

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JAQUELINE OLIVEIRA DOS SANTOS

**"UM BAÚ DE MEMÓRIAS" –
ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E SUAS IDEIAS HISTÓRICAS A PARTIR DA LEITURA DE
SEUS RELATOS**

SÃO PAULO

2016

JAQUELINE OLIVEIRA DOS SANTOS

**"UM BAÚ DE MEMÓRIAS" -
ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E SUAS IDEIAS HISTÓRICAS A PARTIR DA LEITURA DE
SEUS RELATOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como condição para a obtenção do Título de Mestre.

Área de Concentração: História da Educação e Historiografia

Orientadora: Prof^a Dr^a Dislane Zerbinatti Moraes.

SÃO PAULO

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.30 Santos, Jaqueline Oliveira dos
S237b “Um baú de memórias” - Estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos / Jaqueline Oliveira dos Santos; orientação Dislane Zerbinatti Moraes. São Paulo: s. n., 2016.
244 p.; ils.; tabs.; apêndices
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Educação infantil 2. Ensino de história 3. Práticas docentes
4. Ideias históricas 5. Formação de professores I. Moraes, Dislane Zerbinatti, orient.
-

JAQUELINE OLIVEIRA DOS SANTOS

"UM BAÚ DE MEMÓRIAS" -

**Estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias
históricas a partir da leitura de seus relatos**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo como
parte dos requisitos para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação e
Historiografia

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados demográficos dos distritos pertencentes às subprefeituras de Itaim Paulista e São Miguel Paulistap. 78

Tabela 2 - Escolas por tipo na DRE MP p. 79

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Ilustração da família Barnabé presente na obra literária <i>Lolo Barnabé</i>	p. 120
Imagem 2 - Reprodução de <i>Meninos pulando carniça</i> , Cândido Portinari, 1957.....	p. 124
Imagem 3 - Fotografia de uma das páginas do livro de registros da professora Carolina..	p. 129
Imagem 4 - Reprodução de página e capa do livro <i>Folclorices de Brincar</i>	p. 133
Imagem 5 - Reprodução de exemplo de proposta sobre datas comemorativas	p. 136
Imagem 6 - Bebês brincando com bonecos e caixas com recortes de rostos.....	p. 140
Imagem 7 - Identificação de palavras a partir de texto compartilhado (quadrinha)	p. 240
Imagens 8 - Caça-palavras temático: Festa Junina	p. 240
Imagem 9 e 10 - Listas de palavras temáticas: Lendas e Natal	p. 241
Imagem 11 - Capa do caderno de registros da professora Carolina	p. 242
Imagem 12 - Transcrição de falas das crianças sobre algumas experiências.....	p. 242
Imagem 13 - Texto coletivo produzido pela turma sobre a biografia de Malala.....	p. 243
Imagem 14 - Fotografias de crianças experimentando diferentes formas de se vestir	p. 243
Imagem 15 - Apontamentos da professora Carolina	p. 244

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

A.V.E. – Auxiliar de Vida Escolar

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro Educacional Unificado

CJ – Refere-se ao Professor em Complementação de Jornada

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

Creche Particular Conveniada – Creches particulares, conveniadas com a PMSP, com repasse de recursos por criança atendida

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DRE – Diretoria Regional de Educação

DRE-MP – Diretoria Regional de Educação de São Miguel

DREM – Delegacia Regional de Educação Municipal

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PEA – Projetos Especiais de Ação

PEC – Programa de Educação Continuada

PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo

PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SME – Secretaria Municipal de Educação

UE – Unidade Escolar

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

Ora, esse tempo verdadeiro é, por natureza, um *continuum*. É também perpétua mudança. Da antítese desses dois atributos provêm os grandes problemas da pesquisa histórica. Acima de qualquer outro, aquele que questiona até a razão de ser de nossos trabalhos. Sejam dois períodos sucessivos, recortados na sequência das eras. Em que medida - o vínculo que estabelece entre eles o fluxo da duração prevalecendo ou não sobre a dessemelhança resultante dessa própria duração - devemos considerar o conhecimento do mais antigo como necessário ou supérfluo para a compreensão do mais recente? (Marc Bloch, *Apologia da História*, p. 55-56)

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória como aluna do programa de Mestrado da FEUSP teve e tem a participação fundamental de diversas pessoas que me auxiliaram com suas contribuições teóricas, afetos, apoio, de modo que se tornou possível concluir essa pesquisa. Passo, então, a nomear algumas entre elas com o risco de não citar cada uma especificamente – e peço desculpas de antemão por isso.

Agradeço à Professora Doutora Dislane Zerbinatti Moraes por suas orientações fundamentais para minhas reflexões: graças a seus amplos conhecimentos, e à generosidade de partilhá-los sem determinismos, pude compreender gradualmente as características da pesquisa no campo educacional e como poderia dialogar com esse legado dentro das minhas atuais possibilidades. No mais, pudemos conviver e, assim, foi-me possível aprender muito além do que poderia descrever aqui. A ela, os meus agradecimentos.

Quero agradecer às Professoras Doutoras Marlene Rosa Cainelli e Mônica Appezzato Pinazza pelo cuidado e atenção dispensados no momento da qualificação que, por conta disso e seus conhecimentos sólidos partilhados, constituiu-se como momento importante do meu aprendizado. Graças a elas, pude rever o trabalho e repensá-lo, junto à orientação recebida, em chaves mais amplas.

Aos Professores dos quais pude acompanhar as aulas durante esse período de estudos no Programa de Mestrado da FEUSP; são eles: Profa Dra Denice Barbara Catani, Profa. Dra. Cecília Hanna Leite, Profa. Dra. Elba Siqueira de Sá Barreto, Profa. Dra. Adriana Bauer, Profa. Dra. Claudia Galian, Prof. Dr. José Sérgio de Carvalho e Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego. Os textos compartilhados, as discussões francas realizadas sobre os autores e nossos projetos de pesquisa, entre outros momentos, foram valiosos. Agradeço, portanto, a cada um deles.

Aos colegas do *Grupo de Pesquisa Literatura, História e Educação: faces do ensino e da pesquisa sobre formação e profissão docente* (GP/LIHED/CNPq) coordenado pela Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes, Patrícia Aparecida Amparo, Arlete dos Santos Oliveira, Marta Rocha Oliveira, Fernando Jorge dos Santos Farias, Fernando Henrique Tisque dos Santos, Silmara de Fatima Cardoso, Rosângela Maria da Silva, Gabriel Vicente França e Thais Surian, pela oportunidade de partilharmos nossas questões de pesquisa e saberes em discussões que auxiliaram, por sua vez, as reflexões que resultaram nesse texto.

Aos amigos Thelma Cademartori Figueiredo de Oliveira, Denise Mak, Fábio Custódio, Roberto Martins, Ilca Mendes, Márcia Oliveira e Fábria Maia pelo carinho e

amizade, o apoio e confiança na viabilidade dessa pesquisa. À Maitê pelo empenho e numerosos momentos de auxílio. À Patrícia por tantas conversas e partilhas ao longo desse período.

A cada um dos colegas da EMEI em que atuo como professora de educação infantil, pelo suporte e torcida ao longo desse período de estudos. À Fátima, pela dedicação em me auxiliar com dicas de leitura e suas palavras de incentivo.

À família, fundamento da minha vida: minha mãe, Maria do Socorro, meu irmão Rafael, minha cunhada Iza, minha madrinha Zilda Lucia, entre outras pessoas queridas, que com seu amor e cuidados torceram pelo sucesso desse trabalho e, desse modo, participaram de sua realização. Ao meu pai, Manoel Ribeiro dos Santos, aquele que juntamente com minha mãe introduziu-me na vida com base em muito amor e ótimos referenciais sobre ética e o que valorizar nesse mundo de tantas possibilidades. Muito obrigada!

E, por fim, agradeço especialmente às Professoras Ruth, Solange, Carolina, Tatiana, Maria e Eva, que generosamente aceitaram partilhar suas trajetórias, princípios e práticas docentes. Graças a elas, e ao seu trabalho comprometido ao longo dos anos com a educação das crianças com as quais conviveram nas instituições educativas, este texto tornou-se possível.

RESUMO

SANTOS, Jaqueline Oliveira dos. "**Um baú de memórias**" - Estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O presente estudo tem por finalidade investigar as práticas docentes de um grupo composto por seis professoras de educação infantil quanto às modalidades de tratamento das ideias históricas nessa etapa da educação básica. Para tanto, a partir da perspectiva qualitativa de investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e particularmente com o referencial de Thompson (2002) sobre a história oral, foram realizadas entrevistas com cada uma delas tratando de temas como suas trajetórias profissionais, suas experiências com a História no seu tempo de estudantes e suas práticas naquilo que tratam da mobilização de conhecimentos históricos. Igualmente houve um momento de partilha das transcrições e novas conversas travadas a partir daquele material por elas comentado e mesmo corrigido. Nesse esforço de investigação, articulamos contribuições teóricas de autores de diferentes campos do conhecimento de modo a enfrentar o desafio de estudar práticas por meio de seus indícios: Hilary Cooper (2006, 2012), Jörn Rüsen (2010), Marlene Cainelli (2006, 2008, 2011, 2012), Marie-Christine Josso (2006), Sonia Kramer (2005), Moysés Kuhlmann Jr. (2000, 2001a, 2001b), Sonia Kramer (2005) e Roger Chartier (1988, 1991), entre outros, com o objetivo de tornar possível a aproximação dos modos de compreensão engendrados por tais professoras que se deram a ver nos relatos partilhados durante as entrevistas. A mobilização de conhecimentos históricos na educação infantil pode ser compreendida e proposta como um meio de articulação da imaginação e capacidade infantis de criação, compreensão e atuação no mundo, e assim auxiliá-las no seu desenvolvimento pleno. As trajetórias e práticas compartilhadas pelo grupo de seis professoras são alguns dos caminhos possíveis para tal.

Palavras-chave: Educação Infantil, Ensino de História, Práticas Docentes, Ideias Históricas, Formação de Professores.

ABSTRACT

SANTOS, Jaqueline Oliveira dos. **“A chest of memories” – A study on child teaching practice and its historical ideas from the teacher’s narration.** Dissertação ([Mestrado]). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The following study aims to investigate the teaching practices from six early childhood education teachers on how historical ideas have been treated at this stage of the educational life. To achieve this goal, each teacher was interviewed about her professional experience, about her experiences on History as student and about how historical knowledge was articulate on her teaching practices. The investigation utilized the qualitative investigation perspective (BOGDAN; BIKLEN, 1994) and more closely the Thompson (2002) system of references for oral history. Theoretical contributions from scholars from varied knowledge fields - Hilary Cooper (2006, 2012), Jörn Rüsen (2010), Marlene Cainelli (2006, 2008, 2011, 2012), Marie-Christine Josso (2006), Sonia Kramer (2005), Moysés Kuhlmann Jr. (2000, 2001a, 2001b), Sonia Kramer (2005) e Roger Chartier (1988, 1991), et al - were articulated during this investigative effort to face the challenge of studying practices using only evidences with the objective of finding a more general understanding of the different methods applied which the teachers shared during the interviews. The use of historical knowledge in early childhood education can be comprehended and proposed as a mean of articulating the children’s capacity of creation, understanding and acting in the world and thus it can help these children towards their full development. The experiences and practices shared by the group of six teachers are examples of the feasible options available for that.

Keywords: Childhood education, Teaching History, Teaching practice, Historical Ideas, Teacher education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. HISTÓRIAS DOS DEBATES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
2.1. Uma breve história da educação infantil no Brasil.....	39
2.2. Os textos legais e a história recente dos debates curriculares: o lugar dos referenciais históricos na educação de crianças pequenas	52
2.3. Múltiplos pontos de vista: as disputas presentes nos documentos e suas apropriações	60
3. A PESQUISA DE CAMPO: CAMINHOS E ENCONTROS.....	65
3.1. O grupo de professoras, história e histórias.....	76
Alguns dados sobre a DRE-MP	76
As professoras e nossas conversas: reflexões iniciais	80
3.2. Notas de campo acerca das entrevistas.....	81
Ruth, julho de 2014.....	81
Solange, novembro de 2014.....	82
Carolina, novembro de 2014.....	83
Tatiana, dezembro de 2014.....	85
Maria, dezembro de 2014	86
Eva, dezembro de 2014.....	87
3.3. Relato dos nossos reencontros	88
Carolina.....	88
Ruth.....	89
Eva	90
Tatiana	92
Maria.....	93
Solange.....	94
4. "UM BAÚ DE MEMÓRIAS"	98
4.1. As professoras e suas histórias: aproximações biográficas	98

4.2. Ensinar e aprender sobre história com as crianças	113
4.3. As professoras, suas práticas e as ideias históricas	117
Ruth.....	118
Solange.....	122
Carolina.....	126
Tatiana	131
Maria.....	135
Eva	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A - Termo de ciência.....	155
APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas	156
APÊNDICE C - Transcrição das entrevistas	157
Ruth, 53 anos, Julho de 2014.....	157
Solange, 41 anos, Novembro de 2014	172
Carolina, 33 anos, Novembro de 2014	183
Tatiana, 40 anos, Dezembro de 2014.....	217
Maria, 35 anos, Dezembro de 2014.	227
Eva, 45 anos, Dezembro de 2014.	233
APÊNDICE D - Fotografias de caderno de estudante da professora Ruth (ano 2006) .	240
APÊNDICE E - Fotografias de registros da professora Carolina (ano 2014).....	242

1. INTRODUÇÃO

Aproximar-me a partir de um referencial teórico e metodológico de práticas de professores e empreender, assim, esforços de compreensão sobre os modos pelos quais esses profissionais lidam no cotidiano com os diversos agentes e linhas de força que perpassam a escola e o currículo. Há alguns anos, pouco depois de concluir o Bacharelado e Licenciatura em História no ano de 2009, constituí uma intenção de pesquisa que dizia respeito aos questionamentos anteriormente apresentados e recaíam sobre as práticas e representações de professores especialistas em História que atuariam no Ensino Fundamental II na rede estadual de ensino de São Paulo – e particularmente tais aspectos frente ao programa curricular *São Paulo faz Escola*. Tais ponderações se interligavam, por sua vez, com as observações realizadas no estágio obrigatório da disciplina Metodologia do Ensino de História I e II.

Essa minha escolha inicial, portanto, havia recaído em um objeto de pesquisa mais seguro do ponto de vista pessoal e intelectual, visto que permitia, segundo entendo hoje, olhar de outro ponto dado, diferente do que já vivia profissionalmente como professora de educação infantil, para a investigação científica – sobretudo a filiada ao campo educacional. Outra questão relacionava-se à minha formação inicial em História e o que compreendia, então, como pesquisa nessa perspectiva. Percebo, retomando essas questões no tempo presente, que existem alguns pontos em comum com o que compartilho ainda hoje como interesse e intentei desenvolver na presente pesquisa: o enfoque nas práticas de professores quanto ao ensino de História por meio de seus indícios, os relatos, e quais relações poderiam ser estabelecidas com esses conhecimentos.

Contudo, a generosidade da orientação recebida, nas conversas realizadas sobre o projeto ali apresentado, mas oportunamente rediscutido e reapropriado, as disciplinas cursadas, as leituras realizadas naqueles primeiros semestres do programa de Mestrado; tal percurso possibilitou apreender minimamente o campo da pesquisa educacional no qual pretendia me inserir, e particularmente a História da Educação, além de perceber progressivamente a extensão e potencialidade da pesquisa em Ensino de História. Assim, alguns meses depois do ingresso no programa da Faculdade de Educação, pude (re)olhar para esse lugar que antes me parecia tão familiar e configurá-lo como objeto de pesquisa, de estranhamento, portanto: a educação infantil como espaço para pensar nos conhecimentos históricos. A redescoberta desse lugar próximo a partir da investigação e seu arcabouço teórico e metodológico, esse ponto de vista outro sobre supostos velhos conhecidos, favoreceu

uma mirada mais cuidadosa para esse lugar no âmbito da pesquisa, por um lado, e o reexame do ofício de uma professora que eu já era por meio das histórias contadas, pesquisadas, costuradas ao longo desse processo junto às professoras entrevistadas e as crianças sobre as quais me contaram. Nesse sentido, a presente pesquisa é um convite e desafio de aproximação e tentativa de compreensão do trabalho realizado na educação infantil, e particularmente nas EMEIs da cidade de São Paulo, pré-escolas, em sua dimensão histórica, no que trata das práticas de um grupo de seis professoras sobre a mobilização de ideias históricas em seu ofício.

O título dado ao texto final de pesquisa, "Um baú de memórias", foi retirado de uma das falas da professora Ruth, uma das seis professoras entrevistadas. Quando questionada sobre quais sentidos atribuía aos seus esforços no dia a dia com as crianças, e em especial naquilo que se referia aos conhecimentos históricos mobilizados, respondeu que suas motivações se davam pela perspectiva de "conscientização e mudanças". Em suas palavras, ao contar um pouco mais sobre como via as relações entre suas ações como professora e o aprendizado que as crianças elaboram, afirmou: "E aí eles vão trazendo essas informações, vão incorporando, e vão utilizar mais para frente. É fazer um baú de memórias." (Ruth). Esse baú preenchido com as memórias partilhadas pelas professoras, e as tantas memórias vividas e trazidas ao cotidiano das instituições pelas crianças e suas histórias, é parte daquilo que passamos a intentar ver com mais elementos a partir da pesquisa, ao buscarmos estudar o tema das práticas de professoras de educação infantil e as ideias históricas.

Consideramos que a inserção de conhecimentos históricos desempenha papel importante na formação das crianças e que professores que atuam na educação infantil realizam propostas nas quais há perspectivas históricas e intenções formativas. Em tais práticas são mobilizados conhecimentos cujas origens são diversas e articuladas frente ao desenvolvimento das crianças e especificidades da educação infantil. Contudo, e ao questionarmos cada uma das seis professoras que concordaram em nos conceder entrevistas, pudemos identificar iniciativas que procuram promover situações de aprendizagem no que diz respeito à História e, além disso, às ideias históricas que norteiam essas propostas. Os nomes das seis professoras que atuam ou atuaram com crianças de quatro a seis anos (atualmente, cinco anos e onze meses), pré-escola, e que participaram desta pesquisa são: Ruth, Solange, Carolina, Tatiana, Maria e Eva¹.

¹ Nomes fictícios atribuídos a cada uma delas de modo a resguardar sua identificação – e de acordo com o termo de ciência por elas aceito. A atribuição desses nomes relaciona-se ao universo de autoras de literatura. Detalhes dos critérios de escolha na atribuição dos nomes encontram-se no Capítulo 3.

Partimos do reconhecimento que investigar práticas de ensino é um desafio. Anne-Marie Chartier (2000) discute em seu artigo a complexidade de apreensão das práticas de professores e nos sinaliza algumas possibilidades de aproximação; entre elas, a busca de seus indícios por meio de relatos. Segundo a autora (CHARTIER, A., 2000, p. 160), as práticas que deram resultados positivos quando vividas em sala de aula se perdem ao longo do tempo, perdem materialidade e registro, sendo fundamental, portanto, pensarmos em caminhos diversos de investigação. A citada pesquisadora, retomando o debate realizado por outros autores, dentre eles Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, discute a visibilidade que as estratégias de ensino efetivamente implementadas por professores e suas práticas cotidianas têm no âmbito da pesquisa educacional: o quanto elas de fato vêm sendo contempladas nos nossos esforços de compreensão das realidades escolares?

Assim, e ainda reconhecendo tal dificuldade de apreensão das práticas, seria vital pensarmos em modos de pesquisa acerca desse cotidiano escolar. José Mario Pires Azanha (1991) afirmou que apenas com o acúmulo de dados descritivos sobre o cotidiano das escolas poderíamos ousar aproximarmo-nos de uma reflexão e análise dessa realidade e, particularmente quanto ao assunto que tratava de modo mais demorado em seu texto, da crise na educação brasileira então debatida. Lançar um olhar mais demorado às práticas e dinâmicas diversas que as influenciam seria, pois, pensar sobre a cultura escolar, um “precipitado de história”, sobre o qual importaria nos atentarmos (AZANHA, 1991, p.67).

Empreender esforços de aproximação com as práticas escolares, conseqüentemente, é uma tarefa que pode ser realizada por meio da busca de seus indícios, fugidios, e investigá-los tendo por fonte os relatos (CHARTIER, A., 2000). Na articulação entre o que é contado, rememorado, das práticas cotidianas junto às crianças e a perspectiva de considerar tais relatos como representações (CHARTIER, R., 1988), modos de compreender suas trajetórias profissionais e práticas, intentamos identificar quais ideias sobre História se fizeram presentes nas propostas partilhadas. O relatado, aquilo que foi lembrado e articulado diante das perguntas feitas, é um ato de memória que se dá no presente diante das circunstâncias do momento e das relações nas quais se configura (BOSI, 2015).

[...] O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne: é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado. [...] (BOSI, 2015, p. 413)

Sua leitura nos parece mais potente quando a tomamos como expressão singular do modo de compreender de cada professora e que, por outro lado, se relaciona com os diversos

contextos, espaços sociais e formativos, experiências profissionais, referências culturais e disputas que cada uma delas vivenciou ou vivencia ao longo de suas histórias. Daí nossa tentativa de pensar os dados produzidos com informações sobre suas trajetórias profissionais.

Ainda sobre as práticas e o enfrentamento teórico e metodológico que exige a pesquisa científica, Pierre Bourdieu (2012b) nos sugere pensar sobre elas a partir de suas relações com o social por meio do conceito de *habitus*. Esse autor, ao situar sua posição quanto às teorias que discutem o lugar de formação das práticas, afirma que estas últimas se constituem em relação às trajetórias dos agentes, da formação de um conjunto de disposições duradouras, que estruturam e informam, de algum modo, as decisões e ações por eles tomadas. Essas disposições, o *habitus*, são socialmente formadas em relação às diversas posições ocupadas pelo agente (BOURDIEU, 2004, p.130). Em outras palavras e de modo mais demorado:

[...] a recusa das teorias mecanicistas não implica de maneira alguma que, segundo a alternativa forçada entre o objectivismo e o subjectivismo, concedamos a um livre arbítrio criador o poder livre e arbitrário de constituir no momento o sentido da situação, projectando os fins que visam transformá-lo, nem que reduzamos as intenções objectivas e as significações constituídas das acções e das obras humanas às intenções conscientes e deliberadas dos seus autores. A prática é ao mesmo tempo necessária e relativamente autónoma por referência à situação considerada na sua imediatez pontual porque é o produto da relação dialéctica entre uma situação e um *habitus*, entendido como um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções, e torna possível efectuar de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correcções incessantes dos resultados obtidos, dialecticamente produzidas por esses mesmos resultados. (BOURDIEU, 2012b, p. 167)

Essas práticas, fazeres significativos, dotam-se de sentido e materialidade particularmente em ação, na realização mesma de suas intenções. Michel de Certeau (2008, p. 42) nos sugere pensar na existência de "uma lógica dessas práticas", em meios de tecer considerações sobre o que as move e por quais vias e táticas se significam e se constituem. Tais práticas configuram, nas palavras de Certeau (2008, p. 42), "[...] uma maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar". No que tange ao nosso tema de pesquisa, buscamos nos deter sobre as práticas que pudessem informar, em alguma medida, se os conhecimentos históricos estão presentes nas considerações desse grupo de professoras e como são mobilizados segundo aquilo que entendem por História e seu ensino; modos de organizar as propostas e ações cotidianas, engajar as crianças, pensar e promover situações significativas para o desenvolvimento de suas potencialidades em termos globais.

A relevância de pensarmos sobre as ideias históricas de professoras de educação infantil relaciona-se, por seu turno, com o impacto que a perspectiva histórica exerce, em diferentes medidas, na formação das crianças e seus modos de compreender a si e ao mundo. Para além, há diferentes momentos em que a perspectiva histórica de interpretação do mundo e a produção de conhecimento estão presentes no cotidiano escolar, ainda que não se nomeie, inicialmente, como propriamente históricas (COOPER, 2012). Por fim, se reconhecemos as crianças como sujeitos históricos (NASCIMENTO, 2013) e detentoras de capacidades criativas e criadoras, por meio da imaginação e as diferentes linguagens que experimentam, parece adequado investigar como se dão as propostas com conhecimentos que potencialmente colaborariam em sua formação nas instituições educativas dedicadas à sua educação. Hilary Cooper, ao tratar do ensino de História na educação infantil e anos iniciais, comentou sobre o espanto de alguns professores diante de uma pesquisa sobre a mobilização de conhecimentos históricos com crianças pequenas (COOPER, 2012). Frente a essa reação, Cooper afirmou um ponto de vista sobre o que seria pensar essa questão na educação infantil e anos iniciais nos seguintes termos:

[...] Ainda que aprender sobre a passagem do tempo, mudanças ao longo do tempo e estórias ocorridas no passado seja um aspecto importante das experiências dos anos iniciais. Talvez nós somente precisemos separar como isto se une aos processos de investigação histórica [...] - mas talvez não chamá-los de "história". Nós também precisamos mostrar como descobrir sobre o passado apóia o desenvolvimento holístico das crianças [...]. (COOPER, 2012, p. 151)

Um dos aspectos em que a formação histórica auxiliaria o desenvolvimento das crianças concerne aos processos identitários por elas vividos (COOPER, 2006, 2012). Conhecer experiências passadas, tempos outros, potencialmente oferece elementos de compreensão sobre questões e sentimentos presentes – e sob questão também para elas. Podemos mirar esse aspecto tomando como ponto de partida o conceito proposto por Jörn Rüsen, a consciência histórica, por ele assim definida:

[...] elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do "curso do tempo" que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, "nosso curso de ação". A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas (RÜSEN, 2010b, p. 56)

A consciência histórica trata o passado como experiência que se dá no tempo, nas relações que se configuram na temporalidade e no diálogo com suas dimensões: vidas que se

dão no presente, mas que se constituem na perspectiva e horizonte futuros, bem como em diálogo com o já vivido (RÜSEN, 2010b, p. 57). O citado autor discute esse conceito e suas relações com o aprendizado histórico a partir de uma tipologia que pretende explicitar alguns modos de aproximação com os sentidos históricos de passado construídos – e afirma que os diferentes tipos não se excluem e podem coexistir em uma mesma narrativa ou modo de compreender a História. O aprendizado histórico seria, nesses termos, uma mudança estrutural na consciência histórica e, logo, nos modos de compreender e se orientar no tempo de cada indivíduo. As aprendizagens históricas possibilitariam formas mais amplas e consequentes de lidar com a experiência do tempo, e mais o entendimento sobre si, sua identidade e o outro (RÜSEN, 2010b, p. 75).

Similarmente naquilo que nos sugere pensar sobre o aprendizado histórico e seu lugar na educação, Peter Lee (2011) acrescenta como fator a ampliação de um repertório acerca das tomadas de decisões e formas de viver escolhidas por pessoas e grupos do passado e o que poderiam referenciar, ou não, as questões contemporâneas a partir de um olhar consequente para o passado. O autor enfatiza, então, a relevância desse ponto de vista para as crianças no atual contexto:

[...] Desde que faça sentido falar de pessoas fazendo escolhas, a história supre alguma base concreta sobre a qual as decisões são tomadas. Também dá pistas das possibilidades que não são encontradas exemplificadas no mundo contemporâneo, sobre as quais nenhuma atenção é dada, ou as consequências que ainda não foram compreendidas nos termos atuais. Obviamente, isso é de particular significado para as crianças, a quem são constantemente oferecidos ideais individuais demandados por interesses comerciais de uma sociedade industrial capitalista e por um espectro relativamente estreito de opinião política. (LEE, 2011, p. 40)

Nas páginas a seguir, apresentamos os resultados de uma breve investigação das formas como vem sendo tratado o tema do ensino de História para crianças da educação infantil e anos iniciais a partir de algumas pesquisas mapeadas. Entendemos que a pesquisa sobre ensino de História nas primeiras etapas da Educação Básica nos dá diversos indicativos sobre as possibilidades de investigar as práticas já existentes, assim como nos possibilita refletir sobre as alternativas de ensino e aprendizagem fundamentadas de conhecimentos históricos para crianças. Cabe ressaltar a verificação de uma predominância no campo acadêmico de contribuições voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, ainda que haja algumas produções que lidaram especificamente com o estudo das relações entre conhecimentos históricos, aprendizagem histórica e educação infantil. Elencamos, então,

alguns desses trabalhos e os apresentamos naquilo que nos chamaram a atenção no que concerne nossos objetivos de estudo.

Tânia Maria F. Braga Garcia e Maria Auxiliadora Schmidt (2011) relatam as experiências de quinze anos de cooperação e assessoria técnica com cinco municípios do Paraná no que tange à formação continuada, em serviço, de professores dos anos iniciais quanto às questões do ensino de História – o projeto *Recriando Histórias*. Ao longo do texto, as autoras tecem considerações acerca da natureza do conhecimento histórico e sua produção, o ensino de História e o método baseado na pesquisa, e os debates sobre formação de professores – particularmente, no caso do presente texto, o professor generalista. Nas asserções feitas a partir de um breve histórico sobre programas e sentidos de formação continuada, e as mudanças de referenciais e papéis dos últimos anos no que diz respeito às demandas e responsabilidades dos professores; reiteram a relevância de investigar práticas e o cotidiano escolar, já que afirmam ser no espaço da sala de aula que grande parte das relações entre os sujeitos e seus saberes se dá, bem como é o "espaço no qual culmina o processo de seleção e configuração do conhecimento escolar" (GARCIA; SCHMIDT, 2011, p. 30).

Acerca do método de ensino de História fundamentado no princípio da pesquisa, as autoras distinguem a pesquisa de âmbito geral e aquela relacionada a uma ciência de referência específica e, de modo semelhante, diferenciam a pesquisa realizada no âmbito científico e outra que tenha objetivos de ensino. O referencial predominante para pensar o ensino de História é a ciência de referência e suas peculiaridades, ainda que haja nessa pesquisa o diálogo entre as áreas de Didática da História e Didática Geral. Concordando com Zaragoza e com sua afirmação da historicidade do conhecimento histórico, propõem como metodologia de ensino planejada a produção do conhecimento histórico em sala de aula. Com tais critérios, afirmam aos professores a possibilidade de se aproximar das "[...] formas como são produzidos os saberes, permitindo que ele se aproprie e/ou construa processos pelos quais esses saberes possam ser aprendidos [...]". E, por outro lado, as "[...] possibilidades abertas aos professores, sujeitos que ensinam, de estabelecerem novas relações com os saberes a serem ensinados" (GARCIA; SCHMIDT, 2011, p. 69).

No que se refere à pesquisa e aos alunos, as relações e objetivos pretendidos com tal proposta, Garcia e Schmidt pontuam que não se trata de formar historiadores ou mesmo

desconsiderar os conhecimentos históricos já elaborados, visto os investimentos na pesquisa; mas antes dar oportunidade ao aluno que

[...] chegue a interiorizar alguns princípios, tais como: que a História é uma ciência com uma metodologia própria e que muda com o tempo; que o conhecimento do passado é sempre parcial e se dá a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios; que existem diversos níveis de análise sobre o passado, bem como diferentes construções conceituais, as quais se denominam historiografia; que os grandes modelos históricos são elaborações *a posteriori*, a partir de estudos parciais, locais e pontuais; que cada geração e cada indivíduo podem colocar novas questões ou criticar o discurso aceito. (GARCIA; SCHMIDT, 2011, p. 53)

Ainda seguindo os passos do texto, esse ponto de vista sobre a História, seu ensino e relações com os alunos permitiria a explicitação de três princípios fundamentais. O primeiro se refere à presença do conteúdo histórico em qualquer lugar no qual haja experiências humanas, na perspectiva de estudos das experiências humanas no tempo proposta por Edward Thompson. O segundo ponto remete ao fato de que esses indícios da experiência humana, os conteúdos, podem assumir e ser identificados em formas diversas: no dia a dia, na memória ou mesmo no conhecimento sistematizado. O terceiro princípio, por sua vez, afirma que as experiências humanas se inserem nas relações entre o local e o global, as temporalidades e os diversos grupos (GARCIA; SCHMIDT, 2011, p. 65).

Para as pesquisadoras, a opção pelo trabalho com História Local enquanto estratégia de ensino, método e perspectiva epistemológica, na perspectiva brevemente citada acima, possibilitaria perseguir alguns dos objetivos quanto à formação da consciência histórica nos termos de Jörn Rüsen, a saber, uma orientação para a vida prática. Em suas palavras,

[...] uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação. Portanto, ao propor o ensino de História Local como elemento da construção da consciência histórica, não se pode esquecer que, no processo de globalização em que vivemos, é absolutamente indispensável que a formação da consciência histórica tenha marcos de referência relacionais e identitários, conhecidos e situados em relação às identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais [...] não se pode esquecer que essa formação deve conter princípios organizadores da resistência à exploração e à dominação, no sentido da formação de uma contraconsciência histórica [...] (GARCIA; SCHMIDT, 2011, p.139)

De modo semelhante ao tratar de alguns referenciais teóricos e as aproximações com a dinâmica entre o local e global, Regina Ribeiro (2006) realizou pesquisa qualitativa que partiu da hipótese de que o patrimônio cultural pode ser um disparador potencial de significações e relações das crianças com a disciplina História e seus conceitos e categorias (RIBEIRO, 2006,

p. 16). A pesquisa se deu em uma turma de 36 alunos da antiga quinta série de uma EMEF da cidade de São Paulo: as idades das crianças variaram entre 10 e 14 anos. A pesquisadora acompanhou essa turma entre os meses de maio a outubro de 2005 e iniciou em agosto a realização da sua proposta de intervenção e estudos das representações das crianças acerca da disciplina História e seus conceitos de passado e tempo em diferentes contextos para além da sala de aula.

Esteve presente ao longo da pesquisa o desafio da investigação do processo de aprendizagem da História em diferentes contextos, considerando a natureza do conhecimento histórico, os aspectos dos processos individuais e sociais de produção do conhecimento e a identificação e análise das ideias, representações e compreensões que as crianças, enquanto sujeitos aprendizes, manifestavam em e sobre a história.

O percurso do trabalho objetiva estabelecer a relação entre as representações do contexto social em que as crianças vivem com as formas peculiares do pensamento infantil e suas potencialidades e dificuldades na construção de formas do pensamento histórico. Para isso, parte-se da contextualização, histórica, social e cultural da comunidade em que a pesquisa de campo foi realizada. O contexto local mantém relações intrínsecas com contextos globais da sociedade paulistana, brasileira e mundial. [...] (RIBEIRO, 2006, p. 26)

O trabalho com o patrimônio cultural da região na qual a escola está localizada, zona leste da cidade de São Paulo, integra a perspectiva adotada na investigação acerca da potencialidade das relações entre o contexto global e contextos mais amplos, ademais a possibilidade de propor um tratamento do patrimônio cultural enquanto fonte histórica. De acordo com esse ponto de vista, o patrimônio é tomado como uma fonte de articulação das distintas temporalidades históricas, um objeto, portanto, propício à construção das noções de tempo para as crianças. Por outro lado, e ainda seguindo os passos de Regina Ribeiro, o patrimônio cultural, elemento da cultura material, pode ser compreendido como um elo entre gerações com vistas a uma preservação que, mais que imbuída de um olhar voltado ao passado por si, estaria imbricada e calcada nas responsabilidades do tempo presente e sua articulação com os demais tempos (RIBEIRO, 2006, p.18). Nos seus esforços de pesquisa, Ribeiro mobilizou conceitos de pesquisadores e teóricos tais como Peter Lee, Isabel Barca, Jörn Rüsen, Lev Vygotsky, Serge Moscovici, entre outros autores.

Quanto aos resultados por ela apontados, ressalta que a disciplina de História é representada predominantemente como um conhecimento fossilizado, vinculado ao passado, e não como uma ciência cujos avanços e pesquisas se dão no presente, na provisoriamente e com disputas de legitimidade de suas descobertas. Evidencia, em contrapartida, a relevância das

representações mentais, como conceitua Vygostky, e as representações sociais, tal como teoriza Moscovici, "[...] nas formas como estas se aproximam, interpretam, compreendem e expressam o conteúdo histórico escolar, bem como nas especificidades da construção dos conceitos históricos nesse processo" (RIBEIRO, 2006, p.210). No que diz respeito à pesquisa empírica, destaca as possibilidades do trabalho com patrimônio cultural e a potencialidade de um trabalho com conhecimentos históricos que respeite as características das crianças e seu pensamento, além de buscar ampliar sua compreensão sobre a História a partir, igualmente, das especificidades do conhecimento histórico e seu possível papel social na formação desses sujeitos (RIBEIRO, 2006, p. 210).

Já Sandra Regina F. Oliveira (2000), em sua pesquisa de mestrado, teve por objetivo compreender as noções de tempos históricos na criança por meio de uma pesquisa com as ideias espontâneas de um grupo de trinta e sete crianças de sete a dez anos. Nas conversas livres estabelecidas individualmente, procurou se aproximar dos modos pelos quais esses sujeitos lidavam com um tempo passado não vivido por eles. Naquele momento sua análise partiu do diálogo com a psicologia da aprendizagem, tendo por suporte central as contribuições de Jean Piaget e sua metodologia de pesquisa, e não se deteve sobre os contextos escolares nos quais esses processos se davam – e que seria um dos aspectos tomados e desenvolvidos por ela em sua pesquisa de doutorado (2006).

Seguindo a metodologia de conversa livre proposta pelo método clínico, Sandra Oliveira entrevistou individualmente cada criança e observou uma série de elementos sobre as relações que elas estabelecem com as diferentes temporalidades. Assim, e considerando as nuances e diferenças apontadas na pesquisa e de acordo em grande parte com a variação das idades do grupo, destacou suas relações de causalidade, seu olhar para a cronologia, seu ponto de partida centrado no presente e em si, entre outros aspectos. As crianças mostraram possuir diversos saberes a respeito da História e os mobilizaram segundo seus recursos e idades distintas no momento de compreender e se posicionar diante das questões e mesmo de novos conhecimentos. Concluiu que as crianças entendem e pensam o passado a partir do presente e caracterizam seu pensamento sobre os acontecimentos a partir de uma lógica operatória na qual o princípio da causalidade (e também outros princípios como os da racionalidade, da explicação, da história que se conta sobre a relação entre eventos no tempo) sobrepõe-se à cronologia. Sobre as possibilidades de as crianças superarem os saberes ligados ao imediato e desenvolverem outros saberes e competências ao lidar com a História, a autora argumenta:

[...] é necessário que se proporcione, cada vez mais, aos alunos dessas séries, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos a respeito da realidade que o cerca, não os limitando a bairros, cidades, estados ou países ou ao presente, passado ou futuro, pois, para a criança, o lugar e a cronologia não são o mais importante, mas importa mais a causalidade entre os acontecimentos, a cadeia que se estabelece entre os homens de diferentes tempos e diferentes lugares. Isso constrói a noção de tempo histórico e, conseqüentemente, da História. (OLIVEIRA, S., 2008, p. 170)

A investigação de doutorado de Sandra Regina F. Oliveira (2006) parte do seguinte questionamento: sob que formas a escola influi sobre os saberes dos alunos no que diz respeito à História? Uma de suas hipóteses era que "[...] a escola, por meio do saber escolar, interfere e modifica os saberes que os alunos trazem de suas vivências não escolares, aproximando-os, cada vez mais, de uma compreensão histórica da sociedade" (OLIVEIRA, S., 2006, p. 44). Para tanto, seguiu como procedimento metodológico uma pesquisa de cunho etnográfico, na qual acompanhou uma turma da então terceira série e realizou entrevistas com alunos e professores, além de aplicar testes de múltipla escolha em dois momentos distintos da investigação, de maneira a verificar o desempenho dos alunos em um teste escrito.

O referencial teórico para essa entrada na escola, esse olhar mais acurado para os contextos escolares, segue em parte inspirado pelas contribuições de Jean Piaget quanto à construção do conhecimento, mas há deslocamentos no sentido de investir nas contribuições de teóricos e pesquisadores ligados à Educação Histórica e Ensino de História. Assim, são mobilizados conceitos e contribuições de autores como Isabel Barca, Keith Barton e Hilary Cooper, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt, Circe Bittencourt, Katia Abud, por exemplo. Os investimentos de reflexão sobre o método, o processo de produção do conhecimento histórico e sua potencialidade para as questões do ensino se fazem presentes.

Em artigo publicado no periódico *História e Ensino*, Sandra Oliveira (2003) se propõe a tecer algumas considerações sobre quais seriam as representações de professores generalistas da antiga terceira série sobre a História, seu ensino e o passado. A pesquisadora também declarava como um de seus objetivos discutir as articulações propostas por esses profissionais quanto aos conhecimentos espontâneos das crianças e a história ensinada na escola. Outro ponto ali discutido, e sobre o qual não nos deteremos no momento, tratou das alterações dos livros didáticos para o ensino fundamental aprovados no Programa Nacional do Livro Didático: os PNLD/98 e PNLD/04, pois nesse ínterim viu-se a divisão dos Estudos

Sociais em áreas específicas, História e Geografia. Tais questões compunham parte de seus esforços na pesquisa de doutorado então em andamento.

Ao refletir sobre as particularidades do campo de pesquisa do ensino de História nas séries iniciais, S. Oliveira (2003) constatava que os avanços observados na pesquisa sobre as então quinta e oitava séries não se repetiam nas séries anteriores. De acordo com seu texto, um dos elementos importantes a se pensar sobre essa temática é a ausência de interesse de historiadores pelo ensino de História nas séries iniciais e mesmo a descrença em sua efetividade. Nesse cenário, a autora pontua algumas das características que julgava como próprias do campo: o trânsito por áreas distintas, a saber, História, Psicologia e Pedagogia; as lacunas existentes na formação e currículos de professores generalistas e especialistas em História quanto às intersecções e debates próprios dos anos iniciais; a ausência de debates historiográficos recentes nos livros didáticos voltados às crianças (OLIVEIRA, S., 2003, p. 264).

Com a intenção de aproximar-se das representações dos professores generalistas sobre a História, Oliveira sugere a relevância de ouvir a esses professores, convidá-los a refletir sobre sua *práxis* num diálogo teórico em que o pressuposto, conseqüentemente, seja a não hierarquização (OLIVEIRA, S., 2003, p. 265). Das respostas obtidas pelos dezessete professores de terceiras séries que retornaram com informações sobre seus planejamentos, usos do livro didático, articulação da disciplina História com as demais previstas no currículo, entre outros elementos, a citada autora aponta duas conclusões férteis para pensarmos sobre a constituição do currículo para as crianças, aqui o atual ensino fundamental I, mas ainda válidas como reflexão inicial se respeitadas as diferenças nos objetivos e especificidades históricas e de desenvolvimento das crianças para a educação infantil.

A primeira dentre elas que gostaríamos de evocar trata da ausência de consenso sobre quais são os objetivos do ensino de História nos anos iniciais: ao contrário de outras disciplinas como a Língua Portuguesa e Matemática, em que há certa unidade de objetivos consolidados e compartilhados pelos professores, em História não há clareza semelhante entre os professores participantes da pesquisa. Outra questão que nos pareceu sugestiva para destacarmos aqui trata da dificuldade de definir o lugar da disciplina História nessa etapa da educação básica frente aos imperativos da alfabetização: as falas das professoras em destaque no artigo remetem à urgência da alfabetização e uma posição secundária para as demais disciplinas.

Em texto escrito conjuntamente com Flávia Eloisa Caimi (OLIVEIRA, S.; CAIMI, 2014), o lugar ocupado pela aprendizagem histórica em relação aos demais saberes nos

currículos e práticas dos anos iniciais é retomado. Haveria, segundo essa linha de raciocínio, um consenso sobre a necessidade de a criança saber ler e escrever para que, então, fosse possível a apropriação dos conteúdos históricos. No enfrentamento dessa questão, as autoras colocam:

[...] há que se contrapor a ideia de que a apropriação de conteúdos históricos está intimamente relacionada com a necessidade prévia do domínio da leitura e da escrita. Em direção contrária, buscamos explicitar que, concomitantemente ao domínio da leitura e da escrita e seu efetivo uso nas práticas sociais, aprende-se História e todos os demais saberes, uma vez que, de modo geral, a divisão do conhecimento em áreas e disciplinas só se faz pela precariedade da condição de apropriação de um todo muito complexo. (OLIVEIRA, S.; CAIMI, 2014, p. 94-5)

Para além, as duas pesquisadoras pontuam dificuldades a se enfrentar no âmbito da formação e entendimento de algumas características da produção do conhecimento histórico, como a plausibilidade histórica, nos termos de Keith Barton, que permitiria criticar os livros didáticos, por exemplo, tomando-os como fontes a se contrapor, discutir e nuançar junto às crianças. De acordo com seus apontamentos dos resultados de pesquisas anunciadas no artigo, observaram que o uso simultâneo de diferentes livros didáticos era qualificado pelos professores como "complicado", possivelmente por entenderem esse material como um suporte de leitura e organização dos conteúdos, mas não passível de crítica quanto aos pontos de vista possíveis sobre determinados temas (OLIVEIRA, S.; CAIMI, 2014, p. 95).

De forma correlata a essas preocupações, o artigo apresenta como um dos "entraves para a educação do senso histórico das crianças nos anos iniciais" a vinculação direta entre conhecimentos históricos nos anos iniciais e cotidiano, de modo que não se permita ampliar para questões que fujam do entorno mais próximo da criança e suas experiências. S. Oliveira e Caimi discutem que esse prisma se baseia em dois eixos: a recorrência da relação entre aprendizagem e o "partir do concreto" nos anos iniciais, somada aos maiores investimentos necessários na socialização nesse período da educação; e, por outro lado, em equívocos tomados a partir das considerações de Jean Piaget acerca do ensino de História para as crianças e suas possibilidades de compreender e lidar com noções do tempo. As autoras comentam que algumas apropriações desses estudos afirmam a impossibilidade de a criança mais nova operar com o pensamento abstrato, o que apontaria, assim, que não estaria apta a compreender os conhecimentos históricos. Todavia, os estudos de Piaget não indicariam um impedimento da ordem do desenvolvimento da criança em sua capacidade de aprender sobre o tempo, mas antes "[...] um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas da criança,

por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista" (PIAGET, 1998 apud OLIVEIRA, S.; CAIMI, 2014, p.92). Ainda seguindo as indicações de Piaget, há a defesa de um ensino de História nos anos iniciais que não necessariamente se limite ao cotidiano, mas antes dialogue com essa dimensão.

Por fim, e retomando a constatação inicial do artigo pela qual argumentavam inexistir clareza sobre os objetivos de cada etapa da escolarização e as características e possibilidades da progressão da aprendizagem histórica (OLIVEIRA, S.; CAIMI, 2014, p. 89), concluem reafirmando a importância dos professores na implementação de uma "nova cultura de aprendizagem nos processos educativos escolares", sendo mister, para tal, pensarmos nas tarefas e desafios envolvidos na formação. Em suas palavras:

O desafio mais importante da formação, nessa perspectiva, é desenvolver, nos futuros professores de História, não só uma compreensão mais ampla da matéria, mas também, e sobretudo, um entendimento profundo da sua estrutura. A partir disso, é necessário estabelecer um olhar sensível para o contexto social e para as práticas culturais dos sujeitos que estão na escola, mobilizando a capacidade de dialogar, de interagir, de organizar adequadamente o ensino e viabilizar as aprendizagens dos estudantes. (OLIVEIRA, S.; CAIMI, 2014, p.98)

Tratando propriamente da produção de conhecimentos históricos por crianças pequenas, Marcia Gobbi (2012) apresenta experiência de pesquisa na perspectiva histórica realizada com crianças de três a seis anos numa EMEI na cidade de São Paulo, a EMEI Neyde Guzzi de Chiacchio, antigo Parque Infantil da Lapa². Em seu relato, conta que as crianças descobriram cacos de azulejo enquanto brincavam de escavar no parque da unidade escolar, o que gerou uma curiosidade entre adultos e crianças por saber a origem daqueles objetos, ainda mais por conta de estes seguirem surgindo em quantidade significativa nos dias seguintes à primeira descoberta. Esses cacos, vestígios da antiga piscina do tempo que a EMEI possuía estrutura mais próxima ao antigo Parque Infantil da Lapa, passaram a ser utilizados pelas crianças em jogos simbólicos e usos diversos.

