tenha publicado para as mães algumas sugestões sobre os cuidados com os bebês, sua instituição não contemplava o atendimento às crianças muito pequenas. Muito embora, as creches tenham sido criadas na França em 1844, foi somente após a década de 1870, com as descobertas do campo da microbiologia que houve sua expansão em vários países (Kuhlmann Jr, 2000).

De acordo com os registros históricos, a creche chegou no Brasil no período imperial, ainda como ideia, por meio da publicação do jorna do médico Carlos Costa “A mãe de família”. (Kuhlmann Jr, 2000). No ano 1879, esse periódico publicou uma sequência de cinco artigos

sobre creche, sendo o primeiro escrito por K. Vinelli, médico dos “expostos” da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. No referido artigo, Vinelli divulgou a ideia de creche como um estabelecimento voltado ao benefício das mães pobres que trabalhavam fora de seu domicílio. Portanto, mesmo antes da instalação da primeira creche no ano 1889, no Rio de Janeiro, junto as fabricas de tecido Corcovado, a tônica do assistencialismo já fazia presente impregnado fortes marcas na história das creches.

Quando se remete ao plano internacional, em relação à história das instituições voltadas para a Educação Infantil, torna-se perceptível que essa se desenvolve em consonância com criação de programas de cunho compensatórios embasados nos estudos e proposições de educadores como Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Margareth MacMillan, que viam nas escolas para a pequena infância, uma forma de superar a miséria, a pobreza e a negligencia das famílias. A esse respeito, enfatiza Kramer:

[...] o conceito de educação compensatória [...] ter-se-ia originado no pensamento de Pestalozzi e Froebel, sendo mais tarde expandido por Montessori e MacMillan [...]: Froebel iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial; Montessori, no final do séc. XIX e início desse século, desenvolvendo trabalhos de educação pré-escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas; MacMillan, contemporânea de Montessori, enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças (Kramer, 1992, p. 25).

Após a Segunda Guerra, tanto nos Estados Unidos como na Europa, houve uma expansão e valorização das instituições de Educação Infantil. Os fatores ligados a ordem sanitária e alimentar; a assistência social; ao surgimento das novas teorias sobre a criança pautadas principalmente em estudos psicológicos e pedagógicos, que culminaram com o Movimento da Escola Nova; e a elaboração do conceito de “privação cultural”, contribuíram para esse processo, ao mesmo tempo, abriam caminhos para a institucionalização de programas de cunho compensatório (Kramer, 1992; Oliveira, 2011).

Nesse sentido, cabe enfatizar, que as creches, os Jardins de Infância, os asilos infantis, as escolas maternais e os parques infantis, criados no Brasil por motivos variados na passagem do séc. XIX ao séc. XX, para atender as crianças que ainda não estavam submetidas ao regime de escolaridade obrigatória, compreendiam o conjunto de instituições modeladoras da sociedade civilizada, fortemente influenciadas por ideias advindas da Europa e dos Estados Unidos. Sobre a questão, menciona Rosemberg (2003):

Até o final dos anos 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e similares, instituições acolhendo exclusiva ou

principalmente crianças pobres; o dos jardins-de-infância, não especialmente destinados a crianças pobres (Rosemberg, 2003, p. 179).

Os modelos acima descritos, apresentam uma visão dicotômica quanto ao atendimento das crianças pequenas. Embora essa ideia tenha persistido por muito tempo no cenário da educação dessas crianças, trazendo consequências que inclusive se arrastam até os dias atuais, foi o entendimento de creche como equipamento social de assistência à criança carente que serviu de base, durante o regime da ditadura militar, a adoção de um modelo de massa para a então pré-escola, que perdurou até o final da década de 1980<sup>6</sup>.

Porém, entre a década de 1970 e a década de 1980, embora se tratando do período ditatorial, como menciona Oliveira (2011), o cenário econômico e político do Brasil abrigou, dentre os inúmeros movimentos que lutavam pela democratização do país e combatiam as desigualdades sociais, os movimentos operários e feministas. Nos grandes centros urbanos, os baixos salários, levou muitas mães a lutarem pela ampliação de creches, como forma de garantir a subsistência da família. Esse movimento exigia a creche e a pré-escola, não como uma postura de aceitação do paternalismo estatal, mas como a garantia de um direito do trabalhador e um dever do Estado. É nesse contexto que se sobressai o Movimento de Luta pelas Creches, idealizado pelas mães trabalhadoras de São Paulo e Belo Horizonte (De Angelo, 2009).

No final da década de 1980, Guimaraes (2017) aponta um amplo movimento social que demarcou ações em prol da Constituinte, dentre os quais destacou o Movimento Pró-criança Constituinte e o Movimento Feminista. Tais movimentos, ensejaram para que o atendimento da criança de 0 a 06 anos fosse plenamente garantido pela Constituição de 1988, o que culminou com o reconhecimento da Educação Infantil, não mais como um direito da mãe/pai trabalhador, mas como direito da criança.

---

<sup>6</sup> A segunda seção dessa pesquisa, abordará a Educação Infantil durante o período da ditadura militar brasileira, momento em que também será tratado da implantação de um modelo de massa para a então pré-escola e de suas consequências para as educação das crianças pequenas.

## 2 DITADURA MILITAR: CONTEXTUALIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES AO JARDIM DE INFÂNCIA

*Só essa semana já levei um punhado de surras. Umas até bem doídas. Também apanho pelo que não faço. Levo culpa de tudo. Já se acostumaram a me bater.*

— *Mas o que tu fazes de tão mal assim?*

— *Deve ser o diabo mesmo. Vem uma vontade de fazer, e... eu faço. Essa semana eu toquei fogo na cerca da Nega Efigênia. Chamei Dona Cordélia, de Pata Choca e ela virou fera. Chutei uma bola de pano e a burra entrou pela janela e quebrou o espelho grande de Dona Narcisa. Quebrei com a baladeira três lâmpadas. Dei uma pedrada na cabeça do filho de seu Abel. [...]. Arranquei todas as mudas que Dona Tentena tinha acabado de plantar. Fiz o gato de Dona Rosena engolir uma bola de gude. [...] Deram um purgante no bicho e ela saiu. Em vez de me derem a bola de novo, me deram foi uma surra danada. Pior foi quando eu estava dormindo e papai pegou o tamanco e me sapecou. Eu nem sabia por que apanhava.*

(Vasconcelos, 2019, p.135)

O fragmento acima, da obra *O meu pé de laranja lima* (Vasconcelos, 2019), traz um trecho de uma conversa entre Zezé, o protagonista da história, e seu melhor amigo, um senhor chamado Manuel Valadares, o Portuga. Zezé no alto dos seus 06 anos de idade “vive aprontando”: brinca, explora, imagina, se envolve em muitas confusões e provoca muitos desastres. Por conta do seu jeito peculiar de viver a infância, Zezé, ao longo da história, sofre inúmeras violências domésticas, tanto física, como psicológico, a ponto de querer desistir da vida. São inúmeras surras que lhe aplicam seu pai e seus irmão.

Considerando que a obra é autobiográfica, presume-se que José de Vasconcelos, autor do livro, vivenciou essa situação possivelmente na década de 1940, período em que as crianças por não serem reconhecidas como pessoa de direito, as repreensões que sofriam dentro do ambiente doméstico, não tinham limitações. Violência física da parte de quem tinha a tutela da criança, era vista com naturalidade.

Resguardando as devidas proporções, o mesmo ocorria na ditadura militar, na qual, em nome da segurança nacional, da lei e da ordem, estabelecidas pelas autoridades da época,

se utilizava da repressão, perseguições, torturas e outras atrocidades, sem respeitar os direitos dos cidadãos, considerados transgressores das regras impostas pelo Estado.

Como o recorte temporal dessa pesquisa coincide com o período que ditadura militar se mostrava vigente, faz-se necessário trazer à discussão questões voltadas as implicações negativas que esse regime trouxe para a sociedade de um modo geral, e em particular para a educação das crianças pequenas. Assim, o primeiro momento dessa seção, denominada, *O golpe de 64 e a instalação de um novo regime: a ditadura militar*, apresenta de forma geral, o contexto da instalação da ditadura militar a partir do golpe de 64, bem como as fases pelas quais esse regime passou. Em seguida, através da subseção *A ditadura militar no contexto territorial amapaense: militarização da educação*, aborda as consequências da implantação do regime militar para a realidade territorial amapaense, especialmente ao que se refere a militarização da educação. Dando continuidade, a subseção *O Jardim de Infância durante os governos militares*, descreve o tratamento dado pelo governo federal, através de preceitos legais, à educação das crianças pequenas. Por fim, analisa, por meio da subseção *Jardim de Infância territorial amapaense durante os governos militares*, como as escolhas dos governantes locais, a falta de compromisso do poder público e a quase inexistência de uma legislação específica para as crianças pequenas impactaram de forma negativa os Jardins de Infância.

## **2.1 O golpe de 64 e a instalação de um novo regime: a ditadura militar**

Na segunda metade do século XX, mais precisamente no dia 31 de março de 1964, ocorreu no Brasil a instalação da ditadura militar, por meio do golpe-cívico militar, articulação que marcou uma das mudanças institucionais mais graves da história de todo processo político brasileiro. O golpe de 1964, assim caracterizado a culminância desse processo, começou a ser traçado em 1961, quando foram articulados vários obstáculos para impedir a posse na presidência da República de João Goulart, que só ocorreu, em decorrência da implantação de um sistema que reduziria o poder do executivo.

Para compreender algumas questões que levaram a articulação do golpe de 1964, necessário se faz remeter a eleição de outubro 1955 pela qual Juscelino Kubitschek foi conduzido à presidência. De acordo com Netto (2014), Kubitschek, enfrenou três tentativas de golpe: quando teve sua posse ameaçada por grupos conservadores apoiados pelo exército e nos anos de 1956 e 1959, respectivamente com a Revolta de Jacareacanga e com a Revolta das Aragarças. Embora tenha passado por essas tentativas de golpe, governou de acordo com a Constituição de 1946, “[...] procurou evitar repressões ao movimento operário e sindical, não

perseguiu opositores e não impediu que os comunistas, a partir de 1958, se mobilizassem para reconquistar a vida legal.” (Netto, 2014, p.23). Quando Jânio Quadros foi eleito em outubro de 1960, Kubitschek, reconheceu a vitória do seu oponente transferindo-lhe a faixa presidencial.

Jânio Quadros, conduziu sua campanha política transformando seus palanques em palcos da tragicomédia, dramatizando situações inusitadas como: tomava injeções, simulava desmaios e comia sanduiches de mortadela que carregava nos bolsos. Utilizava uma vassoura e o jingle “Varre, varre vassourinha”, como um dos elementos simbólicos de sua campanha para “varrer” a corrupção, a inflação, o alto custo de vida, o desperdício com obras faraônicas em Brasília e a irresponsabilidade do governo anterior, o qual adjetivava como sendo “presidente voador”, atraindo dessa forma votos dos descontentes, dos sem partidos, dos ligados a União Democrática Nacional (UDN), dos militares, das classes média, da burguesia, das massas operárias (Benevides, 1999).

Jânio governou de 31 de janeiro a 25 de agosto de 1961, quando renunciou ao cargo. De acordo com Netto (2014), sua renúncia esteve associada a realização de ações que postas em prática vinham de encontro, principalmente, ao que era proposto pelos setores reacionários da UDN. É fato que Jânio durante seu governo tomou algumas providências “ridículas”, como impedir o uso de biquínis em concursos de beleza e publicitar bilhetinhos que encaminhava aos seus subordinados com o intuito de “varrer a corrupção”. Mas, também tomou algumas decisões importantes no plano das políticas internacionais que incluía a desobediência à política exterior norte-americana, o que fez revelando-se simpático a Revolução Cubana, chegando a condecorar um de seus líderes, Ernesto “Che” Guevara “[...] num gesto que irritou profundamente os segmentos conservadores, que conduziam, à época, uma cruzada anticomunista.” (Netto, 2014, p. 24). Já em relação ao plano da política interna, Jânio Quadros seguiu uma orientação macroeconômica que ao privilegiar a estabilidade, induziu a redução do ritmo econômico. Essa orientação reduziu consideravelmente o apoio popular que havia adquirido ainda na campanha eleitoral, “[...] uma vez que o processo inflacionário continuou a agravar-se, penalizando fortemente os assalariados. Por outra parte, seu sustentáculo partidário, a UDN, começou a afastar-se dele [...], em função da face ‘esquerdista’ da sua política externa.” (NETTO,2014, p. 25).

Ainda de acordo com Netto (2014), Jânio renunciou, não de forma irrefletida, mas a partir de uma avaliação errônea, pois acreditava que diante do fato consumado de sua renúncia, as forças políticas conservadoras se reagrupariam, as massas apelariam pelo seu retorno e ele

poderia voltar com poderes ampliados. Tal fato não ocorreu, e diante à sua renúncia o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) juntamente com outros partidos de oposição, pediram o imediato cumprimento da Constituição, empossando como presidente, o vice-presidente João Goulart, mais conhecido como Jango<sup>7</sup>.

Entretanto, contrariando a ordem democrática, as forças conservadoras e reacionárias, em especial a cúpula militar que fazia parte do governo de Jânio<sup>8</sup>, vetou a posse de Jango e reconheceu como chefe do executivo federal, o deputado conservador Raniere Mazzili, presidente da Câmara dos Deputados. Diante desse veto, houve uma intensa reação popular, bem como algumas dissensões nas Forças Armadas, o que levou o núcleo golpista a recuar parcialmente e aceitar o seguinte acordo: Jango tomaria posse se o regime presidencialista fosse substituído pelo parlamentarista. Em 7 de setembro de 1961, tendo por pano de fundo uma emenda constitucional que instituía o Regime Parlamentarista, João Goulart tomou posse, “[...] assumindo um governo com poderes claramente reduzidos – o que significa, na verdade, uma ruptura com a legalidade democrática -, refém de um Congresso Nacional conservador” (Netto, 2014, p. 26). Em janeiro de 1963, um plebiscito já previsto na Emenda Constitucional que instituiu o parlamentarismo, o regime presidencialista foi reestabelecido.

De acordo com Delgado (2010), tanto na posse de Jango, como nos seus três anos de governo, ocorreu algumas crises, desencadeadas pela ação de seus adversários políticos e pela inegável polarização política, nacional e internacionalmente. Em seu governo, manifestações sociais que nem sempre foram consideradas pelo processo político brasileiro, ganharam maior densidade e capacidade de pressão ao crescerem em número e diversidade. Nesse campo, Delgado (2010) destaca a atuação cotidiana das ligas camponesas, do movimento estudantil e das organizações sindicais, que diante de uma conjuntura marcada pela guerra fria, reivindicavam reformulações nas políticas públicas sociais e na relação governamental com os investidores estrangeiros. Diante da atuação de Jango, pela efetivação de uma democracia social no Brasil, grupos conservadores sentiram-se “desconfortáveis” e por não concordarem com essa orientação governamental, uniram-se em forte atuação desestabilizadora do seu governo, culminado com o golpe que o destituiu. Dentre os grupos conservadores desatacaram-

---

<sup>7</sup> Durante a vigência da constituição de 1946 até a Emenda Constitucional 9, de 1964, o vice-presidente era eleito separadamente do presidente e também presidia o Senado Federal, da mesma forma como ocorria na Primeira República.

<sup>8</sup> Faziam parte da cúpula militar do governo de Jânio Quadros: Ministro da Guerra, Marechal Odílio Dinis; da Aeronáutica, brigadeiro Grün Moss; da Marinha, Silvio Heck, e chefe da casa Militar, general Orlando Geisel. Conspiradores que participarão do golpe de 1964.

se a UND, os setores das forças armadas, a igreja católica conservadora, os proprietários rurais, grande parte do empresariado nacional e os investidores internacionais.

Aponta Netto (2014), para a chamada grande imprensa, como o porta-voz das forças de direita e de grupos do conservadorismo extremado, que municiada por verbas de agências publicitárias a serviço de empresas norte-americanas e de capitalistas brasileiros, manipulavam grosseiramente a opinião pública para a desestabilização do governo Jango. Nesse contexto, menciona Napolitano (2014), o movimento realizado por grandes jornais de circulação nacional ligados a linha liberal-conservadora, consolidaram a ideia do Brasil, como um país que caminhava para o comunismo sob a égide da presidência da república. Além da imprensa, entrou em cena entidades articuladas e financiadas pelas associações empresariais, como a Ação Democrática Parlamentar, a Companhia da Mulher Democrática, a Frente da Juventude Democrática, a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição Família e Propriedade, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que atuava na produção de livros e documentários em confronto a política de João Goulart, e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Essas duas últimas entidades, também eram largamente financiadas pelo empresariado estrangeiro, além de serem orientadas pela Agência Central de Inteligência (CIA). Embora sendo ilegal, o IBAD recebeu milhões do governo americano para financiar, em 1962, a campanha de mais de 800 deputados federais, com o objetivo de se instalar uma frente parlamentar que impedissem as reformas propostas por Jango (Schwarcz e Starling, 2015).

Ainda em relação ao IPES, Netto (2014) chama a atenção para o fato dessa entidade ter duas faces: a pública e a conspirativa. A face pública buscava desestabilizar o governo Jango por meio de produção de relatórios, acompanhamento da conjuntura econômica e política, formulação de projetos e divulgação de matérias para os veículos de comunicação. Já pela face conspirativa, os empresários estabeleceriam vínculos estáveis e estratégicos com setores das forças armadas. Essa relação entre “as classes produtoras” com as Forças Armadas, permitiu uma espécie de conjugação do golpismo civil com o golpismo militar, pois, “sem o respaldo da ‘opinião pública’ a conspiração militar não vicejaria com êxito, sem um clima civil que desacreditasse o governo, os conspiradores militares não conseguiriam levantar os quartéis facilmente” (Netto, 2014, p. 56).

De um modo geral, pode-se afirmar que a conjuntura política do período de 1961 a 1964, não ofereceu condições para Jango e seus colaboradores mais próximos levarem adiante o projeto reformista, na época conhecido como reformas de base, enquanto mecanismo para

conter a crise econômica que se instalava nos anos de 1960. A pressuposição de tais medidas, provocou uma crescente e efervescente polarização das forças políticas e sociais brasileiras, envolvendo de um lado alguns setores burgueses, pequenos burgueses, trabalhadores e proletários, que tinham suas bases nas ligas e sindicatos camponeses, nas entidades estudantis e se expressavam através de alguns partidos políticos como o PTB e o ilegal Partido Comunista Brasileiro (PCB), e por outro lado, havia um bloco que agregava os grandes proprietários fundiários, grandes empresários, banqueiros, pequenos proprietários e empresas imperialistas. Sobre a questão da polarização das forças políticas e sociais brasileiras menciona Netto (2014):

Havia um campo progressista, com um projeto de reformas democratizantes e nacionalistas, e um campo que pretendia travar este projeto, promovendo mudanças que não implicassem a ampliação da participação política das classes subalternas nem afastassem as relações das classes possuidoras com os centros imperialistas. Nenhum dos campos se apresentava como um conjunto homogêneo: eram constituídos por vetores heterogêneos e compósitos. O campo nacional- reformista [...] trazia em seu bojo um largo leque de tensões e contradições. Também o campo conservador-direitista não constituía um bloco homogêneo [...], no entanto, unificaram-se mais rápido e solidariamente, na medida em que seus interesses coincidiam em frear o processo de democratização e suas consequências socioeconômicas - e o cimento que ligava seus vários componentes era o caldo cultural e ideológico, elitista, conservador, antipopular e antidemocrático, do qual a síntese era o anticomunismo (Netto, 2014, p. 45).

Apesar de seus esforços Jango, não conseguiu adesão das classes dominantes, ao mesmo tempo que sofreu uma crescente pressão dos movimentos populares que reivindicavam maior agilidade nas reformas de base. A margem da manobra de Jânio, tanto a esquerda quanto a direita, se reduziam tornando quase que inviável qualquer orientação eficaz em relação a macroeconomia. Diante desse contexto de forte tensão, Toledo (1982) aponta que o Presidente acabou rompendo os limites do pacto populista e nos primeiros meses de 1964, decidiu implementar as reformas reivindicadas pelos trabalhadores, ao ponto de expressar essa orientação política, adotada após inúmeras tentativas de consenso, para uma plateia de aproximadamente 200 mil pessoas, no “Comício da Central do Brasil” realizado no dia 13 de março de 1964 na cidade do Rio de Janeiro, na Praça da República, localizada em frente à estação ferroviária da Central do Brasil.

Em relação a esse episódio, Netto (2014) menciona que em seu longo discurso, Jango fez inúmeras críticas ao caráter restritivo que a democracia brasileira estava vivenciando; enfatizou a necessidade de uma revisão constitucional que viabilizasse as reformas necessárias sem estabelecer privilégios para as minorias e para os monopólios nacionais e internacionais e informou que assinaria dois decretos, um voltado para desapropriação de terra e outro para o fortalecimento da Petrobás, o que enfraqueceria as refinárias de petróleo particulares. O

conteúdo desse discurso foi reiterado pelo presidente no dia 30 de março de 1964, quando comparece em uma reunião convocada pela Associação dos Sargentos e Suboficiais da Polícia Militar, no Automóvel Clube do Rio de Janeiro, onde denunciou o financiamento de campanhas antidemocráticas por agências nacionais e internacionais, ao mesmo tempo em que conclamou os sargentos e suboficiais a defenderem a legalidade.

A partir dessa reunião, no dia 30 de março, até o dia 10 de abril de 1964, ocorreram uma sucessão de fatos que culminam com a consumação do golpe por conspiradores civis e militares: dia 31 de março, sem o conhecimento de boa parte da cúpula militar que dirigia a conspiração, mas sob o aval do governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto, os generais Carlos Luiz Guedes de Belo Horizonte e Olímpio Mourão Filho de Juiz de Fora, colocaram as tropas na rua; na noite do dia 31 de março, o comandante do II Exército de São Paulo, Amaury Kreul, propôs a Jango a garantia de sua permanência no governo, em troca, deveria romper com a esquerda, colocar na ilegalidade o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), reprimir os comunistas e intervir nos sindicatos e na UNE; na manhã do dia 1º de abril, diante da rejeição de Jango ao que lhe foi proposto no dia anterior, o ministro da guerra, general Jair Dantas Ribeiro também repetiu a mesma proposta em relação ao seu apoio; na tarde do dia 1º de abril, Jango se deslocou para Brasília, onde confirmou que os altos comandos militares presariam de seu apoio, caso aceitasse a proposta já apresentada por Kreul e Dantas Ribeiro; no final da noite do dia 1º de abril, Jânio deslocou-se para Porto Alegre, onde Leonel Brizola, um dos líderes da esquerda, juntamente com o comandante do III Exército, Ladário Teles, se dispunham a resistir, situação não aceita por Jango, por entender que não havia condições de impor resistência; no dia 02 de abril, contrariando todas as normas constitucionais, pois Jango estava no Brasil e não havia renunciado, o presidente do Senado Federal em sessão extraordinária do congresso, declarou vacância da presidência da República, seguida da aprovação pela plenária do nome de Ranieri Mazzini, para assumir interinamente a presidência; no dia 09 de abril, o autoproclamado Supremo Comando Revolucionário, formado pelos ministros militares general Arthur da Costa e Silva, da Guerra, vice-almirante Augusto Rademaker Grünwald, da Marinha e o tenente-brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo, da Aeronáutica, divulgaram um Ato Institucional (AI), que de acordo com seus signatários teria vigência até dia 31 de janeiro de 1966; no dia 10 de abril, foi divulgada pelo Supremo Comando Revolucionário, a primeira lista de brasileiros com mandatos cassados e/ou com seus direitos políticos suspensos por 10 anos; no dia 11 de abril, o Congresso Nacional “mutilado”, “elegeu” respectivamente para a presidência e vice-presidência da República, o marechal Humberto de Alencar Castello Branco e José Maria

Alkmin; dia 15 de abril, tomou posse “[...] comprometendo-se solenemente a nação entregar o cargo em janeiro de 1966, ‘ao meu sucessor legitimamente eleito pelo povo em eleições livres’[...]” (Netto, 2014, p. 64). Por meio de uma emenda constitucional, em 22 de julho de 1965, Castelo prorrogou seu tempo na presidência até 15 de março de 1967, quando repassou o cargo para o General Artur da Costa e Silva, seu ministro da guerra.

Em relação ao golpe de 1964, Delgado (2010), é convicta ao registrar que os responsáveis pela deposição de João Goulart foram militares, com apoio internacional e de parcerias firmadas com partidos políticos, segmentos e organizações da sociedade civil que se opunha a política de Jango e de seus aliados históricos. Foram esses grupos conservadores, como bem enfatiza a referida autora, “[...] os responsáveis pela interrupção da experiência democrática brasileira em 1964. [...] à frente do governo federal, reproduziram por vinte anos uma prática discricionária, autoritária, arbitrária e excludente. Inauguraram e reproduziram o tempo da ditadura no Brasil pós-1964” (Delgado, 2010, p. 80).

Durante a vigência da ditadura militar, cinco generais se revezaram na presidência da República, imprimindo cada qual, ao seu tempo, diferentes características a esse regime, pois ao valerem-se de múltiplos expedientes para exercerem o poder, disseminaram o medo, ao mesmo tempo em que buscavam desmobilizar a grande massa da população brasileira. Nesse sentido, quando leva-se em consideração as atrocidades que ocorreram ao longo do período ditatorial, torna-se pertinente considerar ao menos três fases pelas quais passou, conforme aponta Mezarobba (2010): a primeira fase se situa entre golpe de 1964 e a consolidação do regime imposto pelos militares; a segunda diz respeito aos “anos de chumbo”, institucionalizados no final de 1968 com a edição do AI-5 e a última se localiza em 1974, com a posse na presidência da República do general Ernesto Beckmann Geisel.

A primeira fase, iniciou com o golpe de 1964, seguida da edição pelo Comando Supremo da Revolução, do AI-1, já mencionado anteriormente, que a época foi denominada apenas por AI, pois os golpistas não lhe atribuíram um número. Nessa fase, houve a edição do AI-2 e AI-3, respectivamente em 27 de outubro de 1965 e 05 de fevereiro, e do AI-4, em 12 de dezembro de 1966, que convocava o Congresso Nacional para discussão, votação e promulgação do Projeto de Constituição apresentado por Castelo Branco. De certa forma, as fases pelas quais passou a ditadura militar, explícita a principal característica do regime pós-64 traduzida no binômio durabilidade-mutabilidade: permanência do poder nas mãos das Forças Armadas com revezamento de grupos militares (Soares Apud Mathias, 1995, p.149).

De um modo geral, o AI-2 e o AI-3, promulgados durante o governo de Castelo Branco, determinaram: poderes excepcionais ao presidente da República; demissão ou dispensa de servidores públicos civis e militares; suspensão de direitos políticos; cassação de mandatos eletivos; transferência de oficiais militares para a reserva; extinção de centrais sindicais, de associações estudantis e de partidos políticos, seguida de inúmeras prisões de pessoas vinculadas a essas instituições; instalação de eleições indiretas para presidente da República, para governadores e prefeitos das capitais e de cidades classificadas como sendo de segurança nacional. Ainda, sobre as características da primeira fase da ditadura militar, menciona Napolitano (2014,):

[...] os quatro primeiros anos dos militares no poder foram marcados pela combinação de repressão seletiva com a construção de uma ordem institucional autoritária e centralista. Em outras palavras, a ordem autoritária dos primeiros anos do regime militar brasileiro estava mais interessada na blindagem do Estado diante das pressões da sociedade civil e na despolíticação dos setores populares (operários e camponeses) do que impedir completamente a manifestação da opinião pública ou silenciar as manifestações culturais da esquerda. Obviamente, não faltaram momentos de conflito entre o regime e os setores de oposição antes do AI-5, que muitas vezes redundaram em prisões, inquéritos policiais-militares e atos censórios a obras artísticas (Napolitano, 2014, p. 30).

Os atos institucionais acima mencionados, agregados a promulgação da Constituição em 24 de janeiro de 1967; ao Decreto Lei 200, de 25 de janeiro de 1967, que torna o Conselho de Segurança Nacional órgão de assessoramento direto ao presidente da República e a sanção da Lei de imprensa em 09 de fevereiro de 1967, que impõe a censura previa, instituem a base jurídica da primeira fase do regime ditatorial, ao mesmo tempo que abrem caminho para uma ação política institucional que instalou a segunda e mais dura fase desse regime, com a edição do AI-5, em 13 de dezembro de 1968.

Institucionalizado durante o governo de Costa e Silva, o AI- 5 esteve vigente por exatamente 10 anos e 18 dias, uma vez que vigorou durante governo da Junta Militar, de 31 de agosto até 30 de outubro de 1969, permaneceu no governo do general Emílio Garrastazu Médici que ficou no cargo até 15 de março de 1974, quando passou a faixa presidencial para o Gal. Ernesto Geisel, quando a extinguiu em 15 de março de 1978, ao passar o cargo para o seu sucessor, Gal. João Baptista de Oliveira Figueiredo. Em linhas gerais, os seis parágrafos e os doze artigos contemplados no AI-5, extinguíam qualquer possibilidade legal para atividades ligadas a todo tipo de oposição ao governo, e atribuíam ao Executivo os seguintes poderes: fechar o Congresso Nacional e as assembleias estaduais e municipais; cassar os mandatos eleitorais de membros dos poderes Legislativo e Executivo nos níveis federal, estadual e municipal; suspender os direitos políticos dos cidadãos; demitir, remover, aposentar ou por em

disponibilidade funcionários das burocracias federal, estadual e municipal; demitir ou remover juízes e suspender as garantias ao judiciário de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade; declarar estado de sítio sem qualquer dos impedimentos fixados na constituição de 1967; confiscar bens como punição por corrupção; suspender a garantia de *habeas corpus* em todos os casos de crimes contra a Segurança Nacional; julgar crimes políticos por tribunais militares, onde os réus não terão direito a recursos e legislar por decreto e baixar outros atos institucionais (Alves, 2005).

Durante a vigência do AI-5, o sistema repressivo do Estado operou em larga escala, caracterizando a tortura como uma espécie de norma procedimental, muito embora os ditadores não admitissem claramente o emprego da mesma, atribuindo a eliminação física à suicídio ou a desaparecimento. Tal legitimação, do terrorismo pelo Estado, nos anos em que o AI-5 esteve vigente, caracterizou a ditadura como “anos de chumbo”. Nesse sentido, a extinção do AI-5, bem como os momentos que a antecederam, a partir da posse de Geisel, marcaram o início da terceira e última fase do regime de arbítrio, finalizada em 15 de março de 1985, momento do término do mandato do Gal. João Baptista de Oliveira Figueiredo.

Geisel, sucessor de Médici, tomou posse na presidência da República no final do ano de 1974, diante de uma conjuntura na qual o regime do arbítrio respaldado pelo AI-5, mostrava sua face mais dura, e a economia mundial passava por crise no setor de energia e de escarcas de matérias primas essenciais. É diante desse contexto, que Geisel iniciou seu mandato defendendo novos paradigmas para o regime, aprestado através de seu projeto de distensão política. Entretanto, para melhor compreender o modelo político proposto pelo então presidente, torna-se necessário enfatizar que desde o golpe de 1964, a “estabilidade política” que garantia “governabilidade” a tutela militar, na verdade era marcada por disputas internas nas forças armadas, protagonizadas principalmente por duas tendências, as quais foram descritas sucintamente por Netto (2014):

[...] muitos analistas identificaram o choque de duas tendências existentes entre os militares: as dos líderes vinculados a ‘Sorbonne’<sup>9</sup> e aqueles que compunham a chamada “linha dura”. Os primeiros provinham da Escola Superior de Guerra (ESG), [...]. Em geral, tratava-se de altos oficiais com uma concepção estratégico-elitista do seu papel na sociedade e com concepções que iam mais além das tarefas profissionais e burocráticas da vida da caserna. [...]. Já os militares da “linha dura” (muitas vezes esposando o pensamento direitista mais grosseiro) eram oficiais de visão estreita,

---

<sup>9</sup> A Escola Superior de Guerra (ESG), considerada centro superior de formação de inteligência militar, foi apelidado, impropriamente de “Sorbonne” em alusão à tradicional universidade parisiense.

pouco intelectualizados, pragmáticos e frequentemente oportunistas; [...]. Nos níveis altos e médios, entre esses dois grupos situavam-se os chamados “tradicionalistas”, heterogêneo segmento conservador que oscilava entre as duas tendências. [...]. (Netto, 2014, p.74).

Vale ressaltar, que por inúmeras vezes, de acordo com Netto (2014), essas duas tendências colidiam. Entretanto, tais confrontos, raramente conhecidos, eram neutralizados pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN), concepção ideológica desenvolvida na Escola Superior de Guerra (ESG), propagada para outras instituições de formação militar, cuja matriz se embasava na doutrina norte-americana. A DSN contemplava não apenas a guerra convencional caracterizada pela agressão fronteiriça, mas abarcava a “subversão interna” promovida pelo “inimigo” que estava no interior do país ameaçando a “ordem nacional”. Assim, sob a chancela da DSN, Geisel indicou Médici como candidato a presidência da república, nome que agradava a cúpula militar, por ter vínculo com o grupo da “Sorbonne”, e que também gozava de respeito do grupo da “linha dura”.

Os cinco anos do governo Geisel foram marcados tanto pela continuidade do governo anterior, quanto pela introdução de mudanças políticas especialmente aquelas ligadas a DSN, pois pretendia por meio do projeto de distensão, abrir o mínimo de espaço de vida e atividade política, desde que estivessem sob o controle e orientação do executivo. Diante desse contexto, vale destacar, o tratamento dado às Forças Armadas por Geisel, dentro de seu projeto de distensão, “[...] o principal objetivo de Geisel é o restabelecimento do controle interno às Forças Armadas e seu afastamento dos centros da decisão governamental, ainda que mantendo o controle militar sobre importantes setores do Estado - desmilitarização do governo mais não do Estado.” (Mathias, 1995, p. 152). Sua compreensão era de que o Estado da Segurança Nacional não poderia continuar operando do jeito que estava, pois sem controle nem limites, levaria o regime a um “beco sem saída”, o que de fato estava acontecendo. Sendo necessário portanto:

[...] submeter o forte controle a máquina repressiva, disciplinando-a, depurando-a do banditismo, e do que considerava os seus ‘excessos’. Estava consciente de que encontraria fortes resistências nos núcleos ‘duros’ do regime, em especial da ‘comunidade de informação’ e nos ‘porões’, onde a autonomização dos agentes repressivos já colidia em muitos casos, com a própria hierarquia militar, por isso, não só assegurou seu próprio esquema militar, mas principalmente cuidava de avançar com cautela (Netto, 2019, p. 158).

O projeto de distensão, conforme aponta Mathias (1995), não se limitava ao mandato de Geisel e nem terminaria com a revogação do AI-5, mas incluía a ascensão de Figueiredo à presidência da República. Entretanto, há de se chamar a atenção para o significado do termo distensão assumido por Geisel: “Distinção corresponde então, a substituição ou afrouxamento de algumas regras com vistas a diminuir a repressão e restabelecer alguns direitos individuais

ou coletivos e, fundamentalmente, subordinar e restabelecer a unidade interna às Forças Armadas” (Mathias, 1995, p. 151-152).

É comum a utilização das expressões “transição”, “distensão” e “abertura”, como termos sinônimos para referir-se à última fase da ditadura, período que envolveu o governo de Geisel e se estendeu até o término do mandato de Figueredo. Porém, Cardoso (1981) esclarece que são palavras distintas, pois recomenda que a palavra “distensão” seja utilizada apenas para datar o processo que se iniciou com a eleição de Geisel e se encerrou com a revogação do AI-5. Já “abertura”, deveria ser utilizada como indicativo ao governo de Figueiredo, onde foram consolidadas iniciativas oriundas da “distensão”, contando, porém, com uma maior mobilização da sociedade. Assim, compreende-se que tanto a expressão “distensão” quanto a expressão “abertura”, fizeram parte do processo de “transição” do regime militar para o regime democrático, sendo que num primeiro momento o governo teve o total controle das ações e iniciativas e no segundo momento ele “transa e concede”.

De modo geral, como bem afirma Rezende (2013), do final da década de 1970 até o início da década de 1980, início do período de “abertura” política, a ditadura buscou manter o apoio e aceitabilidade dos setores sociais por meio da mesma narrativa imposta pós-golpe de 1964, onde a ênfase dada a DSN se justificava pelo ideário do progresso, o qual estaria ligado a uma ordem social baseada em princípios de disciplina, não-contestação, não-mobilização, não-conflito, não-reivindicação, não-confronto, não-antagonismo, harmonia, integração, coesão social ou divergência de qualquer natureza, ou seja, o regime ditatorial “[...] se empenhava em construir uma consciência coletiva favorável a ele a partir da elaboração de um sistema de ideias e valores sobre uma suposta democracia que visava padronizar os sentimentos, comportamentos e ações através de um amplo processo de disciplinamento da sociedade como um todo[...].” (Rezende, 2013, p. 258-259). Nesse sentido que as recusas, as críticas e as contestações que emergiram no interior da sociedade civil durante projeto de abertura do regime, como por exemplo, a greve no ABC paulista, não eram bem vistos. Pois, de certa forma demonstravam o potencial de revolta e de resistência de uma população reprimida por mais de duas décadas em busca de brechas para restaurar a democracia. Por isso mesmo, o governo divulgava para a sociedade em geral, que essas manifestações representavam uma afronta ao seu sistema de ideias e valores sobre a democracia e atentavam ao bem-comum e aos elementos garantidores da felicidade brasileira.

Entretanto, no final dos da década de 1970 e início da década de 1980, vários movimentos sociais se intensificarão, surgindo por exemplo: os movimentos por creches articulado pelo clube de mães, associações e movimentos feministas; o movimento pela anistia para os exilados e presos políticos, advindo das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e da ala progressista da igreja católica; os movimentos atrelados as centrais sindicais paulistas e de outras regiões; os movimentos dos moradores das periferias de grandes espaços urbanos que reivindicavam direitos sociais básicos, como transporte coletivo ou postos de saúde (Ghon, 2019). Esses movimentos sociais com suas frentes e demandas diversificadas, cuja sua expressão maior se evidenciou na campanha das “Diretas já”, eram movimentos de lutas que influenciaram de maneira significativa o ritmo do projeto de abertura e a sua alteração em processo de democratização, o qual de acordo com Netto (2014), culminou com a “eleição” pelo Colégio Eleitoral em 15 de janeiro de 1985 de Tancredo Neves<sup>10</sup>. A partir dessa eleição, com o restabelecimento do governo civil, foi aberto institucionalmente o processo de transição democrática no Brasil, cujo ápice se deu com a promulgação da nova Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, quando se (re)estabeleceu o Estado de Direito e das instituições democráticas.

## **2.2 A ditadura militar no contexto territorial amapaense: militarização da educação**

Como mencionado anteriormente, a ditadura militar, por ser um regime político de governo, demandou um padrão nacional de atuação. Entretanto, o regime ditatorial ganhou contornos peculiares no contexto territorial amapaense, decorrente de suas características geográficas, socioculturais e políticas bastante singulares. Em relação as suas características geográficas, o Amapá, apresenta uma condição de “quase ilha”<sup>11</sup>, situação que, de acordo com o senso comum, favoreceria um relacionamento mais estreito com as Guianas do que com as demais unidades federativas do Brasil. Foi essa condição geográfica específica, atrelada a necessidade da defesa estratégica do território nacional que se revelou como um dos fatores

---

<sup>10</sup> Devido a doença repentina de Tancredo, seguido de sua morte, quem tomou posse como Presidente da República foi seu vice José Sarney.

<sup>11</sup> O Amapá está localizado a nordeste da Região Norte, no Platô das Guianas e no estuário do Rio Amazonas. É limitado a oeste e sul pelo Estado do Pará; a norte, pela Guiana Francesa; a nordeste pelo Oceano Atlântico; a leste pela foz do Rio Amazonas e a noroeste pelo Suriname.

táticos da transformação do Amapá em Território Federal, no dia 13 de setembro de 1943, período que se vivenciava no Brasil a ditadura varguista<sup>12</sup>.

Antes de ser elevado à condição de Território Federal, por meio do Decreto-Lei nº 5.812/1943 (Brasil, 1943a), o Amapá pertencia ao Estado do Pará. Com o seu desmembramento, Mazagão, Amapá e Macapá, passaram a categoria de municípios, sendo que o município de Amapá, tornou-se a capital do Território Federal do Amapá (TFA), por meio do Decreto-Lei nº 5.839/1943 (Brasil, 1943b). Entretanto, o Capitão do Exército Brasileiro, Janary Gentil Nunes, primeiro governador escolhido por Getúlio Vargas, alegando que o município de Amapá apresentava dificuldade de comunicação pelo meio fluvial, solicitou ao presidente que trocasse a capital do Amapá para Macapá, devido sua proximidade estratégica com Belém, capital do Pará, considerada já nesse tempo, a porta de entrada da Amazônia. O Decreto-Lei nº 6.550/1944 (Brasil, 1944) atendeu a essa solicitação, ao confirmar Macapá como capital do então TFA.

De acordo com Santos (2001), desde a criação TFA até às vésperas do golpe de 1964, a população amapaense era caracterizada como predominantemente rural, sobrevivente de uma economia de subsistência, porém com uma maior concentração populacional na capital Macapá, cidade mais urbanizada. Os trabalhadores, em sua maioria, desenvolviam atividades na área rural, havendo também um número reduzido de servidores públicos e uma pequena parcela de funcionários da Indústria e Comércio de Minérios S.A (ICOMI)<sup>13</sup>. Em relação a religiosidade, o cristianismo era considerado como um de seus pilares, esse coexistia com a cultura do imaginário, herança indígena, na qual mitos como “cobra grande” e “matina pereira”, eram narrados e aceitos pela comunidade. “Uma sociedade onde a estabilidade, a vida pacata, as relações de afeto e presença, o coletivismo e a imaginação fantástica predominavam. [...]” (Santos, 2001).

---

<sup>12</sup> Getúlio Dornelles Vargas foi eleito para a presidência da República em março de 1930. Após oito anos no poder, Vargas deveria abrir caminhos para uma nova eleição presidencial, conforme apontava a Constituição de 1934, contudo, arquitetou um golpe de Estado e instalou a ditadura do Estado Novo que perdurou de 1937 a 1945, período em que governou o Brasil de forma autoritária.

<sup>13</sup> Oficialmente em 1946 foi descoberta uma jazida de manganês em Serra do Navio, localidade pertencente ao TFA. O Decreto nº 9.858/1946 (Brasil, 1946a) declarava essa jazida como reserva nacional e regulamentava a concorrência pública para a sua exploração. A empresa ICOMI, vencedora da concorrência pública, por meio do Decreto nº 24.156/1947 (Brasil, 1947), assinou seu primeiro contrato de concessão para explorar do manganês.

Na condição de Território, o Amapá não possuía autonomia administrativa, as ações governamentais eram uma extensão do governo federal que indicava diretamente o governador (Tabela 1). Até porque a Constituição de 1946 (Brasil, 1946b) garantia aos territórios federais somente a eleição direta para um deputado federal e a participação nas eleições para escolha do presidente, ficando dessa forma a população amapaense privada do direito político de escolher seu governante. De um modo geral, esses governadores não eram residentes no Amapá, traziam burocratas para assumirem o alto escalão que comporia o quadro de pessoal administrativo territorial e ditavam suas ações conforme as diretrizes preconizadas pelo governo federal. Portanto, pode-se afirmar que em termos de gestão pública, o Território do Amapá, não foi grandemente impactada pelo golpe de 1964 como de fato ocorreu com outras unidades federativas, pois sua dependência política e administrativa seguiu praticamente inabalada.

Tabela 1 Governadores indicados no TFA (1972- 1985)

PRESIDENTE	GOVERNADOR	PERÍODO
Mal. Castelo Branco (04/64 a 03/1967)	Gal. Luiz Mendes da Silva	04/1964 a 04/1967
Mal. Costa e Silva (03/67 a 08/69) Junta Militar (08/69 a 10/69) Gal. Emilio Médici (10/69 a 03/74)	Gal. Ivanhoé Gonçalves Martins	04/1967 a 11/1972
Gal. Emilio Médici (10/69 a 03/74)	Cap. de Mar e Guerra José Lisboa Freire	09/1972 a 04/1974
Gal. Ernesto Geisel (03/1974 a 03/79)	Cap. de Mar e Guerra Arthur de Azevedo Henning	04/1974 a 03/1979
Gal. João Figueiredo (03/1979 a 03/1985)	Cap. de Mar e Guerra Annibal Barcellos	03/1979 a 07/ 1985

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Conforme demonstrado pela Tabela 1, os governadores enviados para o Amapá no período ditatorial, pós-golpe de 1964, eram militares que permaneceram no poder pelo mesmo tempo de seus mandatários. A exceção foi Ivanhoé Martins, que governou o TFA, de abril de 1967 a novembro de 1972, período correspondente respectivamente aos governos de Costa e Silva, da Junta Militar e de Ernesto Geisel.