A partir dessa descoberta inicial e dos conhecimentos de uma professora do grupo docente que trouxe ao grupo elementos históricos sobre a EMEI e seu espaço, delineou-se um projeto de pesquisa histórica conjuntamente com as crianças: a iniciativa foi calcada em um "[...] percurso de um projeto que optou por partir da escuta e da observação atenta daquilo que os meninos e meninas apresentavam como desejos e curiosidades, o que foi fundamental para

² Os parques infantis foram idealizados por Mario de Andrade, sendo inaugurados em 1935 três deles: Lapa, Ipiranga e Dom Pedro. Em sua proposta, privilegiava-se "o jogo, a cultura, a arte, o conhecimento do folclore nacional e a saúde das crianças frequentadoras [...]" (GOBBI, 2012, p. 213).

o caminho seguido" (GOBBI, 2012, p. 207). A autora afirma que esses encaminhamentos se articularam com as preocupações do grupo por discutir a viabilidade e importância do trabalho com conhecimentos históricos na educação infantil, sem negar os direitos e especificidades das crianças nessa questão e as características curriculares dessa etapa da educação básica, diversa do ensino sistematizado presente no ensino fundamental. Tais debates integraram parte dos esforços de formação do grupo. Assim:

[...] há especificidades dessa fase da vida que, obrigatoriamente, têm de ser consideradas: o corpo que necessita correr enquanto conversa com os colegas ou escuta a professora, resistindo a um modelo escolar que lhe impõe se sentar horas a fio; a imaginação e a fantasia, que levam as crianças a darem soluções, inimagináveis pelos adultos, a problemas de seu cotidiano; as emoções, que também são elementos que merecem consideração e permeiam o cotidiano de todos, compondo-o. (GOBBI, 2012, p. 206)

O desenvolvimento do projeto de pesquisa se deu com participação ativa das crianças e adultos com o estudo de fotografias dos parques infantis tiradas por Benedito Junqueira Leite, entrevistas com ex-alunos da escola, cadernos de antigos alunos, rodas de conversa sobre os rumos das investigações, fotografias tiradas pelas crianças e produção de desenhos como meios de registro e retomada das ações e descobertas já feitas (ou que se desejava ainda saber). A autora ressalta o contato com as fontes como oportuno para a construção do conhecimento histórico pela criança e acrescenta a propósito dos vestígios estudados e produzidos que "a documentação histórica dialogava com a documentação pedagógica que ia se constituindo e se tornando representação de histórias construídas pelas professoras e pelas crianças" (GOBBI, 2012, p. 210).

Elemento importante nas reflexões apresentadas por Marcia Gobbi acerca das possibilidades de trabalhos calcados na perspectiva histórica com crianças pequenas é o que afirma sobre o respeito a essas crianças enquanto sujeitos de direitos, sujeitos dotados de experiências históricas, saberes que devem ser considerados pelos profissionais de educação no planejamento e organização dos diversos espaços, situações e materiais (GOBBI, 2012, p. 209).

Marlene Cainelli nos permite olhar para a problemática do ensino de História nos anos iniciais desde suas pesquisas, nas quais mobilizou esforços para perceber e analisar as particularidades vividas pelos alunos na passagem do quinto ao sexto ano, fase imersa em uma série de transformações para essas crianças. Outro eixo presente nos textos da autora que selecionamos, para apresentar brevemente algumas de suas contribuições, trata de

investigações acerca da construção do conhecimento histórico por crianças – um deles em parceria com Sandra Regina Oliveira.

No que se refere à primeira preocupação, a transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental no Paraná, transição entre sistemas de ensino, o municipal e estadual, Cainelli nos aponta a inexistência de articulações, seja por parte da esfera administrativa ou pedagógica. Nesse sentido, o aluno "[...] recebe o diploma que o considera apto a adentrar no sistema que desconfia de sua formação e realiza diagnósticos para saber seu nível de aprendizagem." (CAINELLI, 2011, p. 129). Às transformações vividas quanto aos tempos escolares, espaços, currículo e relações com os professores, soma-se a indeterminação vivida por esses alunos em relação ao seu estatuto de veteranos até o quinto ano na escola municipal e de mais jovens, crianças, quando chegam à escola estadual para cursar o sexto ano.

Em tal cenário, a pesquisadora e equipe se questionam e investigam como o ensino de História é proposto pelo professor dos anos iniciais e o professor especialista dos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, valeram-se de observações das aulas e questionários acerca da formação dos profissionais – dados que os instigaram a pensar nas diferenças de formação entre os professores generalista e especialista, visto que o primeiro não teria contato com a ciência histórica inicialmente. Entretanto, e partindo da perspectiva de Rüsen sobre a ciência histórica como o "narrar as experiências do passado humano de formas continuamente fundamentadas" (RÜSEN apud CAINELLI, 2011, p. 132), afirma que os professores generalistas estabelecem relações que os aproximam da História, segundo esse ponto de vista.

Na observação das aulas desse professor especialista de História que atuava no sexto ano, notou-se que o livro didático tem papel importante na organização das aulas e nas relações entre alunos e professor, de um lado, professor, conteúdos e modos a se trabalhar, por outro. Se há fatores de segurança e confiança nos livros didáticos que passaram, a princípio, pelo crivo dos professores no momento da escolha por parte da escola, é de se destacar que o ensino de História baseado prioritariamente no prisma da organização cronológica adotada no material, da valorização do "fato histórico" como posto por Leopold Von Ranke, colocaria essa disciplina como algo já delimitado, configurado, em que há pouco espaço para a transformação, para a produção de conhecimentos e para a expressão da subjetividade e lugar dos alunos em tais processos. A autora observa que:

Essa dependência do texto escrito leva a situações como a observada por um dos pesquisadores. Durante a correção de um exercício, o professor já impaciente com a demora do exercício responde para uma das alunas: "*A resposta é de acordo com o texto não de acordo com sua cabeça.*" Vejamos

que esta expressão desconstrói por completo a possibilidade da formação de um pensamento histórico. [...] (CAINELLI, 2011, p. 134-5)

Nos critérios de seleção dos conteúdos dar-se-iam a ver as concepções de História. Marlene Cainelli apresenta então o entendimento de que o principal objeto do ensino de História desde os anos iniciais do ensino fundamental é o desenvolvimento do pensamento histórico. O ensino de História para além de uma apresentação de conteúdos já prontos possibilita, seguindo Jörn Rüsen, que se respeite "o que é mais importante enquanto função de ensinar história, que é orientar os problemas da vida prática." (CAINELLI, 2011, p. 138). Essa perspectiva não nega o lugar dos conteúdos históricos baseados em fatos ou datas, mas argumenta pela relevância de uma "estreita vinculação na narrativa histórica que permita entender a relação que os sujeitos têm com os conceitos, ideias, conteúdos, cuja referência é a própria epistemologia da história" (CAINELLI, 2011, p. 137).

Igualmente Tiago Costa Sanches (2009) se dedicou em sua pesquisa de mestrado ao estudo dos saberes históricos que circulam entre professores dos anos iniciais. Sob orientação de Marlene Cainelli, realizou uma pesquisa de perspectiva qualitativa na qual observou aulas e aplicou questionários a um grupo de cinco professores em uma escola municipal do município de Cambé, Paraná. Naquela ocasião, o ensino fundamental se configurava em quatro séries e Sanches observou o trabalho de professores em cada uma delas, sendo que um dos critérios adotados pelo pesquisador para a escolha do grupo foi a graduação em Pedagogia. Sanches propõe investigar os saberes históricos a partir dos dados produzidos ao longo da investigação, bem como os articulando às discussões sobre saberes escolares e mais propriamente os saberes históricos nos termos da Didática da História e Educação Histórica (SANCHES, 2013, p. 87).

Nesse esforço, anuncia que privilegiou "[...] três elementos que explicitam os saberes históricos dos professores, são eles: O uso da temporalidade Histórica; O domínio sobre o conteúdo Histórico e a articulação entre o conteúdo e as Experiências dos alunos." (SANCHES, 2009, p. 88). Conclui que naquela situação acompanhada, e em relação aos elementos acima explicitados, houve maiores investimentos das professoras no tempo presente e não nas relações entre temporalidades e uso predominante dos materiais didáticos nas aulas, o que impossibilitaria, na perspectiva de Sanches, o diálogo entre os temas abordados e elementos externos àqueles presentes no livro didático. Acrescenta que observou investimentos na busca por relações entre experiências dos alunos e conteúdos, porém sem maiores consequências para além dos levantamentos dos conhecimentos prévios daquelas

crianças. Se houve a identificação e registro dos esforços do grupo de professores observados quanto a garantir aulas significativas para suas turmas, Sanches pondera o que julga ser uma necessidade do âmbito da formação dos professores generalistas: maiores investimentos nas especificidades dos saberes históricos, de maneira que o diálogo com outros saberes possa auxiliar as práticas cotidianas desses profissionais e a formação histórica dos alunos.

No tocante à segunda questão citada por nós quanto aos eixos identificados nos trabalhos de Marlene Cainelli, a aprendizagem histórica por crianças dos primeiros anos do ensino fundamental: entre as contribuições e reflexões feitas nas duas apresentações de resultados de pesquisas, elencamos algumas que nos instigaram a pensar sobre aspectos que dialogam em maior ou menor medida com as preocupações de nosso presente texto. Cainelli (2006), ao comentar sobre os esforços de investigação realizados com uma equipe de estagiários em uma turma de segunda série de escola particular no Paraná, pontua que aquele trabalho começou com a busca do entendimento das crianças sobre o que seria a História e de que modo reagiriam diante de objetos do passado. Inspirados nas reflexões de Hilary Cooper, optaram pela utilização de um objeto do passado, a máquina de macarrão, enquanto mote possível dos questionamentos e articulações sobre outro tempo – uma evidência.

Nos contatos e momentos partilhados com esses alunos de oito anos da antiga segunda série, os pesquisadores observaram a capacidade narrativa das crianças tomando por base suas referências e saberes constituídos em relação a outros textos, como o literário; seu entendimento de História se concatenava com sua história de vida pessoal e experiências vividas; que seus critérios de observação e análise da máquina de macarrão associavam-se às semelhanças e diferenças de objetos do presente; e que o passado é pensado por elas a partir de seu presente: os fatos passados localizar-se-iam em um "lugar atemporal, apenas denominado enquanto passado" (CAINELLI, 2006, p.64).

A autora destaca que os conhecimentos prévios da criança, e características outras de suas vivências sociais, articulam-se com os novos conhecimentos. Por sua vez, a observação e interpretação do objeto do passado por meio de questionamentos que objetivavam instigar a reflexão e desenvolvimento de ideias históricas "despertou nos alunos a possibilidade de pensar sobre o cotidiano do tempo das avós. Ao expressarem suas ideias sobre o passado despertaram lembranças das avós cozinhando e dos avós trabalhando muito." (CAINELLI, 2006, p. 63). O produzir a massa com a máquina de fazer macarrão disparou situações nas quais se pôde discutir com a turma a origem do macarrão ou mesmo as relações de tempo distintas entre a contemporaneidade e a época na qual a máquina era mais utilizada. A partir da imaginação histórica as crianças puderam se aproximar da percepção de tempos e

cotidianos distintos. Concluindo sobre tal atividade, Cainelli afirma: "permitiu que percebêssemos como as crianças utilizavam-se da imaginação histórica, como estabeleciam relações com seu presente para explicar o passado e de maneira exemplar como constroem valores a partir dos exemplos familiares" (CAINELLI, 2006, p.67).

Em texto escrito com Sandra Regina Oliveira (OLIVEIRA, S.; CAINELLI, 2013), destacamos o movimento mais detido das pesquisadoras de olhar e procurar compreender os contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas, particularmente os contextos familiares. Segundo os dados da pesquisa qualitativa, da qual participaram 17 professoras e 26 alunos, quando estes cursavam as segunda e terceira séries, período no qual concederam entrevistas individuais, uma das peculiaridades do ensino de História nesse momento da educação diz respeito às narrativas singulares que as crianças elaboram sobre o tempo, a história e o passado. Nessa elaboração, os conhecimentos prévios sobre tais conceitos se fazem presentes e parte significativa de sua formação se dá nas experiências e relações com os contextos vivenciados pelas crianças.

Na análise das falas das crianças e das relações que estabeleceram, particularmente as estabelecidas por seis alunos que moram na zona rural e suas ideias sobre o passado, as autoras citadas, concordando com Cooper, sugerem que as relações com a família e o tempo vivido nesse espaço social influem sobre a consciência que se formula de tempos passados. Desse modo:

Há necessidade de aprofundar os estudos sobre tais questões, na tentativa de responder se as relações familiares entre diferentes gerações interferem na construção do conhecimento histórico e como se estabelece um diálogo entre esses conhecimentos e aqueles a serem construídos na escola. No âmbito das indagações propostas neste estudo, destaca-se o papel predominante das mães em contar sobre o passado, provavelmente relacionado ao fato de que as crianças passam mais tempo com elas do que com o pai (OLIVEIRA, S.; CAINELLI, 2013, p.106-7).

O investimento e valorização dos conhecimentos e experiências das crianças são observados e tomados como elementos dos estudos de Hilary Cooper. Segundo esta autora, as crianças possuem diversos conhecimentos sobre o passado que, ainda que fragmentados, aumentam com o passar do tempo e podem se converter em conhecimentos incompletos e mesmo preconceituosos sem a intervenção da escola (COOPER, 2006, p. 173). Articulando as contribuições de pesquisadores do ensino de História para crianças, incluindo aqueles ligados às linhas de Educação Histórica e Didática da História, e referenciais de áreas outras como, por exemplo, a psicologia, Cooper discute as possibilidades de ensino e aprendizagem

históricas com propostas e estudos de casos com crianças muito pequenas, de três anos, até os maiores, de onze anos de idade. Ela sublinha que pensar em situações de descoberta do passado para as crianças e de estimular o desenvolvimento de seus conhecimentos é tarefa a se articular com outras áreas e saberes fundamentais para seu desenvolvimento, quais sejam, o brincar, as competências de comunicação, conhecimentos matemáticos e questões relacionadas às dimensões pessoais, sociais e emocionais (COOPER, 2012, p. 154-155).

Em suas pesquisas, Cooper aponta a viabilidade e importância do trabalho de desenvolvimento de um pensamento histórico com crianças e discute as formas pelas quais essa proposta pode se constituir. Essa proposta de investigação histórica a se desenvolver com as crianças se fundamenta no princípio de aprendizado ativo e coloca os conceitos e habilidades ligados à ciência da História e sua pesquisa, tais como a inferência (ou "boas adivinhações"), o tempo, vocabulário especializado, sequenciamento e crítica de fontes, de maneira que as crianças possam se engajar e desenvolver suas habilidades quanto aos conhecimentos históricos.

Quando se refere às alternativas de considerar e oportunizar as aprendizagens históricas, Cooper comenta sobre os textos literários, contos tradicionais e contos de fadas como adequados ao tratamento de alguns conceitos e categorias importantes do pensamento histórico. Destarte, há a possibilidade de desenvolvimento de noções de causalidade segundo as pistas e enredos das histórias: o desenrolar da narrativa, o contato com palavras e descrições de espaços, profissões, de outras épocas e sociedades. As diferentes versões de uma história apresentada às crianças, ou o reconto criativo realizado por elas, propiciam o exercício de aproximação de uma pluralidade de pontos de vista e versões possíveis, da abertura às interpretações diversas que compõem a vida em sociedade, o escutar o outro que fala, que discorda ou não, como também a construção dos conhecimentos históricos na ciência referência. No tocante à pluralidade de interpretações possíveis, Cooper (2012) nos sugere que:

Compreender como e por que os relatos do passado são feitos é considerado um aspecto negligenciado da investigação histórica em escolas de ensino fundamental, embora crianças gostem de pensar seriamente sobre os relatos que podem, contudo, ser descontraídos e engraçados. [...] Há também outras razões mais sérias para aprender por que não há uma única visão do passado e que, relatos do passado são dinâmicos e podem variar e mudar ao longo do tempo. Crianças estão aprendendo a desafiar e avaliar a validade, bem como a reconhecer motivos diferentes por trás da criação de relatos [...] (COOPER, 2012, p. 44).

Ainda sobre as possíveis contribuições de propostas que considerem a potência da literatura para a aprendizagem de ideias históricas, como o tempo, mencionamos aqui o texto de Ernesta Zamboni e Selva Guimarães Fonseca (2010), no qual as autoras tecem algumas reflexões acerca dessas relações partindo de algumas obras literárias. Destacam que a literatura infantil participa do cotidiano das escolas e constitui o processo de formação da criança por meio de sua linguagem literária ficcional (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 343). Devido a essa constatação, as autoras questionam-se sobre quais contribuições possíveis à aprendizagem do tempo histórico poderiam advir de um trabalho de investigação que entendesse o texto literário como ponto possível de partida.

De acordo com seus argumentos, e recorrendo a Jorge Larrosa Bondía e seu conceito de experiência, literatura e história guardam a semelhança de lidar, cada qual segundo seus objetivos, estatuto e especificidades na produção de conhecimentos, com as paixões humanas e suas histórias. Dislane Zerbinatti Moraes (2011), por sua vez, argumenta pelo uso da literatura no ensino de História e pelo cuidado e atenção às especificidades da fonte literária, seus códigos e linguagem, bem como sua potencialidade na exploração e compreensão da dimensão histórica do texto e da discussão das diferenças entre o tempo da narrativa e o tempo da narração (MORAES, 2011). Nessa perspectiva, "[...] As narrativas históricas e literárias são diferentes 'formas de dizer o real', realizando cada uma delas diferentes níveis de aproximações e distanciamentos em relação à realidade" (MORAES, 2013, p. 4).

Assim, e retomando a discussão de Zamboni e Fonseca sobre literatura, tempo histórico e ensino de História para crianças na educação infantil e ensino fundamental, seria possível afirmar que tais obras literárias "[...] são fontes, evidências que nos auxiliam a desvendar e compreender a realidade, as mudanças menos perceptíveis, detalhes sobre lugares, ambientes, paisagens, culturas, modos de vestir-se, enfim, detalhes de uma época." (ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 351). Evocando Ecléa Bosi e um excerto de seu livro, *O tempo vivo da memória*, podemos ler que "[...] a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da história com a vida cotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante dos dados." (BOSI, 2003, apud ZAMBONI; FONSECA, 2010, p. 351).³

Dimensão outra a se apontar quanto à utilização do recurso literário, e de modo parecido nas demais propostas de engajamento das crianças na investigação histórica, diz

³ BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória - Ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003; p. 19.

respeito às questões identitárias. Segundo Cooper (2006), saber sobre o passado constitui o processo formativo da criança. Dessa forma:

[...] Desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso permite que possamos entender a maneira pela qual as pessoas se comportam e possibilita entender suas ações, como elas podem sentir e pensar, por que as coisas acontecem [...] (COOPER, 2006, p.184).

Dialogando especialmente com o referencial de Jörn Rüsen, Peter Lee, Isabel Barca e Hilary Cooper, e sob orientação de Maria Auxiliadora Schmidt, Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira (2013) desenvolveu uma pesquisa de mestrado sobre as potencialidades da aprendizagem histórica na educação infantil. Para tal, observou o cotidiano de uma turma de escola municipal no Paraná e propôs algumas ações tendo como horizonte teórico e metodológico a produção da Educação Histórica, observação participante e pesquisa colaborativa (OLIVEIRA, A., 2013).

O trabalho de pesquisa pondera sobre algumas desconfiâncias no que se refere às possibilidades de propostas com conhecimentos históricos com crianças pequenas, entre elas a circulação de ideias sobre uma suposta dificuldade de as crianças compreenderem e apreenderem o tempo, e o perigo da escolarização precoce, ressaltando que a proposta da aprendizagem histórica é viável e fértil no enfrentamento dessas questões. Nesse sentido, enuncia as contribuições de Hilary Cooper naquilo que trata da imaginação histórica e do investimento nos diversos aspectos do desenvolvimento das crianças a partir do trabalho com o passado e seu estudo.

Assim como sugere os estudos de Cooper, parece ser na “descoberta do passado” a partir das fontes históricas, que emerge a possibilidade de as crianças desenvolverem a linguagem do tempo, fazendo perguntas, ouvindo a opinião dos colegas e construindo suas próprias explicações para as questões levantadas. No exemplo abaixo, durante a leitura pela criança em que estavam a ler revistas, Patrícia, Jorge e Cristina vieram me mostrar imagens em preto e branco que haviam encontrado, e que portanto eram “antigas”. Aproveitei para mostrar a elas fotos de minha infância (em que aparece minha mãe adulta), e uma fotografia de quando minha mãe era criança. Nesse contexto, Cristina faz uma pergunta sobre o passado muito significativa “tua mãe também ia na escola?” e que infelizmente só foi ouvida no momento da transcrição; ela revela em sua pergunta surpresa e oportunidade compreender sobre as permanências acerca da passagem do tempo. As crianças utilizam em seus comentários a ideia de “quando”, e Jorge lança uma estimativa sobre quando a fotografia foi tirada relacionando a data com sua própria experiência de tempo [...]. (OLIVEIRA, A., 2013, p.184)

Para além, e refletindo sobre a observação e análise dos dados produzidos durante a investigação, reafirma a capacidade das crianças de pensar historicamente a partir de propostas que privilegiem a investigação histórica. A autora destaca a importância de observar as especificidades dos conhecimentos em circulação na educação de crianças nessa etapa da educação básica, de modo a favorecer o desenvolvimento das potencialidades das propostas feitas às crianças – e particularmente no que diz respeito aos conhecimentos históricos, em diálogo com os objetivos de formação das crianças. De modo semelhante quanto a essa reflexão curricular, aponta a ausência de indicativos mais objetivos sobre o que se entende por História e a formação das crianças nesse âmbito nas propostas curriculares investigadas, entre elas o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e documentos municipais.

As relações entre pesquisa no campo educacional, a formação do pesquisador e seu olhar sobre as múltiplas realidades escolares são atravessadas, dentre outros elementos, por uma suposta "familiaridade" que compartilhamos por já conhecermos contextos escolares (outros) na situação de estudantes ou professores. Assim, nos reportamos às considerações de Anne-Marie Chartier ao alertar sobre a tendência de encarar a escola como uma "realidade supostamente conhecida", por conta dessa experiência de escolarização compartilhada pelos pesquisadores, entre outros agentes, numa sociedade escolarizada como tende a ser a nossa – e que o é ainda mais fortemente no exemplo francês apontado por ela (VIDAL, 2005, p. 55). A invisibilidade dos cotidianos escolares, dos "fazer ordinários" ali operados diariamente, é um dos desafios propostos à pesquisa histórica e seus métodos. Anne Marie Chartier apresenta a questão e as dificuldades implícitas em alternativas apartadas de uma visão atenta ao interior das escolas e a correlação dos elementos ali em ação nos seguintes termos:

[...] Assim, os trabalhos científicos, os textos e as ferramentas profissionais, os debates de ideias em torno das apostas presentes ou das missões futuras da escola são dos gêneros discursivos que somente tomam sentido se relacionados a uma realidade escolar **supostamente conhecida**, designada sem cessar mas não descrita, a não ser de maneira incidental ou indireta. O que é invocado, mas ausente, é **o que se faz na escola**, o que se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim, a prática escolar. (CHARTIER, A., 2000, p. 158, grifos da autora)

Se as práticas escolares podem ser aproximadas com a ideia de "pontos cegos" na pesquisa educacional, na nossa tentativa de compreender as múltiplas realidades escolares nos perguntamos sobre as práticas docentes na educação infantil: seriam elas parcialmente desconhecidas? E quanto às reelaborações e práticas de ensino de ideias históricas às crianças pequenas, quais são os modos de professoras de apropriar e representar (CHARTIER, R., 1988, 1991) o tempo, mudanças e permanências, argumentação, pluralidade de pontos de vista, a provisoriedade do saber? Essas e outras questões importantes para a formação da identidade da criança e sua relação com o mundo e o outro (COOPER, 2006, 2012) podem ser exploradas e incentivadas a partir de propostas e ações que privilegiem como ponto de partida a capacidade da criança de apreender a questão do tempo, de imaginar, criar e compreender, de acordo com sua idade, possibilidades e experiências, a sua história e o mundo (COOPER, 2012; OLIVEIRA, S., 2003).

Assim, o trabalho se organizou em quatro capítulos e considerações finais, nos quais elegemos – de acordo com a complexidade de nosso tema e o que, em nosso ponto de vista, favoreceu sua investigação – sobretudo contribuições de três campos educacionais de pesquisa, a saber: História da Educação, Ensino de História e Educação Infantil.

Apresentamos no capítulo *Histórias dos debates curriculares na educação infantil* um recorte histórico da constituição da educação infantil particularmente na cidade de São Paulo e o que dela se pretende entre as diversas disputas de ordem política, social, econômica e acadêmica. Para tanto, articulamos dados históricos nacionais e municipais, além de uma análise inicial de documentos legais no que tocam a proposição curricular para a primeira etapa da educação básica e seus modos de compreender e apresentar as questões históricas.

No capítulo seguinte, *A pesquisa de campo: caminhos e encontros*, explicitamos as escolhas teóricas e metodológicas por nós realizadas no esforço de lidar com nossa intenção de pesquisa. Nesse momento também enunciamos algumas questões referentes ao tratamento das entrevistas e os caminhos de interpretação e análise adotados para a produção dos dados por meio das contribuições da história oral (THOMPSON, 2002) e a retomada das transcrições com as seis professoras segundo algumas considerações sobre os lugares ocupados pela pesquisadora e entrevistadas (AMORIM, 2004). Por fim, apresentamos as notas de campo dos dois momentos de contato com as professoras, entrevistas e partilha das transcrições e aproximações com a mirada (auto)biográfica.

Em *Um baú de memórias* nos aproximamos mais propriamente dos relatos das seis professoras e tecemos algumas considerações sobre as trajetórias, pessoais e profissionais, e suas representações da História e seu ensino. Por fim, abordamos as ideias históricas

identificadas em seus relatos e as relacionamos com discussões dos campos da Educação Infantil e Ensino de História. Autores tais como Cooper (2006, 2012), Rüsen (2010a, 2010b, 2010c), Lee (2003, 2011), Cainelli (2012), Gobbi e Pinazza (2014), entre outros, nos fundamentaram com suas pesquisas em nossas considerações.

Finalmente, nas *Considerações Finais*, uma retomada das temáticas presentes ao longo do trabalho e um balanço sobre o que entendemos por mobilizar conhecimentos históricos na educação infantil, além de enunciarmos alguns caminhos de pesquisa que, a nosso ver, seriam potentes quanto a essa questão e que poderiam tocar mais diretamente as crianças, suas histórias e seu fazer histórico.

2. HISTÓRIAS DOS DEBATES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Propomo-nos a tomar as discussões curriculares acerca da educação infantil, e particularmente o que se pode identificar quanto às ideias históricas, do ponto de vista da História. Assim, os modos de compreender infância, suas representações e as formas constituídas de atender as crianças e pensar sua educação se situam no tempo e podem ser lidas como construções histórico-culturais. Para tanto, narraremos alguns momentos dessas histórias, recortes, portanto, de maneira que seja possível olhar para as trajetórias das professoras entrevistadas e as representações por elas elaboradas a partir desse cenário mais amplo: a constituição da educação infantil na cidade de São Paulo e o que dela se pretende entre as diversas disputas de ordem política, social, econômica e acadêmica.

Num segundo momento do capítulo nos deteremos mais especificamente sobre os debates curriculares a partir da década de 1990. A perspectiva que nos inspira é aquela indicada por Sonia Kramer ao afirmar que "[...] conhecer propostas pedagógicas em ação implica conhecer os documentos por ela produzidos, e também sua história, seus discursos e as histórias das equipes e suas propostas, elos de uma corrente tantas vezes descontinuada, partida, interrompida" (KRAMER, 2002, p.78). Realizar esforços de compreensão desses elos entre o singular e o histórico-social é um dos horizontes das tentativas aqui empreendidas. Assim, selecionamos alguns documentos federais e municipais, de diferentes propósitos e alcances, e que tratam do tema curricular para a educação de bebês e crianças.

2.1. Uma breve história da educação infantil no Brasil

As primeiras instituições educativas de educação infantil no Brasil surgiram ainda no século XIX. De modo semelhante à Europa, nascem vinculadas a modelos de civilização constituídos naquele período. Um exemplo possível refere-se às exposições culturais, espaços de consagração de determinados aspectos e materiais de cada região ou povo, um espaço privilegiado desse modelo civilizatório, e que previam áreas específicas para apresentação e apreciação de métodos pedagógicos e práticas de escolas da infância. As relações entre educação infantil e civilização se faziam ali gradualmente mais presentes, portanto, mais (re)produtoras de sentidos. Por outro lado, o processo de criação e desenvolvimento das instituições de educação infantil no Brasil apresenta trajetórias próprias, nas quais creches,

por exemplo, foram criadas antes que os jardins de infância (KUHLMANN JR, 2001b), e questões específicas outras, engendradas em meio a circunstâncias próprias de seus contextos nacional e local. Daí a importância de empreender esforços de investigação e análise que busquem situar essas instituições historicamente e vê-las em suas conexões com o contexto no qual se inseriam para além de tentativas que as tomem isoladamente.

As preocupações de criação, consolidação e expansão das redes de atendimento dos bebês e crianças pequenas relacionam-se com alterações nas formas e estruturas das relações de trabalho e, particularmente, a presença de mulheres exercendo atividades para além das tarefas em suas casas. A inserção de mulheres no mercado de trabalho, inserção essa relacionada com alterações nos modos de produção no contexto pós-Revolução Industrial, e que impactaram as formas até então desenvolvidas de tempos e cuidados com as crianças; e transformações no que diz respeito à organização das tarefas domésticas com a introdução da eletricidade e aparelhos afins, alteração nos tempos e modos de execução, constituíram novos sentidos e possibilidades – principalmente para os grupos sociais que a princípio puderam acessar esses bens caros. A partir das décadas de sessenta e setenta do século XX e das temáticas de contracultura, ganham impulso outras frentes de lutas sociais, especialmente as feministas, pelo direito de as mulheres ocuparem novos lugares sociais. Um dos elementos ali implicados seria o cuidado e educação das crianças, e a luta por instituições de atendimento de bebês e crianças pequenas ganha contornos mais fortes.

Nas últimas décadas do século XIX no Brasil houve uma série de debates que versaram sobre a educação das crianças menores de sete anos e a inserção desse atendimento ao sistema de ensino (PINAZZA; SANTOS, 2016). Rui Barbosa, em Parecer apresentado em 1883, cujo nome era Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares, comenta as experiências de educação em diferentes países e níveis de ensino, e argumenta pela importância de implementar a educação pré-escolar no país. Rui Barbosa argumenta pela relevância da perspectiva dos estudos de Froebel e mesmo a possibilidade de pensar a implementação desse modo de entender a educação das crianças:

Ao advogar a incorporação da pré-escola ao ensino oficial, o parlamentar projeta uma instituição com proposta pedagógica definida, ou seja, idealiza o “jardim de crianças” nos moldes do *kindergarten* e recomenda claramente a conjugação da pedagogia de Pestalozzi, orientadora do ensino primário, com

a pedagogia de Froebel para a educação de 3 a 7 anos. (PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 26).

E seguindo a argumentação de Barbosa no texto acima mencionado,

[...] educar o instinto de observação, o instinto de criação, o instinto de execução [...] a glória de haver formulado a lei da intuição cabe a Pestalozzi, a de ter concebido a lei da invenção pertence a Froebel [...] combinar e aplicar essas duas leis é o papel dos jardins infantis (PARECER, 1883, p.87 apud PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 27⁴).

Mônica Appezzato Pinazza e Maria Walburga dos Santos (2016), ao retomarem as iniciativas de debates e formulações para a pré-escola no Brasil desde o século XIX até as discussões da obrigatoriedade do atendimento de crianças de 4 a 5 anos no sistema de educação pública, recordam que no início do século XX a pré-escola assumiu um lugar periférico nos debates da época e mesmo nas iniciativas políticas. Na pesquisa feita por essas autoras, identificou-se nas falas de então sobre a educação de crianças menores de sete anos um "[...] caráter preparatório dessa etapa, vinculando-a a ideia da escolarização [...]" (PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 29).

Os jardins de infância brasileiros foram criados em diálogo com os estudos e prescrições de Friedrich Froebel, o criador desse modelo, e tiveram sua origem no Brasil mais ligada ao atendimento de crianças cujas famílias tinham maior poder aquisitivo (KUHLMANN JR, 2001b). As instituições brasileiras desenvolveram modos de trabalho inspirados nessas orientações, se apropriando, a partir de suas circunstâncias, objetivos e trajetória própria dos agentes que ali atuavam, de jeitos de se aproximar e se distanciar dessa proposta, imprimindo-lhe formas específicas. Um exemplo nos é apresentado por Moysés Kuhlmann Jr. em um de seus trabalhos, no qual buscou aproximar-se de relações configuradas nos jardins de infância por meio de uma pesquisa com dois volumes da *Revista do Jardim da Infância*. O periódico foi publicado pelo governo do estado de São Paulo e direção da Escola Normal e Jardim de Infância Caetano de Campos, este último inaugurado em 1896, e tinha como um de seus grandes objetivos "[...] realizar uma divulgação orientada, transmitindo um maior conhecimento teórico-prático das ações pedagógicas [...]" (KUHLMANN JR, 2001b, p. 112). Cada volume, segundo descrição do pesquisador, continha cerca de trezentas páginas e se dedicava a um rol de temáticas relacionadas ao seu objetivo formativo. Neles é possível observar uma minuciosa proposta de organização dos tempos e rotinas com as crianças do

⁴ PARECERES. Reforma de Ensino Primário e várias Instituições complementares da Instrução Pública. **Obras Completas de Rui Barbosa**. V. X. Tomo II. RJ. Ministério da Educação e Saúde. 1883; p. 87.

Jardim de Infância: as quatro horas do turno eram divididas em vinte momentos de até quinze minutos de duração. O canto e a música estavam presentes em diferentes momentos e marcavam passagens, além de cumprirem um papel ritualizador do cotidiano juntamente com outros elementos.

Outro modelo de atendimento das crianças se deu com a criação dos parques infantis por meio da ação do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo na década de trinta do século XX. Inicialmente, os parques eram chamados de "parques de jogos" e foram propostos na gestão de Pires do Rio entre os anos de 1926 e 1930. Maria Malta Campos nos conta sobre a construção e funcionamento desses parques:

"[...] o início das obras dos três primeiros parques ocorreu somente na breve gestão seguinte, do urbanista Anhaia Mello (1930 – 1931). O prefeito que o sucedeu inaugurou o primeiro deles no bairro do Ipiranga. Quando Fábio Prado foi nomeado, em 1935, encontrou quase prontos mais dois parques, situados no Parque D. Pedro II e no bairro da Lapa, que foram então incorporados ao novo Departamento de Cultura e Recreação, com a denominação de Parques Infantis [...]" (CAMPOS, 2015, p.13).

A direção do Departamento criado em 1935 coube a Mário de Andrade, bem como a responsabilidade pela Divisão de Expansão Cultural, que tinha como um de seus objetivos fomentar “tudo que pudesse contribuir para o aperfeiçoamento cultural da população” (FARIA, 1995, p. 36). De acordo com Ana Lucia Goulart de Faria (1995), o Departamento de Cultura vinculou-se desde sua gestação aos ideais modernistas, visto que parte de seus integrantes, a exemplo de Mário de Andrade, participou das discussões que culminariam, entre outros eventos, na Semana de Arte Moderna de 1922; e, contudo, apresentou um caráter ambíguo. Tal ambiguidade estaria presente nos seus aspectos fundamentais, ou seja, na “[...] atenção/controlar, característica da intervenção do Estado na vida privada da população e outro, específico desse DC, a paixão com que ele foi vivido pelos seus organizadores, em particular pelo seu diretor, Mário de Andrade [...]" (FARIA, 1995, p. 35).

Essas disputas e alianças no campo político e suas intersecções com as decisões tomadas no campo educacional podem ser observadas no exemplo do prefeito Fábio Prado, empresário, que fundou em 1926 o PD (Partido Democrático), elegeu-se em 1934 e colocou em ação um “projeto alternativo de dominação social” calcado em princípios liberais – nos termos utilizados por Faria, um membro da burguesia ilustrada. A questão cultural era entendida como estratégica para sua gestão e nesse ponto se aproximava do grupo de modernistas, realizando investimentos significativos no Departamento de Cultura.

Durante o período no qual Mário de Andrade foi diretor do Departamento, os parques infantis tinham como uma de suas características atenderem tanto alunos das escolas no contraturno, aqueles entre 7 a 12 anos, como crianças em idade pré-escolar o dia todo – as de 3 ou 4 a 6 anos (a partir de 1937 também passaram a atender crianças e adolescentes trabalhadores, entre 12 e 21 anos, no período noturno). Dentre seus princípios, constavam investimentos na formação cultural das crianças, cuidados com a saúde e higiene, além de tomar o lúdico e os jogos como centrais no trabalho proposto (FARIA, 1995). O Ato de 1936 (Nº 1146, de 04/07/1936) diferencia as funções das profissionais que ali trabalhavam junto com as crianças: uma das funções mais ligada à saúde e outra mais voltada para o folclore, jogos e brincadeiras. Os programas de provas e critérios de seleção para os cargos de educadora sanitária, que atenderia as primeiras funções, e de instrutora, as últimas, eram distintos e estabelecidos segundo formações próprias em órgãos como o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (especialização pré-primária) ou Instituto de Higiene de São Paulo (curso de educadores sanitários), por exemplo (FARIA, 1995, p. 40).

As discussões de elaboração e criação dos parques infantis, que tiveram Paulo Duarte como um dos elaboradores do projeto, passaram pela leitura de vários conhecidos educadores como, por exemplo, Fernando de Azevedo. Este último, como nos recorda Campos (2015), foi relator do Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933 e já nesse documento constava a "tríplice função 'nutrir, educar e recrear', depois adotada pelos Parques Infantis" (CAMPOS, 2015, p. 12). Faria afirma que "[...] já desde os anos 20 atuava na área da Educação e até já havia pensado em uma instituição pública para crianças em idade pré-escolar. Essa intenção foi posteriormente explicitada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932" (FARIA, 1995, p. 38). Também Pinazza e Santos (2016) recordam o papel do ideário escolanovista nas discussões e elaboração dos parques infantis ao afirmarem:

Alcançada a década de 1920, o Brasil vive uma nova onda de entusiasmo fundada nos preceitos da democratização e modernização da sociedade, o que traz a educação ao centro das atenções, sendo as instituições pedagógicas o alvo dos empreendimentos renovadores. Está em questão não só a expansão da escola, mas a defesa de um projeto didático-pedagógico assentado nas formulações escolanovistas [...]" (PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 29).

Moysés Kuhlmann Jr (2000), por sua vez, recorda que o programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 mencionava preocupações com a educação de crianças na idade pré-escolar e recomendava o atendimento das mesmas em instituições educativas próprias. Ainda seguindo suas reflexões, a diversidade de nomenclaturas das

instituições educativas para as crianças em idade pré-escolar que inicialmente apontavam locais e públicos de classes sociais distintas passou por transformações e

[...] Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim de infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré). (KUHLMANN JR, 2000, p.9)

A construção de novos parques infantis é suspensa sob a gestão do novo prefeito, Prestes Maia, e o modelo de atendimento educacional e cultural ali proposto gradualmente sofre modificações a ponto de se pautar predominantemente por um "caráter assistencialista e disciplinar" que seria alvo de críticas de educadores anos depois, como Carolina Ribeiro em 1943 (CAMPOS, 2015, p. 15). Nas décadas de 1940 e seguintes, a cidade de São Paulo cresce impulsionada pela migração e desenvolvimento urbano e econômico, e as formas de pensar e ofertar educação infantil são pressionadas a responder uma demanda maior. Entre as escolhas então feitas, e que se refletem em períodos recentes em diversos aspectos, estão aquelas chamadas por Maria Malta Campos de "soluções provisórias" – e que se tornam soluções adotadas para o longo prazo. Em suas palavras,

[...] a pressão da demanda não atendida, represada durante certo tempo, passa a obter respostas do poder público de forma atabalhoada, como recurso a "soluções provisórias" que se eternizam, por exemplo, os barracões de madeira da década de 1970 nas escolas estaduais de primeiro grau e as escolas "de lata" de anos mais recentes nas escolas municipais da cidade. (CAMPOS, 2015, p. 15)

Nas décadas de sessenta e setenta do século XX outros atores e teorias ganham força na história da educação infantil brasileira: os compromissos assumidos pelo governo brasileiro – que vivia um regime autoritário decorrente do golpe militar de 1964 – com organismos financeiros internacionais articulavam-se às teorias de privação cultural que fundamentavam algumas das escolhas ali realizadas e pressupunham o preenchimento de supostas carências e lacunas na formação de crianças (especialmente aquelas de classes sociais desfavorecidas economicamente). Circulavam, então, propostas que valorizavam a ação e custeio comunitários para auxiliar o combate à pobreza e a implementação de projetos sociais, constituindo-se enquanto "[...] estratégias propostas para integração social e nacional de pessoas ou regiões desintegradas do processo de desenvolvimento" (ROSEMBERG, 2006, p. 147). Prescrições da UNICEF igualmente recomendavam a participação da comunidade nesse período no qual tal órgão passa a atuar com mais presença na área da educação

(ROSEMBERG, 2006). Desde a década de sessenta a participação de igrejas e ações privadas era incentivada com o objetivo de expandir o atendimento.

Ainda no plano federal, em 1974 há a criação do COEPRE (Coordenação de Educação Pré-Escolar) pelo MEC (Ministério da Educação) além da menção à pré-escola em documentos e pareceres do CFE (Conselho Federal de Educação). Contudo, se a pré-escola aparecia então como prioridade no plano dos discursos, não houve verbas específicas significativas previstas no orçamento até então (KRAMER, 2005). Ao tratar da história das políticas de educação infantil, em especial aquelas gestadas no Rio de Janeiro, estado sobre o qual sua pesquisa se deteve; Sônia Kramer nos afirma que aquelas são marcadas pela fragmentação que sinaliza modos de compreender a criança: daí a criação e extinção de órgãos, a dificuldade de mapear causas e consequências, entre outros aspectos.

Foi apenas no final da década de 1970, no governo do presidente Ernesto Geisel, que se efetivou a proposta do modelo de pré-escola de massas anunciado em linhas gerais desde a década de 1960 pelo Departamento Nacional da Criança – órgão criado em 1940 pelo então Ministério da Educação e Saúde com o objetivo de coordenar ações de proteção à infância, maternidade e mesmo adolescência (ROSEMBERG, 2006). O Projeto Casulo, iniciativa da Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgão federal de assistência nacional, se alinharia aos preceitos de prevenção de possíveis revoltas populares e objetivos de bloqueio da entrada e consolidação de ideias comunistas no Brasil. E num modelo de barateamento dos custos por conta de se estruturar prioritariamente nos recursos da comunidade e "a participação de trabalho voluntário ou semivoluntário de pessoas leigas (a comunidade)" (ROSEMBERG, 2006, p.151). Um de seus objetivos manifestos seria a assistência às crianças e seu desenvolvimento integral.

Se a avaliação realizada pela LBA em 1978 já apontava parte das deficiências do Projeto (entre outras, a ausência de recursos e formação para sua consolidação e atendimento das crianças), o princípio geral de barateamento do custo e investimento persistiu como modo de política pública para atendimento das crianças pequenas e bebês ainda na década de oitenta. Os embates sobre o direito dos bebês e crianças a uma educação infantil de qualidade seguiriam, assim como as pressões de movimentos sociais e acadêmicos para tal oferta – e sob quais parâmetros e princípios se dariam. Sonia Kramer (2005) afirma o desafio de agregar as contribuições de estudos da antropologia, sociologia e psicologia nos esforços de compreensão sobre as crianças e sua condição histórica e social e, seguindo, "[...] entender que às crianças foi imposta uma situação desigual e que era (é) preciso combater a

desigualdade e reconhecer as diferenças. Tarefa difícil, mas necessária para consolidar a democracia contra a injustiça social e a opressão [...]." (KRAMER, 2005, p. 16).

Ainda no que se refere às ações federais, o MEC lança o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar em 1981. Esse programa visava a expansão do atendimento numa perspectiva de baixo custo e com uma proposta de reconhecer a importância dessa educação para além de objetivos preparatórios para as etapas subsequentes (KRAMER, 2005). Contudo, Simone Oliveira de Andrade Silva (2014) destaca que a EMEI "surgiu com a tríplice finalidade de educar, assistir e recrear, embora sua ênfase, na prática, tenha sido a preparação para a primeira série" e tinha como uma de suas metas centrais suprir "deficiências de crianças das classes menos favorecidas, para diminuir os índices de repetência na primeira série; essa modalidade de ensino ficou conhecida popularmente como *prézinho*" (SILVA, 2014, p. 19). Os antigos parques infantis foram renomeados como Escolas Municipais de Educação Infantil em 1975 e a rede municipal de ensino de São Paulo foi fundada no ano de 1956.

A oposição entre assistencialismo e educação, relacionada, por sua vez, aos diferentes públicos a que as instituições propunham atender, é uma das permanências discutidas na constituição da educação infantil no país. Acerca desse conflito, perdurou a pergunta sobre como organizar e ofertar educação pública de qualidade para todas as crianças que a ela têm direito. Tal preceito foi objeto de lutas que culminaram em debates teóricos, disputas no âmbito legal, temas de cursos formativos e, por fim, um conjunto de legislações e propostas curriculares para a educação de bebês e crianças pequenas na década de noventa do século XX e primeiras décadas do século XXI. Acrescenta-se a esse complexo de forças sociais as lutas de grupos de mulheres por creches e educação infantil de qualidade que ocorreram no final dos anos de 1970 e durante os anos de 1980 (CAMPOS, 1999; ROSEMBERG, 1984). Quanto a essa questão, Fúlvia Rosemberg (1984), em texto que podemos considerar como documento histórico de uma militante pesquisadora da educação infantil, e particularmente da creche, nos conta que as lutas pelo atendimento das crianças nessas instituições educativas também passavam pela questão da qualidade. Outro ponto discutido pela autora ao narrar os processos de constituição de pautas e lutas por movimentos de mulheres e movimentos feministas, de acordo com a distinção por ela proposta, é a questão da condição de provisoriade que enxergava nas creches. Tal estatuto de instituição provisória, segundo esse ponto de vista, é resultado também do entendimento da creche como responsável pelo atendimento da demanda das mães trabalhadoras – e não das crianças. Essa compreensão, por sua vez, implicaria a identidade da instituição e seus profissionais, gerando consequências

com as quais seria necessário lidar nas políticas públicas e na mobilização de movimentos sociais pela construção e qualidade desses locais.

Ao tratar da pré-escola, Kuhlmann Jr (2000) comenta a presença dos movimentos sociais, entre eles feministas, e também o contexto de mudanças nos papéis sociais desempenhados pelas mulheres e seu impacto na educação de crianças pequenas. Retomando suas palavras:

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN JR., 2000, p.11)

Recentemente incorporada à Educação Básica segundo publicado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 no ano de 1996, a educação infantil é direito das crianças e famílias e dever do Estado desde a Constituição Federal de 1988. A partir dessa prescrição da responsabilidade do Estado brasileiro de garantir vagas e condições para a educação das crianças pequenas, creches e pré-escolas passaram a ocupar progressivamente ainda mais espaços de discussão no âmbito das políticas públicas – sociais e educacionais. O Estatuto da Criança e Adolescente, de 1990, reitera o direito das crianças pequenas à educação, assim como os documentos seguintes produzidos pelo MEC e secretarias de educação no país. A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) expressa na seção II do segundo capítulo, o qual trata da educação básica, os seguintes indicativos sobre a educação infantil para serem oferecidos em âmbito nacional:

Art. 29 ° A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30°. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31°. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

A formação de profissionais que atuam ou atuarão na educação infantil se estabelece como uma das demandas de reflexão e transformação nas políticas públicas ao longo da década de 1990 (NEIRA; PINAZZA, 2012, p.10). Novamente remetendo à LDB 9394/96, este documento indicou o ano de 2007 como limite para a formação em nível superior dos docentes da educação básica ponderando, entretanto, a possibilidade da formação em nível médio no antigo curso Normal para os professores do ensino fundamental, anos iniciais e da educação infantil.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Tizuko Morchida Kishimoto (1999) fala sobre iniciativas de formação de profissionais da educação infantil ao longo do tempo no Brasil entre o final do século XIX e a década de 1990 do século XX, sobretudo docentes, e se detém por fim na análise das implicações do curso Normal Superior proposto pela LDB n. 9394/1996. Aponta, então, alguns aspectos que a seu ver tornam problemática a escolha por vias de formação nos moldes propostos por esse curso e, entre eles, comenta a possibilidade de aproveitamento de até 1600 horas do total de 3200 horas quando a aluna ou aluno atua na área. Assim, haveria uma redução dos momentos de estudo e reflexão sobre as práticas e teorias. Além disso, acrescenta como pontos críticos a menor cobrança de qualificação do corpo docente (quantidade de professores doutores e mestres exigida é significativamente menor em relação aos cursos de pedagogia) e titulação semelhante às licenciaturas curtas no que concerne às dificuldades de acessar a pós-graduação, por exemplo. Tais características, segundo a autora, "[...] geram consequências de várias naturezas: preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outras." (KISHIMOTO, 1999, p. 72).

Outro ponto levantado por Kishimoto diz respeito à separação física entre a formação profissional proposta pelo Normal Superior e a universitária. Segundo a autora:

[...] O curso normal superior fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem. (KISHIMOTO, 1999, p. 74)

De modo semelhante, as discussões curriculares sobre como selecionar e pensar quais seriam os saberes, experiências e conhecimentos relevantes a compor a educação voltada às crianças pequenas tornam-se centrais. Nessa questão, grandes polêmicas entre as esferas de governo, acadêmicos e movimentos sociais se fizeram presentes: a história da constituição e oferta de vagas na educação infantil no Brasil é marcada em grande medida pela atuação e militância de grupos e movimentos sociais, especialmente os movimentos de mulheres (CAMPOS, 1997; KRAMER, 2005). O Referencial Curricular para a educação infantil, documento publicado pelo MEC em 1998, apresentou alguns pontos de vista sobre o que seria a educação infantil, sem, contudo, representar um consenso no âmbito das discussões da educação de crianças pequenas. Há críticas que apontam um desligamento desse documento em relação ao acúmulo de estudos e pesquisas sobre essa etapa até então desenvolvidos; da mesma maneira, é apontado certo viés escolarizante que projetaria uma organização mais próxima ao ensino fundamental para a educação infantil (ANPED, 1998; FARIA, 2001).