Torna-se interessante mencionar que no Amapá, a adesão voluntária da pequena, porém influente classe média ao golpe cívico-militar, formada por médicos, advogados, funcionários públicos, pequenos comerciantes e fazendeiros, foi um fator determinante na produção e reprodução de ideias e valores do novo regime que se implantava. Já a parcela mais significativa, incluído também pessoas da classe média, diante de ameaças, perseguição

política, prisão e tortura, não empreenderam qualquer tipo de mobilização que pudesse ser interpretada como crítica ao novo governo que se instalava. Durante o governo de Luíz Mendes, os grupos ou pessoas que se mostraram resistentes ou que estiveram de alguma forma envolvidos com “atividades comunistas e antimilitares”, foram duramente repreendidos com prisões, ameaças e pela Comissão de Investigação Sumária (CIS) <sup>14</sup> (Santos, 2001).

As ações de Mendes concretizavam uma das características próprias dos governantes do regime ditatorial, o controle governamental sob a população com o intuito de eliminar opositores. No TFA esse controle tinha a seu favor a forma como se apresentava o meio social, conforme mencionado anteriormente, contexto marcado por uma população numericamente pequena, onde as relações de vizinhança e de afeto favoreciam a impossibilidade do anonimato e a cultura do imaginário determinava significativa as relações cotidianas. Nesse contexto marcado por medo, tensão e desconfiança, surgiram “causos”, como a “loira do bombom envenenado”, suposta comunista que distribuía bombos envenenados para as crianças e o “veneno no reservatório de água”, supostos comunistas que haviam jogado veneno letal em um dos tanques de abastecimento de água da cidade, capaz de matar milhares de pessoas em poucas horas.

De acordo com Santos (2001), a utilização da repreensão por parte de Luíz Mendes, como forma de controlar a população, foi tão incisiva que ao final de seu mandato, não havia qualquer vestígio de oposição ao regime militar, o que de certa forma gerou um temor exacerbado da população em relação a sua pessoa. As atrocidades cometidas pela CSI, instalada durante o seu governo, foram detalhadas no Relatório Final (Comissão, 2017), da Comissão Estadual da Verdade do Amapá *Francisco das Chagas Bezerra Chaguinha* (CEV-AP), que também descreveu a Operação Militar Engasga, de 1973, ocorrida durante o governo de José Lisboa Freire, considerada como o auge da repreensão do regime ditatorial no Amapá.

Popularmente conhecida como “engasga-engasga”, essa operação de acordo com o Relatório Final do CEV-AP “[...] foi uma ação de terror de Estado que produziu no imaginário popular, um medo generalizado, desdobrado em uma aversão ao comunismo, servindo como uma estratégia de controle e consenso.” (Comissão, 2017, p. 73). A operação recebeu esse nome

---

<sup>14</sup> A CIS foi criada no início do governo de Luíz Mendes para institucionalizar investigações no serviço público e de seus funcionários que de alguma forma estivessem relacionadas a “atividades subversivas”. “Quando não demitiu, apenou ou chantageou, a CIS sistematizou e constituiu uma imagem demoníaca de pessoas que se opunham mesmo que pacificamente ao regime recém implantado.” (Santos, 2001, p. 44).

devido a queixa feita por algumas mulheres, em maio do ano de 1973, que teriam sofrido agressões, com tentativa de estrangulamento por parte de um homem encapuzado. Essas denúncias foram se intensificando, ao ponto do imaginário se fazer presente, pois dizia-se que eram vários engastadores, “[..] que possuíam molas potentíssimas em seus calçados, capazes de impulsiona-los a mais de 10 metros de altura[...]. Dispunham de óculos especiais que lhes permitiam uma perfeita visão noturna e substâncias que os tornavam invisíveis.”. Entretanto, de acordo com Santos (2001), excluindo da narrativa o fantástico, o “engasga-engasga” na verdade teria sido uma invenção, com a finalidade de justificar a implantação de uma polícia militarizada no Amapá. Pois, como no contexto amapaense não existia uma resistência armada contra o regime ditatorial, não havia necessidade de um modelo militarizado de controle. Em nome da eliminação dos “engastadores comunistas” inúmeras pessoas foram presas e torturadas e em 1974 a Polícia Militar foi implantada no TFA.

Além do controle da população, o governo ditatorial valeu-se também militarização da educação como forma de subordinação das instituições civis. Essa característica se fez bastante presente durante todo período territorial ao se privilegiar o simbolismo patriótico e cívico, concretizado principalmente pelas comemorações cívicas, paradas militares, desfiles escolares e jogos estudantis. Ocorridos especialmente durante a Semana da Pátria, essas atividades, demarcavam o dia da raça, o dia da independência e o dia da criação do Território Federal do Amapá.

A partir do governo do General Ivanhoé Gonçalves Martins, o simbolismo patriótico e cívico, passou a ser replicado em outubro, quando ocorria a semana de homenagem às crianças. Essa condição, pode ser ilustrado pelo trecho da matéria publicada no *Jornal Novo Amapá*<sup>15</sup> em outubro de 1972:

Excedendo todas as expectativas, foram das mais brilhantes as solenidades levadas a efeito terça-feira última na nossa capital em comemoração ao encerramento da Semana da Criança, assinalando também, o final dos Primeiros Jogos Inter- Primários – JO-PETIZES. As cerimônias foram iniciadas às 8:00 horas, na Praça da Bandeira, com ato cívico do hasteamento do Pavilhão Nacional pelo Governador Ivanhoé Martins, ao som do Hino Brasileiro executado pela banda da Guarda Territorial, e perante as mais altas autoridades locais, representações estudantis e grande massa popular. Também na mesma ocasião foram procedidos os hasteamentos das Bandeiras

---

<sup>15</sup> Impresso nas oficinas da Imprensa Oficial do Governo do Território Federal do Amapá, o *Jornal Novo Amapá*, teve seu primeiro ciclo compreendido no período de 1945 a 1968, no qual recebeu a nomenclatura de *Amapá*. De acordo com Souza (2016), o *Jornal Amapá*, foi criado por Janary Gentil Nunes, com intuito de propagar as ações do governo do Território Federal do Amapá. Era considerado o principal veículo de imprensa, pois tinha grande circulação. Como o Gal. Ivanhoé Gonçalves Martins assumiu o governo em abril de 1967, presume-se, portanto, que o acréscimo da expressão *novo* em 1968, esteja vinculada a nova roupagem do jornal em relação ao seu governo. O *Jornal Novo Amapá*, circulou até 1976, com periodicidade semanal e tiragem média de 1000 exemplares.

dos Estados por alunos dos diversos estabelecimentos primários presentes à solenidade. Ouviu-se a seguir, entusiástica mensagem do Chefe do Executivo amapaense, dirigidas as crianças de todo Território, ressaltando, entre outras coisas, a intensificação dos bons ensinamentos para o menor de hoje, para que seja no futuro, um homem útil a sociedade e a Pátria. [...]. Sem dúvida alguma, o ponto alto das comemorações do Dia da Criança foi o grande desfile de encerramento dos primeiros Jogos Inter-Primários, realizado na avenida FAB. Vinte e um estabelecimentos se apresentaram perante as autoridades e o grande público que lotou as laterais da nossa principal avenida, recebendo os merecidos aplausos pela sua apresentação. [...] O programa comemorativo ao Dia da Criança, teve seu encerramento às 18:00 horas, na Praça da Bandeira, com solenidade de arriamento do pavilhão Nacional pelo Exmo. Sr. Governador do Território [...]. (Jornal Novo Amapá, 1972a, s/n).

O contexto acima descrito, também vivenciado em todo do território brasileiro, especialmente nas capitais, remete ao investimento estatal em favor da perpetuação de uma memória voltada não somente para um público em geral, mas também para a educação de crianças e jovens em espaços escolares, em favor do “novo” regime político surgido, a partir do clamor popular às forças armadas que hipoteticamente atenderam ao seu apelo. Nesse universo, as comemorações de datas cívicas e seus protocolos, retratavam a forma como a ditadura militar incorporou intencionalmente, de acordo com Ferreira (2017), o civismo e o amor à pátria enquanto elementos de composição simbólica, alegórica e ritualística da realidade que ora se apresentava, pois aos olhos dos que operavam o poder, tais mecanismos seriam capazes de provocar “boas” lembranças de um golpe que solucionou os problemas da sociedade brasileira evitando que o comunismo dominasse a política nacional, ao mesmo tempo em que contribuiria para o esquecimento das ações anticonstitucionais, as quais desencadearam o movimento de março de 1964, impondo uma política ditatorial, onde o poder demandava das forças armadas.

Novamente cabe aqui reiterar, que muitas das características relativas ao período pós-golpe de 1964 vivenciadas no contexto nacional, já se faziam presente na realidade amapaense, situação decorrente de sua condição de Território. Dentre as quais, se destaca a militarização, manifesta na forma como era “escolhido” o chefe do executivo. Nesse sentido, alguns governadores, valendo-se da condição de “escolhidos”, alocaram recursos junto ao governo federal em favor do “desenvolvimento territorial amapaense”. Do ponto de vista urbano, o Amapá vivenciou momentos bem pontuais de desenvolvimento pós-criação do Território, nos quais está incluída a expansão da rede física de ensino. De acordo com alguns estudos (Santos, 2001; Silva, 2017), o TFA vivenciou três surtos de desenvolvimento: o primeiro vinculado a era Janary, o segundo relacionado ao governo de Ivanhoé Martins, seguido pelo período do

governo de Annibal Barcellos. Entretanto, devido ao objetivo dessa pesquisa e seu recorte temporal, será destacado a administração de Martins.

Nascido em 26 de fevereiro de 1907 em Cuiabá, filho de Maurino Gonçalves Martins, baiano, oficial da Marinha de Guerra e de Áurea Mamoré Martins, mato-grossense e descendente de indígenas, Ivanhoé cursou o primário em escola estadual de Cuiabá, o secundário em colégio militar em Barbacena, Minas Gerais, concluindo seus estudos na escola militar de Realengo, no Rio de Janeiro. Com Ernesto Geisel e Emilio Médici, tornou-se oficial do Regimento de Artilharia Montada. Foi instrutor na Escola de Educação Física do Exército e na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais. Concluiu seus estudos militares na Escola de Estado Maior do Exército e na Escola *Fort Leavenworth* nos EUA. Comandou agrupamentos militares no Rio Grande do Sul, Ceará e São Paulo. Integrou, comandou e presidiu inúmeras comissões de estudos e planejamentos estratégicos, tanto civis quanto militares. Foi adido militar do Brasil na França durante três anos. Em 1958, quando servia e integrava o Estado Maior do Exército, no Rio de Janeiro, foi reformado, passando para a reserva remunerada no posto de general de exército (Boettger, 2019).

Assim, foi considerado um mandatário culto e articulado que se empenhava em exercer o convencimento em vez da força, postura diferente de seu antecessor, Gal. Luiz Mendes. Seu governo foi caracterizado como tipicamente desenvolvimentista e sua figura associada a representação de um “governante construtor” capaz de captar recursos significativos, que tornaram viável a realização de 159 obras de infraestrutura centralizadas principalmente em Macapá, destas, 15 foram concluídas por seu sucessor o Cap. José Lisboa Freire. Tal feito teve relação com as políticas de desenvolvimento de integração regional voltados para a Amazônia e para os Territórios Federais, promovidas pelo regime ditatorial militar, com o objetivo de demonstrar o alcance do poderio militar e de seu caráter de provedor do desenvolvimento, especialmente voltado à região amazônica <sup>16</sup>.

De acordo com Carvalho (2012), Martins se destacou na memória dos amapaenses não só por ter sido a pessoa que definiu a derrota, no plano político, de Janary Nunes, algo

---

<sup>16</sup> Durante a ditadura militar foram criados pelo governo federal dispositivos como: Superintendência do Desenvolvimento da Amazonia (SUDAM), em 1966; Instituto Nacional de Colonização e de Reforma Agrária (INCRA), em 1970; Plano de Integração Nacional (PIN), em 1970 e Plano de Desenvolvimento da Amazônia (PDA). (Miranda, 2018). À criação dessas órgãos, estava vinculada a ideia da necessidade, em nome da DSN, colonizar, ocupar, desenvolver e integrar a Amazônia, promovendo assim o progresso do Brasil.

impensável para o contexto da época, mais, por ter sido o responsável pela urbanização e saneamento de Macapá, pela expansão da rede de saúde e pelo grande investimento na educação, sendo apontado como o governador que mais construiu escolas no Amapá. A perspectiva que enaltece Martins como um grande idealizador de importantíssimas obras públicas em prol da população amapaense, era difundida no *Jornal Novo Amapá*, como demonstra, abaixo, o trecho da matéria intitulada *Setor de obras com grandes realizações*, onde são descritas, dentre outras, as obras das duas primeiras escolas exclusivas à pré-escola:

[...] com muito trabalho, com muito esforço, amor à causa pública, limitado, ciente de suas responsabilidades para com a Pátria, pode o Governador Ivanhoé Martins colhe frutos magníficos embora que se preveja que para o nôvo[sic] exercício de 1972 estejam reservadas novas realizações com o término de novas e importantes obras que se encontram ainda em andamento. A atual administração através de sua divisão de obras, realizou um vasto programa, empreendimento onde foram incluídas construções, recuperações de prédios públicos da mais alta importância para a vida administrativa do Território. [...] Encontram-se em construção as seguintes obras, com todos os seus serviços terminados: [...] Jardim de infância “Meu Pé de Laranja Lima” e “Pequeno Príncipe”, [...]. O programa educacional do Território mereceu do Exmo. Sr. Governador Ivanhoé Martins nesses quatro anos e meses de Administração, uma atenção toda especial. O trabalho desenvolvido nesse setor, pelo Governo atual, é digno dos maiores encômios (*Jornal Novo Amapá*, 1971b, s/n).

No fragmento acima, Nunes, autoridade máxima do executivo territorial amapaense é descrito como um militar de conduta impecável, alguém que preocupado com o bem-estar da população que estava sob sua tutela. Tais feitos, contribuem para a materialização de uma imagem que o idealiza como alguém provido de capacidade inata para a política, administrador impecável com refinada percepção da importância da escola enquanto espaço público. Durante sua administração foram reformadas e construídas algumas escolas, dentre essas obras destacaram-se a instalação das duas primeiras escolas públicas destinadas a pré-escola, as quais contribuíram para a construção da identidade da infância e da educação infantil no Amapá: Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”.

### **2.3 O Jardim de Infância durante os governos militares**

Durante o período da ditadura militar houve uma grande expansão do atendimento oficial às crianças pequenas, decorrente da legitimação pelo poder público do modelo de Pré-escola de massa, com baixo custo e de caráter assistencialista. De acordo com Rosenberg (2003), esse modelo pautava-se em orientações advindas de organizações internacionais, principalmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). De modo geral, a execução de programas balizados pelo modelo de Pré-escola de massa, absorvia a ideia da educação compensatória ao associar sua expansão ao combate à

pobreza. Essa forma de compensar as carências, estava atrelada a utilização mínima de investimentos públicos e a inclusão de recursos disponíveis na comunidade, dentre esses, recursos humanos não qualificados.

O modelo proposto pela UNESCO e pelo UNICEF, foi divulgado e elaborado em vários países por meio de publicações, seminários, congresso e conferências. Na Conferência de Santiago do Chile, no ano de 1965, foi apresentado um diagnóstico sobre a Pré-escola no Brasil, elaborado pelo Departamento Nacional da Criança e do Adolescente (DNCr),<sup>17</sup> que nesse período já estava vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). As ideias trazidas dessa Conferência, guiaram a elaboração do Plano de Assistência ao Pré-escolar no ano 1967.

O Plano de Assistência ao Pré-escolar, foi apresentado no Rio de Janeiro, em 1968, durante a realização do I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, que promovido por diferentes entidades e órgãos, como: DNCr; Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP); LBA; Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM); Secretaria de Educação do então Estado da Guanabara e UNICEF. O referido encontro trazia por tema: Como organizar serviços para atender às necessidades básicas do pré-escolar nos países em desenvolvimento. Ao final do encontro, os representantes das entidades promotoras do evento, preconizaram: a necessidade de incorporar a perspectiva interdisciplinar para atendimento adequado à criança; a ajuda das mães nos serviços psicopedagógicos da pré-escola; a relação do estado nutricional e da saúde infantil com o desenvolvimento global da criança; a necessidade de educadores em qualquer serviço à pré-escola; a necessidade de confluir e articular os estudos da psicologia, da pediatria, da linguística e da sociologia, para formar a visão mais completa e adequada da criança pequena e a exigência de que o MEC criasse um departamento para cuidar da Educação Pré-escolar (Nunes; Corsini; Didone, 2011).

Observa-se pelas recomendações dos participantes do I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, um amadurecimento da “[...] percepção da necessidade de políticas integradas, de ação articulada e de atenção global à criança, aliando cuidados, alimentação, saúde, assistência e educação.” (Nunes; Corsini; Didonet, 2011, p. 22). Entretanto, é importe

---

<sup>17</sup> O DNCr, foi criado em 1940, no âmbito do então Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp). Tinha por atribuição coordenar as atividades relacionadas à maternidade, à infância e a adolescência. Em 1953, quando a saúde passou a ser de competência de um ministério específico separou-se da educação. O DNCr ficou no Ministério da Educação (MEC). Em 1970, foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil. “Atualmente suas atribuições estão situadas na Coordenação de Saúde Mental.” (Nunes; Corsini; Didonet, 2011, p. 21).

destacar que se por um lado as entidades internacionais pressionaram o governo a estabelecer políticas públicas de atenção à criança pequena, por outro lado, induziram a adoção de um modelo educacional de baixo custo com ampla cobertura, sem provocações ao poder público, para a efetivação de um atendimento educacional de qualidade há quem mais precisava da ação governamental naquele momento: a pequena infância. Assim, “privação cultural”; “carência cultural” e “marginalização cultural”; expressões pautadas na teoria da privação cultural e da educação compensatória, foram sendo utilizados para justificar a implantação de programas duramente o regime militar que ancoravam suas atividades na compensação de carências culturais, deficiências e defasagem linguística das crianças pobres.

Entretanto, o modelo de Pré-escola de massa se mostrou proeminente, principalmente a partir da manifestação do MEC/Conselho Federal de Educação (CFE), quando da publicação do Parecer nº. 2.018/1974-CFE (Brasil, 1979a), que trazia o ideário da Educação Infantil de cunho compensatório, voltada à preparação do ensino 1º grau, considerado o processo regular, conforme destacado no fragmento a seguir, do referido documento:

É, pois, como verdadeira terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades, que se colocam a necessidade e a urgência do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil. [...]. Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de ofertas de vaga, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do ‘currículo escondido’, as crianças das classes média e alta. (Brasil, 1979a, p. 26).

Torna-se importante frisar que o Parecer nº 2.018/1974- CFE (Brasil, 1979a) aprovou a Indicação nº 45/1974 (Brasil, 1979b), que trouxe por tema: *O artigo 19 da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e a educação pré-escolar*. Dos documentos citados, infere-se principalmente: a presença “tímida” da Educação Pré-escolar na legislação brasileira, decorrente da prioridade à luta pelo analfabetismo e pela escolarização de toda a população de 07 a 14 anos; as várias conotações contidas no conceito de pré-escolar e a opção nos documentos pelo termo “pré-escolar” como predicativo da educação<sup>18</sup>; a arguição sobre a importância da educação das

---

<sup>18</sup>No Brasil, até o ano de 1971, o termo utilizado para se referir à educação da criança menor de 07 anos era “educação pré-primária”. Com a promulgação da Lei nº 5692/1971, o termo “primário” foi substituído pela denominação “1º grau”, suscitando posteriormente, conforme mencionado na publicação do MEC *Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional* (Brasil, 1975a), a utilização das expressões “pré-primeiro grau” ou “pré-fundamental”. Após imprimir as justificativas pela não adoção dessas expressões, a referida publicação mostra-se imperativa ao afirmar: “Resumindo, ‘PRÉ-ESCOLAR’, é o termo oficial para expressar a faixa etária das crianças de zero a seis anos, independente de se dar ou não qualquer atendimento a essas crianças.” (Id., 1975a, p. 12).

crianças menores de 07 anos como pré-requisito de um “desempenho ótimo na fase da escolarização regular”; e a expedição das seguintes preposições:

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 carente 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-escola (Brasil, 1974a, p. 28).

Embora tratando-se de documentos explicitamente pautados na educação compensatória, não centralizados nas reais necessidades e na cultura das crianças a quais se destinava e que defendiam a pré-escola como a solução dos problemas de reprovação no ensino de 1º grau, conforme apontam os aspectos abordados acima, o Parecer nº 2.018/1974-CFE (Brasil, 1979a) a Indicação nº 45/1974 (Brasil, 1979b), inserem-se no campo dos marcos legais de grande relevância para a história educação escolar da pequena infância, uma vez que balizaram o trato da Educação Infantil como uma das atribuições do MEC. Destarte, no ano de 1974, após ocorrer uma organização interna no MEC, em decorrência da nova demanda que se apresentava, novos cargos foram absorvidos para serem incorporados ao recém criado Setor de Educação Pré-escolar (SEPRE), o qual, no ano seguinte, foi elevado à categoria de Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), permanecendo com essa nomenclatura até 1987<sup>19</sup> (Rosemberg, 1992).

As atribuições iniciais do SEPRE/ COEPRE convergiram para a divulgação do novo modelo nacional de atenção ao então pré-escolar, em favor de “[...] milhões de pré-escolares marcados pela subnutrição, pela marginalização cultural e pelo atraso no seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo [...]” (Brasil, 1979a, p.4). Assim, dentre as ações provenientes desse novo setorial do MEC, pode-se mencionar: a publicação do *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar* ( Brasil, 1975b), documento que embora se apresente, em suas páginas

---

<sup>19</sup> Nunes, Corsini e Didonet (2011), mencionam que na atual organização administrativa do MEC, a COEPRE, renomeada no ano de 1987 como Coordenação de Educação Infantil (COEDI), situa-se na Secretaria de Educação Básica. Remetem os referidos autores a SEPRE e COEPRE, como sendo respectivamente Serviço de Educação Pré-escolar e Coordenação de Educação Pré-escolar. Já a publicação emanada pelo MEC (Brasil, 1979a), traz a sigla CODEPRE como abreviação de Coordenação de Educação Pré-escolar.

iniciais, como sendo incompleto, por carecer de um processo contínuo de atualização e revisão, configura-se como a primeira divulgação oficial de dados relativos a realidade da Educação Infantil das diferentes unidades federativas do Brasil; a publicação do programa *Educação pré-escolar: uma nova perspectiva* (Brasil, 1975a), documento embasado no diagnóstico preliminar da então pré-escola, que norteou programas de Educação Pré-escolar a serem implantado no território nacional; e a realização de seminários que tiveram como público alvo, representantes das Secretarias de Educação e Cultura de todo o país.

O cenário acima descrito, remete a constatação que o MEC incluiu a Educação Infantil em suas demandas, somente a partir de meados de 1970 e que até o início da década de 1980, tais demandas se ampararam na educação compensatória e na perspectiva da Educação Pré-escolar como solução para o fracasso do então ensino regular, o II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC)<sup>20</sup>, direcionado para o quinquênio 1975/1979, além de seguir essa égide, ratificava a ocupação do MEC em relação a Educação Infantil, pois pela primeira vez a contempla, em um de seus planejamentos setoriais, conforme revela excerto da apresentação do referido documento:

Na área da Educação pretende o MEC uma integração, tão perfeita quanto possível, dos diversos sistemas de ensino do País e um entrosamento, cada vez maior, do pré-escolar à pós-graduação, de modo a dar força, coesão e unidade ao conjunto das atividades voltadas para a educação do homem brasileiro. Essa integração resultará, necessariamente, em economia de recursos, com melhor aplicação, além de maior eficiência e produtividade (Brasil, 1976, p.3).

A busca pela integração “tão perfeita quanto possível” dos sistemas de ensino entre si, com vistas a garantir otimização de recursos, controle e melhores resultados, de certa forma justificou no II PSEC o objetivo geral voltado a então pré-escola: “Desenvolver um processo progressivo para atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa etária de 4 a 6 anos, de modo a assegurar maior adaptação sócio pedagógica do educando ao ensino regular.” (Brasil, 1976, p.35). O referido objetivo, o seu desdobramento, bem como as metas e as áreas de ações pautadas para o Pré-escolar, em termos orçamentais, se reduziam à ação de apoio à alguns projetos de assistência ao educando, dentre os quais, o Projeto Desenvolvimento do Pré-escolar.

---

<sup>20</sup> De caráter predominantemente economicista, o II PSEC, assim como os dois outros planos setoriais de educação elaborados durante o regime ditatorial, era um desdobramento de plano econômico de caráter nacional, o Plano Nacional de Desenvolvimento, aspecto previsto na Lei Nº 5692/1971, em seu parágrafo único, do artigo 53: “O planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e as normas do Plano Geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da Educação se integre harmonicamente nesse Plano Geral.” (Brasil, 1971).

Quanto as metas, no II PSEC, a Pré-escola foi a única, dentre os demais sistemas de ensino, para qual não foram definidas projeções quantitativas. A estas estavam vinculadas: a realização de diagnóstico, tendo em vista a formulação de um Plano Nacional; o apoio financeira e técnico a realização de pesquisas; o incentivo ao financiamento de experiências de atendimento pré-escolar informal; a promoção a criação de mecanismos administrativos de coordenação e execução a nível estadual e a realização de cursos, seminários e encontros. Para Rosemberg (1992), a não quantificação das metas para a Educação Infantil no II PSEC, estava relacionada ao interesse de difundir para o território nacional o modelo de pré-escola de cunho compensatório, agregada a sua função de salvaguarda do 1º grau, bem como de fomentar a criação do suporte administrativo estadual, voltado à implantação desse modelo.

A LBA, seguindo essa mesma linha do modelo da pré-escola de massa de cunho compensatório com baixo custo, lançou em 1977 o Projeto Casulo, com vistas a prestar assistência à infância pobre, no aspecto social, na saúde e na educação. Por meio do Projeto Casulo, a LBA acrescentou o componente educação a sua área de atuação, pois desde o ano de 1946, suas atribuições estavam relacionadas à área assistencial, voltada para famílias pobres, principalmente no que se referia ao atendimento das mães e da infância.

Embora as primeiras atividades filantrópicas/ assistenciais da LBA datem do ano de 1942, momento em que foi criada com a finalidade de dar assistência aos familiares dos soldados enviados para lutar na Segunda Guerra, a responsabilidade por implantar e executar a Política de Assistência Social e de orientar, coordenar e supervisionar outras entidades executoras dessa política, só ocorreu no ano de 1977, através da Lei nº 6.439/1977 (Brasil, 1977), que a vinculou ao Ministério da Previdência e Assistência Social para compor o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINAPS). Foi nesse contexto que surgiu o Projeto Casulo, momento em que passou a fazer parte da alçada da LBA, a formulação de programas, planos e metas de cunho nacional que trouxessem grande impacto na área social e político.

A nova estrutura administrativa da LBA, conseqüentemente o próprio Projeto Casulo, carregava consigo o ideário do combate à pobreza, vista naquele momento em pleno regime ditatorial militar, como “inimigo interno” que ameaça à integridade nacional. Portanto, o Projeto Casulo, constituído como política pública do governo do Gal. Geisel, se encaixava

perfeitamente aos princípios políticos e ideológicos da DSN<sup>21</sup>, uma vez que ao atuar diretamente nas áreas urbanas periféricas, nos “bolsões de pobreza”, à época denominados “bolsões de ressentimento”, tornava-se uma das medidas preventivas ao expansionismo do “comunismo internacional” (Rosemberg, 1997 apud Rosemberg, 1999), e a favor da paz social.

De acordo com Rosemberg (1992), a LBA foi o órgão governamental vinculado ao governo federal que primeiro implantou um programa nacional de Educação Pré-escolar de massa, pois através do Projeto Casulo, no ano de seu lançamento, atendeu 70 mil crianças, e após quatro anos “alcançou o total de 1,8 milhão de crianças” (Nunes; Corsini; Didonet, 2011, p. 24). Expansão ocorrida de forma excepcional, às custas do baixo investimento, advindo da diminuição proporcional do valor *per capita* que era repassado pela LBA às prefeituras e às entidades sociais privadas, por meio de convênios celebrados entre si. Daí que para a execução do referido Projeto, de acordo com Vieira (1999), era preciso seguir orientações previstas à sua implantação, como por exemplo: aproveitamento de espaços ociosos na comunidade ou nas entidades com as quais seriam firmados os convênios; uso de recursos humanos da própria comunidade para a realização das atividades que envolviam o “trato com a criança”, por meio do trabalho voluntário ou sub-remunerado, é participação comunitária /engajamento empresarial.

De um modo geral, pode-se afirmar que durante o regime militar, a política de expansão de matrículas oficiais Pré-escola, alinhada ao baixo investimento de recursos públicos, foi concretizada tanto pelo Projeto Casulo, quanto pelo modelo de Pré-escola de massa adotado pelo MEC, que explicitamente compreendiam a criança como o adulto de amanhã, comprometido com o progresso da sua nação. Destarte, a educação, especialmente da criança pobre de 04 a 06 anos de idade, ficou subordinada à assistência, em virtude da compensação de suas carências e à função “salvadora”, em decorrência das mazelas que estavam ocorrendo no então Ensino de 1º Grau. Para alguns autores (Rosemberg, 1999; Kuhlmann Jr., 2000b), esse processo pelo qual passou a Pré-escola, possivelmente, postergou a adoção de um modelo de

---

<sup>21</sup> Conforme mencionado na seção 1, desse estudo, por meio da DSN se propagava que o inimigo não se encontrava mais em outro país, mas seria aquele que no território nacional carregava consigo a ideologia alheia aos princípios ocidentais: o comunismo. Portanto, para que o comunismo internacional não se expandisse, era necessário combater o “inimigo interno” por meio de “fronteira ideológicas”, uma vez que a noção de fronteira física era insuficiente, e persegui-lo em qualquer local que estivesse. (Kreuz, 2021).

educação voltado para primeira infância, com princípios democráticos, inclusivos, amparados em parâmetros de qualidade, centrados na necessidade da criança e na sua cultura.

### **2.3 Jardim de Infância territorial amapaense durante os governos militares**

O processo educacional voltado para o atendimento de crianças menores de 06 anos no Amapá, teve suas origens no período inicial da criação do TFA. Ao chegar nas terras amapaenses, Janary Nunes, o primeiro governador do território, trouxe consigo um projeto de desenvolvimento para a região, do qual fazia parte a expansão e organização do ensino, como forma de superar o “passado de miséria e atraso social ao qual a população estava submetida”. Esse contexto é traduzido pelo texto a seguir, fragmento de uma publicação no Jornal do Amapá:

Uma vista d’olhos ao mapa do Amapá, pontilhado de alfinetes demográficos multicôres [sic] – cabeças de ponte de penetração educacional – ao mesmo tempo que dá uma idéia [sic] da extensão do universo escolar territorialiano [sic], constituído de uma compacta rêde [sic] de ensino pré-primário, primário e secundário, flagra a presença da escola nas áreas de povoação mais densa e indica o desenvolvimento obtido pela educação amapaense, em apenas 8 anos de atividades. Da instalação do Govêrno [sic] até esta data foram criados 6 Grupos Escolares, 101 escolas rurais primárias, das quais 42 funcionando em prédio definitivo. Essas unidades escolares abrigam, presentemente, 7.738 crianças em idade escolar e 2.138 adultos e adolescentes, que não tiveram oportunidade educativa na época devida. O panorama encontrado era bem outro e desolador. Os 137.419 km<sup>2</sup> da área territorial continham apenas 4 deploráveis escolas onde eram abrigados sômente [sic] 390 alunos, numa população de 24.000 habitantes! A situação do ensino, a partir daquele ano, apresentou as seguintes variações no que se refere aos ciclos pré-primário, primário e supletivo. Essas variações fotografam com nitidez o interesse [sic], o carinho e o cuidado dispensado à educação da criança amapaense, antes tão abandonada e entregue a uma infeliz sorte. (Jornal do Amapá, 1952 apud Dias, p. 200, 2014)

Se considerarmos que até o ano de 1944 existiam em todo o Território do Amapá apenas 07 escolas, sendo que dessas, 02 estavam localizadas em Macapá, e que até o ano de 1952 foram criados 06 Grupos Escolares e 101 escolas rurais primárias, conforme trecho da informação acima, pode-se concluir que houve um acréscimo aproximado de 1400% de estabelecimentos escolares. Tal feito, de acordo com Dias (2014), era chancelado pelo discurso do governo que se instalara, no qual o “antigo” significava atraso e para se ter um futuro promissor seria necessário romper com o “passado de miséria”, sendo necessário, para tanto, forjar o novo homem, “o homem civilizado”. Derivando daí, o desenvolvimento de uma narrativa, onde as ações governamentais voltavam seu “interesse, carinho e cuidado à educação da crianças amapaense, outrora abandonada e entregue a uma infeliz sorte”.

Entretanto, a educação escolar para as crianças menores de 07 anos, à época pertencentes ao ensino pré-primário<sup>22</sup>, não contou com essa “feliz sorte”, não só durante os 08 anos de atividade do governo janarista, mencionado na publicação do jornal acima, mas também nas quase três décadas subsequentes, conforme apontam os dados expostos nas Tabelas 02 a 03, seguidas do Gráfico 01.

Tabela 2 Unidades escolares de ensino pré-primário infantil (1944-1948)

Ano de Referência	Unidades escolares Macapá	Total de unidades no TFA
1944	1	1
1945	1	1
1946	1	3
1947	1	4
1948	1	6

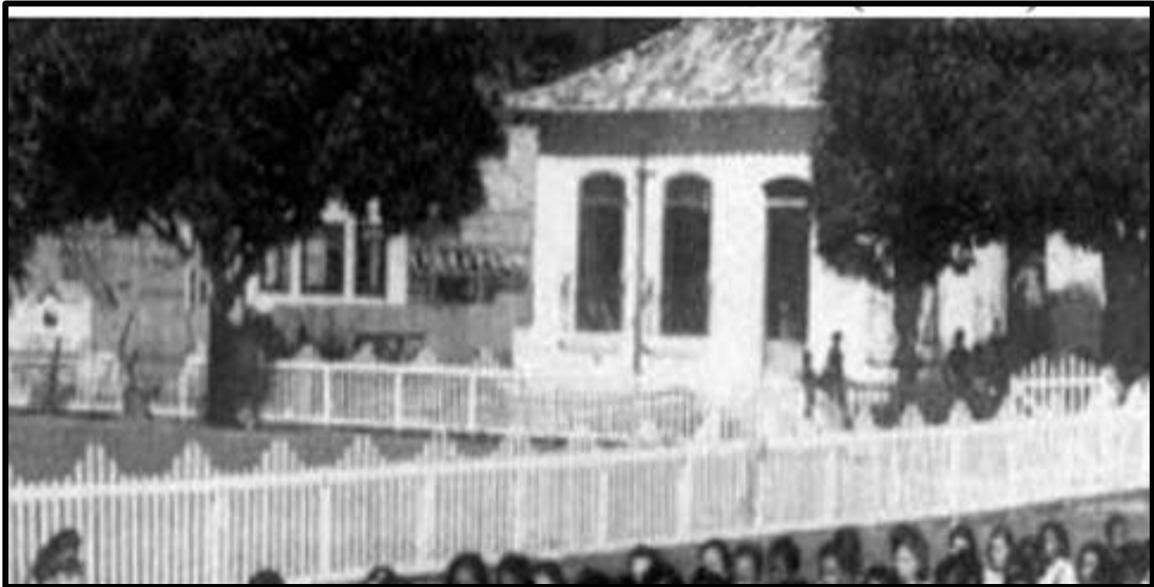
**Fonte:** Anuário Estatístico do Brasil (Brasil, 1948 -1952) <sup>23</sup>

Tendo por referência a Tabela 02, observa-se que o ensino pré-primário, atual Educação Infantil, existe no TFA desde a sua criação. Funcionava em classe anexa ao Grupo Escolar de Macapá (Figura 01 e Figura 02), único efetivo na época, em um prédio alugado pelo governo, localizado na Rua São José, esquina com a Av. General Gurjão, pertencente à família da Prof.<sup>a</sup> Raimunda Mendes Coutinho, conhecida por Prof.<sup>a</sup> Guita. Antes da transformação do Amapá em Território, o referido educandário, localizada no canto da antiga Praça São Sebastião, atual Praça Veiga Cabral, no cruzamento da Av. Presidente Vargas com a Rua Candido Mendes, que de acordo com Benevides (1944 apud Lobato, 2009), fazia parte de um grupo composto por 07 escolas, únicas existentes na área, instalada em um casebre sujo e mal arejado, assim como as demais que compunham o conjunto escolar

<sup>22</sup>Até a promulgação da Lei nº 4.024/1961 (Brasil,1961), o sistema de ensino brasileiro se compunha de três níveis: primário, médio e superior. O ensino primário dividia-se nas modalidades: ensino pré-primário (maternal e infantil), ensino primário geral fundamental (comum e supletivo) e ensino primário geral complementar.

<sup>23</sup> Os Anuários Estatísticos do Brasil utilizados para a organização da Tabela 01 trazem informações de 04 anos anteriores ao seu lançamento, ou seja, o Anuário Estatístico do Brasil de 1948, traz informações referente ao ano de 1944, o Anuário Estatísticos do Brasil de 1949 traz informações referente ao ano de 1945, e assim sucessivamente.

*Figura 1 Grupo Escolar de Macapá*



**Fonte:** Relatório das Atividades de Governo do TFA apud Sampaio (2019)

*Figura 2 Momento recreio no Grupo Escolar de Macapá em 1944*



**Fonte:** Relatório das Atividades de Governo do TFA apud Sampaio (2019)

As classes do pré-primário permaneceram anexas ao Grupo Escolar de Macapá até 1945, pois no ano seguinte foram transferidas para o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, quando da sua inauguração (Amapá, 1980). A criação e inauguração do Grupo Escolar Barão

do Rio Branco, simbolizou na época, a inovação e a modernização dos métodos pedagógicos. Seu prédio foi construído em área nobre da cidade, que de acordo com Lobato (2009) contribuía para a formação do núcleo político e social da nova capital, ao mesmo tempo em que representa as mudanças pretendidas pela administração janarista.

Ainda em relação a implantação do ensino para crianças menores de 07 anos no recém criado TFA, dois aspectos chamam atenção: o primeiro diz respeito a utilização da expressão “Jardim de Infância”, nomenclatura utilizada para designar esse ensino, a qual remete ao ideário das crianças como plantinhas que necessitam de cuidados para se tornarem árvores frondosas<sup>24</sup>. Tal nomenclatura se fará presente por muitos anos nas terras amapaenses, pois até ao final da década de 1980, será sinônimo de “escola específica para crianças menores de 07 anos”. O segundo aspecto, remete a institucionalização das classes de pré-primário, como apêndice de algumas escolas que ofertavam o primário, embora a ideia de Grupo Escolar, objetivasse justamente isso: reunir no mesmo espaço diversas salas, cada uma com uma série ou um nível de ensino. Projeto idealizado pelo governo da época, como menciona o excerto a seguir, de matéria jornalística publicada em 29 de junho de 1948, intitulada *Panorama educacional do Amapá: visão retrospectiva*:

AS BASES DE TRANSFORMAÇÃO: A transformação do ambiente dependia de um plano inicial traçado. Este compreendia: Escolas Rurais do grau primário em todas os núcleos de população; Escolas Isoladas e Reunidas; Escolas Profissionais Masculinas e de Prendas Domésticas em todos os Municípios; um Colégio para ministrar o ensino ginásial; Grupos Escolares nas sedes [sic] Municipais, ministrando todo o curso primário, com Jardim da Infancia [sic] anexo [...]. (Jornal Do Amapá, 1948 apud Dias, 2014, p. 183).

Ocorre, que esse modelo de escola ao ser idealizado e concretizado para atender ao ensino dos meninos e meninas menores de 07 anos, quando ofertado conjuntamente no mesmo espaço do outrora ensino primário, sinalizou já em sua origem, a não especificidade da “criança pré-primária” e de sua educação, prevalecendo *a priori* a secundarização do ensino pré-primário em detrimento do ensino primário. Portanto, todas as unidades escolares de ensino pré-primário públicas existentes no TFA, constantes na Tabela 03, eram mantidas pela Secretária de Educação e Cultura (SEC), órgão pertencente a Rede Territorial e remetiam aos Jardins de Infância anexos à alguns grupos escolares criados ao longo dos anos de 1950 à 1970, como por exemplo o Grupo Escolar Dr. Alexandre Vaz Tavares, criado em 1950 e o Grupo Escolar Gal. Azevedo Costa, criado em 1955 (Figura 4 e Figura 5).

---

<sup>24</sup> A nomenclatura “Jardim de Infância” e os princípios que ela carrega, advém dos postulados de Comenius. Aspecto abordado na seção 1 desse estudo.

Tabela 3 Unidades escolares de ensino pré-primário infantil (1949-1970)

Ano de Referência	Unidades escolares Macapá	Total de unidades no TFA
1949 <sup>25</sup>	-	-
1950 a 1954	2	7
1955 a 1957	3	8
1958 a 1959	3	7
1960	4	8
1961	4	7
1962 a 1963	6	10
1964	9	12
1965	6	7
1966	9	14
1967	7	10
1968 a 1969	13	14
1970	12	14

**Fonte:** Anuário Estatístico do Amapá (Brasil, 1953-1972)

*Figura 3 Encerramento do ano letivo do Jardim de Infância anexo ao Grupo Escolar Gal. Azevedo Costa*



**Fonte:** Arquivo pessoal da Prof. Maria Leonice de Souza Castillo (1965)

<sup>25</sup> Não foi possível realizar o computo dos dados numéricos concernentes ao ano de 1949, em decorrência da inexistência de informações relativas ao ensino pré-primário/pré-escolar nos Anuários Estatísticos Brasileiros de 1959 a 1973, referentes os anos de 1957 a 1971. O registro das informações pertinentes ao ano de 1950 em diante, só foi possível, mediante pesquisas no Anuário Estatístico do Amapá, versão física, cuja a impressão mais antiga data do ano de 1953, porém com informações a partir do ano de 1950.

Figura 4 Professoras organizando encerramento do ano letivo do Jardim de Infância anexo ao Grupo Escolar Gal. Azevedo Costa



Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Maria Leonice de Souza Castillo (1965)

Embora a análise das práticas pedagógicas que permearam o percurso metodológico adotados pelos Jardins de Infância, anexos aos grupos escolares, não esteja contemplado nos objetivos desse estudo, torna-se relevante considerar alguns indícios presentes em uma das dependências do Jardim de Infância do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, visibilizados por meio das Figura 3 e Figura 4. Além de remeter para o mobiliário, conjuntos de pequenas mesas de madeira com quatro cadeiras que por si, sinaliza para a organização de um espaço que promovia a interação entre as crianças, as referidas figuras tornam evidente a presença de três cartazes com os seguintes textos: *O retrato de Lili*; *O burrinho Mimoso* e *As bonecas de Lili*.

Figura 5 Sala de aula do Jardim Infância anexo ao Grupo Escolar Barão do Rio Branco



Fonte: Catálogo virtual do IBGE (s/d)

Figura 6 Interação entre professora e alunas do Jardim Infância anexo ao Grupo Escolar Barão do Rio Branco



Fonte: Catálogo virtual do IBGE (1965)

Os cartazes em evidência, nas figuras acima, compunham o conjunto de materiais suplementares da cartilha *O livro de Lili*<sup>26</sup>, amplamente utilizada por quase três décadas (1930-

<sup>26</sup> *O Livro de Lili*, foi uma cartilha que adotava processos e procedimentos a serem utilizados para a aprendizagem da leitura por meio do método global ou das historietas. A referida cartilha, resultou de um concurso promovido no final da década de 1920, pela Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte, através do curso para formação de professores alfabetizadores. A cartilha vencedora produzida por Anita Fonseca, contemplava os ensinamentos da Prof. Lucia Cassanta em relação ao método global. Nas primeiras edições, a cartilha utilizava as seguintes historietas: *Lilli*; *O piano de Lili*; *As meias de Lili*; *Joãozinho e o Totó*; *A cozinheira*; *O burrinho Mimoso*; *Aí, aí! Mimoso*; *As bonecas de Lili* e *O passeio na roça*. (Bertolini-Ricardo; Freitas, 2010; Maciel, 2002).

1960) em Minas Gerais, também adotada ao longo desse período em outras localidades do Brasil. Sua utilização, nas classes do Jardim de Infância do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, possivelmente esteja atrelada a formação realizada em Belo Horizonte, que contou com a participação de uma das professoras da referida escola, conforme consta no seguinte fragmento, publicizado no Jornal Amapá, em setembro de 1950, sobre a estrutura do pré-primário desse Grupo Escolar, que “[...] ‘em nada ficava a dever ao do Jardim padrão do Distrito Federal’ e ademais ‘a professora que primeiro orientou êsse [sic] Jardim era portadora de um curso de especialização do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais.’” (Sampaio, 2019, p. 218). Tais evidências, além de apontarem para a relação entre capacitação de professores e a consolidação dos novos desígnios governamentais propostos para o campo educacional, elucidam a forma com eram compreendidas, a partir da década de 1940, as classes pré-primárias anexas às escolas de ensino primário, não somente como espaço de socialização, mas também como preparação para o ensino elementar (Vieira, 1999), principalmente no que se refere ao “ensino das primeiras letras”.

Por quase três décadas, os Jardim de Infância anexos aos Grupos Escolares, fizeram parte do cenário da educação amapaense, situação modificada em 1973, quando essas classes foram desativadas, o que gerou uma redução visivelmente expressiva do atendimento mantido pela Rede Territorial a esse seguimento de ensino, conforme indica a Tabela 4.