Ao discutir sobre o Referencial curricular para a educação infantil de modo geral, e as concepções em jogo na LDB 9394/96 de maneira particular, Ana Beatriz Cerisara (2002) indica a participação de diferentes segmentos e grupos sociais na luta e validação históricas do direito das crianças pequenas à educação, bem como o caráter educativo das instituições voltadas ao seu atendimento:

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. (CERISARA, 2002, p. 328)

O debate curricular na educação infantil passa, por outro lado, pela discussão e definição sobre o lugar dessa etapa na formação das crianças e sob quais modos se poderia estruturar e pensar diante desse objetivo. Nesse sentido, os diversos posicionamentos em relação às funções do espaço em que se dá a educação das crianças serem ou não atravessados pela referência escolar constituem alguns dos pontos centrais de debate. A perspectiva teórica e política pelos direitos da criança como ponto de partida da concepção e elaboração curricular, entre outros pontos, propõe que a seleção e organização dos espaços, objetivos, recursos, tempos e experiências a oportunizar partam dos interesses dessas crianças, dialoguem com elas na medida em que são sujeitos de direitos no presente – e não no futuro,

como argumentam ser a perspectiva daquelas propostas que centralizam o adulto como referência inicial a ser tomada nas decisões sobre a educação infantil (FARIA, 2001; NASCIMENTO, 2013).

Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (2013, p.11) afirma ser profícuo "[...] ver as relações sociais da infância e do mundo adulto e excluir a negatividade atribuída às características infantis". A pesquisadora argumenta que parte significativa da infância de crianças brasileiras é vivida nas instituições educativas, o que torna ainda mais necessário repensar as formas e objetivos que orientam o dia a dia dessas crianças, e quais lugares estas ocupam no que se refere à autonomia de intervir e significar esse cotidiano.

Trata-se de uma concepção de infância na qual esta não é *tempo de passagem* e as crianças não são o futuro, mas o *presente*, e, de acordo com Balaguer, “[...] aceitar que a infância tem um presente é das questões mais difíceis de reconhecer e praticar, pois exige uma nova maneira de nos dirigirmos a ela.” [...] exige rever as relações sociais da infância e do mundo adulto e excluir a negatividade atribuída às características infantis. Essa referência remete à constatação de que os adultos tomam para si as decisões sobre o que será melhor para as crianças. Em outras palavras, a expressão *para o bem das crianças* pode revelar o que se pretende para elas, independentemente daquilo que elas desejam, experimentam, sabem. Tais decisões são pautadas por concepções e convicções sobre infância que nem sempre correspondem às presentes na legislação ou nas pesquisas. (NASCIMENTO, 2013, p. 11)

A educação infantil enquanto etapa singular da formação da criança no presente, e não uma fase preparatória para o ensino fundamental, possuiria características específicas quanto às definições e papéis de professoras, educação e cuidados. O modelo escolar da escola de ensino fundamental, nessa concepção, seria um impedimento para o pleno desenvolvimento das potencialidades da criança entendida como sujeito de direitos, tal qual prescreve a legislação brasileira. Mônica Appezzato Pinazza e Maria Walburga dos Santos ponderam sobre o tema nos seguintes termos: “[...] Não se pode assentar uma educação infantil, uma pré-escola, olhando estritamente para o tempo escolar futuro, sem que se incorra no erro de subtrair das crianças a possibilidade de experiências próprias de seu tempo presente” (PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 40).

Ainda seguindo essa perspectiva, a presença de conteúdos inspirados na organização disciplinar não seria alternativa mais adequada para o trabalho com as crianças pequenas, visto que o conhecimento de ordem disciplinar poderia ser um obstáculo para a experiência de viver o mundo e suas possibilidades em sua integralidade (KISHIMOTO, 2005, p.184). Para alguns autores, propostas que prevejam oportunidades no campo das artes e ciências como

linguagens e formas de compreensão e interação com o mundo seriam as alternativas mais oportunas para o desenvolvimento da criança e sua expressão (GOBBI; PINAZZA, 2014).

Moysés Kuhlmann Jr. (2001a) nos sugere pensar sobre a instituição educativa de educação infantil de modo que suas singularidades possam ser consideradas e mesmo potencializadas pela compreensão dos profissionais envolvidos nesse local no compromisso de promover condições respeitadas e potentes às características da criança e seu desenvolvimento. Em suas palavras,

[...] A instituição pode ser escolar e compreender que para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados. Que para ela, a ampliação do seu universo cultural, o conhecimento do mundo, ocorre na constituição de sua identidade e autonomia, no interior do seu desenvolvimento pessoal e social, diferentemente da segmentação proposta. Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam. (KUHLMANN JR., 2001a, p. 65)

Se aos profissionais de educação infantil cabe a tarefa de dominar as especificidades de seu ofício e dos diversos aspectos que informam o desenvolvimento infantil e suas possibilidades, parece-nos oportuna a sugestão de Kuhlmann Jr. citada no excerto acima sobre os conteúdos disciplinares como presentes na formação das professoras e suas referências. Contudo, é importante partir do cuidado de refletir e compreender a especificidade do espaço educativo da educação infantil, a criança e seus direitos, momentos e potencialidades, além dos objetivos e características desse momento de sua formação.

Para os fins da presente pesquisa, lidar com as questões vinculadas à disciplina de História – as ideias e conhecimentos históricos nas práticas de professoras de educação infantil – nos instiga a remetermo-nos às possibilidades de pensar tais relações a partir do prisma de sua formação e das experiências enquanto estudantes. A perspectiva adotada é que a formação se dá para além dos espaços e momentos formalizados (TARDIF, 2002). Por outro lado, atentar para as especificidades da educação infantil e das crianças que se propõe atender em suas necessidades e potencialidades exige formação e sensibilidade para as relações adequadas a se elaborar e desenvolver com as crianças e conhecimentos que apresentem origem disciplinar – como o são os conhecimentos históricos. Destacamos o desafio de refletir sobre currículos abertos e sensíveis às múltiplas realidades e características das crianças pequenas de maneira a resguardar seu direito de ser criança em plenitude, no presente e com

suas culturas próprias, sem, contudo, privá-las do contato com os bens culturais e sociais que são historicamente formados.

2.2. Os textos legais e a história recente dos debates curriculares: o lugar dos referenciais históricos na educação de crianças pequenas

As contribuições de Antonio Carlos Luiz Correia e Vera Lucia Gaspar da Silva (2004) auxiliaram-nos a pensar os documentos que versam acerca de proposições de currículo na educação infantil, sobretudo quando afirmam que a legislação pode ser compreendida como um território que demarca limites e fronteiras e possibilita pensar seus efeitos sobre processos identitários (CORREIA; SILVA, 2004, p. 48). Os autores ponderam sobre a legislação inserindo-a em um cenário mais amplo no qual diferentes agentes e circunstâncias políticas, sociais, econômicas, culturais, por exemplo, interferem e disputam os textos e suas prescrições. Nas palavras dos pesquisadores, a legislação não aparece num "vazio social", mas antes:

[...] Ela impõe mas também pode ser imposta. Pode formalizar práticas pedagógicas ou organizacionais que se consagraram pelo uso ou forçadas por grupos de pressão (sindicatos, movimentos de pais, universidade, grupos econômicos...), ou propor "novos" encaminhamentos para o desenvolvimento de atividades educativas. [...] (CORREIA; SILVA, 2004, p. 47-48)

Ainda em relação às disputas em torno dos textos legislativos, ela pode ser pensada a partir da perspectiva das intertextualidades proposta pelos autores citados: "O reconhecimento da existência de intertextualidades resulta da ideia da presença de diferentes discursos ou níveis discursivos de um mesmo discurso no texto legislativo, no mesmo documento ou em documentos distintos" (CORREIA; SILVA, 2004, p. 54). Essas intertextualidades, os níveis de leitura e relações com textos outros presentes ou implícitos, documentos legais e também os debates e movimentos sociais (no caso da pesquisa que realizamos), suscitam problematizações. Entre elas, sugerimos pensar sobre quais as articulações possíveis que se dão a ver entre os documentos selecionados para esse trabalho, as questões que se constituíram histórica e socialmente presentes nesses textos e que ganham nuances e sentidos próprios nos diálogos estabelecidos ou sugeridos entre eles e os demais espaços e agentes que de certa maneira concorreram para sua produção.

Esses diversos textos presentes no documento legal circulam nas instituições e redes de ensino de modos diversos. Refletindo sobre os possíveis espectros de alcance de tais

propostas legais, a legislação se faz presente ainda que não diretamente em textos utilizados nos cursos formativos, os livros didáticos aprovados em programas públicos de seleção de livros, ou mesmo na escrita de relatórios de avaliação, por exemplo. Se não é possível afirmar que os diferentes agentes atuem estritamente como a orientação legal determina, visto que há diferentes formas de apropriação de acordo com a situação e posição dos mesmos, podemos considerar que o conjunto de prescrições indica concepções de educação e criança, informa expectativas e, nesse sentido, propõe horizontes. Tais questões ganham relevo quando pensamos nas profissionais que atuam na rede pública paulistana e participam de diferentes momentos formativos, tais como horário de estudos previsto na sua jornada de trabalho, cursos de formação oferecidos pela secretaria ou outros órgãos, leituras orientadas desses documentos, processos de escrita de projetos políticos pedagógicos ou planejamentos, dentre outros exemplos possíveis.

Assim, apresentaremos alguns documentos que tratam da educação infantil no país e na cidade de São Paulo e pretendemos realizar aproximações com fins de estabelecer algumas semelhanças e distinções possíveis entre eles no que diz respeito, principalmente, às representações e ideias históricas. Cabe destacar que a educação infantil, recentemente incorporada à educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 é direito dos bebês, crianças e famílias e dever do Estado segundo a Constituição Federal de 1988 – importante conquista de um histórico de lutas e militância para tal. A partir da Emenda Constitucional 59/09 e a Lei n.12796/13, que altera a LDB, institui-se no Brasil a educação básica obrigatória e gratuita a todos de quatro a dezessete anos de idade.

Entre os seis documentos dos quais trataremos a seguir, dois são federais e quatro municipais referentes à cidade de São Paulo. São eles, respectivamente: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil (SÃO PAULO, 2007), Orientação Normativa nº1: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (SÃO PAULO, 2014a), Nota técnica nº 1 - Currículo Integrado para a Primeira Infância; Avaliação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e Avaliação na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2014b), Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015). Inicialmente, apresentaremos algumas das características de cada um deles e alguns elementos que nos permitiram pensar sobre as ideias históricas neles identificadas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento publicado pelo Ministério da Educação – MEC em 1998 é composto por três volumes que foram

distribuídos nacionalmente quando da sua publicação. Os volumes são "Introdução", "Formação Pessoal e Social" e "Conhecimento de mundo", nos quais são apresentadas as concepções de currículo, criança e educação infantil, creches e pré-escolas, além de organizar os conteúdos em termos de componentes curriculares. Os conteúdos são pensados e discutidos como conteúdos conceituais, atitudinais, procedimentais, detalhando aos professores suas definições e o que se espera de cada um deles, bem como sua articulação nas práticas junto às crianças.

Entre os componentes e conteúdos elencados, Natureza e Sociedade, destinado a crianças de 4 a 6 anos, é organizado em cinco blocos: "Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar"; "Os lugares e suas paisagens"; "Objetos e processos de transformação"; "Os seres vivos" e "Fenômenos da natureza". De acordo com o documento, tal organização se justifica por uma preocupação em dar visibilidade às diferenças existentes entre conteúdos de origens teóricas diversas. Vários temas entendidos como de interesse das crianças, dinossauros, tempestades, castelos, festas, atualidades; são elencados e apresentados como pertinentes para o trabalho dos professores. Nesse sentido estão presentes assuntos de origens diversas, mas defendendo por um lado sua articulação e, por outro, um olhar atento do professor àquilo que lhes é próprio (BRASIL, 1998, v.3, p. 163).

O brincar aparece como elemento de formação das crianças e alternativa de contato de diferentes culturas, espaços e tempos. Por meio da brincadeira, as crianças poderiam vivenciar diferentes papéis, espaços sociais e mesmo épocas distantes e, desse modo, recriar saberes sobre si e o outro.

O brincar de faz-de-conta, por sua vez, possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas idéias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos. (BRASIL, 1998, Vol.3, p. 171)

Há um cuidado expresso de preservar e apresentar aos professores as questões enquanto objetos de conhecimento em suas especificidades. Preocupação semelhante existe no que tange à construção de conhecimentos por parte das crianças com a mediação dos professores: observamos orientações passo a passo de uma proposta semelhante ao método científico de pesquisa como norte geral para pensar e aproximar as crianças de determinados conteúdos. Esse tipo de proposta de apropriação dos conhecimentos científicos é observado em outro documento, as Orientações Curriculares publicadas por SME-SP em 2007, e da qual

falaremos detidamente mais à frente, que igualmente incentiva os professores a apresentar o método investigativo para as crianças e acrescenta que tais práticas investigativas são culturais (SÃO PAULO, 2007).

Em 1999 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por meio da Resolução de No. 1 de 7 de abril de 1999. Esse texto é revogado pela Resolução No. 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com caráter mandatório para todo o país. No seu texto de apresentação, é retomado o histórico de mobilização de movimentos sociais e políticos pela oferta e garantia de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas e as conquistas recentes de reconhecimento da educação infantil como dever do Estado. Para além, pondera que:

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças sem antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p.7)

O currículo é anunciado como um conjunto de práticas que visam o desenvolvimento integral das crianças por meio do diálogo entre os seus conhecimentos e saberes e o legado presente no patrimônio cultural e histórico (BRASIL, 2010, p.12). A criança é compreendida e representada como sujeito histórico no presente, detentora de direitos, e que "[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura". (BRASIL, 2010, p.12).

As práticas pedagógicas acima mencionadas, por sua vez, estão estruturadas a partir de dois eixos, as interações e as brincadeiras, a serem articulados com o fim de oportunizar uma gama de experiências variadas às crianças. Dos exemplos arrolados no documento, destacamos aqui particularmente dois que tratam a possibilidade de as crianças vivenciarem experiências éticas e estéticas no contato com grupos culturais diversos aos seus e a relevância de incentivar a descoberta e o encantamento pelo conhecimento "[...] em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza" (BRASIL, 2010, p.26).

No que se refere à organização de espaço, tempo e materiais, é enunciada uma série de direitos ao desenvolvimento das crianças e respeito às suas potencialidades. Entre eles, afirma-se a importância de garantir no conjunto de práticas elaboradas "A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes,

asiáticos, europeus e de outros países da América" (BRASIL, 2010, p.20). O combate ao racismo e outras formas de dominação, como aquelas de gênero, etária, religiosa, entre outras, é defendido como objetivo a se perseguir, dando a ver assim um dos exemplos presentes da dimensão política e social que a educação de qualidade oferecida às crianças detém.

Quanto aos documentos municipais que apresentaremos a seguir, iniciaremos comentando alguns aspectos d'As Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil (SÃO PAULO, 2007), que foram publicadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) no ano de 2007. Segundo apresentação que consta em suas primeiras páginas, o documento é o resultado de processo de consulta aos profissionais da rede em suas unidades, a totalidade daqueles que atuavam na rede direta e parte dos que se filiavam à rede indireta, sendo reelaborado a partir de contribuições de especialistas sob a coordenação da Diretoria de Orientação Técnica – Educação Infantil. Nesse documento observamos uma estrutura que se aproxima ao RCNEI anteriormente citado. Essas semelhanças se dão especialmente nas escolhas de organização por blocos, aqui os campos de experiências, e pela presença marcante de referências teóricas do campo da psicologia, como as teorias de desenvolvimento do pensamento infantil. Também localizamos nas referências bibliográficas investimentos em autores e obras que tratam o desenvolvimento da escrita e leitura, dentre eles a argentina Emília Ferreiro.

As Orientações Curriculares evidenciam aprendizagens que, segundo o ponto de vista ali presente, podem ser promovidas na educação infantil a partir de um conjunto de sete experiências: conhecimento de si, do outro, do ambiente; brincar e imaginar; exploração da linguagem corporal; exploração da linguagem verbal; exploração da natureza e cultura; apropriação do conhecimento matemático; expressividade das linguagens artísticas. Nas palavras do documento, experiências se articulam “em termos de conteúdos” mas também “em termos de concepção de atividade exploratória que os permeia”. Para tanto:

Estamos chamando atividade exploratória a sequência de ações e atividades que permitem produzir informações sobre pessoas, costumes, materiais, objetos e fenômenos com os quais as crianças entram em contato. Por meio dela, formas de ação culturalmente elaboradas são apropriadas pelas crianças na relação com parceiros mais experientes que lhes ajudam a prestar atenção a alguns aspectos do entorno e de si mesma, reconhecer emoções e motivos, nomear elementos, delinear um problema, apontar uma explicação, planejar algo. (SÃO PAULO, 2007, p. 42-3)

Nas experiências referentes à natureza e cultura, há uma reflexão sobre o que seria propor às crianças situações de exploração e aprendizado de eventos e conceitos naturais e

culturais, além do reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural do país e a possibilidade de estender esse olhar para a multiplicidade de culturas e modos de viver (SÃO PAULO, 2007, p. 98). Outro elemento presente no texto é a defesa de uma visão global da criança e suas relações com o mundo e o conhecimento – em particular por meio de linguagens múltiplas em que o lúdico é fator fundamental e as dimensões do educar e cuidar são indissociáveis (SÃO PAULO, 2007).

Naquilo que diz respeito ao que se espera do trabalho docente, e as possibilidades das crianças quanto a esse bloco de experiências, o documento avança e afirma:

Ao aprender a ler o mundo com os instrumentos que a unidade de educação infantil pode lhe proporcionar, a criança poderá desenvolver sua capacidade de observar regularidades e permanências, formular noções de espaço e tempo e fazer aproximações em torno da ideia de causalidade e transformação. Para ajudá-la nesse processo, o professor deve criar condições para que ela se aproprie de noções histórica e cientificamente elaboradas não como verdades absolutas e inquestionáveis, mas como construções dinâmicas e provisórias, marcadas pelos valores e práticas de cada época. (SÃO PAULO, 2007, p. 96-7)

Publicada em 2013, a Orientação Normativa nº1 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (SÃO PAULO, 2014a) está inserida num contexto de reorganização curricular da educação municipal paulistana, cujo programa foi nomeado como *Mais Educação São Paulo*. Esse documento afirma algumas concepções de criança, currículo, perfil profissional daqueles que atuam com bebês e crianças pequenas em meio àquele processo de repensar a educação no município de São Paulo. Igualmente defende que "a educação é uma prática social, portanto supõe intencionalidade na Educação Infantil [...]" (SÃO PAULO, 2014a, p.15), reafirmando o caráter político das ações educativas voltadas para bebês e crianças.

No que tange propriamente à perspectiva histórica do documento, a Orientação Normativa afirma uma concepção de criança como sujeito histórico no duplo sentido, a saber: que as crianças estão inseridas no tempo e espaço e dialogam com tais contextos; e também com a condição de sujeito histórico exercida por essas crianças, pois possuem trajetórias próprias e papel ativo. Assim, há investimentos na discussão sobre a avaliação como estratégia de garantir o registro e historicização do cotidiano e percurso formativo das crianças – que seria construído e partilhado com crianças e familiares (SÃO PAULO, 2014a).

Perspectiva semelhante no que diz respeito à concepção de criança como sujeito histórico e que exerce no presente um papel ativo está presente na Nota técnica nº 1 – Currículo Integrado para a Primeira Infância; Avaliação da Educação Infantil com o Ensino

Fundamental e Avaliação na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2014b), na qual há uma breve retomada das formas de avaliação das aprendizagens realizadas na rede municipal de São Paulo desde 1992. A esse respeito, o documento recorda que,

No âmbito da aprendizagem, desde agosto de 1992 quando da aprovação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é efetivada através de relatórios descritivos individuais que têm por objetivo descrever as atividades das crianças, sem, contudo, classificá-las nem tão pouco servir de critérios para retê-las no prosseguimento de sua vida escolar. (SÃO PAULO, 2014b, p.5)

Seguindo o texto, há a negação de qualquer caráter de comparação ou segregação da avaliação na educação infantil e a apresentação do conceito de documentação pedagógica como estratégia de historicização e narrativa das experiências vividas nas unidades de educação infantil da rede. Para tal, aponta algumas formas de registros que vêm sendo desenvolvidas pelos profissionais em atuação: "[...] relatórios descritivos, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras)" (SÃO PAULO, 2014b, p. 5-6).

Ainda sobre a Nota técnica nº 1, esta defende ser possível e pertinente rever e atualizar as orientações até então vigentes para a educação infantil paulistana diante do acúmulo de novos conhecimentos teóricos sobre essa etapa, além das contribuições de práticas dos profissionais da rede. Assim, argumenta-se pela necessidade de alterar orientações existentes e que circulam na rede, como por exemplo as Orientações Curriculares elaboradas e publicadas na gestão municipal anterior.

No ano de 2015 publicou-se o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana, resultado de um trabalho conjunto das equipes de SME/DOT Educação Infantil e DOT Ensino Fundamental e Ensino Médio. A carta inicial de apresentação do documento anuncia-se como o resultado de um processo coletivo de construção no qual participaram as Diretorias Técnicas das DREs e posteriormente as equipes das Unidades Educacionais, por meio de Seminários realizados em cada Diretoria Regional de Ensino. Dessa proposta, destacamos um diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e uma incorporação da organização do currículo em torno de dois eixos: as brincadeiras e as interações.

O Currículo Integrador tem como uma de suas propostas centrais o rompimento com o que denomina como cisões que permeiam a educação: entre elas, destaca-se aquela que concebe a infância encerrada ao fim da educação infantil. Outros exemplos de cisões citados no texto referem-se aos cortes entre corpo e mente, razão e emoção, razão e fantasia. Tais

dicotomias são entendidas como prejudiciais à compreensão das crianças em sua potencialidade de desenvolvimento, já que se argumenta pela compreensão de que a criança aprende por inteiro e é sujeito ativo de sua aprendizagem (SÃO PAULO, 2015, p.22). O texto igualmente afirma:

A educação como um fenômeno sociocultural e político, articula as experiências vividas e os saberes social e historicamente acumulados, integra vida cotidiana e experiências educacionais e organiza um currículo articulado à vida, aos conhecimentos produzidos na vida cotidiana sem sonegar às crianças o acesso ao conhecimento construído pela humanidade. (SÃO PAULO, 2015, p.20)

Quanto às referências teóricas utilizadas, identificamos os seguintes autores: Lev Vygotsky e Paulo Freire. Vygotsky vem apoiar, com o texto *A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita*, os esforços no sentido de compreender o desenvolvimento infantil, da criança de 0 a 12 anos, a partir do prisma de que o aprendizado se dá por meio de interações com pessoas de diferentes idades e com a cultura, inclusive a manipulação e significação dos objetos que permeiam a vida. Paulo Freire é mencionado diretamente no corpo do texto pelo conjunto de sua obra, destacando-se aquilo que anunciou como a existência de diferentes saberes e experiências que devem ser valorizados, não hierarquizados, e que constituem a pessoa na sua identidade, relações, pensamento e sentimentos (SÃO PAULO, 2015, p.36). A obra mencionada nas referências bibliográficas é *Pedagogia da autonomia*.

Sobre as concepções de crianças e bebês, tais sujeitos são compreendidos como situados no tempo e espaço: há uma perspectiva histórica e cultural das abordagens e orientações enunciadas. Assim, discute-se que as infâncias são plurais e é preciso atentar para esse aspecto na proposição de experiências significativas para e com as crianças e bebês, além de tomá-lo como elemento fundamental nos processos de reflexão e planejamento da unidade educacional e seus profissionais. É possível acrescentar, a esse ponto de vista, que as crianças presentes são sujeitos de seu tempo e compreendidas por um ponto de vista que julgamos semelhante àquele desenvolvido por Maria Letícia Nascimento (2013), mencionado anteriormente, e que defende o direito de as crianças serem uma referência por já existirem e não por algo futuro a se realizar. Como implicação desse princípio, há uma defesa pela não antecipação de etapas futuras da vida escolar durante a infância:

Esse processo construído na Educação Infantil e no Ensino Fundamental tem um valor em si, pois, as experiências vividas no presente são relevantes para o tempo presente na vida das crianças: não constituem um período de

preparação ou antecipação das futuras etapas do processo de educação. E porque privilegia a ida e o tempo presentes de bebês e crianças, respeitando seus tempos e modos de viver suas infâncias, cria bases sólidas para a vida futura (justamente na medida em que não a antecipa). (SÃO PAULO, 2015, p.17)

Identificamos a atenção com a perspectiva histórica no modo de compreender as crianças como sujeitos e, no que se refere mais objetivamente à defesa de propostas, no tópico intitulado *Reconhecimento da diversidade, valorização das diferenças e o compromisso com a igualdade*. Ali há a citação de um conjunto legal de origem municipal e federal que informa e/ou regula a educação para as relações étnico-raciais, com destaque para a Lei n.11.645/2008 que torna obrigatória a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (SÃO PAULO, 2015, p.33). Além disso, reflete-se sobre o lugar e responsabilidade da escola nas diversas formas de discriminação – gênero, classe, raça, território, etária etc., e o compromisso que deve assumir na promoção da igualdade.

Reconhecer implica um primeiro passo por direitos iguais, justiça e valorização da diversidade: imputa o rompimento do silêncio sobre estas questões, a superação da compreensão equivocada de que diferença é sinônimo de desigualdade e a responsabilidade de divulgar os processos históricos e sociais, e a resistência nas áreas política, econômica e cultural de grupos historicamente discriminados. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de mudança nos discursos, modos de tratar e se relacionar, gestos, atitudes e modos de pensar [...]. (SÃO PAULO, 2015, p.34)

Nesse processo de tentativa de garantir meios de superação da desigualdade, o conhecimento da história e a mobilização de seus conteúdos auxiliariam, em alguma medida, a construção de condições para atingir tais objetivos.

2.3. Múltiplos pontos de vista: as disputas presentes nos documentos e suas apropriações

Diversos pontos de vista e tensionamentos estão presentes, por exemplo, nos debates sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) e sua relação com os conhecimentos e consensos construídos sobre tais representações ao longo do tempo por militantes de diversos movimentos sociais, acadêmicos e profissionais da rede. Durante os primeiros anos da década de 1990, realizaram-se por parte do Ministério da Educação, e particularmente nas ações do COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil), vários esforços de mapeamento e sondagem dos modos de educar bebês e crianças em instituições por todo o país. Outras iniciativas implementadas então referem-se aos debates realizados

com diferentes atores do campo da educação infantil sobre questões diversas, entre elas as relações entre assistência e educação. Sob a direção de Angela Maria Rabelo Barreto, o COEDI coordenou, encomendou e publicou uma série de textos sobre as especificidades da educação infantil, em especial entre os anos de 1994 e 1996.

[...] Estes últimos conhecidos por seu formato de "cadernos", suas cores e pela capa com rostinhos de crianças vinham tratando a educação infantil como uma questão para o debate: privilegiando a discussão de propostas e projetos; buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa; objetivando traduzir este conhecimento em práticas que respeitassem as crianças. (PALHARES; MARTINEZ, 2001, p. 5)

Marina Silva Palhares e Claudia Maria Simões Martinez, a propósito da versão preliminar do RCNEI que foi submetida à discussão de pareceristas a pedido do MEC, afirmam a elaboração e publicação desse documento como uma iniciativa importante. Entretanto, igualmente apontam que o mesmo se constituiu em um ponto de inflexão com relação às ações realizadas até então.

Mas, o que mudou de 1994 para 1998, em relação às políticas públicas de infância, capaz de mover os atuais coordenadores na direção de lançar um referencial nacional nesse momento sócio-histórico como a forma de luta que possibilitasse garantir uma qualidade nos atendimentos? Como foram conduzidas as questões presentes nos inúmeros debates que apontavam principalmente as necessidades de investimento na formação do educador de creche e a necessidade de condições mínimas para a efetivação de um trabalho realmente educativo? (PALHARES; MARTINEZ, 2001, p. 5)

Essa inflexão anteriormente citada concerniria ao momento de busca de elementos de compreensão da área: segundo Cerisara (2001), a ausência de um documento de âmbito mais amplo naquela época não indicava uma lacuna, mas antes uma característica de um campo de conhecimento em formação (CERISARA, 2001, p. 43-44). Outro ponto de reflexão diria respeito ao diálogo com os contextos em que se dá a educação de crianças até os seis anos de idade em um país de território amplo e diverso, além das características e dificuldades no tocante à formação de professores e demais profissionais que atuam nessas instituições.

O RCNEI apresentou-se como um guia orientador sem caráter obrigatório para professores e demais profissionais que atuam na educação infantil. Entretanto, foi distribuído nacionalmente, a princípio um exemplar para cada professor, configurando-se como um material de consulta presente. Kuhlmann Jr., a esse propósito, teceu uma crítica quanto ao uso da palavra "referencial" e o anunciado objetivo expresso pelo RCNEI de ser um guia orientador e um ponto de vista possível sobre o currículo na educação infantil:

Sabe-se que, agora, o documento estará denominado no singular - referencial - apresentando-se como uma das perspectivas possíveis de se pensar a educação infantil. Mas o Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional, mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos [...] Com isso, a expressão no singular - referencial - significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse a única. (KUHLMANN JR, 2001a, p. 52)

À indicação dessa crítica ao caráter de prescrição e de tentativa de homogeneizar as práticas de educação infantil identificado no texto do Referencial, e ainda que ali se afirme uma perspectiva de olhar e acolher na proposta as culturas locais e a diversidade brasileira, soma-se a leitura de certo viés escolarizante que projetaria uma organização mais próxima ao ensino fundamental, de acordo com o texto publicado pela Anped em sua leitura da versão preliminar do documento (ANPED, 1998). Na reelaboração final do documento, algumas alterações foram feitas a partir das críticas e pareceres enviados. Ana Beatriz Cerisara (2001), ao rever e comparar os documentos preliminar e final a partir da leitura de seus sumários, destacou como alterações, entre outras: a redefinição do lugar do brincar, a redução do número total de páginas (apontado como uma dificuldade de leitura e discussão nas unidades, considerando sua extensão inicial de cerca de 400 páginas no total), a denominação de professor ao profissional que educa as crianças nas instituições e a readequação das idades atendidas segundo as deliberações da LDB 9394/96 (CERISARA, 2001, p.42). Nas negociações entre diferentes modos de compreender e propor a educação infantil, embates de ordens diversas, e que passaram por posicionamentos teóricos e políticos, o texto legal teria se modificado ao abarcar, ainda que em parte, as críticas e sugestões feitas. Entre outras disputas presentes naquele momento histórico e mesmo posteriormente, essas alterações podem ser lidas como pistas que indicam os espaços constituídos de negociação entre o texto inicialmente proposto e as considerações expressas nos pareceres e seus posicionamentos.

Outra dimensão dessas negociações de sentidos, em âmbito diverso, diz respeito às práticas e o que elas sugerem pensar sobre as diferentes leituras e apropriações realizadas por agentes diversos que lidam com o texto legal. Refletindo sobre a alternativa de leitura da legislação como um dos elementos constituintes do processo de formação da identidade da educação infantil e suas profissionais, como mencionamos antes, caberia pensarmos as linhas de força e disputas envolvidas nas escolhas feitas e por ela prescritas. Logo, se considerarmos as distintas disputas de concepções e representações sobre o que é ser criança e o que é ou poderia vir a ser a educação infantil, percebemos que a multiplicidade de respostas presentes

nos documentos pode impactar em maior ou menor grau as professoras que atuam com as crianças. Essas considerações nos sugerem refletir sobre quais formas estão em jogo e orientam em alguma medida ditos e não ditos dos demais agentes que atuam na educação formal. Procurando pensar essas reflexões sobre o tema de estudo que aqui lidamos, refletimos durante a leitura e interpretação dos relatos das professoras entrevistadas desde a perspectiva do espaço ocupado e ressignificado por elas diante das prescrições e orientações oficiais contidas nos documentos, para além das proposições do Estado para a educação de crianças de quatro a cinco anos.

Outro ponto de destaque a nosso ver, e que se refere às disputas presentes nos documentos e seus possíveis efeitos, trata da nomenclatura utilizada nos textos. A linguagem pode ser um espaço de tensões, uma arena, na qual interesses diferentes podem coabitar ou entrar em conflito. Quando da análise do RCNEI, o parecer da Anped (ANPED, 1998) lembrou a condição de construção e disputa existente na educação infantil, pois muitos de seus fundamentos e objetivos estavam em constituição. Assim, a nomenclatura utilizada está em disputa e supõe filiações e escolhas de ordem teórica e prática que sugerem modos de compreender o que é educação para bebês e crianças pequenas e quais as funções e papéis dos profissionais que atuam nas instituições. Um exemplo é a escolha de como nomear os adultos que exercem docência nessa etapa: se nas Orientações Curriculares optou-se por chamá-los de professores mediadores, nos documentos mais recentes produzidos pela SME-SP (SÃO PAULO, 2014a, 2014b) há a menção ao educador que seria idealmente um observador participativo. Alterações que dialogam em alguma medida com transformações no modo de ver e entender a docência na educação infantil.

Observamos que preocupações e articulações com a perspectiva histórica estão presentes nos seis documentos, mas com abordagens e objetivos distintos. Assim, se há o entendimento de que as crianças são sujeitos históricos e situadas no tempo, espaço e cultura, as consequências e implicações dessa compreensão são diversas. Igualmente percebemos uma valorização do papel ativo das crianças na construção de sua história e nas escolhas que pode realizar em algumas passagens – um exemplo é a construção de registros de sua trajetória, o portfólio. Se não há configuração disciplinar na educação infantil, há indicações para a formação dos professores no sentido de pensar conhecimentos de origens e áreas diferentes e tentar esforços de aproximação com as realidades e especificidades da educação e desenvolvimento global de crianças pequenas. Os modos como tais premissas são articuladas, por sua vez, sofreram alterações ao longo do tempo de acordo com objetivos, pesquisas e

teorias, grupos de especialistas participantes, forças e agentes sociais tensionados, e projetos de sociedade.

3. A PESQUISA DE CAMPO: CAMINHOS E ENCONTROS

Métodos de pesquisa, os projetos, são "estratégias de encontro" (AMORIM, 2004, p.31).

De maneira a enfrentarmos algumas das questões relacionadas às nuances envolvidas na aproximação e pesquisa sobre representações e práticas docentes com o fim de compreendê-las, em alguma medida, por meio de seus indícios; tomamos como base de inspiração os modos de pesquisa da história oral (THOMPSON, 2002), particularmente a história de vida com recorte temático – aqui as práticas docentes. Com tal objetivo, buscamos referências teóricas em diversos campos da pesquisa qualitativa para nos auxiliar na tarefa de compreender as práticas relatadas pelas docentes entrevistadas em nossa investigação.

Concordamos com Pierre Bourdieu (2012a) quando afirma que a escolha do método deve se submeter aos objetos de estudo e, por conseguinte, aos objetivos de pesquisa. Desse modo, buscamos elaborar um roteiro⁵, uma lista com os temas que desejaríamos conhecer mais detalhadamente, que permitisse um direcionamento dos pontos a contemplar na pesquisa. Elaboramos esse roteiro de acordo com a perspectiva que propõe que "[...] Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo [...]" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135). Ressaltamos, assim, que nosso objetivo foi privilegiar os tempos de rememoração e reelaboração de cada professora diante das perguntas feitas e que cada uma delas traçou um caminho particular em suas narrativas, embora o disparador da conversa, o primeiro questionamento, tenha sido semelhante para todas.

Nosso ponto de partida para a compreensão da existência de modos possíveis de representar e oportunizar propostas com ideias históricas na educação infantil se deu por meio das falas e memórias das seis professoras que nos narraram suas experiências enquanto estudantes, seus pontos de vista acerca da formação que viveram, das professoras que são ou intentaram ser ao longo do tempo; foi nesse sentido nossa opção pelas entrevistas como fonte central do nosso trabalho. As transcrições dessas conversas podem ser lidas na íntegra no Apêndice C.

⁵ O roteiro com as proposições de aspectos a se abordar na entrevista consta no Apêndice B.

A escolha pela entrevista como meio de aproximação e investigação das práticas docentes de um grupo de professoras articula-se com a compreensão de que o momento de realização da conversa também é permeado por questões que dialogam com aquelas anteriormente discutidas quanto às características das práticas e ações cotidianas. A arte da conversa, para evocar as palavras de Michel de Certeau, apresenta nuances e miudezas que se constituem no ato mesmo do diálogo, do contato.

A esta arte de leitores conviria comparar outras. Por exemplo, a arte de conversar: as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras "de situações de palavra", de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular "lugares comuns" e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los "habitáveis". (CERTEAU, 2008, p. 50)

Segundo esse prisma, é fundamental refletir sobre o lugar da entrevistadora e da professora entrevistada, e nos efeitos e implicações da situação de entrevista no contexto da pesquisa. O compromisso analítico e ético envolvido na proposição da entrevista, a escuta atenta e sensível, o respeito ao lugar do outro e suas trajetórias narradas, os efeitos de uma entrevista formal e da presença da pesquisadora; estes são alguns dos elementos que uma pesquisa de perspectiva qualitativa propõe a quem opta por esse caminho de investigação. Bourdieu (2012a) chama de reflexividade reflexa a estratégia adequada para pensar nas implicações acima citadas e que teria o fim de desenvolver um "olho sociológico": este "[...] permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual se realiza" (BOURDIEU, 2012a, p. 694). Importaria, portanto, utilizar os conhecimentos sobre o método, de uma profunda reflexão sobre a prática e ciência, de maneira a permitir lidar com alguns dos efeitos provocados pelas perguntas e situação de entrevista.

Elaboramos um percurso inicial de aproximação no que diz respeito à pesquisa com o intento de ressaltar, sobretudo, os relatos das professoras sobre suas práticas e aspectos de suas trajetórias formativas. Assim, partimos de algumas contribuições, entre elas a de Paul Thompson (2002) em sua problematização sobre o lugar das pessoas na história e a relevância da história oral como meio de pesquisa que "lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação" (THOMPSON, 2002, p.44), além da metodologia empregada no tratamento das memórias. Outra contribuição advém de Daniel Berteaux (2010), que nos auxilia a analisar tais relatos por meio de uma de suas perspectivas: a das narrativas

profissionais. Esses autores nos instigaram a pensar sobre os contextos de contato com o outro, de organização da entrevista, bem como as múltiplas vias de análise existentes.

Para Thompson (2002), a pesquisa historiográfica por meio da evidência oral guarda algumas peculiaridades específicas, ainda que apresente uma série de semelhanças com a pesquisa com outras fontes. No que tange a essas semelhanças, destacamos aquelas que dizem respeito à necessidade da crítica de documentos e da validade dos indícios que podem ser investigados, contrapostos e interpretados partindo dessa perspectiva de trabalho (THOMPSON, 2002, p. 176). O que as pessoas pensam, reelaboram, falam e imaginam sobre a história compõe a história e, portanto, tem legitimidade para o seu estudo.

[...] Em suma, a história não é apenas sobre eventos, ou estruturas, ou padrões de comportamento, mas também sobre como são eles vivenciados e lembrados na imaginação. E parte da história, aquilo que as pessoas imaginam que aconteceu, e também o que acreditam que poderia ter acontecido - sua imaginação de um passado alternativo -, que pode ser tão fundamental quanto aquilo que de fato aconteceu [...] (THOMPSON, 2002, p. 184).

Ao discorrer mais longamente sobre o processo de produção de dados por meio das entrevistas, o citado pesquisador menciona e discute brevemente os possíveis efeitos do entrevistador sobre o entrevistado segundo as condições da entrevista, gênero e profissão afins ou distintos, entre outros aspectos. O local escolhido, segundo sua análise, é um dos elementos que pode impactar em alguma medida o processo de entrevista. Dessa maneira, seria adequado eleger locais que possam ser potencialmente interessantes para a conversa que se pretende travar de acordo com o entrevistado e o tema central que se deseja conhecer (THOMPSON, 2002, p. 163). Realizar a entrevista na casa do entrevistado pode suscitar memórias pessoais por conta da presença de objetos, suportes de memória, fotografias ou mesmo o espaço em si. Conversar no ambiente de trabalho ou em um bar teria, possivelmente, outros efeitos e encaminhamentos – ainda que não garantidos. Buscamos considerar tais cuidados quanto a escolha do local, horário e acordos correlatos com as professoras – porém com o critério principal de privilegiar suas escolhas. Comentando sobre as relações entre objetos e locais de memória, e o ato de rememorar pelo informante, Thompson afirma:

[...] a lembrança [...] ser estimulada pelo reencontro de um velho conhecido, ou por uma nova visita ao cenário de algum acontecimento passado. Essencial, também, é que haja uma disposição para lembrar: esse traço da memória é especialmente importante para o processo de entrevista. Inversamente, a lembrança pode ser inibida pela relutância: quer uma fuga consciente a fatos desagradáveis, quer uma repressão inconsciente [...]. (THOMPSON, 2002, p. 154)

Os atos de lembrar, esquecer e narrar remetem à problemática da memória nas pesquisas historiográficas, assim como a suas relações com o conhecimento histórico (LE GOFF, 2003). Escutar memórias pede atenção às peculiaridades em que se dá o processo de lembrar e esquecer, suas implicações e elos com as experiências sociais, os diversos tempos para além do individual. Caberia afirmar igualmente que a memória se dá no tempo presente: é no tempo de hoje que cada um de nós se reporta às experiências passadas e assim atribuímos sentidos com os olhares e experiências acumulados ao longo do tempo nos diversos espaços sociais que atravessamos e ocupamos. Em outras palavras:

[...] Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas fazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. [...] Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor [...] (BOSI, 2015, p. 55)

A memória seria, em vista disso, um fenômeno social no qual diferentes experiências e instituições concorreram em sua formação: a família, a escola, a igreja. Aproximar-se de tais memórias é, portanto, lidar com essas passagens e significações que partem desse singular que é a professora entrevistada, mas se relaciona, por diferentes graus e caminhos, com o mundo social e as temporalidades.

Outro olhar teórico sobre a memória pode ser encontrado em Michael Pollak (1989). Este pesquisador se opõe à tradição metodológica durkheimiana que encara os fatos sociais como coisas, tal qual Halbwachs e seu posicionamento - cujas contribuições são discutidas e reelaboradas no trabalho de Bosi (2015). Pollak por sua vez argumenta que "[...] não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem são solidificados e dotados de duração e estabilidade [...]" (POLLAK, 1989, p. 4). Daí, segundo seu ponto de vista, a opção metodológica pela história oral e pelo olhar voltado para as rupturas, os conflitos entre as memórias concorrentes em seus estudos sobre os processos de lembrar e esquecer de grupos sociais que viveram situações-limite de silenciamento. Para ele, é fundamental partir de uma visão de memória como lugar de disputa para além das funções positivas a ela atribuídas: a memória coletiva seria uma forma de imposição, um instrumento de violência simbólica que os indivíduos e suas reelaborações de memórias disputam, enfrentam. Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses

(1992) apresenta esse problema nomeando-o como um estudo acerca da amnésia social, das "condições de dicibilidade":

[...] ao núcleo de questões sem as quais o conhecimento da amnésia social ficaria comprometido ou reduzido: o das condições de “dicibilidade” da memória, os padrões e conveniências das rememorações, os critérios de credibilidade, utilidade, qualificações, desqualificações, que vigem nas sociedades e grupos historicamente localizados. [...] Para compreender as “memórias subterrâneas”, ele analisa as dificuldades e bloqueios, as considerações sobre o valor imediato das lembranças compartilhadas ou reprimidas, as possibilidades e impossibilidades de comunicação. Em suma, as condições em que socialmente se produz o silêncio, por pressão coletiva ou conveniência pessoal, até que a memória possa sair de sua letargia e eventualmente atuar como alavanca para reivindicações. (MENESES, 1992, p. 18-19)

Portanto, e ainda de acordo com essa perspectiva, Michael Pollak se estende sobre uma das dimensões das batalhas de memória, o silenciamento. Lembrar e esquecer, as fronteiras entre o dito e o não dito, vinculam-se às circunstâncias presentes na "permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido" (POLLAK, 1989, p. 9). A gestão das lembranças no que tange à memória individual e os meios buscados para dar conta de contradições e tensões (POLLAK, 1989, p. 13), experiências por diferentes motivos incomunicáveis, como também a percepção das circunstâncias e das vantagens e desvantagens entre o falar e silenciar, são algumas das questões discutidas em seu texto e que nos remetem às entrevistas de nossa pesquisa: a sensibilidade de escutar e respeitar o dito e não dito, como também de buscar compreender os silêncios e ausências nos discursos.

Nossa tentativa de investirmos em meios de aproximação das múltiplas realidades escolares por meio dos relatos das professoras, dos processos por elas vividos e propostos às crianças para as quais lecionaram, passou por esforços de zelarmos por uma escuta e escrita atentas ao que nos foi narrado. Assim, estamos de acordo com Thompson (2002) quando nos alerta sobre os cuidados a se tomar no processo de transcrição e a necessária reflexão acerca das estratégias de registro do falado, o texto oral, para o registro escrito. O autor defende que a transcrição seja a mais fiel possível ao discurso oral: ao pesquisador caberia pensar em caminhos de registro que contemplem estratégias de pontuação, fluidez da fala, as peculiaridades da entrevista.

Reflexões e pontos de vista diversos sobre a transcrição podem ser observados em Pierre Bourdieu (2012a). Para o citado autor, ao pesquisador cumpriria garantir ao entrevistado o tanto quanto possível seu direito de também comunicar aos leitores o dito durante a entrevista. Tal tarefa deve ser enfrentada com a ciência de que a palavra escrita é

outro lugar comunicacional e assim deve ser pensada – o que evocaria questões outras no trato com o relatado. Isso posto, Bourdieu remete a Gustave Flaubert e àquilo de que este autor se valeu em sua escrita literária: o uso do estilo indireto livre e de partículas a exemplo de “como se”. Esses recursos somar-se-iam a cuidados necessários, como a demarcação do lugar daquele que enuncia, que fala ao longo da entrevista:

Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. As antinomias bem conhecidas da literatura popular lembram que dar realmente a palavra àqueles que habitualmente não a têm, é apenas lhes dar a palavra tal qual. Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambiguidades que a transcrição desfaz inevitavelmente [...] (BOURDIEU, 2012a, p. 710).

Em nosso trabalho, nos inspiramos nesses autores e optamos por transcrever as entrevistas das professoras de modo a aproximarem-se o mais possível das situações de fala, mas com o cuidado de omitir algumas "muletas" da oralidade quando prejudicassem, a nosso ver, a viabilidade da fluidez de leitura. Assim, as entrevistas foram transcritas mantendo uma estrutura que remete àquela vivida durante nossa conversa: explicitamos, portanto, as perguntas que realizamos e as respostas recebidas. Nessa escolha, para além das questões que mencionamos anteriormente, nos motivou a reflexão sobre o impacto da situação inicial de diálogo promovida no momento da entrevista sobre as relações que ali se estabeleceram e, portanto, as reflexões ali suscitadas que agora apresentamos no registro escrito.

Se o registro escrito é outro lugar comunicacional, e estamos cientes dessa característica, nos parece pertinente pensarmos nos lugares que ocupamos no contexto da entrevista e que evocamos ao analisarmos aquelas falas e trajetórias compartilhadas. Por outro lado, ao partilharmos com as professoras as transcrições de suas falas, materiais que do ponto de vista ético lhes pertencem, um dos elementos presentes na maior parte de suas observações e leituras foi a possibilidade de identificar e reconhecer suas palavras e expressões, recordar da conversa travada há pouco mais de um ano. Nesse sentido, reafirmamos nesse momento da pesquisa a escolha pela estrutura de perguntas e respostas – e diante das possibilidades e limitações desse caminho.

Cabe destacarmos algumas alterações realizadas e que se somaram à supressão das “muletas” de oralidade: escolhemos omitir dados pessoais sobre as entrevistadas, bem como outras informações que poderiam remeter à identificação das mesmas: nomes de professores e

familiares, escolas nas quais atuaram. Quanto aos nomes próprios, criamos outros fictícios e sobre as identificações das escolas escolhemos acrescentar chaves [] indicando que ali haveria o nome das mesmas. Durante a retomada das entrevistas já transcritas, perguntamos às professoras entrevistadas como se sentiam em relação ao anonimato e se preferiam que explicitássemos suas identidades, além de conversarmos brevemente sobre os nomes fictícios a elas atribuídos. Do grupo de seis professoras, apenas Eva escolheu enfaticamente o anonimato; as demais cinco professoras oscilaram quanto à ênfase, mas afirmaram por fim que a escolha fosse realizada pela pesquisadora – embora tenham demonstrado acordo com a sugestão ficcional-literária de suas identidades. Desse modo, nos pareceu mais adequado manter suas identidades em sigilo de acordo com o termo de ciência inicialmente proposto e aceito⁶. O recurso das chaves foi igualmente utilizado para registrar alguns dos gestos e entonações presentes na conversa e potencialmente ausentes nos textos escritos. Por fim, esse mesmo recurso, a chave, quando contiver um ponto de interrogação, [?], sinaliza nossa intenção de mencionar a dificuldade de distinguir aquele enunciado no áudio. Em momento algum excluímos passagens de suas falas ou substituímos palavras por elas enunciadas.