Tabela 4 Unidades escolares de ensino pré-escolar (1971-1980)

Ano de Referência	Em Macapá	No Território		Rede territorial (Federal)	Rede Municipal	Rede Particular
1971	11	11	13	9	-	4
1972	20	21	11	5	-	6
1973	20	21	21	11	6	4
1974	7	7	11	2	6	3
1975	3	3	11	2	6	3
1976	4	4	6	2	-	4
1977	10	10	6	2	-	4
1978	13	13	14	7	-	7
1979	18	19	21	11	1	9
1980	23	25	23	15	1	7

Fonte: ● Anuário Estatístico do Amapá (Brasi, 1973-1981); ● Anuário Estatístico do Brasil (Brasi, 1975 -1981).

Decorrente do recorte temporal proposto por essa pesquisa, que abrange o período de 1972 a 1980, os dados compilados na Tabela 4, mereceram olhares mais apurados em relação a alguns aspectos por ela evidenciados. Um deles diz respeito a utilização de duas fontes para a consulta: o *Anuário Estatístico do Amapá* e o *Anuário Estatístico do Brasil*, cuja justificava se respaldo pelo fato de os dois instrumentos disponibilizarem, ao mesmo tempo, índices estáticos referentes ao ensino de crianças pequenas. Entretanto, a divergência entre as duas fontes, quanto dos dados referentes ao computo total de unidades escolares presentes no TFA voltadas ao ensino pré-escolar, não compromete os objetivos propostos por essa pesquisa, uma vez que, as informações acessadas são suficientes à compreensão do contexto temporal do estudo em pauta.

Dentre os aspectos reportados pela Tabela 4, merece destaque: a predominância de unidades escolares na cidade de Macapá; o registro de unidades escolares municipais, de forma não contínua, muito embora não haja especificação a que município pertença; o cômputo de unidades escolares da rede particular e principalmente da existência apenas de 02 unidades escolares públicas, mantidas pela Rede Territorial com recursos advindos da União, durante os anos de 1974 ao ano de 1977, sendo que os dois últimos anos desse período, essas escolas foram as únicas instituições públicas voltadas ao ensino das crianças de 04 a 06 anos, como já informado.

Algumas informações contempladas Tabela 4, são refutadas no documento *Educação Pré-Escolar: rede territorial*, elaborado pela Equipe de Educação Pré-Escolar da SEC, sob a chefia da Prof. Maria Olinda Frazão de Aguiar, conforme contempla fragmento a seguir:

A partir daí [1946], essa modalidade de educação [Educação Pré-Escolar] começou a se expandir atingindo as sedes dos municípios, e em 1972, a rede oficial contava com 13 (treze) classes pré-escolares das quais duas eram unidades isoladas (Jardins de Infância), e 11 (onze) eram Grupos Escolares com classes pré-escolares anexas. Todavia, no ano subsequente, as classes anexas aos Grupos Escolares foram desativadas em consequência da prioridade que se deu ao Ensino de 1º Grau, com a implantação da Lei 5.692/71, reduzindo-se apenas aos Jardins de Infância independentes. (Amapá, 1980, p. 5).

De acordo com o documento supracitado a desativação das classes pré-escolares no início da década de 1970, vinculadas aos Grupos Escolares, foi decorrente das implicações provenientes da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que promulgada em pleno regime militar, fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Ocorre que o art. 20 da referida Lei, ressignificou do ensino primário, passando o mesmo a compor o Ensino de 1º Grau, que a partir de então tornou-se obrigatória aos meninos e meninas dos 07 aos 14 anos. Com a ampliação da

obrigatoriedade para 08 anos, foi criada uma demanda para qual houve necessidade da garantia de espaços para que as matrículas fossem efetivadas.

Se por um lado a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), buscou a universalização do Ensino do 1º Grau, por outro lado, expressou o lugar “marginal” a ser ocupado pelo ensino das crianças menores de 07 anos, outrora denominado de pré-primário, pois além desse segmento não receber nenhuma denominação/nomenclatura<sup>27</sup>, na lei em pauta, foi mencionado rápida e vagamente apenas no parágrafo 2º do art.19, com a seguinte redação: “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” (Brasil, 1971).

A Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), trouxe consequências desastrosas para a educação das crianças pequenas, especialmente por evidenciar um descompromisso do poder público com a esse segmento. Dentre outras questões, a condição fomentada pela não clareza da definição de qual sistema de ensino seria responsável pela oferta de vagas para crianças menores de 07 anos, como também a não clareza da origem do recurso destinado para tal, fez com que os sistemas e ensino das diferentes unidades federativas priorizassem o que passou a ser obrigatório por lei: o Ensino de 1º Grau. Constatou-se, portanto, que esse contexto justifica a existência no TFA, de apenas 02 dois Jardins de Infância públicos em um dado momento da década de 1970.

A respeito do descompromisso governamental com o ensino das crianças menores de 07 anos, torna-se pertinente considerar o proposto por Marinho (1952 apud Kuhmann Jr., 2000b), que embora se refira a vivenciada na década de 1950, corresponde ao contexto pós Lei 5.692/71:

Atualmente, as turmas pré-escolares anexas têm sua existência constantemente ameaçada. Quando a matrícula de crianças em idade escolar excede o número de vagas, elimina-se o Jardim, para dar lugar a turma do Primário. O Estado não pode deixar uma criança analfabeta para atender outra em idade pré-escolar. No entanto, o ambiente e os materiais do Jardim-de- infância [sic] são igualmente favoráveis ao aluno que inicia a vida escolar na Escola Primária [...] A louvável iniciativa de construir grande número de Escolas Primárias talvez torne possível organizar maior número de Jardins anexos (Marinho, 1952 apud Kuhmann Jr., 2000b, p. 484).

---

<sup>27</sup> Conforme mencionado na Seção 1 desse estudo, após a promulgação da Lei nº 5692/1971, o outrora ensino pré-primário não recebeu nenhuma nomenclatura que definisse sua especificidade. Os indicativos sobre o termo específico a ser usado para definir esse segmento, surgiram somente na *Indicação nº 45/1974-CFE* (Brasil, 1979b) e no documento *Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional* (Brasil, 1975a).

De acordo com o documento *Educação Pré-Escolar: rede territorial* (Amapá, 1980), subtítulo *Expansão da rede territorial*, foi somente a partir da execução do Plano Territorial de Educação -74/77, seguido do Plano Territorial de Educação-78/79, ambos respaldados nas diretrizes do II PSEC -75/79<sup>28</sup> que se buscou “[...] corrigir lacunas ocorridas no processo de implantação da Lei 5.692/71, através de uma programação calcada em metas operacionais e direcionadas à cada modalidade de ensino, visando a expansão e melhoria do Sistema Territorial de Educação.” (Amapá, 1980, p. 6).

Destarte, o referido documento no subtítulo *Projetos em execução*, descreveu o Projeto Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e o Projeto Casulo, seguido da observação que ambos se encontravam em processo de execução. Esclareceu ainda, que o Projeto Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, tivera sido implantado através da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar/ Secretária de Ensino de 1º e 2º Grau/ Ministério da Educação e Cultura (CEPE/ SEPS/ MEC), com sua execução iniciada no ano de 1977. Através desse Projeto, de acordo com o documento em pauta, foram repassados recursos financeiros, visando o alcance de metas que contemplou despesas de capital (construções, ampliações, adaptações, reformas, compra de equipamentos e de materiais permanentes) e despesas correntes (materiais de consumo e remuneração de serviços pessoais para realizar treinamentos junto aos professores).

Em relação ao Projeto Casulo, o documento informa que esse Projeto foi implantado no ano de 1978, a partir de um convênio firmado entre a SEC e LBA, beneficiando “8 classes de crianças carentes, num período de 4 horas diárias, em 5 escolas do 1º Grau, sendo: 4 situadas em área periférica da capital e uma na sede do Município de Mazagão.” (Amapá, 1980, p. 10).

O documento esclarece, que as 08 classes beneficiadas, caracterizadas a partir de então como Unidades Casulo, foram criadas em decorrência do Projeto Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e que cabia à LBA repassar recursos financeiros para funcionamento dos Casulos, promover cursos de iniciação ocupacional para os familiares das crianças atendidas pelo projeto, além de prestar-lhes atendimento nas áreas jurídicas e de saúde. Em contrapartida à SEC, coube ceder locais e recursos humanos, prestar assistência técnico- pedagógica e aplicar

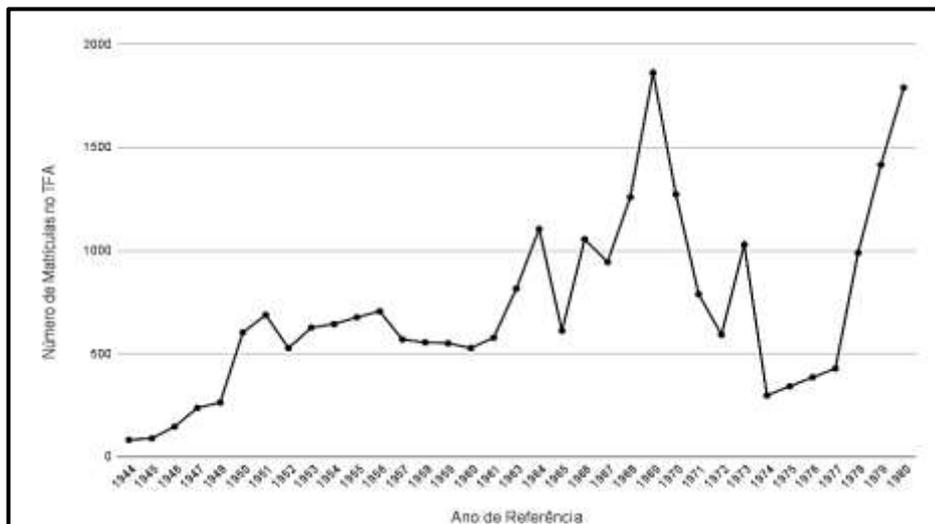
---

<sup>28</sup> Conforme mencionado na Seção 1, desse estudo, o II PSEC estava consoante com o novo modelo de Educação Pré-escolar de massa que desempenhava também a função assistencialista/compensatória, difundido pelo MEC por meio de pareceres e indicações emitidos pelo Conselho Federal de Educação (CEF). Os objetivos, as metas, as estratégias e recursos orçamentários do II PSEC, relativos à pré-escola visavam exclusivamente as ações de apoio, que proporcionassem sua expansão através de soluções de baixo custo (Rosemberg, 1992, p.21).

adequadamente os recursos financeiros advindos da LBA na aquisição de “[...] materiais para a copa e cozinha; materiais didáticos; uniformes completos e gêneros alimentícios para o fornecimento de alimentação às crianças (lanche, almoço ou jantar).” (Amapá, 1980, p. 11).

Observando novamente a Tabela 04, não há como desconsiderar o aumento gradativo a partir de 1978 em relação as unidades escolares voltadas para o atendimento das crianças menores de 07 anos. Pois, se em 1977 existiam somente duas escolas públicas em todo o TFA, em 1980 elas somavam 15 unidades, nas quais encontravam-se incluídas as Unidades Casulo e os Centro Sociais Urbanos, que também passaram a atender crianças de 04 a 06 anos de idade. Também não há como negar, que no final da década de 1970, houve um acréscimo considerável no número de matrículas para esse ensino, como apresentado na Figura 5. Uma vez que no início do ano de 1977 foram efetivadas aproximadamente 500 matrículas, já no início do ano de 1980 esse quantitativo quadruplicou, representado aproximadamente 2000 matrículas que em termos percentuais significa um aumento aproximado de 300%.

Figura 7 Matrícula inicial na pré-escola (1944-1980)

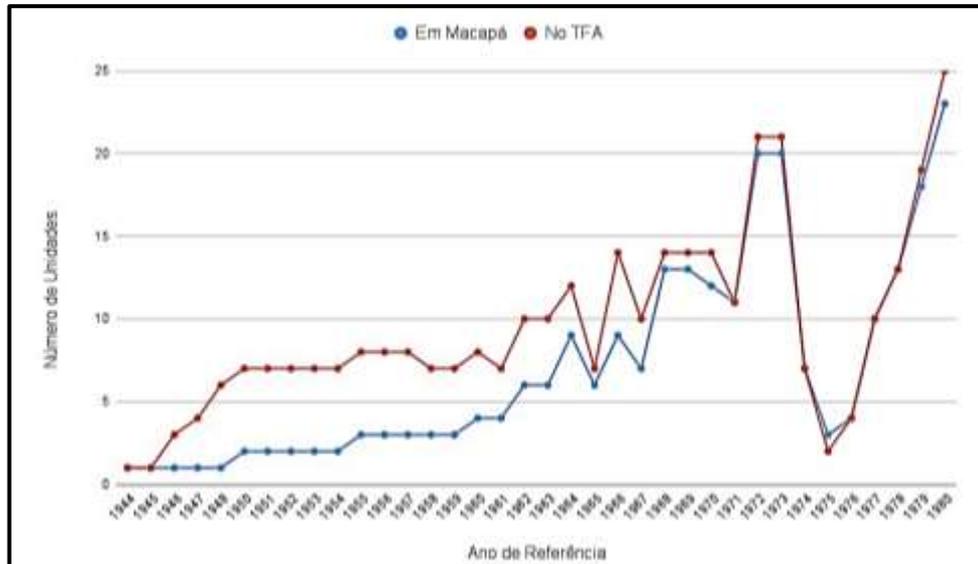


**Fonte:** Anuário Estatístico Brasileiro (Brasil, 1948-1952/1975-1981); Anuário Estatístico do Amapá (Brasil, 1953-1981)

Os dados que expressam a expansão da oferta de vagas na Rede Territorial da Educação Pré-escolar amapaense, a partir do ano de 1978, tanto em relação ao quantitativo inicial de matrículas (Figura 7) quanto ao número efetivo de unidades escolares (Figura 8), quando vistos isoladamente, sugerem que houve um grande investimento nessa área por parte do poder público, o que de fato não ocorreu. Entretanto, por trás desses números estava execução do Projeto Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e do Projeto Casulo, que criados

estrategicamente pelo governo ditatorial, encobriam sua falta de compromisso com questões voltadas aos direitos sociais e com a diminuição da pobreza.

Figura 8 Unidades escolares do pré-primário/ pré-escola (1944-1980)



**Fonte:** Anuário Estatístico Brasileiro (Brasil, 1948-1952/1975-1981); Anuário Estatístico do Amapá (IBGE, 1953- 1981)

A exposição dos dados do Figura 7, possibilita acompanhar a evolução da Educação Infantil amapaense, outrora denominada de pré-primário ou pré-escolar. Relacionado metaforicamente as informações do Figura 8, com a maldição de Sísifo, tal qual fez Rosenberg (2003) <sup>29</sup> quando descreveu sobre as forças progressivas que empurram a Educação Infantil para o topo e as situações contrárias que as faziam despencar, poderia se dizer que no período de 36 anos da história da Educação Infantil amapaense, Sísifo teria despencado drasticamente morro abaixo por duas vezes. A primeira queda seria no ano de 1976, período da cessação de classes da pré-escola nos Grupos Escolares, ficando somente o Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” e o Jardim Meu Pé de Laranja Lima, escolas pertencentes a Rede Territorial de Ensino. Já a segunda queda metafórica, ocorreria no ano de 1978, quando em nome da expansão de vagas, os Centros Sociais Urbanos, espaços considerados ociosos passaram a receber classes das crianças pequenas, que traziam consigo um modelo pré-escola de massa, passando a ser

<sup>29</sup> De acordo com a mitologia grega, Sísifo por ter enganado e desafiado os deuses, recebeu como castigo rolar uma grande pedra montanha acima por toda a eternidade. “Mal chegado ao cume, o bloco rola montanha abaixo, puxado por seu próprio peso. Sísifo recomeça a tarefa, que há de durar para sempre.” (BRANDÃO, 1986, p. 226).

ofertada em espaços ociosos, sobre o qual se vislumbra, a incidência de um atendimento de baixa qualidade.

Portanto, desde sua gênese, nos meados da década de 1940 até o ano de 1980, as informações contempladas na Figura 7 e Figura 8, revelam como as escolhas dos governantes locais, a falta de compromisso do poder público e a quase inexistência de legislação específica à educação escolar das crianças pequenas, impactaram de forma negativa nesse atendimento.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

- *De ondes vens meu homenzinho? Onde é o teu lar? Para ondes tu queres levar o meu carneiro? [...] E se tu fores gentil, te darei uma corda para amarra-lo durante o dia. E uma estaca.*  
 -*A proposta deixou indignado o pequeno príncipe:*  
 -*Amarra-lo?! Que ideia mais estúpida!*  
 -*Mas se tu não o amarrares, ele irá para qualquer lugar e poderá se perder.*  
*E meu amigo teve uma nova explosão de riso:*  
 - *Mas onde pensas que ele vai?*  
 -*Não importa para onde. Vai seguindo em frente.*  
 (Saint- Exurpery, 2015, p. 16-17).

O diálogo acima, entre o aviador e o Pequeno Príncipe, ocorreu momentos antes do aviador ter desenhado um carneiro para seu novo amigo. A ideia criativa que o aviador teve partiu de uma necessidade apresentada pelo Pequeno Príncipe: o carneiro seria útil para comer os baobás, uma vegetação que por crescer muito rápido, poderia com suas raízes destruir o planeta do príncipezinho. Numa tentativa de saber onde de fato o príncipe morava, o aviador lhe pergunta para onde levaria o carneiro que acabara de desenhar, sugerindo inclusive que também levasse consigo uma estaca para prendê-lo, caso contrário ele iria para qualquer lugar e se perderia. Por morar em um planeta muito pequeno, o príncipezinho riu da ideia que o aviador teve de amarrar o seu carneiro em uma estaca, pois para ele, bastava que o carneirinho andasse, não importava para onde, desde que comesse as raízes dos baobás. Levar o carneiro para o seu planeta iria ajuda-lo na tarefa matinal de arrancar os brotos de baobás, ação segundo o qual, era fácil de realizar, mais muito cansativa, pois exigia disciplina, uma vez que todos os dias esses brotos precisavam ser arrancados cuidadosamente, porque poderiam ser confundidos com os brotos de roseiras, seu bem mais precioso, que precisavam ser muito bem cuidadas.

De um modo geral, o trecho da obra *O pequeno príncipe* (2015), remete a algumas questões que podem ser tomadas como análogas às vivenciadas pelo pesquisador científico: a presença de um problema (muitos baobás em um pequeno planeta poderiam destruí-lo); a criatividade (ideia de colocar um carneirinho no planeta para comer os brotos de baobás); suporte para não se perder diante de muitos caminhos (uma estaca serviria como apoio para que o carneirinho não fosse a qualquer lugar e se perdesse); e disciplina (diariamente o príncipezinho cuidava dos brotos de roseira e arrancava os brotos de baobás).

Os aspectos acima evidenciados remetem a realização das pesquisas científicas no campo acadêmico e da sua indissociabilidade com os padrões metodológicos, os quais se iniciam pela escolha de um método científico, “[...] que constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas e traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso, para alcançar um objetivo.” (Trujillo Ferrari apud Zanella, 2013, p. 20). Em outras palavras, a opção metodológica materializada na escolha de um método científico, significa, não se perder diante de tantas possibilidades ou caminhos.

De acordo com Silva e Menezes (2005), para andar no “caminho das pedras” da pesquisa e alcançar um resultado satisfatório, há de se basear “[...] em planejamento cuidadoso, reflexos conceituais sólidos, alicerçadas em conhecimentos já existentes” (Silva e Menezes, 2005, p. 9). Entretanto, enfeirem as autoras, que além de seguir as regras necessárias ao fazer científico, o pesquisador preciso ter a clareza que sua pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível, demandado daí disciplina, criticidade, criatividade e imaginação.

Assim, respaldada nos aspectos abordados anteriormente, essa seção apresenta alguns elementos que caracterizaram o percurso metodológico dessa pesquisa. Sua estrutura contempla as seguintes subseções: *Abordagem qualitativa do estudo*, justifica a utilização do paradigma qualitativa no processo da pesquisa em pauta; *História Oral*, respaldada em Alberti (2013) e Meihy, Holanda (2019) e, diferencia método, fonte e técnica, diferentes tratamentos dados a História Oral, em seguida, apresenta a “história da História Oral” e os gêneros de entrevista utilizados por esse método; *Instrumentos de coleta de dados*, identifica a pesquisa documental e a entrevista de história oral temática, como instrumento de coleta de dados, tratados consonante ao que propõe Le Goff (2013), Alberti (2013) e Meihy, Holanda (2019), em seguida, detalha como se materializou a utilização desses instrumentos durante o processo da pesquisa; *Locus da pesquisa*, fornece elementos que dão singularidade e concretude ao Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e ao Jardim de Infância “O pequeno Príncipe”, escolas em torno das quais a pesquisa orbitou; *Participantes da pesquisa / Aspectos éticos*, sistematiza o processo de escolha das professoras participantes da pesquisa, apresenta a Prof. Albertina, a Prof. Ana Maria, a Prof. Célia Lúcia e Prof. Maria Olinda, como professoras participantes da pesquisa, e ancorada nos preceitos éticos (Brasil, 2013) e no que propõe a metodologia da História Oral (Meihy, Holanda, 2019; Alberti 2004, 2013), justifica a utilização de seus nomes reais; e *Análise dos dados*, explicita a partir das preposições de

Minayo (2007, 2014), como se deu a abordagem hermenêutica-dialética em torno das duas categorias de análise: concepção de criança/infância e concepção de educação.

### **3.1 Abordagem qualitativa do estudo**

Essa pesquisa se traduziu por “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isso é [por] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números[...]” (Silva, Menezes, 2005, p. 20), sua abordagem metodológica se deu pelo caráter qualitativo, justificada também, pela importância dos estudos das relações sociais diante da ampliação das esferas de vida, o que leva cada vez mais, pesquisadores sociais, se deparem com novos contextos e perspectivas sociais (Flick, 2009). A esse respeito, enfatiza Minayo (2007):

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade (Minayo, 2007, p. 14).

Uma dessas aproximações se dá pela via da pesquisa qualitativa que de acordo com Minayo (2007), não pode ser quantificada, pois responde a questões muito particulares de uma realidade que envolve um conjunto de significados, de motivos, de crenças, de valores e de atitudes que dificilmente se traduzem em números e indicadores quantitativos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa poderia ser compreendida, de acordo com Vieira (1996 *apud* Zanella, 2013, p. 35), “[...] como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio pela não utilização de instrumentos estatísticos na análise dos dados”.

### **3.2 História Oral**

O caminho que esse estudo percorreu, foi sustentado pela aplicação do método da História Oral, cuja a abordagem se respalda no paradigma da pesquisa qualitativa. Uma vez que não se busca na História Oral a verdade comprovada e aferível, e sim as mais variadas narrativas que carregam consigo evidências, inexistências e deslocamentos, e que por isso mesmo não se traduzem em aspectos quantitativos. Entretanto, a História Oral pode vale-se da quantificação, “[...] quando está se submete àquela. Garante-se, contudo, o possível convívio das partes.” (Meihy, Holanda, 2019, p. 27).

Um aspecto que chama atenção da História Oral é o fato de poder ser utilizada em diversas disciplinas por ter proximidade com categorias como: a biografia; a tradição oral; a linguagem falada e a memória, pode ser tratada como fonte, técnica ou método. Sobre essa questão, menciona Alberti (2013):

Mas o que vem a ser, afinal, esse método-fonte-técnica tão específico? Se podemos arriscar uma rápida definição, diríamos que a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consultas (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunida em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz do depoimento de pessoas que dele participaram ou os testemunharam (Alberti, 2013, p. 20).

No que diz respeito a “história da História Oral”, de acordo com Trebitsch (1994) essa se anuncia quando na Universidade de Colúmbia, em Nova York, em 1948, ano também da invenção do gravador a fita, Allan Nevins juntamente com Louis Starr, criam o *Columbia History Office*, instituição que buscava obter inicialmente relatos orais por parte de americanos que tiveram participações significativas na história política, econômica e cultural dos últimos sessenta anos desse país. Posto dessa forma, o objetivo do primeiro programa de História Oral, trazia em sua essência a marca da exclusão, uma vez que se assentava em narrativas da elite branca.

Diante desse percurso histórico, Trebitsch (1994) chama atenção para o *boom* da História Oral, ocorrido nas décadas de 1960 e de 1970, pois de 89 centros criados em 1961, pulou-se para 1000 centros em 1977. De acordo com o referido autor, esse fato não se deu em decorrência da invenção, em 1960, do gravador portátil, mas sim pelas reivindicações surgidas nesse período que vinham de encontro ao modelo proposto em Colúmbia. Dentre essas reivindicações, pode-se destacar: oposição a história antiga, que privilegiava as fontes escritas e restringia a tradição oral ao campo da anedota; ao passado recente; às sociedades sem escrita; e oposição a história oficial, que não reconhecia a história "vista de baixo", a história do local, do comunitário, do humilde.

No Brasil, a difusão da História Oral se deu a partir de 1975, através de cursos oferecidos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), embasados no currículo do *Oral History Program*, da *Columbia University*, os quais resultaram na criação do Programa de História Oral da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da FGV, voltados ao estudo da política regional e

das elites políticas brasileiras (Ferreira, 1994). Com o passar do tempo, o acervo desses Programas, foram constituindo-se por “entrevistas que visavam compreender também acontecimentos e conjunturas específicas da história do Brasil. Surgiram então, um conjunto de depoimentos [...], sobre a trajetórias de instituições de ensino e sobre movimentos sociais, dentre outros.” (Alberti, 2013, p. 22). Assim, a difusão da História Oral iniciada na UFSC e no CPDOC, ao alcançar outras instituições no Brasil, conforme menciona Alberti (2013), ampliou não só as possibilidades de consulta, como também, o benefício desse método para a realização de pesquisas com temas variados.

Esse breve percurso histórico da História Oral, se fez necessário para uma melhor compreensão de sua escolha como método dessa investigação, justificada pela aproximação com abordagem adotada e com os objetivos propostos. Pois, para se compreender as concepções de criança /infância e educação, institucionalizadas no contexto territorial na década de 1970, se fez necessário recorrer não só aos documentos normativos que orientavam as práticas das professoras, mas também ao relato das próprias professoras, ou seja, foram os testemunhos dessas professoras, relacionados às suas experiências vivenciadas nos Jardins de Infância, apoiadas em fontes documentais a elas apresentadas, que deram pistas sobre o ideário infantil, criado em torno da criança da época pesquisa. O que se configura, conforme mencionado anteriormente, no resgata da história "vista de baixo" (Trebitch, 1994).

Diante do contexto acima apresentado, torna-se importante frisar que a captação de entrevistas pelo viés da História Oral, justifica-se somente em três situações: quando existem versões diferentes da história oficializada; quando se elabora uma “outra história” com base em documentos efetuados para a circunstância ou quando se busca estudar a memória, a formação da consciência comunitária e a construção de identidade (Meihy; Holanda, 2019). Aspectos que de uma forma ou outra coadunam com o proposto por essa pesquisa.

Ainda sobre as entrevistas de história oral, Meihy e Holanda (2019), dão ênfase aos seguintes fatores que marcam a sua existência: necessidade de um projeto que justifique a ação; vinculação com uma área de estudos ou com propósitos independentes, sempre de interesses sociais; reunião direta com as pessoas dispostas à entrevista; presença de meio eletrônicos (gravação); definição sobre uso (arquivamento), uma vez que se condena a descartabilidade das gravações, e devolução social, “que diz respeito aos compromissos comunitários requeridos pela história oral que, sempre, deve prever o retorno ao grupo que a fez gerar. Seja em forma de livro, exposição ou mesmo de doação de documentos confeccionados. A devolução é capital” (Meihy; Holanda, 2019, p. 31).

Torna-se importante destacar que as entrevistas de História Oral não configuram uma simples conversa. Conforme mencionado anteriormente, é um recurso que envolve um processo dialógico, gerado a partir de programação pré-estabelecida, onde a sua gravação é indispensável. Portanto, não se pode realizá-las por vias indiretas, como por telefone ou internet por exemplo, pois “O contato direto de pessoa a pessoa, interfere de maneira absoluta nas formas de exposição das narrações. Por outro lado, a ausência de interlocução pessoal faz com que sejam menos espontâneas as declarações e pior do que isso, demandam variações narrativas que seriam diferentes” (Meihy; Holanda, 2019, p. 19).

Enquanto método, basicamente a História Oral se utiliza de três gêneros de entrevista: a história oral de vida, quando o interesse recai na história de vida do entrevistado; a história oral temática, quando o entrevistado é solicitado a falar sobre um determinado tema, e a tradicional oral, na qual o foco se dá nos detalhes autoexplicativos do entrevistado em relação a sua cultura, manifestada pelo folclore e pela transmissão geracional (Alberti, 2013). Entretanto, levando-se novamente em consideração a temática e os objetivos dessa pesquisa, a história oral temática, foi o gênero utilizado para a condução das entrevistas, uma vez que possibilita pelo diálogo a promoção de discussão em torno de uma temática. A respeito desse gênero, comentam Meihy e Holanda (2019):

Mesmo abrigando índices de subjetividade, a história oral temática é mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações. Quase sempre, a história oral temática equivale a formulação de documentos que se opõem a situações estabelecidas. A contundência faz parte da história oral temática que se explica no confronto de opiniões firmadas. Assim por natureza, a história oral temática é sempre de caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas (Meihy; Holanda, 2019, p. 38).

Na perspectiva da história oral temática, as entrevistas passam a ser compreendidas para além do seu valor informativo, deixando de ser reconhecidas como mero arranjo para cobrir lacunas deixadas por documentos oficiais ou meio pelo qual se obtém informações e dados exatos. Situação decorrente da sua estrutura que permite a relação da história vivida com configurações socioculturais desse contexto, o que privilegia de certa forma, a recuperação do vivido conforme o concebido por quem o viveu.

Disso decorre a necessidade de não tomar as entrevistas de forma isolada, pois se assim o fizer, essas perderão seu propósito no âmbito da História oral, como enfatizam Meihy e Holanda, (2019, p. 29): “Logicamente, as entrevistas são relevantes, mas, mais do que elas individualmente, as comunicações com o geral, com o amplo e coletivo são essenciais. E exatamente por se equiparar histórias que tenham pontos comuns que se vale positivamente o

recurso da História oral[...]”. Advindo daí, a justificativa de sua utilização nessa pesquisa, pois pelo seu viés metodológico, as entrevistas individualizadas possibilitam a manifestação das memórias muitas vezes adormecidas que ao serem expressas sob a forma da linguagem falada, carregam consigo, significados, opiniões e posicionamentos. Porém, foram essas visões diferenciadas de mundo que nortearam as narrativas aqui apreendidas, que indissociável do aspecto documental, deram pistas bastante significativas à compreensão do processo indenitário da infância amapaense durante década de 1970, a partir de sua institucionalização escolar.

### **3.3 Instrumentos de coleta de dados**

A pesquisa contou com dois instrumentos para a coleta de dados: a pesquisa documental e a entrevista de história oral temática. Em relação à pesquisa documental, essa se deu com atenção voltada preferencialmente para as fontes primárias, decorrendo daí o acesso a um considerável número de documentos. Na manipulação das fontes documentais, foi levado em consideração a compreensão de Le Goff (2013) sobre os mesmos. Para o referido autor, documento não pode ser considerado inócuo, pois ao carregar consigo todo o processo de sua produção, torna-se produto tanto do momento que foi produzido, quanto dos momentos sucessivos que continua a viver. “O documento é uma coisa que fica, que dura, é o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz deve ser em primeiro lugar analisado, **desmitificando-lhe** o seu significado aparente.” (Le Goff, 2013, p. 548).

Vista por esse ângulo, as fontes documentais tornaram-se importantes aliados na condução dessa pesquisa, destacando que grande parte dos documentos aqui utilizados, foram coletados presencialmente junto às participantes da pesquisa, assim como prevê a metodologia utilizada, como também nas seguintes instituições: Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI’s) Meu Pé de Laranja Lima e “O Pequeno Príncipe”; na Seção de Documentos Raros da Biblioteca Pública Prof. Elcy Lacerda e na Unidade Estadual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), localizada em Macapá. A princípio, foi cogitado a coleta de dados documentais em outras instituições, como por exemplo, na Secretaria de Estado da Educação (SEED), por meio de seus setoriais vinculados à Educação Infantil e ao patrimônio público. Entretanto, os documentos mais antigos constantes nos arquivos desses setoriais, datavam de meados da década de 1980.

Na coleta de dados, foi levado em consideração, a concepção de criança/infância e a concepção de educação, categorias analíticas dessa pesquisa. Advindo daí, a seleção dos documentos a partir das seguintes fontes:

Figura 9 Descrição das fontes documentais

FONTE	DOCUMENTOS
Arquivos particulares	-Boletim Escolar do IETA-1978: 4ª série /Estudos complementares -Pré-escolar -11 Fotografias -Portaria nº 065/1978 -SEC (Amapá, 1978a) -Relatório de atividades dos meses de junho-agosto-setembro-outubro e novembro (Amapá, 1977) -Relatório: Educação Pré-escolar: rede territorial (Amapá, 1980) -Regimento Escolar do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” (Amapá, 1978b) -Roteiro da Unidade de trabalho “A escola” -Unidade de Experiência para o mês de maio “O dia das mães”
Biblioteca Pública Prof. Elcy Lacerda	Matérias jornalísticas: -Bairro da CEA será doado de um Jardim de Infância (Jornal Novo Amapá, 1971) -Festiva Programação da Semana da Criança (Jornal Novo Amapá, 1972a) -Setor de obras com grandes realizações (Jornal Novo Amapá, 1972b) -Jardim de Infância inaugurados pelo Governador Ivanhoé Martins (Jornal Novo Amapá, 1972c)
EMEI Meu Pé de Laranja Lima	-Regimento Escolar para os Jardins de Infância (Amapá, s/d) -Regimento Escolar do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima (Amapá, 1978c) -28 Ficha de Informação
EMEI O Pequeno Príncipe	-
IBGE	- 19 Anuários estáticos do Amapá (IBGE, 1953 – 1981)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Diante das fontes documentais acima descritas, vale a pena ressaltar que a maioria das análises desse estudo foram balizadas em documentos oriundos de arquivos pessoais da Prof. Maria Leonice de Souza Castillo, que em sua maioria, estavam relacionados ao Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”. Ainda, conforme aponta a figura acima, na pesquisa *in loco* na referida escola, constatou-se a inexistência de documentos relativos à década de 1980.

Outro instrumento empregado durante a coleta de dados, foram as entrevistas, que por serem consideradas o cerne da História Oral, sua condução se deu consonante ao que propõe o método. A esse respeito, comenta Alberti (2013): “É na realização das entrevistas que se situa o fazer da história oral; é para lá que convergem os investimentos iniciais do projeto de pesquisa, [...]. Por seu papel central, essa etapa deve ser objeto de todo cuidado e dedicação da parte dos pesquisadores.” (Alberti, 2013, p. 118). Dentre esses cuidados, situa-se a elaboração dos roteiros que irão acompanhar as entrevistas, os quais subdividem-se em: roteiro geral, elaborado após estudo sobre o tema e após questões levantadas sobre a pesquisa documental, constitui-se instrumento necessário para os roteiros seguintes; roteiro individual, elaborado a partir da relação entre as informações da biografia do entrevistado com o que é proposto no

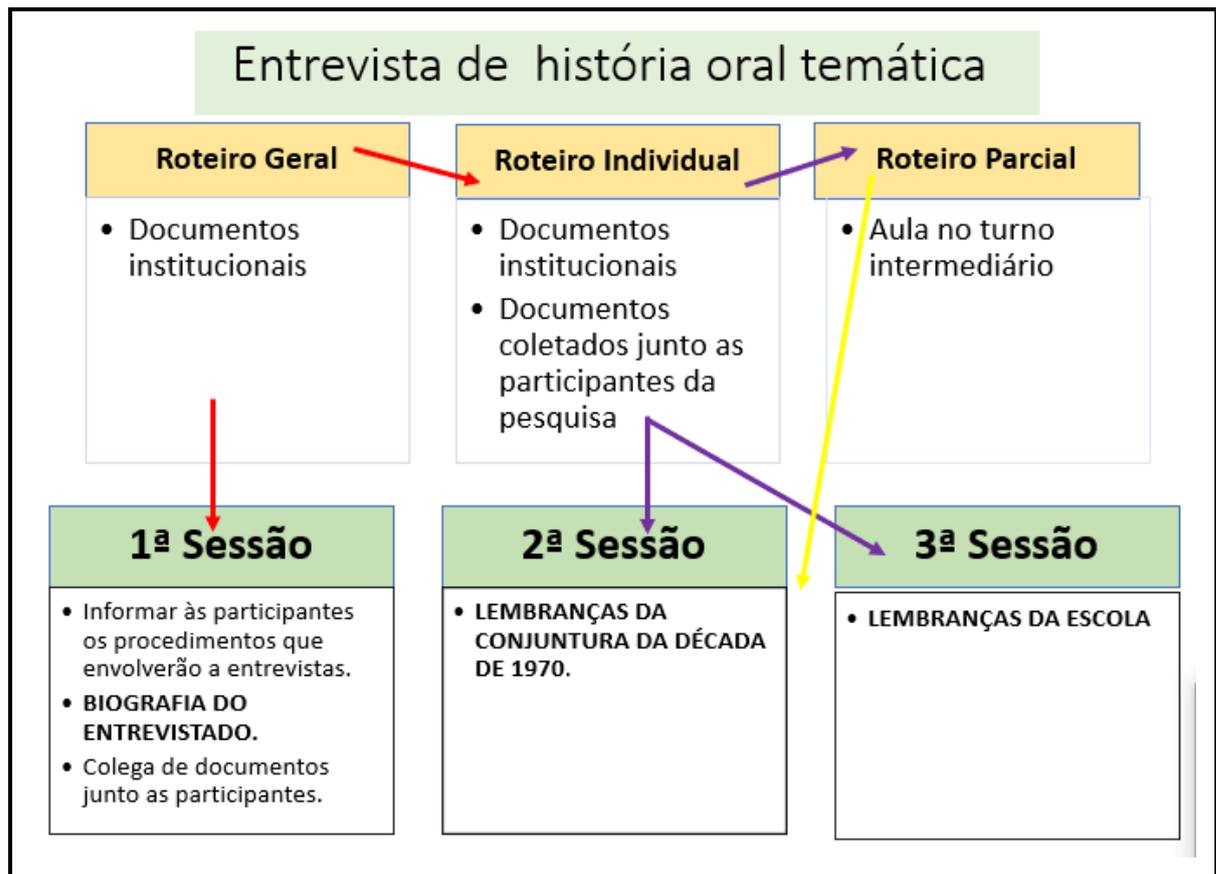
roteiro geral; e roteiro parcial, elaborado nos intervalos das sessões de cada entrevista. Em relação a elaboração dos roteiros, torna-se conveniente mencionar:

É fundamental lembrar que o roteiro de entrevista não é um questionário a ser aplicado. É um guia dos pontos que consideramos importantes para o conhecimento da trajetória da pessoa entrevistada e para os objetivos da pesquisa. Ele dá segurança ao/à pesquisador/a e mostra ao/à entrevistado/a que houve um esforço prévio para se aproximar da experiência dele/a. Uma boa entrevista, geralmente, assume o formato de uma conversa amigável, na qual alguns pontos da temática ou da trajetória são buscados com mais ênfase pelo/a pesquisador/a, caso a pessoa entrevistada não os contemple em sua própria fala (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020, p.8)

Assim, levando em consideração o proposto às entrevistas de história oral, em que pese o contexto pandêmico provocado pela COVID-19, essas foram realizadas de forma individualizada, em 03 sessões com uma duração de tempo que variou entre 1h e 1h 45m, ocorridas em um período que envolveu parte do 2º semestre de 2022 e início do 1º semestre de 2023, nas residências das entrevistadas, local sugerido por elas. Durante as sessões, especialmente as primeiras, foi levado em consideração as medidas de prevenção sanitárias como: uso adequado de máscara, higienização constante das mãos e distanciamento entre pesquisador/entrevistador e o entrevistado.

Todas as entrevistas foram gravação em áudio e tiveram por referência roteiros, que produzidos consonantes ao proposto pela metodologia adotada nesse estudo, foram operacionalizados conforme exposta na Figura 7.

Figura 10 Entrevista de história oral temática - roteiro/ sessão



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No decorrer da realização das entrevistas foram utilizados três tipos de roteiros, conforme demonstra Figura acima. O primeiro deles, roteiro geral (Anexo A), serviu de base para o roteiro individual e o roteiro parcial. Acompanhou, portanto, às três sessões de entrevistas. Sua elaboração se deu a partir da manipulação de alguns documentos coletados, conforme informação dada anteriormente.

Os aspectos constantes no roteiro geral, foram sistematizados levando em consideração três grupos identificados por: biografia, lembranças da conjura da década de 1970 e lembranças do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima ou do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” da década de 1970. Sendo que o primeiro grupo, biografia, foi contemplado durante a primeira sessão de entrevistas, os demais foram diluídos no decorrer das sessões seguintes, conforme demonstra a Figura 11.

Figura 11 Organização dos roteiros de entrevista de história oral temática

1ª sessão	2ª sessão	3ª sessão
Roteiro Geral	Roteiro individual	Roteiro Individual
Biografia	Década de 1970	Jardins de infância Década de 1970
-Nome completo. -Data e local do nascimento. -Cidade de origem dos pais. -Formação inicial: nome da instituição ou das instituições e período da formação. -Trajetória profissional: tempo de atuação, locais de trabalho e cargo/funções exercidas.	<b>Contexto pessoal:</b> acontecimentos políticos e econômicos marcantes; atividades culturais vivenciadas; relações estabelecidas entre o adulto e a criança: hábitos, atitudes e comportamentos. <b>Contexto profissional:</b> relações estabelecidas com a mantenedora -SEED, com a chefia imediata e com os colegas de trabalho; jornada de trabalho; reuniões de organização do período letivos e formação continuada em serviço.	<b>Percepções sobre a escola:</b> primeiro contato e rotina vivenciada. <b>Aspectos gerais da escola:</b> infraestrutura; estrutura sala de aula; planejamento/ avaliação da aprendizagem; entrada e da saída dos alunos. eventos sociais e relação estabelecida com a família/ comunidade. <b>Vivência com os alunos:</b> rotina diárias; suporte material para as atividades; intencionalidade nas atividades; atividades extraclasse; brincadeiras realizadas pelas crianças; interações e disciplina exigida nas aulas.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Vale mencionar que antes do início da 1ª sessão de entrevistas, foi novamente informado às participantes, cada uma a seu tempo, do propósito da pesquisa, da razão de terem sido convidadas, da forma como se conduziria as entrevistas e dos procedimentos que seriam adotados para a realização das mesmas. Após a conclusão dessa sessão, algumas participantes entregaram, a título de empréstimo, documentos de seus arquivos pessoais, relacionados as atividades profissionais por elas vivenciadas na Educação Infantil no período da década de 1970. A solicitação desses documentos, foi feita no momento do primeiro contato com as participantes, com intuito de confirmar ou não, a participação das mesmas na pesquisa.

A 2ª e a 3ª sessão de entrevistas, foi acompanhada pelos roteiros individuais que contemplavam pontos do roteiro geral não explorados na 1ª sessão, acrescidos de aspectos inerentes a vivência profissional de cada participante. Dessa forma, os roteiros individuais trouxeram particularidades pertinentes a cada entrevistada, considerando as informações por elas prestadas quando da realização da 1ª sessão. Embora tratando de particularidades, nessas duas sessões o fio condutor, comum a todas as entrevistas, foi a década de 1970, balizada nas lembranças do contexto social e profissional vivenciado pelas participantes. Entretanto, torna-se pertinente esclarecer que após a 2ª sessão de uma das entrevistas realizadas, houve a

necessidade de acrescentar pontos a serem abordados na sessão subsequente dessa participante, o que ensejou a elaboração do roteiro parcial, com o acréscimo do seguinte item: aula no turno intermediário. Aspecto decorrente da percepção tardia, da criação de classes intermediária no ano de 1976, que visou atender o maior número de crianças, conforme já explicado na seção anterior.

O processamento das entrevistas levou em consideração as fases propostas por Meihy e Holanda (2019): transcrição absoluta, nas quais as perguntas e respostas foram mantidas, bem como as repetições, os erros e as palavras sem peso semântico; textualização, onde foram eliminadas as perguntas, os erros gramaticais e as palavras sem peso semântico; e a transcrição das narrativas, com a versão final do texto. Para exemplificar essas três fases, segue abaixo, imagem de um fragmento da entrevista realizada com uma das professoras:

Figura 12 Fases do processamento da entrevista de história oral

TRANSCRIÇÃO ABSOLUTA	TEXTUALIZAÇÃO	TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS
<p><b>Pesquisadora:</b> Tá...Fale agora sobre a estrutura da escola. Assim... o material que tu tinhas disponível na sala de aula...</p> <p><b>Célia:</b> Eu quero te dizer que se eu fosse pensar no hoje. Hoje não, por que eu não tenho mais experiência, eu não tenho como falar né?</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Certo, eu entendi!</p> <p><b>Célia:</b> Mas até um determinado período, antes ainda tinha algum. Eu.... Eu acho assim que nós tivemos..., nós tínhamos uma.... como é que eu diria, uma estrutura boa pra acontecer. Tá entendendo? Não era... Eu não achava ruim, porque assim, naquele tempo os pais podiam levar os materiais, né? Que depois começou a dizer que não pode pedir. Não tem essa história?</p>	<p><b>-Estruturara da escola/ materiais disponíveis</b></p> <p>Até um determinado período, acho que nós tivemos, nós tínhamos uma, como é que eu diria, uma estrutura boa pra acontecer eu não achava ruim, porque, naquele tempo os pais podiam levar os materiais. Depois começaram a dizer que não se podia pedir materiais para os pais. Não tem essa história?</p>	<p>Sobre a estrutura da escola de aula em termos de materiais, até um determinado período, acho que nós tínhamos uma estrutura boa pra acontecer. Eu não achava ruim, porque naquele tempo os pais podiam levar os materiais. Depois começaram a dizer que não se podia pedir materiais para os pais.</p>

**Fonte:** elaborado pela autora (2023)

Torna-se importante destacar que a transcrição da narrativa, versão final do texto (Anexo B), foi apresentada as entrevistadas para darem autorização de sua divulgação. Nesse sentido, diferente do que ocorre nas pesquisas que se utilizam das narrativas como instrumento, no qual a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

(Anexo C) é realizada antes da finalização do tratamento das entrevistas, nas pesquisas que se utilizam do método da História Oral, essa assinatura ocorre após a apresentação da versão final da entrevista para o participante, como forma de garantir não somente a concessão da gravação da entrevista, ou sua materialização em suporte físico, mas a legitimidade de todo o processo até sua transcrição. Vale registrar, que no momento da assinatura do TCLE, foi dada a opção para que as participantes autorizassem ou não o uso de seus nomes verdadeiros.

### **3.4 Locus da pesquisa**

O campo empírico dessa pesquisa foi delimitado no município de Macapá, na EMEI “O Pequeno Príncipe” e EMEI Meu Pé de Laranja Lima, outrora Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” e o Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima<sup>30</sup>. Tal escolha se deu, em decorrência dessas instituições terem sido as primeiras no Amapá, criadas especificamente para atender crianças de 04 a 06 anos de idade, e também por poder contar com a colaboração das primeiras professoras que atuaram nessas instituições, as quais contribuíram para composição da história da identidade infantil amapaense.

Vale destacar inicialmente, que a denominação vinculada a essas duas instituições, está relacionada à também duas grandes obras da literatura infanto-juvenil: “O meu pé de laranja lima”, lançado em 1968 de autoria de José de Vasconcelos e “O pequeno príncipe”, lançado originalmente na França em 1943, e no Brasil em 1952, de autoria do francês Antoine de Saint-Exupéry.

Inauguradas em meados de outubro do ano de 1972, as duas escolas já iniciaram suas atividades em prédios públicos próprios do governo. Entretanto, o Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima se instalou em prédio construído especificamente para esse fim, localizado na Av. Prof. Cora de Carvalho, nº 2034, bairro Santa Rita, antigo bairro da CEA, conforme menciona nota jornalística publicada em periódico da época (Figura 13). Já o Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”, foi alocado em um prédio localizado na Rua Presidente Vargas, nº 651,

---

<sup>30</sup> O Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” e o Jardim Meu Pé de Laranja Lima, atualmente têm como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), órgão da Prefeitura Municipal de Macapá. O vínculo dessas escolas com a SEMED se deu após um longo processo de municipalização decorrente da promulgação da nº 9194/1996 (Brasil, 1996), que contempla no seu art. 11, inciso v, a incumbência dos municípios na ofertar da Educação Infantil em creches e pré-escolas. A partir de então, a nomenclatura dos referidos Jardins de Infância foi alterada passando a ser denominados por Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

bairro Central, construído no ano de 1950 com a finalidade e sediar a Biblioteca Pública do então TFA <sup>31</sup>.

Figura 13 Nota jornalística: construção do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima



Fonte: Jornal Novo Amapá (1971)

De acordo com a introdução do *Regimento Interno do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima* (Amapá, 1978b) e do *Regimento Interno do Jardim de Infância* <sup>32</sup>“O Pequeno Príncipe” (Amapá, 1978c), os quais contemplam em sua estrutura o histórico das referidas instituições, informam que ambas escolas foram inauguradas dia 12 de outubro de 1972. Sem se reportar à decretos de criação, ratifica que o Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” foi

<sup>31</sup> Devido ao aumento considerável de seu acervo, em 1971, por determinação do Governador Ivanhoé, a Biblioteca Pública passou a funcionar na Rua São José, esquina com a Av. Mendonça Furtado, seu endereço atual. A Biblioteca Pública de Macapá, assim denominada à época, iniciou suas atividades no ano de 1975, em uma casa ao lado do atual Museu Joaquim Caetano, com um acervo doado pelo médico, político e membro da Academia Paraense de Letras, Acelyno de Leão. Posteriormente com a inauguração do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, em 1946, passou a funcionar em uma das dependências da referida escola.

<sup>32</sup> O *Regimento Interno do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima* (Amapá, 1978b) e o *Regimento Interno do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”* (Amapá, 1978c), foram elaborados a partir de um documento padrão demandado da então Equipe de Legislação de Ensino (ELE), da SEC. A 1ª minuta do Regimento dos dois Jardins de Infância foi produzida por uma equipe de profissionais das duas escolas e técnicos da Secretária de Educação, como: Maria Leonice de Souza Castillo, Maria das Graças de Mont’Alverne Monteiro, Maria Olinda de Frazão de Aguiar e Nilda da Rocha Portal. Os dois Jardins de Infância, em separado, submeteram os documentos supracitados junto ao então Conselho de Educação do Território do Amapá (CETE) no final do ano de 1978, para apreciação e encaminhamento quanto a regularização das referidas escolas.

criado no ano de 1971, iniciando suas atividades no dia 20 de setembro de 1972, com classes formadas por crianças com 06 anos de idade. Já o histórico referente ao Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima, remete ao dia 27 de março de 1972 como data em que ocorreu a entrega/recebimento do prédio escolar (Figura 14), pela comissão intersetorial, constituída, conforme Portaria Governamental nº 220/71- GAB, pelo diretor da Divisão de Obras, pelo chefe da Seção de Estradas e Rodagens, pelo chefe da Seção de Materiais e pelo chefe do Setor de Patrimônio. Consta ainda no referido histórico, que a obra da escola foi executada a partir de contrato firmado com a empresa responsável pelo serviço, na data de 20 de agosto de 1971.

Figura 14 Prédio original do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima



**Fonte:** Arquivo pessoal da Prof. Maria Olinda (1972)

Em relação a inauguração das escolas em pauta, de acordo com a publicação do Jornal Novo Amapá do dia 19 de outubro de 1972 (Jornal Novo Amapá, 1972c), que trazia por título *Jardins de Infância inaugurados pelo Governador Inanhoé Martins*, tratou-se de uma “cerimônia simples”, e que “constitui-se o ponto alto das comemorações do Dia da Criança em nossa capital”. Consta nessa publicação que o Governador Inanhoé Martins iniciou a cerimônia de inauguração das escolas, pelo Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima, onde foi recebido pela Diretora, Prof, Maria Olinda de Souza de Aguiar, pelos alunos da escola e por representações dos Jardins de Infância anexos ao Grupo Escolar Sagrado Coração de Jesus, ao Grupo Escolar Coaracy Nunes, ao Grupo Escolar Alexandre Vaz Tavares e ao Grupo Escolar São Pedro. O noticiário assinala ainda, que posteriormente a primeira inauguração, Martins se dirigiu ao Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”, onde “as crianças o receberam com vivas, aplausos e pétalas de flores” e com uma faixa contemplando a seguinte frase: “Agradecemos ao Senhor Governador a amizade que tem pelas crianças.”

O Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima, no ano de sua inauguração, iniciou suas atividades funcionando em dois turnos de aula, quando atendeu a 127 alunos distribuídos em 04 turmas pelo critério idade, denominadas por período: 02 turmas de 2º período e 02 turmas de 3º período (Amapá, 1978b). Essas turmas, ficaram sob a responsabilidade das professoras: Aliete Costa Lima, Ana Maria Vilhena Vieira, Neuza de Almeida Nunes e Regina Lúcia Sales Alves. De acordo com Histórico da referida Instituição (Amapá, 1978b), no ano de 1978, houve um serviço de reforma e de ampliação, quando foram construídas mais duas salas de aula, o que possibilitou a extinção do turno intermediário<sup>33</sup>. No documento supracitado, nos anos de 1972 a 1980, período relativo ao recorte temporal dessa pesquisa, 06 professoras assumiram o cargo de diretora, (Tabela 5), as quais foram indicadas e posteriormente nomeadas por meio de Portarias expedidas pela SEC.

Tabela 5 Diretoras do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima (1972-1982)

PERÍODO	NOME
1972 a 1973	Maria Olinda Frazão de Aguiar
1974 a 1975	Eluiza Farias Coutinho
1976 a 02/ 1977	Angelina Amoras Teles
04 a 05/1977	Maria de Nazaré Rodrigues da Costa (interina)
06/1977 a 07/1979	Aliete Costa Lima
08/1979 a 1982	Jarina Brasil Sarmiento

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”, em 1972, ano de sua inauguração, contava com duas salas de aula, nas quais atuavam as professoras, Albertina Arrelias Costa, Aurea Vasconcelos, Conceição Medeiros e Sueli Torres , com um o contrato de trabalho de 20h semanais. Embora criada para atender crianças de 04 a 06 anos de idade, 1º período, 2º período e 3º período respectivamente, no ano de sua inauguração, de acordo com os Regimentos Internos da referida Instituição (Amapá, 1978c; 1982), suas classes foram formadas somente por crianças de 06 anos de idade, divididas em dois turnos de atendimento, com uma carga

<sup>33</sup> No final do ano de 1973, com a extinção dos Jardins de Infância anexos aos Grupos Escolares, houve uma diminuição de oferta no ano seguinte para os alunos da então pré-escola. Em decorrência, alguns “arranjos” foram sendo organizados para possibilitar o aumento da oferta de vagas como por exemplo: criação horário intermediário, ficando três turnos de aula, um turno de manhã, outro de tarde e o terceiro compreendido entre os dois turnos anteriores, nesse caso as três turmas compartilhariam uma única sala de aula em horários diferenciados; rodízios entre de duas ou mais turmas para uso da sala de aula, enquanto uma turma estava na sala de aula “oficial”, as demais estavam em espaços alternativos da escola.

horária diária de 3h 30 min, assim organizada: 1º turno das 7h 30min às 11h e 2º turno das 13h 30min às 17h.

Em relação as diretoras que atuaram no período de 1972 a 1980 nessa instituição, quando comparada com o quantitativo de 6 professoras que exerceram o mesmo cargo no Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima, há um diferencial numérico que chama bastante atenção, uma vez que no Jardim de Infância “O Pequeno Principe”, de acordo com o seu Histórico (Amapá, 1978b; Amapá, 1982), essa função foi assumida apenas por 02 professoras: Prof. Marilene de Oliveira Franco e Prof. Maria Leonice de Souza Castillo (Tabela 6). De acordo com Araújo (2021), em decorrência da solicitação de afastamento da direção, por parte da Prof. Marilene, motivada por iniciar curso superior fora do TFA, a Prof. Leonice foi indicada pela Prof. Graziela Reis de Souza, então chefe da Seção de Ensino Primário, para substituí-la.

Tabela 6 Diretoras do Jardim de Infância “O Pequeno Principe” (1972-1982)

PERÍODO	NOME
1972 a 1973	Marilene de Oliveira Franco
1974 a 1982	Maria Leonice de Souza Castillo

**Fonte:** elaborado pela autora (2023)

Sobre a indicação de diretores à época territorial, vale a pena aludir a análise expressa por Carvalho (2012), em torno dessa questão:

[...] a cultura do comodismo e do conformismo tão combatida por Janary Nunes nos primórdios do Território Federal do Amapá, [...] se instalou firmemente na região, pela via do jogo político estendido as escolas e no espaço da cômoda situação de Território Federal. [...] a ingerência política da Secretária de Educação e dos políticos locais que envolviam as outras escolas públicas em um bizarro jogo político, onde educadores eram induzidos a filiar-se ao partido da situação e utilizar-se de sua popularidade para canalizar votos para o partido e, se eram eleitos, terminavam agraciados com um cargo de diretor de escola. (Carvalho, 2012, p. 114).

Tecendo um sucinto comparativo entre a Tabela 5 e Tabela 6, torna-se perceptível que o “bizarro jogo político” da época territorial, a que Carvalho (2012) se referiu quando do agraciamento para alguns professores com o cargo de diretor escolar, aparentemente não teve grandes impactos no Jardim de Infância “O Pequeno Principe”, condição que o caracteriza, ponderado o aspecto temporal dessa pesquisa, como uma instituição com baixíssima rotatividade de diretores ou rotatividade quase nula, gerando um alto grau de pertença e afetosidade por parte da diretora da escola, em relação ao espaço escolar. Aspecto relatado durante as narrativas das professoras (Anexo B).

Ainda sobre o Jardim de Infância “ O Pequeno Príncipe”, vale complementar que no ano de 1978, juntamente com a então Escola Modelo Guanabara, foi transformado em Escola de Aplicação do Instituto de Educação do Território do Amapá (IETA), ato decorrente da Portaria nº 065/1978 - SEC (Amapá, 1978a), que em seu art. 2º, determina à Coordenação do Ensino de 1º Grau e ao IETA, para tomar as medidas necessárias quanto a direção, corpo docente e todas as atividades a serem desenvolvidas. No ano de 1987, a Portaria n. 065/1978-SEC, foi revogada pela Portaria 277/1987- SEC (Amapá, 1987), devido a inclusão da Escola de 1º Grau Princesa Isabel no rol das Escolas de Aplicação do IETA.

### **3.4 Participantes da pesquisa / Aspectos éticos**

De acordo com Alberti (2013), a História Oral não apresenta um fim em si mesma, também o simples fato da existência de potenciais entrevistados pré-dispostos a falar do passado, não garante que se inicie uma pesquisa de história oral. Para que isso ocorra é imprescindível a presença de um projeto que guie a pesquisa, apontando com clareza objetivos pretendidos e as pessoas que precisa se entrevistar para poder alcançá-lo.

Destarte, levando-se em consideração os objetivos traçados, a metodologia utilizada e tendo como indicativo que “A escolha dos entrevistados não deva ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, é sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência (Alberti, 2013, p. 32), chegou-se à definição do quantitativo de 05 professoras como sendo o número ideal de participantes na pesquisa, visto ser suficientemente representativo para engendra uma análise consistente em torno de questões que permearam esse estudo. Entretanto, por se ter a nítida certeza que as participantes mais jovens estariam com idade entre 70 a 75 anos, uma vez que o estudo orbitou em torno da década de 1970, esse número poderia ficar em 04 participantes, decorrente da impossibilidade de uma dentre elas, não poder participar efetivamente das entrevistas.

A escolha dessas professoras, se deu a partir dos seguintes critérios: ter atuado como docente nas escolas *locus* da pesquisa, a qualquer tempo, no período compreendido entre os anos de 1972 a 1980, e a qualquer tempo da carreira profissional; ter atuado como formadora de professores da Educação Infantil ou ter participado da equipe gestora de qualquer instituição de Educação Infantil, e estar em condições de saúde física e mental, necessárias a participação das sessões de entrevista.

Vale ressaltar que a participação voluntária das 05 professoras<sup>34</sup>, constou em uma das etapas operacionais previstas no Projeto de Pesquisa que delineou esse estudo. Assim, levando em consideração que todas as pesquisas científicas envolvem um conjunto de ações que se alicerçam em princípios éticos, traduzidos em condutas moralmente corretas durante uma investigação, foi que se submeteu o projeto supracitado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unifap (CEP) cuja ações são amparadas na Resolução nº 466/2012-CNS, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2013), que estabelece critérios éticos em pesquisas envolvendo direta ou indiretamente seres humanos. Em consequência, foi emitido o Parecer Consubstanciado nº 5.175.865- CEP/UNIFAP (Anexo D) que deu amparo legal para a realização da pesquisa ora apresentada.

Consonante a essas questões é que foi apresentado às professoras, participantes voluntárias da pesquisa, o TCLE, com as possíveis implicações em relação a participação delas na pesquisa, a saber: possibilidade de constrangimento ao responder perguntas durante a entrevista; cansaço e/ou desconforto físico; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio, quebra de sigilo por parte do pesquisador diante dessas situações. Também, por meio do TCLE, foi informado às professoras que teriam a liberdade de participar da pesquisa em questão, total ou parcialmente, podendo dela se retirar a qualquer momento, sem que isso lhes trouxesse prejuízos junto a Unifap, instituição que chancelou essa pesquisa.

Porém, conforme ressaltado anteriormente, a assinatura do TCLE se deu após a fase de transcrição final das entrevistas, momento no qual as professoras Albertina Arrelias Costa; Ana Maria Vilhena Vieira; Célia Lúcia de Oliveira Coutinho e a Prof. Maria Olinda Frazão de Aguiar, deram autorização para que seus nomes fossem mantidos nessa dissertação.

Para compreender, como a história de vida dessas professoras se entrelaça com a temática abordada nessa pesquisa, segue abaixo a autobiografia das mesmas:

Figura 15 Autobiografia das professoras participantes da pesquisa

<p><b>Albertina Arrelias Costa:</b> [...] nasci no dia 06 de junho de 1951, num local chamado Igarapé do Lago, município de Mazagão. [...] sou a mais velha [de 13 irmãos]. [...]. Vim pra Macapá com 13 anos. [...]. Fui estudar no Alexandre Vaz Tavares. Depois fiz admissão. Fui para o Santana. [antes] Ginásio Feminino de Macapá. [...]. Era semi-internato. [...] ficava na escola com as irmãs [como a Irmã Elvira]. [...]. Eu amava</p>
---

<sup>34</sup> Embora tivessem sido conectadas 5 professoras, a pesquisa contou com a participação de 04 professoras voluntárias, devido ao falecimento, em 12 de outubro de 2022, da Prof. Maria Leonice de Souza Castillo, carinhosamente chamada por “Mariléa”.

aquela escola! [...]. Quando saí de lá, chorei muito. Foi muito triste! [...]. Fui pro IETA em 1969, fiz os 4 anos do Pedagógico. [...]. Quando terminei o pedagógico, fiz 2 anos no Colégio Amapaense. Fiz Ciências Humanas, pois queria fazer psicologia, mas não deu. Eu fiz concurso, passei logo. [...] o governador Ivanhoé, quem me contratou [...]. Minha professora, Marilene Franco, foi quem me levou para o Pequeno Príncipe, ela era diretora lá. [...]. Nós transformamos aquela biblioteca numa escola, até pintamos a escola. Trabalho muito planejado [...], com todo carinho! Trabalhamos juntos. Mexemos toda a escola, para fazer as salas de aula. [...] Desde a pintura, até a organização dela, nós que fizemos. [...]. Fiquei até 1979, no Pequeno Príncipe, [...]. Casei em 1977. [...]. A segunda filha veio em 1979. [...]. Quando terminou minha licença, Irmã Elvira pediu para eu ir pro Santina Rioli. [...] Fui para o Santina ser professora no pré-escolar, porque iam abrir, pela primeira vez, turmas da pré-escolar lá [...] No Santina, além da pré-escola, fui professora de Ensino Religioso e Educação Artística [...] Fiz Universidade, quando a Unifap era Núcleo da UFPA. Depois que me formei em Orientação Educacional, fui para o Serviço Técnico Pedagógico, como Orientadora Educacional [...]. Me aposentei no ano de 1997, trabalhando no Santina Rioli.

**Ana Maria Vilhena Vieira:** [...] nasci no município de Breves, no Pará. [...] Depois minha mãe me levou para Belém e retornamos para o Afuá, onde cresci. [...] Meu pai era comerciante, mas preocupado com os filhos que estavam crescendo e não estavam estudando, decidiu se mudar com toda a família para Macapá, em 1959. Eu tinha 8 anos [...]. Meu pai [...] me matriculou na Escola Paroquial São José. Mas como eu e meus irmãos já tínhamos uma idade um pouco avançada para frequentar as séries iniciais, nós fizemos duas séries num só ano. No ano seguinte eu fui estudar na Escola Alexandre Vaz Tavares, onde fiquei até o 3º ano. O 4º ano, já fiz na Escola Barão do Rio Branco. [...] Naquela época para dar continuidade aos estudos, tínhamos que fazer o exame de admissão. Então eu e minhas irmãs, Rosa e Tereza, escolhemos a Escola Normal que já formava o aluno para uma profissão. [...] nós escolhemos ser professoras. [...] me formaria em professora auxiliar que me dava o direito de ajudar o professor das séries iniciais. Mas como eu já tinha estudado música, tocava acordeom, lia partitura, [...] participava dos encontros de professores da Pré-escolar. Lá eu ensinava música para todos. Eu ainda estava cursando o 4º ano, quando eles decidiram me contratar como professora da Pré-escola. Isso em 1968, mas pela lei eu só poderia começar a lecionar depois de terminar o 4º ano ginásial normal. [...] terminei o 4º ano e fui fazer o curso pedagógico. [...] casei em julho de 1971, quando já fazia o 3º ano pedagógico, trabalhava na Escola Paroquial São José, era uma escola particular. [...] rescindi o contrato e fui embora pra Belém. [...] Lá eu terminei o curso pedagógico, em 1972. [...] fiquei sabendo que estava havendo um curso para professor da pré-escola, de dois meses de duração, em Macapá. Então eu vim embora. Pois sabia que o governo ia contratar 9 professores com curso pedagógico completo, [depois desse curso terminado] fui procurar a professora Graziela Reis de Souza, ela era chefe Da Seção de 1º Grau da Secretaria, por que já estavam contratando [as professoras]. [...] ela disse que seria contratado quem tivesse feito o curso preparatório. Eu não tinha feito. [...]. No dia seguinte, uma supervisora chegou em minha casa dizendo que era para eu comparecer na Secretaria de Educação para a assinar o contrato, porque só 8 professoras que fizeram o treinamento tinham o curso pedagógico completo. [...] assinei o contrato para trabalhar em uma das duas escolas que estavam sendo inauguradas, o Pequeno Príncipe e o Meu Pé de Laranja Lima. Como eu morava no bairro Santa Rita, fui trabalhar no Meu Pé de Laranja Lima. Eu trabalhei lá por 7 anos. [...] como sempre eu tive vocação pra parte artística, musical, teatral, contação de história, que eu sempre utilizava nas aulas. [...] recebia muitos convites para participar de reunião pedagógicas, para ensinar outros professores a trabalhar com música na sala de aula,

a contar história. Mas para isso eu ficava muito fora da sala de aula, foi então que me convidaram para trabalhar na Secretaria de Educação. Nesta época eu fazia o curso de supervisão pedagógica na Universidade Federal do Pará, no Núcleo de Educação, que depois virou Unifap. Eu também participava muito de congressos de educação pré-escolar fora do Amapá. Aproveitava para aprender coisas novas e trazer pra cá e organizar treinamentos. [...] Quando eu saí da Secretaria de Educação, fui trabalhar No Jardim de Infância Padre Vitório Galliani e no Jardim de Infância São Francisco de Assis. Trabalhava nos dois, porque eu passei no concurso do Estado como supervisora, [...]. Quando eu me aposentei [pelo contrato federal] fiquei só no São Francisco de Assis. [...]. Em 1995 voltei para a Secretaria de Educação [...], recebi um convite pra trabalhar na Biblioteca Pública, onde estou até hoje. Eu sempre trabalhei com criança, acho que foi isso que me deu bagagem pra trabalhar na Biblioteca. [...] Sempre digo: quem não gosta da arte, não pode ser bom professor da Educação Infantil, por que na Educação Infantil você entrelaça as artes. Você tem que gostar de cantar, você tem que gostar de pintar, você tem que gostar de poesia, você tem que gostar de música, [...]. Se você não é apaixonado pela arte, você não pode fazer um bom trabalho na pré-escola, por que uma coisa puxa a outra.

**Célia Lúcia de Oliveira Coutinho:** [...] sou a primeira de 8 filhos. Nasci em 1957. [...] Comecei a estudar na Grupo Escolar Coaracy Nunes, na 1ª série. Porque morávamos ali perto. Não fiz o pré-escolar, mas tinha uma pessoa na rua de casa que dava aula particular. Eu comecei a estudar com ela quando tinha uns 5 ou 6 anos. Quando fui pra escola, não tive nenhuma dificuldade. Quando terminei a 4ª série e ia para a 5ª série, não sei qual foi o critério que o Coaracy Nunes adotou, que eu pulei uma série, então fui pro IETA fazer o ginásio e passei para o pedagógico. [...] Quando estava terminando o ensino médio, a Universidade Federal do Pará, fazia vestibular aqui em Macapá, pra estudar lá. Eu não tinha condições financeiras de ir estudar em Belém. Mas gostava de estudar e continuava estudando. Quando falei pro meu pai que ia me inscrever pro vestibular, ele disse ‘Minha filha, esqueça isso, você vai estudar, você vai trabalhar, continuar trabalhando, pra me ajudar a criar os seus irmãos.’ Eu chorei a noite inteira nesse dia. Amanheci com os olhos inchados por que eu não ia fazer o vestibular. Nunca mais falei em vestibular, porque eu não ia fazer mesmo! [...] terminei em 1975, o pedagógico. [...] Comecei a trabalhar nova [...]. Com 14 anos cuidava do filho de fulano, filho de sicrano. Ganhava o pouquinho que dava pra mamãe. [...] Aos 14 anos fui trabalhar na imprensa, indicada por uma moça que morava na nossa rua e era como um jornalista. [...] Meu trabalho era ler os jornais e o diário, junto com outras três moças. A gente fazia a revisão dos jornais para identificar os erros. Quando encontrávamos, tínhamos que riscar pra eles consertarem. [...] mas quando veio o contrato definitivo, eu não pude ficar por que eu não tinha 18 anos ainda. [...] meu chefe, gostava muito de mim e sabia que eu precisava trabalhar, então arrumou uma vaga, pra mim, na Associação dos Servidores Civis do Brasil. Era tipo previdência médica, só para os funcionários públicos. [...] Fui trabalhar nesse lugar [...]. Passado um tempo, um senhor que era responsável por um posto de gasolina e vendia peças me convidou pra trabalhar com ele, pra ganhar 50% mais do que me pagavam. [...] Quando estava trabalhando com ele, quase um ano, em 1975, já tinha terminado o curso pedagógico e uma pessoa do IETA, foi lá na casa da mamãe com um aviso para eu me apresentar lá. [...] Eles estavam recrutando os alunos do 3º ano que tinham terminado o ensino pedagógico para um treinamento [de dezembro de 1975 a fevereiro de 1976]. A pessoa que me atendeu disse que eu tinha sido indicada em função das minhas notas serem maiores nas primeiras séries. [...] Quando terminou o curso, várias pessoas que tiveram bom desempenho, inclusive eu, foram trabalhar com o pré-escolar. Eram 09 vagas e tinham umas 60 pessoas

fazendo em duas turmas. Das 9 vagas, eram 5 para o Pequeno Príncipe e 4 para o Laranja Lima. Quando saiu o resultado, eu fui pro Pequeno Príncipe. Eu fiquei em 2º lugar na classificação, as cinco primeiras ficariam no Pequeno Príncipe e as outras, iriam para o Laranja Lima. [...]. Fiquei no Pequeno Príncipe até mais ou menos 1983, quando fui para a Secretaria trabalhar no assessoramento às pré-escolas, saímos de lá, eu e outras colegas que assessoravam, para o Jardim de Infância Mundo da Criança. Quando estava no Mundo da Criança, fiz Licenciatura em Letras no Núcleo da UFPA. Depois de um certo tempo, voltei para a Secretária de Educação para o assessoramento às escolas do Pré-escolar. De 1991 a 1996 fiquei como diretora no Laranja Lima. Depois passei a trabalhar com o ensino Profissionalizante. Atualmente estou na SEED, no Setor de Ensino Profissionalizante e no Conselho de Educação.

**Maria Olinda Frazão de Aguiar, “Marió”:** Nasci em Pernambuco, no dia 19 de agosto de 1933, vou fazer 90 agora. [...] [meu pai] era militar, então servia no Amazonas e nós morávamos as margens do rio, em Manaus. Quando meu pai morreu, meu avô [...] mandou nos buscar. Viemos, meu irmão, eu e minha irmã [...] para Porto Grande. Daqui de Macapá para lá não tinha estrada, apenas o caminho que o carro fazia [...]. Quando meu avô morreu, fomos para Belém [...] Depois de um tempo, [...] voltamos para Macapá. [...] Estudei no IETA, antigamente era Escola Normal, eram 4 anos. [...] Fiz também o pedagógico [...] me mandavam [para trabalhar numa escola no] Oiapoque, [...] consegui ficar no Curiaú. Fazíamos o Curso de Férias, através da classificação no Curso de Férias, éramos designadas às escolas. [...] fui para a Fazendinha [...]. Consegui vim para Macapá trabalhar no Alexandre Vaz Tavares, atuando na 5ª série de manhã e alfabetização à tarde. Surgiu [...] a oportunidade para fazer em Belo Horizonte, no INEP<sup>35</sup>, um curso (Figura 16). Éramos 06 [...]. Viajamos e fizeram uma reunião para apresentar os cursos que faríamos lá. [...] Me lembro que tinha um livro de metodologia da educação pré-escolar e eu disse para as meninas que não tínhamos um trabalho metodológico [...] para o nosso pré-escolar. [...] Nós tínhamos crianças nas classes e mais brincávamos com elas, pois não havia metodologia, não seguíamos uma. [...] Eu ia fazer matemática. [mudei] para pré-escola. [...] quando voltamos entrei para a Secretaria de Educação para coordenar a pré-escola e comecei a treinar as pessoas que trabalhavam nos Grupos Escolares que haviam as classes anexas dos Jardins de Infância. [...] criaram o Laranja Lima e o Pequeno Príncipe. [...] Quando inauguraram o Laranja Lima, saí da Secretaria de Educação e fui ser diretora de lá. [...] Depois voltei para a Secretária de Educação [...]. Todo ano eu treinava os professores, fazíamos planejamento com elas também (Figura 17). [...]. Depois de 1980, resolvi me aposentar (Figura 82). [...] Quando me aposentei, também fui convidada para a Secretaria de Ação Social, porque nesse período eles abriram umas creches. [...] Antes de me aposentar, dei aula no Núcleo [da Universidade Federal do Pará] com a disciplina Metodologia da Pré-Escola; [...] dei aula no IETA. [no 4º ano, estudos complementares - Pré-Escola, com a disciplina Recursos Áudios-visuais]. [...] a educação pra mim foi essencial, me dediquei mesmo e gostava de pesquisar, de fazer treinamentos, cursos, e quando me designavam para qualquer coisa que envolvesse estudo, eu ia, pois sabia que iria aprender alguma coisa.

**Fonte:** elaborado pela autora (2023)

<sup>35</sup> Pelo Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, foram instituídos Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais, em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que tinha, dentre outros objetivos, oferecer cursos, estágios e aperfeiçoamento do magistério. (Brasil, 1955).

Figura 16 Encerramento do Curso de Especialização no INEP



Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Maria Olinda (s/d)

Figura 17 Planejamento/ Formação no Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima



Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Maria Olinda (s/d)

Figura 18 Crianças do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima homenageando a Prof. Marió após a sua aposentadoria



Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Maria Olinda (1981)

As histórias de vida, acima elencadas, protagonizadas pela Prof. Alberina, Prof. Ana Maria, Prof. Célia e Prof. Marió, além de servirem de suporte para a compreensão de aspectos vinculados a temática dessa pesquisa, revelaram o pioneirismo dessas profissionais, no campo da Educação Pré-escolar pública no contexto amapaense. Suas falas carregadas de memórias afetivas e experiências concretas, amparadas ou não, nos documentos coletados, se tornaram uma espécie de fio condutor com a vivacidade do passado, onde existiam crianças que (re) agiam, se emocionavam, imaginavam, se movimentavam, enfim, viviam!

### 3. 5 Análise dos dados

Uma das etapas da investigação científica diz respeito ao momento em que o pesquisador analisa os dados empíricos coletados e busca interpretá-los levando em consideração as teorias que se articulam a sua temática de pesquisa, ou seja, o processo que envolve a análise dos dados não se caracteriza por ser a descrição da opinião dos dados empíricos, é antes de mais nada, “[...] a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (Minayo, 2007, p. 27).

Assim, os dados empíricos coletados, foram analisados à luz da perspectiva hermenêutica-dialética, modalidade de análise ancorada nas proposições de Habermas (1987 apud Minayo, 2014) no seu diálogo com Gadamer (1999 apud Minayo, 2014). Segundo Minayo (2014), a combinação da hermenêutica com a dialética, primeiramente foi descrita por Habermas por entender que essas duas abordagens, a hermenêutica e a dialética, quando juntas, promovem uma síntese dos processos compreensivos e crítico, pois, enquanto a hermenêutica busca compreender o sentido que se dá na comunicação entre as pessoas, tendo a linguagem seu núcleo central, a dialética busca compreender o contexto em que essa comunicação ocorre. Sobre esse aspecto, Minayo (2014), explicita:

[...] a hermenêutica trabalha com a comunicação da vida cotidiana e do senso comum, dentro dos seguintes pressupostos: o ser humano como ser histórico é finito, complementa-se por meio da comunicação; sua linguagem também é limitada, ocupando um ponto no tempo e no espaço; por isso é importante compreender seu contexto e sua cultura. [...] Diferente da hermenêutica, ela [a dialética] busca nos fatos, nas linguagens, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles. (Minayo, 2014, p. 166-167).

De acordo com Minayo (2014), esse movimento interativo entre a hermenêutica e a dialética, valoriza as complementaridades existentes entre as duas abordagens, pois ambas: trazem em seu núcleo a ideia fecunda dos condicionamentos históricos da linguagem, das relações e das práticas; partem do pressuposto de que não há observador imparcial; questionam o tecnicismo em favor do processo intersubjetivo de compreensão e de crítica; ultrapassam as tarefas de serem simples ferramentais para o pensamento e estão referidas à práxis estruturada pela tradição, pela linguagem, pelo poder e pelo trabalho. Entretanto, ainda de acordo com a referida autora, embora haja esse movimento de complementaridade entre as abordagens em questão, há o movimento de oposição, pois “[...] enquanto a hermenêutica enfatiza o significado do que é consensual, da mediação, do acordo, e da unidade de sentido, a dialética se orienta

para a diferença, o contraste, o dissenso, a ruptura de sentido e, portanto, para a crítica.” (Minayo, 2014, p. 168).

Minayo (2014), apresenta dois níveis de compreensão para essa tipologia de análise: nível das determinações fundamentais (contexto sócio-histórico dos grupos sociais envolvidos na pesquisa) e nível de encontro com os fatos empíricos (fatos apreendidos no momento da pesquisa de campo) que se dá pela: ordenação dos dados; classificação dos dados por categorias de análises e análise final. A fase de ordenação dos dados refere-se ao momento em que todos os dados são sistematizados, o que possibilita ao pesquisador um mapa horizontal de suas descobertas no campo empírico.

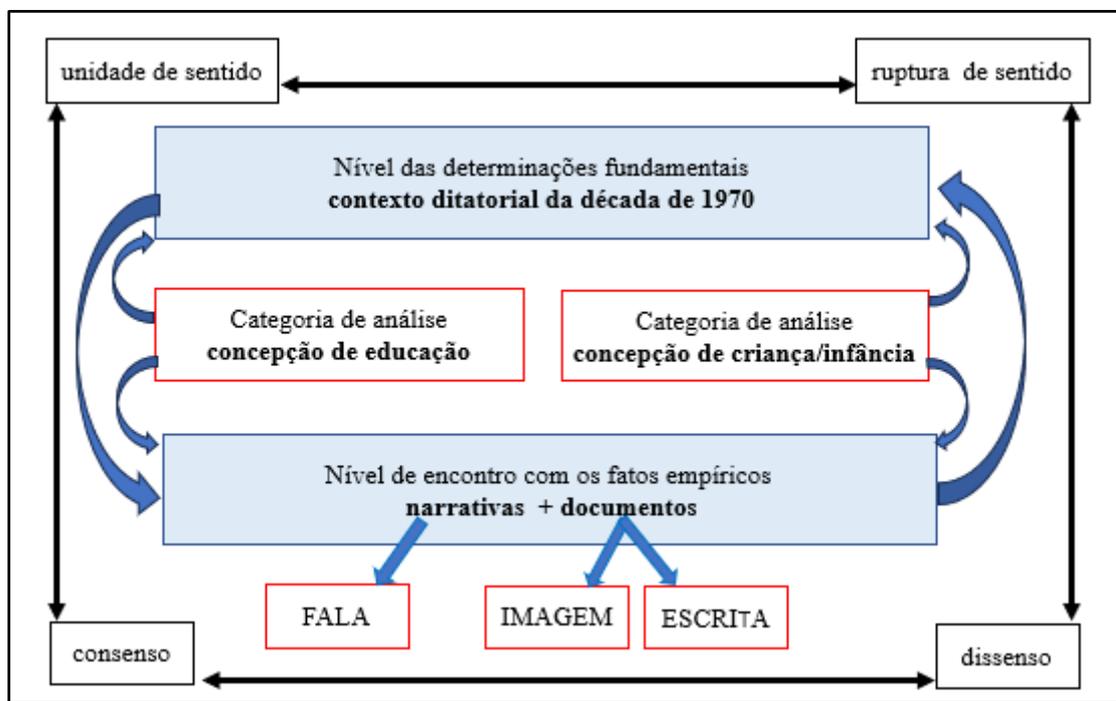
Em relação a classificação dos dados, decorrente à sua complexidade, Minayo (2014) propõe que se constitua inicialmente pela etapa da leitura horizontal, seguido pela etapa da leitura transversal. A leitura horizontal diz respeito a exploração dos textos, que nessa pesquisa que nessa pesquisa se concretiza pelas narrativas e pelos documentos. Em tais textos, são analisados cuidadosamente as frases, palavras, adjetivos e concatenação de ideias, na busca de coerência interna das informações. Já a leitura transversal, se traduz no processo de recorte, de classificação das informações contidas nas entrevistas e nos documentos, tendo por base categorias analíticas, aqui, foram definidas pelas seguintes unidades de sentido: concepção de criança/infância e concepção de educação (institucionalização escolar da infância). Sobre o processo classificatório possibilitado pela leitura transversal, comenta Minayo (2014):

No processo classificatório o pesquisador separa temas, categorias ou unidades de sentido, colocando as partes semelhantes juntas, buscando perceber as conexões entre elas, e guardando-as em códigos ou gavetas. Terminado esse primeiro esforço, em que muitas ‘gavetas’ foram abertas, o pesquisador parte para uma segunda tarefa, fazendo um enxugamento das suas classificações; agrupando tudo em um número menor de unidades de sentido buscando compreender e interpretar o que foi exposto como mais relevante e representativo pelo grupo estudado [...] As múltiplas gavetas são reagrupadas em torno de categorias centrais, concatenando-se numa lógica unificadora (Minayo, 2014, p. 358).

De um modo geral, pode-se considerar que a ordenação e classificação dos dados corresponde ao momento hermenêutico, onde se toma o material de representação social como um conjunto separado a partir de uma unidade de sentido, e a fase de análise final, o momento dialético, gerado a partir de um movimento circular, “que vai do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, que busca as riquezas do particular e do geral[...]” (Minayo, 2007, p. 358-359).

Assim, assentado nas ponderações de Minayo (2007,2014), os dados dessa pesquisa foram analisados, de acordo com a figura abaixo:

Figura 19 Análise dos dados – Operacionalização



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Torna-se interessante mencionar que análise dos dados a partir da perspectiva hermenêutica-dialética, permitiu uma percepção mais consistente da circularidade entre a hermenêutica com a dialética. Fato advindo, a princípio, da observação mais atenta do entrelaçamento entre os dados do campo empírico, representados pelas palavras (fala- narrativa; imagem/escrita-documentos), com o contexto socio- histórico vivenciado pelos participantes da pesquisa, movimento representado pelas setas duplas, na Figura 19. Posteriormente, se observou também, num movimento mais amplo, a interatividade entre as duas perspectivas, caracterizada pelas constantes idas e vindas do empírico com o teórico, em outras palavras, entre a categoria criança/infância e categoria educação, com os aportes teóricos necessários à sua análise.

#### 4 A IDENTIDADE INFANTIL NO AMAPÁ TERRITORIAL: O QUE MOSTRAM OS DOCUMENTOS E O QUE FALAM AS PROFESSORAS

*-As pessoas veem as estrelas de maneiras diferentes. Para uns, que viajam, as estrelas são guias. Para outros, são apenas pequenas luzes. Para os sábios, elas são problemas. Para os empresários, elas serão ouro. Mas todas essas estrelas estão em silêncio. Tu, só tu, terás as estrelas como ninguém mais terá...[...] Tu terás, só tu, estrelas que sabem rir!*

(Saint-Exupéry, 2015, p. 87)

O epílogo acima contempla uma das falas do Pequeno Príncipe no momento em que se despede do piloto de aviões e retorna à sua estrela. Explica o Pequeno Príncipe ao piloto que lhe deixará seu riso de presente. Entretanto, para ganhar esse presente a qualquer hora, basta que olhe para a estrela onde ele mora. Como não pode mostrar com precisão a localização da sua estrela, devido ser muito pequena, diz o Pequeno Príncipe ao piloto que basta ele olhar para as estrelas no céu, que em uma delas estará rindo para o amigo. Então será como se todas as estrelas rissem para ele. A partir daquele momento, as estrelas passaram a ter um significado muito especial para o piloto: o riso de um grande amigo!

Nesse trecho da história de Saint-Exupéry (2015), os diferentes significados atribuídos as estrelas advêm das diferentes vivências de quem os atribuiu, resultante também das diferentes relações que estabelece com seu entorno. De maneira análoga, o mesmo ocorre com a diversidade de significados atribuídos a criança, sua infância e educação, tanto no campo das ideias, como no campo das ações, decorrentes das distintas redes de relações que estabelecidas em um dado contexto social, carregam consigo condicionantes políticos, históricos e culturais.

Nessa pesquisa, o tratamento dos dados coletados, seguiu a mesma direção. Conforme já mencionado, as entrevistas de história oral e as pesquisas documentais foram analisados à luz da perspectiva hermenêutica-dialética, por meio da qual, considerou-se tanto o sentido atribuído às palavras escritas (documentos impressos) e faladas (narrativas), como o contexto em que elas ocorreram. Assim, tendo por referências as ponderações de Minayo (2014), os dados coletados foram ordenados a partir do que era consensual às duas grandes categorias de análise: a concepção de criança/ infância e a concepção de educação, caracterizando dessa forma o momento hermenêutico. Já o momento dialético, objetivo maior dessa seção,

possibilitou a análise das categorias sistematizadas, orientada pela diferença, contraste ou ruptura de sentido.

Tendo em vista, uma melhor compreensão da análise dos dados coleados, opou-se por assenta-los em duas subseções. A primeira, denominada: *As concepções de criança/ infância e educação para os Jardins de Infância do Amapá (1972-1980): fontes documentais que direcionavam as práticas pedagógicas*; destaca algumas olhares pormenorizados sobre documentos demandados pela SEC, alguns de domínio público como os Regimentos Escolares, aos quais as professoras tinham acesso, ou pelo menos sabiam da sua existência, outros, de acesso mais restritos, como o documento “Ficha de Informações”, preenchido pelos pais ou responsáveis das crianças/alunos.

A segunda subseção intitulada: *A concepção de criança/ infância, de educação e as práticas pedagógicas: memórias e narrativas das professoras*; se assenta principalmente na vivência profissional da Prof. Alberina, da Prof. Ana, e da Prof. Célia, materializadas por suas falas, carregadas de memórias afetivas. No primeiro momento suas narrativas são analisadas a partir da categoria concepção de criança/ infância. Em seguida, por meio da categoria educação, qual traz por enfoque central as práticas pedagógicas, centradas no planejamento pedagógico e nas rotinas.

#### **4.1 As concepções de criança/ infância e educação para os Jardins de Infância do Amapá (1972-1980): fontes documentais que direcionavam as práticas pedagógicas**

Dentre os documentos coletados, para essa pesquisa, merece destaque o *Regimento Escolar do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima* (1978b) e o *Regimento Escolar do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”* (1978c). As evidências<sup>36</sup> apontam que para a constituição desses Regimentos, as referidas escolas buscaram embasamento no *Regimento Padrão para os Jardins de Infância* (Amapá, s/d)<sup>37</sup> idealizado pela Coordenação do Ensino de

<sup>36</sup> Embora não tenha sido visualizado documentos que formalizassem aos Jardins de Infância embasarem-se seus Regimentos Escolares no Regimento Padrão elaborado pela SEC, percebeu-se que o Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e o Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”, utilizaram o referido documento, o qual se encontrava no “Arquivo Morto” da Secretaria Escolar da EMEI Meu Pé de Laranja Lima, junto às minutas de seu Regimento. Vale mencionar também que nesse Regimento Padrão não consta a data da sua elaboração, porém, acredita-se que deva ter sido sistematizado no decorrer do 1º semestre de 1977, uma vez que no *Relatório das atividades dos meses: julho- agosto- setembro- outubro e novembro* (Amapá, 1977, consta que a Equipe de Legislação do Ensino (ELE), “Solicitou as senhoras diretoras dos Jardins de Infância ‘Meu Pé de Laranja Lima’ e ‘Pequeno Príncipe’ o fornecimento do Regimento Escolar daqueles estabelecimentos de ensino, em 3 vias.” (Amapá, 1977, p. 47).