Do ponto de vista da etnossociologia, encontramos em Daniel Berteaux (2010) algumas contribuições sobre a especificidade de colher narrativas profissionais e a potencialidade de compreensão que esse método pode apresentar quando há o cruzamento com informações dos espaços sociais e das dinâmicas presentes nas trajetórias dos sujeitos. Berteaux discute a pesquisa na perspectiva etnossociológica tentando compreender as relações e processos sociais estruturantes de seus objetos. Suas contribuições trazem elementos afins que consideramos sugestivos para pensarmos no nosso tema, ainda que cientes dos distanciamentos presentes quanto ao que propomos. O citado autor nos ofereceu alguns indicativos sobre como se aproximar da investigação sobre práticas profissionais que se dão em contextos específicos por meio de suas narrativas, as narrativas profissionais.

Nas proposições acerca do que seria a pesquisa sob esses princípios, destacamos como um dos eixos a atenção ao microcosmo social, a compreensão de que o mundo social opera com suas regras, agentes e relações estabelecidas – e as atividades profissionais podem ser melhor compreendidas em meio a essas informações. Por outro lado, a escuta de tais narrativas se dá pelos relatos que permitiriam nuançar, detalhar e aprofundar aspectos que a pesquisa quantitativa apenas apontaria. Não haveria hipóteses a se comprovar *a priori* e sim a tentativa de "[...] compreender o funcionamento interno do objeto de estudo e elaborar um

⁶ O termo de ciência pode ser lido no Apêndice A.

modelo desse funcionamento sob a forma de um conjunto de hipóteses plausíveis. [...]" (BERTEAUX, 2010, p. 29). Ainda seguindo os comentários de Berteaux,

O objeto de uma pesquisa etnossociológica é elaborar progressivamente um corpo de hipóteses plausíveis, um modelo baseado em observações, rico em descrições de "mecanismos sociais" e em proposições de interpretação (mais do que explicação) dos fenômenos observados. (BERTEAUX, 2010, p. 31)

Assim, os modelos construídos de acordo com os dados recolhidos nas narrativas dos informantes devem ser colocados sob possibilidade de desconstrução, de desestabilização, para que sejam por fim validados. Em suas palavras, "[...] esse modelo só pode ser considerado como estável se o pesquisador deu ao real todas as chances de desestabilizá-lo" (BERTEAUX, 2010, p. 38). Se não temos pretensão de construir modelos, como proposto pelo pesquisador-sociólogo; sua sugestão da relevância de saturar as hipóteses construídas, permitir que sejam desestabilizadas com questões diversas, encaminhamentos não previstos inicialmente, parece-nos um caminho profícuo de ampliação das alternativas possíveis de aproximação dos sentidos em jogo nos relatos das professoras.

Dialogando com tais ideias de desestabilizar modos de pesquisa e interpretação, e sobre nos permitirmos refletir acerca de modos éticos e teóricos pertinentes ao tratamento de relatos de vida, aqui profissional, e quais os lugares que as pessoas entrevistadas ocupam em nossa investigação, buscamos algumas contribuições de Marília Amorim (2002, 2004) no que diz respeito à pesquisa em ciências humanas. Essa pesquisadora apresenta as escolhas metodológicas como caminhos de viabilizar encontros com o outro em suas várias facetas. Além disso, propõe a compreensão acerca desse outro e seu discurso não como um "lugar de transparência e saturação de sentido, mas lugar de mediação. Compreende-se sempre sob a forma da palavra, reconstruindo-traduzindo o texto do outro. [...]" (AMORIM, 2004, p. 48).

O trabalho de pesquisa em Ciências Humanas é uma tentativa de lidar com a alteridade, o outro (humano). Amorim afirma que sem o reconhecimento da alteridade implicada no processo de pesquisa não há mesmo objeto a se investigar e com o qual dialogar (AMORIM, 2004, p. 29). Essa alteridade é compreendida como uma "dissociação: o outro é irreduzível a mim e a ele mesmo." (AMORIM, 2004, p. 73). Nessa tentativa de investigação que se dá por meio de um encontro entre algo para além da diferença, sendo que esta implicaria uma associação em algum grau, há a relação de alteridade: outro universo de diálogo, outra voz a ecoar. Daí deriva o desafio de elaborar meios e modos de lidar com essa

potencialidade desconhecida ou estrangeira, para usar os termos mobilizados pela citada autora: pesquisar outras realidades e discursos seria uma forma de exílio para o pesquisador.

De maneira a introduzir essas reflexões, Amorim estabelece algumas relações entre a obra do cineasta Abbas Kiarostami, seus questionamentos sobre o(s) outro(s) e as possibilidades de narrativa no cinema, e as questões da pesquisa em ciências humanas, principalmente. Por conseguinte, seria profícuo nos perguntarmos quais são os lugares e modos potenciais, se existentes, para travar contato com vozes e pontos de vistas diversos, produzir conhecimento frente aos desafios da alteridade e do estranhamento. No texto de nossa pesquisa existem vozes diversas, pontos de vista daquela que escreve, daqueles que leem, quem poderá vir a ler, aqueles e aquelas cujas contribuições e textos foram mobilizados e se articularam nesses tantos textos formados pelas diversas vozes atuantes.

[...] O ponto de vista do cineasta é a todo momento transformado pelo outro, ou melhor, **alterado**. E é dessa alteração que fala o filme. Alteração recíproca porque o outro também se transforma pelo contato com o cineasta, com sua equipe e com o desenrolar da filmagem. É da sutileza dessa alteração que trata o filme [...]. (AMORIM, 2004, p. 24-5)

De modo semelhante aos desafios enfrentados pelo cineasta acima mencionados, a pesquisa educacional em suas diferentes fases demanda uma forte reflexão sobre o outro, por vezes tão próximo em sua singularidade e que se constitui como objeto e sujeito participante da investigação.

Parece-nos adequado destacar que essas discussões propostas por Marília Amorim, e que evocamos nessa reflexão sobre o outro (humano) e a pesquisa em ciências, trabalham com o conceito de discurso de Mikhail Bakhtin, do qual deriva uma série de implicações; entre elas, estão as definições de "vozes", "memória" ou mesmo "silêncio". Por exemplo, Amorim diferencia *pessoas* de *vozes* – e ambas as definições são formuladas e pensadas no e a partir do interior do texto, nas relações que ali se tecem, e não nas individualidades da materialidade de sujeitos (e suas circunstâncias, embora Bakhtin enuncie, como ela retoma, que a exterioridade está presente no texto). Assim, esse é um convite para pensarmos e articularmos nossas questões sobre a escrita de uma pesquisa educacional e as relações ali estabelecidas. Entretanto, temos ciência de que esse é outro lugar teórico e metodológico que nos mobiliza a refletir até certo ponto, visto nossa escolha de investimento nas trajetórias de vida das professoras entrevistadas em articulação da leitura dos discursos produzidos. Esses últimos são compreendidos numa chave que dialoga com o conceito de representações sociais (CHARTIER, R., 1988), o que nos sugere explicitar esse distanciamento, ainda que

percebamos uma série de potencialidades nas aproximações possíveis. Por conseguinte, a proposta de agregar e dialogar com essas contribuições.

O trabalho de pesquisa que tem por tema pessoas e suas histórias, ou discursos, como afirmam as ciências da enunciação, contempla em alguma medida uma reflexão sobre a identidade – pois se há o outro, há a tentativa de (re)formular as identidades em jogo. Antonio Nóvoa nos instiga a pensar que a identidade “[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário [...]” (NÓVOA, 2000, p. 16). A construção identitária dos diversos sujeitos de pesquisa, pesquisadora inclusa, é uma trajetória acidentada, multifacetada, na qual há seguidos encontros e desencontros com outros sujeitos, culturas, histórias, circunstâncias. Nesse caminho, aqui particularmente o encontro de pesquisadora e professoras entrevistadas, há um percurso de olhar, estranhar, conhecer: estar com o outro, ouvir e tentar compreender o outro, seria um exercício de se reconhecer e reconhecer o outro. Esse é um exercício que também perpassa a investigação científica entendida nesses termos.

No tema de que tratamos, outro elemento entra em cena: as afinidades e semelhanças entre professoras e pesquisadora. Como elas, atuo na educação infantil, com crianças de quatro a cinco anos, há 15 anos: compartilhamos em alguma medida experiências nos âmbitos das relações e sociabilidades, além de partilharmos as especificidades da rede pública. Se o estranhamento é uma das vias de deslocamento do olhar, da busca e construção de conhecimentos na pesquisa, a situação de familiaridade se coloca como questão a enfrentar, mesmo que permita, por sua vez, aproximações num primeiro momento.

[...] Podemos também pensar naquela situação em que o pesquisador não se diferencia em nada de seu sujeito de pesquisa (por pertencer à mesma classe social, ou à mesma geração, etc.), mas, de todo modo, a diferença que permeia o ato de pesquisa estará lá, tornando esse sujeito um *outro*. Colocar esse sujeito no lugar de *objeto de estudo* instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo. (AMORIM, 2004, p. 30-1)

Estrangeiras que, ainda assim, são familiares e compartilham experiências e elementos afins com a pesquisadora e, diferentemente, possuem trajetórias e características diversas que se colocam num lugar distinto que é esse ocupado na pesquisa como entrevistada – uma diferença de partida. O estranhamento necessário para instigar o olhar, permitir a busca de elementos novos, pois vistos de modo inédito dos prismas teórico e metodológico propostos, é

uma construção, um esforço de investigação (AMORIM, 2004). Seria oportuno retomar, sob outro ponto de vista teórico, a discussão anteriormente mencionada proposta por Bourdieu (2012a) acerca da reflexividade reflexa. As estratégias de pesquisa seriam, uma vez mais, estratégias de encontro:

[...] Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo de familiar. O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, eles advertem que, muitas vezes, é necessário construí-lo. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa. Sucessivamente. (AMORIM, 2004, p.26)

Stuart Hall, ao tratar de sua experiência de migração para a Inglaterra, e retorno posterior à Jamaica, contou sobre o que é viver a situação de retornar ao seu "lugar de origem" que pouco diz respeito ao que se é no presente, embora esteja imbricado na sua formação. Essa experiência de estranhamento, de ser um estrangeiro familiar, conceito por ele utilizado, diz respeito a uma experiência de "[...] estar dentro e fora, o ‘estrangeiro familiar’". Nós costumávamos chamar de ‘alienação’ ou ‘desarraigamento’. Mas, hoje em dia, isso passou a ser a condição arquetípica da modernidade tardia. A vida de todo mundo é cada vez mais assim. [...]" (HALL, 2003, p. 416). O ponto de vista elaborado nesse lugar oscilante entre estar ou não estar no seu local de origem, do não pertencimento, produz efeitos (potenciais) de compreensão própria dessa posição – e são mais pertinentes quando vistos em suas especificidades. Propomos pensar essa revisita em outra posição a um lugar familiar, a instituição educativa para crianças pequenas e suas práticas, como uma experiência de olhar e compreender de maneira distinta, porque com objetivos e métodos outros, o cotidiano escolar dessas profissionais entrevistadas.

A tradução daquilo que é dito e vivido pelo outro, objeto de pesquisa, é um esforço de tornar familiar aquilo que é estranho e que antes se constituiu dessa maneira pelas escolhas metodológicas e teóricas. Por outro lado, a tradução "[...] é uma situação exemplar de conhecimento onde conhecer é mostrar a distância." (AMORIM, 2004, p. 46). Mikhail Bakhtin, um dos autores fundamentais para a discussão apresentada nesses termos de discurso, aproxima o ato de traduzir a dois efeitos aparentemente opostos: memória e esquecimento. Se for possível vislumbrar na tentativa de traduzir o outro – oferecer em palavras diversas a singularidade do discurso tecido por outrem – o apagamento de elementos que tornam o discurso proferido na situação de campo único, haveria alguma possibilidade de

retornar minimamente esse texto que é constituído por uma multiplicidade de vozes para algumas delas?

A partir dessa instigante premissa ética e teórica de retornar às professoras entrevistadas parte do trabalho, a transcrição da entrevista e algumas questões preliminares pensadas a partir do seu tratamento, seis reencontros foram agendados, cada qual com uma das professoras que nos havia concedido entrevista no segundo semestre de 2014. Mais de um ano havia se passado e algumas delas mudaram de Unidade Escolar ou mesmo de cargo na área de Educação, mas todas se mostraram receptivas e mesmo surpresas com a possibilidade de leitura que lhes foi proposta.

Como citado anteriormente, essa proposta metodológica de retornar as entrevistas transcritas para as professoras dialoga com a preocupação que temos de oferecer, ainda que cientes das limitações, espaços e meios de intervenção àquelas que também compuseram o documento. Em contrapartida, esse procedimento nos permite repensar questões de legitimidade e cuidado éticos e ampliar nossas possibilidades de estudo, e aproximação, com as representações ali em jogo – e agora sob o ponto de vista das entrevistadas leitoras. O processo de tradução, antes restrito à pesquisadora, seria uma ação da qual as professoras participariam em alguma medida, agora como leitoras de suas memórias escritas por outrem. Nesse sentido, se a busca de conhecimento do outro e sua fala, as tentativas de tradução, podem resultar em "memória e esquecimento." (BORUTTI apud AMORIM, 2004, p.48)⁷; parece-nos fundamental intentarmos caminhos de reflexão sobre esses processos e enfrentamento de tais dificuldades - ainda que sem garantias de soluções definitivas.

3.1. O grupo de professoras, história e histórias

Alguns dados sobre a DRE-MP

A busca por dados referentes às professoras e seus contextos de trabalho – a rede municipal de educação, seus espaços de formação, a região de atuação – é um referencial que procuramos contemplar. Aproximarmo-nos das impressões e contextos de trabalho dessas profissionais é um exemplo das vias possíveis de lidar com as problemáticas acima citadas em situações de interação intensa como o são a produção de fontes orais por meio da entrevista. De modo semelhante:

⁷ BORUTTI, S. Traduction et Connaissance. *Revue de Théologie et de Philosophie*, Lausanne, p.387, 1991.

Pode, contudo, compreender os efeitos que produz nos sujeitos, mediante um conhecimento aprofundado do contexto, utilizando-o para construir uma consciência mais ampla da natureza da vida social. Os investigadores aprendem a interpretar alguns dos seus dados em função do contexto [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 69).

As seis professoras que aceitaram participar desta pesquisa por meio de seus relatos atuam ou atuaram na DRE de São Miguel: quatro delas lecionam atualmente, com exceção de Ruth, que se aposentou em 2012 quando trabalhava em EMEI dessa DRE, e Carolina, que hoje trabalha em outro setor da DRE, mas ainda ligada à educação infantil. Assim, de modo a auxiliar nossa compreensão dos cenários nos quais tais docentes atuaram e mobilizam, em alguma medida, nas suas memórias, apresentaremos a seguir alguns dados sobre a região circunscrita na jurisdição da DRE-MP. Nossa intenção é oferecer um quadro geral de informações sobre a região em que essas profissionais trabalham por meio de um breve levantamento de dados iniciais que auxiliem a configuração do seu espaço de atuação profissional.

A Diretoria Regional de Educação São Miguel (DRE-MP) é responsável por 252 escolas⁸ localizadas nos distritos de Itaim Paulista e Vila Curuçá, pertencentes à jurisdição da Subprefeitura de Itaim Paulista, e aos distritos de São Miguel Paulista, Jardim Helena e Vila Jacuí, esses sob jurisdição da Subprefeitura de São Miguel Paulista. Na tabela a seguir é possível observar algumas informações referentes à demografia dos distritos: chamamos a atenção inicialmente ao alto índice médio de densidade demográfica de ambas as regiões compreendidas pelas subprefeituras citadas: Itaim Paulista, por exemplo, concentra a maior densidade demográfica da cidade, superior à Sé (densidade de 16.454 de hab./km²) e Campo Limpo (16.542 hab./km²), duas das subprefeituras com maior densidade populacional no município.

⁸ Dados recolhidos no portal da SME com referências atualizadas em 24/04/2015 e acessados em 27/05/2015: < <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109300/Default.aspx> >

Tabela 1 – Dados demográficos dos distritos pertencentes às subprefeituras de Itaim Paulista e São Miguel Paulista

Subprefeituras	Distritos	Área (km²)	População (2010)	Densidade Demográfica (Hab./Km²)
Itaim Paulista	Itaim Paulista	12,00	224.074	18.673
	Vila Curuçá	9,70	149.053	15.366
	TOTAL	21,70	373.127	17.195
São Miguel	São Miguel	9,10	135.043	14.840
	Jardim Helena	7,50	92.081	12.277
	Vila Jacuí	7,70	142.372	18.490
	TOTAL	24,30	369.496	15.206

Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758> Acesso em 27/05/2015.

A DRE-MP recebeu o mesmo nome do distrito de São Miguel Paulista, cujo povoamento por parte dos europeus foi intensificado ainda nos séculos XVI e XVII no contexto dos esforços de colonização da Coroa portuguesa e Igreja Católica na região a partir da catequese das populações nativas e proteção das áreas colonizadas. A Capela de São Miguel Arcanjo, também chamada de Capela dos Índios pelos moradores locais, localiza-se na principal praça do bairro – a Praça Aleixo Mafra, que é conhecida, por sua vez, como "Praça do forró" devido à forte presença de migrantes nordestinos no bairro. Parte significativa desses migrantes chegou ao bairro após a instalação da Fábrica Nitro Química na região na década de 1930⁹. Outrossim, e principalmente no que se refere à década de 1940 do século passado, houve uma expansão da cidade de São Paulo, de modo mais amplo, e da chegada de migrantes para regiões que apresentavam oferta de terrenos mais baratos, como São Miguel Paulista: ali se veria o que se denominou como o “[...] ‘fenômeno dos loteamentos’ que deu origem ao surgimento de inúmeras vilas e jardins que até hoje caracterizam o bairro” (FONTES, 1996, p. 33).

Ainda sobre a Capela, esta foi inicialmente construída usando por materiais bambu e sapé e reconstruída décadas mais tarde, em 1622, com taipa e pilão. A edificação e acervo do local foram tombados em 1938 pelo IPHAN¹⁰ e é a construção religiosa mais antiga da cidade

⁹ Fontes (2007) pesquisou a história da migração em São Miguel Paulista entre os anos de 1945 e 1966 a partir de fontes diversas, inclusive cartas e postais de moradores locais, e discutiu as relações de sociabilidade e articulações desses grupos naquele determinado contexto.

¹⁰ Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Lista_Bens_Tombados_pelo_Iphan_%202015.pdf> Acesso em 27/05/2015.

de São Paulo. Em 1973 a capela foi tombada pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat).

Regina Ribeiro (2006) reconta as origens do aldeamento São Miguel do Ururaí, núcleo do processo de formação do futuro bairro de São Miguel Paulista:

Em 1560, para o local chamado Ururaí, seguiu, após conflitos com colonos, um grupo de indígenas. Este deixou a região do colégio em Piratininga chefiado por Piquerobi, irmão do cacique Tibiriçá e montou um acampamento na margem esquerda do rio Tietê, em frente ao Guaió, na fronteira com Guarulhos, perto da desembocadura do rio Baquirivú. A região era considerada ponto ideal para a defesa da vila de São Paulo, devido à sua localização na entrada do sertão. O padre José de Anchieta coordenou a construção de uma pequena capela dedicada a São Miguel Arcanjo. A partir de então, o aldeamento passou a ser denominado São Miguel do Ururaí. (RIBEIRO, 2006, p.31)

O nome São Miguel do Ururaí se manteria até o início do século XX, quando na década de quarenta a população local se organizaria para a troca de nome do bairro: após um breve período de autonomia em relação à cidade de São Paulo, São Miguel de Ururaí passou a se chamar Baquirivu. Descontente com o nome atribuído, parte da população recolheu assinaturas para que as pessoas votassem no nome de sua preferência: venceu, então, São Miguel Paulista (FONTES, 1996, p. 33).

Quanto ao atendimento educacional, ainda segundo informações presentes no portal da SME, há um total de 87.639 alunos matriculados nessas unidades escolares, sendo que 201 delas configuram-se como escolas de educação infantil dos seguintes tipos:

Tabela 2 - Escolas por tipo na DRE-MP

Tipos de escolas	Quantidade computada
CEI Direto	36
CEI Indireto	30
CEI – CEU	4
Creche Particular Conveniada	89
EMEI	38
EMEI - CEU	4
TOTAL	201

Fonte: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=109300>> Acesso em 27/05/2015. Data de referência: 24/04/2015.

A demanda por atendimento de bebês e crianças pequenas na região em creches e EMEIs é uma das mais altas da cidade de São Paulo. No ano de 2014, segundo dados da

subprefeitura de Itaim Paulista, havia uma demanda de 2874 vagas em creches e 281 em EMEIs; quanto a São Miguel Paulista, a demanda é de 2689 vagas para creches e 195 em EMEIs¹¹. A reivindicação pelo direito de acesso às creches é uma das lutas históricas nos bairros: segundo os relatos de seus moradores presentes na coleção de vídeos *Histórias dos Bairros de São Paulo*, especificamente no volume intitulado *Itaim Paulista – Histórias da Pedra Pequena*, movimentos sociais de luta pelo direito às creches se articularam no Itaim Paulista entre o final dos anos de 1970 e início da década de 1980 do século XX. Esses movimentos eram compostos em grande parte por mulheres.¹²

As professoras e nossas conversas: reflexões iniciais

Compartilhamos a seguir parte das anotações tomadas no caderno de campo durante as entrevistas, inicialmente, e sua retomada na leitura das transcrições juntamente com as professoras entrevistadas. Nessas impressões há o registro dos pontos de vista articulados com algumas hipóteses de interpretação, a descrição inicial do local, a aparente disponibilidade de cada professora. Quando da entrevista, e antes de cada conversa se iniciar formalmente, apresentamos à possível entrevistada a proposta da pesquisa, lemos juntas o termo de ciência e nos dispomos a esclarecer possíveis dúvidas, além de pedirmos formalmente sua autorização para gravação e posterior transcrição. No momento de leitura das transcrições, alguns procedimentos comuns com todas as professoras contatadas foram os seguintes: apresentar a pesquisa e seus encaminhamentos, falar-lhes dos nomes fictícios e perguntar sua preferência sobre a questão da identificação, além de ouvir suas opiniões sobre o texto escrito e saber sua concordância ou não com os registros ali feitos. Todas demonstraram concordância com a transcrição apresentada e novamente aceitaram o prosseguimento da pesquisa a partir de nossas conversas.

A escolha por essas profissionais se deu através de contatos em comum a partir de algumas referências, tais como: ser professora de EMEI da rede, independente de acumular cargo em outra rede ou modalidade de ensino, e atuar, a princípio, na DRE-MP. Acreditávamos que essa circunscrição permitiria um possível estudo de elementos dos

¹¹ Fonte *Infocidade*

<http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/8_demanda_cadastrada_de_creche_e_pre_escol_2007_10729.html> Acesso em 27/05/2015.

¹² O vídeo citado está disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=9Uoxo37aP3w> > Acesso em 27/05/2015.

cenários e contextos de atuação que surgissem nas entrevistas, além de facilitar o contato, pois as escolas seriam mais próximas. Intencionávamos, por outro lado, entrevistar professoras com distintas trajetórias de formação, Licenciatura em Pedagogia, História ou mesmo outros cursos em nível Superior ou Médio; diversidade de momentos da carreira vividos e faixas etárias, entre outros pontos que entendíamos oportunos em sugerir modos de compreensão e vivência de ser professora de crianças pequenas e, quanto ao nosso tema especificamente, as relações estabelecidas com as ideias históricas.

Do conjunto de entrevistadas, duas foram colegas de trabalho em anos anteriores, Ruth e Solange; outra professora foi nossa colega há anos no curso de formação no magistério, Carolina; quanto as demais três professoras, Tatiana, Maria e Eva, entramos em contato a partir da mediação de uma coordenadora pedagógica em CEI que nos informou sobre a provável disponibilidade dessas profissionais na concessão da entrevista – o que se confirmaria.

Os nomes atribuídos a cada uma das professoras foram inspirados em autoras da literatura. As autoras cujos nomes mobilizamos no momento da renomeação das entrevistadas foram as seguintes: Carolina Maria de Jesus (Carolina), Ruth Rocha (Ruth), Solange Avelar Fonseca Gontijo (Solange), Mary França (Maria), Tatiana Belinky (Tatiana) e Eva Furnari (Eva). As motivações para as escolhas dos nomes das entrevistadas seguiram critérios de afinidades com as temáticas que surgiram em suas entrevistas (ou que nos evocaram) e com as obras e assuntos tratados por tais autoras. Em outras situações, algumas professoras lembraram de alguma autora durante a conversa como referência importante, ou mesmo na conversa informal citou-se algum trabalho didático com uma de suas obras. De todo modo, informamos a cada uma das professoras sobre a origem de seu nome fictício e sua inspiração, momento no qual pudemos observar se a escolha lhes fazia sentido como a nós, e pudemos mesmo alterá-la quando confrontadas com uma narrativa importante de suas relações com outra escritora – caso da professora Tatiana que relatamos mais à frente.

3.2. Notas de campo acerca das entrevistas

Ruth, julho de 2014

Ruth tinha 53 anos de idade no dia de nossa entrevista; casada, é mãe de duas filhas. Vive em São Paulo e se dedica atualmente aos estudos de psicologia após ter se aposentado da rede municipal de educação de São Paulo. Trabalhou como professora por décadas em

diferentes etapas e modalidades: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e E.J.A., além de ter passagem como assistente de direção. Sua formação inicial se deu no magistério de nível médio e nas subseqüentes licenciaturas em História (curta) e Pedagogia. Realizou, no decorrer da carreira, especialização em psicopedagogia.

Ela trabalhou na mesma EMEI em que atuamos: temos, portanto, uma relação em comum na qual conversamos algumas vezes sobre nossas práticas. Em uma dessas conversas comentamos sobre quais seriam as possibilidades de lidar com ideias históricas para crianças pequenas no contexto da EMEI: essa conversa que data de alguns anos foi retomada durante nossa entrevista e constituiu um dos disparadores do pedido feito a ela para que participasse deste trabalho. Outro fator relacionado ao convite para que nos concedesse entrevista sobre suas práticas partiu do comentário de outra colega em comum sobre o fato de a professora Ruth valer-se de um livro, o *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari, na apresentação de algumas questões relacionadas ao ensino de História para suas turmas.

Quando Ruth nos recebeu em sua casa numa tarde de julho para conversarmos, lá já estavam sua irmã e também sua pequena cachorra de estimação. Em seguida, chegaram seu esposo e uma de suas filhas – um final de tarde característico de sua família. Lanchamos, conversamos e iniciamos a entrevista já no início da noite, mas não sem antes mostrar a ela o exemplar de *Lolo Barnabé* que seria um dos temas centrais de nossa entrevista. Folheando o livro, emocionou-se e comentou como era bom revê-lo e relembrar a história com o livro na mão. Também se propôs a lê-lo naquele momento, especialmente para seu esposo, ali presente, e que ainda não conhecia a história. Ao fazê-lo enfatizou alguns marcos expressivos do enredo, destacou algumas ilustrações, comentou passagens: uma situação de leitura que, segundo nosso entendimento, aproximava-se daquelas vividas por ela ao longo de sua carreira na educação infantil com crianças de quatro, cinco e seis anos. Ao final da leitura iniciamos a entrevista.

Solange, novembro de 2014

Solange ingressou na rede de São Paulo no ano de 2008, mas sua experiência como professora é anterior: 23 anos de magistério dos 41 anos de idade na época da nossa conversa. Em sua trajetória lecionou na educação infantil, ensino fundamental e antigo supletivo (Telecurso). Coursou magistério no nível médio, quando iniciou o exercício da docência, e graduou-se em Pedagogia. É casada e mãe de um menino.

A conversa com a professora Solange foi realizada na UE em que trabalhava então, após seu turno com as crianças. Havíamos combinado a entrevista há algum tempo, mas, por conta dos imprevistos da rotina da escola e questões particulares, foi possível realizá-la apenas no dia 13 de novembro de 2014. Foi necessário buscarmos um local mais reservado e, para tanto, escolhemos a sala de informática que estaria desocupada por algumas horas.

Trabalhamos juntas na mesma EMEI e, em ocasião passada, ela havia comentado sobre a possibilidade do ensino de História, o como ensinar História, ser tema do PEA (Projeto Especial de Ação) da unidade escolar. Segundo Solange, as transformações sobre o que é história, verdade e legitimidade foram tão intensas desde sua formação como estudante do ensino fundamental e médio que ela sentia necessidade de discutir sobre as questões das ideias históricas e os modos de trabalho como temas formativos. Esse trânsito de reflexão sobre as possibilidades de lidar com tais conhecimentos na educação infantil e seu ponto de vista acerca da pertinência dessa proposta estariam presentes em momentos diversos da entrevista que realizaríamos.

A conversa foi rica em reflexões e pautou-se pela disponibilidade da entrevistada: ela mostrou-se à vontade para falar sobre si e sua carreira estabelecendo relações diversas entre os vários momentos de sua trajetória. Enquanto falava, Solange sinalizava estar bastante atenta ao dito em suas expressões faciais, em sua articulação das palavras. A seriedade demonstrada na rememoração e interpretação de momentos de sua carreira, somada ao seu desejo por falar sobre, constituiu parte significativa do tom da conversa.

Alguns dias depois, nos procurou e comentou que ao falar sobre nossa entrevista com seus familiares deu-se conta de que havia se equivocado sobre alguns dados: mais exatamente as datas de ingresso na faculdade e detalhes correlatos. Essa disposição de retomar a conversa, precisar a cronologia de sua vida, sugeriu-nos algo além da busca por uma aproximação com o que seria "o já vivido", mas antes seu interesse por esse momento de falar sobre si e a profissão e a repercussão em momentos outros de sua vida – como o convívio com a família.

Carolina, novembro de 2014

A professora Carolina, 33 anos de idade no momento da entrevista, iniciou a docência aos 21 anos, imediatamente após o término do curso de magistério que cursou no nível médio. O curso de nível superior foi o Normal oferecido no âmbito do PEC (Programa de Educação Continuada), já pela SME-SP, rede na qual atua desde o ano de 2002. Sua carreira se deu

exclusivamente na educação infantil. É mãe de um menino de quatro anos e vive em uma cidade da Grande São Paulo.

Encontramo-nos em um *fast food*, ponto intermediário entre nossas casas e locais de trabalho, por ela sugerido devido à facilidade de acesso. Agendamos a entrevista para o final da tarde e Carolina chegou apressada e um pouco cansada do dia de trabalho, mas ainda bastante interessada na conversa que teríamos – como ficaria evidente em seguida. Assim que iniciamos a conversa contou sobre os projetos nos quais estava envolvida na EMEI, especialmente aqueles voltados para a avaliação das crianças e da escola a partir da perspectiva delas. Sua principal contribuição havia sido no sentido de pensar meios de oportunizar espaços de fala às crianças, registrar suas contribuições e pontos de vista sobre a escola.

A seguir, a conversa versou principalmente sobre seus registros de trabalho: um material rico em detalhes, desenhos das crianças e transcrição de suas falas, planejamento de ações e pendências (com marcações de "O.K" para aquelas já cumpridas), rascunhos de textos para o *blog* sobre práticas docentes na educação infantil que mantém em parceria com uma colega de sua UE, fotografias, *folders*, enfim, uma variedade de marcas de seu trabalho no presente ano letivo com as turmas de Infantil I e Infantil II de sua EMEI de lotação. Carolina permitiu que o material fosse fotografado para fins de utilização nesta pesquisa e as imagens de algumas de suas páginas constam do Apêndice E. Nesse dia, por conta do horário e compromissos particulares da professora, não realizamos a entrevista formal, mas agendamos nova data.

Combinamos um segundo encontro e Carolina teve a gentileza de se organizar em relação à sua rotina de trabalho e de seu filho pequeno apenas para conversarmos mais uma vez. O primeiro encontro foi bastante rico em indicações sobre suas práticas e concepções, gerando expectativa por nossa entrevista formalizada e quais memórias e narrativas ali se teceriam. Mostrar-se-iam diante dessa situação formal, e da presença do gravador, as nuances e reflexões explicitadas naquela primeira conversa informal?

Marcamos de nos falarmos em um local inusitado, mas estratégico para nós: as mesas destinadas a refeições de um hipermercado (ela insistiu que assim fosse, pensando na comodidade de acesso para ambas). Divertimo-nos com o inusitado dos nossos propósitos em relação ao ambiente e Carolina passou a me contar sobre alguns acontecimentos de sua rotina atual de trabalho: as discussões das quais havia participado sobre os indicadores de qualidade para avaliação da educação infantil da cidade de São Paulo, o envio de textos para submissão em concurso com as iniciativas levadas a cabo por ela e sua parceira de trabalho, Julia.

A partir de um comentário nosso sobre o processo de atribuição de classes para 2015 que já estava em andamento, e da conseqüente ansiedade pela (re)organização da vida nos aspectos profissional e pessoal, passou a falar sobre o papel do seu filho enquanto referência central de suas escolhas de horário. A seguir, comentou sobre o impacto da experiência da maternidade, as cobranças sociais e expectativas quanto às mulheres e, especialmente, às mulheres mães. Quando ingressamos por memórias e temáticas mais próximas de seu ofício e da discussão sobre ser professora, pedimos autorização para iniciarmos a entrevista e ligarmos o gravador – o que foi prontamente aceito.

Tatiana, dezembro de 2014

Tatiana, 40 anos, acumula dois cargos na rede municipal de educação de São Paulo. Cursou magistério e posteriormente Pedagogia: afirma que sua opção pela docência se deu logo cedo, na infância. Sua formação ocorreu em diferentes espaços e cidades em São Paulo e Maranhão, e outra característica peculiar desse percurso é o fato de haver cursado o último ano do magistério simultaneamente ao primeiro ano de Pedagogia na Unicamp. Atualmente é professora no CEI e EMEI, mas já lecionou no ensino fundamental. Ingressou na rede de São Paulo em 2004 pelo CEI – em EMEI, seu início foi em 2008.

Quando chegamos ao CEU, local marcado para a conversa com Tatiana, ela estava concluindo seu horário de almoço após seu primeiro turno de trabalho como professora em turma de CEI. À tarde haveria encontro de pais na EMEI em que atua próxima ao CEU, mas ainda assim se dispôs a conversarmos em meio a um dia agitado – e foi muito solícita ao fazê-lo.

Antes da entrevista formalizada, conversamos sobre algumas aproximações e distanciamentos entre a escola e o "mundo acadêmico". Tal tema surgiu por conta de Tatiana ter vivido outras situações de colaboração com pesquisas acadêmicas, a exemplo do pedido da entrevista que realizaríamos naquele dia. Ela igualmente nos contou sobre suas escolhas pelo trabalho em CEI e EMEI e sua rotina diária de acúmulo legal entre os dois cargos e unidades escolares. Segundo ela, a opção por trabalhar em unidades diferentes teve por objetivo ampliar suas possibilidades de trabalho e desenvolvimento, conhecer e lidar com cotidianos, ideias e projetos diferentes.

Falamos brevemente sobre as relações e urgências familiares em meio a esse contexto de jornadas extensas de trabalho. Mostrou a foto de seu filho de dezessete anos e comentou brevemente sobre a intensidade desse momento que têm vivido, que é o da transição entre

ensino médio e ensino superior. Introduziu-se a questão da sua formação entrecortada, inclusive geograficamente, e o curso de Pedagogia na Unicamp, instituição na qual se graduou. Iniciamos a partir de então a gravação.

Maria, dezembro de 2014

Maria, 35 anos, construiu integralmente sua carreira de professora na educação infantil. Antes trabalhara numa loja de antenas na época em que cursava o magistério, mas abandonou esse emprego para se dedicar aos estágios e seguiu ao longo dos anos em creches conveniadas, projeto de escola ligado à Igreja, além de ter sido dona de escola particular e, por fim, ingressar na rede municipal de São Paulo como professora no CEI e EMEI. Graduou-se em Pedagogia e atualmente cursa Ciências da Natureza na EACH-USP.

A professora Maria recebeu-nos em sua unidade escolar para conversarmos. A coordenadora pedagógica do CEI do qual também é professora e nosso contato em comum mediou a realização desse encontro. Maria mostrou-se receptiva e falamos sobre quais eram os objetivos da pesquisa de mestrado que motivou nossa conversa e as questões acerca das ideias históricas, as características do trabalho da EMEI, algumas mudanças recentes no quadro municipal, entre outros temas relacionados.

A entrevista a seguir fluiu de modo um pouco distinto da conversa inicial: houve então predomínio de uma maior objetividade nas respostas. Há algumas hipóteses sobre essa alteração: o fato de se aproximar o início do turno de trabalho, o momento do ano que tende a ser bastante custoso às professoras por conta das demandas de diversas ordens, a presença do gravador e a formalidade que este evoca ou mesmo a possibilidade de certo ineditismo em pensar sobre questões da formação e práticas de ensino com essa especificidade.

De todo modo, a conversa ali realizada nos suscitou pensar sobre algumas relações entre formação inicial e práticas docentes. Um exemplo é sua preferência declarada por Educação Moral e Cívica entre as disciplinas de seus tempos de estudante, as características pelas quais a julgava interessante e as relações sugeridas com algumas das suas escolhas e práticas explicitadas no relato. Sobre um desses aspectos, há aquele que trata de sua ênfase na importância de partir da realidade, do cotidiano, para daí justificar sua escolha pelas datas comemorativas como critério de organização de seu trabalho sobre conhecimentos e conteúdos históricos.

Eva, dezembro de 2014

A professora Eva, 45 anos, é casada e mãe de dois filhos. Atua na rede municipal como professora de educação infantil de CEI e EMEI desde 2011: antes trabalhou como professora, no início de sua carreira e logo após o curso de magistério, em escola particular para crianças pequenas. Como professora eventual, atuou na rede estadual de educação no ensino fundamental. Durante vinte e três anos trabalhou em instituição bancária, mas investiu os anos finais de sua experiência no banco para a formação na Licenciatura de Filosofia, curso no qual se graduou. É também bacharel em Direito.

Eva nos recebeu no seu local de trabalho no intervalo entre seus turnos. Estava acompanhada de sua parceira de trabalho na turma do Mini Grupo I¹³ do CEI em que atua e ali conversamos sobre os objetivos da pesquisa, as condições da entrevista, o termo de ciência e autorização. Eva foi receptiva desde o início e mostrou-se disposta a conversar, ainda que inicialmente tenha demonstrado algum nervosismo – que em alguns minutos se dissipou. Ao longo de nossa conversa pareceu que os laços entre suas experiências pessoais e profissionais são fortes, particularmente a maternidade e o processo de formação de seus filhos – e o que aprendeu sobre vida e mudança desde então. A compreensão de que "tudo passa", e que hoje a auxilia em sua observação e relação com as crianças e alguns momentos potencialmente complicados de sua formação, é um dos exemplos por ela citado sobre o que aprendeu na vivência da maternidade.

Para além desse aspecto, as diferenças de posições ocupadas por ela na EMEI e no CEI sugerem distinções sobre seus modos de observar e analisar propostas no que se relaciona aos conhecimentos históricos nesses dois espaços da educação infantil. Seria possível pensar que a abrangência de olhares e trânsito permanente da professora CJ por conta de suas atribuições, somada ao fato de não se vincular estritamente a uma turma de crianças ou grupo de formação, permitiria uma objetividade mais larga na análise de algumas questões como os critérios de planejamento de aulas ou pontos de vista sobre o educar e cuidar?

Finalmente, realizou em sua fala movimentos de idas e voltas nos tempos vividos, comparações múltiplas com seus diferentes tempos de magistério, tendo por marco significativo o intervalo de seus vinte e três anos de trabalho bancário, casamento e nascimento dos filhos. Agradeceu no final da entrevista e declarou a importância e

¹³ Na rede municipal de São Paulo as turmas de Mini Grupo I têm duas professoras regentes.

necessidade de momentos como aquele: de conversa e possibilidade de falar de si e da profissão.

3.3. Relato dos nossos reencontros (na ordem em que se deram)

Carolina

Encontro no dia 27 de janeiro de 2016

"Se ler como personagem..."

Reencontramo-nos para a leitura da entrevista transcrita em sua casa numa tarde chuvosa de janeiro. De modo semelhante ao dia da entrevista realizada em novembro de 2014, rimos bastante da confusão inicial que ocorreu então com a pergunta sobre com qual idade Carolina teria ingressado na escola – ao que ela respondeu, naquele momento, aos 21 anos. Comentou algumas vezes que naquela ocasião havia falado muito, contado uma série de detalhes, eventos, opiniões. Esclareceu algumas passagens, particularmente uma na qual brincou com a rotina do seu início de carreira na EMEI como professora adjunta e só recebia o equivalente ao turno completo de trabalho se assumisse regência – quando não havia ausência de professores regentes titulares ela permanecia na escola parte do turno.

Carolina repetiu em diferentes momentos da nossa conversa que gostaria de ter esse material, a entrevista transcrita, para um momento na vida no qual decidisse escrever suas memórias. Quando segurou em suas mãos o conjunto de páginas da transcrição, sorriu e disse que aquilo "virou história". Minutos mais tarde disse que ler aquelas memórias era algo como "se ler como personagem". Tal impacto de pensar sobre a história de si reapareceria em comentários acerca de outras passagens da conversa.

Quando leu o trecho no qual contou sobre uma das crianças da turma de 2014 que disse "Tu é mó neguinho" para outro colega de turma que não se reconhecia negro, Carolina riu e repetiu algumas vezes: "Parece que estou vendo eles!". Mostrei-lhe algumas anotações que eu havia feito no nosso primeiro encontro, antes da entrevista formalizada, e novamente ela se divertiu com o inusitado da situação daquele dia: uma conversa sobre memórias e práticas docentes se dar em um hipermercado. Também apresentou algumas relações de parentesco entre crianças que ela havia citado em seu relato sobre a história da moda, os "homens da caverna" e o cotidiano de algumas crianças da turma para a qual lecionava então.

Recordou o nome do professor de Geografia que havia afirmado ser um dos mais significativos de seu percurso como estudante: Daniel.

Por fim, houve o investimento da professora Carolina para identificar o início de suas preocupações com a escuta de crianças como modo de central de suas práticas. Ela concluiu que esse início de um olhar mais atento para essa questão teria surgido ainda nos tempos em que trabalhou no CEI como ADI, depois PDI, e a compreensão que ali desenvolveu sobre os desejos e necessidades de bebês e crianças pequenas e as possibilidades de interações com lençóis, tecidos e materiais diversos para brincadeiras. Haveria, uma vez mais, a tentativa de constituição de uma narrativa de si e a compreensão dessa trajetória sobre quem é e busca ser nos dias de hoje, principalmente no que toca à questão profissional.

Ruth

Encontro no dia 1 de fevereiro de 2016

"Que saudades!"

Ruth e eu encontramos-nos em sua casa para que pudesse mostrar a ela a transcrição da conversa realizada em julho de 2014. Antes de ler, perguntou sobre as demais entrevistas, quantas foram no total, se tudo havia corrido bem. Respondi e localizei de modo geral os bairros nos quais as demais professoras atuam ou atuaram, bem como a variedade de pontos de destaque de suas práticas que cada professora permitiu dar a ver durante sua fala. Contei-lhe que havia encontrado na EMEI o caderno de uma criança da qual ela fora professora no ano de 2006 e perguntei se poderia observar os registros ali feitos e utilizá-los parcialmente, no que me fosse autorizado, nesta pesquisa. Ruth não fez qualquer objeção e as fotografias de algumas dessas páginas constam no Apêndice D.

Ao ler na íntegra a transcrição de nossa conversa, demonstrou emoções de surpresa, contentamento e nostalgia: destacou que, lendo, se recordava daquelas situações e mesmo outras. Comentou sobre algumas crianças para as quais lecionou e pôde reencontrar anos mais tarde: alguns adolescentes, outros já adultos. Lembrou, inclusive, do desenvolvimento de alguns deles e como eram no convívio com o grupo. Retomando a leitura, e em particular durante uma passagem que falava sobre características do bairro, comentou que São Miguel "não evoluiu" a despeito de ser um local de antiga ocupação. De acordo com seu ponto de vista, não há ali opções de lazer, cultura e estrutura mínimas.

Indicou-me muitas referências de autores de literatura infanto-juvenil e, curiosamente, deteve-se novamente sobre o nome de uma escritora de que não conseguia se recordar – a exemplo de nossa primeira conversa. De todo modo, contou sobre seus investimentos como professora em diferentes gêneros literários e especialmente a poesia: Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Cora Coralina, Fernando Pessoa. Quando lhe perguntei se tais referências, sobretudo Pessoa, compuseram seu planejamento e prática na educação infantil e ensino fundamental, instigada por seu uso da expressão "os maiores" para contar sobre alguma prática específica; respondeu-me que não lembrava exatamente de todos, mas acreditava que em geral sim, pois não havia tempo suficiente para pesquisar leituras específicas para cada turma (dando a ver, então, a problemática da dupla jornada). Em seguida complementou que, sim, valia-se desses autores para os menores, com o porém de que não necessariamente para associar a algum tema, como muitas vezes fazia, mas apenas para estimular o prazer pela leitura. Quanto a suas escolhas acerca da música, diferenciou com mais veemência os objetivos e planejamento do ensino fundamental e da educação infantil. Para as crianças de suas turmas na educação infantil, afirmou que acreditava ser mais adequado o repertório de "músicas infantis" e que brigou por muito tempo para que elas fossem privilegiadas em eventos comemorativos na escola. Ao fim, com expressão que me pareceu nostálgica, completou: "Que saudades!".

Essa nossa conversa, de modo semelhante àquela primeira, girou em torno de dicas de referências literárias e musicais, DVDs de contação de histórias, o *Lá vem História*¹⁴, entre outras. Pareceu-me haver ali um desejo de compartilhar os saberes constituídos ao longo do tempo: legar parte da professora que foi (e é). Demonstrou grande surpresa de que a transcrição fosse "tão fiel" até mesmo em suas "expressões". Afirmou que se via e ouvia no texto: algo como rever sua trajetória, pois em suas palavras havia "minha história retratada".

Eva

Encontro no dia 3 de março de 2016

"Recapitular"

Eva recebeu-me de modo bastante acolhedor ao final do seu dia de trabalho: sorriu, perguntou como havia sido o trabalho e demonstrou surpresa, e a seguir algo como alegria,

¹⁴ Episódios originalmente exibidos na grade de programação da TV Cultura na década de 1990. Atualmente, é possível acessá-los, por exemplo, em DVD ou por meio do *site* da emissora:
< <http://tvcultura.com.br/busca/?q=1%C3%A1+vem+hist%C3%B3ria> > Acesso em 16/07/2016.

quando lhe respondi que não o havia concluído e por isso a necessidade de conversarmos. Falamos um pouco sobre as turmas para as quais lecionamos nesse ano letivo, o fato de as crianças chegarem mais cedo em agrupamentos que foram originalmente organizados em termos de relação criança-professora e infraestrutura para um público diverso. A seguir, comentamos como o tempo havia transcorrido rapidamente depois de nossa primeira conversa e então introduzi as questões da transcrição e os critérios de escolha para tal. Igualmente expliquei a ela a questão dos nomes fictícios, e a inspiração no universo literário, e questionei se preferia que mantivesse seu nome real ou seguisse resguardando sua identidade: enfaticamente preferiu o nome fictício e afirmou que se identificava com a autora eleita para ela, Eva Furnari, e pareceu divertir-se com isso.

Ao iniciar a leitura de sua entrevista transcrita o fez com quase total imersão e expressão que denotava seriedade. Após alguns minutos compartilhou algumas de suas impressões: ler aquilo que havia me contado em 2014 era como "recapitular" os fatos. Quando finalizou, disse que estava emocionada e que havia se lembrado novamente das crianças, em especial aquelas de suas primeiras experiências como professora, ainda na escola particular. Seus olhos então marejaram.

Nosso tempo de conversa foi relativamente curto por conta do horário de fechamento da UE, mas Eva mostrou-se interessada em manter o contato e ler os comentários e impressões escritos sobre a entrevista antes realizada. Repassou seu endereço de e-mail e mostrou-se aberta a seguir com a conversa por esse meio: ela acumula dois cargos na rede municipal, CEI e EMEI, e não dispunha de muito tempo livre; por isso sugeri essa via de diálogo.

Dois outros pontos destacaram-se nesse encontro: ela segue trabalhando na EMEI e, de acordo com sua expressão, "agora tenho uma sala!" – está em regência devido a uma licença médica da professora regente. Disse que havia se encontrado na EMEI e sorriu quando comentei a passagem de sua entrevista na qual afirmou que a experiência da maternidade a auxiliou no aprendizado da profissão docente.

Tatiana

Encontro no dia 7 de março de 2016

"Descobri que eu falo muito!"

Nosso encontro aconteceu na EMEI em que Tatiana trabalha, no intervalo entre suas duas jornadas: escolheu um dia em que poderíamos conversar com um pouco mais de tempo, avisou diretora e equipe gestora da Unidade e assim foi feito. Logo de início percebi sua receptividade no sorriso, na preocupação com a acolhida e meu possível cansaço. Conversamos então sobre temas relacionados ao nosso cotidiano como professoras de EMEI: as alterações das portarias de matrícula e o atendimento de crianças mais novas nas turmas Infantil I e Infantil II, a questão sensível das parcerias de professoras na mesma turma e a diversidade de modos de organizar a rotina e propostas educativas, as crianças e sua capacidade de compreender e lidar com seu entorno – inclusive a diversidade de modos de organização de suas professoras.

Seguiram-se alguns comentários sobre mudanças vividas nesse período de meses entre nosso primeiro contato e esse reencontro, alterações do âmbito pessoal, a exemplo de seu filho que ingressou na Universidade e as novas demandas que surgiram, a remoção de unidade escolar, entre tantos outros aspectos relacionados. Quando observou a data de nossa conversa presente na transcrição, dezembro de 2014, recordou-se das turmas para as quais lecionava então e me contou de uma criança que mesmo atualmente a chama de "minha professora" sempre que a vê – elas ainda têm contato, pois essa menina estuda na mesma EMEI em que Tatiana atua e antes esteve com ela em uma turma do CEI. Perguntou-me sobre a pesquisa, como havia sido a qualificação e sua avaliação, e pediu-me para que eu a avisasse assim que concluísse o trabalho.

Ao ler a transcrição de nossa entrevista, perguntei-lhe o que achava dessa experiência e me respondeu que "é diferente!", que ver o que se disse, assim, escrito, fez com que ela se sentisse "importante". Acrescentou que foi possível rever sua trajetória e o quanto tudo estava engendrado em seu trabalho e estudos. Creio que viu ali uma linearidade que construiu no seu relato e que para ela é significativa para entender a si e sua profissão.

Por fim, contei-lhe sobre a escolha do nome Sílvia e a inspiração no universo de autoras literárias – até então, esse era o nome atribuído a Tatiana. Deu sinais de concordar com a sugestão, mas me disse que sua escritora favorita entre aquelas que escrevem histórias para crianças é Tatiana Belinky e me falou sobre sua relação com essa autora. Afirmou que sua identificação é por conta de suas histórias escritas e igualmente por sua história de vida:

narrou um pouco do que sabe sobre a biografia de Belinky, informações lidas há algum tempo: a futura autora chegou ao Brasil quando tinha dez anos de idade e Tatiana contou que, naquela época na qual Belinky vivia no exterior, comer sobremesa era entendido como algo especial – principalmente uma das preferidas daquela criança, banana ao forno. Então, ainda seguindo o relato da professora Tatiana, quando a pequena Tatiana Belinky chegou ao Brasil com sua família e avistou uma grande quantidade de bananeiras pensou que aquele país só poderia ser muito rico! A professora Tatiana então afirmou o quanto ficava arrepiada ao pensar nessa história... Acrescentou que já ouviu leituras feitas pela autora e se identificava com seu jeito de ler/contar histórias e seu "modo de vovó". Fiquei impactada por sua relação com a autora, o modo de Tatiana falar sobre essa identificação, falar com palavras, gestos, tom de voz. Assim, propus que trocássemos seu nome fictício por Tatiana, e não mais Sílvia, ao que ela concordou, mas reafirmando que eu poderia decidir.

Conversamos durante um tempo sobre os diferentes significados que se pode atribuir a palavras e objetos: se à banana pode ser dada uma conotação pejorativa, para Tatiana Belinky essa mesma fruta era lida como sinal de riqueza, abundância – e, provavelmente, gostosura. A professora então completou, numa fala que me evocou passagens de nossa entrevista formal, que não há verdades absolutas.

Maria

Encontro no dia 7 de março de 2016

"É estranho..."

Maria encontrou-me em sua unidade de trabalho no final do turno. Essa segunda conversa entre nós se deu em tempos e jeitos muito diferentes daquele primeiro contato em 2014. Talvez pela formalidade da situação, o inusitado do gravador e o período atribulado do final do ano letivo, nossa primeira conversa fluiu de modo objetivo nas perguntas e respostas. Nesse segundo encontro algumas lembranças que foram citadas brevemente em 2014 puderam ser retomadas com mais nuances, mais cores. Lembrou-se das aulas de Educação Moral e Cívica e do magistério, valendo-se do verbo "marcar" para se referir a elas. Comentou em linhas gerais sobre os professores e as atividades.

Também foi possível retomar alguns pontos e datas que pareceram vagos naquela ocasião: o ano exato de início de carreira, seu ingresso na rede municipal de São Paulo (CEI e EMEI), suas primeiras experiências como professora (ela trabalhou educando crianças de seis

a onze anos) e algumas características dos espaços nos quais atuou – centros educativos para crianças conveniados à Prefeitura e ligados à Igreja. Outro ponto interessante é que seu curso de magistério não foi concluído na escola na qual o iniciou, como eu havia compreendido então, mas em outra escola da região.

Quando questionada sobre suas impressões ao ler a transcrição de nossa primeira conversa, Maria afirmou ser "estranho", pois eu "fui muito fiel" e era possível até mesmo ouvir a si mesma falando. Segundo ela, essa experiência era interessante. Cabe registrar que Maria mostrou-se interessada pela pesquisa, seu andamento e posterior leitura do texto completo.

Conversamos, como com as demais professoras (re)contatadas, sobre a questão do anonimato na pesquisa e como se sentia em relação a isso: seria preferível um nome fictício ou seu nome real? Ela afirmou diversas vezes que preferia que essa questão ficasse sob minha responsabilidade pois, de acordo com o que expressou, eu seria a pessoa mais indicada para tomar essa decisão em relação à pesquisa. Tentei insistir nessa reflexão, ouvindo novamente seu posicionamento e quando busquei saber sua opinião sobre o nome Maria que lhe foi atribuído inicialmente demonstrou concordância, mas sem entrar em detalhes. Então, quando insisti no questionamento sobre preferências literárias no dia a dia da escola, como professoras de educação infantil, demonstrou interesse pela obra de Ruth Rocha e citou nominalmente o livro *Você troca?*, de Eva Furnari – do qual não lembrava a autoria.

Solange

Encontro em 9 de abril de 2016

"Um trabalhão!"

Reencontramo-nos numa manhã de sábado em que Solange havia ido trabalhar por conta de uma reposição: a rotina durante a semana estava bastante agitada e ela apresentou essa proposta como alternativa. Iniciamos a conversa falando sobre as turmas com as quais trabalhamos nesse ano, os projetos das unidades, algumas reflexões sobre a organização dos tempos da escola e o tempo das crianças. Comentamos a proposta dos cantos diversificados e sua potencialidade para repensarmos os tempos de espera que as crianças vivem em propostas de outro teor.

Ao iniciar a leitura, um de seus primeiros comentários referiu-se à extensão da entrevista transcrita: disse que aquilo era um "trabalhão" e que não imaginava ter falado tanto.

Conforme lia, comentava brevemente uma série de passagens: os primeiros projetos de extensão de jornada dos alunos que conheceu e a escola padrão na qual estagiou na rede estadual de educação; o aprendizado da relevância de explicitar a rotina proposta para as crianças e o fato de ter aprendido isso já na rede municipal de São Paulo. Igualmente corrigiu datas e perguntou se aquelas informações eram importantes (porque poderia conferi-las); falou brevemente sobre os critérios presentes de seleção de professores nas escolas particulares que conheceu e em que atuou por indicação, e como há fortes estereótipos acerca dos professores oriundos da rede pública. Já seu período inicial de busca de aulas como professora não concursada na rede estadual foi qualificado por ela como "um período muito difícil" em que não "tinha um tostão!": recebia ajuda financeira de seu pai para buscar emprego porque era necessário distribuir currículos e preencher fichas de cadastro em cada uma das escolas de interesse.

Chamou-lhe a atenção suas observações sobre os professores que a marcaram nos seus tempos de estudante, Manuela e Robson, e afirmou que não tinha "consciência" do quanto eles haviam sido importantes em sua vida: comentou que apenas lendo suas considerações pôde perceber isso. Sugeriu que ler é diferente de falar e os enunciados ganham outro peso, outra relevância, quando lidos. Retomando mais detidamente as lembranças sobre a professora Manuela, comentou pensativa que talvez já tenha falecido, mas que não se esqueceu de suas aulas que sempre iniciavam por um documento, que ela chamou de "parte": um monumento arquitetônico ou excerto literário, e a partir daí a aula transcorria num fio narrativo costurado pela professora. Disse que havia uma grande riqueza de detalhes e era possível imaginar-se naqueles cenários – e até hoje ela tem desejo de conhecer a Itália por conta daquelas aulas.

Na leitura das últimas questões, quando então retomou suas memórias sobre os professores marcantes e seu processo de formação, ponderou sobre acreditar que os modelos de formação inicial vigentes são equivocados, pois o curso de Pedagogia, por exemplo, não daria conta minimamente dos saberes práticos necessários para a atuação do professor. Observou isso ao retomar aquelas passagens e experiências com estagiários que vêm acompanhando as turmas ao longo da carreira. Destacou que a formação oferecida pelo antigo magistério, ao menos aquele que ela cursou, abrangia de maneira muito mais enfática aspectos do cotidiano e suas demandas.

Entendemos que o presente trabalho se situa entre disciplinas e áreas de pesquisa diversas por conta do tipo de tema que abordamos, as práticas docentes frente às crianças pequenas e os saberes pertencentes a uma área de conhecimento específico e os modos que julgamos pertinentes para sua abordagem. Assim, dialogamos com campos e pontos de vista diversos que tentamos mobilizar em nossos esforços de compreensão: a História da Educação, por um lado, o Ensino de História e a Educação Infantil, por outro.

A perspectiva autobiográfica nos parece ser profícua nessa busca por caminhos de aproximação e teorização dos relatos das professoras no que concerne a suas trajetórias profissionais, suas práticas e os saberes da docência que por meio delas se constituem (NÓVOA, 2000, p. 21). Nesse sentido, nos inspiramos nos trabalhos de alguns autores, entre eles o já citado Daniel Berteaux e Marie-Christine Josso, com o objetivo de ampliarmos nosso olhar em termos teóricos para os relatos das professoras entrevistadas e as possíveis relações entre as trajetórias e escolhas profissionais ali narradas, ou sugeridas, e suas construções identitárias. Parece-nos pertinente retomar aqui as ponderações de Denice Barbara Catani (2014) sobre os investimentos realizados por pesquisadores do campo educacional na abordagem autobiográfica, particularmente uma passagem na qual a autora alude ao caráter ficcional não apenas do relato em si como da tentativa científica de apreender o narrado e registrá-lo. Em outras palavras:

[...] Quer se trate da incorporação de tais fontes nos estudos histórico-educacionais quer se trate dos procedimentos de formação que recorrem a estes textos para desencadear reflexões ou de procedimentos que criam condições para a escrita de fragmentos autobiográficos, é preciso sublinhar que os entendemos como portadores de ficções. [...] na natureza da criação que, ao interpretar a experiência cria explicações, introduz linearidades e instaura novas realidades ou novas lógicas de apropriação de realidades. Ao nomear a presente reflexão recorrendo aos termos "ficções teóricas, ficções autobiográficas" quis referir-me tanto a essas fontes que inventam a si próprias e aos seus autores pelo relato quanto às tentativas de criar figurações e conceitos que podem auxiliar na compreensão de fenômenos que as ciências pretendem explicar [...]. (CATANI, 2014, p.31)

Atentar para essa natureza criativa do relato, sua interpretação e análise, é refletir sobre um dos aspectos fundamentais da especificidade da fonte que aqui tentamos articular, além de questões concernentes aos estudos das ciências humanas e os estudos educacionais. Catani (2014) aponta que a "escrita dos estudos educacionais", fundamentada em Colleyn, possui como um de seus aspectos presentes as "exigências narrativas", característica que partilha com outras ciências humanas (CATANI, 2014, p.32). Anteriormente apresentamos algumas contribuições de Marília Amorim (2002, 2004) sobre a pesquisa em ciências

humanas, especialmente sob o ponto de vista do discurso e sua abordagem, como inspiração para nossas reflexões acerca do registro das falas das entrevistadas, os lugares por elas ocupados e a análise que se intenta construir acerca dos relatos. Aqui ressaltamos nossa atenção para tais características a partir de outro horizonte teórico que nos auxilia a olhar para a investigação e que, segundo acreditamos, dialoga com o que tentamos explicitar enquanto escolhas teóricas e metodológicas.

Os nexos articulados, costurados ao narrar fatos passados, compõem parte dos investimentos da teoria da história, e poderíamos citar o prisma de análise de Hayden White como um exemplo possível desse esforço de pensar as conexões entre a narrativa histórica e a narrativa literário-fictícia. Tais nexos podem ser observados, a nosso ver, nos relatos das professoras com as quais conversamos. Entre elas, destacaríamos, a princípio, Carolina e Tatiana no que trata de suas reelaborações narrativas, que tendem a ser lineares e nas quais decisões passadas se conectariam em maior ou menor grau com questões presentes. Um exemplo dessas investidas seria a preocupação expressa pela professora Carolina de localizar em suas memórias o início de suas articulações por espaços de escuta mais detida das crianças e a partir disso pensar e organizar o cotidiano com elas; já a professora Tatiana afirmou no momento de leitura da transcrição que foi possível perceber o quanto os fatos e decisões estavam engendrados, remetendo assim a uma linearidade por ela construída ao relatar-nos sua trajetória – linearidade que nos parece ter sido importante para a professora retomar e significar suas escolhas profissionais e mesmo pessoais.

Josso (2006) propõe o diálogo entre tempos diversos, a perspectiva passado-presente-futuro, como meio de compreensão do sujeito que fala de si e sua própria trajetória. Esse procedimento de lançar um olhar cuidadoso para os movimentos temporais nas entrevistas pode constituir-se como um caminho possível e potente de ler esses relatos. Nessa proposta, há um ponto de vista fundamental na análise dos relatos que parte da compreensão de que as vidas das entrevistadas estão situadas no tempo e espaço; logo, dialogam com contextos histórica e socialmente construídos. No capítulo seguinte, no qual nos deteremos com mais vagar sobre as fontes orais e, por meio dessa aproximação, discutiremos as ideias históricas que identificamos nos relatos de práticas das professoras entrevistadas, apresentaremos algumas possibilidades de interpretação.

4. "UM BAÚ DE MEMÓRIAS"

Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um "conhecimento instantâneo", e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante. (LEE, 2011, p. 25-26)

4.1. As professoras e suas histórias: aproximações biográficas

O grupo de professoras composto ao longo da pesquisa é formado por profissionais com trajetórias e formações diversas. As idades no momento da entrevista variavam entre 33 e 53 anos. Os diferentes tempos na carreira docente do grupo de entrevistadas e passagens de relatos de algumas dentre elas nos sugerem pensar em possíveis sentidos elaborados sobre a profissão e sua identidade a partir das referências e experiências profissionais, assim como ao momento de carreira presente (HUBERMAN, 1992). Entre elas, Eva, 45 anos, é a professora com menor tempo total de magistério: para além de sua breve passagem em escola particular no início de carreira, leciona desde 2011 em CEI e EMEI. Ruth aposentou-se após 27 anos de magistério na educação infantil, ensino fundamental e outros cargos da área. As demais professoras tinham carreiras com mais de dez anos de extensão naquele momento.

Os espaços outros de formação, como o familiar, são citados por quatro professoras. Ruth remeteu diretamente ao nascimento de suas filhas ao relembrar as circunstâncias e motivações da mudança de modalidade de ensino; Carolina refletiu em nossa primeira conversa sobre a experiência da maternidade e as expectativas e pressões projetadas sobre as mulheres e, particularmente, a mulher trabalhadora; Tatiana comentou acerca das jornadas de trabalho, o acúmulo de dois cargos de docência e as dificuldades em viabilizar tempo para as relações familiares. Eva, por sua vez, afirmou que a maternidade vivida no intervalo entre suas experiências iniciais como professora e seu retorno à carreira, em 2011, oportunizou de algum modo transformações no seu olhar sobre o desenvolvimento das crianças e especialmente sobre a transitoriedade das fases potencialmente complicadas nessa relação. Em suas palavras, aprendeu que "tudo passa".

Tais relações nos permitem pensar, a partir de seus relatos e das contribuições de Marie Christine Josso (2006), o quão estruturantes são os laços afetivos ou, nos termos da autora citada, os nós que dão sustentação e coesão na compreensão sobre a vida e a identidade

profissional. A professora Eva, ao ser indagada sobre quais mudanças ocorreram em suas práticas ao longo de sua carreira, apontou como fator importante seu amadurecimento e compreensão das mudanças vividas durante a vida. Para tanto, mobiliza vozes outras, como a de seus filhos, explicitando a nosso ver os vínculos existentes entre sua identidade profissional e os saberes e experiências que a constituem para além do âmbito formal.

É! E criança chorando e você tinha que... Nossa, não gosto nem de lembrar! [risos] E a gente com 18 anos não tem a paciência que tem! Eu não sou um primor de paciência, sabe? Mas, assim, eu vejo que hoje eu sou muito mais paciente e compreensiva com algumas coisas que... Lógico que você amadurece mais! Meu filho mesmo, de 23 anos, falou assim: "Eu não tive a moleza que o caçula tem!". Porque eu sei que tudo passa: vai passar! São fases! (Eva)

Outro exemplo do diálogo e impacto entre as dimensões pessoais e profissionais, e que se dão a ver durante as conversas que travamos com esse grupo de profissionais, diz respeito aos comentários de algumas professoras sobre a leitura da transcrição e o que lhes permitiu retomar, rememorar, atribuir sentidos. A professora Solange, enquanto lia a transcrição, nos afirmou que apenas lendo suas considerações pôde perceber que ler é diferente de falar e os enunciados ganhariam outro peso, outra relevância, quando lidos. Nesse sentido, a professora (re)afirmou a importância que alguns professores desempenharam em suas escolhas ao longo da vida, e pôde mesmo relembrar nomes até então esquecidos, realizando assim um balanço dos caminhos que percorreu. O texto escrito, esse novo lugar comunicacional, abriu espaço para leituras distintas: para além desse ponto, gostaríamos de destacar o que percebemos como um exercício de olhar para si e observar nós e laços fundamentais – e talvez por isso ocultos até então. Marie Christine Josso (2006), ao tratar da escolha do método (auto)biográfico de formação e suas potencialidades, discute os elos que nos formam e algumas das questões que se apresentam a partir dessa perspectiva.

Revisitar sua história, juntamente com o que guia, no momento presente, esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma. (JOSSO, 2006, p. 376-377)

Ainda sobre o ponto de vista assumido por esse grupo de professoras e suas ponderações, a professora Carolina afirmou que ler o antes dito era "se ler como personagem". Nesse jogo entre realidade e ficção por um lado, ou de variação de posições ocupadas pelo sujeito de pesquisa, a alteridade participa do processo de construção de conhecimentos.

[...] O texto interessa-me como lugar de produção e de circulação de conhecimentos, porque penso que a escrita de pesquisa não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo. Pode-se desse modo interrogar o texto em relação a várias questões, das quais uma, em particular, parece-me importante: a alteridade ou, dito de outra maneira, a relação entre o pesquisador e seu *outro*, ou melhor, seus *outros*. [...] (AMORIM, 2002, p. 8)

Nessa proposta de apresentar a transcrição para as entrevistadas, e produzir novos conhecimentos acerca do já dito, foi possível observar *in loco* a (re)construção da historicidade dessas trajetórias por esses sujeitos. Assim, a professora Tatiana remeteu-nos a tais reflexões ao afirmar que lhe era possível então observar as conexões por ela tecidas entre fatos e escolhas, além de enfatizar um sentimento de importância ao ler o registro de sua história; a professora Eva contou que pôde “recapitular” sua vida profissional e até mesmo se emocionou novamente ao refletir sobre algumas escolhas didáticas, por ela consideradas equivocadas, e o possível impacto sobre aquelas crianças.

No que tange à formação inicial, há percursos diversos e um ponto comum: o curso de magistério – todas as professoras entrevistadas cursaram o magistério em nível médio. A partir de então os caminhos se diversificam: Ruth graduou-se em História (licenciatura curta) e posteriormente Pedagogia; Solange, Tatiana e Maria concluíram a licenciatura em Pedagogia, Maria estava próxima do término do curso Ciências da Natureza; e Carolina teve sua formação em nível superior no contexto do PEC oferecido pela SME como curso Normal Superior. A professora Eva graduou-se em Direito e tem Licenciatura em Filosofia.

A professora Carolina construiu sua carreira desde o início na educação infantil – escola particular, CEI e EMEI. As demais profissionais, Ruth, Solange, Tatiana, Maria e Eva, viveram períodos de docência no ensino fundamental ou outras modalidades de ensino – como educação de jovens e adultos. Essa pluralidade de experiências profissionais vividas na carreira é evocada de algum modo na retomada e reflexão sobre suas práticas junto às crianças: alteram seu olhar para o que é a relação com as crianças, suas possibilidades de aprendizado e organização das situações de interação. Nas palavras da professora Solange:

[...] Quando iniciei era de primeira a quarta série. Então eu sempre trabalhei com alfabetização! Eu sempre voltei, todo esse olhar que eu tive para alfabetizar, eu sempre me reportei à história de vida da criança. Com textos, com fala, com pesquisas e depois, em 2007, é que eu voltei, na prefeitura de São Paulo [?], para a educação infantil. Foi também uma opção porque eu queria mudar um pouco o olhar... E eu percebo que ao longo da minha trajetória o olhar também foi mudando: aquele olhar de escola tradicional, porque o magistério que eu fiz era muito tradicional lá, estava começando o construtivismo, então o olhar que os professores lançavam era completamente diferente... E eu percebo uma evolução na minha trajetória

de educadora. Eu comecei com aquele pensamento de carteiras enfileiradas, de que tinha que ter uma prova formal, e hoje eu vejo de um outro olhar! [sorri] Então eu tenho uma outra visão! Eu percebo que fui melhorando ao longo desse período: eu vejo que algumas práticas que eu tinha não tenho mais! Eu substituí! Por exemplo, trabalhos em equipe, construção de projetos articulados com as crianças, perceber qual é a vontade ou interesse maior da criança sobre algum tema, quando surge uma pergunta levá-los ao computador para investigar – então eu percebi que olhar também foi mudando ao longo do tempo! Eu vi que era uma necessidade: ou eu mudava esse olhar ou teria problemas com as crianças! (Solange)

Esse exemplo de reelaboração citado durante a entrevista pela professora Solange parte da aproximação de sua vivência no ensino fundamental e as estratégias adotadas com objetivo de alfabetização particularmente, e a prática da escuta das crianças, sua história de vida e características de sua família por meio de pesquisas. Na reelaboração de suas práticas, na retomada dessas memórias, nos indica algumas mudanças vividas ao longo da carreira e as aproximações e distinções possíveis na docência nessas etapas da educação básica; ademais, seu modo de compreender a docência.

Também a professora Tatiana, que atualmente leciona apenas em educação infantil, CEI e EMEI, buscou referências múltiplas na tentativa de apresentar suas impressões sobre quais são as possibilidades de trabalho em relação aos conhecimentos históricos com suas turmas de EMEI. Em sua narrativa acerca da carreira e daquilo que acredita ser um caminho potencial para estabelecer relações com as crianças e os conhecimentos, afirma:

[...] Então é até um exercício: quando eu comecei minha carreira eu trabalhei muito em escola particular e era tudo pautado no livro didático e tinha que seguir aquilo – então não tinha tempo de sentar e conversar. E eu sentava e conversava, teimava e fazia as coisas escondido, parecia que eu que estava errada! Mas hoje eu vejo que não: não era eu que estava errada! Eu estava querendo fazer a coisa do jeito mais coerente – digamos assim. Então agora não: você vê que a própria prefeitura traz esses objetivos, coloca para você lidar com isso. Eu acho que uma base também foi ter trabalhado com ensino fundamental: eu fazia isso no ensino fundamental! E quando eu vim para a EMEI, vim para o CEI, eu falei "Será que não dá? Será que é só lá que eles vão conseguir ter essa visão? Será que não conseguem ter essa visão aqui?". E aí o laboratório começou e tem dado certo. [risos] (Tatiana)

Ainda seguindo as impressões da professora Tatiana sobre suas experiências na docência com as crianças da EMEI, e em especial no que diz respeito às escolhas didáticas e teóricas que as pautam, destacamos uma passagem na qual evoca sua formação inicial como um processo de deformação, no sentido de desestabilizar antigos pontos de vista. Em suas palavras, seus anos de formação na Unicamp constituíram oportunidades de problematizar ideias pré-concebidas e mesmo desconfiar de posições unilaterais em atividades como leitura

crítica de livros didáticos. A retomada de tais questões ao refletir sobre seu trabalho aparece para ela como positivo ainda que – e por conta de – ser conflituoso. Assim:

[...] A gente tinha que pegar livros didáticos e ver o que você achava legal, o que você achava que não era, e aí tinha lá: 22 de abril – Descobrimento do Brasil. 7 de setembro, Independência e está lá Dom Pedro; e você sabe que não é assim e, quer dizer, você vai passar todo esse mito para depois destrabalhar isso como foi feito com a gente, né? Então qual é a melhor opção para se trabalhar? Será que é seguindo sempre essas datas, essas questões, que acabam sempre envolvendo religiosidade, que está por trás a religião - não é a minha religião, não é a religião da minha criança. Então todo esse percurso se você... São conflitos. Às vezes você pensa que a faculdade é formação, mas eu falo que é deformação! Por que ela tira um monte de ideias que você tinha e você tem que rever, que você... Que não existe essa verdade absoluta que todo o mundo prega, que tem nos livros, você vai construindo a verdade que você acha mais coerente, o mais certo. Então o "lado A e o lado B" foi para mim o mais importante da minha experiência e que eu trago até hoje. (Tatiana)

Por outro lado, a formação das professoras e seus modos de compreender e viver as questões relacionadas à escola, o ensino e o outro se constituem além dos espaços formativos esperados, quais sejam, as escolas normais, as universidades, os cursos de formação continuada. A formação de um professor se inicia antes mesmo de sua decisão pela docência nas múltiplas experiências de sua trajetória escolar (TARDIF, 2002). Nesse sentido, e conforme discutido por Maurice Tardif (2002), o saber docente é temporal sob duas dimensões: quanto ao período no qual se dá a carreira e as relações que a constituem e são por ela constituídas; e diante da formação que se dá ao longo do tempo de vida, incluindo, entre outros aspectos, suas experiências escolares enquanto estudantes e as representações ali elaboradas sobre o que é escola, o ensino, os alunos, as relações em jogo.

Antes mesmo de ensinarem os futuros professores vivem nas salas de aulas e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva a futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. [...] (TARDIF, 2002, p. 20)

E nas palavras da professora Carolina, ao refletir sobre um período de discussões acerca da progressão continuada por ela vivido durante sua graduação, e as relações de sentidos e modos de ser na profissão, as práticas, elaborados durante a vida escolar:

E também porque a gente leva para a escola a nossa vivência de escola! [pesquisadora concorda: "Com certeza"] Então a gente leva para a escola esses momentos, a gente lembra de como a gente foi criança, os professores, o que é ensinar, o que é aprender - então a gente carrega tudo isso para

dentro da sala! Eu, por exemplo... Teve questões sobre a progressão continuada que houve um debate muito grande! Porque foi sempre uma coisa que eu sempre achei ruim! Quando ela foi implementada na escola, progressão continuada, de acordo com o senso comum era uma coisa ruim porque a criança não repete, você acredita naquela história que o brasileiro só estuda se for forçado a ter uma prova... E houve um debate por conta de um desses... [Dessa?] parte do currículo que falava da progressão continuada. E teve um debate terrível sobre isso! (Carolina)

Partir dos pontos de vista e memórias relatadas por essas professoras sobre suas vivências enquanto estudantes e profissionais da educação em relação aos conteúdos e ideias históricas implica, segundo a perspectiva teórica por nós adotada, compreender essas narrativas em suas singularidades e, num segundo movimento, configurar e aproximar suas experiências ao contexto mais amplo da profissão e suas especificidades. As representações elaboradas em suas trajetórias são pessoais e constituídas nas relações com o outro, a sociedade, a partir das posições e circunstâncias por elas vividas (CHARTIER, R., 1991, p. 183). A identidade profissional, como nos afirma Nóvoa, "[...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão [...]" (NÓVOA, 2000, p.16), assim, as diferentes configurações de compreender e viver a profissão, a relação com as crianças e os conhecimentos, ocorrem em meio a esse processo.

As informações da história pessoal, das circunstâncias e locais nos quais cada entrevistada vivenciou passagens anteriores e mesmo posteriores de sua escolha profissional pela docência, entrecruzam-se com informações e jeitos de ver as práticas narradas. Destarte, a professora Ruth, ao contar sobre suas relações com as aulas de História dos seus tempos de estudante, permitiu-nos formular hipóteses acerca das conexões entre as formas de valorar as experiências e representações da disciplina escolar e as práticas de ensino das ideias históricas e seus conteúdos quando professora. Se a História foi uma disciplina considerada "chata" e sem interesse durante todo seu período de estudos até o atual ensino médio por conta de "não ser verdadeira", ser "fantasiada", é no cursinho que descobre outro ponto de vista: ali haveria a "história verdadeira".

[...] era uma história que não era verdadeira: era muito fantasiada, né? E tinha aula de Educação moral, era tudo... Não era discutido, então eu não gostava nem de Educação moral e cívica, nem de Geografia e nem de História. Nunca gostei no ginásio. No colégio, como eu fiz técnico, não tive essas aulas de História... Era Português e Matemática, Física e a matéria específica da prótese dentária - que era o curso que eu fiz. Vim ver no cursinho e lá me apaixonei por História e Geografia! Porque a forma de dar, de falar da História, era fantástica! O professor falava da história verdadeira como que era por detrás do pano, sabe como é? A história realmente real e eu me encantei por História. (Ruth)

À valoração positiva de um modo "dinâmico" de organizar e efetivar a aula por parte do seu antigo professor soma-se a apresentação de uma história tida como verdadeira, pois composta por pontos de vista diversos nos quais outros sujeitos históricos aparecem e ganham relevância. A ênfase no princípio da relevância histórica de todos os sujeitos, inclusive as crianças, é um dos elementos que reaparecem nos seus comentários sobre quais seriam seus objetivos ao propor questões e situações afins às ideias históricas para suas turmas. Para tanto, mobilizou recursos como imagens e literatura infanto-juvenil, com intuito de destacar e aproximar das crianças as discussões sobre as mudanças e permanências que se dão no tempo. A possibilidade de transformação histórica far-se-ia presente, ainda que não garantida de antemão: Ruth sugere a constituição de um "baú de memórias" que pudesse orientar a vida.

Nessa perspectiva, parece-nos possível aproximar seu modo de conceber o ensino de História à compreensão de Jörn Rüsen sobre a consciência histórica definida como uma orientação temporal para a vida prática: "A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e matriz temporais, uma concepção do 'curso do tempo' que flui através dos assuntos mundanos da vida diária". (RÜSEN, 2010, p. 56). Outra aproximação possível no que se refere à possibilidade de transformação social a partir do contato e domínio de conhecimentos históricos relaciona-se com sua trajetória pessoal de ingresso e permanência no sistema escolar como aluna e posteriormente como professora. Tais sentidos são mobilizados por Ruth em outros momentos da entrevista, quando trata de temas como sua compreensão do que seria a "história verdadeira", ou a importância dos estudos sobre determinados temas da História disciplina quando aborda suas origens e as relações de historicidade ali presentes.

Assim, quando questionada sobre seus critérios de trabalho com ideias históricas na educação infantil, enfatiza a retomada da História que havia conhecido e pela qual havia se encantado, segundo suas palavras, ainda nos tempos de cursinho, de maneira a "mostrar aos alunos a história verdadeira". Seguindo mais demoradamente suas impressões:

Sim, eu sempre tive preocupação, tanto no Fundamental I quanto na Educação Infantil, de trabalhar a história verdadeira. Apesar de ser pequenos, transformar aquele conhecimento, falar para eles da história verdadeira. Apesar de ser pequenos, falar para eles, transformar esse conhecimento na história verdadeira. Então, a gente obedecia às datas comemorativas na escola. [...] Sempre trabalhando a História usando as datas comemorativas, respeitando as datas comemorativas, trazendo a História de fato para eles numa linguagem simples. [...]. Então eu sempre falava com eles. Eu não sei precisar se eles tinham essa compreensão tão grande como eu gostaria que fosse: sempre busquei falar a verdade, eu achava que tinha de falar a verdade porque naquela época eu não gostava de História porque

eu achava que era mentira [risos] o que eles falavam, então eu vim com esse trauma. Todas as datas comemorativas eu trazia a questão do índio, falava do nosso índio, e tinha alguns filmes que eu mostrava que não é mais aquele jeito índio, o índio que eu mostrava modernizou como tudo, falava da questão da exploração do índio. E sempre falando para ele, não esse índio que havia, que as pessoas usavam: aquele índio antigo, de penas, não! O índio real: que está sofrendo, que não tem terra, espoliado, tinha essa preocupação de mostrar para eles a realidade. [...] (Ruth)

Sugerimos que as relações e significados atribuídos pela professora Ruth ao que seria ou não uma história verdadeira e seu papel como professora, seja especialista de História ou polivalente, vincula-se em alguma medida com sua trajetória de formação, particularmente sua origem social. Ruth destacou em outros momentos da entrevista seu local de nascimento e seu ingresso na escola no interior de Minas inicialmente e sua transferência e reingresso em São Paulo como eventos marcantes – por conta de algumas dificuldades vividas nos deslocamentos. De modo semelhante, segundo nossa interpretação, relatou sua afinidade com as disciplinas na faculdade que, segundo ela própria, retratavam sua origem: História da América, História do Brasil, disciplinas que permitiriam conhecer e compreender as lutas e processos vividos pelas pessoas ao longo do tempo. Quando questionada sobre os motivos pelos quais declarava ter mais afinidade com a disciplina de História da América na universidade, nos disse:

Porque retratava a minha origem. Falava de como foi a colonização, do que aconteceu no Brasil, né? E falava dos índios e isso tinha muito a ver comigo... Era a história que eu mais gostava... E depois História do Brasil. História da América e História do Brasil: eu sempre gostei de trabalhar História do Brasil e História da América. (Ruth)

As relações entre os nós de sua formação (JOSSO, 2006), a origem social, os sentidos construídos sobre seu lugar social e os movimentos a empreender a partir desse lugar, nos parecem ser alguns dos elementos a se considerar na análise e interpretação da narrativa que ela apresentou. Esses nós que sustentam e auxiliam a tecer os sentidos sobre a história de sua vida e as relações estabelecidas com outros contextos, como os documentos curriculares ou as interações com alunos e os conhecimentos disciplinares, far-se-iam presentes nessa perspectiva acerca de que modos organizar e selecionar o que é relevante propor para as crianças. Esses indicativos podem nos auxiliar a compreender aspectos dessa dimensão de "militância" por meio da educação e de um ponto de vista mais politizado do que são os conhecimentos históricos. Se as características do período de formação da professora podem sugerir caminhos a refletir quanto às dimensões por nós observadas em seu discurso – o contexto de redemocratização vivido no país na década de oitenta do século XX e a crença na

possibilidade de lutas e transformações mais profundas (GUSMÃO, 2004); as articulações com a trajetória pessoal destacadas em suas palavras permitem vislumbrar suas escolhas por meio do encadeamento por ela tecido. Nesse sentido, e retomando seus termos:

Eu queria que acontecesse isso: daquela realidade sofrida eles pudessem mudar! Por que são pessoas carentes e que você trabalhando com as crianças atingiria indiretamente os pais, eles estariam levando esse conteúdo para a família: "Olha a professora falou isso e isso!", e eles pudessem refletir sobre essa realidade. (Ruth)

De forma semelhante no que diz respeito ao referencial das datas comemorativas como um dos organizadores do currículo, mas com referenciais bastante diversos nas atribuições de sentidos sobre a disciplina de História em sua formação, a professora Maria nos contou sobre suas práticas docentes com as crianças pequenas:

Eu, particularmente, gosto muito de trabalhar com datas comemorativas! Embora tenha caído e falaram que não era mais para trabalhar, eu acho assim, a data por si só não quer dizer muita coisa, igual, por exemplo, o dia do trabalho: "Ah, não vai ter aula!". Mas por quê? "Ah, por que é dia do trabalhador!". "Mas o que aconteceu nesse dia?". Então, eu trago poesia contando sobre o dia do trabalhador, depois a gente faz uma roda ("Qual é a profissão do seu pai? E da sua mãe? O que você quer ser?"), eu levo mais para esse lado. (Maria)

Os critérios de eleição da professora Maria pelo recurso organizador das datas comemorativas se assentariam sobre a importância declarada por ela às questões do cotidiano, do oportunizar situações nas quais as crianças possam entender o que se passa no seu dia a dia e na sociedade. Essas preocupações expressas dialogam com as representações de Maria sobre a disciplina de História, tal qual rememorada durante a entrevista, e sua preferência pelos conteúdos e aulas de Educação Moral e Cívica. De acordo com seu relato, essa disciplina representaria a possibilidade de articular diferentes áreas e conhecimentos ao cotidiano, enquanto História estaria ligada à leitura e memorização de conteúdos. No excerto da entrevista a seguir é possível acompanhar parte de suas reflexões sobre suas experiências enquanto aluna.

Eles tentavam relacionar muito com nosso dia a dia, né? Então misturava História com um pouquinho do nosso dia a dia, cantávamos o hino, era mais ou menos isso.

Pesquisadora: E o que você achava disso? Naquele momento ou mesmo hoje?

Maria: Eu achava que tratava muito da minha realidade. Porque ela fazia estudo do entorno, entrava um pouco em Geografia, então eu achava bem... Era uma coisa bem longe do que se ensinava em História porque mandavam

muito a gente ler... Eu tenho História assim: leia o "descobrimento"! Dia do índio, "O que aconteceu nessa data?" – então era muito isso. (Maria)

Contudo, se a ênfase na alternativa de propostas que dialoguem com o cotidiano das crianças e busquem articular sentidos e acontecimentos do âmbito social é um horizonte para a professora Maria, e seu relato nos sugere a possibilidade de relacionar tal compreensão às suas declarações sobre suas lembranças dos tempos de estudante; parece-nos que há presente um horizonte de compreensão da História que se pauta pelas vivências por ela rejeitadas. Nesse sentido, seu relato das práticas e mobilização de recursos e tempos sugeririam em alguma medida que as referências do saber histórico escolar e seus antigos professores estariam presentes e até mesmo fundamentariam, de certa forma, seu olhar sobre o próprio passado – ainda que sob críticas, no que diz respeito às formas de organizar os conteúdos a partir de um recorte de datas e eventos.

Também Eva nos contou impressões semelhantes acerca das aulas de História de que participou durante o ensino fundamental e médio, em grande parte. O entendimento de um ensino de História calcado na memorização de datas e personagens alinhava-se com a valorização de questionários para aferir a exatidão das informações de que dispunham os alunos após as aulas. Eva recordou essas aulas como "[...] Era 'Dia do Fico' era isso, isso e isso! 'Dia da independência' era isso, isso e isso! Responda ao questionário: 'quem foi?!' Era tudo na base do questionário! [risos] E da decoreba!" (Eva). O acompanhamento de uma professora de História que se posicionava pela discussão dos acontecimentos narrados, e daí advinha alguma abertura para participação dos alunos, é rememorado por Eva como uma mudança no seu modo de ver a História em contraponto com aquela: "do primeiro ano até a oitava foi aquela loucura de dar questionário e responder para tirar nota." (Eva).

A professora Tatiana, retomando passagem de sua fala que citamos anteriormente, também se posicionou sobre o trabalho com datas comemorativas sinalizando um posicionamento de crítica a essa alternativa de olhar o planejamento das ações com as crianças: "Então qual é a melhor opção para se trabalhar? Será que é seguindo sempre essas datas, essas questões, que acabam sempre envolvendo religiosidade, que está por trás a religião – não é a minha religião, não é a religião da minha criança" (Tatiana). Haveria, para ela, vieses a serem observados e evitados nessa proposta na medida em que tais datas relacionam-se com questões religiosas. Por outro lado, os apelos religiosos por ela observados localizam-se fora do âmbito da laicidade que se espera da escola pública no Brasil e desrespeitariam, em alguma medida, a subjetividade da criança, sua história e suas escolhas. Se a criança deve ser escutada pois é um sujeito que tem uma história para contar, quais os

melhores caminhos para apresentá-las às outras histórias de pessoas, espaços e tempos diversos de modo que possam ampliar seu olhar e terem resguardadas as suas próprias histórias constituídas e por se constituir?

Solange enfatizou em sua fala a preocupação com a articulação de recursos diversos, e significativos, na sua abordagem dos conhecimentos históricos com as crianças. Em suas memórias das aulas das quais participou como estudante aparecem com destaque as estratégias de seus professores em se valer de fontes variadas nas discussões de temáticas que seriam desenvolvidas com a turma.

Pelos temas e pela forma como eles abordavam! Por exemplo, história antiga: essa professora levava vários vídeos e imagens de museus, então a gente conseguia visualizar, imaginar! Filmes! O professor do colegial levava histórias verídicas de alguns personagens e fazia um contraponto com a aula dele! Então, as influências, o que ocasionou, o que proporcionou, e isso para mim foi muito interessante! Então quando eu vou atuar, fazer alguma atividade ligada à área de História eu sempre me reporto à forma que eles davam a aula, que eles ensinavam História! (Solange)

E seguindo:

Não era simplesmente abrir o livro na página tal e ler o texto: na realidade, eles abordavam de outro jeito! Eles levavam uma pergunta e a partir dessa pergunta... Na realidade, hoje eu tenho essa visão, a pergunta era feita de um jeito que já nos levaria, já nos reportaria ao texto que eles estavam querendo abordar. Nós éramos induzidos a pensar naquilo que eles realmente queriam! Tinha todo um conteúdo programado, mas eles não começavam da leitura daquele texto. Então nós éramos obrigados a refletir, a pensar um pouco sobre o assunto... (Solange)

Se uma das dimensões observadas por Solange na sua reflexão sobre os modos de ensinar de seus professores da educação básica é o estímulo a se deter sobre o tema, e assim discuti-lo com mais elementos, acreditamos ser potente indicar que o contato e problematização de fontes é um dos caminhos apontados por autores que partem da perspectiva de desenvolvimento de um pensamento histórico por meio da investigação. Dessa maneira, Hilary Cooper propõe o trabalho com fontes como uma alternativa profícua quanto ao desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. Observar objetos do passado, estabelecer inferências a partir deles, boas adivinhações, é um caminho de aproximação com questões históricas e o passado (COOPER, 2006, p. 178). De modo semelhante, e para além de objetos materiais, é possível oportunizar momentos de observação e conversa sobre histórias passadas, seus personagens e trajetórias, por meio de músicas, filmes, textos literários, entre outros exemplos. A professora Solange, como discutiremos mais à frente no

presente texto, enunciou a potencialidade dessa proposta com as turmas para as quais lecionou.

Quanto à professora Carolina, pudemos aproximar-nos de uma visão de História que ressalta predominantemente seus aspectos narrativos como recurso privilegiado. É por meio da narrativa que Carolina organiza e conta suas memórias: esse era igualmente o recurso que, de acordo com sua fala, lhe chamava a atenção em suas aulas preferidas ainda no antigo ginásio.

E na sétima série trocou, veio outro professor. E ele também me fascinava porque ele ficava contando a História como uma história, ele era do mesmo jeito que a professora Geni, de Geografia. [...] Não lembro do nome dele, mas eu adorava o jeito que ele dava aula! Principalmente da história que ele contou que o planeta, as pessoas achavam que o planeta era quadrado e que se você passasse para o outro lado do horizonte você ia cair num abismo enorme e tinha uma minhoca gigante! Eu lembro até hoje dele desenhando a minhoca gigante na lousa [sorri]! E foram com esses dois que eu tive referência para estudar no primeiro colegial, entendeu? (Carolina)

Encadear os fatos, personagens e sentidos em enredos, formas narrativas de dizer ao outro, à criança, coisas sobre o mundo, o tempo e a cultura. Esse empreendimento de ordem didática, mas que se liga com a vida e as elaborações realizadas no momento da entrevista, compõe em conjunto com os investimentos nas temáticas da diversidade étnico-cultural os eixos destacados por Carolina sobre suas práticas de ensino de História. Tendo eventos cotidianos como catalisadores, como o despertar do interesse ao folhear uma revista sobre o continente africano ou a produção de desenhos por uma criança negra que não se identificava como negra, mas antes branca, Carolina propôs ações e, por fim, um projeto no qual questões de pertencimento étnico-cultural e suas relações com a história do nosso país compuseram as aulas. Antes de nos determos em suas palavras sobre tais práticas, acreditamos ser pertinente recordar, concordando com Moraes (2007), sobre uma das características do gênero (auto)biográfico, qual seja, a individualização do sujeito de fala que rememora, "pois na rememoração importa dar a ver o ato de reflexão" (MORAES, 2007, p. 6). Esse elemento nos instiga a pensar na elaboração de cada relato e suas relações com aquele que fala e os efeitos que produz ou tenciona produzir diante de si, daí sobressaindo, dentre outros, sua dimensão formativa – e para além das especificidades da situação de entrevista e seu impacto sobre os atos de lembrar e esquecer, como citamos anteriormente.

Retomando as palavras da professora, "O ensino de História tem uma história nele". Ela avaliou a pertinência de tratar questões relacionadas à identidade e pertencimento, prioritariamente, e suas relações com narrativas históricas dos processos de lutas e resistências

de grupos sociais no Brasil. O reconhecimento e valorização de si por parte das crianças, a compreensão de um pertencimento que vá além do entorno, mas que antes se vincula com gerações, com histórias há muito passadas, são evocados em sua fala.

[...] Aí eu comecei a pensar junto com as crianças de onde vem essa diversidade, de onde vem o seu cabelo, de onde vem a sua cor, por que cada um é diferente um do outro? E não tem como falar disso se você não passar pela história do Brasil! E aí eu comecei a contar para eles como era, os índios, que teve as navegações, mas conto em forma de historinha. Então eu faço barquinhos, conto que existiam os povos africanos, e eles precisavam de alguém para trabalhar no Brasil. Daí a gente acaba tendo que contar da parte triste, da escravidão, mas também as formas de reafirmação! Que apesar de tudo isso que aconteceu da escravidão, existiu um movimento negro, um movimento que existe até hoje de reafirmação dessa identidade!

Pesquisadora: E como as crianças reagem a esse tipo de abordagem?

Carolina: Eles adoram! Descobrir a história do Brasil! Eles adoram, adoram! E, assim: a nossa escola leva muito as crianças ao *Museu Afro* e o *Museu Afro* ajuda a ilustrar muito essa história porque tem as questões indígenas ali e tem a parte da cultura. Então eu comecei a trabalhar a cultura popular com as crianças por conta disso! E que seria uma forma de reafirmação da história do negro no Brasil! [...] (Carolina)

Hilary Cooper (2006; 2012), discutindo a viabilidade e pertinência do ensino de História para crianças pequenas, em particular a perspectiva do aprendizado ativo e da investigação histórica, aponta como uma das dimensões possíveis a se articular o processo identitário da criança. Por meio do contato com narrativas sobre outras pessoas e tempos não vividos, especialmente no caso da utilização do recurso literário como forma de abordagem, seria possível à criança compreender melhor a si mesma. Ou seja:

[...] Desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso permite que possamos entender a maneira pela qual as pessoas se comportam e possibilita entender suas ações, como elas podem sentir e pensar, por que as coisas acontecem [...] (COOPER, 2006, p. 184).

Na descrição realizada por Carolina, há a citação de algumas obras literárias utilizadas com o intuito de apresentar referenciais de culturas das matrizes africanas: entre elas, *As tranças de Bintou e Bruna e a galinha d'Angola*. De modo semelhante, as professoras Ruth, Solange, Tatiana e Maria remetem ao trabalho com textos literários e outros registros escritos em seu dia a dia com as crianças. A literatura como elemento de estímulo de coesão das propostas do projeto nos sugere pensar nos investimentos já observados quanto à força da narrativa no seu modo de ver e apresentar a história, além de possibilidades outras sugeridas

por autores que discutem a literatura como fonte histórica e recurso de ensino de História (ABUD, 2010; MORAES, 2013). De maneira semelhante à mobilização dos recursos literários, outra abordagem destacada por Carolina indicaria alternativas de encadeamento com a pesquisa, confecção e realização de apresentações de maracatu protagonizadas pelas crianças. Ao refletir sobre as possíveis contribuições à formação das crianças nesse tipo de proposta, retomou um exemplo realizado no ano de 2013 e refletiu sobre quais efeitos seriam percebidos nas crianças daquela turma do ano anterior agora já no ano de 2014.