<sup>37</sup> À época da Lei nº 4024/1996, em todo território nacional, somente algumas instituições de ensino possuíam Regimento Interno, o qual voltava-se para a atribuição de direitos e deveres dos alunos. Entretanto, a partir da Lei 5692/71, sob a égide dos Conselhos de Educação dos respectivos sistemas e pautadas na educação tecnicista, as instituições de ensino foram orientadas a elaborar o seu Regimento Escolar. (Alves e Locco, 2009).

1º Grau da SEC, a qual na época, estava vinculado o Serviço de Orientação dos Jardins de Infância (SOJI). A justificativo presente no *Regimento Padrão para os Jardins de Infância* (Amapá, s/d), parte do princípio que o “Jardim de Infância”, por estar inserido na Coordenadoria de Ensino de 1º Grau, precisaria atender aos princípios da Lei nº 5692/1971 (Brasil, 1971), no que diz respeito ao seu art. 2º, parágrafo único, no qual explicita que o regimento de cada estabelecimento de ensino irá regulamentar sua organização administrativa, didática e disciplinar, cabendo ao Conselho de Educação de cada sistema a sua aprovação. Entretanto, menciona o referido documento, por ter o Ensino Pré-escolar suas características particulares, tornam-se necessário elaborar um regimento que retrate as suas peculiaridades. Destarte, o *Regimento Padrão para os Jardins de Infância* (Amapá, s/d), apresenta de forma minuciosa a estrutura a ser seguida pelos estabelecimentos de ensino que contemplavam esse segmento (Tabela 7).

Tabela 7 Estrutura do Regimento Padrão para os Jardins de Infância

TÍTULO	CAPÍTULOS	ITEM
Introdução		
Título I- Das Finalidades		
Título II- Dos objetivos Gerais		
Título III- Da organização geral	Capítulo I- Da direção Capítulo II- Da competência do diretor Capítulo III- Da constituição da Secretaria Capítulo IV- Da competência da Secretaria Capítulo V- Do Funcionamento da Secretaria Capítulo VI- Instrumento de registro de escrituração Capítulo VII- Do funcionamento do jardim  Capítulo VIII- Do currículo	Item I- Da matrícula Item II- Dos critérios de seleção Item III- Do ano letivo Item IV- Do horário Item V- Dos documentos escolares Item VI- Das Instituições a) Caixa Escolar b) Associação de Pais e Mestres c) Merenda Escolar  Item VII- Do serviço de Assistência Médico e Dentária  Item I - Aspectos do currículo

	Capítulo IX- Das comemorações Capítulo X- Das instalações Capítulo XI- Do material	Item I- Das salas
Título IV – Do Corpo Docente	Capítulo I -Dos deveres Capítulo II- Dos direitos Capítulo III- Do pessoal administrativo Capítulo IV- Do pessoal discente	

**Fonte:** elaborado pela autora (2003)

As questões relativas à forma como a criança, sua infância e sua educação eram concebidas, podem ser percebidas a partir de indicativos vislumbrados no *Regimento Padrão para os Jardins de Infância* (Amapá, s/d), principalmente em seu Título II, relativo aos objetivos gerais da Educação Pré-escolar, os quais são apresentados com a seguinte redação:

Dos Objetivos Gerais: 1-Oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança nesse nível escolar; 2-Proporcionar situações e recursos para a aquisição de hábitos e atitudes da vida social; 3- Favorecer a melhoria da qualidade das relações sociais entre a criança, seus pais e a comunidade; 5-Desenvolver as potencialidades da criança, favoráveis a aprendizagem ao ensino do 1º grau (Amapá, s/d, p. 3).

Replicados nos Regimentos Escolares dos Jardins de Infância Meu Pé de Laranja Lima e “O Pequeno Príncipe”, tais objetivos ensejavam o que já vinha sendo proposto pela Indicação nº45/1977 (Brasil, 1979b), anexa ao Parecer 2818/1974 (Brasil, 1979a)<sup>38</sup>. Assim, em consonância com esses dispositivos legais, os três primeiros objetivos postos, remetem especialmente a concretização do último: desempenho favorável no ensino do 1º grau, principalmente no que se refere a sequência da 1ª para a 2ª série. Tal pressuposição enseja a visão de Educação Pré-escolar como período de preparação para a escolarização obrigatória.

É nesse contexto, como bem expressava o *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil* (Brasil, 1975b) que o favorecimento do desenvolvimento integral da criança proposto à Educação Pré-escolar “[...] apropriada para crianças de ambientes pobres, poderá permitir-lhes que recuperem grande parte do atraso de que são sujeitos e vítimas.” (Brasil, 1975b, p. 35). Pois de acordo com o referido documento, pesquisas nacionais e de outros países, apontam que o desempenho dessas crianças na escola de 1º grau seria muito superior do que indicavam os índices na época<sup>39</sup>, após receberem simultaneamente, assistência nutricional, de

<sup>38</sup> A Indicação nº45/1974 (1979b) e o Parecer nº 2818/1974 (1979a) foram analisados na 2ª Seção desse estudo.

<sup>39</sup> De acordo com a Indicação nº45/1974 (1979b), no início da década de 1970 com o fenômeno da explosão de matrículas a partir da tese da educação universal, praticamente toda a população de 07 anos de idade estava frequentando a escola. Tal situação, aponta a referida indicação, devido a heterogeneidade de níveis de condições socioeconômicas que passou a

saúde e de estímulo ao seu desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo. Portanto, não é à toa que o *Regimento Padrão para os Jardins de Infância* (Amapá, s/d), em seu Título III, organização geral, desdobrado no Capítulo VII, referente ao funcionamento do Jardim, incluía a merenda escolar e o Serviço de Atendimento Médico e Dentário.

Portanto, os indicativos presentes nos Regimentos Escolares dos Jardins Infância de Meu Pé de Laranja Lima e “O Pequeno Príncipe” corroboraram ao que propunha o regime militar em relação a educação das crianças menores de 07 anos das classes populares: compensar suas variadas carências, afim de possibilitar-lhes maturidade à um melhor preparo para a escolarização do Ensino de 1º grau, “[...] com um nível de ‘prontidão’, que é o pré-requisito indispensável para a alfabetização (Brasil, 1975b, p. 28).

Vista por esse prisma, a Educação Pré-escolar de cunho compensatório, ao carregar consigo o “remédio” para todos os males educacionais, acabou por tomar a criança na condição futura, a sua razão de ser. O ideário da criança enquanto “vir a ser”, aspecto já abordado nesse estudo, também se fez presente no projeto de Platão (Kohan, 2003), que via na educação, o meio para as crianças, consideradas por ele, “seres incompletos, inacabados, inferiores”, formarem-se em “adultos completos”, a fim de tornarem sua sociedade mais “bela”.

Embora a abordagem que concebia a criança como “alguém que ainda não é” ou como alguém “que está para ser”, fizesse parte de um “modelo pedagógico” pertencente a um dado contexto histórico-temporal, a mesma se mostra ainda presente na realidade de algumas instituições escolares para as crianças pequenas. De acordo Sarmiento (2013), a mudança desse quadro se dá a partir da adoção de políticas educativas centradas na própria criança, conforme menciona a seguir:

A adoção de uma política educativa centrada nos direitos da criança tem um especial de efeito simbólico: centra na criança a razão de ser e do fazer na educação infantil. Isso significa dizer que a educação infantil não se subordina a uma lógica exógena aos seus próprios sujeitos, seja ela a promoção de uma visão de sociedade, a da preparação do futuro, a da prevenção do risco educativo ou social, a da compensação de *déficits* socio-culturais, a da modernização, ou outra qualquer. Não. A educação infantil tem a sua justificação nas próprias crianças [...] (Sarmiento, 2013, p.141).

Ainda, tomando por referência o *Regimento Padrão para os Jardins de Infância* (Amapá, s/d) abordado anteriormente, como instrumento para compreensão da forma como era

---

caracterizar a clientela estudantil da época, agravou o quadro do fluxo na sequência da 1ª para a 2ª série do Ensino do 1º grau. Para tanto, apresentou como exemplo a Rede Municipal de São Paulo, que em 1973, atingiu uma taxa média de 40,3% de reprovação na 1ª série, chegando a atingir, em alguns bairros periféricos uma taxa de 62% de reprovação.

concebida a Educação Pré-escolar e as crianças que a frequentavam, torna-se necessário explicitar o que é tratado no seu Título III, da Organização Geral, desdobrado no Capítulo X, das Instalações, quando abordada os dois tipos de Jardins de Infância possíveis de existirem na Rede Territorial de ensino: os Jardins de Infância Independentes e os Jardins de Infância “anexos à escola”. Esses, de acordo com o referido documento, deveriam funcionar em pavilhão a parte, com instalações sanitárias e água corrente própria, em locais “mais ou menos isolados”, de forma que não viessem a “perturbar” as demais classes da escola. Posto dessa forma, o *Regimento Padrão para os Jardins de Infância* (Amapá, s/d) além de legitimar, na década de 1970 do período territorial amapaense, o lugar “marginal” que ocupava a Educação Pré-escolar, explicitava uma visão preconceituosa em relação a presença das crianças menores de 06 anos, principal público dos Jardins de Infância, nos espaços destinados ao Ensino do 1º grau, uma vez que por ser ignorada suas características peculiares, próprias de seu desenvolvimento, eram vistas como elementos que iriam “atrapalhar” a clientela pertencente às “verdadeiras escolas”.

Outro aspecto retratado no *Regimento Padrão para os Jardins de Infância* (Amapá, s/d) e também replicado nos regimentos dos dois Jardins de Infância aqui investigados, diz respeito ao currículo, o qual é contemplado no Capítulo VIII, com abrangência aos seguintes itens: saúde; vida social; trabalho criador em artes plásticas; convívio com a natureza; observação e comentários espontâneos das experiências vividas, e fantasia no reino encanado das histórias. Logo após a descrição dos aspectos do currículo, constava, que a orientação técnica das atividades a serem executadas pelos professores seria de acordo com as diretrizes básicas expedidas pela SEC.

Diante do exposto, dois aspectos merecem olhares mais apurados: a presença da saúde na atividade curricular e a execução de atividades por parte do professor consonante às diretrizes demandadas pela mantenedora. Em relação a presença do aspecto saúde, essa demarca um dos componentes da educação compensatória, justificada pela necessidade que a “[...] criança na fase pré-escolar precisa aprender a conviver, a adquirir princípios básicos de saúde e segurança, indispensáveis a sobrevivência” (Brasil, 1979c, p.40). Tal justificativa, fazia parte das prerrogativas do Parecer nº 1600/1975- CFE (Brasil, 1979c), que versava sobre a habilitação à nível de 2º grau para o magistério do pré-escolar, destacando para tanto, o currículo para a 4ª série ou para os estudos adicionais, voltado especificamente para atender ao pré-escolar, com ênfase à saúde e destaque a nutrição e a higiene, pontos abordados na educação de cunho compensatória. Destarte, o currículo proposto no Parecer nº 1600/1975- CFE (Brasil, 1979c), apresentou a seguinte configuração:

Na 4ª série ou estudos adicionais - matéria do presente parecer- quando vai se formar o professor a nível de 2º grau para atender ao pré-escolar, a parte especial será configurada por 4 grandes matérias:

- 1) Fundamentos da Educação Pré-escolar, abordando os aspectos históricos, legais, filosóficos e sociológicos;
- 2) Desenvolvimento do Pré-escolar, sob os aspectos, biológicos, psicológicos de pré-escolar;
- 3) Didática da Educação Pré-escolar;
- 4) Práticas da Educação Pré-escolar incluindo estágio supervisionado.

A esse mínimo deverá ser acrescentado o conjunto de atividades previstas no artigo 7º, da Lei nº5692, voltada para o pré-escolar: Educação Física, com ênfase na recreação e jogos; educação artística; programas de saúde, particularmente ao que se refere a nutrição e higiene do pré-escolar e formação moral e cívica do pré-escolar. (Brasil, 1979c, p. 46-47)

Nas terras territoriais amapaenses, a prerrogativa apontada pelo Parecer nº 1600/1975-CFE (Brasil, 1979c), tornou-se concreta, a partir dos finais da década de 1970, com a consolidação do IETA<sup>40</sup> “[...] como Instituto de Educação e centro de irradiação de uma formação de professores das séries iniciais de qualidade para toda a região. [...] Nesse sentido se dá a implantação do [...] Curso de Especificação em Pré-Escolar[...].” (Carvalho, 2012, p. 106). Conforme Boletim Escolar expedido em 1978, (Figura 20), o Curso adicional da Pré-escola, tinha a duração de 01 ano e contemplava a disciplina Higiene e Puericultura, além de: Português; Recursos áudios-visuais; Recreação e Jogos; Fundamentos; Estatística; Didática Especial; Prática de Ensino; Educação Artística; Educação Moral e Cívica; Educação Musical e Metodologia.

---

<sup>40</sup> O Plano Setorial de Educação e Cultura do MEC (1973-1974), priorizava a preparação de docentes para o ensino fundamental e normal. Tal responsabilidade, coube ao Centro de Recursos Humanos João Pinheiro de Belo Horizonte que reestruturou os Cursos de Formação de Professores para o Magistério de 1º Grau dos Territórios do Amapá, Rondônia e Roraima. Dentre as demandas advindas desse assessoramento, constou a Especialização voltada ao Pré-escolar. (Carvalho, 2012).

Figura 20 Boletim Escolar do Curso adicional da Pré-escola expedido pelo IETA

The figure shows two pages of a school report card. The top page is a table with columns for 'Disciplinas', 'Avaliação', and 'FALTAS'. The bottom page contains 'OBSERVAÇÕES' and 'BOLÉTIM ESCOLAR' with student information and a date stamp.

Disciplinas	Avaliação						FALTAS					
	1º Bim.	2º Bim.	3º Bim.	4º Bim.	5º Bim.	6º Bim.	1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia	6º Dia
Português	15	20	20	20	20	20						
Matemática	15	20	20	20	20	20						
Artes	15	20	20	20	20	20						
Atividade Complementar	15	20	20	20	20	20						
Atividade Pedagógica	15	20	20	20	20	20						
Atividade Cultural	15	20	20	20	20	20						
Atividade Esportiva	15	20	20	20	20	20						
Atividade Musical	15	20	20	20	20	20						
Atividade Metodológica	15	20	20	20	20	20						

**OBSERVAÇÕES:**

- A nota mínima de aprovação em cada disciplina será 60% do total de pontos.
- O aluno que obtiver de 60 a 50 pontos em cada disciplina ficará para recuperação final.
- O aluno que obtiver média inferior a 60 pontos estará reprovado.
- O aluno que obtiver frequência inferior a 60% das aulas ficará também reprovado.
- A frequência às aulas de Educação Física é obrigatória.
- Critérios para aprovação de estudantes especiais:
  - D - 50%
  - SD - 30 a 40%
  - II - 20 a 30%
  - III - 10 a 20%
  - I - em tempo de 06 a 20/.

De acordo com o parecer de 14 de maio de 1978, aprovado.

**BOLÉTIM ESCOLAR**

Nome do Aluno: Maria Leonice de Souza Castillo  
 Curso: Pré-Escolar  
 Turma: 413.0 Turma 3ª  
 Ano letivo de 1978

Aprovado este Boletim em 14/05/1978

Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Maria Leonice de Souza Castillo (1978)

Ainda no tocante ao *Regimento Padrão para os Jardins de Infância* (Amapá, s/d), precisamente à ênfase atribuída às diretrizes demandadas pela mantenedora em relação a execução das atividades por parte do professor, essas podem ser exemplificadas por dois documentos relativos à condução de atividades a serem realizadas nos Jardins de Infância, coletados nos arquivos pessoais da Prof. Maria Leonice de Souza Castillo e elaborados por técnicos da SEC. Em tais documentos, constava os seguintes títulos: *Roteiro da Unidade de trabalho "A escola"* e *Unidade de experiência para o mês de maio "O dia das mães"*. Ambos os documentos traziam em sua estrutura encaminhamento de atividades, envolvendo aspectos diversos do currículo (Tabela 8). Torna-se interessante frisar, que esse modelo de planejamento, retrata o que propunha o sistema educacional a nível nacional, o qual tinha como elemento central a pedagogia tecnicista. Dentre outras características, a pedagogia tecnicista ao primar pela organização racional dos meios, considerava o planejamento centro de todo o processo

pedagógico, cuja elaboração deveria ser efetivada por especialistas. Ao separar os que planejavam dos que executavam, criou a fragmentação do trabalho educativo. (Saviani, 2008).

Tabela 8 Roteiro das unidades de trabalho

A ESCOLA	O DIA DAS MÃES
I-Objetivos II-Tópicos para estudo III- Iniciação IV- Atividades específicas: com descrição de atividades voltadas a excursões e visitas, entrevistas, uso do calendário, pantominas, observação de gravuras e construções V- Atividades relacionadas com descrição de atividades voltadas a linguagem, matemática, ciências, atividades recreativas e formação religiosa. VI- Avaliação VII- Bibliografia	-Iniciação -Objetivos Gerais -Objetivos específicos -Desenvolvimento: descrição de atividades envolvendo cotação de histórias, organização de murais, confecção de lembrancinhas, músicas de ninar e recitação de quadrinhas -Culminância -Avaliação

**Fonte:** elaborado pela autora (2023)

Além os documentos acima analisados, cabe mencionar a *Ficha de Informação*. Valioso registro que se mostrou revelador da forma como a criança, sua infância e sua educação eram concebidas no período territorial década de 1970. Trata-se de um conjunto de 28 fichas, contendo informações coletadas junto aos pais de alunos matriculados, por funcionários da escola, contempladas por meio de 10 itens (Tabela 9). Tais fichas, encontravam-se no “arquivo morto” da Secretaria Escolar da EMEI Meu Pé de Laranja Lima, em uma pasta-arquivo com indicativo do ano de 1978<sup>41</sup>.

Tabela 9 Ficha de informação

ITEM	SUBITEM
1-Grau de parentesco do informante com o aluno	-Pai; mãe e outros
2-Identificação do aluno	-Nome; endereço; nome do pai, ocupação; nome da mãe, ocupação; nome do responsável, ocupação
3-Ambiente familiar	-A criança vive com: os pais; só com a mãe; só com o pai; com outra pessoa /-Nome; sexo, idade, estado civil das pessoas com quem a criança vive/ - Outras pessoas que vivem na casa com o aluno
4-Habitação	-Tipo de construção; número de cômodos; tempo de moradia; própria; alugada; outros/-Serviços: luz elétrica; água encanada; água de poço; esgoto; fossa /-A moradia em quintal: sim; não
5- Saúde e alimentação	-Onde você procura atendimento médico: rede federal; rede municipal; rede particular/ -Que tipos de vacinas a criança já tomou? BCG; tríplice; VAV; SABIN; outras/-A criança é levada ao médico periodicamente: sim; não/-Nome do médico; endereço;

<sup>41</sup> Pelo informações descritas no início de cada ficha, constata-se que esse material foi produzido pelo Sistema Estatístico de Educação e pela Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), setoriais pertencentes ao MEC.

	telefone/-A criança em alguma manifestação alérgica: sim; não/ -Que doenças mais graves a criança já sofreu ou sofre? /-A alimentação da criança consta sempre/ às vezes/ nunca de: carne; cereais; legumes/verduras; leite; ovos; laticínios; frutas
6-Outras ocorrências	- Nascimento: normal; outro/ -Usa chupeta: sim; não/ -Costuma dormir de dia: sim; não/ - A que horas deita e acorda habitualmente? / -Acorda á noite: sim; não -Urina na cama: sim; não / -Possui tiques? Quais? /-Tem apetite: sim; não/ - Sabe comer sozinha: sim; não/ -Que tipo de amigos prefere: do mesmo sexo; do sexo oposto
7- Relacionamento da criança com a família	- A criança conversa frequentemente com os pais: sim; não/-A criança faz muitas perguntas: sim; não/-Os pais costumam responde-las: sim; não/ -A criança costuma brincar com os irmãos: sim; não /-A que pessoa da família, exceto os pais, a criança é mais ligada?/ -A criança costuma ser castigada? sim; não/ -Em que ocasião?/-Que tipo de castigo é mais frequentemente empregado?/-Que tipos de presente a criança recebe, normalmente: brinquedos; roupas; dinheiro/ -Qual a pessoa da família que passa mais tempo com a criança
8-Aspecto psicossocial	-Que atividade a criança mais gosta de fazer em casa? / -A criança já teve alguma experiência fora do comum que pudesse ter influenciado seu comportamento social? Quais? / -O que você espera que a criança adquira frequentando o Jardim de Infância?
9- Por ocasião de comemorações a serem realizadas fora da escola, você, pai, mãe ou responsável, permitirá a participação de seu(a) filho (a)?	
10-Gosaria de fazer alguma recomendação especial?	

**Fonte:** elaborado pela autora (2023)

Após realizada a leitura transversal, como propôs Minayo (2014) e considerando as categorias analíticas desse estudo, optou-se por selecionar todas as respostas do item 4, referente a habitação e do item 7, relativo ao relacionamento da criança com a família. Também, foram consideradas as respostas das seguintes perguntas: “Costuma dormir de dia?”; “A que horas deita e acorda habitualmente?” e “Qual atividade a criança mais gosta de fazer em casa?”

De um modo geral, pode-se apontar a partir dos indicativos presentes nas informações prestadas que as crianças moravam em casas de madeira (79%); próprias da família (89%); com luz elétrica (100%); água encanada (100%); sem esgoto (75%); desfrutavam de quintal para realização de suas brincadeiras (100%); costumavam deitar para dormir entre 20h à 21h (58 %) e rotineiramente acordavam entre 6h às 8h (65%); além do sono noturno, também quando possível dormiam durante o dia (72 %), presume-se que após o almoço; gostam de fazer muitas perguntas (93%); as quais os pais consumavam responde-las (100%); os avós (43%) e os irmãos (32%) eram consideradas as pessoas da família, além dos pais, a quem tinham mais ligação; não costumavam ser castigadas (68%); porém em situações em que isso ocorria, esses eram em consequência por terem batido nos irmãos, por desobediências, tolices ou por terem pronunciado “palavrões”; nesses momentos geralmente os tipos de castigos aplicados eram palmadas, ficar sentadas ou de joelhos; quando recebiam presentes, esses eram brinquedos (89%); as pessoas com quem passavam mais tempo na casa eram a mãe (89%) ou os avós (10%)

e muito raramente o pai (1%); o que mais gostavam de fazer em casa era brincar, subir em árvores, ajudar nos afazeres domésticos como: limpar o quintal, varrer e arrumar a casa, lavar louças e dobrar e guardar as roupas limpas.

As características acima descritas, embora sejam referentes a um pequeno grupo de crianças, quando comparadas ao quantitativo de alunos matriculados no Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” e no Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima, permitem vislumbrar algumas características do contexto social, espacial e temporal territorial amapaense no qual, ao vivenciavam atividades cotidianas, constituíam suas próprias identidades. Conforme aponta Barbosa:

As crianças tem um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças, por meio de brincadeiras e jogos - ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência elas acabam por construir suas próprias identidades pessoais e sociais (Barbosa, 2007, p. 1066).

Também por meio do documento *Fichas de Informação*, foi possível ter acesso a expectativas dos pais ou responsáveis das crianças em relação a matrícula das mesmas no Jardim de Infância. Das fichas preenchidas, apenas em uma havia o registro do indicativo da preparação para a 1ª série, sendo que nas demais, os informantes externaram esperar que no Jardim de Infância suas crianças: tivessem um bom desenvolvimento; adquirissem bons hábitos, atitudes, conhecimentos e habilidades; recebessem uma boa educação, aprendendo bastante tudo que fosse de bom; se socializassem e tivessem um bom relacionamento com os colegas e que tudo fosse muito bem aproveitado.

Nota-se, que a partir das informações prestadas que questões advindas da pré-escola de cunho compensatório, como por exemplo a de ser compreendida como o período preparatório para a escolarização do Ensino de 1º grau, naquele contexto temporal, ainda não faziam parte das expectativas de um significativo grupo de pais.

#### **4.2 A concepção de criança/infância, de educação e as práticas pedagógicas: memórias e narrativas das professoras**

Consonante aos preceitos da História Oral, as narrativas aqui apresentadas, foram consideradas como produtos de um sujeito que carrega consigo uma imensa carga de memórias, culturas e histórias. De acordo com Alberti (2004), esse jeito para conhecer e explicar o que se

passou, seleciona acontecimentos, conjunturas e modos de viver, que imprimem ao seu testemunho uma visão muito particular de mundo. Portanto, as experiências vivenciadas de forma muito particular pela Prof. Alberina, Prof. Ana Célia, Prof. Célia e Prof. Marió, protagonistas das narrativas aqui materializadas, deram às categorias de análise um tom muito especial, pois suas falas acabaram “[...] colorindo o passado com um valor que é caro: aquele que faz o homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu - e por isso dá vida a - as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes.” (Alberti, 2004, p.14).

Assim, frente a esse contexto, das narrativas enquanto expressão de vivências concretas, históricas e vivas, que os relatos das professoras participantes da pesquisa, foram apreciados conforme propõe a perspectiva hermenêutica-dialética, por categorias de análise, definidas aqui por: concepção de criança/ infância e concepção de educação. Cabe destacar, que a categoria concepção de educação por se concretizar também pelas práticas pedagógicas, foi classificada em subcategorias indicadas por: planejamento e rotinas, as quais por sua vez, foram analisadas considerando o espaço escolar, as relações estabelecidas com os pais, o currículo e avaliação, elementos presentes na Educação Pré-escolar.

#### **4.2.1 Concepção de criança/ infância**

Torna-se importante frisar, conforme aponta o Anexo A-Roteiro geral das entrevistas, não houve direcionamento de questionamentos às concepções que as professoras tinham em relação a infância e a criança. A intenção em não as incluir no rol dos aspectos a serem abordados durante a entrevista, se deu no sentido de evitar clichês em torno dessa abordagem, uma vez que se compreendia que ao externarem suas vivências, manifestariam indicativos em torno dessas questões. Como bem demonstram os fragmentos a seguir, onde as professoras ao narrarem as relações que estabeleciam com seus alunos, fornecem pistas da forma como concebiam a criança e sua infância:

A relação que tínhamos com as crianças antes era totalmente diferente do que é hoje. Era uma coisa de mãe. Professor pra eles era uma mãe. [...] Não vou nem olhara a questão econômica, [...], mas não tinha um que não trouxesse um presente no Dia dos Professores. Eu dizia sempre que durante os anos que fui professora, o único dia que eu ia de táxi pra casa, era no Dia do Professor, porque era tanto presente que eu tinha que chamar um taxi. (Prof. Célia, 2003).

De um modo geral as crianças eram tranquilas. Eu tinha um aluno que era mais sapeca, o Paulinho. Ele dizia: ‘Tia, tia, tia, eu quero passar as férias contigo!’ E passou as férias comigo! [...] Eles eram obedientes, todos mundo quietinhos. Eu era tipo mãe pra eles. Na sala de aula tinha um sininho adicional. Engraçado que o sininho era diferente

para cada situação, por exemplo quando ele era tocado durante o repouso, significava que era para dobrarem a toalhinha direitinho e guardarem. Quando meus alunos iam fazer trabalhos de recortar papel, em cada cadeira colocava um saco, para jogarem tudo nesse saco e não no chão. Falava para eles que éramos amigos e que a escola era também a nossa casa, por isso nada de [...] deixar a sala desarrumada. [...] Também, não tinha desperdício de material, usavam tudo direitinho e depois que terminavam a atividade guardava no lugar certo, embora tivéssemos o ajudante do dia. Falava para eles que todos eram responsáveis por guardar os materiais. [...]. Essas crianças eram muito tranquilas e educadas também. (Prof. Alberina, 2003).

A criança observa muito o professor e o professor a criança. Então o professor tem que passar segurança para criança. Quando isso acontece a criança faz aquilo que ela tem condições de fazer, aquilo que tá na capacidade dela. Logo no início ela é teimosa, mas depois vai vendo que a professora é a segunda mãe dela. Ela tem confiança na mãe, ela passa a ter confiança na professora também. (Prof Ana Maria , 2003).

Embora as narrativas das professoras remetam ao papel histórico e social que as mulheres vivenciaram frente à docência das crianças pequenas, condição que reproduziu e continua a reproduzir a cultura sexista (Del Priore, 2007), e ao processo que instalou o mito de naturalização, tanto do papel de mãe, como do papel de professora de Educação Infantil (Arce, 2001)<sup>42</sup>, a questão aqui analisada tomou como ponto de partida o contexto territorial amapaense, cenário onde se concretizaram suas vivências, concretizava como: sociedade sossegada, calma, onde as relações de afeto, coletivismo e presença eram bastante marcantes (Santos, 2001), além da presença acentuada do patriarcado. Não sendo à toa, conforme mencionado anteriormente quando da caracterização da criança no contexto territorial amapaense, a partir das análises das *Fichas de Informação*, a constatação que 89% das pessoas com quem as crianças passavam mais tempo na casa eram a mãe. Circunstância possivelmente associada ao papel que as mulheres desempenhavam na família. Uma vez que, de acordo com as informações repassadas, em 79% das Fichas, no espaço referente a ocupação, foram registradas expressões: “doméstica” ou “do lar”.

Nesse sentido, as professoras, metaforicamente ao relacionarem sua atuação profissional ao papel exercido pela mãe, aparentemente a condicionam a relação de segurança, respeito e afeto que estabeleciam com as crianças, apontadas como tranquilas. Presumisse também, que essa relação se estendia aos pais. Condição que possibilitou, conforme mencionado em uma das narrativas, a criança passar as férias com a sua professora. Portanto, diante das evidências, compreende-se, em um primeiro plano que as relações afetivas estabelecidas nos Jardins de Infância não configuravam a continuidade do trabalho materno,

---

<sup>42</sup> Arce (1997) caracteriza a presença do mito da mulher, como educadora nata na imagem do profissional da infância, tanto em clássicos da Educação Infantil, como por exemplo Rousseau, Froebel e Montessori, como em documentos oficiais editados pelo MOBREAL e pelo MEC, entre a década de 1970 até o ano de 1995.

visto que outros elementos se faziam presentes no fazer docente. A exemplo, pode-se citar o uso intencional de estratégias e de recursos, como a sineta, utilizada para demarcar um limite temporal e os sacos plásticos, adicionado para proporcionar a colaboração entre os pares. Situações como essa, onde afeto e intencionalidade se entrelaçam, dão um tom todo especial diante do porquê da efetivação de espaços escolares voltados à educação das crianças pequenas. Burjes (2001), ao fazer um apanhado histórico do surgimento das instituições de educação infantil, sinalizou para a função desses espaços considerando o ambiente de cuidados:

[...] a criança vive um momento fecundo, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca. Esse processo faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social, é o que chamamos de educação. No entanto, essa participação na experiência cultural não ocorre isolada, fora do ambiente de cuidados, de uma experiência de vida e de um contexto material que lhe dá suporte (Burjes, 2001, p. 16).

Retomando as narrativas das professoras, vale destacar as brincadeiras e os brinquedos, aspecto evidenciado em suas falas, que ao serem abordados a partir de um contexto espacial e temporal, forneceram pistas à maneira como concebiam a criança e sua infância. Nesse sentido, serão apresentados a seguir, excertos dessas narrativas:

Naquela época não existiam jogos de vídeo game, como existem hoje. A questão dos brinquedos era muito própria daquelas crianças, era como se para eles quanto maiores fossem os brinquedos, melhores eles seriam. Quem tinha um carrinho de controle remoto estava no céu e na terra! [...] No dia que era marcado, para levar brinquedo para a escola, aparecia cada um, que eu tinha até medo de perder. Brinquedos que hoje em dia nem se vê mais e se víssemos penso que as crianças nem iam querer. (Prof. Célia, 2003).

Na quela época não tinha não tinha celular. As crianças brincavam de bola, futebol, boneca, de telefone sem fio, pira-pega, bandeirinha, pira-esconde, macaca, ... Aqui nessa rua onde moro, as crianças brincavam de bola, boneca, vinham pra cá, pra casa. Era muita unidade, até com os vizinhos! Eram crianças tranquilas. Não eram agressivas. Não tinha esses vídeos ruins que assistem agora. Era tão bom! (Prof. Alberina, 2003).

As impressões a respeito do brincar das crianças amapaenses na época territorial, podem ser vislumbradas a partir dos relatos acima descritos e também das referências advindas das *Fichas de Informação*, analisadas anteriormente. Assim, as características dos ambientes nos quais essas brincadeiras ocorriam, os materiais que eram utilizados e as tramas relacionais estabelecidas, permitem apontar os seguintes indícios: a parca presença de brinquedos tecnológicos permitia um maior deslocamento durante as brincadeiras em espaços que iam para além dos possibilitados pela escola e pelos cômodos internos das casas, pois nos quintais e nas ruas eram locais permitidos para o movimentar; a bola, a boneca e o carrinho, brinquedos tradicionais, porem industrializados, se associavam as árvores, as pedrinhas, os cacos de tijolos,

aos pedacinhos de telhas, as latas vazias e as touceiras de mato, brinquedos indispensáveis nas brincadeiras de pira-esconde, pira-pega, macaca, telefone-sem-fio e bandeirinha.

Ainda em relação ao brincar da década de 1970, embora não tenham sido mencionados nos documentos e nas narrativas analisadas, convém explicitar, a partir do ponto de vista de Campos e Mello (2010), a influência do militarismo sobre esse aspecto, principalmente no que se refere a estética dos brinquedos. De acordo com os autores, devido o momento em que o mundo vivia, decorrente da Guerra Fria, houve um acentuada aparecimento de brinquedos como: revólveres, bonecos do exército, aviões de combate, navios, metralhadoras, etc., que davam suporte às brincadeiras envolvendo polícia, ladrão e aquelas que incluíam as guerras. Observam os referidos autores, que atualmente em diferentes campos sociais, resquícios desse comportamento ainda se fazem presentes, como: uso de botas que lembram os coturnos usados inicialmente pelos militares, roupas e acessórios com motivos militares, emblemas ou insígnias presas as roupas e formação de filas. Essas modificações de hábitos, costumes e valores, impregnada de ideologia e simbolismos, acabaram por influenciar a cultura de uma época que se reflete nos dias atuais.

As análises traçadas até o momento, a partir das falas das professoras, contemplam algumas redes de relações vivenciadas pelas crianças, estabelecidas em diferentes grupos sociais que demarcados pela territorialidade amapaense, acabaram por se tornar fonte de referência ao processo de construção de suas identidades. Seguindo essa perspectiva, serão destacados a seguir, trechos de narrativas que remetem a construção, por parte da criança, de identidades positivas em torno de si e de seus pares:

[...] Briguinhas sempre tiveram. Eu lembro de uma história de um menino que morava próximo da escola, numa daquelas casas bonitas. [...] Um dia uma menina que era negra, não quis ficar na escola, chorou..., chorou..., chorou..., porque o coleguinha não queria pegar na mão dela. Isso deu uma confusão na escola, porque era tão raro essa questão naquela época. Mas acontecia, volta e meia, isso acontecia [...] O que me chamou a atenção? Ele tinha uma babá negra. Ele vinha agarradinho nela pra escola. Eles vinham andando, moravam perto da escola. Vinha com a mão segura e bem juntinho da babá. Dava cheiro nela na hora de se despedirem. [...] Percebemos, que algo no meio dessa história havia acontecido, porque senão com é que ele tinha todo esse apego com a pessoa que cuidava dele que ela era negra, bem mais negra do que a coleguinha dele. [...] Depois de conversar com ele, entendemos que foi uma situação, que nem me lembro direito do que se tratava, que deixou ele chateado com a coleguinha. Era uma outra questão. Depois a relação entre ele e a coleguinha melhorou. Mas briguinhas existiam sim! (Prof. Célia, 2003).

Uma vez tive um problema com um pai. Ele não gostava que a criança dele chegasse perto de negro, de gente preta. Quando percebi essa situação disse para a filha dele, que era minha aluna: 'Minha filha passa a sua mão na mão de seu colega. A cor do seu coleguinha é uma cor bonita, assim como a sua cor é bonita. Ele é seu amigo!'. Percebi que depois dessa conversa, ela começou a pegar na mão dele na hora de fazer a rodinha e em outros momentos, até fazer isso normalmente. (Prof. Alberina, 2003).

Os fragmentos acima apresentados, independentemente de sua temporalidade, retratam situações ainda bastante presentes nos cotidianos das escolas infantis. Embora que por vezes, os conflitos possam provocar “briguinhas”, esses são considerados indispensáveis no aprendizado da convivência e, portanto, necessários ao desenvolvimento infantil, especialmente ao desenvolvimento da sua moralidade (Vinhas, 2000). Entretanto, a forma como as situações conflituosas serão compreendidas e mediadas pelo adulto que se faz presente no momento em que elas ocorrem, influenciará positivamente ou não, sobre outras atitudes das crianças envolvidas, externadas em situações diversas.

Para além de simples “briguinhas”, as duas situações descritas anteriormente, remetem a reação das crianças negras e não negras, diante de atitudes discriminatórias. Da parte da criança negra, as reações se manifestaram, por exemplo, através do choro e da recusa em ir para a escola. Comportamento, ainda bastante frequente entre as crianças negras, que traduz a forma como lidam, em espaços coletivos, com as representações negativas de sua singularidade. Já o comportamento da criança não negra é replicada, a partir de situações que vê ou que é orientada a fazer, ao se deparar com uma das particularidades da diversidade humana: a cor da pele. Situação apontada na seguinte fala: “[...] Ele não gostava que a criança dele chegasse perto de negro, de gente preta. [...]” (Prof. Alberina, 2003). Posturas como essa, ratificam a afirmativa que “O “preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo.” (Gomes, 2005, p.54).

Embora no período territorial não houvesse nenhum amparo legal que abarcasse a Educação das Relações Étnico Raciais, a qual só foi legitimada no Brasil a partir de 2003<sup>43</sup>, vislumbra-se que foi proporcionado às crianças mencionadas nas narrativas anteriores, mediada por suas professoras, uma reflexão envolvendo a pluralidade de seus pares e a construção de imagens positivas de si. Nessa mesma direção cabe conjecturar, que não só no espaço-temporal balizado pela narrativa em questão, crianças estiveram e continuam ainda imersas em situações conflituosas geradas por questões vinculadas a diversidade humana. Contexto agravado, de acordo com Gomes (2005) pela hierarquização das semelhanças e dessemelhanças entre as

---

<sup>43</sup> A Educação das Relações Étnico-raciais, está legitimada para todos os níveis de educação, ou seja, abrangendo desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, por meio: do art. 26 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), alterado pelas Lei nº 10.645/2003 (Brasil, 2003) e pela Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) que tornam o ensino obrigatório da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar, com ênfase nas disciplinas de História, Arte e Literatura; do Parecer nº 03/2004- CNE/CP (Brasil, 2004a) e da Resolução nº 1/2004- CNE/CP (Brasil, 2004b) que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; da Resolução nº 5/2009-CNE/CEB (Brasil, 2009) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e do Parecer nº 6/2011- CNE/CEB (Brasil, 2011), que reexamina o Parecer CNE/CEB nº 15/2010, e dá orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

peessoas, onde as diferentes formas linguísticas, de corpo, de cores de pele, de tipos de cabelo, de formatos de olhos etc., são vistas como: “[...] perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade” (Gomes, 2005, p. 51).

De alguma forma, o cenário até então descrito a partir das falas das professoras permite, embora que parcialmente, recuperar a maneira como era pensada a criança e a sua infância. Levando em consideração essas narrativas, sustentadas ou não em aportes documentais, é possível visibilizar a realidade concreta vivenciada pelas crianças, caracterizada pelo contexto territorial amapaense da década de 1970, que impregnou marcas a sua singularidade, a sua pertença étnica e aos seus códigos culturais, presentes principalmente nas brincadeiras e em outras interações estabelecidas com as pessoas com as quais convivia, em espaços que lhes eram comuns, como a casa e a escola. Essa, por tratar do campo de atuação das professoras, sujeito dessas pesquisas, será considerada a seguir, a partir das práticas pedagógicas por elas experienciadas.

#### **4.2.2 Concepção de educação**

Antes de iniciar a abordagem em torno da concepção da educação, uma das categorias de análise propostas nessa pesquisa, torna-se necessário tecer algumas considerações sobre o Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e o Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”, enquanto espaços escolares intimamente conjugados às múltiplas questões de seu entorno.

Visto por essa prima, o espaço escolar das referidas escolas “[...] é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissolúvel, congregando de modo simultâneo, diferentes influências, mediadas e mediadas, advindas da cultura e do meio nos quais estão inseridos seus atores” (Horn, 2004, p.115-116).

Nesse sentido, é que se optou por sintetizar a descrição e caracterização de alguns elementos presentes nesses espaços institucionais, a partir do lugar de fala das professoras que o vivenciaram (Tabela 10). Para tanto, os espaços que compreenderam os Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e o Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”, foram analisados a partir da abrangência de três perspectivas: características do prédio escolar como um todo, tendo em vista a sua estrutura física; características das salas de aula, relacionadas a equipamentos, materiais e mobiliários que faziam parte desse ambiente, e materiais didáticos que estavam disponíveis para a realização das atividades junto às crianças. Vale ressaltar, que os fragmentos referentes as narrativas da Prof. Albertina e da Prof. Célia, dizem respeito a

descrição do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” e fala da Prof. Ana Maria, correspondente ao espaço do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima<sup>44</sup>.

Tabela 10 : Estrutura física, mobiliário e materiais do Jardim de Infância Meus Pé de Laranja Lima e do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”

	DESCRIÇÃO
ESTRUTURA FÍSICA	<p>O piso da escola era coberto por tacos. As janelas eram de vidro. Logo que entrávamos na escola, tinha um salão [...] (Figura 21). Na frente da escola tinha um parquinho. [...]. Os brinquedos eram de ferro. Tinha escorrega, balanço e também um tanque de areia que era bem grandão [...] as vezes [as crianças] preferiam ficar no tanque do que nos brinquedos. (Prof. Célia, 2023).</p> <p>Logo no começo a escola tinha apenas 02 salas de aula, 01 refeitório e a cozinha. Em cada sala tinha 01 banheiro. [...] Depois ampliaram. [...] os banheiros saíram de dentro da sala de aula. O refeitório foi retirado, pois nele foi feito uma sala de aula. As crianças passaram então a lanchar dentro da sala. (Prof. Alberina, 2023).</p> <p>Toda a escola tinha o piso revertido por tacos, com ventilação natural. [...] No começo, a escola tinha somente 02 salas de aula. Depois improvisaram mais 02 salas [...]. Com a ampliação, construíram de fato mais salas e o parquinho [que] tinha um tanque de areia [...] usávamos na hora do recreio livre. Levávamos baldinhos para brincarem com a areia. (Prof. Ana Maria, 2023).</p>
SALA DE AULA	<p>Nas salas de aula não tinham ventiladores. Vento, só da natureza. [...] Esse era um dos motivos que as portas das salas ficavam sempre abertas. Deus te livre se fechássemos as portas das salas! Chamavam logo a nossa atenção! Os banheiros eram próximos das salas. Dava para ficarmos olhando as crianças se direcionarem sozinhas ao banheiro. [...] tínhamos o armário para guardar nosso material [...]. Naquele tempo já eram montados os cantinhos. (Prof. Célia, 2003).</p> <p>[...]As crianças usavam as mesinhas que eram de madeira, baixas. [...] Tinham também os escaninhos para guardar as mochilas. Tudo foi bem equipado, não faltava nada! [...] montávamos os cantinhos dos brinquedos, de artes, dos livros e das fantasias. Todas as salas de aula tinham uma casinha (Figura 22). Uma espécie de cantinho para as crianças brincarem. [...] Usávamos os cartazes: da chamada, quantos somos, ajudante do dia e calendário. Todos feitos com papel cartão. [...] Para expor os trabalhos deles usávamos um mural e um varalzinho. [...] (Figura 23). (Prof. Alberina, 2003).</p> <p>[...] na sala tinha: mesinhas de madeira com 04 cadeiras; armários para guardar materiais e [...] escaninho [...]. (Prof. Ana Maria, 2003).</p>
MATERIAIS	<p>[...] Lembro que recebíamos muitos pacotes com materiais para trabalhar direto com o aluno. Tinha muito material! Chegava em caixas. Tanto pela Secretaria de Educação, quanto levado pelos pais dos alunos. Não tínhamos o menor problema em relação à materiais. As vezes tinha tanto brinquedo que nem sabíamos como arrumar. [...]. Usávamos papel normal para as crianças fazerem as atividades, mas também usávamos sucata., que eram disponibilizadas pela Secretaria de Educação e a Imprensa Oficial. [...]. Cortávamos tudinho, do jeito que íamos precisar para fazer uma dobradura, por exemplo. (Prof. Célia, 2003).</p> <p>O material era de uso coletivo. Dizia: 'aqui tudo é nosso. Não é meu! É nosso!'. (Prof. Alberina, 2003).</p> <p>Os pais [...]colaboravam com materiais. [...]. Dávamos uma lista de materiais no início do ano. Os brinquedinhos que os pais levavam [...] eram de uso coletivo. Os pais já sabiam que no final do ano a criança não podia levar o brinquedo para casa, até porque já estavam desgastados [...]. Também trabalhávamos muito com papel sucata, vindo das Secretárias de Governo ou da Imprensa Oficial. (Prof. Ana Maria, 2003).</p>

**Fonte:** produzido pela autora (2023)

<sup>44</sup> Como a intenção desse estudo não foi traçar uma abordagem comparativa entre as escolas, embora as mesmas carreguem particularidades que as tornam singulares, os elementos presentes na ambientação dos dois espaços escolares não foram minuciosamente detalhados, ao ponto de se especificar as diferenças existentes entre eles.