E o que percebi é que aquela turma, hoje eles são Infantil II, mas nas leituras simultâneas eles voltam para a minha sala e eu consigo conversar com essas crianças, eu consigo perceber que eles se enxergam e se gostam! E eles têm uma autoafirmação! [...] Em relação à Kalunga, que é aquela boneca que traz e que vem à frente do maracatu: ela é a representação da ancestralidade! E a ancestralidade é uma coisa muito forte quando a gente vai ensinar isso para as crianças, o que é a ancestralidade. Porque fala de onde eu vim, quem eu sou, quem é a minha família, quem é meu bisavô, quem é meu tataravô, e aí liga tudo com a história do Brasil e junta tudo isso aí! E aí eles começam, de alguma forma, a entender esse processo! Mesmo que eles não consigam verbalizar eles se envolvem e, nossa, é arrepiante! [risos] Eu fico arrepiada com essas coisas! (Carolina)

Elementos elencados pelos pesquisadores dedicados à pesquisa sobre infância, educação de crianças pequenas e formação de professores de educação infantil, tais como as relações presentes entre o trabalho da professora de educação infantil e as famílias das crianças (GOMES, 2009, p.55), ou mesmo o lugar da dimensão do educar e cuidar no olhar e propor situações para as crianças (KUHLMANN JR, 2001a, p. 59; TIBA, 2001, p. 66), surgiram em diferentes momentos nas memórias evocadas pelas entrevistadas. No que diz respeito às relações entre professoras e famílias como um ponto constituinte da docência na educação infantil, a professora Tatiana apontou um aspecto no qual esse diálogo se faria fundamental: a busca por consensos e estabelecimento de parcerias na educação das crianças. Nesse sentido, é pertinente enfrentar o possível tensionamento de pontos de vista diversos, no qual o discurso religioso, por exemplo, pode ocupar lugar importante na compreensão do mundo e educação das crianças, de maneira que a construção do conhecimento seja partilhada por diferentes atores: as crianças, as famílias, as professoras. Tatiana comentou sobre essa questão e partiu de alguns exemplos já vividos e as falas de algumas crianças:

[...] "Ah, professora! Minha mãe disse que dinossauro nunca existiu e isso é mentira! Que Deus nunca criou os dinossauros!" Então você tem que calçar, a gente vai e procura material, vai em livros, vai em atlas e vai procurar as coisas... E às vezes não tem na escola e você tem... Nesse sentido, eu gosto de trabalhar aqui por causa disso: você vai na biblioteca e um monte de

livros para eles observarem! Então fazer esse tipo de trabalho com os pais, as reuniões, sempre procurar ser reuniões formativas e não só informativas de chegar e falar "seu filho está assim ou está assado", mas chegar e mostrar o que a gente faz, mostrar também para não interromper o trabalho da criança por que é criação dele... Todas essas coisas, esses fatos, eu acho que são relevantes e fazem parte da história da criança! E que é a história mais próxima que ela tem e que para entender as outras histórias eu preciso entender a minha! Eu preciso conhecer a minha! (Tatiana)

A professora Carolina, por sua vez, indicou em determinadas passagens do seu relato a preocupação com um olhar mais atento ao que há, ou pode haver, de prazeroso para a criança na instituição educativa e nas propostas feitas a elas. A escuta das crianças, elemento que aparece como fundamental no seu modo de compreender e narrar a profissão, surge aqui nos seguintes termos ao falar sobre sua trajetória no magistério e o que percebe de alterações em suas práticas.

Eu já tinha um olhar, mas não tão embasado, não tão... Era uma coisa meio a nível de senso comum: eu lembrava de como eu era criança e o que eu gostava quando era criança. E eu lembro dos meus professores. Então, quando eu entrei na sala de aula, eu tinha esse cuidado de quando a criança vinha falar ou quando a criança ia aprender pensar em alguma coisa para que a escola fosse divertida para a criança. Isso é uma coisa bacana: ser legal. Às vezes você dá uma coisa para a criança, e é ótimo, mas eles não gostam... Então, tem que ter essa sensibilidade e perceber a hora de parar ou a hora de continuar com os projetos, com as coisas. (Carolina)

De forma similar, e particularmente no relato da professora Eva, observamos algumas relações tecidas entre as representações da docência para crianças pequenas e algumas relações com a maternidade, tais como o ato de cuidar de alguém, além de aprendizados relacionados a essa experiência (TIBA, 2001). Outro destaque que nos parece pertinente trata das escolhas de palavras e enunciados operados pelas professoras ao tratar das turmas para as quais lecionaram, as relações estabelecidas com familiares e crianças, a eleição do gênero ao se referir à docência (KRAMER, 2005). A complexidade da profissão e dos modos de lidar com as crianças e com os conhecimentos e experiências a se mobilizar nessas relações esteve presente nas falas das professoras.

4.2. Ensinar e aprender sobre história com as crianças

[...] O que está sendo colocado é que um homem com um conhecimento da história estará melhor situado não mais do que um homem carente desse conhecimento, mas do que ele próprio estaria se não tivesse esse conhecimento. (LEE, 2011, p. 37)

Saber sobre história, pensar historicamente, é um ganho para a vida daquele que a conhece. Situar-se no tempo, conhecer as experiências passadas de sujeitos que viveram em outros tempos e espaços potencialmente (re)orienta a compreensão de si e do mundo. Peter Lee (2011), quando trata do ensino de história e sua aprendizagem, afirma que é possível considerar o conhecimento histórico "[...] (entre outras coisas) uma experiência vicária: ela aponta para o que pode ser esperado, enquanto que faz-se evidente que o que é esperado é, raramente, como acontece. [...]" (LEE, 2011, p. 35). Nas palavras de Lee, a experiência vicária em História é um conhecimento "de segunda mão", no sentido de que as pessoas que a ela tenham acesso podem elaborar conhecimentos históricos sobre as formas de agir e viver de outras pessoas e grupos – e mesmo que não possam experienciar diretamente as mesmas situações como elas ocorreram em tempos passados. Ademais, o citado autor assevera que na história "[...] uma massa de conhecimento é produzida e isso pode ser adquirido por qualquer um que aprenda história. Mas este conhecimento não é formalizado, não pode ser aplicado em todas as instâncias, mas somente aplicado em certos casos [...]" (LEE, 2011, p. 35).

Tal experiência vicária relacionar-se-ia, portanto, a um modo de compreensão do tempo presente e possibilidades futuras entendidas em termos de possibilidade e não determinismos, de maneira que o sujeito veja a si e ao mundo com maior número de elementos de análise. Outro conceito que nos permite pensar sobre essas articulações entre temporalidades nos é definido por Jörn Rüsen – a consciência histórica, já enunciado antes neste texto. Esse conceito trata o passado como experiência que se dá no tempo, nas relações que se configuram na temporalidade: vidas que se dão no presente, mas que se constituem na perspectiva e horizonte futuros, bem como em diálogo com o já vivido (RUSËN, 2010b, p. 57). Assim, e ainda pensando sobre a aprendizagem histórica e seu impacto sobre aqueles que têm acesso a esse processo, é possível entendê-la em suas dimensões subjetiva e objetiva no sentido de que tal compreensão de si e do mundo diz respeito a uma internalização de experiências passadas e, na maior parte das vezes, experiências inicialmente vividas por outras pessoas e grupos, e aquilo que significa para aquele que apreende tais questões. Jörn

Rüsen distingue a experiência do passado e a experiência histórica, e segue afirmando sobre essa última:

[...] único contexto em que tal experiência é efetivamente apropriada, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito. Como tal apropriação se dá por interações, o conhecimento histórico, hipoteticamente pré-delineado e empiricamente adquirido, deve ser ainda formatado, tornado questionável e negociável intersubjetivamente, para finalmente se transformar, nessa forma, em elemento de um discurso, no qual se constrói a identidade histórica dos sujeitos que interagem entre si. (RÜSEN, 2010a, p. 44)

Para além da reflexão sobre os aspectos cognitivos, Rüsen acrescenta que o aprendizado histórico não se relaciona exclusivamente com o âmbito da cognição, mas que "[...] é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. [...]" (RÜSEN, 2010a, p.44). Nesse sentido, seria consequente relacionar essa dimensão mais ampla do aprendizado histórico e suas implicações para a formação de um sujeito em seus diferentes aspectos com a educação de crianças nas instituições educativas. Para esse fim, destacamos algumas contribuições da pesquisadora britânica Hilary Cooper em seus esforços de pesquisa sobre o ensino de história para crianças e as possibilidades que estas apresentam quanto ao desenvolvimento de um pensamento histórico nos termos propostos pela educação histórica. Essa perspectiva de ensino de História é definida por Cainelli (2012) nos seguintes termos:

[...] A educação histórica propõe um estudo com a aprendizagem e ensino de História. Tem o objetivo de entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com os conceitos e as categorias históricas, assim como as ideias substantivas e ideias de segunda ordem da disciplina de História. A educação histórica tem especial interesse na forma pelo qual o trabalho com fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetos históricos, entre outros, colaboram para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de alunos e professores. (CAINELLI, 2012, p. 175)

Essa abordagem do ensino de História investe no estudo dos caminhos da aprendizagem dos alunos e defende que existam relações entre a epistemologia e metodologia histórica e seu ensino. Assim, faz-se fundamental compreender as formas pelas quais os alunos compreendem a história e a representam, e, por outro lado, promover oportunidades de aprendizado a partir da aproximação com o que há de específico e potente na história enquanto instância produtora de conhecimento. Uma consequência, portanto, seria o investimento no ensino de História que parta da reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, os meios pelos quais é construído, o papel fundamental da evidência e imaginação

históricas, a provisoriedade do saber, entre outros elementos, de modo que o saber histórico não se mostre como fixo para aqueles que com ele têm contato na escola, mas antes o entendam como um saber que se constituiu ao longo do tempo mediante determinadas operações – e, portanto, igualmente histórico.

Cooper (2006; 2012) discutiu a inserção da História no currículo britânico, os critérios de inserção e mesmo a definição do que proporia a disciplina; a partir desse ponto debate as possibilidades e potencialidades do seu ensino e aprendizado. Com uma investigação acerca das práticas, ensino e aprendizado, na qual estudos de caso desempenharam papel importante, a autora teceu uma série de considerações da viabilidade e legitimidade do ensino de História para crianças de três a onze anos. Para essa pesquisadora, pensar sobre a História é pensar sobre uma multiplicidade de histórias potenciais e aspectos de sua produção.

Uma história, portanto, pode ser ampla em profundidade. Ela pode ser sobre uma pessoa, sobre grupos sociais, movimentos econômicos ou políticos, locais, nacionais ou globais. Historiadores têm seus próprios interesses: história das mulheres, história dos afrodescendentes, a história da infância, a história de uma determinada classe, perspectivas de esquerda ou de direita. E já que a História é uma disciplina abrangente, que inclui todos os aspectos da vida, há histórias da música, arte, ciência, religião, histórias geográficas, história esportiva.

Mas história não é somente uma estória ou uma lista de eventos. Para qualquer conteúdo que um relato do passado possa dar ênfase, este deve ser investigado por meio do processo de pesquisa histórica. (COOPER, 2012, p. 18)

O desenvolvimento do pensamento histórico passaria de maneira similar pelo entendimento que as histórias são múltiplas e, contudo, há parâmetros de validação e busca de compreensões fundamentadas que são estabelecidos por meio da pesquisa histórica e seus critérios. Ensinar História, assim, implicaria compartilhar com as crianças ocasiões de refletir acerca dessas questões e compreender, em alguma medida, como a construção do conhecimento histórico se dá. Essas não seriam proposições ou preocupações de formação de historiadores (LEE, 2003), mas oportunidades de acesso pelas crianças a mais elementos para refletir e se localizar diante de conhecimentos. Marlene Cainelli, ao considerar o que seria mais significativo para o ensino de História para crianças do ensino fundamental, de modo que entendemos próximo no que diz respeito à formação das crianças na educação infantil, afirma:

[...] Nas séries iniciais, este tipo de conhecimento que leva em consideração as ideias de segunda ordem, ou seja, da natureza da história, é mais significativo que as ideias substantivas, pois se referem aos procedimentos necessários para se dialogar com os conhecimentos históricos,

proporcionando desta forma sentido aos conceitos substantivos [...].
(CAINELLI, 2012, p. 176)

Os conceitos substantivos, segundo proposta dessa abordagem, são aqueles "relacionados a fatos e histórias reais" (COOPER, 2012, p. 49): Revolução Industrial, Guerra de Canudos, processo de independência do Brasil. Já os conceitos de segunda ordem relacionam-se aos processos de investigação histórica, ou, em outras palavras, "estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido" (CAINELLI, 2012, p. 175); alguns exemplos são: evidência, verdade, validade, narrativa, fonte, mudanças e permanências, causa, inferência e imaginação histórica. Hilary Cooper, comentando sobre os diferentes conceitos em jogo na aprendizagem histórica, o que incluiria conceitos não históricos que são articulados com aqueles e também o vocabulário específico construído ao longo do tempo, discorreu sobre a capacidade de as crianças pequenas aprenderem os conceitos por meio do seu uso e da interação com o outro. Valendo-se de Lev Vygotsky e sua teoria, Cooper (2012) afirmou:

[...] há evidências de que, se elas forem explicitamente apresentadas a um novo vocabulário a cada nível e a elas forem dadas oportunidades para usá-lo, as crianças bem mais novas gostam de usar e fazer experiências com "palavras difíceis". Vygotsky mostrou como os conceitos são aprendidos por meio de tentativa e erro, em comunicação com outros. [...] (COOPER, 2012, p.51)

Dentre tais conceitos, sublinhamos por ora a imaginação histórica e aquilo que entendemos fundamental em seu desenvolvimento para aprendizagem de crianças pequenas e sua formação no âmbito mais geral. Usar o recurso da imaginação para aproximar-se de tempos e experiências distantes é um caminho que pode ser incentivado no contato e questionamento de fontes diversas – literatura ou objetos da cultura material, por exemplo; de modo que a criança possa pensar em outras chaves para aqueles fatos (COOPER, 2006; 2012). O faz de conta é uma alternativa para as crianças experimentarem outros modos de vida, vocabulário e organização, de maneira que o passado não seja, como dito por Peter Lee, uma realidade na qual pessoas viviam de maneira absurda (LEE, 2003). A ampliação de repertório vocabular e de experiências em si é outro ganho desse investimento.

Para as crianças, desde muito cedo é instigante aprender sobre História – ainda mais quando entendida dessa maneira mais ampla. Saber sobre a multiplicidade de relatos e pontos de vista que circulam, a provisoriidade e constituição do conhecimento, entre outros aspectos, daria oportunidade a um chão comum para um olhar mais crítico, não apenas sobre as

temáticas tidas como consagradas quando se pensa em conteúdos históricos, mas na compreensão da história e a formação histórica de cada um de nós. Para além, Cooper (2012) pondera sobre a importância do contato com diferentes relatos e pontos de vista como uma atividade prazerosa para as crianças, que demonstram interesse na partilha com diferentes histórias. Igualmente:

Há também outras razões mais sérias para aprender porque não há uma única visão do passado e que, relatos do passado são dinâmicos e podem variar e mudar ao longo do tempo. Crianças estão aprendendo a desafiar e avaliar a validade, bem como a reconhecer motivos diferentes por trás da criação de relatos. Por isso a História é uma disciplina politicamente poderosa no currículo e ganha constante atenção dos políticos. (COOPER, 2012, p. 44)

4.3. As professoras, suas práticas e as ideias históricas

Ao indagarmos as professoras entrevistadas sobre suas práticas no que se refere às propostas que mobilizem conhecimentos históricos, não observamos dificuldades de articulação nas respostas que nos foram partilhadas: a partir de diferentes pontos de vista sobre o que isso significava para elas e como se daria no convívio com as crianças, cada uma delas rememorou momentos e propostas significativas já realizadas ou por realizar. As memórias partilhadas foram por nós acolhidas e interpretadas segundo a perspectiva que Ecléa Bosi apontou em seu trabalho.

[...] Pode-se recordar sem ter pertencido a um grupo que sustente nossa memória? Estaremos sós quando nos afastamos de todos para melhor recordar? Quando entramos dentro de nós mesmos e fechamos a porta, não raro estamos convivendo com outros seres não materialmente presentes. A alma escolhe sua companhia antes de fechar a porta, segundo o poema de Emily Dickinson. (BOSI, 2015, p. 406)

Na singularidade das memórias partilhadas por cada uma das professoras de suas práticas estão presentes as inúmeras circunstâncias, espaços, grupos sociais, sonhos e dificuldades vividas e sofridas ao longo de suas trajetórias: tais aspectos compõem os modos de compreender e praticar seu ofício, embora não o determinem. Durante a conversa sobre um tema específico, como lidar com conhecimentos históricos em turmas de crianças pequenas, as professoras identificaram e trouxeram à tona algumas lembranças ou desejos. Esse ato de retomar, significar, ainda que diga respeito em termos de conteúdo a fatos passados, se dá no presente (BOSI, 2015): é a partir daquilo que entendem e valorizam no tempo de agora que se olha e reorganiza as lembranças e, assim, narrativas são constituídas.

As relações elaboradas entre os usos e interpretações do ofício e das práticas de ensino no que diz respeito às ideias históricas formam concepções, representações do que é a História e como tratá-la na educação. Nesse sentido, entendemos que articular essas relações sugere o que há de potência para nossa tentativa de aproximação com os relatos desse grupo de professoras sobre suas trajetórias e práticas profissionais. Assim, Roger Chartier (1988) concebe representações sociais enquanto conceito que instiga analisar e entender as dinâmicas sociais, visto que se constroem e informam as próprias dinâmicas, e as práticas. Não haveria, conseqüentemente, cortes abruptos ou dimensões apartadas. Os relatos desse grupo de professoras de educação infantil podem dar a ver seus modos de subjetivação, as relações estabelecidas com suas trajetórias pessoais e profissionais, consigo e outros agentes e espaços sociais, de maneira que seja possível pensarmos nas ligações entre seus pontos de vista e o mundo social.

Nas páginas seguintes apresentaremos algumas dentre as ideias históricas identificadas no relato de cada uma das professoras que concordaram em participar de nossa pesquisa: na tentativa de nos aproximarmos de alternativas de interpretação e análise, mobilizaremos contribuições de diferentes autores de diversos campos do conhecimento, principalmente os trabalhos de Cooper (2006, 2012), Rüsen (2010a, 2010b, 2010c), e Lee (2011).

Ruth

Ruth, 53 anos na época da nossa entrevista, aposentou-se após quase três décadas de magistério, com alguns desses anos dedicados ao ensino de História como professora especialista. Possivelmente por conta disso, e de acordo com o relatado por ela quando questionada durante a conversa, constituiu um olhar que julgou ali mais observador para as questões concernentes aos conceitos e conteúdos históricos, ainda que não fosse, objetivamente, sua intenção central. Em suas palavras:

E, assim, tinha muita coisa interessante, tem muita coisa interessante na educação infantil, de produção literária, e que dá para você utilizar dentro dos conteúdos e dentro de História... É o seu olhar que vai buscar isso! Então, a procura por temas de História talvez por conta da formação, eu acabava encontrando... (Ruth)

A procura por recursos diversos que pudessem auxiliá-la em seu trabalho com as crianças é uma preocupação que surge em diferentes momentos de sua fala, bem como a importância que dá para a observância de critérios considerados de qualidade para a escolha

dos mesmos e da diversidade de produções existente. Em seu relato, as referências aos materiais utilizados em diferentes momentos da carreira ganharam destaque significativo. Assim, e no que se refere à literatura e música, Ruth permitiu-nos acompanhar suas considerações sobre a pluralidade de pontos de vista, produções e, portanto, representações de diferentes agentes da história em obras literárias e musicais,

[...] eu trouxe para eles ouvirem, para eles perceberem a produção. Então eu queria que eles entendessem que essa produção que existe hoje que ela é fruto... **Que existem outras produções! Que a gente só ouve, às vezes, o que a mídia impõe, mas tem outras coisas.** Então, quando sai um CD legal sobre os indígenas, sobre os negros, eu trago para eles ouvirem e perceberem isso. E na questão literária também: então quando saia alguma coisa nova eu buscava para mostrar para eles. E, assim, tinha muita coisa interessante, tem muita coisa interessante na educação infantil, de produção literária, e que dá para você utilizar dentro dos conteúdos e dentro de História... (Ruth, grifos nossos).

Hilary Cooper (2006, 2012) argumenta pela utilização de diferentes fontes, entre elas, por exemplo, os textos literários, como via de reflexão em relação aos conhecimentos históricos. Haveria a possibilidade de aproximação com a percepção mais acurada sobre as mudanças e permanências ao longo do tempo, a diversidade de pontos de vista possíveis, dentre outros elementos, por meio de narrativas – que propõem por si a trajetória de um enredo, a sua progressão e alterações.

As crianças podem relacionar suas próprias experiências de tempo com histórias em livros de gravuras sobre outras crianças e famílias. Também podem relacionar histórias de ficção sobre crescimento e mudanças. As biografias pessoais das crianças e das pessoas que elas conhecem podem ser usadas como ponto de partida para explorar o passado por meio de sua experiência direta. (COOPER, 2006, p.177)

Ao falar mais longamente de uma obra literária, *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari, a professora Ruth indicou alguns modos de compreender a história e como apresentá-los para as crianças com as quais conviveu. Essa obra conta a trajetória de uma família que nasceu há muito tempo: Lolo, sua esposa Brisa e seu filho Finfo. Eles moravam em uma caverna e viviam satisfeitos até darem-se conta de algumas necessidades: é quando a família mostrará seu potencial criativo, especialmente Lolo. Essa trajetória é marcada por diversas mudanças, nas quais a autora apresenta transformações de ordem tecnológica e cultural nos âmbitos do trabalho e lazer. Através do tempo de vida desses personagens vemos um longo movimento de fatos e inovações desde a chamada pré-história até a contemporaneidade: a passagem do tempo não é explicitada na narrativa, mas apreendida por conta das mudanças vividas pelas

personagens. Outro elemento que marca a passagem do tempo, e o que permanece e muda nesse ínterim, é a expressão "Todos ficaram felizes... Mas nem tanto" que se repete algumas vezes durante a história.

Imagem 1



Ilustração da família Barnabé presente na obra literária *Lolo Barnabé*, comentada pela professora Ruth. Fonte: FURNARI, 2002, p. 6-7.

Uma ideia presente, segundo nosso entendimento, diz respeito à ênfase de Ruth sobre o ensino de uma "história verdadeira", o que nos coloca a questão da verdade histórica. Para ela, tal história verdadeira se relacionaria às narrativas que apresentam os diferentes agentes atuantes na história e não apenas os consagrados numa abordagem histórica dos grandes personagens ou eventos. O estudo do que nomeia como "minha origem", curso de História da América, por exemplo, permitira essa compreensão no âmbito de sua formação inicial na graduação. Por outro lado, a verdade, entendida como noção ampla, articular-se-ia com a possibilidade de progresso e evolução, melhoria em diferentes aspectos – em sua fala destaca o tecnológico e seu impacto no convívio entre as pessoas. Esse interesse privilegiado pelo progresso, contudo, abarca uma série de nuances e considera as contradições, os aspectos positivos e negativos, do avanço tecnológico. Essa maneira complexa de compreender a evolução do homem expressa-se no seu discurso, abaixo transcrito, e na escolha da obra literária *Lolo Barnabé*, cujo enredo apresenta esses contrastes, principalmente na expressão ali presente: "ficaram felizes... Mas nem tanto". Contando sobre seus critérios de escolha da obra de Furnari, e sua identificação com a história e seu enredo, afirma:

A evolução do homem, das suas conquistas. Então, ele começa falando da caverna, do homem da caverna, das suas necessidades. E aí vai havendo um progresso. Então ele fala, ele conta a história do homem e me identifiquei

por isso: surge o homem – e a gente veio de onde? Da caverna! –, fala da origem, da sua construção intelectual, da construção das suas necessidades. A identificação está nisso: como me construo: que a construção do homem se faz assim. Ela vai construindo no decorrer do tempo, que da necessidade ele vai se construindo. E depois ele percebe que não é tanto assim, que a gente não é ter, é o ser: a gente pode construir os dois lados juntos. Não só o lado do ter, mas do ser, dá pra ter tudo junto, tudo ao mesmo tempo... No final do livro ele fala: “vamos voltar à origem?”, por quê? Porque a gente sente falta disso, dessa simplicidade. A gente acaba adquirindo a questão do ter, ter, ter e a gente perde a essência... (Ruth)

Em seu trabalho, deteve-se sobre o conceito de tempo, particularmente aquilo que indica pensar sobre as mudanças e permanências ao longo da história: “[...] aquela caverna já não existe mais. Então a gente muda comportamento e mostrando como as coisas surgem, o nome das coisas, para poder entender o ontem e o hoje, como é que até pode ser o amanhã. Essa questão do tempo” (Ruth). A reflexão na perspectiva histórica a partir de recursos como a literatura ou música dialoga com essas preocupações e buscava ampliar o repertório de histórias e elementos de compreensão da realidade daquelas crianças e mesmo de suas famílias – ela sugere em determinada passagem que aquilo que é conversado com as crianças repercute em suas casas e pode ajudar a promover, de algum modo, alterações positivas. Seu objetivo era estabelecer relações entre o presente das crianças, o que nomeou como realidade, e a reflexão histórica como suporte para a compreensão do vivido por elas.

[...] Porque eu não estava preocupada em trabalhar História. Era natural, eu falava porque era importante eles saberem disso e tudo: a questão do natal, todas as datas comemorativas que a gente trabalhava eu procurava trazer o real, o cotidiano para que eles pudessem entender. E entender a própria situação em que eles estavam inseridos ali. Na questão de onde eles moravam que era uma região... Eu sempre trouxe para eles que “Olha, essa região era um rio, hoje que vocês estão morando, por isso tinha enchente”. **Então, trazer a questão real para que eles pudessem compreender. Trazia o passado, mostrava como era, para eles entenderem o presente.** Então minha preocupação era essa: só de conscientização. Não tinha a intenção de trabalhar História com eles, trabalhar Geografia, mas trabalhar a realidade. (Ruth, grifos nossos)

Parece-nos que o conteúdo de seu relato, e a maneira como o fez, representam uma tentativa de sugerir caminhos para isso: refletir sobre o ensino de História como alternativa de domínio da realidade em termos de conhecimento. Conversar sobre o tempo histórico com as crianças, as mudanças e permanências no tempo por meio da literatura, remete à possibilidade de apresentá-los ao mundo. Esse movimento incluiria o conhecimento e respeito por aquilo que as crianças são e conhecem e, a partir disso, oportunizar momentos de contato com a cultura e sua realidade:

[...] E você traz esse conteúdo junto com a vivência deles, então o entendimento do contexto histórico e geográfico fica melhor porque eles vivenciam algumas coisas. Então, as enchentes, porque a nossa região, a região em que a gente trabalha, é uma região que sofreu muito enchente antes de construir o viaduto, canalizar aquele rio: ali era uma região muito agredida! E a região mais para baixo, do Jardim Romano, também. E aí você trabalha a questão do lixo e a questão histórica disso. E você trabalha da política, do eleitorado, e aí você trabalha na época das eleições... Você aproveita a realidade deles, o que vai acontecer, e você conversa. E você faz isso que horas? Na hora da leitura, na hora da roda de conversa, quando eles vão contar o que eles fizeram, e você vai trabalhando esses conceitos sobre a história, sobre a geografia, o que acontece – e é muito produtivo! Porque eles vão dando, eles vão falando da realidade deles e você traz "Sabe por que está acontecendo isso? É que acontecia isso..." e aí ele vai criando. Você vai fornecendo dados para ele criar essa questão do tempo: do ontem, do hoje e do que pode ser amanhã. Como é que eles podem interferir nisso se eles tiverem conhecimento, se eles estiverem instrumentalizados para mudar essa realidade. (Ruth)

Peter Lee (2011) afirma que conhecer outras histórias amplia o repertório daquele que toma contato com elas e permite vislumbrar outras formas de lidar com questões contemporâneas, ainda que sem certezas quanto ao que vá ocorrer ou à viabilidade daquelas alternativas para o tempo presente. De modo semelhante para Ruth, propor questões relativas aos conhecimentos históricos ensinaria uma alternativa de compreensão e possibilitaria, mesmo que sem garantias, um caminho para a transformação da realidade. O conhecimento adquirido na escola, de maneira similar ao que Ruth reelabora ao olhar sua própria trajetória, seria uma via possível de formação e perspectiva de vida e trabalho.

Solange

Da fala da professora Solange ressaltamos, a princípio, a atenção dada por ela às escolhas didáticas de seus professores quando estudante e, igualmente, às suas próprias enquanto professora. Em seu relato observamos diversos exemplos de recursos e propostas de trabalho com fontes orais, entrevista e música, além de preocupações com a diversidade de registros escritos e gêneros literários na formação das crianças e ampliação de seu repertório artístico. Por sua vez, e ao tratar do ensino de História enquanto disciplina escolar no âmbito do professor especialista, Dislane Zerbinatti Moraes (2013) afirma que se os historiadores profissionais se valem da imaginação histórica para buscar e atribuir sentido aos vestígios investigados, "[...] os estudantes compreendem os fenômenos históricos levando em conta experiências pessoais e recriações presentes em filmes, documentários, romances."

(MORAES, 2013, p. 5). A literatura, o cinema e outros recursos que participam de diferentes maneiras do cotidiano das crianças seriam, portanto, recursos potentes no desenvolvimento da compreensão delas sobre o passado.

De modo semelhante à professora Ruth, ocupou-se da ampliação de seu repertório artístico e mobilizou em suas práticas, de acordo com o que nos foi dito, as ideias de tempo e de mudanças e permanências em seu trabalho. Para isso, e enquanto exemplo possível, mencionou a leitura de notícias em jornais e rodas de conversa com as crianças em períodos de tempo mais ou menos largos.

[...] Então eu procuro me prender com o fato e trazer, por exemplo, um jornal que traz uma manchete e eu coloco aquela reportagem que gere interesse neles; ou textos diferentes para um mesmo assunto, por exemplo, e depois de algum tempo, passado alguns meses, voltar para aquela pesquisa, aquela leitura. Será que hoje ainda continua desse jeito? Foi resolvido o problema? Como será que está essa situação? Então as crianças percebem que ao longo dos dias e meses aquele assunto deixou de ser falado, ou já foi resolvido, e é assim que eu gosto de trabalhar a História. (Solange)

Na leitura de notícias de interesse das crianças há a intencionalidade de explicitar um vocabulário pertinente ao tempo e sua passagem, o antes e depois, o que permaneceu e o que mudou, a partir de temas que gerassem curiosidade da turma. Cooper (2012) em seu trabalho defende que discutir com as crianças as mudanças e permanências identificadas no passado auxilia a ampliação do vocabulário do tempo e "[...] assim como o processo de fazer adivinhações razoáveis sobre fontes desenvolve a sintaxe e a linguagem de ponto de vista, argumentos, hipóteses e probabilidade: eu acho, se... então; porque; talvez. [...]" (COOPER, 2012, p. 157). A variedade de textos relacionar-se-ia igualmente com seu olhar voltado ao letramento das crianças e à apresentação de uma diversidade de registros escritos e especificidades das formas como podem comunicar ideias. Entretanto, nessa atenção empreendeu esforços que, em diálogo com esses objetivos, propiciam um olhar para o desenvolvimento de um pensamento crítico na perspectiva da pesquisa, da construção de conhecimentos e pluralidade de relatos e pontos de vista sobre determinados assuntos. Em suas palavras:

Eu gosto de trabalhar textos... Por exemplo: uma poesia! E que tenha a ver com algum assunto relacionado a uma manchete de jornal. Por exemplo se na mídia tem algum assunto que eles trazem, por que eles acabam trazendo algumas coisas para a sala de aula, eu procuro... Procurar alguma informação sobre o assunto, ler para eles essa reportagem e procurar outras fontes! Seja no computador ou um texto que retrate alguma brincadeira, alguma coisa do passado, e aí eles ficam mais interessados porque percebem que a escrita não é só o texto em si, mas que eu posso escrever de várias formas! Escrever

através de uma poesia, de uma música, de um texto informativo e as crianças começam a compreender a dinâmica! Então eu posso falar de um assunto, por exemplo, de violência através de uma música ou através de poesia. (Solange)

Outras fontes mobilizadas em seu cotidiano com as crianças são a imagética e oral. Sobre a primeira, mencionou fotografias antigas as quais pediu para crianças observarem e falarem sobre as semelhanças e diferenças que identificavam naquelas pessoas ou cenários. Ainda sobre imagens, contou suas escolhas de reproduções de quadros de artistas, como Cândido Portinari e sua série de pinturas sobre infâncias e brincadeiras, sobre as quais propõe reflexões sobre a passagem do tempo e suas marcas, as alterações entre o passado e o presente, assim como as hipóteses das crianças para tais considerações.

Então, por exemplo, na brincadeira, eu uso muito uma tela do Portinari que as crianças conseguem visualizar as crianças brincando, brincando de pipa na rua, aí as crianças se reportam para os dias atuais "Eu não brinco na rua!". Aí "Por que você não pode brincar na rua?", "Ah, por conta dos carros, por conta da violência...". **As crianças começam a ver que os tempos são diferentes, mas as brincadeiras: elas continuam! Continuam sendo a pipa, o ioiô, mas que eles têm de brincar de uma outra, de um outro jeito.** (Solange, grifos nossos)

Imagem 2



Reprodução de *Meninos pulando carniça*, Cândido Portinari, 1957. A obra faz parte de uma série de produções do artista sobre brincadeiras, pinturas mencionadas por Solange em seu relato.

Fonte: < <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1824> > Acesso em 16/07/2016.

Quanto ao segundo tipo, a fonte oral, citou propostas com músicas e entrevistas com adultos da família sobre assuntos como seu passado de estudantes ou as brincadeiras de suas infâncias. Enunciou que esses questionamentos feitos pelas crianças e compartilhados com os demais colegas na escola são oportunidades para falar sobre seus sentimentos, suas impressões sobre aquilo de que já gostam de brincar e alternativas então desconhecidas: "Quais eram os brinquedos daquele tempo?'. 'O que as crianças, os pais dos seus avôs, brincavam quando crianças? E do que você brinca hoje?'" (Solange). Hilary Cooper em seu trabalho menciona que essas interações entre as crianças com base na discussão das fontes são disparadoras para o desenvolvimento de emoções e capacidades argumentativas.

[...] As crianças deveriam, por exemplo, compreender que as pessoas têm necessidades, pontos de vista e culturas diferentes [...] usar a conversa para organizar, sequenciar e clarear ideias, sentimentos, eventos; recontar narrativas em sequência e compreender como a informação pode ser encontrada em textos de não-ficção para responder perguntas, tais como: onde, quem, por que, quando; olhar mais de perto para semelhanças e diferenças. (COOPER, 2012, p. 154)

As ideias de anterioridade, posterioridade e de sequenciamento de fatos e momentos foram relatadas por Solange ao falar seu entendimento sobre o que seria lidar com conhecimentos históricos na educação infantil de maneira mais ampla, sobretudo a noção de tempo. Surge daí o recurso da linha do tempo e organização em conjunto com as crianças da rotina do dia como um modo de aproximar a observação e percepção da passagem do tempo, bem como suas implicações. Para além disso, a utilização da linha do tempo, segundo o que acredita, apresenta-se como alternativa de suporte emocional da criança quanto ao que se passará naquele período. Portanto, existiria a possibilidade de coadunação de espaços de participação e inventividade infantis nas práticas e planejamento, possibilidade sugerida pela professora em diferentes momentos de seu relato, no qual apresenta a si como alguém também em mudança de princípios e práticas na sua trajetória profissional.

Então ontem era assim, hoje é assim e amanhã pode ser diferente! A ideia de História que eu tenho na educação infantil é essa linha do tempo: o ontem, o hoje e o amanhã. Então eu gosto de trabalhar, por exemplo, questões do tipo, a questão da rotina: sistematizar a rotina com as crianças para elas compreenderem que ontem foi de um jeito, hoje vai ser de uma forma diferente e amanhã pode ser uma outra possibilidade. E as crianças participam, eu gosto que elas participem da construção dessa rotina, embora eu já tenha ela preparada, planejada, anteriormente. Mas eu acho importante inserir as crianças nesse contexto para elas terem uma noção de tempo. Então o tempo para mim é fundamental! (Solange)

E complementa:

[...] Eu percebo assim: que é possível trabalhar história com as crianças pequenas! **Que as crianças têm essa noção que eles não são um vir a ser, mas eles já são seres no contexto e no mundo!** Então é possível sim ensinar História para a criança! (Solange, grifos nossos)

A propósito das relações entre tempos diversos e suas implicações, Jörn Rüsen pondera que um dos fundamentos da aprendizagem histórica é a diferença qualitativa entre os tempos e a necessidade de estímulos, estratégias que fomentem a percepção e compreensão dessas diferenças. Partindo da compreensão que a criança é um sujeito no tempo presente, como afirmamos anteriormente, é oportuno estabelecer conexões entre suas experiências e outras passadas, suas ou de outros sujeitos, de maneira a propiciar elementos para a orientação no presente frente aos seus problemas (RÜSEN, 2010c) e a (re)elaboração de seus processos identitários durante seu desenvolvimento (COOPER, 2006; 2012). Nesse sentido, os investimentos da professora Solange na utilização de fontes e propostas que promovam a reflexão em termos históricos dialogam com tais preceitos.

Carolina

Observamos o investimento na brincadeira nas propostas de Carolina: é a partir desse olhar que privilegia o brincar que ela nos contou sobre as experiências com objetos desestruturados, os tecidos, e a possibilidade de conversar sobre moda e, posteriormente, a burca nas sociedades que a adotam. As crianças puderam experimentar os tecidos, pesquisar outras características dessas culturas e se aproximar do tema a partir da biografia de uma criança como elas – a Malala.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definem o currículo na educação infantil como um conjunto de práticas “[...] que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12). Assim, nos parece profícuo destacar a relevância de possibilitar formas de acesso à cultura e história, visto que também constituem a história das crianças (e que elas auxiliam a constituir com suas trajetórias). Por outro lado, elas são por si sujeitos de direitos no presente, sujeitos dotados de experiências históricas, saberes a serem considerados pelos profissionais de educação no planejamento e organização dos diversos espaços, situações e materiais (GOBBI, 2012). Nas palavras de Renata Cristina Dias Oliveira:

Nas décadas mais recentes, a perspectiva de considerar bebês e crianças desde o nascimento como sujeito de direitos, constituídos e construtores de histórias e culturas, seres humanos que participam de forma efetiva e ativa de diferentes contextos de vida, tem contribuído para a consideração de suas capacidades e potencialidades que necessitam ser ampliadas e desafiadas nas experiências educativas. [...] (OLIVEIRA, R., 2015, p.29)

Com base na escuta das crianças e na tentativa de contemplar suas vozes no seu planejamento, professora Carolina nos contou as experiências por elas vividas durante um período de tempo: naqueles dias, diferentes curiosidades, descobertas e conhecimentos constituíram-se e engendraram-se em seu cotidiano. A escuta de tais vozes se dá na disponibilidade sensível e constante dos adultos (aqui a professora) de atentar às diversas formas de expressão nas quais as crianças podem se manifestar (OLIVEIRA, R., 2012). As brincadeiras desempenharam função fundamental nas propostas realizadas.

Então, a gente começou meio que não sabendo direito o que era aquilo e a gente percebeu que o melhor jeito de entender a criança era dentro da brincadeira dela. Diferente da gente chegar e dizer às crianças: "O que vocês querem aprender?", e eles ficam te olhando com "aquela cara" e não te respondem muitas coisas ou respondem coisas... Eles falam "bichos", mas coisas que eles respondem para a gente de uma maneira, tipo, eu dou uma resposta para ela ficar satisfeita. Mas a gente sabe que aquilo não é do interesse. Então a gente começou a observar nos cantinhos, nas brincadeiras no parque, durante as brincadeiras começava a surgir esses interesses. Então eles começaram a... No cantinho dos tecidos começaram a construir roupas - aí eu comecei a trazer imagens de roupas pelo mundo, como eram roupas da história da humanidade. No parque eles começaram a observar as lagartas que apareceram na goiabeira. Aí eles começaram a fazer perguntas sobre as lagartas, quiseram guardar a lagarta para ver o que acontecia. Então, dessas observações das brincadeiras que começaram a surgir e a gente começou a perceber do que as crianças gostavam, o que elas se interessavam, para onde é... E também tinha o projeto da escola. Então a gente tinha, tem que fazer meio que um acordo entre o projeto da escola e o que surge das crianças. (Carolina)

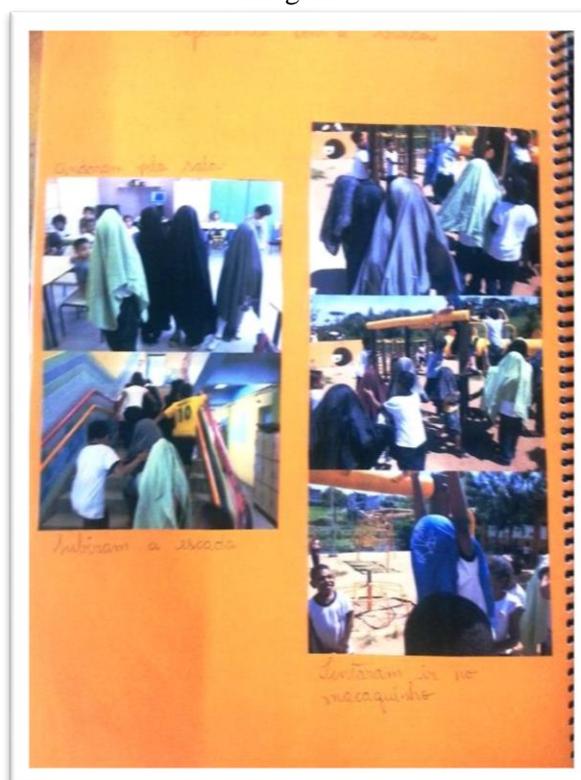
Cooper (2012) também comenta a respeito das brincadeiras como um caminho de trazer questões históricas às crianças, por meio de linguagens que desempenham papel importante em suas vidas. No jogo simbólico, na vivência de papéis e ações de pessoas que viveram há muito tempo, as crianças podem conhecer diferentes formas de viver e significar o mundo – diante de contextos por elas não vividos: "[...] As brincadeiras servem de metáfora para as suas vidas, preocupações e interesses e as ajudam a se comprometerem com o curso principal das emoções humanas, em outras épocas e lugares. [...]" (COOPER, 2012, p. 155).

O trabalho com moda foi bom porque a gente começou a fazer brincadeiras com materiais não estruturados. Então a gente começou a levar para o parque tecidos. Com o curso de artes comecei a pensar em interferências no espaço

que fossem estéticas mas que também modificassem o espaço e a brincadeira das crianças. Então comecei a levar tecidos e modificar os brinquedos no parque para as crianças brincarem diferente, e as crianças adoram cabanas! Depois, num segundo momento, a gente levou esses tecidos, mas deixando as crianças escolherem os seus espaços e as suas brincadeiras. Aí eles correram para as goiabeiras da escola: para construir uma casa na árvore! Esse tecido que foi para o parque acabou indo para a sala de aula. E na sala de aula as crianças começaram a criar vestidos, roupas... E aí foi pegando esse gancho junto com a lagarta que apareceu na escola porque eles acharam o livro do bicho da seda. E eu contei a história de onde havia saído aquele tecido, de onde vinha o tecido, como era a produção da seda. Casou tudo isso junto e aí eu fui trazendo para as crianças essas roupas, as roupas através da história e depois a roupa dos povos: que cada povo tinha uma maneira diferente de se vestir. Eu queria focar na cultura africana, porque o projeto da escola também era falar sobre isso, só que quando eu fui passando as imagens as crianças ficaram... chamou muito a atenção para eles o véu muçulmano. E eles começaram a questionar "Por que a mulher tem que usar o véu?". Aí eu comecei a falar sobre as questões muçulmanas, a questão do véu, que o cabelo é sedutor. E teve a imagem da burca e aí eles ficaram estarecidos! "Como é que a mulher pode enxergar daquele jeito? Elas têm que andar com isso o dia inteiro?" E aí eles sugeriram que a gente experimentasse: na nossa caixa, na sala de aula, tem tecidos grandes, pretos. E um que parecia uma burca - mas não tinha para todo mundo. Então a gente fez assim: cinco crianças de cada vez porque eram cinco tecidos. E eles tinham que andar pela escola: subir e descer escada, ir para o parquinho, tentar beber água... E quando eles voltavam eu fazia o registro: gravava o que eles falavam. A maioria falava que era muito legal e depois falavam da dificuldade de andar com aquele tecido. E aí entramos nessa questão de gênero: quem deve dizer o que uma mulher deve ou não vestir? E como essa mulher é vista na sociedade? (Carolina)

A observação das vestimentas e o que sugere perceber das diferenças culturais e históricas instigou crianças e professoras a uma investigação sobre as formas de vestir e comunicar por meio das roupas. Já a criação das crianças com materiais não estruturados, os tecidos, permitiu experimentar e simbolizar intervenções estéticas nos espaços e nas relações delas entre si e também com a professora. A vivência de um aspecto cultural diverso, como o uso da burca por mulheres da religião islâmica no Afeganistão, permite, segundo Hilary Cooper (2012), interpretações e reconstruções de histórias outras. Ao experimentar o uso da burca, para além da brincadeira de faz de conta, é possível imaginar o sentimento e rotina das pessoas que a vestem no seu dia a dia, criar narrativas sobre tal assunto e desenvolver a empatia histórica entendida como "[...] uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram". (LEE, 2003, p.20).

Imagem 3



Fotografia de uma das páginas do livro de registros da Professora Carolina. Nas imagens dispostas, podemos observar alguns momentos das crianças experimentando com tecidos.

Fonte: Acervo pessoal.

Ainda seguindo o relato da professora sobre a brincadeira das crianças com os tecidos:

É... **No começo eu não entendi porque eles acharam legal porque a minha intenção era, quando eles usassem a burca, perceber que era uma coisa difícil, uma coisa complicada!** Já imaginou você andar com uma visão limitada, embaixo de um pano? E o Afeganistão é super quente e no dia que a gente fez essa experiência estava muito quente! E depois que eles falavam que foi super legal eles relatavam as dificuldades. Teve uma menina que relatou que não conseguiu respirar debaixo do pano, "Eu não consegui beber água!", "Para subir a escada eu pisei no tecido e quase caí!". Então eles me relataram também as dificuldades e eu não tinha entendido por que eles tinham falado que era legal! **Depois quando eu ouvi** - e por isso achei legal você gravar! Por que depois você pega, escuta, e na hora que eu fui transcrever eu entendi: **o legal que eles estavam falando era de experimentar, de poder viver isso na escola, ter experimentado isso!** De poder por um pano, de ter se colocado na posição do outro! Aí então eu entendi que o legal não era "porque as mulheres devem usar burca"! [risos] Por que num primeiro momento é a ideia que a gente faz! Mas era deles poderem experimentar! Aí eu trouxe a biografia da Malala, ela ganhou o prêmio Nobel da paz. Aí eu contei a história dela para as crianças. (Carolina, grifos nossos)

Nesse sentido, "[...] As crianças podem lê-las ou escrever as suas próprias, identificando o que é conhecido e o que é "adivinhado" para preencher lacunas."(COOPER, 2012, p. 41). A brincadeira das crianças ao cobrirem-se com tecidos e caminharem pela escola, e declararem que tal ação foi "legal", suscita pensarmos nos efeitos de experienciar a posição do outro – no exemplo, as mulheres mulçumanas que utilizam burcas. A partir da vivência da situação desse outro, essa experiência vicária nos termos de Peter Lee, há a possibilidade de construção de ideias sobre a História, seus agentes e ações.

Em outro momento narrado por Carolina, a visita ao *Museu Afro Brasil*, a professora destacou a fala de um menino e seu pensamento de uma experiência histórica de longa duração, a escravidão e seu impacto sobre as relações de fundo racista em nossa sociedade contemporânea, realizando, desse modo, um movimento entre temporalidades diversas. À professora, e de acordo com sua narrativa, coube o papel de apoiá-lo ao considerar seus comentários e questionamentos realizados na observação do acervo exposto.

[...] Eu me coloco na situação dos alunos da História ser uma coisa legal e fazer parte: não ser uma coisa distante! Quando a gente foi ao Museu Afro Brasil eles visitaram o navio negreiro e eu tinha contado sobre a história dos navios. **Aí meu aluno ficou olhando aquelas fotos da escravidão e falou: "Professora, essa luta continua até hoje?". E eu achei que aquela pergunta dele... Foi tudo!** Não pela resposta que eu daria ou não daria, mas pelo fato dele perguntar se aquilo continua porque você entende que a História não é uma coisa que ficou no passado e acabou, mas que ela tem reflexos. E a criança consegue... Quando ele me fez essa pergunta ele entendeu isso! Ele quis entender isso! "Essa luta continua até hoje?". Eu falei: "De outras maneiras, mas continua.". E eu percebi que aquilo ficou lá na cabecinha dele. [...] E por isso que eu faço bastante essa ligação de quando eu era criança, o que eu queria que o meu professor fizesse também... Então quando as crianças fazem bagunça eu me lembro: não, eu também escutava história de outro jeito! [risos] (Carolina, grifos nossos)

Acerca da possível participação dos professores na visita de crianças ao museu: "O contato com esses documentos materiais, a partir do suporte comunicativo das exposições, permite-nos inserir questões relativas à constituição de uma memória e da preservação de um passado." (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2010, p.107). As crianças, enquanto sujeitos que transitam por diferentes espaços sociais e convivem com os problemas e questões do mundo, têm algo a dizer sobre assuntos por vezes sensíveis e difíceis, como as desigualdades étnico-raciais ou sociais (OLIVEIRA, R., 2015). Ademais, e aproximando-se às suas memórias dos tempos de estudante, a professora retoma o investimento necessário sobre a capacidade de a criança compreender e produzir conhecimentos.

Tatiana

A propósito de suas memórias dos tempos de estudante na educação básica e durante a formação inicial na graduação, Tatiana explicitou a relevância para sua vida profissional, e mesmo pessoal, de abordagens que colocavam sob questão "verdades absolutas". Assim, contou sobre uma professora de História, Zelia, e depois seu período na faculdade, e os dois lados das histórias: o A e o B, e como tenta aproximar tais questionamentos com seu planejamento e cotidiano junto às crianças. A pluralidade de pontos de vista e modos de considerar os fatos verdadeiros, e contar sobre eles, seriam prismas de entendimento do mundo e o ofício.

[...] Às vezes você pensa que a faculdade é formação, mas eu falo que é deformação! Por que ela tira um monte de ideias que você tinha e você tem que rever, que você... **Que não existe essa verdade absoluta que todo o mundo prega, que tem nos livros, você vai construindo a verdade que você acha mais coerente, o mais certo.** Então o "lado A e o lado B" foi para mim o mais importante da minha experiência e que eu trago até hoje. (Tatiana, grifos nossos)

A noção de tempo e a historicidade das ações, sujeitos e espaços aparecem em seu relato na articulação entre diferentes áreas do conhecimento, como Tatiana ressaltou e defendeu ser próprio e adequado para a educação de crianças. Por meio de um trabalho de pesquisa e descoberta das obras de Ivan Cruz, selecionadas a princípio pelo que poderiam oferecer de interesse imediato às crianças por conta da temática das brincadeiras em algumas de suas séries, Tatiana e o grupo investiram em pesquisas sobre a vida do artista, sua trajetória e lugar de origem, e, posteriormente, as brincadeiras que compunham a vida das crianças da turma e a construção de uma maquete de espaços urbano e rural. A arte plástica surge como linguagem de investigação e comunicação. Márcia Gobbi e Monica Pinazza (2014) argumentam que é fundamental considerar e compreender as relações entre as infâncias e linguagens diversas, com destaque para a artística, de maneira que seja possível aproximarmos-nos dos tipos e meios de comunicação por elas empreendidas. Segundo as autoras, "[...] Elas configuram mensagens – estando atentos, percebemos que elas trazem e apresentam informações estéticas próprias – traços, cores, formas, linhas, assuntos - nas quais existem elaborados processos de seleção." (GOBBI; PINAZZA, 2014, p.42).

Então a gente trabalhou "Do que vocês gostam de brincar?". "Playstation", "Minha mãe vai comprar uma boneca que fala, uma boneca que...", "Por que eu tenho um Xbox" e tal. "E seus pais brincavam do quê?", e aí eles trouxeram uma relação e eu apresentei a eles o autor Ivan Cruz, um artista

plástico que tem um projeto de pinturas só voltadas sobre brincadeiras da infância dele. Então quando eu mostrei "Ah, esse velho brinca?", por que ele é todo grisalho! [risos de ambas] Ah, vamos saber se ele brinca ou se não brinca. Então a gente fez um estudo da biografia dele: nasceu no Rio de Janeiro, a gente falou um pouco sobre o Rio e eu trouxe imagens do Rio de Janeiro - o que eles conheciam? O que eles não conheciam? Aí você já sabe quem assiste novela e quem não assiste, quem fica até mais tarde vendo televisão... (Tatiana)

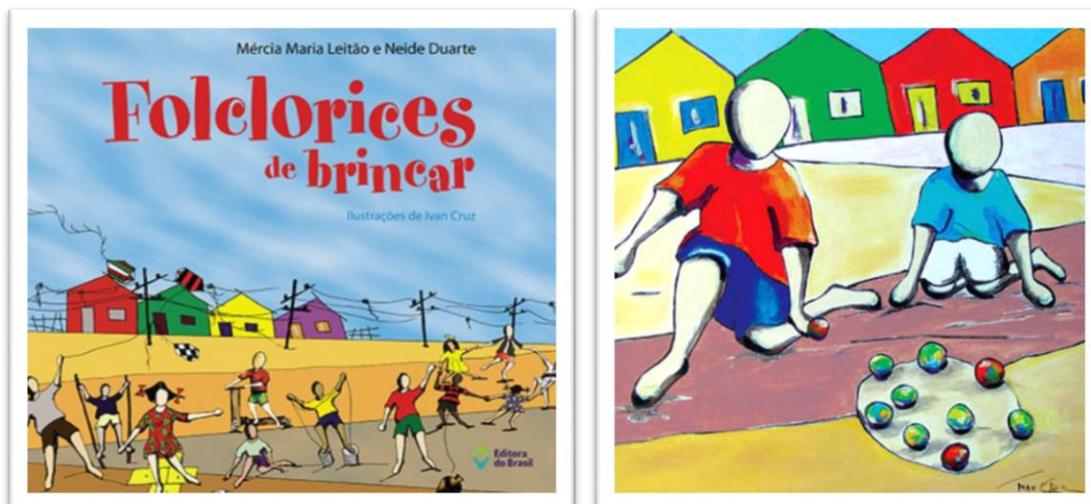
Lançando mão de recursos como informações obtidas na mídia ou, como podemos ler no excerto a seguir, das histórias em quadrinhos, houve esforços para atribuir sentidos mais próximos do cotidiano das crianças e das referências ali presentes – inclusive quanto ao imaginário. Moraes (2013) sugere a mobilização de recursos que circulam entre as crianças e suas famílias de maneira a facilitar a constituição de referenciais para o aprendizado histórico: no exemplo de Tatiana, a TV ou as brincadeiras já conhecidas.

E a partir das pinturas do Ivan Cruz a gente foi vivenciando essas brincadeiras! Eles brincaram de peteca, bolinha de gude, amarelinha. Eu levei pipa e eles empinaram pipa! Brincaram de bolinha de sabão, cata-vento, eles foram vivenciando e eu falei: "Isso a gente brincava na rua!", "Mas minha mãe hoje não deixa eu brincar na rua!". "Mas como era a rua que está retratada no artista Ivan Cruz?". E "Ah, a rua é de terra!"; "A rua não tem muito carro!". Então eles foram vendo porque antes podia brincar na rua e hoje já não pode mais tanto. A cidade se diferenciou, a construção, e a partir daí a gente montou maquete e eles fizeram cidade com caixinha de sabonete, pasta de dente, e foram criando uma cidade. "Mas e se fosse no interior?", "O que é interior?". Daí eu mostrei o Chico Bento, para dar uma ilustração a mais, e eles viram "Eu nunca fui ao interior!". Ou então quem mora, quem tem parente no interior, fala como é "Lá meus primos... a gente brinca em árvore! Eu nadei no rio!". Coisas que aqui eles não fazem! Então a gente fazia esse paralelo, essas pesquisas, essa roda de conversa e eles montaram! O outro era todo verde, tudo com água e aqui era prédio-prédio-prédio! [risos] Então na cabeça deles já vai criando essa estrutura, essa diferenciação. E no final a gente fez uma exposição com os quadrinhos que eles pintaram e as brincadeiras deles que cada um escolheu! (Tatiana)

Por meio de perguntas e referências diversas, estreitar as distâncias entre as impressões e contribuições das crianças, a partir do que já sabem ou podem vir a saber sobre os temas, com a ideia de tempo e a mutabilidade vivida por cidades e práticas culturais, como a brincadeira. As rodas de conversa são espaços potenciais de participação e comunicação das crianças e, além disso, de desenvolvimento de maneiras de olhar mais atentas às distinções e semelhanças que possa haver sobre objetos e fatos cotidianos – como são os brinquedos e brincadeiras. Um estranhamento que pode se seguir à apresentação de modos diferentes, ainda que parecidos inicialmente, de lidar com tais situações. A discrepância temporal da qual fala Rüsen (2010c) ao tratar da experiência histórica e o que esta pode implicar no aprendizado

histórico, nos parece ser uma aproximação possível da abordagem realizada pela professora Tatiana e suas propostas de pesquisa e discussão com as crianças da biografia e obras de Ivan Cruz.

Imagem 4



Reprodução de página e capa do livro *Folclorices de Brincar*, de autoria de Leitão e Duarte, e ilustrações de Ivan Cruz, no qual Tatiana pesquisou as obras de Cruz citadas em seu relato. No livro há textos poéticos e textos sobre maneiras de brincar.

Fonte: LEITÃO; DUARTE, 2009.

As conversas entre as crianças e delas com a professora, a negociação de pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema e a partilha de hipóteses sobre questões, como a explicitada por Tatiana quando se referiu à dúvida que as crianças manifestaram sobre um homem idoso brincar e por isso ter pinturas com esse tema, podem ser momentos de interação e construção de conhecimentos. Hilary Cooper cita a obra de Lev Vygotsky e suas considerações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. A autora destacou duas contribuições de sua teoria, a saber:

[...] a importância da interação social e as tentativas e erros através de discussões, formando ponto de vista, escutando os outros, modificando a opinião original [...]. Em segundo lugar, seu trabalho sobre a "zona de desenvolvimento proximal" [...] mostrou como, trabalhando com um adulto ou com um parceiro mais competente, o pensamento das crianças pode ser levado adiante. [...] (COOPER, 2012, p. 29)

A busca por oportunidades de diálogos entre e com as crianças perpassa outros temas mencionados. Destacamos como um dos assuntos tratados a diversidade de arranjos familiares e histórias de cada família. Tatiana comentou as falas que as crianças introduziam nas rodas

de leitura de obras como *A família de cada um*. Percebia, então, uma multiplicidade de realidades vividas quanto ao arranjo familiar ou situações socioeconômicas: crianças cuidadas por um parente por conta de o outro estar ausente (divórcio, respondendo a condenação criminal), desemprego, boas condições financeiras. Nessa percepção de contextos diversos, as crianças apresentavam seus estranhamentos e comentários e, a partir daí, era possível constituir coletivamente ideias de respeito à diversidade e mesmo tolerância.

[...] De repente chega uma criança e fala "Ah, quem está preso é bandido!". E eu tenho outro aluno na sala que tem o pai preso... Então a gente abre essa discussão: "Será que todos são?", "Será que não aconteceu alguma coisa e ele foi punido por alguma coisa errada sem necessariamente ser um bandido?" Então são reflexões que quando a gente conversa sobre combinados que a gente faz no âmbito social da sala. E eles são super: "Se não obedecer vai ficar de castigo! Não vai no parque, não faz isso e não faz aquilo!". Quando vem a hora de você receber aquela punição você vê que é muito! E se é muito para mim é muito para o outro! A gente revê, a gente muda. Então esse é um trabalho que faço com eles também: essa questão de reconhecimento das famílias. Eles trazem fotos, eles trazem fatos, e eu mando perguntas para eles entrevistarem alguém da família. (Tatiana)

De forma correlata, e em diálogo com a dimensão formativa do ensino de História no que diz respeito à formação identitária das crianças: há uma via de contar sobre si e compreender com mais recursos suas emoções. Identificamos uma atenção ao que se relaciona com a dimensão afetiva e emocional das crianças e a possibilidade de perceberem a variedade de tipos e formas de vida, cultura, sentimentos, atitudes, etc., por meio da diversidade apresentada nas escolhas de textos literários, filmes, músicas, obras, relatos orais. Nos termos de Cooper, "[...] Isto também desenvolve a imaginação, um aspecto do pensamento em desenvolvimento das crianças que é algumas vezes ignorado[...]" E seguindo adiante com sua reflexão, "[...] as crianças são incrivelmente capazes de recontar e modificar histórias tradicionais, por meios que integram as suas próprias experiências; isto as ajuda a dar sentido às suas vidas como parte de um contínuo da experiência humana. (COOPER, 2012, p. 153-154).

[...] Na escola eu sempre parto da questão da identidade. Então a gente vai trabalhar a "minha família" e que nem sempre é igual à sua, minha família pode ser diferente, eu sou diferente; aí a gente começa a trabalhar essa questão de diversidade e você vai levando a ver cada lugar: de onde vieram os meus pais? Como era lá? As verdades que existem nesses lugares todos... E eu vou buscando trabalhar assim com eles e me pautando sempre em livros de leitura, histórias paradigmáticas que ajudem. O que eu tenho mais claro agora é o da "consciência negra" e que a gente estava trabalhando, então a gente leu *As tranças de Bintou*, *O menino Nito*... E aí os meninos ficam "Menino não pode chorar!" e é uma coisa que todo o mundo fala e por quê?

E aí eu tenho um menino muito chorão e eu falo "Igor, você chora demais!", "Mas o menino Nito também chora! Eu posso chorar!". [risos] Então eles... Meu objetivo maior é esse: que eles tenham um respaldo maior de justificar as atitudes deles perante as coisas mesmo: eu gosto, eu não gosto, e por quê? Por que não é só não gostar ou não querer, então a gente vai trabalhando nesse sentido... Mas eu tenho muita dificuldade, eu acho... Eu acho difícil fazer esses projetos, tem que ler muito, que às vezes eles pegam você desprevenido ou às vezes você tem que colocar o que você pensa independente... (Tatiana)

Nas memórias da professora Tatiana, vislumbramos alguns desafios com os quais professoras de educação infantil lidam em seus cotidianos profissionais. Questões sensíveis, tais como as filiações religiosas, as representações de família, os valores implicados nos julgamentos sobre o que é correto ou não em termos de comportamento, inclusive quanto ao gênero, entre outros exemplos, compõem e significam as relações entre professora, crianças e propostas educativas. Essas questões, por conseguinte, perpassam as reflexões sobre o que é o ofício de ser professora de crianças pequenas e a necessidade, por ela apontada, de procurar dialogar com fontes outras de leituras e pesquisas que fundamentem suas escolhas, em alguma medida, no enfrentamento diário dessa tarefa.

Maria

A organização do planejamento e rotinas com as crianças tendo por referência as datas comemorativas é parte de um conjunto de modos de compreender as relações entre o que seria o mais próximo das crianças, tempos e espaços sociais nos quais transitam e vivem, e as propostas didáticas. Há discursos pedagógicos que circulam na educação das crianças na educação infantil e anos iniciais, principalmente, e tratam da incorporação de temáticas e vivências cotidianas das crianças e também aquelas que se filiam ao veiculado na mídia ou relações familiares. Nas propostas didáticas pensadas em relação a essas temáticas, e que se articulam e dialogam com as mesmas usando de recursos plásticos, literários ou musicais, por exemplo, Maria vislumbrou dialogar com a história das crianças e atribuir um sentido mais estável, discutido, ao que elas observam e vivem fora da unidade escolar. Tais significações, ao que nos parece, relacionam-se com as experiências da professora quando estudante e aquilo que compreende de fértil na disciplina de Educação Moral e Cívica, o diálogo com o cotidiano, e o que pode realizar com as crianças.

[...] Eu, particularmente, **gosto muito de trabalhar com datas comemorativas!** Embora tenha caído e falaram que não era mais para

trabalhar, eu acho assim, a data por si só não quer dizer muita coisa, igual, por exemplo, o dia do trabalho: "Ah, não vai ter aula!". Mas por quê? "Ah, por que é dia do trabalhador!". "Mas o que aconteceu nesse dia?". Então eu trago poesia contando sobre o dia do trabalhador, depois a gente faz uma roda ("Qual é a profissão do seu pai? E da sua mãe? O que você quer ser?"), então eu levo mais para esse lado. (Maria, grifos nossos)

Imagem 5



Reprodução de exemplo de proposta de atividade com a temática das datas comemorativas do mês de setembro. Material pesquisado na *internet* em *blog* voltado para docentes da educação infantil.

Fonte: <<http://www.ideiacriativa.org/2012/08/datas-comemorativas-de-setembro-arquivo.html>> Acesso em 16/07/2016.

Outro aspecto a comentar sobre o lugar ocupado pelas datas comemorativas no planejamento das unidades educacionais e eventos organizados que as têm como temas diz respeito às culturas escolares constituídas pelas instituições educativas e por seus agentes e a valorização de determinadas datas. Antonio Viñao Frago conceitua cultura escolar, ou, para sermos mais precisos, as culturas escolares, como um conjunto que perpassa as relações entre professores, alunos, famílias, normas e teorias, além das diversas manifestações das práticas. O conceito de culturas escolares permite observar e compreender as permanências como também o movimento de mudanças, mesmo que aparentemente pequenas, que ocorrem ao

longo do tempo no cotidiano escolar e em seus diversos aspectos. Nesse sentido, sua definição propõe:

La cultura escolar es vista como un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente. Dichos modos de pensar y actuar constituyen en ocasiones rituales y mitos, pero siempre se estructuran en forma de discursos y acciones que, junto con la experiencia y formación del profesor, le sirven para llevar a cabo su tarea diaria. [...] (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 168-9)

Acompanhando a discussão teórica e metodológica de Viñao Frago é possível nuançar as culturas escolares como diversas, inclusive com referência à educação infantil, pois esta proporia questões singulares em relação às demais etapas, bem como haveria culturas mais específicas às experiências de crianças, professores ou gestores – e que, portanto, apontam para relações distintas com o tempo, espaço e a própria ideia de educação formal em si.

As datas comemorativas são produtos historicamente elaborados e participam igualmente dos processos históricos. Nas palavras de Circe Bittencourt a propósito das datas históricas e seus significados, elas são "suportes de memória" e para além: "Essa consideração é fundamental e realista. E, para nós, constitui uma forma de pensar sobre elas e sobre seu papel na constituição de um tempo histórico. [...]" (BITTENCOURT, 2007, p.11). A citada autora avança em sua reflexão e frisa a participação dessas datas no dia a dia da sociedade, impactando-a. E seguindo:

As datas, assim, podem ser entendidas como formas de registros do tempo que se ligam à memória dos indivíduos e das sociedades e tornam-se marcos referenciais. Marcam acontecimentos variados e, dessa forma, podem determinar maneiras de lembrar. Transformar em comemorações, passam a ter poder, a ser referência. (BITTENCOURT, 2007, p.11-12)

Maria listou algumas das datas comemorativas a que procurou dar relevo em suas escolhas: dia do índio, dia das mães, dia do trabalhador (que também nomeia como dia do trabalho), dia dos professores, dia do médico. Afirmou que não são numerosas as datas selecionadas, mas que as abordou com as crianças por meio de rodas de conversa, leituras de poesia, confecção de cartazes, desenhos para pintura, modelagem com massinha de modelar.

Não são todas as datas até porque não tenho tantas datas! Mas a maioria...
Tem o dia do índio: o que o índio come, ainda existe o índio?

Pesquisadora: E o que eles dizem quando você faz essas perguntas?

Maria: Eles falam que também conhecem, que sabem a respeito, trazem músicas que falam a respeito, e a gente vai dando andamento.

Pesquisadora: Por exemplo, o dia do índio: o que o índio come, onde ele vive? Como é esse trabalho e como eles reagem?

Maria: Eles ficam curiosos! Nesse ano eu trouxe a peninha, a peninha que é usada para confeccionar o cocar deles! E mostrei como era esse cocar, que era colorido, que cada tribo tinha sua cor e representava... Que dependendo da cor é uma tribo... Então eles trabalham as cores, porque eles têm muita dificuldade, relacionam que cada um tem a sua tribo e que... Ah, não trabalhei nome de tribo, nem o que significava, nem nada. (Maria)

Nas representações sobre o dia do índio, 19 de abril, a professora Maria enunciou um "índio" modelar, que alude ao que ele come ou mesmo se ele existe. A pluralidade de agrupamentos indígenas, suas histórias e culturas, não foram mobilizados inicialmente em seu discurso, ainda que tenha sido expressa a preocupação em distinguir agrupamentos pelo recurso simbólico das cores. Após a promulgação da Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, configurou-se com mais força o desafio de pensarmos e enfrentarmos no cotidiano das escolas o direito de acesso às histórias desses sujeitos históricos que compõem a história do país, assim como o direito de visibilidade de suas histórias por esses mesmos sujeitos. Adicionamos, igualmente, a permanência da problemática do tratamento dessas temáticas, no que se refere às escolhas a partir de suas respectivas datas comemorativas, de modo que ultrapasse o pontual e antes possa iniciar uma investigação que tome a data como a ponta de um *iceberg* (BITTENCOURT, 2007, p. 12).

Eva

Quando de nossa entrevista, a professora Eva atuava como professora regente em uma turma de Mini Grupo II de um CEI e professora CJ na EMEI – e até então não havia assumido por um período de tempo mais longo uma turma de crianças desse momento da educação infantil na rede municipal de São Paulo. Essa peculiaridade de sua experiência profissional nuançou de modo próprio seu olhar e entendimento das práticas docentes no que se refere àquilo que é proposto e construído com as crianças na EMEI na qual trabalhou: em suas memórias, há uma reelaboração de práticas já observadas que se aproximam de um horizonte de escolarização e investimentos sobre conteúdos voltados ao letramento e alfabetização da língua portuguesa e matemática.

Então, a gente segue o PEA. E sempre é dada muita importância... Nesse ano também foi muito essa parte do letramento, identificação do nome e essas coisas. Tem projetos... Eu sinto que na EMEI tem coisas isoladas. Vamos supor: vamos fazer um projeto para trabalhar a diversidade cultural e tudo mais. Naquele momento é feito aquilo, mas depois volta sempre puxando para o letramento ou matemática. Eu acho que isso leva muito mais importância por que... Tanto que nas avaliações finais são sempre aquelas coisas assim: "sabe cores", "sabe contar até", "identifica as letras do nome", então acaba focando mais nisso. (Eva)

Sandra Oliveira e Flavia Eloisa Caimi (2013) ponderam sobre o lugar ocupado pelo ensino de História no currículo escolar e concluem, tomando por base alguns pontos da teoria desenvolvimentista de Piaget e apropriações que circulam correntemente no discurso educacional, que haveria uma compreensão da impossibilidade de a criança aproximar-se e constituir conhecimentos históricos e que, para ela, o mais adequado seria investir sobre conteúdos relacionados à sua realidade mais imediata. No entanto, há pesquisas que indicam que há validade e potencialidade em propostas que contemplem a realidade local das crianças, suas histórias e história local, e extrapolem essa fronteira no sentido de dialogar com outros contextos por meio da investigação histórica (GARCIA; SCHMIDT, 2011).

A professora Eva argumentou por um modo de compreender e propor questões históricas que, idealmente, articular-se-iam com a história de vida da criança como ponto inicial para o estudo e entendimento do tempo e sua historicidade.

[...] Então eu acho que tem que ter um olhar para a História assim, com começo-meio-fim. E que cada turma pudesse... Acho que partir principalmente da história, da criança ter uma noção de onde vive, do bairro. Aí começa essa história de onde você vem, quem são seus pais e seus avós, onde eles nasceram - eu acho que tem que ser assim! E não tem! Parte-se muito assim de onde você está, do seu percurso aqui e daqui para frente. Esquece um pouco do que estava, da origem... Levei agora, teve outra EMEI em que eu também era módulo e **a professora fez um trabalho do seu nome, de onde veio, uma pesquisa! Então é uma conversa com os pais!** Então, de onde vieram, o nome deles, porque a mãe deu, porque o pai deu, e os irmãos porque deu esse nome... **Isso é História – a sua história! Partir da sua história para depois ampliar para o mundo!** [sorri] (Eva, grifos nossos)

As identidades das crianças, e suas histórias de vida, são elementos presentes nas práticas de uma parte das professoras por nós entrevistadas, e que são retomadas por Eva ao comentar sobre o que julgava ser uma proposta pertinente quanto aos conhecimentos históricos. Conversar sobre as mudanças na vida da criança e daqueles que estão no seu entorno é uma alternativa para pensar sobre o que muda e permanece na vida de cada um e o

quanto isso impacta a maneira de se ver, o que sabe ou desconhece, a exemplo de uma habilidade desenvolvida, como pedalar em bicicletas sem rodinhas de apoio.

[...] Nós conversamos com as crianças sobre mudanças nas suas próprias vidas e nas vidas das suas famílias, por que as coisas mudam e as implicações disto; - sobre mudar de casa, um novo bebê. Nós as ajudamos a nos contar sobre eventos de suas vidas, para sequenciá-los e explicá-los. Conversamos sobre as formas pelas quais o passado foi diferente - quando você era um bebê, quando a vovó era pequena. Ajudamos as crianças a medir a passagem do tempo: aniversários, estações, meses, semanas, dias. A linguagem do tempo é integral para tal conversa: antes, depois, então, agora; ontem, amanhã, na semana que vem. (COOPER, 2012, p. 151)

Por sua vez, e a propósito do trabalho que desenvolvia com bebês do Mini Grupo II em parceria com a professora Elis, sua parceira na turma, Eva demonstrou entusiasmo e engajamento com a utilização de bonecas e brincadeiras de faz de conta para tratar do respeito à diversidade cultural e às diferenças. Representou e compartilhou essa proposta como uma alternativa para contemplar questões históricas ao contrapor-la com o que identificou na EMEI na qual atuava então.

Imagem 6



Bebês de turma de Berçário I brincando com bonecas e caixas com fotografias de homens e mulheres com diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Fonte: Acervo escolar.

Aqui no CEI a gente realizou mais, não é Elis? [sua colega e parceira de trabalho que estava próxima a nós]. Deixa eu colocá-la... [risos] A gente realizou - acho que teve um trabalho mais focado – porque a gente teve um projeto, colocou bonecas negras, bonecas brancas, carrinhos... E trabalhou tanto essa parte do gênero como cultural! A gente até fez um dominó com rostos e várias figuras de negros, índios, e aí as crianças se identificavam com isso, com quem pareciam e tudo o mais! Na EMEI em si não teve um projeto específico para isso.

Pesquisadora: Não têm trabalhado isso?

Eva: Não, não foi assim... Mas eu não tenho sala na EMEI: eu sou volante! Mas que eu tenha percebido nesses anos, assim, são mais algumas datas comemorativas... De história mesmo em si é sempre puxando para a literatura: histórias mesmo de contar e que falam, vamos supor, de um soldado ou da bandeira, ou da nossa pátria... Coisas assim, acho que soltas, sem amarrar! (Eva)

Marlene Cainelli (2012) afirma que aprender História é "[...] discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e espaços históricos. É olhar para o outro em tempos e espaços diversos [...]" (CAINELLI, 2012, p. 179). Tal posicionamento não implicaria a negação dos conteúdos, mas a necessidade de pensarmos sobre os critérios de seleção dos mesmos diante do que se constituiu historicamente e que o trabalho de pesquisa de historiadores deu a ver e se julga relevante compartilhar. Portanto, entendemos ser fundamental pensarmos na recorrência observada por Eva de conteúdos fixos e imbricados com valorações de personagens ou símbolos destituídos de seus contextos, como potencialmente pode ser o planejamento por datas comemorativas segundo seu relato; e o que oferecem às crianças para o desenvolvimento de suas potencialidades e, particularmente, o pensamento histórico crítico e consequente.

No cotidiano das professoras entrevistadas, de acordo com o que nos foi dado a ver ou inferir em suas falas, fez-se presente um conjunto de propostas sobre conceitos históricos. Essa presença, no entanto, nem sempre é facilmente percebida por aqueles e aquelas que mobilizam esses conhecimentos por meio de seu ponto de vista partilhado com as crianças ou propostas feitas a elas. Contudo, durante as conversas travadas com esse grupo de professoras de educação infantil observamos que a História e seus conceitos circulam em seu dia a dia e relacionam-se em variados graus com suas histórias e aquilo que acessaram por meio de aulas, produções culturais, convívio com familiares, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.

(Manoel de Barros, *O apanhador de desperdícios*)

Os relatos compartilhados por Ruth, Carolina, Solange, Tatiana, Maria e Eva nos possibilitaram adentrar os cotidianos escolares por elas vividos a partir daquilo que nos contaram sobre sua formação, relações sociais, concepções de educação e docência na educação infantil, o que entendem e mobilizam como ideias históricas significativas para elas. Ao nos contarem suas práticas docentes deram a ver, por diversas vias e palavras ditas e não ditas, o que acreditam e compartilham com as crianças em termos de representações de História e seu ensino. Essas representações, modos de compreender, por sua vez resultam e aparecem numa conjugação de fatores sociais, históricos e culturais, entre outros, e cada qual permite vislumbramos as singularidades de suas trajetórias e também as convergências com elementos aparentemente externos.

Em suas falas, identificamos variadas formas de atribuir sentido à História e sua perspectiva. Com diferentes enfoques e abordagens didáticas adotadas em suas práticas, cada uma das professoras partilhou suas representações acerca da História compreendida e a construir com as crianças. Assim, no relato da professora Ruth observamos as ideias de progresso e evolução do homem e suas condições materiais ao longo do tempo, mas relacionando-as ao contraponto de haver igualmente contradições nesse processo. Ao nos relatar suas práticas, contou sobre a dimensão possível de transformação social que antevê na aprendizagem histórica pelas crianças: um horizonte possível, não garantido, de compreensão e mudança da realidade local. Ruth também valorizou em suas memórias a diversidade de recursos e produções com o objetivo de aproximar conhecimentos históricos e crianças: a literatura, por exemplo, ganhou grande destaque em sua fala, bem como a música.

Solange destacou questões de metodologia de ensino e sua preocupação com a variedade de oportunidades oferecidas às crianças para sua reflexão e argumentação acerca dos temas tratados conjuntamente. Em suas palavras, é fundamental que a criança possa se expressar e posicionar-se quanto a uma ideia ou sentimento. Outrossim, tratou das

permanências e rupturas no processo histórico exemplificando com propostas realizadas com leituras de jornais e rodas de conversa de acompanhamento de um fato jornalístico passado: o que haveria mudado, ou permanecido, naquela situação noticiada? Outro exemplo diz respeito aos seus investimentos nas histórias de vida das crianças e particularmente um aspecto fundamental de suas experiências: as brincadeiras. Na pesquisa de brincadeiras com as famílias e mobilização de releituras e conversas sobre as obras de Cândido Portinari, a passagem do tempo e as alterações e permanências de sentidos e circunstâncias são discutidas em sala.

A professora Carolina demonstrou uma preocupação com a visibilidade dos diferentes agentes da História e seus papéis, sobretudo no que concerne à história e cultura de matrizes africanas. A valorização do patrimônio cultural, material e imaterial, presente em museus ou brincadeiras e jogos cantados, por exemplo, aparece em sua narrativa e constituiu disparador de novas elaborações pelas crianças de suas identidades e conhecimentos históricos. A pergunta da criança quando da visita ao *Museu Afro Brasil* ao ver a representação de um navio negreiro, "Professora, essa luta continua até hoje?", é ressignificada pela professora Carolina em sua potencialidade de sugerir os modos pelos quais aquele menino viu a história, que se relaciona com a dele mesmo, e as possibilidades futuras de reflexão e entendimento que podem advir desse momento – como ela própria viveu e nos contou. A empatia e experiência vicária que aparecem nos relatos de brincadeiras com tecidos e pesquisas sobre moda e história, por seu turno, indicam a perspectiva de compreensão do outro, e de si, na experimentação de uma posição diferente da própria.

Sobre o relatado pela professora Tatiana, sublinhamos sua atenção às diferentes noções de validação do conhecimento histórico e a pluralidade de pontos de vista. Ela nos falou a respeito da importância por ela atribuída aos diferentes fatores e prismas que um fato ou concepção podem ter. Para tal, exemplificou com algumas memórias de seus tempos de estudante, particularmente a graduação, e refletiu sobre os desafios e relevância de estender essa perspectiva de conhecimento e compreensão às crianças com as quais convive na escola. Outra ideia que observamos em sua narrativa diz respeito ao tempo e à historicidade das ações, sujeitos e espaços. Por meio de uma proposta de pesquisa e vivência de brincadeiras antigas e contemporâneas, inventadas e recriadas pelas crianças, articulou obras de Ivan Cruz da série *Brincadeiras* e buscou mobilizar noções de mudanças e permanências ao longo do tempo, diversidade cultural, entre outros aspectos.

A professora Maria argumentou pela viabilidade e relevância de propor situações de conversa com as crianças a partir das datas comemorativas. De acordo com ela, tais datas

configuram facilitadores do diálogo com o cotidiano das crianças e suas vivências para além da escola, permitindo desse modo uma atribuição de sentidos mais amplos para o que é vivido socialmente. Seria, portanto, um caminho de abordagem da História a partir da valorização e reelaboração das memórias presentes nessas datas significativas e o que representam.

Já a professora Eva comentou sobre o que vê de instigante nos investimentos nas histórias pessoais das crianças, sobretudo partindo do diálogo com as famílias e preocupações por sua formação identitária. Enfatizou, de modo semelhante, a validade de oportunizar espaços de contato, brincadeira e conversas sobre a diversidade cultural e os papéis de gênero, tendo por catalisadores bonecas e bonecos diversos e outros brinquedos, como carrinhos, para todas as crianças.

De suas falas, entrevistas e conversas sobre as transcrições, destacamos um aspecto que nos pareceu comum: a busca por oportunizar espaços de aprendizado e reflexão sobre a História e outras áreas de conhecimento e desenvolvimento para as crianças. Essa articulação entre o que há de objetivo naquilo que se intenta ensinar e de subjetivo ao vislumbrar e permitir espaços de escuta e fala das crianças, e como se apropriam e mobilizam o que aprendem, dialoga, a nosso ver, com as ponderações de Rüsen (2010c) quando este trata das dimensões de objetividade e subjetividade da História e seu aprendizado como necessárias e não excludentes, e um modo de combater, inclusive, visões autoritárias ou pobres de experiência (RÜSEN, 2010c). Sobre esse propósito, a importância do aprendizado histórico e sua relação com o ganho de experiências significativas e a possibilidade de se compreender no presente ao articular as temporalidades em jogo nesse tempo, destacamos a seguinte passagem:

[...] A aprendizagem histórica está preocupada com o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente. A experiência histórica é, portanto, principalmente a experiência da diferença no tempo. [...] No entanto, uma mudança consciente e ativa em direção a essa experiência raramente se desenvolve apenas da fascinação com o objeto da experiência. Um outro estímulo é necessário, o qual acompanha os problemas de orientação do presente. [...] A experiência da antiguidade do passado abre o potencial futuro do presente. Isso tem significado para o presente e deve ser incorporado nos quadros de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2010c, p.85-86)

Outro aspecto a sublinhar diz respeito à formação inicial. Educar e cuidar de bebês e crianças pequenas (caso dessas últimas das quais tratamos mais especificamente neste trabalho) exige uma formação que possibilite o domínio e articulação de conhecimentos e saberes diversos. No cotidiano com as crianças, professoras lançam mão de conhecimentos

constituídos historicamente por ciências diversas: Psicologia, Pedagogia, Biologia, História, Antropologia, por exemplo, com o objetivo de atender as diversas demandas que surgem nas relações da escola (e das quais as famílias e comunidade participam). Assim, nos parece oportuno considerar que a articulação de diferentes conhecimentos na educação infantil, respeitando suas especificidades e histórias de modo a potencializá-los, e de maneira mais particular a História e seus conceitos, apresente-se como uma via potente a estar presente no currículo vivido nas EMEIs – e como nos demonstrou, nas conversas que travamos e em diferentes medidas, o grupo de seis professoras. Quanto às orientações legais, verificamos nos seis documentos mencionados no segundo capítulo a presença de perspectivas históricas diversas e algumas passagens que tratam do currículo proposto e das ideias históricas. Contudo, nos parece que permanece alguma lacuna de formação a se oferecer às professoras e professores no que tange à articulação entre realidades locais e suas características e a constituição de conhecimentos em diálogo e parceria com as crianças a partir de uma perspectiva histórica.

Os conhecimentos e saberes presentes nas intencionalidades, práticas e relações entre professoras e crianças na educação infantil não se apresentam numa configuração disciplinar, visto a organização específica para a infância dessa etapa da educação básica que valoriza o desenvolvimento global das crianças e busca respeitar suas características e tempos; ainda assim, cremos ser fundamental ressaltar as especificidades do conhecimento histórico escolar e suas múltiplas interfaces, pois essas características estão presentes na formação inicial de professoras nas disciplinas de metodologias de ensino, por exemplo. Daí a importância em refletir sobre quais são os conhecimentos mobilizados na formação dessas profissionais. Propor situações oportunas para o desenvolvimento de ideias históricas pede uma compreensão acerca de aspectos próprios da investigação histórica e seus fundamentos, sem descuidar, entretanto, das especificidades em jogo quando são mobilizados esses aspectos e fundamentos na situação singular que se dá na escola e seus imperativos.

As histórias das professoras, e os modos como engendram suas práticas, tocam as práticas e histórias das crianças. Contudo, no presente trabalho, não mobilizamos materiais das produções das crianças, ou mesmo suas falas por meio de conversas e observação de campo, que pudessem nos oferecer mais elementos de investigação desse ponto em específico. Aqui houve a escolha pela visibilidade dos materiais e vozes das professoras, mas acreditamos na potência de pesquisas que se detenham sobre as histórias das crianças e seus modos de impactar as histórias das professoras, suas representações e práticas. Apresentamos brevemente na Introdução alguns trabalhos que se debruçaram sobre a investigação dos

caminhos e modos das crianças compreenderem conceitos históricos – especialmente sob a metodologia proposta pela Educação Histórica (OLIVEIRA, A., 2013; OLIVEIRA, S., 2000; RIBEIRO, 2006), mas cremos que seja pertinente e necessário desenvolver mais pesquisas nas quais as vozes das crianças, segundo suas linguagens privilegiadas, sejam ponto de partida para tentativas de entendimento de suas táticas de apropriação e (re)criação de conceitos históricos.

Por fim, retomamos o poema *O apanhador de desperdícios* de Manoel de Barros que abre essas Considerações Finais. A esse propósito, os desperdícios buscados pelo menino Manoel presente no adulto Manoel podem ser lidos ao menos em duas chaves, segundo o que nos provoca pensar: uma bifurcação de sentidos. A princípio, tais desperdícios descobertos e apanhados seriam aqueles valorizados pelo olhar infantil e alçados por sua linguagem e poética, suas "expressões languageiras" (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 12), a um lugar que já não ocupariam diante dos adultos e suas demandas: uma pedra de formato diferente, o rastro de formigas, uma palavra escrita que soe engraçada... Se as crianças sem dúvida participam e atuam em um mundo comum, uma sociedade comum, elas ainda assim teriam, por sua vez, características e modos específicos de se relacionar com tais aspectos. Em segundo lugar, tais desperdícios poderiam ser lidos, de acordo ainda com nosso ponto de vista, como vestígios: marcas de permanência, pistas a serem exploradas, questionadas, tensionadas, e, entendidas dessa maneira, como oportunidades de aprendermos mais sobre algum assunto. O ensino de História na educação infantil pode ser compreendido e proposto como um meio de articulação da imaginação e capacidade infantis de criação, compreensão e atuação no mundo, e assim auxiliar as crianças em seu desenvolvimento pleno – e para além das questões cognitivas, mesmo que importantes. As trajetórias e práticas compartilhadas por Ruth, Solange, Carolina, Tatiana, Maria e Eva são alguns dos caminhos possíveis para isso. E há outros tantos a conhecer e explorar conjuntamente com as crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010; p. 104 - 116.
- AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, pp. 7 - 19, julho/2002.
- _____. **O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004; pp. 11 - 207.
- ANPED. Parecer da Anped sobre o Documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, jan., 1998, p. 89 - 96. Disponível em:
<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_09_ESPACO_ABERTO_ANPED.pdf
> Acesso em 18/05/2015
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Revista da USP**. São Paulo, n.8, 1991. Disponível em: <
<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52136/56181>> Acesso em 17/01/2015
- BITTENCOURT, Circe. Introdução. In: _____ (Org.). **Dicionário de Datas da História do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007; p. 11 - 14.
- BERTEAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade - Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. **A miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- _____. **Esboço de uma teoria da prática**. Oeiras: Celta, 2012b; p.163 - 184.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 01/07/2016
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 3v..

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CAINELLI, Marlene Rosa. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**. Curitiba, Especial, p. 57 - 72, 2006. Editora UFPR.

_____. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental.

Tempos Históricos. Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 1, 2008. Disponível em:

<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1946>> Acesso em 18/05/2015

_____. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**. Curitiba, n.42, p. 127-139, out/dez. 2011. Editora UFPR.

_____. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7666>> Acesso em 30/06/2016

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul, 1997.

_____. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117 - 127, mar, 1999. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/696/711>> Acesso em 22/02/2016.

_____. Histórias entrelaçadas - a criação dos Parques Infantis Paulistanos e a trajetória da educação brasileira. **Magistério**. São Paulo, n.2, Edição Especial Educação Infantil, p. 10 - 17, 2015.

CATANI, Denice Barbara. Ficções teóricas e ficções (auto)biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. ABRAHÃO, Maria Helena Menna et. al (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: Editora CRV, 2014; p. 27-37.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. **Caderno Temático da Formação II - Educação Infantil. Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo** (v.2). São Paulo: SME - DOT, 2004, p. 8 -13.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazer ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa em formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.26, n.2, p.157-168, jul/dez. 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural, entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.5, n.11, 1991.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext >

Acesso em 17/01/2015

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos.

Educar em Revista, Curitiba, Número especial, 2006; p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)

40602006000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en> Data de acesso em 12/09/2014.

_____. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais - Um guia para Professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CORREIA, Antonio Carlos Luiz; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. A lei da escola: sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina

– Brasil (1880-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v.4, n.2 (8), p.

43-83. jul/dez 2004. Disponível em:

<<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/198/206>> Acesso em 31/08/2015

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: o Departamento de Cultura e os Parques Infantis de Mário de Andrade

(1935 – 1938). **Pro-posições**, Campinas, v. 6, n.2, (17), p. 34 - 45, jul. 1995. Disponível em:

<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/17_artigo_fariaalg.pdf> Acesso

em 18/02/2016

_____; PALHARES, Marina Silveira (Org.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FONTES, Paulo Roberto Ribeiro. **Um Nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-66)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. São Paulo: Moderna, 2002.

GARCIA, Tânia Maria F. B; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Recriando Histórias a partir do olhar das crianças**. Ijuí: Editora Ijuí, 2011 (Coleção cultura, escola e ensaio, 4).

GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

- GOBBI, Márcia Aparecida. Conhecimento Histórico e Crianças Pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 28, n.2, p. 203 - 224, junho de 2012.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- HALL, Stuart. A formação de um intelectual diaspórico: uma entrevista com Stuart de Hall, de Kuan Hsing-Chen. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003; pp. 407 - 417.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.
- JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.373-383, maio/ago. 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 68, dez. 1999.
- _____. Pedagogia e a formação profissional de professores de educação infantil. **Proposições**. Campinas, v.16, n. 3(48), p. 181 - 193, set/dez., 2005.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-posições**. Campinas, v.13, n. 2 (38), p. 65 - 82, mai/ago., 2002.
- _____. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-24782000000200002> Acesso em 28/08/2015
- _____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2001a; p. 51 - 65.
- _____. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001b.
- LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e ele tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In. BARCA, Isabel. **Educação História e Museus**. Minho/PT: Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003; p. 19 - 33.

_____. Por que aprender História? **Educar em Revista**. Curitiba, n.42, p. 19 - 42, out/dez 2011.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. **História e Memória**. Campinas, SP: Unicamp, 2003; p. 419 - 476.

LEITÃO, Mercia Maria; DUARTE, Neide. **Folclóricas de Brincar**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros/USP**, São Paulo, v.34, p. 9-24, 1992.

MORAES, Dislane Zerbinatti. O ensino de História e a Literatura: aprendizagens e desafios mútuos. In: **IX Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História**, 2011, Florianópolis. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. v. 1. p. 1-19.

_____. Aprender História com textos literários: entre modelos de interpretação e construção de significados históricos em sala de aula. In: **XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social**, 27, 2013, Natal - RN. XXVII Simpósio Nacional de História - ANPUH. Natal - RN: ANPUH - Nacional ANPUH - RN, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364751366_ARQUIVO_Comunicacao_Dislane_Anpuh_2013.pdf> Acesso em 12/09/2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Tupi or not tupi? Escolarização desde o nascimento, a quem serve? **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, v 31, n. 61, p 153 - 168, nov. 2013.

NEIRA, Marcos; PINAZZA, Mônica A. Formação continuada em serviço de docentes da educação infantil: desenvolvimento profissional para qualidade das práticas educativas. In: NEIRA, Marcos; PINAZZA, Mônica A (Org.) **Formação de profissionais da educação infantil: desafio conjunto de investir na produção de saberes**. São Paulo: Xamã, 2012; p. 9-26.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. 2 a. ed. Porto: Porto Editora, 2000; p. 11 - 30.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. **Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: Possibilidades e Perspectivas da Educação Histórica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. A escuta de bebês e crianças em diálogo com a Pedagogia da Infância - o que revelam as "vozes infantis", complexas e sutis. **Magistério**. São Paulo, n.2, Edição Especial Educação Infantil, p. 28 - 33, 2015.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção de passado, das ideias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2000.

_____. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre História e Pedagogia. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259 - 272, outubro de 2003.

_____. **Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. 274f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. O tempo, a criança e o Ensino de História. In: ZAMBONI, E.; DE ROSSI, V. L. G. **Quanto o tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea Editora, 2008; p. 145-172.

_____; CAINELLI, Marlene Rosa. Entre o passado e a história: investigando os conhecimentos históricos de crianças dos anos iniciais em uma escola pública brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.29, n. 04, p. 99 - 118, dez. 2013.

_____; CAIMI, Flávia Eloisa. A história ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? **Interações**. Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89 - 99, jan/jul 2014.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2001; p. 5 - 18.

PINAZZA, Mônica Apezatto.; SANTOS, Maria Walburga dos. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante "dejà-vu"?. **Textura**, Canoas, v. 18 n.36, p. 22-43, jan./abr. 2016.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 3 - 15, 1989.

RIBEIRO, Regina Maria. **A máquina do tempo: representações do passado, história e memória na sala de aula**. 2006, 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, 1984. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>> Acesso em 27/05/2016

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; Ed.: USF-IFAN, 2006, p. 141 - 161.

RÜSEN, Jörn. O aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010a; p. 41 - 50.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010b, p. 51 - 77.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010c, p. 79 -91.

SANCHES, Tiago Costa. **Saberes históricos de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino na sala de aula**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares**. São Paulo, SP: SME/DOT, 2014a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Nota Técnica no 1: Educação Infantil. Currículo Integrado para a primeira infância; articulação da educação infantil com o ensino fundamental; avaliação na educação infantil, 4-6**. São Paulo: SME/DOT, 2014b. Disponível em: maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/notas_tecnicas_mais_educacao_sao_paulo.pdf Acesso em 17/02/2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SILVA, Simone Oliveira de Andrade. A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 1, Dez. 2014. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/280>>. Acesso em: 02/05/2015.

STRENZEL, G. R. A Produção Científica sobre Educação Infantil no Brasil nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0710t.PDF>> Acesso em 22/02/2015

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas.

In: KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 21 - 69.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por uma historia de la cultura escolar. **Enfoques e cuestiones, fuentes**. VALLADOLID: Espanha, 1998.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, Dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622010000300005&lng=en&nrm=iso> Acesso em 03/06/2015

APÊNDICE A - Termo de ciência

Meu nome é Jaqueline Oliveira dos Santos e sou aluna do programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Minha pesquisa tem por objetivo central aproximar-se das impressões de um grupo de professoras de Educação Infantil quanto ao ensino de História para crianças pequenas. Para tanto, a escuta das experiências profissionais de professoras que atuaram nessa etapa da Educação, por meio das entrevistas, será de fundamental importância.

Seguiremos um roteiro de questões que tratam da trajetória escolar e profissional das entrevistadas, bem como suas representações e práticas acerca de seu trabalho na Educação Infantil. As entrevistas serão gravadas em formato de arquivo MP3 e posteriormente transcritas.

Ressalto que o conteúdo das entrevistas será utilizado para fins estritamente científicos e estará disponível às entrevistadas a qualquer momento. De modo semelhante, o texto final da dissertação estará à disposição para possíveis leituras. As informações pessoais concedidas serão preservadas, de modo a resguardar as entrevistadas, e não poderão ser divulgadas sem prévia autorização.

Assim, solicito sua autorização voluntária na concessão da entrevista e posterior análise dos dados, de acordo com os procedimentos acima explicitados. Ressalto que a autorização aqui concedida poderá ser retirada pela entrevistada a qualquer momento.

Grata pela colaboração,

Jaqueline Oliveira dos Santos - N° USP: 5353302

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa descrita acima.