Figura 21 Salão na entrada do Jardim de Infância “O Pequeno Principe”



Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Albertina (s/d)

Figura 22 Mobiliário - Sala de aula do Jardim de Infância “O Pequeno Principe”



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Albertina (s/d)

Figura 23 Sala de aula do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”



Arquivo pessoal da Prof. Maria Leonice de Souza Castillo (1978)

Um olhar mais atento aos elementos descritos pelas professoras nos permitem, tanto no plano da imagem mental, como através imagens apresentadas (Figura 22, Figura 23), captar um cenário onde tacos de madeira, cartazes de papel e ventilação natural, situação inimagináveis para os padrões do contexto atual, compartilhavam espaços com “boca de cena” e “casinha”, recursos quase extintos nas salas de aula de instituições escolares voltadas às crianças pequenas. Tal constatação, explícita que a organização dos arranjos espaciais presentes em qualquer instituição escolar, é portadora da forma como se concebe a educação e consequentemente da maneira como se compreende todos os elementos que a ela são intrínsecos, como por exemplo, os alunos, os professores e suas práticas pedagógicas, ou seja, “O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.” (Horn, 2004, p.15).

Assim, embora a altura do varal (Figura 23) e da “boca de cena” (Figura 22), sejam incompatíveis ao tamanho das crianças, ensejando o uso exclusivo pelo adulto, a presença da “casinha” na sala de aula; o uso coletivo de materiais, compartilhado durante as realização de atividades que necessitavam do suporte das mesinhas, também utilizadas de forma coletiva;

centro da sala, lugar “nobre”<sup>45</sup>, destinado para fazer as rodas de conversas; e a opção dada à criança em brincar no tanque de areia ou nos brinquedos do parquinho, vislumbram a possibilidade desses arranjos estarem intencionalmente postos em favor da mobilidade, da criatividade e das interações e conseqüentemente da autonomia.

Porém, não há de se negar, que o espaço escolar de um modo geral, vivenciado no período territorial, especialmente durante o regime ditatorial, estava submerso a difusão de uma ideologia favorável a esse regime. Dentre alguns preceitos ideológicos, condicionava a responsabilidade a escola pela formação do homem civilizado, que dentre outros atributos apresentava-se pacífico e ordeiro (Gusmão e Honorato, 2019). Assim, por meio de uma disciplina rígida, a escola poderia favorecer o fortalecimento à obediência social no ambiente trabalho.

Nesse contexto, ganha diferentes significados a expressão: “*Deus te livre se fechássemos as portas das salas! Chamavam logo a nossa atenção!*” (Prof. Célia, 2023). Uma vez que, “porta aberta”, poderia significar uma aliada ao controle, a vigilância do bom comportamento, da disciplina e da dedicação. Como também, poderia significar, disposição de um arranjo espacial intencional, voltado ao desenvolvimento da autonomia infantil<sup>46</sup>. Assim, tal qual ponderou Horn (2007), ao considerando o espaço escolar entrelaçado as questões sociais, culturais e políticas de seu entorno, presume-se que o segundo significado atribuído a configuração de uma “porta aberta”, é incompatível como o contexto vivenciado pelas professoras dos Jardins de Infância, *locus* dessa pesquisa.

Assim como a disposição dos arranjos espaciais escolares revela a forma como se concebe a educação das crianças pequenas, as relações estabelecidas entre a família com os adultos que desenvolvem suas atividades profissionais nesses espaços, em especial com os professores, repercutem essa concepção. Os fragmentos abaixo, salientam essa questão:

Os pais eram muito participativos. [...] Muitas vezes nos davam razão. Eu ouvia muito isso: ‘Professora a senhora pode dar um cascudo!’. Dizia: Não posso não! Não é pra isso que estou lhe chamando!’ [...] Fazíamos no início do ano uma entrevista com todos os pais. Era uma coleta de dados. Então questões envolvendo a religião da

---

<sup>45</sup> Horn (2007), relatou que ao observar instituições de educação infantil, percebeu que sempre existia um “lugar nobre”, lugar central da sala, destinado a mesas e cadeiras, e ao quadro. Arranjo defendido pelos profissionais dessas escolas, em favor do controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes ao que é entendido por “pré-alfabetização”.

<sup>46</sup> A ligação entre a sala de aula e os diferentes ambientes que compõe o espaço escola, fisicamente se dá por meio das portas. Sem levar em conta, questões relacionadas à segurança e aeração, uma sala de aula com portas constantemente mantidas abertas, favorece o desenvolvimento da autônoma da criança, quando essa passa a perceber, diante à mediação dos adultos, que uma porta aberta não significa que se pode sair desse espaço a qualquer hora e para qualquer lugar.

família, era conhecida naquele momento. [...] Com essa e outras informações que os pais nos passavam eu já ia organizando a minha lista, por exemplo de quem não podia ensaiar as danças relacionadas a apresentação do folclore ou da festa junina. [...] Nós não forçávamos. Aquelas crianças que não podiam dançar eram as que mais queriam. [...] Lembro que a maioria dos que não podiam dançar, os pais morriam de rir, porque quando chegavam na escola eles estavam dançando. [...] Não me lembro dos detalhes das reuniões. Lembro que eram reuniões gerais com todos os pais de todas as turmas juntas. Era uma reunião muito gostosa! Os pais gostavam demais! [...]. [Nas reuniões, aprestávamos] uma atividade que fazíamos com as crianças para os pais. Poderíamos fazer uma dramatização, por exemplo. (Prof. Célia, 2023)

Quando conversávamos com os pais sobre as crianças, a frequência, a participação deles, tínhamos que ter muito jeito para falar com eles. Sempre houve essa preocupação, nós éramos preparadas pra isso. Porque o pai nunca gosta de ouvir nada negativo a respeito da sua criança. (Prof. Ana Maria, 2023)

Era uma reciprocidade muito boa com os pais. [...] quando queria fazer passeio, os pais iam comigo. [...] Os pais nos respeitavam muito e confiavam na gente. Era uma relação boa! [...] Quando a criança está com algum problema de comportamento, tem que saber como falar do aluno com o pai. Vi caso de pai querer bater no filho. Era uma policial. Mas foi só dessa vez. Por isso ter que ter muito cuidado, [...] porque as vezes o pai está com problemas. (Prof. Alberina, 2023)

A partir da perspectiva das professoras, as relações estabelecidas entre a escola e a família, aconteciam em um ambiente onde a reciprocidade, o respeito e a confiança se faziam presentes. Embora se perceba o estabelecimento da parceria ente os pais e as professoras, presume-se que em algumas situações cotidianas, a compreensão dos papéis a serem desenvolvidos por cada um, ainda se apresentava com fragilidades. Como por exemplo, a expressão ‘Professora a senhora pode dar um cascudo!’ (Prof. Célia, 2023), revela que a cultura da violência doméstica, pelas vozes dos pais, poderia naturalmente se fazer presente no espaço escolar, através da ação das professoras, o que estenderia à escola uma das formas encontradas pela família para “educar” a criança, diante de seu comportamento inadequado. Por outro lado, levando em consideração a perspectiva das professoras, o papel que desempenhavam se apresentava com contornos mais claros. Situação expressa nos relatos, visibilizados pelos seguintes indicativos: da situação respeitosa em relação a família e a criança quando da não participação em danças, decorrente de preceitos religiosos; da forma cuidadosa de conversar com os pais sobre o comportamento das crianças, e da apresentação de atividades no momento das reuniões de pais, como por exemplo dramatizações, mecanismo possivelmente utilizado para a família compreender o currículo trabalhado na escola.

Conforme aponta Moyles (2002), as posturas acima, evidenciam que pais e professores têm diferentes papéis a desempenhar, em decorrência disso, a parceria entre eles nunca será igual, mas [...] “podem se encontrar no meio do caminho, aceitando essas diferenças, não tentando imitar, e sim complementar o outro (Moyles, 2002, p. 172). Entretanto, esses papéis

podem receber contornos singulares quando se considera os diferentes contextos espaço-temporais em que eles se estabelecem (Cambi, 1999).

Embora o espaço compreendido pelo Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e pelo Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”, e as relações entre os pais e professores neles estabelecidas não tenham sido descritas de forma pormenorizada, os aspectos até aqui evidenciados em relação a essas duas questões embasaram as ponderações traçadas em torno da concepção de educação, categoria analítica a ser evidenciada no momento. Ressalta-se, porém, que durante as entrevistas de história oral, não houve qualquer tipo de questionamento direcionado as professoras sobre a concepção que tinham de educação. A opção se deu em decorrência dos aspectos abordados durante as entrevistas de história oral, implicitamente contemplarem a categoria em questão.

Diante dessa perspectiva e conforme já informado, a categoria educação foi abordada a partir de duas subcategorias que materializam as práticas pedagógicas: o planejamento e as rotinas estabelecidas nas classes dos Jardins de Infância. Em relação ao planejamento pedagógico, de acordo com as narrativas, esses aconteciam sempre aos finais de semana, durante os sábados, envolvendo todas as professoras dos dois Jardins de Infância, sob a coordenação das diretoras das referidas escolas e de supervisores<sup>47</sup>, que vinculadas as equipes ou setoriais da SEC, desempenhavam também a função de acompanhar essas duas escolas. De um modo geral, os fragmentos a seguir, retratam a logística que envolvia essa atividade:

As duas escolas faziam planejamento juntas. Planejavamos em cima da idade, quem trabalhava com as crianças de 05 anos fazia um planejamento e quem trabalhava com as crianças de 06 anos fazia um outro planejamento. [...] Chamávamos esse planejamento, de Planejamento Geral. Em cima dele, cada professor fazia o seu planejamento semanal e seu planejamento diário. Alguns professores não gostavam de fazer o planejamento diário, porque achavam que era a mesma coisa que o semanal. (Prof. Ana Maria, 2003).

Logo no começo tínhamos uma turma. Depois deram contrato duplo, quando passamos a ter duas turmas. No sábado havia a reunião pedagógica. Um sábado no Pequeno Príncipe, o pessoal do Laranja Lima ia pra lá. No outro sábado, o pessoal do Pequeno Príncipe ia para o Laranja Lima. (Prof. Célia, 2003).

---

<sup>47</sup> Para efeito de esclarecimento, o uso da expressão “Supervisor”, mencionada na fala das professoras, consta em alguns documentos coletados, nos quais também aparece a nomenclatura “Supervisor pedagógico”. Atualmente, o sistema estadual de ensino do Amapá, adota a terminologia “Pedagogo”. De acordo com Macedo (2016), cada sistema de ensino, adota diferentes terminologias para denominar o profissional que atua na coordenação pedagógica, como: coordenador pedagógico, orientador pedagógico, analista pedagógico, etc. Enfatiza a autora, que em algumas produções científicas, o termo “coordenação pedagógica” aparece como sinônimo de supervisão ou como derivação dela, como também aparece nessas produções, a denominação “supervisor” relacionada ao profissional que atua nas secretarias de educação.

A dinâmica estabelecida em realização aos planejamentos pedagógicos para os dois Jardins de Infância possibilita estabelecer algumas conjecturas em relação a sua intencionalidade, ou seja, a junção das escolas poderia permitir: a otimização do tempo; uma interação maior entre todas as professoras; a troca de experiências; a visualização periódica, por todos de diferentes arranjos espaciais adotados pelos dois jardins de infância, visto que havia uma alternância em relação ao local de realização do planejamento; e a padronização das atividades a serem realizadas pelas crianças, não só como forma de garantir a sua eficácia, mas também como forma de se ter um maior controle por parte de quem as supervisionava.

Tendo em vista a conjuntura na qual as vivências relatadas acima estavam inseridas, torna-se necessário mencionar, que o estabelecimento de mecanismos de controle sobre as atividades a serem propostas para as crianças, uma das possíveis intenções do planejamento conjunto com os dois Jardins de Infância, era compatível com uma das funções atribuídas à figura do supervisor na década de 1970: controle e padronização do processo educacional. De acordo com Macedo (2016), historicamente a função atribuída ao supervisor esteve pautada no controle das ações da escola, condição legitimada pela Lei nº 5. 692/1971, que ao determinar a formação exigida para a sua atuação no campo escolar, promoveu a dissociação entre especialistas e professores. “Dessa forma, os especialistas acabaram por assumir o papel fundamental na garantia da execução dos planos de educação com atribuições relacionadas à orientação, fiscalização, controle das normas e aos professores, ficou restrita a incumbência de dar aula.” (Macedo, 2016, p. 40). Esse cenário, se materializa por meio da seguinte fala:

[...] Quando a supervisora da Secretaria de Educação chegava, observava na parede o planejamento que seria trabalhado nesse dia. Se estivesse lá “história”, para ser contada naquele horário e eu estivesse, por exemplo, lá na recreação, a chamada de atenção era na quela hora. Dizia: ‘Tá inventando. Não pode. Tem que ser como está no planejamento’, ‘Você disse que ia contar essa história, mas está dando uma recreação. Isso não está registrado lá no teu planejamento’. Ou seja, se planejássemos uma história, ela tinha que ser contada. Essa supervisora veio de outro estado, esposa de um militar, que também não era daqui do Amapá. Ela supervisionava os dois Jardins de Infância. Então, dois dias ficava no Laranja Lima, um dia na Secretaria de Educação e dois dias ficava no Pequeno Príncipe. Na naquele tempo, logo no início, não existia essa figura do supervisor nessas duas escolas. [...] Essa supervisora, [...] fazia um acompanhamento muito rigoroso. As vezes queria mudar até o nosso sotaque. Lembro uma vez, durante um encontro pedagógico, contei uma experiência de sala de aula. Durante esse relato falei a palavra ‘pintor’. Ela disse: ‘Como é que você falou?’. ‘Eu falei pintor’. Ela disse: ‘Não é pintor! É pintorr’. Não me esqueço desse episódio, porque mandou que eu repetisse inúmeras vezes essa palavra até se aproximar do que seria, para ela, a pronuncia correta. [Era] um planejamento muito rigoroso, onde coisas tinham que acontecer conforme o que era planejado. A flexibilidade em relação ao planejamento naquela época não existia! (Prof. Célia, 2023).

A postura impositiva da supervisora na situação narrada acima, quando analisada de forma isolada, no mínimo seria classificada como uma atitude xenofóbica, o que de fato é. Entretanto, para além dessa questão, quando inserida no contexto ideológica da década de 1970, se revela por dar materialidade a cisão entre o fazer e o saber técnico, quando para uns cabia “[...] o poder de ditar os procedimentos ou apontar as inadequações do trabalho [...]” (Macedo, 2016 p.40) e para outros, em nome da eficácia, realizar exatamente o que estava planejado. Diante desse processo dual, que provoca um engessamento do planejamento, não só se excluem as possibilidades de as professoras utilizarem nas aulas situações desafiadoras que poderiam surgir repentinamente, a partir das interações que as crianças estabelecessem naquele momento, mas se excluem principalmente, a participação ativa das crianças, caracterizadas por suas necessidades, pelos seus gostos, pelas suas preferências.

Convém explicitar ainda, em relação ao planejamento realizado pelas professoras dos Jardins de Infância aqui abordados, que o mesmo se estruturava em torno de unidades temáticas. Tal assertiva se respaldou no documento *Roteiro da unidade de trabalho ‘A escola’* e no documento *Unidade de experiência para o mês de maio ‘O dia das mães’*<sup>48</sup>, cujo conteúdo apontava para um planejamento assentado principalmente em datas comemorativas. Condição confirmada pelas professoras:

Geralmente planejávamos sobre as datas comemorativas [...]. Em junho, festa juninas e agosto as profissões. Em setembro tinha a pátria, outubro as crianças e os professores. Chegava dezembro, já era natal. Organizávamos festas das mães, dos pais, festas juninas e encerramento do ano letivo. Não era colação como fazem hoje, era encerramento. Na festa junina (Figura 24), cada turma fazia uma apresentação. Tinha apresentação com o boi, cantando com todas as crianças. Fazíamos até o casamento na roça. Nós tínhamos também o desfile do dia da criança (Figura 25). A coisa mais linda! Todo ano escolhíamos um aluno para representar o pequeno príncipe. O encerramento, não era colação como fazem hoje. Era encerramento! (Figura 26). (Prof. Alberina, 2023).

No primeiro momento, lembro que nós fazíamos planejamento por unidade: mãe, família, páscoa, natal e criança. Quando chegava época do dia dos pais, trabalhávamos profissões. Entrando nesse mérito, como se a mãe não trabalhasse! No primeiro semestre era escola, família em maio mãe, por causa do dia das mães. Páscoa em abril e Festa Junina. Depois vinha folclore. (Prof. Célia, 2023).

---

<sup>48</sup> Os documentos *Roteiro da unidade de trabalho ‘A escola’* e *Unidade de experiência para o mês de maio ‘O dia das mães’*, se caracterizam por representar a dissociabilidade entre especialistas e professores, características da educação tecnicista. A análise desses documentos está na subseção 5.1 *As concepções de criança/infância, de educação para os Jardins de Infância do Amapá (1972-1980): fontes documentais que direcionavam as práticas pedagógicas*,

Figura 24 Festa Junina no Jardim de Infância “O Pequeno Principe”



Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Alberina (s/d)

Figura 25 Crianças do Jardim de Infância “O Pequeno Principe” no dia do desfile



Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Alberina (s/d)

Figura 26 Lembrança de encerramento do ano letivo



Fonte: Arquivo pessoal da Prof. Alberina (1975)

A forma como o planejamento dos Jardins de Infância se estruturava, merece algumas ponderações, dentre as quais a perspectiva de quem se depara com a expressão: “Geralmente planejávamos sobre as datas comemorativas” (Célia, 2003). Quando tratada de forma a

desconsiderar o contexto no qual se insere, à essa expressão naturalmente se atribui um valor depreciativo, por contemplar contextos simplistas e reforçar uma visão acrítica diante das questões sociais (Ostetto, 2022), aspecto pelo qual primava o regime ditatorial, que ora estava instalado. Porém, quando se considera a conjuntura da década de 1970, período em que a educação para as crianças pequenas passou a ser “enxergada” pelos órgãos governamentais e momento também que essa temática ganhou maior relevância no campo das pesquisas científicas, o planejamento a partir das datas comemorativas parecia ser uma dentre as opções existentes à época, que de um modo geral, se pautavam em atividades que levavam em consideração o ponto de vista do adulto.

Outra questão a considerar, diz respeito a organização curricular para a educação das crianças pequenas. Nesse sentido, vale a pena considerar a publicação *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil* (Brasil, 1975b), primeiro documento oficial a retratar a condição pela qual se encontrava a Educação Pré-escolar. Dentre outras questões, o referido documento revelava a multiplicidade de arranjos curriculares presentes nos diversos sistemas de ensino e também nas instituições particulares, como por exemplo: currículos detalhados com conteúdo rígidos; listagem de atividades para cada faixa de idade das crianças ou currículo-tronco, com base no qual os educadores planejam as atividades diárias. Portanto, a inexistência de diretrizes curriculares que pudessem embasar a organização curricular, possibilitou a SEC, adoção de um currículo, cujo o planejamento se embasava em unidades temáticas relacionadas às datas comemorativas, com atividades específicas a essas temáticas e as áreas do conhecimento, ligadas: a linguagem, a matemática, as ciências, as atividades recreativas e a formação religiosa.

Ainda, tendo como referência as narrativas das professoras em relação ao planejamento assentado nas datas comemorativas, torna-se interessante mencionar no seguinte fragmento: “Quando chegava época do dia dos pais, trabalhávamos profissões. Entrando nesse mérito, como se a mãe não trabalhasse!” (Prof. Célia, 2023). A reflexão posta pela professora, para além da crítica à cultura do patriarcado (Stearns, 2007), remete a manutenção de estereótipos, quando essa ou outras temáticas são abordadas de modo superficial e descontextualizada.

Uma vez que ainda se fazem presentes no espaço escolar, a questão evidenciada, não se encaminha para o banimento das datas comemorativas desses espaços, até porque elas fazem parte do campo social de pertença da criança, mas para a forma como é evidenciada enquanto

um dos elementos que compõe as práticas pedagógicas. Pois, se os arranjos estabelecidos no planejamento pedagógico, com a presença ou não as datas comemorativas, contemplarem uma abordagem que considera a criança um ser participante, ativo ou competente, esses arranjos comportarão a aprendizagem pela descoberta, pela resolução de problemas e pela investigação. Porém, se tais arranjos se apresentarem condizentes com a aprendizagem centrada no professor, na transmissão e nos produtos, às práticas pedagógicas traduzirão a concepção da criança enquanto alguém a espera de participação. Prática coerente ao contexto vivenciado na década de 1970, respaldada nos quadros teóricos-conceituais presentes e em preceitos demandados pelo regime ditatorial militar.

Vale destacar, que as duas perspectivas do modo de conceber a crianças e a sua educação, podem ser traduzidas pela pedagogia da participação e pela pedagogia da transmissão, indicadas por Oliveira-Formosino (2007) a partir de dois modos de fazer pedagógico. De acordo com a referida autora, “A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação.” (Oliveira-Formosino, 2007, p. 18-19).

Dando continuidade a abordagem em torno da categoria concepção da educação, nesse momento será evidenciada a rotina, subcategoria de análise. De acordo com Barbosa (2008), “atualmente, a rotina é compreendida como categoria pedagógica da educação que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em certo tipo de espaço social, creches e pré-escolas”, ou seja, é a partir da rotina que cotidianamente, as atividades a serem desenvolvidas nas escolas para as crianças pequenas se materializam. Portanto, por serem operacionalizadas em espaços sociais, como a escola, carregam consigo condicionantes históricos, culturais e políticos, que lhe imprimem características bastante peculiares.

Essa perspectiva balizou as considerações em torno dos aspectos relacionados a rotina do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e do Jardim de Infância “O Pequeno príncipe”. Para uma melhor compreensão da forma como a rotina se operacionalizava, buscou-se considerar a sua estruturação a partir da periodicidade em que elas ocorriam. Assim, a partir do relato das professoras, foi possível sintetizar a rotina vivenciada, em três grandes grupos: rotina

diária, rotina semanal e rotina anual. Em relação a rotina diária, essa abarcava a seguinte estrutura: entrada, jogo livre, rodinha, trabalho dirigido/diversificado, lanche/banheiro, recreio/lanche/repouso, novamente o trabalho dirigido/diversificado, organização final e saída (Tabela 11).

Tabela 11 Rotina diária do Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e do Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe

Jardins de Infância Meu Pé de Laranja Lima	Recebíamos as crianças dos pais, no pátio da escola. Em seguida, conduzíamos elas para as salas de aula. Na sala, os brinquedos já estavam arrumados. Mostrávamos para as crianças e deixávamos elas à vontade. Depois fazíamos a rodinha, onde conduzíamos algumas atividades de rotina, como exploração dos cartazes. Na saída, os pais iam pegar as crianças na sala. A medida em que os pais iam chegando, nós íamos entregando as crianças. Era muita responsabilidade! (Prof. Ana Maria, 2023).
Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”	Quando as crianças chegavam na sala guardavam a mochila no escaninho. [...] sentavam na rodinha. Fazíamos com eles a chamada, a oração, as vezes uma dinâmica de movimentação e conversávamos sobre o tema de estudo. Depois da rodinha fazíamos algumas atividades. Tinha o lanche da escola, mas algumas crianças também levavam lanche. Depois do lanche, eles escovam os dentes. Cada criança tinha a sua toalhinha, tanto para enxugar o rosto e outra para usar no repouso, eles tinham repouso. Tinham umas crianças que até dormiam. Quando acabava a aula os pais vinham pegando as crianças na sala. (Prof. Alberina, 2023).

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

De um modo geral, a estrutura da rotina diária dos Jardins de Infância apresentava o mesmo padrão. Fato justificado por compartilharem um único sistema de ensino, ao que se replica a padronização entre as escolas da rotina semanal e da rotina anual. Em relação a rotina semanal, essa se caracterizava: pelo dia do parquinho/tanque de areia; pelo “dia do brinquedo” e pela aula de ensino religioso/ formação religiosa<sup>49</sup> (Figura 27), ministrada por uma professora específica para realizar com as crianças tal atividade. Entretanto, esta deixou de ter um horário pré-determinado, quando passou a ser ministrada pelas próprias professoras da sala, integrada essa à outras atividades lá realizadas. Situação revelada pelo seguinte: “Em algum momento, houve uma professora específica para trabalhar com o ensino religioso. Mas não deu certo! Porque trabalhávamos tudo integrado. Não podíamos separar uma coisa da outra.” (Prof. Ana Maria, 2023). Além dessas atividades semanais, anualmente ocorria: o desfile dia da criança, sempre na avenida FAB; e as festividades relacionadas ao dia das mães, à páscoa, ao dia dos pais, a festa do folclore, a semana das crianças e ao encerramento do ano letivo.

<sup>49</sup> A nomenclatura formação religiosa aparece no documento *Unidade de experiência para o mês de maio: o dia das mães*. Já a nomenclatura ensino religioso aparece nas falas das professoras

Figura 27 Aula de ensino religioso/ formação religiosa no Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”



Fonte: Araújo (2021)

Diante da demarcação da rotina estabelecida no Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e no Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”, torna-se necessário remeter ao sentido da sua presença nesses espaços, independentemente do lugar ou do tempo em que ela ocorra. Uma vez que, a partir do estabelecimento das rotinas, o espaço escolar passa a apresentar um ritmo que imprime regularidade às atividades a serem vivenciadas diariamente. De acordo com Arribas (2004), na Educação Infantil, torna-se essencial o estabelecimento, em nível temporal, de rotinas de vida diária:

“[...] momento do jogo, momento da refeição, momento do sono. Rotinas que conferem a criança um ponto de referência indispensáveis para o seu desenvolvimento. Essa maneira de sentir e entender a sucessão temporal é reforçada associando-se cada um dos espaços ou ‘cenários’ da escola a um determinado momento do dia. Assim, por exemplo, a criança entende que é momento da refeição, por que nos dirigíamos ao refeitório ou que é o momento dos jogos por que vamos para o pátio. [...] não podemos estabelecer hierarquias nem na organização do tempo e nem na organização dos espaços, pois entendemos que todos os momentos do dia e todos os espaços podem ser igualmente importantes e educativos. (Arribas, 2004, p. 367).

A partir das ponderações de Arribas (2004) e considerando também as falas das professoras em relação a rotina estabelecida, torna-se pertinente afirmar essas se estruturam de acordo com duração do tempo e também a organização dos arranjos espaciais disponíveis. Levando-se em consideração que o espaço em que as rotinas se institucionalizam é social, conforme já mencionado, por isso carregam consigo diversos condicionantes, instiga-se que às

ações dela advinda, precisam se compreendidas pelo viés da subjetividade. Nesse sentido, é que a expressão “rotinas” será aqui utilizada para exprimir a multiplicidades de ações que se pautam em diferentes concepções de criança e conseqüentemente da sua educação.

As rotinas enquanto condição subjetiva pode ser ilustrada a partir de uma atividade bastante presente nas classes da Educação Infantil, a “rodinha”<sup>50</sup>, a ser descrita no quadro a seguir, pela perspectiva de uma das professoras dos Jardins de Infância aqui abordados:

Tabela 12 Descrição de algumas atividades realizadas nas rodinhas

RODAS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
Roda 1	<p><b>-Hora da conversa:</b> Se era segunda-feira, falávamos muito sobre o que eles fizeram no final de semana. Fazia uma retrospectiva da vidinha deles lá em casa. As vezes ficávamos sabendo de muita coisa: ‘O papai brigou com a mamãe! [...] Aí o papai foi embora’. Dizia: vamos voltar a conversar, mas sobre o que aconteceu de bom!’. [...] Conversávamos, por exemplo, sobre quem passeou, [...] quem viajou, quem não viajou, [...]. Enquanto uns falavam de passeios, tinha criança que falava: ‘só fiquei em casa, não fiz nada!’. [...] Então era uma diferença de realidades. Acabávamos forçando naquela conversa alguma situação delicada para eles. [...].</p> <p><b>-Planejamento do dia:</b> [...] apresentávamos por meio de conversa o que ia acontecer naquele dia de aula: ‘Hoje nós temos tal atividade... hoje vamos fazer tal coisa...’</p> <p>- <b>Exploração do cartaz ‘Quantos Somos?’:</b> explorávamos a quantidade de alunos, até porquê as funcionárias responsáveis pela merenda, vinham saber a quantidade de crianças que estavam na sala. Eles já sabiam: ‘a gente tem que conferir se não a gente vai ficar sem merenda’. Nos até aproveitávamos, para explorar essa situação: ‘se a cozinheira não souber quantos nós somos como é que ela vai servir? Se tem 100 alunos hoje, ela tem que fazer quantos copos de mingau?’</p> <p>- <b>Exploração do cartaz ‘Ajudante do dia’:</b> Dizia: ‘Quem é que vai ser meu ajudante?’; ‘Quem é vai trabalhar comigo?’ Ajudar a organizar a sala no final da aula, pra deixar tudo arrumadinho, para a ... não ficar muito cansada?’, que era a pessoa que limpava, eles já sabiam quem era. Então fazia sempre essa relação de ajuda com algo que eles estavam vivenciando. (Prof. Célia, 2003).</p>
Roda 2	<p>- [...] fazíamos a avaliação, conversávamos, fazíamos oração. Fazíamos oração na entrada, na saída, na hora do lanche. Eles inventavam oração. A cada dia, uma criança, criava uma oração. (Prof. Célia, 2003).</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Diante das descrições de algumas atividades realizadas na rodinha (Tabela 12), fica perceptível que a rotina para o Jardins de Infância do período territorial amapaense, contemplavam uma estrutura onde diariamente ocorriam duas rodinhas, as quais demarcavam o tempo inicial e final da aula, permitindo que as atividades que nelas fossem realizadas

<sup>50</sup> Nesse estudo foi utilizada a expressão “rodinha” para designar uma estratégia da rotina em que as crianças sentam em roda com as professoras. Tal justificativa advém do fato das professoras participantes da pesquisa, utilizarem esse termo em suas falas. Entretanto, a nomenclatura “roda de conversa”, é o termo que frequentemente aparece em grande parte dos apores teóricos, como por exemplo, no *Referencial Curricular para a Educação Infantil* (Brasil, 1998).

demandassem dois movimentos. A primeira rodinha, ao que parece, além de explorar por meio de conversas e de cartazes, o desenho curricular que hora se apresentava, também, embora que timidamente, provocava uma reflexão em torno de como o tempo durante aquela aula iria ser utilizado. Fato contemplado pela seguinte expressão: “[...] apresentávamos por meio de conversa o que ia acontecer naquele dia de aula: ‘Hoje nós temos tal atividade... hoje vamos fazer tal coisa...’ (Prof. Célia, 2023). Já na segunda rodinha, ao que tudo indica a expressão: “[...] fazíamos a avaliação, conversávamos [...]”, (Prof. Célia, 2023), possibilitava dentre outras questões, provocar uma reflexão em torno da organização do tempo da aula que estava acabado e do envolvimento de todos durante esse momento, ou seja, cada atividade intencionalmente proposta na rodinha, permitiu as crianças tanto uma reflexão em torno do que iria acontecer como também sobre o que já havia ocorrido.

Para além dessas questões serem ou não hipotéticas, a ênfase que aqui se dá, diz respeito ao caráter subjetivo da rodinha enquanto uma das atividades presentes na rotina. As rodinhas existiram e ainda existem, mas o que irá se propor intencionalmente durante a realização delas, revela a concepção que se tem de criança e de educação: avalia-se a aula para enfatizar os maus ou os bons comportamentos das crianças durante o tempo que ali estiveram, com intenção do disciplinamento, do silêncio, da obediência, ou avalia-se a aula para possibilitar às crianças uma reflexão sobre o seu fazer, através do diálogo entre os seus pares, mediado pelo professor<sup>51</sup>.

Outro aspecto evidenciado nas narrativas das professoras em relação as rotinas, diz respeito a sua flexibilização (Tabela 13), observada a partir de situações inesperadas ocorridas no momento em que as atividades rotineiras eram realizadas e as inferências das crianças eram consideradas pela professora. Tal situação pode ser expressa pela seguinte fala: “[...]. Nesse momento, tive que parar tudo, para conversarmos sobre essa questão. Eles eram assim, curiosos demais!” (Prof. Alberina, 2023). Torna-se importante frisar, que as situações inesperadas quando transformadas em atividades em pela professora, não podem ser tomadas por sinônimo de improvisação (Arribas, 2004), e sim de abertura de espaços que atendem a curiosidade e ao interesse espontâneo das crianças.

---

<sup>51</sup> Essas duas perspectivas de intencionalidades em relação avaliação realizada no momento da rodinha se traduzem pela pedagogia da participação e pela pedagogia da transmissão, abordadas por Oliveira-Formosino (2006).

Tabela 13 Flexibilização das rotinas nos Jardins de Infância

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
<p><b>-Situações inesperadas:</b> “[...] tinha o cuidado de trabalhar a criatividade com as crianças. [...] Saía cada coisa linda! Uma vez um aluno chamado André fez um desenho e disse que era o útero materno. Uma outra criança viu o desenho e falou: ‘Professora! Olha aqui! Porque que a criança sangra quando nasce?’ Nesse momento, tive que parar tudo, para conversarmos sobre essa questão. Eles eram assim, curiosos demais!” (Prof. Alberina, 2023).</p>
<p><b>-Passeios:</b> “Um aluno meu tinha na casa dele um pirarucu. Sempre que possível levava os alunos para “espionar” esse pirarucu que vivia em um lago. Fazia muita excursão com eles (Figura 28, Figura 29). Nem dava medo. Eram obedientes. Não se dispersavam não. Os pais davam todo apoio. [...] queria fazer passeios, os pais iam comigo e as crianças iam tranquilas. Ninguém mexia com nada, nem se batiam. Fui até na praia com eles e ninguém fez nada de errado [...]” (Prof. Alberina, 2023).</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

Figura 28 Passeio na Fazendinha



**Fonte:** Arquivo pessoal da Prof. Alberina (s/d)

Figura 29 Passeio nos arredores da escola



**Fonte:** Arquivo pessoal da Prof. Alberina (s/d)

Dentre as atividades que provocavam a flexibilização na rotina instalada no Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e no Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”, conforme demonstra a Tabela 13, considerou-se o passeio<sup>52</sup> como sendo uma delas, chamado também de “excursão”. Esse tipo de atividade ao provocar a saída do espaço escolar, local onde diariamente as atividades aconteciam, causava uma “quebra” nas rotinas diárias e semanais. Independente dos motivos que os provocaram, ou seja, sua intencionalidade certamente, permitia às crianças que dela participavam, a vivência de momentos prazerosos, com forte presença das interações sociais, regadas pela emoção, curiosidade, exploração e descobertas. Em outras palavras, quando a crianças numa ação conjunta com seus pares, realiza passeios planejados por seus professores ou por sua escola como um todo, dependendo da forma como é concebida a sua educação, conforme aponta Oliveira-Formosino (2007), poderá ser considerada um “ser participante” ou um “ser a espera de participação”, mas independentemente dessa condição, esses momentos poderão reder imensuráveis memórias afetivas para todos os envolvidos, especialmente para as crianças.

Portanto, entrelaçados aos condicionantes do seu redor, os espaços que compreendiam os Jardins de Infância, as relações nele estabelecidas, não só das crianças com seus pares, mas dos adultos entre si e com elas, e o currículo materializado no planejamento e nas rotinas, ao

---

<sup>52</sup> Os passeios dentro do contexto educacional, geralmente recebe nomenclatura de aula-passeio, termo originado de uma das técnicas ou atividades propostas pela pedagogia de Celestin Freinet. “Para ele a educação que a escola dava as crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social.” (Oliveira, 2011, p. 77).

mesmo tempo em que carregavam subjetividades, imprimiam marcas a identidade infantil territorial amapaense.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E agora minha gente,  
Uma história eu vou contar.  
Uma história bem bonita!  
Todo mundo vai gostar!  
Ê, ê,ê, tra', lá, lá  
(Autoria desconhecida)*

A canção acima, muito utilizada nas rotinas das classes de crianças pequenas, marca o início de um momento muito aguardado e bastante prazeroso para todos que dele participam: a contação ou a leitura de histórias! Atividade que possibilita inúmeros benefícios às crianças, dentre os quais, o “alimentar” e o “cativar” o seu imaginário, uma das condições necessárias para se “mergulhar” na história. Assim, com a intenção de proporcionar um “mergulhar” na história da infância territorial amapaense, que se trouxe, a cada início das seções primárias dessa dissertação, fragmentos das obras *O meu pé de laranja lima* e *O pequeno príncipe*, de José Mauro de Vasconcelos e de Antoine de Sant- Exupéry, respectivamente. Conforme já mencionado, além dessas duas obras se perpetuarem na história da educação da criança amapaense, por darem nome aos dois primeiros Jardins de Infância, elas se caracterizam como autobiográficas, aspecto consonante a metodologia adotada nesse estudo: a História Oral.

A História Oral nessa pesquisa, além de servir de instrumento basilar durante a trajetória percorrida, principalmente quando das tomadas de decisões, tornou-se ferramenta que agregou valor e confiabilidade aos resultados aqui apresentados. Mas, conforme apontado nesse estudo, a partir das ponderações de Trebitsch (1994), nem sempre as narrativas tiveram esse grau de importância no contexto da pesquisa científica, havendo um período em que a verdadeira fonte histórica era a escrita, ficando a tradição oral restrita ao campo da anedota. Embora considerando as devidas proporções, algo semelhante ocorreu por muito tempo no cotidiano da sociedade brasileira, quando se utilizou ao mesmo tempo as expressões “história” e “estória”, para marcar o antagonismo entre as histórias verdadeiras, presentes nos livros e as narrativas de cunho popular e tradicional que por vezes contavam a história real vivida ou a história fictícia. Embora casualmente no senso comum, ainda se encontre quem faça essa distinção, atualmente no campo da pesquisa científica, as narrativas são consideradas fontes históricas e por aceita-se somente a expressão “história”, o contexto se encarrega por ditar se essa é fictícia ou real.

Vista pelo prisma das narrativas como fontes históricas, as falas da Prof. Alberina, da Prof. Ana Maria, da Prof. Célia e da Prof. Marió, foram tomadas como documento de história oral, cuja principal característica, como pondera Alberti (2014), não se resume ao ineditismo de alguma informação que dele pode prover e nem de preenchimento de lacunas deixadas, por exemplo, pelos documentos escritos. Sua peculiaridade advém da postura em priorizar, diante de um contexto sociocultural e histórico, a recuperação do vivido conforme concebido por quem o viveu. Portanto, as narrativas das professoras, ao ganharem o *status* de documento de história oral, condição proporcionada por esse estudo, passarão a compor uma das possibilidades de fonte de pesquisa para investigações com temáticas e/ou metodologias semelhantes.

Torna-se importante destacar, que as falas da Prof. Alberina, da Prof. Ana Maria, da Prof. Célia e da Prof. Marió, legitimam um processo identitário que as reconhece como sendo as “Pioneiras da Educação Infantil no Amapá”, expressão sempre utiliza, com muita responsabilidade, pela Prof. Maria Leonice de Souza Castillo, para adjetivar todas as profissionais envolvidas com os primeiros passos dados pela Educação Infantil amapaense. O protagonismo da Prof. Leonice, nessa pesquisa não adveio da sua fala, e sim da materialização das palavras das professoras, ao externarem o seu carinho, a sua dedicação e o seu envolvimento com a educação das crianças pequenas, características presente ao longo dos seus 43 anos de serviço voltado exclusivamente a Educação Infantil pública do Amapá. Lembrando, conforme demarcado nessa pesquisa, que na trilha inicial do caminho percorrido pela Prof. Leonice, já se encontrava com uma caminhada considerável, a Prof. Marió. Essas duas histórias inicialmente entrelaçam entre si, depois, ao seu tempo e ao seu modo, se enlaçam as histórias da Prof. Alberina, da Prof. Ana Maria, e da Prof. Célia, a partir de um enredo demarcado pela subjetividade de cada uma delas. Caminhos que se cruzaram em decorrência de uma vivência em comum: a Pré-escola. Vale destacar, que a Prof. Alberina, a Prof. Célia e a Prof. Leonice, ainda no processo embrionário desse estudo, quando da submissão do Projeto à Banca Examinado do PPGED/Unifap, encontravam-se elencadas como possíveis participantes da pesquisa. Já a Prof. Ana Maria e a Prof. Marió, somente foram convidadas, a partir da realização da pesquisa em *locus* na EMEI Meu Pé de Laranja Lima. Portanto, a conexão entre as histórias das professoras só foi percebida no decorrer da pesquisa.

No processo da pesquisa, as subjetividades presentes nas falas das professoras agregaram um colorido todo especial a um dos instrumentos da coleta, a entrevista de história oral. Pode-se afirmar que esse foi um dos momentos mais prazerosos da pesquisa. Foram histórias revividas, que ao serem analisadas a partir do contexto que foram vivenciadas,

ganharam diversos significados. Entretanto, o processo que envolveu a pesquisa documental, cujo dados também serviram de “evocadores de memória”, mostrou-se por vezes frustrante, diante da dificuldade em coleta-los a partir de fontes primárias escritas e iconográficas, especialmente aquelas que deveriam estar no espaço escolar, *locus* dessa pesquisa. Acredita-se que, a quase inexistência ou por vezes a inexistência desses materiais, na EMEI Meu Pé de Laranja Lima e na EMEI O Pequeno Príncipe, advém conforme menciona Zaia (2004), de uma cultura que descarta ou acondiciona de qualquer jeito, documentos que não estão sendo utilizados naquele momento, mas que são importantes ao contexto escolar, independente de sua temporalidade. Diante dessa questão, torna-se imprescindível reconhecer que grande parte das análises presentes nesse estudo, só foi possível de serem realizadas, devido a disponibilidade dos arquivos pessoais por parte professoras participantes da pesquisa, e também pelo acesso ao acervo particular da Prof. Leonice.

As entrevistas de história oral, juntamente com as fotografias, textos jornalísticos e impressos institucionais, tornaram-se essenciais para alcançar o objetivo ao qual se propôs essa pesquisa: compreender as concepções de infância, criança e educação, institucionalizadas no contexto territorial na década de 1970 que se concretizavam nas práticas pedagógicas cotidianas das professoras e nos documentos normativos e orientadores que definiam a identidade infantil dos Jardins de Infância do Amapá. Entretanto, para que tal objetivo fosse alcançado, inicialmente, fez-se necessário recorrer a um arcabouço teórico que realizasse um duplo movimento, de um lado balizasse as discussões teóricas em torno da concepção de criança/infância e da concepção de educação, categorias analíticas desse estudo, e por outro lado, contextualizasse a partir do golpe de 64, a instalação da ditadura militar, regime que perdurou por quase três décadas, e que trouxe consequências desastrosas para a sociedade de um modo geral. A necessidade desse segundo movimento, decorreu em face do recorte temporal proposto nessa pesquisa.

De um modo geral, as discussões teóricas em torno da concepção de criança/infância, apontaram que a inclusão ou não de sentimentos, de valores e de direitos às crianças e a atribuição de diferentes significados a sua infância, variam de acordo com o contexto social, histórico, espacial e cultural do qual elas fazem parte. Daí a inexistência da criança/infância natural e universal, fato decorrente da presença das múltiplas infâncias e crianças, aspecto vinculado também a etnia, ao gênero e outras condições socioeconômicas. Em contrapartida, as escolas infantis, local historicamente destinado à sua educação, entrelaçam no seu fazer à concepção que se tem da criança/infância, ou seja, nas instituições de crianças pequenas, a

organização de seus espaços através do estabelecimento de rotinas, se dá em consonância a concepção que se tem de criança/infância. Portanto, as concepções de criança/infância e de sua educação estão intimamente relacionadas aos condicionantes, políticos, econômicos, culturais, históricos e sociais do contexto dos quais fazem parte.

Em relação ao regime ditatorial, sua contextualização evidenciou o quanto as mais altas patentes ligadas a cúpula militar, em nome da segurança nacional, da ordem e do progresso, se valeram de diversos expedientes para exercer o poder, disseminar o medo e desmobilizar a grande massa da população brasileira. Nesse período, muitos escritores e artistas de modo geral, através do seu fazer, driblaram a censura, criticando o governo e o seu terrorismo cultural (Netto, 2014). Nesse cenário que Ruth Rocha publica *O Reizinho Mandão* (Rocha, 2013), obra que conta a história de um rei que era muito popular entre o seu povo. Ocorre que um dia, esse rei morreu e o seu lugar foi ocupado por seu filho, um menino muito mal educado, que queria mandar em todas as coisas do seu reino. Para tanto, criou leis absurdas que materializavam a sua tolice, como: proibir cortar a unha do dedão do pé direito na noite de lua cheia ou dormir de gorro na primeira quarta-feira do mês. De tanto que ele mandava calar a boca, até dos seus conselheiros, o povo passou a ter tanto medo que ninguém queria mais falar. Como ninguém mais falava, chegou ao ponto que as pessoas desaprenderam a falar. Com tanto silêncio ao seu redor, o rei mandão ficou tão entediado que resolveu procurar um sábio no reino vizinho para saber o que fazer para o povo começar a falar. Esse sábio explicou que bastava encontrar uma criança que soubesse falar, que a maldição seria quebrada. O que de fato aconteceu! Pois, a criança ao ser encontrada, falou: “Cala boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu!”. Todos voltaram ao normal e o reizinho, agora transformado em um sapo, foi embora do reino a procura de uma princesa que o transformasse em príncipe!

A linguagem metafórica utilizada por Rocha (2014), retrata um período cruel da nossa história, que trouxe consequências devassadoras para a educação das crianças pequenas, ao acintosamente lhe impregnar uma visão assistencialista de caráter compensador. Nesse sentido, essas instituições que já vinham de uma longa caminhada, onde o seu fazer estava vinculado à saúde e seus pressupostos higienistas, passando pela caridade e ao amparo à pobreza, tomaram para si a função “salvadora” dos problemas do campo social e do fracasso do ensino de 1º grau.

Diante desse contexto, salientado pelo campo teórico percorrido durante a pesquisa, observou-se os contornos peculiares que o regime ditatorial ganhou nas terras territoriais amapaenses, decorrentes da sua característica geográfica, sociocultural e política. Entretanto, muito do que foi demandado do regime enquanto padrão nacional de atuação, como o controle da

população por meio da subordinação das instituições civis, incluída aí, a militarização da educação, se fez presente no contexto do TFA. Outra padronagem, diz respeito ao modelo de pré-escola de caráter assistencialista com cunho compensatório. Propagado a partir da década de 1970 pelo governo federal e atravessado por seu projeto militarista-tecnocrata, esse modelo imprimiu marcas negativas aos Jardins de Infância do contexto territorial amapaense, quando por exemplo, atribui aos Centros de Convivência Social o atendimento pré-escolar das crianças das camadas populares, expandindo as vagas, mais desconsiderando a qualidade necessária a esse atendimento. Soma-se a essa questão, a falta de compromisso dos governantes locais, e a quase inexistência de legislação específica à educação escolar das crianças pequenas.

Vale mencionar também, que a apreensão por meio do campo teórico, dos traços pitorescos que demarcavam e caracterizavam a comunidade territorial amapaense, como sendo calma; pacata; com relações de coletivismo e vizinhança marcadas pela afetividade; onde o imaginário da “cobra grande”, da “matinta pereira”, que deram consistência aos “causos” da “loira do bombom envenenado”, do “envenenador da caixa-d’água” e do “engasga- engasga”, histórias que coexistiam com o cristianismo, um dos seus pilares da religiosidade (Santos, 2001). Assim, diante dessa realidade concreta da década de 1970, as evidências desse estudo apontaram que as interações estabelecidas pelas crianças amapaenses com seus pares e com os adultos com os quais conviviam, nos espaços sociais como a família e a escola, se entrelaçavam aos condicionantes que se inalavam ao seu redor, os quais imprimiram marcas significativas a sua singularidade, a sua pertença étnica e aos seus códigos culturais, expressos principalmente em suas brincadeiras.

Entretanto, para se ter uma maior clareza em relação a concepção que se tinha da educação dessas crianças, normatizadas para os Jardins de Infância do TFA, fez-se necessário recorrer ao Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima e ao Jardim de Infância “O Pequenos Príncipe, espaços educacionais concretos, onde muitas crianças amapaenses vivenciaram suas infâncias. Por meio de interações entre as palavras escritas e imagéticas, com as palavras narradas pelas professoras, foi possibilitado, a partir da abordagem hermenêutica-dialética (Minayo, 2007, 2014) um diálogo reflexivo e crítico, onde o movimento circular característico dessa abordagem, se materializou pelas constantes idas e vindas, entre dissenso e consenso, entre unidade e ruptura de sentido, e por fim, entre o teórico e o empírico. Advinda daí, a constatação que as concepções de infância, criança e educação, institucionalizadas no contexto territorial para os Jardins de Infância, nem sempre se traduziram nas práticas

pedagógicas operacionalizadas pelas professoras, uma vez que essas são subjetivas e se materializam no espaço escolar que também é subjetivo.

Embora não tenha se percebido, que as práticas pedagógicas das professoras se sustentavam na condição da pré-escola como fase preparatória para a 1ªséria do 1ºgrau, aspecto também não considerado pelos pais, mas preconizado pelos preceitos legais, isso não significa dizer que as crianças não eram concebidas como “alguém que ainda não é” ou que “está para ser”, uma vez que, o “modelo pedagógico” vigente nesse conexo histórico-temporal sustentava esse paradigma. Essa mudança de fato ocorreu, pelo menos no campo conceitual, quando as políticas educativas passaram a centrar na criança, seu foco, enquanto pessoas de direito, seres ativos e competentes. Entretanto, percebeu-se que embora se tratando de um minúsculo recorte de um tempo vivido, as práticas das professoras, embora timidamente, oscilavam entre considerar a criança como um “ser participante e um “ser em participação”, opção está por vezes explícita nos documentos oficiais demandados no período em questão.

Ao chegar-se as últimas páginas desse estudo, denominado *A história da identidade infantil no amapá: narrativas de professoras que atuaram nos Jardins de Infância no período territorial da década de 1970 (1972- 1980)*, busca-se novamente recorrer a canção utilizada na abertura dessa seção: “E agora minha gente/ A história **terminou!** / Batam palmas! /Batam palmas! /Batam palmas quem gostou! /Ê, ê,ê, tra´, lá, lá /Ê, ê,ê, tra´, lá, lá/ Ê, ê,ê, tra´, lá, lá/ Ê, ê,ê, tra´, lá, lá.” (Autoria desconhecida).

Ao ser cantada no final de uma história lida ou contada, a canção acima, por vezes vem acompanhada da expressão “Conta de novo professora!”, sugestão que por vezes pode ser atendida ou não naquele momento, pois depende da forma como está estabelecido o tempo na rotina vivenciada no momento. Sua repetição, diante do pedido feito pelas crianças, independe do tempo em que ocorra, demonstra o quanto ela foi significativa para quem a ouviu. Essa situação, constantemente vivenciada em inúmeras classes de escolas voltadas para a educação das crianças pequenas, pode ser tomada como análoga a pesquisa aqui sistematizada, a partir de duas questões. A primeira, se entrelaça ao desejo, de poder contribuir de alguma forma para pesquisas futuras com abordagens semelhantes ao que se propôs esse estudo. Onde, num movimento de idas e vidas, às palavras expressas nessas inúmeras páginas, possam mostrarem-se significativas para que as lê.

A outra questão remete, palavra negritada na canção acima, a expressão “acabou”. Pois, embora essa pesquisa venha com a intenção de dar visibilidade a história da infância

amapaense, um campo ainda pouco investigado, sua incompletude permite que a temática aqui abordada continue a percorrer outros caminhos, a partir de outras perspectivas, característica que a transforma em uma espécie de convite a outras tantas pesquisas, resumido na seguinte frase que também costuma sinalizar o término de uma história lida ou contada: *“Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra!”*

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Ouvir, contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil: 1964-1984**. Coleção História. São Paulo: EDUSC, 2005.
- ALVES, Paulo Afonso da Cunha; LOCCO, Leila de Almeida de. **Legislação Educacional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- ANDRADE, Lucimar Barnabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas educacionais**. São Paulo: Acadêmica, 2010.
- AMAPÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Regimento padrão para os Jardins de Infância**. Amapá, s/d.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relatório das atividades dos meses de junho-agosto-setembro-outubro e novembro**. Amapá, 1977.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 065, de 23 de fevereiro de 1978/78. Transforma a Escola Modelo Guanabara e o Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” em escolas de aplicação, subordinadas ao IETA. Amapá, 1978.
- \_\_\_\_\_. Jardim de Infância Meu Pé Laranja Lima. **Regimento Interno do Jardim de Infância Meu Pé Laranja Lima**. Amapá, 1978b.
- \_\_\_\_\_. Jardim de Infância “O pequeno Príncipe”. **Regimento Interno do Jardim de Infância “O pequeno Príncipe”**. Amapá, 1978c.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. **Educação pré-escolar: rede territorial**. Amapá, 1980.
- \_\_\_\_\_. Jardim de Infância “O pequeno Príncipe”. **Regimento Interno do Jardim de Infância “O pequeno Príncipe”**. Amapá, 1982.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. Portaria nº 277, de fevereiro de 1987. Determina que as Escolas de 1º grau Guanabara, Princesa Isabel, o Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe” seja utilizado como Escolas de aplicação do IETA. Amapá, 1987.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Katiane Pereira Luz. **Jardim de Infância no Território Federal do Amapá na década de 1970: organização escolar da instituição O Pequeno Príncipe**. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade Estadual do Amapá, Macapá, 2021.
- ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e Professorinha: a realidade dos mitos**. 1997, 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

\_\_\_\_\_. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: abr. 2023.

\_\_\_\_\_. As pesquisas na área da Educação Infantil e a História da Educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. **Revista História da Educação**, Pelotas, n. 21, p. 107-131, jan./abr. 2007.

ARRIBAS, Tereza Lleixà. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização curricular. Tradução: Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. reimp., Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1059-1083, out.2007.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Jânio Quadros**. Coleção tudo é história, vol. 30. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BERTOLONI-RICARDO, Sheila Maris; FREITAS. Revisando O livro de Lili: uma cartilha eficiente que combina métodos de alfabetização. **Polyphonia**: Revisa da Universidade Federal de Goiás, v.21/22, p. 383-391, jun.-dez. 2010.

BOETTGER, Rugatto. Governador Ivanhoé Gonçalves Martins. **Diário do Amapá**. Macapá, 25 fev. 2019. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/artigos/governador-ivanhoe-goncalves-martins/> Acesso em: out. 2023

BRANDÃO, Priscilla Pantoja do Nascimento. **Saberes culturais ribeirinhos**: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique/AP. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. v. 1. São Paulo: Vozes, 1986.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Dispõe sobre a criação dos Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguaçú, com partes desmembradas dos Estados do Pará, do Amazonas, de Mato Grosso, do Paraná e de Santa Catarina, respectivamente. Brasil, DF, 1943a.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 5.839, de 21 de setembro de 1943. Dispõe sobre a administração dos Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguaçú. Brasil, DF, 1943b.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 6.550, de 31 de março de 1944. Dispõe sobre a reificação dos limites e a divisão administrativa dos Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguaçú. Brasil, DF, 1944.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 9.858, de 13 de setembro de 1946. Dispõe sobre as jazidas de minério de manganês existentes no Território Federal do Amapá. Brasil, 1946a. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126277/decreto-lei-9858-46>. Acesso em: mar.2023.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). **Lex:** Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Brasil, DF, 1946b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 18 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 24. 156, de 4 de dezembro de 1947. Autoriza o governo do Território Federal do Amapá a contratar a exploração de Jazidas de Minério de manganês existentes no mesmo Território e dá outras providências. Brasil, 1947.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário Estatístico do Brasil de 1948. Rio de Janeiro: IBGE, 1949. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov./dez. 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Brasil de 1949. Rio de Janeiro: IBGE, 1950. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov./dez. 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Brasil de 1950. Rio de Janeiro: IBGE, 1951. Disponível em: 1949. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov./dez. 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Brasil de 1951. Rio de Janeiro: IBGE, 1952. Disponível em: 1949. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov./dez. 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Brasil de 1952. Rio de Janeiro: IBGE, 1953. Disponível em: 1949. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov./dez. 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1953. Território Federal do Amapá: IBGE, 1954.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1954. Território Federal do Amapá: IBGE, 1955.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1955. Território Federal do Amapá: IBGE, 1956.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais. Brasília, DF, 1955.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário estatístico do Amapá 1957. Território Federal do Amapá: IBGE, 1958.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1958. Território Federal do Amapá: IBGE, 1959.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1959. Território Federal do Amapá: IBGE, 1960.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em: 20 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário estatístico do Amapá 1962. Território Federal do Amapá: IBGE, 1963.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1966. Território Federal do Amapá: IBGE, 1967.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1967. Território Federal do Amapá: IBGE, 1968.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1968. Território Federal do Amapá: IBGE, 1969.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1971. Território Federal do Amapá: IBGE, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasil, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)  
Acessado em: 20 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário estatístico do Amapá 1972. Território Federal do Amapá: IBGE, 1973.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1973. Território Federal do Amapá: IBGE, 1974.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1974. Território Federal do Amapá: IBGE, 1975.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Setor de Pré-escolar. **Educação pré-escolar: uma nova perspectiva.** Brasília, 1975a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil.** Brasília, 1975b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria Geral. **II Plano Setorial de Educação e Cultura: 1975/1979.** Brasília: 1976.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário Estatístico do Brasil de 1975. Rio de Janeiro: IBGE, 1976. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov./dez. 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Brasil de 1976. Rio de Janeiro: IBGE, 1977. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov./dez. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6439, de 1º de setembro de 1977. Institui o sistema nacional de previdência e assistência social e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 02 set. 1977, p. 11617.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário estatístico do Amapá 1976/1977. Território Federal do Amapá, IBGE, 1978.

\_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Brasil de 1978. Rio de Janeiro: IBGE, 1979. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov./dez. 2023.

\_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1978. Território Federal do Amapá, Ano XXIV, 1979.

\_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Brasil de 1977. Rio de Janeiro: IBGE, 1978. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov./dez. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 2018, de 5 de julho de 1974. Aprova a Indicação nº 45/74 e acrescenta recomendações. In: **Legislação e normas da educação pré-escolar**. Ministério da Educação e Cultura/ Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus, Brasília: 1979a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação Indicação nº 45, de 5 maio de 1975. Analisa o artigo 19 da Lei nº 5.692/1971 e a educação pré-escolar. In: **Legislação e normas da educação pré-escolar**. Ministério da Educação e Cultura/ Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus, Brasília: 1979b.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário estatístico do Amapá 1979. Território Federal do Amapá: IBGE, 1980.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Brasil de 1979. Rio de Janeiro: IBGE, 1980. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov./dez. 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1980. Território Federal do Amapá: IBGE, 1981.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário estatístico do Amapá 1981. Território Federal do Amapá: IBGE, 1982.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Brasil de 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 1981. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: nov./dez. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, 1996. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, v. 3, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.645, de 20 de dezembro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 27 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 27 maio 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasil, 2004b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_res01\\_04.pdf?query=etnico%20racial](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_res01_04.pdf?query=etnico%20racial) Acesso em: 27 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.654, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasil, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 27 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de novembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasil, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 maio 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Parecer nº 6, de 1º de junho de 2011. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Brasil, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8180-pceb006-11-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8180-pceb006-11-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 27 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BURJES, Maria Izabel Edelweiss. Escola Infantil para que e quero? In: CRAIDY, Carmen Maria; SILVA, Gladis Elise P. (Orgs.). **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artemed, 2001,

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Douglas Aparecido de; MELLO, Maria Aparecida. **As linguagens corporais e suas aplicações nas práticas pedagógicas: jogos, tecnologias, consumo e modismos**. São Paulo: EduFSCar, 2010.

CARDOSO, Fernando Henrique Cardoso. Os anos Figueiredo. **Novos estudos**: Cebrap, São Paulo, v.1, n. 1, p. 4-11, dez. 1981.

CARVALHO, João Wilson Savino. **Instituto de Educação do Amapá: uma história de educação pelo exemplo**. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

\_\_\_\_\_. **A escola da infância**. Tradução: Wojciech Andrzej Kulesca. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

COMISSÃO Estadual da Verdade do Amapá “Francisco das Chagas Bezerra Chaguinha”. Relatório Final. Macapá, 2017. 84p. Disponível em: <https://documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Amapa-RELATORIO-FINAL-CEV-AP-REVISAO-23-03-2017.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

DE ANGELO, Adilson. Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais: duas leituras possíveis. Especiaria - **Cadernos de Ciências Humanas**. Bahia, v. 12, n. 22, jul./dez. 2009, p. 123-153.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O governo de João Goulart e o golpe de 1964: memórias, história e historiografia. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 123-143, jun. 2010.

DEL PRIORI, Mary. 2007. Magia e medicina na Colônia. In: DEL PRIORI, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

DIAS, Ana Olga da Silva. **A organização da educação no Território Federal do Amapá**: do ‘ideal’ ao real, do liberal ao conservador (1943-1958). 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**. Brasília, v. 18, n. 73, p.11-27, jul. 2001.

DUARTE, Nubia Simone Sardinha. **União/Estado/Município na Educação Infantil**: a LDBEN n. 9.394/96 e a gestão da rede estadual de ensino, no município de Macapá/AP (1995-2002). 103 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

FERREIRA, Cristina. Cinquenta anos do golpe civil-militar: ordem cívica e ilegalidade no início do governo ditatorial no Brasil (1964-1965). **Passagens**: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 191-213, maio/ago. 2017.

FERREIRA, Maria de Belém Brandão Andrade. **Narrativas infantis**: a escola na percepção de crianças de uma escola municipal de ensino fundamental de Laranjal do Jari/Amapá. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Introdução. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História Oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim/ FINEP, 1994.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GASPARIN, João Luiz; MARCONDES, Martha Aparecida (Orgs.) **Jan Amos Comênio**. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida Privada**: da renascença ao século das luzes. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 3 v.

GHON, Maria da Gloria. **Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-julho de 2013**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03**. Brasília, DF, 2005. (Coleção Educação para todos)

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: GOUVEA, Maria Cristina Soares; SARMENTO, Manuel (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de educação moral e cívica na ditadura civil-militar. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 23, p. 1-39, jan. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/82622/pdf>. Acesso em: maio. 2023.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Londres e Nova York: Routledge, 2010.

JORNAL NOVO AMAPÁ. **Festiva Programação da Semana da Criança**. Macapá, out. 1972a.

\_\_\_\_\_. **Setor de obras com grandes realizações**. Macapá, out. 1972b.

\_\_\_\_\_. **Jardins de Infância inaugurados pelo Governador Ivanhoé Martins**. Macapá, out. 1972c.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4. ed. São Paulo: Cortes, 1992.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso em: jan.2023.

KREUZ, Débora Strieder. O exílio brasileiro na Argélia (1964-1979): breves notas para o debate. In: **Revista de la Red de Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea**. Córdoba, ano 7, n. 13, p. 170-182, dez.2020/maio 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/lusou/Downloads/julieta-almada,+09.+Strieder+Kreuz+\(Articulos+dossier\)+\(2\).pdf](file:///C:/Users/lusou/Downloads/julieta-almada,+09.+Strieder+Kreuz+(Articulos+dossier)+(2).pdf). Acesso em: mar. 2023.

KUHMANN Jr., Moisés; FERNANDES, Rogério. Sobre a História da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e suas representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=pDtNDwAAQBAJ&pg=GBS.PT1>. Acesso em: 02 dez. 2021.

KUHLMANN Jr., Moisés. História da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, mai./ago. 2000a.

\_\_\_\_\_. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIEIGA, Cyntia Greive (Orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BUECKE, Jane Elisa Otomar. **Educação e infância na Amazônia seiscentista**. São Paulo: Paco Editora, 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. São Paulo: Editora UNICSMP, 2013.

LEITE, Lúcia Costa. **Meninos de rua**: a infância excluída no Brasil. 5. ed. São Paulo: Atual 2019. (Coleção espaço e debate).

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização**: a política educacional no Amapá (1944-1956). Belém: Paka-tatu, 2009.

LOPES, Ana Lúcia Adriana Costa e. A criança e seus diferentes nomes: adjetivações no discurso histórico. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2. p. 67-89, 2009.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia** Tradução: Luiz Penna e J. B. Damasco Penna. 17. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação Pedagógica: conceitos e histórico. In: CAMPOS, Elizabete F. Esteves; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. *E-book*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira Maciel. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **Revista História da Educação**. Pelotas; v.6, n.11, p.147-148, jan.-jun. 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cézar. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MARQUES, Maria Carolina Henrique. **Culturas infantis e a documentação pedagógica**: saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

MATHIAS, Suzeley Kalil. O projeto militar de distensão: notas sobre a ação política do presidente Geisel. **Revista de Sociologia e política**. [S.I.], n.04-05, p.149-159, dez. 1995. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/81809>. Acesso em : set. 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabiola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MEZAROBBA, Glenda. Entre reparações, meias verdades e impunidade: o difícil rompimento com o legado da ditadura no Brasil. **SUR- Revista Internacional de Diretos Humanos**, São Paulo, v. 7, n.13, p.7-25, dez. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MIRANDA, Camila Barbosa Monção. Ditadura militar e Amazônia: representações, imaginários e legitimação política. **Manduarisawa**, Manaus, v. 2, n. 1, p. 73- 84, mar. 2018. Disponível em:

<file:///C:/Users/lusou/Downloads/kpereira,+Editor+da+revista,+Camila+Mon%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: dez.2022

MORUZI, Andrea Braga; TEBET; Gabriela Guarnieri de Campos. Instituições. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZI, Andrea Braga. **O plural das infâncias: aportes sociológicos**. São Carlos: EduFCar, 2010. (Coleção UAB – EFCar).

MOYLES, Janete R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Aremed, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINI, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação Básica, ORSA. 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Aremed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encanamentos na educação infantil**. 9. ed. São Paulo: 2022.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

PASTANA, Marlon Assis. **Cultura, saberes e educação**: a festividade de São Tiago em Mazagão Velho na voz das crianças no estado do Amapá. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

\_\_\_\_\_. **Vozes e olhares das crianças na festa de São Tiago**. Curitiba: Appris Editora, 2021.

PIAGET, Jean. Jan Amos Comênio: ensaios. In: GASPARIN, João Luiz; MARCONDES, Martha Aparecida (Orgs.) **Jan Amos Comênio**. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POSTEMAN, Nil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. de Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Grafia Editorial, 1999.

RAMOS, Fábio Pestana. A história do trágico martírio das crianças nas embarcações portuguesas no século XVI. In: **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade**: 1964-1984. Londrina: Eduel, 2013.

RIZZINI, Irma; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. São Paulo; Salamandra, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação escolar brasileira durante os governos militares. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

\_\_\_\_\_. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.107, p.7-40, jul. 1999.

\_\_\_\_\_. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 14, n. 40, jan./abr. 2003.

ROUSSEAU. Jean-Jacques Rousseau. **Emílio ou da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAMPAIO, João de Deus de. **Ordem e progresso?** ações de normatização e controle no Grupo Escolar Barão do Rio Branco de Macapá/ Ap (1944- 1956). 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

SANT- EXUPÉRY. **O pequeno príncipe**. Tradução: Isolina Bresolin Viana. São Paulo: Via Leitura, 2015.

SANTOS, Dorival da Costa dos. **O regime ditatorial militar no Amapá**: terror resistência e subordinação (1964/1974). 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Asa, 2004.

\_\_\_\_\_. Infância contemporânea e a educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves. **Primeira Infância no**

**século XXI:** direitos das crianças de viver, de brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Editora Oeste, 2013.

SAVIANE, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCARANO, Julita. Crianças esquecidas da Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Mugel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Maura Leal da. **O Território imaginado: Amapá, de território à autonomia política -1943/1988**. 380 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2005.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e de criança**. Grupo de Trabalho-GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 35ª Reunião Anual da Anped. 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/do-silencio-ao-protagonismo-por-uma-leitura-critica-das-concepcoes-de-infancia-e> Acesso em: 02 dez. 2021.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2007

SOËARD, Michel. Jean-Jacques Rousseau: ensaios. In: ROMÃO, José Eustáquio; DOLIVEIRA, Verone Lane Rodrigues. (Orgs.). **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SOUZA, Adriana Machado de. **Entre gangorras e cirandas: o lugar da dimensão lúdica na educação infantil**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

SOUZA, Manoel Azevedo de. **Imagens, memórias e discursos: a construção das identidades amapaenses no Jornal Amapá-1945 a 1968**. 244 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1916.

TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 64**. tudo é história, vol. 64. São Paulo: Brasiliense, 1982.

TREBITSCH, Michel. A função epistemológica da História Oral no discurso da História contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org). **História Oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim/ FINEP, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Manual de procedimentos do repositório de entrevistas de História Oral – RPHO/UFRGS**. Porto Alegre: 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/repho/wp-content/uploads/2020/11/Manual-do-Repositorio-de-Entrevistas-de-Historia-Oral-versao-novembro-2020.pdf> Acesso em: 01 jul. 2022.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima: história de um meninozinho que um dia descobriu a dor**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2019.

VIEIRA, Livia M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v.10, n. 1, p. 28-39, mar. 1999.

VINHAS, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ZAIA, Iomar B. **O acervo escolar**: organização e cuidados básicos. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2004.

ZANELLA, Liane Cary Hermes. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciência da Administração/ UFSC, 2013.

## **Anexo A – Roteiro geral das entrevistas de história oral temática**

### **1 BIOGRAFIA**

**1.1** Nome completo.

**1.2** Data e local do nascimento.

**1.3** Cidade de origem dos pais.

**1.4** Formação inicial: nome da instituição ou das instituições e período da formação.

**1.5** Trajetória profissional: Tempo de atuação, locais de trabalho e cargo/funções exercidas.

### **2 LEMBRANÇAS DA CONJUNTURA DA DÉCADA DE 1970**

**2.1** Contexto pessoal:

**2.1.1** Acontecimentos políticos e econômicos marcantes.

**2.1.2** Atividades culturais vivenciadas.

**2.1.3** Relações estabelecidas entre o adulto e a criança: hábitos, atitudes e comportamentos.

**2.2** Contexto profissional:

**2.2.1** Relações estabelecidas com a mantenedora (SEC), coma chefia imediata e com os colegas de trabalho.

**2.2.2** Jornada de trabalho.

**2.2.3** Reuniões de organização do período letivos.

**2.2.4** Formação continuada em serviço.

### **3 LEMBRANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA MEU PE DE LARANJA LIMA OU DO JARDIM DE INFÂNCIA “O PEQUENO PRINCÍPE” DA DÉCADA DE 1970**

**3.1** Percepções sobre a escola:

**3.1.1** Primeiro contato com a escola.

**3.1.2** Rotina vivenciada na escola.

**3.2** Aspectos gerais da escola:

**3.2.1** Infraestrutura: instalações e equipamentos.

**3.2.2** Estrutura sala de aula: disposição do mobiliário e características físicas (tamanho, iluminação, aeração)

**3.2.3** Planejamento/ Avaliação da aprendizagem: periodicidade, instrumentos utilizados e materiais de suporte.

**3.2.4** Organização da entrada e da saída dos alunos.

**3.2.5** Organização de eventos sociais envolvendo a comunidade escolar.

**3.2.6** Relação estabelecida com a família/ comunidade.

**3.3** Vivencia com os alunos:

- 3.3.1** Rotina diárias estabelecida: organização da aula; higiene e alimentação.
- 3.3.2** Suporte material na sala de aula para efetivação das atividades: cartazes; brinquedos, material escolar (papeis, lápis, cola, etc, ).
- 3.3.3** Atividades realizadas: intencionalidade.
- 3.3.4** Atividades extraclasse: passeios e participação em eventos.
- 3.3.5** Brincadeiras realizadas pelas crianças: espontâneas e planejadas pela professora.
- 3.3.6** Relacionamento entre as crianças e dessas com o professor e com os demais adultos da escola.
- 3.3.7** Relacionamento da família com a professora/ com a escola.
- 3.3.8** Disciplina exigida nas aulas.

## Anexo B – Entrevista de história oral – Versão final

### Entrevista de história oral – Prof. Alberina

Me chamo **Alberina Arrelias Costa**, primeira filha do casal, José da Silva Arrelias e Umbelina Pereira Arrelias, nasci no dia 06 de junho de 1951, num local chamado Igarapé do Lago, município de Mazagão. Nós somos treze filhos e eu sou a mais velha. Eu vim para Macapá com 13 anos. Fui morar na casa da minha avó, Maria Antônia, no bairro do Trem. Comecei a estudar na escola Alexandre Vaz Tavares. Depois fiz admissão e fui pra escola Ginásio Feminino de Macapá, que depois passou a se chamar Santana Rioli. Eu passava praticamente o dia todo na escola, só ia pra casa de noite. Funcionava como um semi-internato. Eu gostava muito, sentia como se fosse minha própria casa. Como meus pais não estavam comigo, eu ficava na escola com as irmãs. Eu não queria sair de lá. Eu amava aquela escola! Quando saí de lá, chorei muito. Foi muito triste! Eu queria ser freira.

Fui pro IETA em 1969, fiz os 04 anos do Pedagógico. Quando terminei o pedagógico, fiz 2 anos no Colégio Amapaense. Fiz Ciências Humanas, pois queria fazer psicologia, mas não deu. Eu fiz concurso, passei logo. O governador Ivanhoé, quem me contratou. Minha professora, Marilene Franco, foi quem me levou para o Pequeno Príncipe, ela era diretora lá. Quando a Marilene saiu. Acho que foi para Belém. Ficou a Leonice como diretora. Eu morava perto do Laranja Lima, mas não quis ficar lá, preferi ir para o Pequeno Príncipe. Fiquei lá até 1979, porque casei em 1977. Em 1978, nasceu a primeira filha, A segunda filha veio em 1979. Quando terminou minha licença, Irmã Elvira pediu para eu ir pro Santana Rioli. Eu era de lá, filha dela, então fui para o Santana ser professora no pré-escolar, porque iam abrir, pela primeira vez, turmas da pré-escolar lá. No Santana, além da pré-escola, fui professora de Ensino Religioso e Educação Artística. Fiz Universidade, quando a Unifap era Núcleo da UFPA. Depois que me formei em Orientação Educacional, fui para o Serviço Técnico Pedagógico, como Orientadora Educacional. Me aposentei no ano de 1997, trabalhando no Santana Rioli.

Antes de ser escola, **o Pequeno Príncipe, era uma Biblioteca**. Foi preciso mexer em todo o prédio pra transformar em escola, fazer salas de aula, tudo muito planejado, com muito carinho. Nós dividimos toda a escola. Decidimos como seria, da pintura até a organização dela. Nós éramos quatro professoras, eu, Aurea, Sueli Torrinha e a Conceição Medeiros. A Eunice era vice diretora, Graça Mont'alverne era secretária e a Regina trabalhava na secretaria, o Sr. Osmar, era o vigia, e a D. Raimunda era a cozinheira. Era uma equipe muito boa, uma verdadeira família! Quando a escola foi inaugurada em 1972, tinha só duas salas de aula, então eu e outra professora trabalhávamos de manhã e as outras duas professoras trabalhavam a tarde, nosso contato era de 20 horas. Tinha a diretoria, a recepção onde recebíamos os alunos, o parquinho.

A **sala de aula** não tinha ventilador e não era quente! Mas tudo foi bem equipado, não faltava nada! Tinha mesinha de madeira, baixas, cantinho, dos brinquedos, de artes, dos livros, das fantasias, uma casinha dentro da sala, era um cantinho para as crianças brincarem, tinha em todas as salas! Coisas da Leonice mesmo, ela era assim: se amanhã eu fosse trabalhar com tinta, deixava tudo prontinho hoje no final da tarde, quando eu chegava no outro dia, estava tudo organizado. Ela sabia tudinho do nosso planejamento. Muito prestativa, nem parecia que ela era a diretora! Usávamos os cartazes: da chamada, quantos somos, ajudante do dia e calendário. Todos feitos com papel cartão. As crianças guardavam a mochila no escaninho. Cada criança tinha o seu espaço no escaninho, que era uma espécie de estante. Para expor os trabalhos deles usávamos um mural e um varalzinho. Eles mesmos colocavam tudo pinduradinho as atividades.

Os pais davam todo o **material para o uso dos alunos**: tesoura, papel, brinquedos e livro de história. O material era de uso coletivo. Dizia: 'aqui tudo é nosso. Não é meu. É nosso!'

Tinha uma reciprocidade muito boa os **pais**. Inclusive quando queria fazer passeios, os pais iam comigo e as crianças iam tranquilas. Ninguém mexia com nada, nem se batiam. Fui até na praia com eles e ninguém fez nada de errado. Os pais nos respeitavam muito e confiavam na gente. Quando tinha reunião com os pais era para toda escola, reunião geral. Era uma relação boa, pois tem que saber como falar do aluno com o pai. Já vi caso de pai bater no filho. Dizia: 'não se preocupa não! Não precisa bater...'mas meu filho não presta'... 'Não falei que seu filho não presta'. Era uma policial. Mas foi só dessa vez também! Tinha que ter muito cuidado, porque as vezes o pai está com problemas.

As **crianças** de um modo geral eram tranquilas, só tinha um aluno que era mais sapeca. Ele dizia: 'tia, tia, eu quero passar as férias contigo' e passou as férias comigo! Eles eram obedientes, na sala todos mundo quietinhos. Eu era tipo mãe pra eles! Tínhamos um sininho adicional. Engraçado que o sininho era diferente para cada situação, por exemplo quando tocava no momento em que estavam repousando, significava que terminava o repouso, eles dobravam a toalhinha direitinho e guardavam. Quando meus alunos iam fazer trabalhos de recortar papel, em cada cadeira coloca um saco, jogavam tudo nesse saco, não jogava nada no chão! Falava: 'nós somos amigos e essa aqui é a nossa casa, nada de jogar lixo no chão, deixar nada desarrumado, levantou põe a cadeira embaixo da mesa'. Não tinha desperdício de material, usavam tudo direitinho e guardavam. Tinha os ajudantes do dia. Essas crianças eram muito tranquilas e educadas também. Durante as aulas tinha o cuidado de trabalhar a criatividade com as crianças. Saia cada coisa linda! Uma vez um aluno chamado André fez um desenho e disse que era o útero materno. Uma outra criança viu o desenho e falou: 'Professora! Olha aqui! Porque que a criança sangra quando nasce?' Nesse momento, tive que parar tudo, para conversarmos sobre essa questão. Eles eram assim, curiosos demais.

As **crianças** brincavam diferente, não tinha celular. Brincavam de bola, futebol. Era essa a brincadeira deles. Aqui nessa rua onde moro, as crianças brincavam de bola, boneca. Vinham pra cá, pra casa. Era assim que era, era muita unidade, até com os vizinhos! As crianças brincavam de telefone sem fio, pira-pega, pira-esconde, macaca. Eram crianças tranquilas! Não era agressivas. Não tinha esses vídeos ruins que assistem agora. Era tão bom! Só tive um problema com um pai, ele não gostava que a criança dele chegasse perto de negro. Não gostava que chegasse perto de gente preta. Disse: 'minha filha, passa a mão nele aqui... passa... A cor dele é uma cor bonita, assim como a sua cor é bonita. Ele é seu amigo. Ela começou a pegar na mão dele na hora de fazer a rodinha. até que ela passou a pegar normalmente. As crianças moravam no entorno da escola mesmo. As que moravam mais longe iam a pé para escola, então não moravam muito longe!

Íamos de segunda à sábado, para a escola. No sábado fazíamos o **planejamento** em conjunto. De lá, as vezes íamos para a praia! **Planejávamos** sobre dia da mãe, pai, carnaval, páscoa, o pan-americano, encerramento do ano letivo, não era formatura, era encerramento! Todas essas festas, tínhamos no Pequeno Príncipe. Então, geralmente planejávamos sobre as datas comemorativas: mãe, pai, carnaval, páscoa. Em junho, festa juninas e agosto as profissões. Em setembro tinha a pátria, outubro as crianças e os professores. Chegava dezembro já era natal! Trabalhávamos com tudo, com cola, com tinta guache, com feijão, com arroz, papel picado, tudo fazíamos! Também fazíamos dramatizações, de acordo com a data, cineminha nas caixas grandes de sapato, teatro de vareta.

No mês de junho, tinha a festa junina, cada um fazia uma apresentação: fazíamos o boi, cantando com todas as crianças o casamento na roça. Tínhamos desfile do dia da criança. A coisa mais linda! Todo ano escolhíamos um aluno para ser o pequeno príncipe.

Quando as crianças chegavam na sala guardavam a mochila no escaninho. Cada uma tinha um escaninho. Em seguida, sentavam na rodinha. Fazíamos com eles a chamada, a oração, as vezes uma dinâmica de movimentação e conversávamos o tema de estudo. Depois da rodinha fazíamos algumas atividades. Tinha o lanche da escola, mas algumas crianças também levavam lanche. Depois do lanche, eles escovam os dentes. Cada criança tinha a sua toalhinha, tanto para enxugar o rosto e outra para usar no repouso, eles tinham repouso. Tinham umas crianças que até dormiam. Quando acabava a aula os pais vinham pegando as crianças na sala.

No Pequeno Príncipe eu saía, ia embora, fazia **excursão** com os meninos. Inha uma supervisora que falava: ‘Excursão não! Saía não...saía não com eles! Nem dava medo. Eram obedientes. Não se dispersavam não! Tinha um aluno que na casa dele tinha um pirarucu. Sempre levava os alunos para ‘espiar’ esse pirarucu. Na casa dele tinha um lago lá. Fazia muito passeios, íamos para a praça, para frente da cidade. Os pais davam todo apoio!

### **Entrevista de história oral – Prof. Ana Maria**

Meu nome é **Ana Maria Vilhena Vieira**. Nasci no município de Breves, no Pará. Meus pais moravam no município de Afuá e quando eu estava para nascer, minha mãe decidiu ir para Belém, para eu nascer lá, por que tinha mais recursos. Mas não deu tempo de ela chegar e eu acabei nascendo em Breves. Depois minha mãe me levou para Belém e retornamos para o Afuá, onde cresci. Meu pai era comerciante, mas preocupado com os filhos que estavam crescendo e não estavam estudando, decidi se mudar com toda a família para Macapá, em 1959. Eu tinha 08 anos quando vim morar no Amapá. Meu pai continuou no ramo do comércio aqui em Macapá e me matriculou na Escola Paroquial São José. Mas como eu e meus irmãos já tínhamos uma idade um pouco avançada para frequentar as séries iniciais, nós fizemos duas séries num só ano. No ano seguinte fui estudar na Escola Alexandre Vaz Tavares, onde fiquei até o 3º ano. O 4º ano, já fiz no Grupo Escolar Barão do Rio Branco. Naquela época para dar continuidade aos estudos, tínhamos que fazer o exame de admissão. Então eu e minhas irmãs, Rosa e Tereza, escolhemos a Escola Normal que já formava o aluno para uma profissão. Tinha a escola técnica, mas nós escolhemos ser professoras. Terminando o 4º ano ginásial, me formaria em professor auxiliar, que me dava o direito de ajudar o professor das séries iniciais. Mas como eu já tinha estudado música, tocava acordeom, lia partitura, passei a participar dos encontros de professores da Educação Pré-escolar. Lá eu ensinava música para todos. Eu ainda estava cursando o 4º ano, quando eles decidiram me contratar como professora da Pré-escolar. Isso em 1968, mas pela lei eu só poderia começar a lecionar depois de terminar o 4º ano ginásial normal. Mas, como queriam que eu ficasse participando, sempre dando aquela parte da educação musical, resolveram a me contratar logo. Terminei o 4º ano e fui fazer o curso pedagógico. Mas já trabalhava.

Casei em julho de 1971, quando fazia o 3º ano pedagógico. Nessa época, trabalhava na Escola Paroquial São José, uma escola particular. Trabalhei do início do ano até o mês de julho, rescindi o contrato e fui embora para Belém. Porque o meu marido era vendedor de joias e roupas aqui em Macapá e em Belém. Ele resolveu morar em Belém e eu fui junto. Terminei o curso pedagógico, Belém, em 1972. Foi quando fiquei sabendo que estava havendo um curso para professor da Pré-escolar em Macapá, com dois meses de duração. Sabia que o governo iria contratar 9 professores com curso completo de pedagogia, entre 22 pessoas que estavam fazendo o curso. Como

já tinha concluído o curso pedagógico em Belém, voltei para Macapá. Fui procurar a Prof. Graziela Reis de Souza, que era chefe do 1º grau, da Secretaria de Educação, porque já estavam contratando, e eu queria saber se havia a possibilidade de me contratarem. Mas ela disse que não seria possível, porque seria contratado somente quem tivesse feito o curso preparatório. No dia seguinte, uma Supervisora da Secretaria de Educação, chegou em minha casa dizendo que era para eu ir assinar o contrato, por que só 8 professoras que fizeram o treinamento tinham o curso pedagógico completo. Naquele mesmo dia, à tarde, assinei o contrato para trabalhar em uma das duas escolas que estavam sendo inauguradas, o Pequeno Príncipe e o Meu Pé de Laranja Lima. Como eu morava no bairro Santa Rita, fui trabalhar no Meu Pé de Laranja Lima. Eu trabalhei lá por 7 anos.

No Laranja Lima trabalhava muito com essa parte artística, musical, teatral, contação de história. Sempre utilizava nas aulas. Digo sempre assim: ‘Quem não gosta da arte, não pode ser bom professor da Educação Infantil!’. Porque na Educação Infantil você entrelaça as artes, você tem que gostar de cantar, de pintar, gostar de poesia e gostar de música! Tem que gostar da arte de um modo geral. Se você não é apaixonado pela arte, você não pode fazer um bom trabalho na pré-escola, por que uma coisa puxa a outra. Devido esse meu trabalho com as artes, recebia muitos convites para participar de reuniões pedagógicas, para ensinar outros professores a trabalhar com música na sala de aula, a contar história. Mas para fazer esse trabalho, tinha que ficar muito tempo fora da sala de aula. Foi então que me convidaram para trabalhar na Secretaria de Educação. Nesta época, já fazia o curso de supervisão pedagógica na Universidade Federal do Pará, no Núcleo de Educação, que depois virou Unifap. Também participava de muitos congressos de educação pré-escolar fora do Amapá. Aproveitava para aprender coisas novas e trazer pra cá e organizar treinamentos. Nunca gostei de ficar só ouvindo. Eu gostava de viajar em congressos. Eu não perdia um congresso no mês de julho. Diziam assim: ‘tu és doida, estas perdendo tuas férias, gastando teu dinheiro’. Dizia: ‘Eu estou é ganhando, por que pelo menos eu não fico só no disse-me-disse. Eu ia buscar lá fora. Todos os anos eu viajava pra congresso. É por isso, que eu não ficava só ouvindo as pessoas daqui.

Certa vez fui participar de um Congresso na Bahia. Lá conheci uma grande educadora, o nome dela era Corina, conhecida também por ‘tia Corina’. Ela cantava, tocava e compunha músicas infantis. Ela criou uma missa específica para criança, fez uma missa pra criança. Comprei os livros dela, os discos dela, e trouxe pra cá. O governo nunca me deu um centavo pra viajar, mas quando eu chegava trazendo as novidades queriam que eu repassasse. Gostava de repassar para os professores. Reuni por núcleo: núcleo do Trem, do Laguinho... Eles aprendiam para repassar para as colegas da escola. Teve um dia que fiz um ensaio geral, na praça da Bandeira. Juntei todas as escolas e ensaiei. No Dia da Criança, nós fizemos a grande missa infantil. Toda com gestos. Foi a coisa mais linda! Foi em 1980, Ano Internacional da Criança. Nós fechamos o Ano Internacional da Criança, com essa. Mais de 1000 crianças cantando com os gestos e eu regendo as crianças: ‘gesto feito com amor também é uma oração, gesto feio com amor também é uma oração, gesto é uma oração ...’; ‘nós somos as crianças e gostamos de rezar dai-me as bençãos para nos imitar, cantando, rezando fazendo gestos com amor é preciso ser criança ...’. Essa missa marcou a minha vida. Fiquei muito feliz com esse trabalho. Eu não esqueço nunca! Vou morrer com isso na minha cabecinha.

Quando saí da Secretaria de Educação, fui trabalhar na Jardim de Infância Padre Vitório Galliani e no Jardim de Infância São Francisco de Assis. Trabalhava nos dois, porque em 1992, tinha passado no concurso do Estado para supervisora. Quando me aposentei da União, fiquei só no São Francisco de Assis. Como era concursada do Estado, em 1995, pedi para me devolverem para a Secretaria de Educação, quando estava lá, recebi

um convite pra trabalhar na Biblioteca Pública, onde estou até hoje. Eu sempre trabalhei com criança. Acho que foi a pré-escolar que me deu bagagem pra trabalhar na Biblioteca.

Das minhas lembranças iniciais do **Jardim de Infância Meu Pé de Laranja Lima**, lembro do Governador Ivanhoé. Não posso falar que me emociono muito! Nunca vi um governador tão apaixonado pela educação, especialmente pela Pré-escola do que o Ivanhoé Martins! Ele quem entregou a escola para os funcionários. Era uma escola nova. Uma escola pensada por ele. Quem escolheu o nome dessas duas escolas foi o Ivanhoé. Foi ele quem escolheu o nome Pequeno Príncipe. Foi ele que escolheu Meu Pé de Laranja Lima. Ele fez isso, acredito, com muito amor. E mais bonito que achei, foi quando o mandato dele terminou. Ele foi se despedir de todos na escola. Achei muito importante! Ele abraçou a todos, agradeceu. Ele chorou. Nós choramos.

A **estrutura da escola** era mais ou menos assim: toda a escola tinha o piso revertido por tacos, com ventilação natural. No começo, a escola tinha somente 02 salas de aula. Depois improvisaram mais 02 salas. Na sala tinham mesinhas que eram de madeira. Tinha uns biombos que chamavam de escaninho. Sempre existiu! Era pequenininho, de madeira, vazada. A criança chegava e colocava o material dela lá. Com a ampliação, construíram de fato mais salas e o parquinho. Tinha tanque de areia usávamos na hora do recreio livre. Tinha o recreio livre e o recreio dirigido, quando planejávamos as brincadeiras. Mas tinha um momento, principalmente na entrada, quando levávamos as crianças para lá, para ficarem livres brincando na areia. Levávamos os baldinhos para criarem lá na areia. Depois parece que foi verificado, parece que não era muito sadia a areia. Vinham aquelas orientações que podia fazer mal. Eles botavam, depois tiravam as coisas, a gente pensava que estava certo, aí estava errado.

Os pais levavam **materiais** para as crianças usarem. Nós já pedíamos na matrícula. Os pais que pudessem levavam. Não era obrigado. Mas o pobre, o que mais se sacrifica, que levava. Era mais fácil o pobre levar do que o abastado. Os brinquedinhos que os pais levavam, misturávamos tudo. Pedíamos para que os pais nem mostrassem o brinquedo para os filhos, pra ele não se apegar no brinquedo. Mas ainda tinha aqueles que mostravam. Era de uso coletivo. Já sabiam que no final do ano a criança não podia levar o brinquedo. Também por que já estava desgastado. Era tão gostoso aquilo! Não era obrigado, mas eles levavam com muito amor os materiais. Trabalhávamos muito com papel sucata, pedíamos à imprensa e secretarias. Era muito bonito nosso trabalho! Era muita dedicação, muito amor! Você não exigia, não cobrava a perfeição da criança, mas você proporcionava a criança a tinta. Mostrava o que ele podia fazer, e ela fazia. Saia tanta coisa interessante. Cada exposição bonita que nós tínhamos. Trabalhava como o desenho das crianças, emoldurávamos tudo. No final do ano, fazíamos a exposição. Os pais ficavam babando, olhando, admirando o trabalho do filho. Saía muita coisa bonita. Eles nem acreditavam que era do filho deles.

A relação com os **pais** era boa. Tínhamos, conversas com os pais sobre as crianças, a frequência, a participação deles. Agora tinha que ter muito jeito para conversar com os pais sobre isso. Por que o pai nunca gosta de ouvir nada negativo a respeito da sua criança. Com jeitinho conversávamos muito com os pais. Sempre houve isso, aquela preocupação. Nós éramos preparadas pra isso.

A **criança** observa muito o professor e o professor a criança. Então o professor tem que passar segurança para criança. Quando isso acontece a criança faz aquilo que ela tem condições de fazer, aquilo que está na capacidade dela. Logo no início ela é teimosa, mas depois vai vendo que a professora é a segunda mãe dela. Ela tem confiança na mãe, ela passa a ter confiança na professora também.

A Maria Olinda primava pelo **planejamento**. Porque ela sentava conosco no sábado, no final de semana, porque ela era também supervisora. Ela era daquela equipe que foi pra Belo Horizonte se especializar, junto com ela foi a Prof. Iracema e a Prof. Marilene Franco. No sábado sentava conosco para planejar, nos orientar. Aprendi muitas coisas sobre a pré-escola com ela. Dizia: ‘Ana! Não joga nada fora. O que não precisa hoje, amanhã tu vais precisar. Pega uma caixa, tudo que hoje não serve, como uma gravura ou um palito, coloca nessa caixa. No dia do planejamento, “caiam em cima da minha caixa”. Porque precisavam de coisas que só tinha na minha caixa. As duas escolas faziam planejamento juntas. Planejavamos em cima da idade: quem trabalhava com as crianças de 05 anos, fazia um planejamento e quem trabalhava com as crianças de 06 anos fazia um outro planejamento. Também o planejamento era realizado em cima de unidades de trabalho, que eram várias, com temas como, por exemplo a páscoa. Chamávamos esse planejamento de Planejamento Geral. Em cima desse planejamento cada professor fazia o seu planejamento semanal e planejamento diário. Alguns professores não gostavam de fazer o planejamento diário, porque achavam que era a mesma coisa que o semanal. As vezes a Prof. Maria Olinda e as vezes uma outra supervisora da Secretária de Educação iam observar nosso trabalho. Discretamente olhavam a sala e o que estávamos fazendo. Depois conversavam conosco. De vez enquanto pediam nossos planejamentos. Tinha **estudo**, principalmente quando Prof. Maria Olinda era diretora. Eles aconteciam em cima das nossas dificuldades. / No começo tinha uma professora de **ensino religioso**, mas não deu certo o ensino religioso. Porque tinha que ser tudo integrado. / A **avaliação** das crianças era feita no dia a dia. Cada professor fazia por meio de observação. Não tinha nenhuma ficha para preencher, por exemplo.

No Laranja Lima tinham uns **eventos** bem marcantes. Tinha aquelas datas principais: Início de ano letivo começava, depois vinha dia das mães, festa junina, festa do folclore, independência do Brasil, dia da criança natal, encerramento do ano letivo. Tinha o desfile, nesse tinha uma competição enorme entre as dois Jardins de Infância. Competição mesmo, daquelas que a gente passava a noite acordada, preparando tudo. Era uma disputa entre o Meu Pé de Laranja Lima e o Pequeno Príncipe, para sair uma mais bonita que a outra. Ninguém tinha pena! Era no Dia da Crianças, desfilavam de bicicletinha ou usava velocípede. Os pais levavam as crianças e esperavam. Era muito bacana!

Sobre a **rotina** vivenciada na escola, penso que não mudou muito. Recebíamos as crianças dos pais, no pátio da escola. Em seguida, conduzíamos elas para as salas de aula. Na sala, os brinquedos já estavam arrumados. Mostrávamos para as crianças e deixávamos elas à vontade. Depois fazíamos a rodinha, onde conduzíamos algumas atividades de rotina, como exploração dos cartazes. Na saída, os pais iam pegar as crianças na sala. A medida em que os pais iam chegando, nós íamos entregando as crianças. Era muita responsabilidade!

### **Entrevista de história oral – Prof. Célia**

Me chamo **Célia Lucia de Oliveira Coutinho**. Minha mãe é de um município do Estado do Pará e meu pai é de Mazagão. Minha mãe, veio morar em Macapá com mais ou menos 17 anos. Depois de um tempo conheceu meu pai e se casou com ele, quando tinha uns 25 ou 27 anos. E não saíram mais de Macapá. Eu sou a primeira filha. Nasci em 1957. Meus pais sempre moraram na rua Cora de Carvalho. No início na casa da tia da minha mãe que se chamava Júlia, a quem eu chamava de vovó, por que tinha ela como se fosse a mãe de minha mãe. Só há sete anos atrás que conheci minha vó de verdade, vó Nenê. Papai era pedreiro. Só trabalhava por conta. Quando tinha uma obra estava tudo bem. Mas quando passava um período sem trabalho, as coisas ficavam difíceis. Já mamãe era doméstica, nunca trabalhou fora, só cuidava dos filhos. Ela nunca estudou, só aprendeu a assinar o

nome para tirar um documento. Tinha vergonha de não saber assinar. Mas mesmo assim tem um conhecimento empírico maior que o meu. O papai estudou, dizendo ele, até a 5ª série da época. Ele sabia muito de matemática. Brigava conosco porque nunca conseguíamos fazer conta de cabeça, coisa que ele fazia normalmente. A mamãe teve oito filhos, entre eles, dois gêmeos. Passamos muitas dificuldades, morando na casa de parentes. Mas conseguimos comprar uma casinha bem humilde, na mesma rua onde morávamos com tia Júlia. A casa era bem velhinha, quase caindo, mas fomos morar lá assim mesmo. Éramos dez pessoas, oito filhos, papai e mamãe. Mas nessa casa, mamãe teria mais tranquilidade pra cuidar dos filhos. Mamãe era muito rígida com nossa educação. Ela não deixava a gente sem estudar. Ela não sabia ler, mas sabia botar a gente para estudar. Também não gostava de coisa errada. As vezes apanhávamos sem nem saber o que tínhamos feito. Quando alguém vinha dizer ‘fulano de tal, fez tal coisa’, já dava umas pancadas na gente com medo de saber o que a gente tinha feito. E as vezes nem era tudo isso que falavam. Isso me deixava muito zangada. Mas hoje percebo que era por conta do stress, da vida que ela levava. Hoje vejo quanto ela foi lutadora para cuidar de todos os filhos, sem a mínima condição financeira.

Comecei a estudar no Coaracy Nunes na 1ª série. Porque morávamos ali perto. Não fiz o pré-escolar, mas tinha uma pessoa na rua de casa que dava aula particular. Eu comecei a estudar com ela quando tinha uns 05 ou 06 anos. Quando fui pra escola ler, não tive nenhuma dificuldade. Quando terminei a 4ª série e ia para a 5ª série, não sei qual foi o critério que o Coaracy Nunes adotou que eu pulei uma série, então fui pro IETA fazer o ginásio e passei para o pedagógico. Quando estava terminando o ensino médio a Universidade Federal do Pará, fazia vestibular aqui em Macapá, pra estudar lá. Eu não tinha condições financeiras de ir estudar em Belém. Mas gostava de estudar e continuava estudando. Quando falei pro meu pai que ia me inscrever pro vestibular, ele disse ‘Minha filha, esqueça isso, você vai estudar, você vai trabalhar, continuar trabalhando, pra me ajudar a criar os seus irmãos.’ Eu chorei a noite inteira nesse dia. Amanheci com os olhos inchados por que eu não ia fazer o vestibular. Nunca mais falei em vestibular, porque eu não ia fazer mesmo. Então eu terminei em 1975.

Comecei a trabalhar nova pra ajudar em casa. Com 14 anos cuidava do filho de fulano, filho de sicrano. Ganhava um pouquinho que dava pra mamãe. Meus dois irmãos, que eram gêmeos e nasceram depois de mim, vendiam picolé, jornal pela rua, enchiam água para as pessoas e o que ganhavam já ajudava nas despesas. Foi aí que as coisas começaram a melhorar. Aos 14 anos eu fui trabalhar na imprensa, indicada por uma moça que morava na nossa rua e era com um jornalista. Ele trabalhava na imprensa e me arrumou esse emprego. Meu trabalho era ler os jornais e o diário, junto com outras três moças. A gente fazia a revisão dos jornais para identificar os erros. Quando encontrávamos, tínhamos que riscar pra eles consertarem. Esse foi meu primeiro emprego, mas quando veio o contrato definitivo, eu não pude ficar por que eu não tinha 18 anos ainda. Mas o meu chefe de lá, gostava muito de mim e sabia que eu precisava trabalhar, então arrumou uma vaga pra mim na Associação dos Servidores Civis do Brasil. Era tipo previdência médica, só para os funcionários públicos. Fui trabalhar nesse lugar no dia seguinte. O salário era melhor e também conheci pessoas ótimas. Passado um tempo, um senhor que era responsável por um posto de gasolina e vendia peças me convidou pra trabalhar com ele, pra ganhar 50% mais do que me pagavam.

Quando estava trabalhando com ele, quase um ano, em 1975. Eu tinha terminado o curso pedagógico e uma pessoa do IETA, foi lá na casa da mamãe com um aviso para eu me apresentar no IETA. Não sabia o que era, mas fui. Eles estavam recrutando os alunos do 3º ano que tinham terminado o ensino pedagógico para um

treinamento. A pessoa que me atendeu disse que eu tinha sido indicada em função das minhas notas serem maiores nas primeiras séries. E assim eu fiz o treinamento nos meses de dezembro de 1975, janeiro e fevereiro de 1976. Quando terminou o curso, várias pessoas que tiveram bom desempenho, inclusive eu, foram trabalhar com pré-escolar. Eram 09 vagas e tinham umas 60 pessoas fazendo em duas turmas. Das 09 vagas, eram 05 para o Pequeno Príncipe e 04 para o Laranja Lima. Quando saiu o resultado, eu fui pro Pequeno Príncipe. Eu fiquei em segundo lugar na classificação e as cinco primeiras ficariam no Pequeno Príncipe e as outras, iriam para o Laranja Lima. E lá comecei a minha vida profissional. Nós começamos a trabalhar com turma em fevereiro. Saí do emprego onde eu estava, mas nosso contrato na educação não saiu. Então fiquei sem receber nada e as coisas ficaram complicadas por era meu dinheiro que ajudava em casa. Só chamaram a gente para assinar o contrato na Secretaria de Administração em junho. Mesmo assim, quando me chamaram para assinar constava que o pagamento seria a partir de 1º de junho, e não fevereiro, que era quando tinha começado a trabalhar. Reclamei com a pessoa que estava lá, ela ligou pra alguém que disse que era a determinação da secretaria e tinha começado a trabalhar em fevereiro por que eu quis, tanto que meu contrato é de 1º de junho de 1976. Sai de lá triste porque contava em receber por todos os meses trabalhados. Eu não tinha nem ideia de quanto era o salário de professor. Quando veio o primeiro salário, era muito dinheiro, comparado com o que eu recebia na empresa privada. Certo é que fiquei trabalhando, ajudando minha família enquanto meus irmãos cresciam. Aí todo mundo foi procurando trabalho também. O certo é que eu não mexia no meu dinheiro. Só fui administrar o dinheiro que eu ganhava depois que eu casei.

Quando comecei a trabalhar no **Jardim de Infância “O Pequeno Príncipe”**, não foi como geralmente acontece: pegar uma carta de apresentação na SEED e ir para a escola que está designado. Eu, recém contratada, junto com outras colegas também recém contratadas, tivemos um momento diferente, porque nós passamos dois meses no Pequeno Príncipe fazendo treinamento antes de sermos contratadas. Então quando começamos a trabalhar, como normalmente acontece, surgiram algumas dificuldades porque vem aquela história: ‘Nós fazemos sempre assim! Nós vamos continuar fazendo assim!’. Mas apostamos no que recebemos no treinamento. Nós éramos cinco professoras, dava para equilibrar com as quartas professoras que já trabalhavam lá. Nós sentimos isso, mas nada que viesse afetar a ação em si e as nossas relações. Nos meus primeiros anos de trabalho com a pré-escola, com apenas duas escolas funcionando, quando os pais brigavam muito por vaga e não saia praticamente nenhuma criança, nos trabalhávamos muito... muito... muito... para as coisas acontecerem muito bem. Então eu sinto o prazer enorme de dizer que fui muito bem acolhida. Porém, faço questão de ressaltar que a acolhida maior e mais significativa que recebi ao chegar no Pequeno Príncipe, foi pela diretora da escola, a Prof. Leonice. Ela era alguém muito rígida no sentido da ação, de cobrar mesmo o trabalho, mas muito aberta pra ajudar. Atraso de 5 minutos para ela, era como se fosse um atraso enorme. Naquela época tudo tinha seus dias, como o dia da páscoa e o dia das mães, por exemplo. Como eu tinha dificuldade com essa parte de desenho para ornamentar a sala, pedia ajuda para ela. Então falava: ‘Tens tempo pra ficar comigo amanhã depois das 5h da tarde quando eu sair da minha sala?’. Ficava com ela e saímos as vezes meia-noite ou 1h da manhã. O marido dela ia nos buscar na escola e depois me deixava em casa. Fazia as coisas muito rápido e olha que ela nem desenhava muita coisa. Era muito de já ir fazendo as coisas acontecerem no papel, para já irmos arrumando a sala. Tinha uma habilidade imensa que nem imagino como conseguia. Sempre com muita presteza! Nunca deixava professor ou pai fazerem comparativo entre as salas, no sentido uma entrar melhor do que a outra em relação a ornamentação. Quando percebia que uma sala precisava melhorar, dizia para a professora: ‘Vamos dar mais uma checada nessa sala?’.

Era assim: uma pessoa excelente! Fiquei no Pequeno Príncipe até mais ou menos 1983, quando fui para a Secretaria trabalhar no assessoramento às pré-escolas, saímos de lá, eu e outras colegas que assessoravam, para o Jardim de Infância Mundo da Criança. Quando estava no Mundo da Criança, fiz Licenciatura em Letras no Núcleo da UFPA. Depois de um certo tempo, voltei para a Secretária de Educação para o assessoramento às escolas do Pré-escolar. De 1991 a 1996 fiquei como diretora no Laranja Lima. Depois passei a trabalhar com o ensino Profissionalizante. Atualmente estou na SEED, no Setor de Ensino Profissionalizante e no Conselho de Educação

Em relação a **estrutura física da escola**, lembro que o piso da escola era coberto por tacos e as janelas eram de vidro. Logo que entrávamos na escola, tinha um salão, onde tudo acontecia! Na frente da escola tinha um parquinho. Naquela época era a única escola pública que tinha parque. Os brinquedos eram de ferro. Tinha escorrega, balanço e também um tanque de areia que era bem grandão e que a Prof. Leonice gostava de conservá-lo bem limpinho! Colocávamos os brinquedos lá e eles brincavam bastante, por isso no dia do parque as vezes optavam em ir direto para o tanque. Nas salas de aula não tinham ventiladores. Vento, só da natureza! Ventilação natural. Esse era um dos motivos que as portas das salas ficavam sempre abertas, Deus te livre se fechássemos as portas da sala! Chamavam logo a nossa atenção! Os banheiros eram próximos das salas. Dava para ficarmos olhando as crianças se direcionarem sozinhas ao banheiro.

Em relação a **infraestrutura da sala**, tínhamos o armário para guardar nosso material e os escaninhos para arrumar os materiais das crianças. Quando não tinha um número suficiente de escaninhos, fazíamos uma divisão nele. Porque tinha que ficar tudo muito bem organizado! As crianças levavam mochila com toalhinhas pra enxugar a mão. Uma ou outra levava lanche de casa. Naquele tempo já eram montados os cantinhos, só que eles não eram organizados como propunha o PROEPRE. Mas tinha o chamávamos por exemplo, de cantinho da pintura e cantinho da dramatização. Nas salas também, tinham os cartazes de rotina, que eram confeccionados com papel cartão; o mural; o varal para exposição dos desenhos das crianças e outros trabalhos.

Até um determinado período, acho que nós tínhamos uma **estrutura** boa pra acontecer. Não achava ruim, porque naquele tempo os pais podiam levar os materiais. Depois começaram a dizer que não se podia pedir materiais para os pais. Lembro que recebíamos muitos pacotes com materiais para trabalhar direto com o aluno. Tinha muito material! Chegava em caixas. Tanto pela Secretaria de Educação, quanto levado pelos pais dos alunos. Não tínhamos o menor problema em relação à materiais. Tinha tanto brinquedo que nem sabíamos como arrumar. As vezes esses brinquedos eram levados para o parque, para brincarem no tanque de areia, que era bem limpinho. Em termos de materiais, usávamos papel normal para as crianças fazerem as atividades, mas também usávamos sucata., que eram disponibilizadas pela Secretaria de Educação e a Imprensa Oficial. Sempre quem ia buscar essas sucatas era a Prof. Leonice. Arrumávamos essa sucata de acordo com que íamos trabalhar em sala de aula. Por exemplo, quando íamos trabalhar com dobraduras, cortávamos tudinho do jeito que iríamos precisar para as crianças fazerem essa atividade.

Fazíamos no início do ano uma entrevista com todos os **pais**. Era uma coleta de dados. Então questões envolvendo a religião da família, era conhecida naquele momento. Os pais diziam: 'Pode fazer isso ou não pode fazer isso'. Com essa e outras informações que os pais nos passavam, eu já ia organizando a minha lista, por exemplo, de quem não podia ensaiar as danças relacionadas a apresentação do folclore ou da festa junina. "Fulano não pode fazer tal coisa lá no folclore". Nós não forçávamos. Aquelas crianças que não podiam dançar os que mais

queriam. Acontecia muito isso! Lembro que a maioria dos que não podiam dançar os pais morriam de rir, porque quando chegavam eles estavam dançando. Os pais dos alunos eram muito participativos. Por exemplo, se chamássemos um pai pra conversar, eles vinham e escutavam a professora. Muitas vezes davam nos davam razão. Eu ouvia muito isso: ‘Professora a senhora pode dar um cascudo!’. Dizia: Não posso não! Não é pra isso que estou lhe chamando!’ Não me lembro dos detalhes das reuniões do pais. Mas lembro que eram reuniões gerais com todos os pais de todas as turmas juntos. Era uma reunião muito gostosa! Os pais gostavam demais! A Prof. Leonice, dizia para apresentarmos uma atividade que fazíamos com as crianças para os pais. Poderíamos fazer uma dramatização, por exemplo. Lembro que uma vez que fiz expressão corporal com mais duas colegas. Os pais eram muito participativos. Percebia isso naquela época, por exemplo, se chamássemos um pai pra conversar, eles vinham, escutavam o professor. Muitas vezes davam razão. Eu ouvia muito isso: ‘Professora a senhora pode dar um cascudo!’... aquela história’... ‘Não posso não! Não é pra isso!’... ‘Não pense que eu vou ficar zangada. Ele não pode vir pra cá querer fazer o que ele quer!’... Então a gente tinha essa conversa. Quando a gente começou a incluir o ajudante do dia, a gente explicava: ‘Todo mundo aqui ajuda. O que é ajudante? Pode inclusive varrer a salinha!’... Depois não podia mais. Eu chegava nas escolas: ‘Não professora! A gente não pode mais falar para eles varrerem a sala. Porque os pais não gostam. Naquela época não era assim. Era uma conversa muito boa.

Naquela época não existia jogos de vídeo game, como em hoje. O que era próprio deles era a questão dos brinquedos, era como se para eles quanto maiores fossem os brinquedos melhores seriam. Quem tinha um carrinho de controle remoto estava no céu e na Terra! Então era perceptível que não tinha nada que não fosse o brinquedo que chamasse a atenção deles. No dia que era marcado, para levar brinquedo, era cada um, que eu tinha até medo de perder. Cada brinquedo, que hoje em dia nem se vê mais. As crianças nem querem. A relação com as **crianças**, era totalmente diferente do que é hoje. Era uma coisa de mãe. Professor pra eles era uma mãe. Lembro de algo que é bem incipiente, mas dá pra gente vê a diferença. Não vou nem olhara a questão econômica. Os presentes que a gente ganhava. Não importava o tipo de presente. Não tinha um que não trouxesse um presente no Dia dos Professores. Eu dizia sempre que durante os anos que fui professora, o único dia que eu ia de táxi pra casa, era no Dia do Professor, porque era tanto presente que eu tinha que chamar um taxi para levar os presentes. Todos nós íamos de taxi. Todo mundo ganhava presente. Tive um aluno que me deu presente acho que o ensino fundamental todinho dele. Todo dia do professor ele ia lá em casa, com a mãe dele, deixar um presente. Briguinha sempre teve. Lembro de uma história de um menino que morava próximo da escola, numa daquelas casas bonitas. Tinha um poder aquisitivo parece mais ou menos. Eu tinha umas meninas negras, alunos pretos. Tinha inclusive uma que era uma maravilha. Era muito gostoso lidar com ela. Esse menino [que morava perto da escola] começou a dar problema. Ele não queria mais pegar na mão da colega que era negra. Isso deu uma confusão na escola, porque era tão raro isso naquela época. Mas acontecia, volta e meia, essa questão da cor. Um dia essa menina não quis ficar na escola, chorou..., chorou..., chorou..., por que o coleguinha não queria pegar na mão dela. A Leonice entrou em campo. Todo mundo entrou em campo. Um dia, fiquei observando o menino que não queria pegar na mão da colega. O que me chamou a atenção? Ele tinha uma babá negra e ele vinha agarrado nela. Eles vinham andando, moravam perto da escola. Vinha com a mão segura e bem juntinho da babá. Dava cheiro nela na hora de sair. Eu disse: ‘Leonice eu acho que o problema não está na cor não! Tá na relação’. Algo que no meio dessa história aconteceu, porque senão com é que ele tinha todo esse apego com a pessoa que cuidava dele e ela era negra, bem mais negra do que a coleguinha dele. Depois de conversar com ele, entendemos que foi uma situação,

que nem me lembro direito do que se tratava, que deixou ele chateado com a coleguinha. Era uma outra questão. Depois a relação entre ele e a coleguinha melhorou. Mas briguinhas existiam sim!

Nosso **planejamento pedagógico** era muito interessante. Como só tinha o Pequeno Príncipe e o Laranja Lima, juntavam essas duas escolas. Penso que fizeram uma junção tão grande com essas duas escolas que iniciou uma disputa enorme entre elas. Por exemplo, no sábado que era para apresentarmos uma experiência vivenciada na sala de aula, todo mundo queria levar as melhores experiências possíveis. Muitas vezes isso era ruim! Mas de certa forma, penso que os alunos eram quem saíam ganhando. Logo no começo tínhamos uma turma, mas depois deram contrato duplo, quando passamos a ter duas turmas. No sábado havia a reunião pedagógica. Num sábado a reunião acontecia no Pequeno Príncipe, o pessoal do Laranja Lima ia pra lá. No outro sábado, o pessoal do Pequeno Príncipe ia para o Laranja Lima. Todo mundo tinha que levar um relato de uma experiência. No meio de semana era escolhido quem iria fazer o relato. Acho que era feito um sorteio. A professora escolhida ou sorteada para relatar a experiência, não sei bem ao certo o critério que utilizavam, tinha que passar para todas as outras professoras como trabalhou. Chegou um determinado momento que era para falar como trabalhou a matemática, como trabalhou ciências. A Prof. Leonice, sempre procurou participar do planejamento e ela era diretora. Perguntava: ‘Tu vais fazer uma história com teatro de sombra?’. Ela ensinava e ia pra sala de aula assistir como eu estava contando, para poder ver como as crianças reagiam. Quando íamos contar a experiência já estava ‘tudo bonitinho’. Ela ajudava muito! Ajudava demais mesmo!

Em relação ao **acompanhamento do nosso fazer na sala de aula**, era rígido! Afinal de contas, estávamos vivendo o quê? Plena ditadura militar! Tínhamos que fazer “tudo na régua”, até o que eu ia falar dentro da sala. Tinha planejamento pra tudo. Nosso planejamento era desse tamanho assim [abriu os braços], e ainda tinha que fixar na parede, próximo da porta da sala de aula. Quando a supervisora da Secretaria de Educação chegava, observava na parede o planejamento que seria trabalhado nesse dia. Se estivesse lá “história”, para ser contada naquele horário e eu estivesse, por exemplo, lá na recreação, a chamada de atenção era naquela hora. Dizia: ‘Tá inventando. Não pode. Tem que ser como está no planejamento’, ‘Você disse que ia contar essa história, mas está dando uma recreação. Isso não está registrado lá no teu planejamento’. Ou seja, se planejásemos uma história, ela tinha que ser contada. Essa supervisora veio de outro estado, esposa de um militar, que também não era daqui do Amapá. Ela supervisionava os dois Jardins de Infância. Então, dois dias ficava no Laranja Lima, um dia na Secretaria de Educação e dois dias ficava no Pequeno Príncipe. Na aquele tempo, logo no início, não existia essa figura do supervisor nessas duas escolas. Depois sim! Lembro da Prof. Nilda Portal que veio para o Pequeno Príncipe como supervisora e algum tempo depois, foi para o Laranja Lima. Essa supervisora que veio de fora, fazia um acompanhamento muito rigoroso. As vezes queria mudar até o nosso sotaque. Lembro que uma vez, durante um encontro pedagógico, contei uma experiência de sala de aula. Durante esse relato falei a palavra ‘pintor’. Ela disse: ‘Como é que você falou?’. ‘Eu falei pintor’. Ela disse: ‘Não é pintor! É pintorrr’ Não me esqueço desse episódio, porque mandou que eu repetisse inúmeras vezes essa palavra, até se aproximar do que seria para ela, a pronuncia correta. Depois veio a mudança para a livre escolha, onde já sentimos uma dificuldade enorme, porque já estávamos acostumadas com aquela “cartilha fechada”, com um planejamento muito rigoroso, onde as coisas tinham que acontecer conforme o que era planejado. A flexibilidade em relação ao planejamento naquela época não existia!

Nos **planejamentos**, de certa forma, abordávamos as questões voltada a saúde, como higiene e alimentação, que era desenvolvida dentro da unidade temática que trabalhávamos. Não tinha como fugir. Nesse contexto, trabalhávamos a semana da alimentação. Acontecia um trabalho maravilhoso! Trabalhávamos a alimentação durante a semana envolvendo a família, explorávamos por exemplo do que cada família costumava se alimentar. Por isso que o Dr. Kleber, nas nossas aulas do 4º ano no IETA, trabalhava conosco um programa de saúde, abordando por exemplo os primeiros socorros. No primeiro momento, lembro que nós fazíamos planejamento por unidade: mãe, família, páscoa, natal e criança. Quando chegava época do dia do país, trabalhávamos profissões. Entrando nesse mérito, como se a mãe não trabalhasse! No primeiro semestre era escola, família em maio, por causa do dia das mães. Páscoa em abril e Festa Junina em junho. Depois vinha folclore. Trabalhávamos em cima dessas unidades. Depois fazíamos o plano semanal e os planos individuais. Tinha que ter essa sequência. No plano da semana, diz que segunda-feira vai estar acontecendo tal coisa. No plano diário da segunda-feira tinha que registrar como isso ia acontecer, tinha que deixar tudo registrado. As vezes tinha professora que fazia só um planejamento para tudo: da unidade temática, semanal e diário. No sábado, íamos avaliar os procedimentos realizados na semana. Na maioria das vezes tínhamos que levar o trabalho das crianças para apresentar como eles se saíram. Se eu tivesse trabalhado por exemplo, com a unidade temática profissões e tivesse realizado um trabalho de colagem, apresentava esse trabalho e dizia como eu fiz acontecer aquela tarefa, como eu produzi e como as crianças reagiram a essa atividade. Tudo isso tinha que apresentar na reunião do sábado. Diziam: ‘Você contou uma história, como foi que eles deram feedback? De que maneira você cobrou a atenção? De que maneira você acha que eles retiveram essa atividade?’ Porque para as supervisoras, as atividades não poderiam se isoladas. Se eu contasse a história do patinho feio e depois pedisse para eles contarem parte da história ou para fazerem desenhos relacionados, tinha que justificar o porquê de usar essa história e as atividades e apresentar como as crianças se pronunciaram.

Naquela época, a **avaliação das crianças** era muito mais na base da observação. Avaliávamos baseado no trabalho do dia-a-dia. Organizávamos as atividades das crianças e apresentávamos para os pais. Me lembro que tinha alguma coisa, se não me engano, acho que feito pela Secretaria de Educação, dizendo: ‘o fulano cursou o 1º período’. Era uma espécie de certificado, que recebiam o certificado no final do ano, com a foto deles.

Nossa **rotina** começava com a **entrada**. No início esperávamos todos as crianças na frente da escola. Ficávamos em um patiozinho na entrada. A Prof. Leonice era primeira que chegava. Já ficava no pátio esperando as professoras chegarem. Lembro que quem chegava mais atrasada, corria pra sua sala deixar a bolsa, deixar tudo, para voltar e pegar as crianças no pátio. Cada professora pegava seus meninos e levava na fila para sua sala. A criança que chegava atrasada, quando não tinha alguém para levar, os próprios pais as levavam para a sala. Já na saída, quando dava o horário, levávamos todos para o patiozinho. Lembro que os pais vinham buscar. Quando eles demoravam muito, como queríamos arrumar a sala, voltávamos para a sala com os que ficavam. A Prof. Leonice não queria que deixássemos ninguém sozinho. Eles ficavam sentados, brincando, enquanto arrumávamos a sala. Eles eram maios ou menos quietinhos. Bem diferente do se vê hoje. Mas a saída era tranquilíssima.

Depois da entrada, fazíamos a conversa que chamávamos hora da conversa ou hora da **rodinha**. Eu já tinha uma dinâmica, um roteiro pra suscitar naquele momento. Se era segunda-feira, falávamos muito sobre o que

eles fizeram no final de semana. Fazia uma retrospectiva da vidinha deles lá em casa. As vezes ficávamos sabendo de muita coisa: ‘O papai brigou com a mamãe! Brigou com a titia! Aí o papai foi embora’. Dizia: vamos voltar a conversar, mas sobre o que aconteceu de bom!’. Conversávamos, por exemplo, sobre quem passeou, quem não passeou. Hoje fico pensando nas coisas erradas que a gente fazia. Como é bom parar para analisar. Porque se conversava sobre, por exemplo; quem viajou, quem não viajou, quem passeou, quem foi por interior, quem não foi. Enquanto uns falavam de passeios, tinha criança que falava: ‘só fiquei em casa, não fiz nada!’. Então era uma diferença de realidades. Acabávamos forçando naquela conversa alguma situação delicada para eles. Coloco até pra questionamento, porque de certa forma se discutíamos a realidade deles com eles. Depois dessa conversa inicial, como nessa época ainda não realizávamos aquele planejamento coletivo, no início da aula, que só depois passou a fazer parte do planejamento do dia, apresentávamos por meio de conversa o que ia acontecer naquele dia de aula: ‘Hoje nós temos tal atividade... hoje vamos fazer al coisa...’Em seguida, explorávamos os cartazes: de tempo, de quantidade. Até por que as funcionárias responsáveis pela merenda, vinham saber a quantidade de crianças que estavam na sala. Eles já sabiam: ‘a gente tem que conferir se não a gente vai ficar sem merenda’. Nos até aproveitávamos, para explorar essa situação: ‘se a cozinheira não souber quantos nós somos como é que ela vai servir? Se tem 100 alunos hoje, ela tem que fazer quantos copos de mingau? Era o ‘quantos somos’, ‘como Tinha também o cartaz de ‘ajudante do dia’. Dizia: ‘Quem é que vai ser meu ajudante?’; ‘Quem é vai trabalhar comigo?’ Ajudar a organizar a sala no final da aula, pra deixar tudo arrumadinho, para a .... não ficar muito cansada?’, que era a pessoa que limpava, eles já sabiam quem era. Então fazia sempre essa relação de ajuda com algo que eles estavam vivenciando. Depois da exploração dos cartazes, poderia ter por exemplo, uma historinha ou uma conversa sobre a unidade temática. Terminando essa parte, praticamente já era a hora do lanche. Depois do lanche as vezes íamos para o parque. Como era um parque pequeno, não cabiam muitas turmas. Então a Prof, Leonice e a supervisora, sempre diziam: ‘Uma turma de cada vez!’. Já tínhamos um cronograma com dia e horário definidos para usar o parque, Perto da hora da saída, voltávamos para a roda, onde fazíamos a avaliação, conversávamos, fazíamos oração. Fazíamos oração na entrada, na saída, na hora do lanche. Eles inventavam oração.

Quando a escola funcionou em **horário intermediário**, era mais ou menos assim: eu entrava, por exemplo 7h 30min, ficava na sala de 1, de 7h 30m até 9h 30m e a minha colega que usava essa sala, ficava no parque, embaixo das árvores contando história, fazia recreação ou excursão. O planejamento era feito junto, para acontecer assim. Então, enquanto estava fazendo aquelas atividades de rotina, planejamento do dia, atividades próprias da sala, a outra professora, estavam fazendo o que era possível fazer fora da sala. Quando dava 9h 30min, a minha turma já lanchava. Quando terminava o lanche eles iam repousar lá fora, a gente ia cantar uma música, ia fazer um jogo dramático. Tudo era muito bem orientado. Nós trabalhávamos bem! Então, ao invés de deitar: ‘ah! mas vamos relaxar, vamos fazer que estamos dormindo’, um pegava no outro, fazíamos uma expressão corporal pra eles irem voltando a calma depois do lanche. E nesse momento a minha colega estava dentro da sala, só que fazendo atividade de descanso, estavam usando a toalha, estavam deitando. Ela estava contando história pra eles. Então era assim, do momento que entrou, às 9h 30m até o final. Nós ficávamos fora da sala. Íamos fazer tudo o que fosse possível fazer fora da sala. Por isso, que em alguns registros aparece 50 alunos em uma única sala. Essa foi uma tentativa. Não vou te precisar se durou 01 ano, se durou mais de 01 ano. As vezes também faço confusão nas etapas, se essa foi primeiro, após o intermediário, ou foi o contrário. Graças a Deus, não trabalhei no intermediário. Mas tive muitas colegas que trabalhavam. Elas achavam muito ruim. As crianças chegavam 10 h,

com fome. Trabalhávamos pouco pelo tempo reduzido, fazendo o máximo que fosse possível fazer, porque já iria entrar outra turma para ficar até 2h da tarde. Lembro que no Território, há muito tempo, já tinha intermediário direto no 1º grau, porque não tinha escola pra todo mundo. Mas essa tentativa acabou com a ampliação do prédio. Fizeram todo aquele [pavilhão] atrás, com mais de 07 salas. Ficou bem mais tranquilo, tanto que continuou aquela área maior que funcionava a Biblioteca Pública. Fazíamos os eventos, as apresentações. Um salão grande. Depois fizeram salas de um lado e de outro e na frene da escola a parte administrativa.

### **Entrevista de história oral – Prof. Maria Olinda**

Me chama **Maria Olinda Frazão de Aguiar**, também sou conhecida por Marió. Nasci em Pernambuco, no dia 19 de agosto de 1933, vou fazer 90 agora. Eu vim para Macapá porque meu pai era pernambucano, mas era militar então servia no Amazonas e nós morávamos as margens do rio, em Manaus. Quando meu pai morreu, meu avô era pernambucano, também, mas já estava aqui no Amapá, em Porto Grande e financiava o negócio de mineração. Quando meu pai morreu, mandou nos buscar. Viemos meu irmão e eu. Minha irmã que era de outro pai não tinha nascido. Viemos para Porto Grande. Daqui de Macapá para lá não tinha estrada apenas o caminho que o carro fazia e demorava para chegar. Nós fomos para Porto Grande e ficamos lá por um tempo. Quando meu avô morreu, fomos para Belém. Eles arrumaram uma casinha para nós e fomos para Belém. Depois de um tempo, a minha mãe costurava para fora, voltamos para Macapá. Aqui acabei de me criar.

Estudei no IETA, antigamente era Escola Normal, eram 04 anos. Era chamado de curso normal, depois que veio o pedagógico. Fiz também o pedagógico, mas antes, quando eu fiz o normal eu fui para trabalhar no Curiaú. Até me mandavam para o Oiapoque, mas como eu tinha pessoas conhecidas consegui ficar no Curiaú. Todo início de ano, quando chegava fevereiro, fazíamos o chamado Curso de Férias. Reuníamos, fazíamos planejamento, pensávamos algumas novidades. Através da classificação no Curso de Férias, éramos designadas às escolas. Eu sempre fui bem classificada e fui para a Fazendinha com Mazonita Machado e a Lurdes Moutinho, éramos três trabalhando lá. Consegui vim para Macapá trabalhar no Grupo Escolar Alexandre Vaz Tavares, atuando na 5ª série de manhã e alfabetização à tarde. Quando eu estava no Vaz Tavares, a Durica foi ser diretora da Paroquial São José e o Pe. Vitório Galliane, se não me engano, pediu para o governo me por lá. O governo podia me ceder porque transformavam isso em bolsas de estudo. Saí do Vaz Tavares e fui para a Paroquial São José. Onde fui selecionada para fazer o curso do INEP em Belo Horizonte. Éramos seis, Latife, Rute, que tem o nome dela em uma escola, Rute Almeida, ela ia fazer linguagem que era o nome da metodologia. Nesse tempo chamava linguagem. Era ciências, matemática, linguagem, e estudos sociais. Então nós viajamos, Latife e eu faríamos matemática. Quem faria linguagem era a Rute. Estudos sociais era Maria das Dores, a Durica. Ela foi diretora do SESI. Viajamos e fizeram uma reunião para apresentar os cursos que faríamos lá. Me lembro que tinha um livro de metodologia da Educação Pré-escolar e eu disse para as meninas que não tínhamos um trabalho metodológico assim para o nosso pré-escolar. Nós tínhamos crianças nas classes e mais brincávamos com elas, pois não havia metodologia, não seguíamos uma. Pensei em mudar isso. Falei com as outras que estavam fazendo matemática comigo, sobre mudar para Educação Infantil. Acharam ótimo! Fiz. e em seguida fui elogiada por trazer o Pré-escolar para cá. Fiz e foi ótimo! Aproveitamos muito!

Quando voltamos, entrei para a Secretaria de Educação para coordenar o Pré-escolar. Comecei a treinar as pessoas que trabalhavam nos Grupos Escolares que haviam as classes anexas. Sempre que tinha encontro,

congressos, eu ia participar. Do pré-escolar eu fui em vários. Fui em Brasília, Minas. Eu sempre ia. Pra mim foi um estado que me ajudou bastante, porque o nosso treinamento era lá e fui também no Rio Grande do Sul, em congressos, dentro da área de educação escolar. Após isso, criaram a escola Laranja Lima e o Pequeno Príncipe que era uma biblioteca. Aproveitaram para fazer uma escola de Jardim de Infância. Quando inauguraram o Laranja Lima, sai da Secretaria de Educação e fui ser diretora de lá. Não me lembro de todos, mas eram duas turmas pela manhã e duas pela tarde. Depois ampliaram e fizemos um bom trabalho. Muito proveitoso! Todo ano eu treinava os professores, fazíamos reciclagem com elas, também. Nos jardins os planejamentos eram colocados diariamente em um muralzinho na frente da sala, inclusive tinha um que era para botar os trabalhos que eles faziam. Eles trabalhavam com modelagem, com massinha, até com argila, com massas feitas por elas e faziam também com pintura, tanto com guache e com lápis de cor.

Antes de me aposentar, dei aula no Núcleo [da Universidade Federal do Pará] com a disciplina Metodologia da Pré-Escola; [...] dei aula no IETA. [no 4º ano, estudos complementares - Pré-Escola, com a disciplina Recursos Áudios-visuais]. Depois de 1980, resolvi me aposentar. Quando me aposentei, também fui convidada para a Secretaria de Ação Social, porque nesse período eles abriram umas creches. A educação pra mim foi essencial, me dediquei mesmo e gostava de pesquisar, de fazer treinamentos, cursos, e quando me designavam para qualquer coisa que envolvesse estudo, eu ia, pois sabia que iria aprender alguma coisa.

**Anexo C- TCL**

## Anexo D- TCL Parecer consubstanciado nº 5.175.865- CEP/UNIFAP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A história da identidade infantil no Amapá: narrativas de professoras que atuaram nos jardins de infância no período territorial da década de 1970 (1972- 1980)

**Pesquisador:** LUCIANA MARIA MACHADO DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 53682121.9.0000.0003

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.175.862

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa versa sobre a história dos jardins de infância no contexto amapaense, tomando por recorte temporal o período de 1972 a 1980. Tem como objetivo principal, compreender as concepções de infância, criança e educação, institucionalizadas no contexto territorial na década de 1970 que se concretizavam nas práticas pedagógicas cotidianas das professoras e nos documentos normativos e orientadores que definiam a

identidade infantil dos jardins de infância do Amapá. Para tanto o estudo terá por campo empírico os Jardins de Infância "O Pequeno Príncipe" e "Meu Pé de Laranja Lima", em Macapá e envolverá 05 (cinco) professoras que desenvolveram suas atividades profissionais nessas instituições. A abordagem metodológica se dará pelo caráter qualitativo, onde a metodologia de pesquisa a ser utilizada será a História Oral. Serão utilizadas como instrumento para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e fontes documentais, onde sua análise se dará à luz do método de análise hermenêutica dialética. Espera-se que os resultados visibilizem as concepções de infância, criança e educação, institucionalizadas e presentes nos Jardins de Infância, no contexto amapaense da década de 1970.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPÁ  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 5.175.862

Compreender as concepções de infância, criança e educação, institucionalizadas no contexto territorial na década de 1970 que se concretizavam nas práticas pedagógicas cotidianas das professoras e nos documentos normativos e orientadores que definiam a identidade infantil dos jardins de infância do Amapá.

Objetivo Secundário:

- Examinar os documentos normativos e legais da educação pré-escolar no período territorial (1972-1980), no sentido de identificar as concepções de infância, criança e educação para os jardins de infância do Amapá;
- Averiguar por meio de narrativas das professoras a concepção de infância, criança e educação que direcionavam suas práticas pedagógicas;
- Identificar nas rotinas relatadas pelas professoras, por meio da organização do tempo e dos espaços de suas classes, aspectos que caracterizavam a identidade dos jardins de infância no período militar, década de 1970;
- Relacionar a concepção de infância, criança e educação das professoras, com suas práticas pedagógicas, a fim de entender se estas formalizavam ou não a identidade infantil definida para os jardins de infância no período territorial.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A possibilidade de constrangimento ao responder perguntas durante a entrevista; cansaço e/ou desconforto físico; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de vídeo; quebra de sigilo por parte do pesquisador diante dessas situações.

Acredita-se que ao narrarem suas lembranças, retomando memórias afetivas de suas trajetórias profissionais, às professoras participantes da pesquisa, serão possibilitadas oportunidades de reflexão sobre si próprias e sobre o seu passado vívido, através da (re)leitura desse passado, e a auto inclusão em uma história que até em tão estavam invisibilizadas.

Benefícios:

Acredita-se que ao narrarem suas lembranças, retomando memórias afetivas de suas trajetórias profissionais, às professoras participantes da pesquisa, serão possibilitadas oportunidades de reflexão sobre si próprias e sobre o seu passado vívido, através da (re)leitura desse passado, e a auto inclusão em uma história que até em tão estavam invisibilidade.

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** csp@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 5.175.862

/ Brochura Investigador	BrochuraDaPesquisa.pdf	14:36:44	MACHADO DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/11/2021 14:35:10	LUCIANA MARIA MACHADO DE SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACAPA, 17 de Dezembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Francisco Fábio Oliveira de Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPA  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

## ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)