Local e Data: _____

APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas

1. Explicar objetivos da pesquisa: gravador, transcrição, autorização.
2. Dados pessoais: idade, local de nascimento.
3. Marcos da sua formação: entrada na escola, ensino fundamental, ensino médio, faculdade.
4. Algum momento ou fato que se recorde sobre a escolha pela docência.
5. Como descobriu a História.
6. Momentos significativos de aprendizagem histórica (experiências enquanto aluna); experiências escolares relacionadas às aulas de História.
7. O que seria História e seu ensino para a professora.
8. Quais modos de trabalho com crianças pequenas.
9. Experiências positivas e negativas de trabalho.

APÊNDICE C - Transcrição das entrevistas

Ruth, 53 anos, Julho de 2014

[...]E aí eles vão trazendo essas informações, vão incorporando, e vão utilizar mais para frente. É fazer um baú de memórias.

Pesquisadora: Bom, boa noite. Me diga sua idade e local de nascimento, por favor?

Ruth: Meu nome é Ruth, tenho 53 anos... A completar agora em agosto 54 [risos de ambas]. Eu nasci em uma cidade muito pequena no interior de Minas Gerais chamada Nova Módica e precisamente eu nasci na roça: cidade era Nova Módica, mas eu nasci na roça. E vim para São Paulo aos nove anos de idade. Deveria cursar o terceiro ano, mas, devido a documentação, não pude frequentar o terceiro ano. Voltei a fazer o primeiro ano.

Pesquisadora: Entendi, então você começou o ensino fundamental em Minas Gerais...

Ruth: Sim, na roça.

Pesquisadora: Mas retomou aqui em São Paulo. E como foi sua trajetória escolar aqui?

Ruth: É, a partir da primeira série, como já tinha feito, foi muito tranquila... Fui fazer... Concluí o primário, naquela época era dividido primário, admissão, ginásio e depois o colégio. E fiz o ginásio. No ginásio, naquela época, eu não gostava do curso de História...

Pesquisadora: Não?

Ruth: Não, era muito chato!

Pesquisadora: Por que era chato?

Ruth: Porque era uma história que não era verdadeira: era muito fantasiada, né? E tinha aula de Educação moral, era tudo... Não era discutido, então eu não gostava nem de Educação moral e cívica, nem de Geografia e nem de História. Nunca gostei no ginásio. No colégio, como eu fiz técnico, não tive essas aulas de História... Era Português e Matemática, Física e a matéria específica da prótese dentária - que era o curso que eu fiz. Vim ver no cursinho e lá me apaixonei por História e Geografia! Por que a forma de dar, de falar da história, era fantástica! O professor falava da história verdadeira como que era por detrás do pano, sabe como é? A história realmente real e eu me encantei por História.

Pesquisadora: Você lembra o nome desse professor?

Ruth: Ah... Não... Eram vários porque era professor de História antiga, professor de moderna, professor de Geografia econômica, eram vários...

Pesquisadora: Não tinha um professor... A sua referência foi a disciplina mesmo...

Ruth: Isso, a disciplina. E assim: o professor de cursinho é muito dinâmico! Então ele trazia, ele fazia piada da história, dramatizava a história, então aquilo me cativou muito! Me deixou apaixonada pelo curso de História!

Pesquisadora: E qual foi a sua opção quando saiu do cursinho?

Ruth: Eu fui ao cursinho para fazer odonto [odontologia]. Não consegui entrar na USP, o meu objetivo era a USP, mas passei na primeira fase e na segunda fase não passei. E aí eu resolvi fazer Magistério: como eu tinha feito prótese dentária eu só fiz dois anos de Magistério. Depois que eu concluí o Magistério eu fui fazer História porque eu fiquei encantada e era essa história que eu queria passar, essa história que deveria ser passada... Não aquela que eu havia visto e não gostado, então eu achava que eu tinha de mostrar aos alunos a história verdadeira.

Pesquisadora: E como foi sua experiência na faculdade? O seu curso na faculdade foi História?

Ruth: Não, não foi, porque naquela época... Eu comecei História em 1985 e só tinha o curso de História na PUC e na USP: nas outras universidades era Estudos Sociais, dois anos, e depois fazia... Você escolhia Geografia ou História. Então eu fiz dois anos de Estudos Sociais e depois optei por História. Nos dois anos de Estudos Sociais tinha tudo: tinha Psicologia, tinha Português, Matemática, Estatística... Eu tinha algumas aulas de História... Não eram todas porque também tinha Geografia... Era um pouquinho de cada, né? Nos dois últimos anos que eu realmente tive mais aulas de História... E foi fantástico! Eu tinha professores... História da América era a história que eu mais gostava porque a professora era muito boa! E eu sempre quis estudar História do Oriente mas não tive na universidade...

Pesquisadora: Não teve?

Ruth: Não, realmente achei que deveria ter História do Oriente no currículo, mas não tinha. História do Brasil, História Moderna, História Contemporânea, História Antiga e História da América.

Pesquisadora: E História da América era sua preferida... Por quê?

Ruth: Porque retratava a minha origem. Falava de como foi a colonização, do que aconteceu no Brasil, né? E falava dos índios e isso tinha muito a ver comigo... Era a história que eu mais gostava... E depois História do Brasil. História da América e História do Brasil: eu sempre gostei de trabalhar História do Brasil e História da América.

Pesquisadora: E enquanto cursava História, você disse que cursou Magistério antes, você já trabalhava na educação?

Ruth: Quando eu concluí o Magistério, no ano seguinte, eu já entrei na rede pública municipal, na educação infantil.

Pesquisadora: Isso no ano...?

Ruth: 1985. Entrei na faculdade e entrei na educação infantil da rede pública. E eu cursava, eu fazia o curso de Estudos Sociais e dava aula na educação infantil. Concluí o curso de Estudos Sociais, e esse era um curso de licenciatura curta, e permitia que eu lecionasse. Daí entrei novamente na rede pública municipal como professora do [ensino] fundamental II: eu iria dar aula de História e Geografia porque o curso de Sociais daquela época permitia isso. E aí, entrando como comissionada, só tinha aula de Geografia, então eu trabalhei dois anos como professora de Geografia. Mas eu trabalhava Geografia humana, sempre gostei muito de Geografia humana - usava a Física como referência, mas eu trabalhava muito mais a Humana. Eu escolhia as séries, naquela época o currículo das sétimas e oitavas era Humana, então eu escolhia a sétima e a oitava para trabalhar. Eu trabalhei dois anos com Geografia, que foram os dois últimos anos que eu fiz o curso de História. Então em 88 concluí o curso de História com os dois anos que faltavam. E consegui aula de História, mas na suplência! Abriram algumas salas de suplência II que era de quinta a oitava na região de São Miguel Paulista - eu trabalhava na Vila Dalila. Aí eu vim para São Miguel Paulista. Naquela época a prefeitura era organizada por DREM: DREM Leste, a DREM Norte... Depois... Hoje não: tem muito mais. Então na DREM Leste eu consegui vir para São Miguel, com a Erundina [Luisa Erundina, prefeita de São Paulo entre os anos de 1989 e 1992]: ela entrou e ampliou, criou as coordenadorias e eu vim para São Miguel, só tinha aula na Suplência, no [nome da escola], então fui trabalhar em suplência. Daí foi mais gostoso porque foi com adulto. Dava para trabalhar História com eles e com as vivências que eles traziam. Eram pessoas de mais idade e a discussão sobre História era muito gostosa: quando eu trazia a nossa origem eles traziam exemplos; eu falava do nosso povo, da escravidão, eles traziam experiências que eles tinham tido com isso, que estavam tendo! A questão do preconceito... Lidar com a suplência II foi muito valioso, proveitoso, dinâmico e gostoso por conta disso, dessa interação. Até naquela época não havia adolescentes na suplência, eram todos de uma idade mais avançada.

Pesquisadora: Outro perfil...

Ruth: A necessidade... 88, 89 e 90... Foram dois anos que eu trabalhei com a Suplência II e ensino de História. E em 90 abriu-se um concurso para professores de Educação Infantil e Fundamental. E eu prestei. Passei.

Pesquisadora: Então o seu cargo de educação infantil não era concursado?

Ruth: Não, era comissionado. Era antiga, eu entrei em 85 na prefeitura: tinha tido um concurso em 83 e eu não tinha o curso de Magistério. Então só abriu outro em 89, antigamente na prefeitura não abria concurso todo ano: demorou seis anos para abrir - e abriu quando a Erundina entrou. E nesse concurso eu passei: fundamental I e na educação infantil. E eu tive de largar o fundamental II, deixei as aulas de História e assumi as do fundamental I.

Pesquisadora: E por que essa opção? Você optou? Foi uma opção?

Ruth: Porque era efetivo e eu tinha garantias. Garantias legais. E naquela época, 89, 90, já tinha filha. Já tinha a [nome da sua filha mais velha], e eu precisava de um emprego garantido, questão de sobrevivência, e não podia abrir mão de um concurso. E logo também teria o concurso de nível II: não era fundamental que se falava, era nível I e nível II. E abriu-se em 90 para nível II, fundamental II, nível II e eu não passei. Eu prestei e não passei. Eu não estudei e tinha tido a [nome de sua filha caçula] em 91, a prova foi em 92, eu tive uma gravidez de risco e não me esforcei o suficiente para passar. Talvez por ter passado em outra eu estava mais tranquila e não me esforcei: foi um concurso muito difícil, muito difícil. Como o anterior tinha sido. E fui, fiquei, continuei na educação infantil e no fundamental I. No fundamental I eu fiquei mais ou menos uns dois anos, um ano e meio, e daí eu já fui para o cargo de auxiliar de direção. mas na educação infantil eu continuei trabalhando.

Pesquisadora: Então você foi professora de educação infantil desde?

Ruth: 85. Foram vinte e sete anos.

Pesquisadora: Vinte e sete anos na educação infantil. E como foi sua experiência na educação infantil ao lidar com o ensino de conhecimentos, conceitos históricos, para crianças pequenas? Você é professora especialista de História...

Ruth: Sim, eu sempre tive preocupação, tanto no fundamental I quanto na educação infantil, de trabalhar a história verdadeira. Apesar de ser pequenos, transformar aquele conhecimento, falar para eles da história verdadeira. Então, a gente obedecia as datas comemorativas na escola. O calendário e mesmo a estrutura dos conteúdos a serem trabalhados respeitavam essas datas comemorativas. Então no começo do ano trabalhava carnaval. Quando se começava o ano, e vai falar do carnaval, eu falava toda origem do carnaval então trabalhava o conceito de história, de onde vinha... Falava da questão dos negros do Brasil, da sua dança. Quando chegava na páscoa trabalhava a história, como surgiu a páscoa, sobre a questão dos povos, a questão religiosa. Mas não enfatizando uma religião, mas a história da páscoa. E quando chegava maio a questão da escravidão, falava como foi, como estava sendo e como que era a questão do negro. Sempre trabalhando a História usando as datas comemorativas, respeitando as datas comemorativas, trazendo a História de fato para eles numa linguagem

simples. Às vezes eu tinha uns livros que me ajudavam a trabalhar, mas eu sempre falava com os pequenos. E eu achava que eles poderiam entender. Então eu falava, conversava muito sobre isso. Com os maiores era mais fácil porque eu trazia música, trazia filmes, então eles compreendiam, eu achava que os pequenos também pudessem entender. Então eu sempre falava com eles. Eu não sei precisar se eles tinham essa compreensão tão grande como eu gostaria que fosse, sempre busquei falar a verdade, achava que tinha de falar a verdade porque naquela época eu não gostava de História porque achava que era mentira [risos] o que eles falavam - então eu vim com esse trauma. Todas as datas comemorativas eu trazia a questão do índio, falava do nosso índio, e tinha alguns filmes que eu mostrava, que não é mais aquele jeito índio, o índio que eu mostrava modernizou como tudo, falava da questão da exploração do índio. E sempre falando para ele, não esse índio que havia, que as pessoas usavam: aquele índio antigo, de penas, não! O índio real que está sofrendo, que não tem terra, espoliado: tinha essa preocupação de mostrar para eles a realidade. Então, o conceito de História, a questão da História sempre esteve presente por conta disso. Mas eu nunca pensei que estivesse "Eu estou trabalhando História com eles"... Quem veio meio falar sobre isso foi uma professora chamada Jaqueline [risos de ambas], que me contou: "olha!". Porque eu não estava preocupada em trabalhar História. Era natural, eu falava porque era importante eles saberem disso e tudo: a questão do natal, todas as datas comemorativas que a gente trabalhava eu procurava trazer o real, o cotidiano para que eles pudessem entender. E entender a própria situação em que eles estavam inseridos ali. Na questão de onde eles moravam que era uma região... Eu sempre trouxe para eles que "Olha, essa região era um rio, hoje que vocês estão morando, por isso tinha enchente". Então, trazer a questão real para que eles pudessem compreender. Trazia o passado, mostrava como era, para eles entenderem o presente. Então minha preocupação era essa: só de conscientização. Não tinha a intenção de trabalhar História com eles, trabalhar Geografia, mas trabalhar a realidade.

Pesquisadora: E você disse que com as crianças menores um dos recursos que utilizava era o livro.

Ruth: Livros.

Pesquisadora: Mas livros, bem, obras literárias, livros didáticos?

Ruth: Na educação infantil não temos livros didáticos praticamente, muito pouco.

Pesquisadora: E nem mesmo como referência você usava? Os livros a que você se referiu...

Ruth: Eram os paradidáticos. Tinha uma série... Ah, não me lembro agora... Falava de revoluções, da Ática. Aí eu trazia as ilustrações para eles verem. Eram uns livros grandes...

Pesquisadora: Ah, eu conheço, mas também esqueci o nome da coleção...

Ruth: É e eu tinha, porque eu pegava na *Ática*, aí eu mostrava para eles porque tinha imagens grandes e eu só mostrava. Às vezes eu conversava e não lia o texto porque eram textos complexos para a idade deles, mas as ilustrações mostrava: eu mostrava o que era uma guerra - nessa situação. Com o fundamental não: usei muito livro paradidático no fundamental - muito. Na educação infantil só aqueles que traziam figuras grandes e que eles pudessem visualizar. Agora no fundamental, não. Na educação infantil tem muitos livros que dá pra fazer uma adaptação às histórias: aí você faz uma adaptação. Ou então você usa o próprio livro e vai trazendo a realidade para as questões. E tem vários! Tinha uma autora que eu usava muito... Como é o nome dela? [detém-se um tempo para pensar] Ela ganhou um prêmio Jabuti... Nesses dias o João Ubaldo Ribeiro faleceu e ela comentou sobre ele... Daqui a pouco eu me lembro... E ela é muito rica! E eu acabo usando as referências à poesia, tudo, para ilustrar esses conteúdos!

Pesquisadora: Esses conteúdos ligados às datas comemorativas. E o Lolo? Por que a gente estava comentando que um dos livros que você utilizou foi o *Lolo Barnabé*.

Ruth: o Lolo traz a evolução do homem a nível intelectual, das suas necessidades. Então o homem, ele vai, vão surgindo as necessidades e ele vai usando a inteligência e criando as ferramentas e os instrumentos para satisfazer suas necessidades. E aí trabalhava valor, trabalhava a questão da família e a questão da realidade: como a gente é consumista e o quanto isso tira a possibilidade da gente ter uma convivência melhor. E trabalhava um monte de coisa no livro porque trabalhava a questão da evolução dele, da tecnologia, a questão do consumismo, do quanto a gente sofre por não ter e perde a oportunidade de uma convivência mais simples, com menos... Daí você usa tudo, a questão das necessidades e do que é importante para ele, dos valores... Esse livro dá para explorar uma série de possibilidades e é um dos livros que eu mais gostava na educação infantil, de lidar com ele, porque trata da história do homem e das suas possibilidades, suas capacidades, sua competência e, ao mesmo tempo, do conflito que traz. E do ser: eu tenho uma vida simples, exigência menor, eu tenho uma vida mais complexa, essas exigências são maiores, de quanto isso me deixa feliz ou não. E esse livro tem muito a ver comigo, eu acho que a identificação é muito grande... E tem muitos outros livros na Educação, é que agora eu não me recordo, que traz a questão da afetividade, e, se bem explorado, pode transformar essa aula em uma aula muito produtiva. Pode explorar muitos conteúdos.

Pesquisadora: Você falou de identificação, que com o *Lolo Barnabé* tinha uma identificação com o livro. Você poderia falar um pouco sobre como você entende essa identificação?

Ruth: A evolução do homem, das suas conquistas. Então, ele começa falando da caverna, do homem da caverna, das suas necessidades. E aí vai havendo um progresso. Então ele fala, ele conta a história do homem e me identifiquei por isso: surge o homem – e a gente veio de onde? Da caverna! –, fala da origem, da sua construção intelectual, da construção das suas necessidades. A identificação está nisso: como me construo: que a construção do homem se faz assim. Ela vai construindo no decorrer do tempo, que da necessidade ele vai se construindo. E depois ele percebe que não é tanto assim, que a gente não é ter, é o ser: a gente pode construir os dois lados juntos. Não só o lado do ter, mas do ser, dá pra ter tudo junto, tudo ao mesmo tempo... No final do livro ele fala: “vamos voltar à origem?”, por quê? Porque a gente sente falta disso, dessa simplicidade. A gente acaba adquirindo a questão do ter, ter, ter e a gente perde a essência... E o gostoso é a essência, a gente não pode se perder da questão dos relacionamentos. A gente vai colocando as necessidades pelas coisas e essas coisas impedem que a gente possa ter uma relação mais significativa, mais pura, mais forte com o outro, de ver o outro. As coisas se interpõem entre as pessoas e aí a gente vai se distanciando um do outro.

Pesquisadora: Entendo. E como você usava esse livro em suas aulas com as crianças? Por que é um livro relativamente longo e denso. Ou você não entende assim?

Ruth: Depende de como vai trabalhar. Se as crianças eram menores eu lia por partes, vai explicando; se as crianças eram maiores dava para ler toda a história de uma vez, por bastante tempo, e cada dia trazia um assunto e aí a gente ia falando. Lendo. E a participação das crianças era bastante grande: "Olha, como era antigamente?" porque era a questão do fogo, de não ter, “Olha como surgiu! Olha como foi construído!”. É claro que não foi dessa forma, mas mostrando para ele que a gente constrói a partir da necessidade... Não tinha casa aí inventou a casa: como é que surgiu isso? Houve essa necessidade de proteger porque a caverna já não permitia mais isso... A questão da roupa! Mostrar para ele que houve um processo, que a construção se faz a cada dia. Que aquela caverna já não existe mais. Então a gente muda comportamento e mostrando como as coisas surgem, o nome das coisas, para poder entender o ontem e o hoje, como é que até pode ser o amanhã. Essa questão do tempo.

Pesquisadora: Entendo. E como era a recepção das crianças? O que você percebeu?

Ruth: O interesse de saber como as coisas surgem: criança é muito curiosa! Então a história vai se colocando e eles vão perguntando, interferindo na história, eles vão participando da história e eles querem saber mais. Como é que surgiu? Como é que vai ser daqui a pouco? Ah! Então é do interesse deles, talvez a minha ideia, talvez ele nem alcançasse, o meu objetivo... Nem alcançassem a questão do tempo... Mas plantava uma sementinha para eles

poderem refletir mais para frente a questão do tempo, para poder compreender melhor. Às vezes uma leitura acontece e a criança ou mesmo o adulto não tem noção daquele conteúdo, mas depois, com o tempo, voltar e ver que aquilo é interessante e tentar voltar. Mas eu contava essa questão: da construção do homem no decorrer do tempo e para eles perceberem... É claro, eles não entendiam assim, eles percebiam a coisa do objeto, a construção do objeto e não a construção do saber... Eles não tem essa percepção, mas do objeto: "Como é que surgiu a cama?", eles ficavam mais ligados na questão do objeto.

Pesquisadora: Porque são os objetos que fazem parte do cotidiano deles...

Ruth: Sim, porque eles são crianças, não é? Os meninos, a turma maior, não: já conseguiam ter uma interpretação mais aprofundada.

Pesquisadora: A turma maior a que você se refere...

Ruth: É o fundamental.

Pesquisadora: Mas e no infantil?

Ruth: No infantil não: a questão era mais o objeto, a criação do objeto e como é que surgiu. Eles não tinham esse entendimento de profundidade, mas sempre falei: "antigamente era assim", "olha como surgiu!", aí eles iam participando da história e achavam muito interessante, principalmente no começo, na caverna. "Nossa, o que é caverna?" [risos de ambas]. Para eles perceberem que as coisas não foram prontas: houve uma construção.

Pesquisadora: E me diz uma coisa: você disse que o *Lolo Barnabé* você usou desse modo, mas que não usou apenas o Lolo, quer dizer que em outros momentos fez uso de outras obras literárias para conversar com as crianças sobre o ensino de conhecimentos históricos, conteúdos históricos. Por que essa opção para crianças pequenas caso realmente tenha ocorrido essa opção?

Ruth: É... A educação infantil é muito rica em produção literária, então eu buscava trazer para elas coisas interessantes. E aí eu ia pesquisar se tinha alguma coisa que tratava de assuntos de História que me chamava a atenção e aí eu ia ler. Então, na minha busca eu queria trazer coisas interessantes para eles: a questão do índio... Houve uma época que saiu um CD sobre os índios, não me lembro agora o nome... E eu trouxe para eles ouvirem, para eles perceberem a produção. Então eu queria que eles entendessem que essa produção que existe hoje que ela é fruto... Que existem outras produções! Que a gente só ouve, às vezes, o que a mídia impõe, mas tem outras coisas. Então, quando sai um CD legal sobre os indígenas, sobre os negros, eu trago para eles ouvirem e perceberem isso. E na questão literária também: então quando saía alguma coisa nova eu buscava para mostrar para eles. E, assim, tinha muita coisa interessante, tem muita coisa interessante na educação infantil, de produção literária, e que dá para você

utilizar dentro dos conteúdos e dentro de História... É o seu olhar que vai buscar isso! Então, a procura por temas de História talvez por conta da formação, eu acabava encontrando... É que nesse exato momento, e como faz tempo que eu não estou na sala de aula, eu não lembro dos livros que a gente utilizava... Os literários... Mas de poesia, de arte, tem bastante coisa que dá para você utilizar e ler na educação infantil. Quando... Eu vou lembrar e depois eu te falo dos livros, eu tenho que ir lá e pegar porque eu já não me lembro mais, é muita coisa...

Pesquisadora: Por que você está afastada da sala de aula desde?

Ruth: 2013... 2012! Dois anos praticamente... Sim, e a gente vai esquecendo... Porque estou lendo outras coisas e agora não me recordo... Mas tem muitos livros interessantes na literatura infantil.

Pesquisadora: E que abrem a possibilidade de trabalho com essas questões de História que você se referiu.

Ruth: É. De História e várias outras disciplinas, mas como, talvez a minha formação em História, tenha me voltado a buscar mais essa literatura. Não me lembro, Jaque, que pena... Mas quando eu for à EMEI vou pegar e você complementa.

Pesquisadora: Não, imagina, até porque nesse momento minha curiosidade maior era o Lolo, o *Lolo Barnabé*. E sobre isso você já contou bastante de como foi a sua experiência ao longo do tempo com as crianças...

Ruth: Eu sempre trabalhei com terceiro estágio.

Pesquisadora: Que são crianças de...

Ruth: Maiores, de seis anos naquela época. Hoje eu não sei como está... Há dois anos houve uma mudança, aliás, tem uns quatros anos já que houve essa mudança. Então os maiores já estão mais maduros para compreensão de alguns conteúdos e isso facilita muito. Quando você trata com crianças de quatro anos o mundo delas já não consegue perceber tanto isso. Agora os de seis anos já, eles já sentem essa realidade deles e é uma forma de compreender essa realidade. A questão de localização: do que tem ali e facilita a vida deles e o que não tem. Eu lembro que não tinha o *Mac Donalds* quando eu fui lá para a EMEI e aí quando eles montaram o *Mac Donalds*, nossa, que febre! Mas por quê? Porque só tinha *Mc Donalds* na cidade, então muitas crianças não conheciam porque não vinham para a cidade, então quando foi construído lá, nossa senhora, vivia lotado! Então é a questão do acesso: eles não tinham acesso ao *Mc Donalds* por ser longe, eles não tinham acesso ao teatro porque não tinha em São Miguel, eles não tinham acesso ao cinema porque não tinha. Aí trabalhava isso com eles mostrando a questão da localização geográfica: como eles estão longe, como isso é caro e como é que uma família pode sair com os filhos ir para tal lugar e quanto isso custa por ser

longe, por ter de fazer uma alimentação. Então muitas vezes não dá para a família sair dessa região e ir lá para ter isso. E aí quando o *Mac Donalds* foi para lá, quando o cinema foi para o Sonda [nome de supermercado], quantas crianças tiveram a oportunidade de conhecer o cinema! Porque não tinha cinema... Quando tinha em São Miguel foi em 1970, então a turma nesses vinte e cinco anos não tinha acesso ao cinema... E no Itaim, não: quando saía um desenho todo o mundo contava para mim que tinha ido ao cinema. É a questão da geografia. É a questão nem tanto cultural, mas econômica de poder levar os filhos ao cinema e ali dava para ir, dava até para ir a pé dependendo da região que as crianças moravam porque a EMEI atendia toda a região lá de baixo.

[Entre 34'37" e 41'09" - telefone tocou e paramos por esses minutos nossa conversa, retomando-a em seguida]

Ruth: Então, eu estava falando sobre os maiores...

Pesquisadora: Você estava comentando sobre a diferença de ensino: de trabalhar esses conceitos, conhecimentos históricos para as crianças que eram do terceiro estágio, essas crianças de seis anos, em relação às crianças dos estágios menores.

Ruth: Porque eu vim a trabalhar com os menores nos últimos... Nos dois últimos anos da minha carreira. E nos anos anteriores eu trabalhava com os segundo e os terceiros e eles eram mais maduros e a compreensão deles a respeito das coisas abstratas é melhor. Eles já estão passando por essa fase do concreto, ainda não o abstrato, mas eles já conseguem ter uma noção da questão geográfica... E você traz esse conteúdo junto com a vivência deles, então o entendimento do contexto histórico e geográfico fica melhor porque eles vivenciam algumas coisas. A questão das enchentes, porque a nossa região, a região em que a gente trabalha, é uma região que sofreu muito com enchente antes de construir o viaduto, canalizar aquele rio: ali era uma região muito agredida! E a região mais para baixo do Jardim Romano também. E aí você trabalha a questão do lixo e a questão histórica disso. E você trabalha a questão política, do eleitorado, e aí você trabalha na época das eleições... Você aproveita a realidade deles, o que vai acontecer, e você conversa. E você faz isso que hora? Na hora da leitura, na hora da roda de conversa, quando eles vão contar o que fizeram, e você vai trabalhando esses conceitos sobre a história, sobre a geografia, o que acontece, e é muito produtivo! Porque eles vão dando, eles vão falando da realidade deles e você traz "Sabe por que está acontecendo isso? É porque antes acontecia isso..." e aí ele vai criando, você vai fornecendo dados para ele criar essa questão do tempo: do ontem, do hoje e do que pode ser amanhã. Como é que eles

podem interferir nisso se eles tiverem conhecimento e se eles estiverem instrumentalizados para mudar essa realidade.

Pesquisadora: Então você diria que na sua avaliação o ensino de História que você se propôs a realizar na sua carreira?

Ruth: O meu objetivo era de conscientização e de mudanças.

Pesquisadora: E nesse sentido, você?

Ruth: Eu queria que acontecesse isso: daquela realidade sofrida eles pudessem mudar! Por que são pessoas carentes e que você trabalhando com as crianças atingiria indiretamente aos pais, eles estariam levando esse conteúdo para a família: "Olha a professora falou isso e isso!", e eles pudessem refletir sobre essa realidade. Então você quer atingir, você quer mudar essa realidade, essa visão, você começa com educação. O único jeito de mudar é a educação. Quando você pensar na função da ignorância: qual é a função da ignorância? É descobrir que você não sabe. Porque quando você é ignorante, e a função da ignorância não significa nada para você, então você não sabe por que você é ignorante. Agora quando você descobre que não sabe e quer saber então a função da ignorância tem um significado: é a mudança. Então mostrar para eles que é possível mudar quando se conhece e aí o papel do professor é mostrar essas possibilidades para eles e aí... Porque a informação é muito importante! Eu acho que o professor tem que trazer essa informação para o aluno e trabalhar essa informação baseado no que o aluno vai fornecer ali e ele poder transformar isso mais para frente. É de fundamental importância! Agora o grande achado é saber como lidar com essa informação com eles. Por exemplo, está tendo a guerra do Israel: eles vão falar porque eles veem televisão! E aí é um momento que você pode trabalhar esses conteúdos de História, falar porque está acontecendo, e pronto! Dá para você trabalhar um conteúdo sem ficar falando que é aula de História ou não. São esses achados! Por que a criança, ainda mais a criança de hoje que assiste tudo, não entende, mas assiste: os horários são bastante diferentes daquela criança de antigamente que ia dormir cedo... Ela não, ela está vendo televisão, assistindo tudo e não compreende. Então o professor utilizar esses momentos da conversa que ele traz e situá-lo geograficamente... Ah, muito interessante o globo: trazer o globo para a sala de aula, sempre usei o globo para mostrar algumas coisas para eles. Onde nós estamos e tal, tal, e mostrar que eles estão dentro de um espaço que é a Terra. E aí eles vão trazendo essas informações, vão incorporando, e vão utilizar mais para frente. É fazer um baú de memórias.

Pesquisadora: Um baú de memórias.

Ruth: É importante. Além de tudo isso, as histórias que a gente pode estar levando para eles, para essas crianças. Verdadeiras!

Pesquisadora: As histórias verdadeiras.

Ruth: É. E eu acho fundamental a escolha desses livros porque tem muita coisa ruim publicando, sendo publicado. Você pega essas histórias que não traduzem realmente a verdadeira história. Então, eles pegam a história dos *Três Porquinhos* e vão publicando, publicando... Então, o cuidado de escolher uma história coerente, verdadeira, não é qualquer coisa que é publicado que a gente vai lendo. Então ter esse cuidado na hora da escolha com o que vai ler para eles, a qualidade da produção literária.

Pesquisadora: E pensando nessa qualidade e nesse critério de escolha, eu queria te perguntar então porque isso foi algo que fiquei curiosa e acabei não perguntando antes. Qual foi o critério, por exemplo, para a escolha desse livro que a gente conversou com mais detalhes? Você o conheceu há muito tempo pelo que você diz.

Ruth: O conteúdo dele.

Pesquisadora: O critério central foi o conteúdo.

Ruth: Foi o conteúdo.

Pesquisadora: O conteúdo do texto?

Ruth: Do texto e do contexto. Do texto por ser um texto bastante rico, as informações que aí trazem, e do contexto por ser um contexto, se você for olhar, infantil. Um contexto lúdico [ruídos da filha que havia chegado do trabalho e encontrou sua cachorrinha no sofá], e você vê que é uma literatura infantil: Eva Furnari escreve para criança. Então, é uma leitura de fácil entendimento, profunda, mas de fácil entendimento. Com palavras simples, então não tem nada que a criança... Se você ler ela vai entender, mas que traz uma profundidade. Então ele tem uma beleza! E a ilustração também é muito boa, tudo, então ele é um livro do meu agrado, completo. E como ele tem tantos outros: a Mary França tem... Naquela época a gente não via muito aquele livro... Acho que é *book*...

Pesquisadora: *Brinque-book*.

Ruth: Isso.

Pesquisadora: A editora.

Ruth: Não vinha muito, da editora... São livros... Não é literatura brasileira: muitos escritores americanos, tudo... A gente tinha... Ah, meu Deus do céu, como era o nome daquela autora de cabelo escuro e comprido?

Pesquisadora: Ruth Rocha?

Ruth: Ruth, Ruth Rocha! Nossa, a Ruth Rocha, ela é... Nossa, ela tem livros fantásticos! E dá pra trabalhar muito a História em livros assim... *Arca de Noé* é dela? É, não é?

Pesquisadora: Não me lembro agora...

Ruth: *Arca de Noé*, o que mais? Aquela das rosas, do jardim, das cores... Trabalha preconceito... Ah, como é o nome daquele livro? [pausa] Borboletas? Tem até o CD dos pássaros...

Pesquisadora: Ah, gente! Eu lembro do CD, eu lembro da capa do livro, mas eu não lembro o título.

Ruth: Tá. Naquele CD tem os livros: fantásticos, todos eles! Que trabalham a questão do preconceito, da diversidade, então são livros infantis de uma beleza... *Romeu e Julieta*!

Pesquisadora: Sim, das borboletas!

Ruth: *Romeu e Julieta* é o livro, não é?

Pesquisadora: *Romeu e Julieta* é um dos títulos, não é?

Ruth: Acho que é esse... Não, Romeu e Julieta são os personagens.

Pesquisadora: Não, mas tem também um livro chamado *Romeu e Julieta* que também trata disso.

Ruth: Então, que trata da questão da diversidade, de gênero, de um monte de coisa de uma maneira, assim, gostosa, prazerosa, bonita... Que você pode trabalhar uma infinidade de conteúdos. Então, eu acho assim: é a questão da escolha! Livros que você vai trabalhar e com aquilo que você quer trabalhar. A produção infantil no Brasil é muito boa. Tem aquela... Otacita... Otacita? Ela trabalha com a questão de valores. Não conhece? Eu vou procurar... Otacita, você conhece! Conhece sim... São uns livros compridos assim [gesticula indicando comprimento e formato]. São livros compridos que trabalham valores, que trabalham... Mais valores! Daqui a pouco eu lembro o nome dela [pausa, pensa]. Nossa, como fugiu... A questão de não ficar...

Pesquisadora: Não ter o contato diário...

Ruth: É, o contato diário porque foge, agora estou lendo outras coisas e acaba ficando na mente... É interessante, então você pode trabalhar uma série de coisas. E a criança gosta de história, isso é gostoso! A criança gosta de ouvir história! E aí você pode usar esse recurso. Mas eu ia comentar outra coisa sobre livros de história... Do cuidado da escolha...

Pesquisadora: A questão do critério?

Ruth: Exatamente. Não ler por ler, assim... Você pode até ler por ler, assim: para eles é até ler por ler, mas você tem que ter um objetivo na sua leitura. Porque a sua postura de leitura vai formar leitores. E o prazer de você ler, de passar aquilo com gosto, vai criar nele o prazer de ouvir, o prazer de querer ouvir e o prazer de ler. Então eu acho assim, que a educação infantil tem que ter isso, tem que ter a leitura. E a leitura de vários portadores, diversos portadores, seja a leitura com uma visão histórica propriamente dita, leitura de poesia, leitura de textos de

jornal... Então eu usei muito jornal. Até que nos últimos anos eu não estava lendo muito, mas pegar o jornal, ler uma notícia e trabalhar, trazer essa notícia para a realidade deles. E você está trabalhando História também, eles pegam uma notícia e mostrar como é o jornal... Eu acho de fundamental importância isso na educação infantil e às vezes as pessoas não fazem isso com o jornal. A poesia... Li muito, todos os dias eu lia um tipo de história, um tipo de portador de texto para eles. E encantar, envolver! Eles terem acesso a isso, eles procurarem isso mais para frente. E isso reflete também nesse professor, o professor tem que gostar muito de fazer isso. E professor do Infantil tem que gostar de fazer isso! E tem professor que não gosta de ler, que não lê nada - e isso reflete no aluno. Então é muito importante a leitura!

Pesquisadora: Importante para uma série de aspectos como você bem disse. Bom, eu queria te agradecer de verdade pela entrevista [Ruth sorri] e te perguntar se tem algo a mais que gostaria de acrescentar, que você considere importante dizer e que, enfim...

Ruth: Eu acho importante... A educação infantil é a estrutura cognitiva que vai possibilitar o sucesso [fala pausada, grande ênfase em cada palavra]. Então a responsabilidade do professor da educação infantil, ele não tem noção do tamanho que é! Porque ele pode formar pessoas, cidadãos, muito mais competentes, com mais possibilidades de êxito ou não. Porque é nessa fase que a criança está mais receptiva ao conhecimento, porque não existe uma obrigatoriedade de cobrança: é a coisa lúdica! E quando a gente está no lúdico aprende mais. Porque quando ela vai para o [ensino] fundamental tem a questão da prova e aí perde muito. Então, na educação infantil ela pode aprender muito mais através da brincadeira, do jogo, da história e se fortalecer para enfrentar o que vem. Então, essas conexões estarão mais estruturadas se nós da educação infantil soubermos trabalhar esses conteúdos e colocar esses conteúdos no momento exato que a criança precisa. Então de zero a quatro anos ver o que essa criança está apta a aprender, estudar mais sobre esse período. Quatro anos a seis anos o que ela está mais apta. E aí ele poder trabalhar esses conteúdos na dosagem que é necessária para a criança, para que ela possa enfrentar o [ensino] fundamental e o que tem por vir mais fortalecida. Se não houver isso vai queimar etapa e lá na frente a gente vai encontrar o fracasso escolar porque não foi, a base não foi bem estruturada. E o fracasso escolar acontece... Por que ele vai aprofundar tudo isso que ele viu na educação infantil e se não viu vai ter que ver. E aí, para ver isso, muitas vezes não é possível e segue um adulto com problemas de aprendizagem que a gente está enfrentando, o fracasso escolar. A base não está sendo alicerçada do jeito que tem que ser. Então o professor de educação infantil, e não só ele porque a gente acaba responsabilizando muito ele, mas o sistema tem que mudar para poder fortalecer e estruturar esse aluno para novos conhecimentos. É isso.

Pesquisadora: Muito obrigada.

Solange, 41 anos, Novembro de 2014

Eu percebo assim: que é possível trabalhar História com as crianças pequenas! Que as crianças tem essa noção que eles não são um vir a ser, mas eles já são seres no contexto e no mundo!

Pesquisadora: Bom dia! Poderia me dizer, por favor, a sua idade e local de nascimento?

Solange: Eu sou Solange, tenho 41 anos e trabalho com educação há 23 anos.

Pesquisadora: Nasceu aqui mesmo em São Paulo?

Solange: São Paulo.

Pesquisadora: Você poderia falar um pouquinho sobre como foi sua formação para a docência?

Solange: Eu iniciei no magistério, prestei vestibulinho em uma escola e na época poderia optar por exatas ou humanas - e tinha a opção do magistério. Eu fiquei em dúvida inicialmente, mas por ter pessoas da área do magistério, em conversas, acabei optando por fazer magistério. Nesse mesmo período surgiu o CEFAM, mas como o CEFAM era... o horário era extenso, meu pai achava que eu iria trabalhar e ele não queria que eu trabalhasse. Então eu optei estudar, fazer magistério, no [nome da escola] que é uma escola em Guarulhos.

Pesquisadora: Ah, você morava em Guarulhos?

Solange: Morava em Guarulhos. Aí eu fiz... Fiz educação infantil, depois eu fiz o ensino básico em Guarulhos e o magistério eu fiz em Guarulhos. E a faculdade... logo que eu terminei o magistério eu fiquei em dúvida entre Direito e Pedagogia: eu prestei para Direito e prestei para Pedagogia. Mas na hora de escolher, de optar, eu optei pela Pedagogia porque eu já estava atuando na área.

Pesquisadora: Então foi uma decisão motivada por conta de já estar inserida...

Solange: De já estar inserida no contexto. Antes de terminar o magistério eu já me inscrevi, porque na época você podia fazer estágio remunerado pelo estado [governo estadual], então eu fiz esse estágio remunerado e comecei aos dezesseis. Então eu fiz dois anos de estágio remunerado pelo estado e aí eu ingressei na área docente de atuação e parti para essa... Eu tinha certeza daquilo que estava fazendo, da decisão! O Direito, na realidade, foi uma chamada do meu pai porque tinha algumas pessoas da família que também fizeram Direito e que também estavam atuando, mas, assim: eu vi que não era o meu perfil! E eu não me arrependi em nenhum momento.

Pesquisadora: Então, desde os dezesseis anos você é professora?

Solange: Isso. Leciono desde os dezesseis. Eu comecei como estagiária dessa escola que se chama [nome], em Guarulhos, é uma escola estadual e eu trabalhava no período da tarde. Eu estudava de manhã e à tarde eu fazia essa jornada. Só que essa escola teve uma mudança, na época tinha escola padrão, então eles separaram o ensino de 1a a 4a do ginásio. E eu mudei, eu acabei mudando para concluir o estágio. E foi muito interessante porque eu vi várias práticas! Eu pude vivenciar e ter certeza do que eu realmente queria: eu prestei o vestibular com a primeira opção para Pedagogia em algumas faculdades, mas, assim, o que eu optei mesmo e nem fiz inscrição para Direito. Eu passei em uma faculdade, na FIG, para Direito, mas eu não fiz. Nem fui atrás!

Pesquisadora: E no magistério você teve aulas de História? Houve aulas de História?

Solange: No magistério eu tive um professor de História que se chamava Robson e ele era muito bom! Na realidade, em todo meu curso, mesmo no ginásio, eu sempre me interessei por História! No ginásio eu tive uma professora chamada Manuela, ela era uma professora que amava História. Então em todas as aulas de História todo o mundo ficava ansioso! Ela iniciava a aula de História com alguma foto, algum vídeo, para depois abordar o assunto. E eu fiz todo o ensino com ela, da oitava... Da 5a até a 8a série e depois, no magistério, o meu professor, o Robson, tinha uma didática diferente! Mas, ao mesmo tempo, era empolgante porque ele era apaixonado pela aula de História! Então, assim, a História para mim é extremamente importante! E a forma que eles traziam para a sala de aula me deixava mais interessada ainda! Mais envolvida com o tema! Então, por exemplo, história antiga, história do Brasil... eu sempre me interessei por história!

Pesquisadora: Por todos os temas e períodos ou algum em especial?

Solange: Pelos temas e pela forma como eles abordavam! Por exemplo, história antiga: essa professora levava vários vídeos e imagens de museus, então a gente conseguia visualizar, imaginar! Filmes! O professor do colegial levava histórias verídicas de alguns personagens e fazia um contraponto com a aula dele! Então, as influências, o que ocasionou, o que proporcionou, e isso para mim foi muito interessante! Então quando eu vou atuar, fazer alguma atividade ligada à área de História eu sempre me reporto à forma que eles davam a aula, que eles ensinavam História!

Pesquisadora: Ainda é uma referência?

Solange: Não era simplesmente abrir o livro na página tal e ler o texto: na realidade, eles abordavam de outro jeito! Eles levavam uma pergunta e a partir dessa pergunta... Na realidade, hoje eu tenho essa visão, a pergunta era feita de um jeito que já nos levaria, já nos reportaria ao texto que eles estavam querendo abordar. Nós éramos induzidos a pensar

naquilo que eles realmente queriam! Tinha todo um conteúdo programado, mas eles não começavam da leitura daquele texto. Então nós éramos obrigados a refletir, a pensar um pouco sobre o assunto...

Pesquisadora: E era bom?

Solange: Sim, não era uma aula maçante! Na realidade, quando terminava a aula, da quinta à oitava [séries], por exemplo, cada dinâmica da aula dela era dividida por etapa. Então, ela começava com *slide* - ela levava muitos *slides*! E essa professora era extremamente apaixonada, ela fazia na época, na época que eu estudava com ela, mestrado na USP. Ela sempre teve um olhar assim! Ela cobrava, essa professora cobrava um pouco de data e tal, mas não era o foco principal: o foco principal era o fato em si! E como aconteceu, o que levou a tal situação e o que desencadeou. A mesma coisa o professor, o Robson, né? Que era o professor do magistério. Então, assim, foi muito tranquilo, eu nunca tive problemas em relação às aulas de História e todas as matérias voltadas à história: Sociologia, Filosofia - por conta desse olhar.

Pesquisadora: E você disse que ainda hoje quando você leciona pensando no ensino de História eles ainda são uma referência para hoje. E na educação infantil também é assim? No seu trabalho como professora de educação infantil?

Solange: Eu procuro abordar o cotidiano [algumas mínimas pausas entre as palavras], mas procuro fazer de uma forma que as crianças pensem como os pais viviam, como eram algumas situações do tipo: se naquele tempo do avô tinha tal brinquedo, então, era possível ter um *videogame* naquele tempo? Por que não? Porque não existia! Então eu faço as crianças pensarem "Quais eram os brinquedos daquele tempo?". "O que as crianças, os pais dos seus avôs, brincavam quando crianças? E do que você brinca hoje?". Então eu faço a criança pensar que os tempos... O tempo foi passando e que as crianças brincam, mas brincam de forma diferente! E aí a criança começa a fazer perguntas para a família. Eu gosto de trabalhar História com pesquisa, com a família envolvida, para que a criança possa ter uma linha de raciocínio. Então ontem era assim, hoje é assim e amanhã pode ser diferente! A ideia de História que eu tenho na educação infantil é essa linha do tempo: o ontem, o hoje e o amanhã. Então eu gosto de trabalhar, por exemplo, questões do tipo, a questão da rotina: sistematizar a rotina com as crianças para elas compreenderem que ontem foi de um jeito, hoje vai ser de uma forma diferente e amanhã pode ser uma outra possibilidade. E as crianças participam, eu gosto que elas participem da construção dessa rotina, embora eu já tenha ela preparada, planejada, anteriormente. Mas eu acho importante inserir as crianças nesse contexto para elas terem uma noção de tempo. Então o tempo para mim é fundamental!

Pesquisadora: Sim. E o que você observa da reação das crianças? Como elas se inserem nesse tipo de proposta?

Solange: [pausa] Elas ficam mais tranquilas, porque aí você trabalha o afeto, esse emocional, elas não ficam ansiosas e nem ficam perguntando o tempo inteiro o que vai acontecer - porque elas já tem uma prévia do que vai acontecer. E se existe algum imprevisto no caminho, por exemplo, era para ir ao parque e começou a chover, as crianças já sabem a resposta: "Nós não fomos ao parque porque estava chovendo!". E aí é possível mudar a atividade. Então o tempo, na educação infantil, eu acho interessante que eles terem essa conscientização até para eles poderem articular com outros fatos! Com fatos históricos, né, com presente-passado-futuro deles... Então, iniciar todo um trabalho começando pela identidade deles, o que eles pensam, como eles nasceram, como os pais se conheceram; para eles verem que são fruto de um relacionamento e que não foi algo do nada! Eles não surgiram do nada: tem uma história atrás disso! Aí eles começam a entender o que é História...

Pesquisadora: A partir da história da vida deles.

Solange: Exatamente! Então eu começo todo o texto, toda a parte de história, contextualizando com as crianças a questão da identidade. O que ele gosta, o que ele não gosta, de onde os pais vieram... Por que tem criança que não sabe que nasceu em São Paulo e eu acho isso importante: as crianças terem essa noção de tempo e espaço!

Pesquisadora: E você comentou que um dos recursos que utiliza para trabalhar essas noções de tempo e espaço relacionados à identidade da criança é a pesquisa. Há outros recursos que você usa?

Solange: Eu gosto também de usar imagens: imagens de quadros antigos que tragam famílias, né... Aí eu peço para as crianças observarem a roupa, vestimenta... Trazer fotos de casa, imagens, que eles possam estar observando: "Ah, meu pai se vestia de tal jeito e hoje em dia a gente já não faz assim!", e as crianças começam a observar outras coisas... Por exemplo, o comportamento de como era uma família antiga e uma família moderna, o uso de aparelhos, então, assim, as crianças... As brincadeiras! Tem vários artistas que retratam isso! Então, por exemplo, na brincadeira, eu uso muito uma tela do Portinari que as crianças conseguem visualizar as crianças brincando, brincando de pipa na rua, aí as crianças se reportam para os dias atuais "Eu não brinco na rua!". Aí "Por que você não pode brincar na rua?", "Ah, por conta dos carros, por conta da violência...". As crianças começam a ver que os tempos são diferentes, mas as brincadeiras: elas continuam! Continuam sendo a pipa, o ioiô, mas que eles tem de brincar de uma outra, de um outro jeito.

Pesquisadora: Entendi. Você hoje trabalha na educação infantil mas, desculpe te perguntar, mas você sempre trabalhou na educação infantil?

Solange: Na educação infantil, quando eu iniciei no ensino fundamental. Quando iniciei era de primeira a quarta série. Então eu sempre trabalhei com alfabetização! Eu sempre voltei, todo esse olhar que eu tive para alfabetizar, eu sempre me reportei à história de vida da criança. Com textos, com fala, com pesquisas e depois, em 2007, é que eu voltei, na prefeitura de São Paulo [?], para a educação infantil. Foi também uma opção porque eu queria mudar um pouco o olhar... E eu percebo que ao longo da minha trajetória o olhar também foi mudando: aquele olhar de escola tradicional, porque o magistério que eu fiz era muito tradicional lá, estava começando o construtivismo, então o olhar que os professores lançavam era completamente diferente... E eu percebo uma evolução na minha trajetória de educadora. Eu comecei com aquele pensamento de carteiras enfileiradas, de que tinha que ter uma prova formal, e hoje eu vejo de um outro olhar! [sorri] Então eu tenho uma outra visão! Eu percebo que fui melhorando ao longo desse período: eu vejo que algumas práticas que eu tinha não tenho mais! Eu substituí! Por exemplo, trabalhos em equipe, construção de projetos articulados com as crianças, perceber qual é a vontade ou interesse maior da criança sobre algum tema, quando surge uma pergunta levá-los ao computador para investigar - então eu percebi que o olhar também foi mudando ao longo do tempo! Eu vi que era uma necessidade: ou eu mudava esse olhar ou teria problemas com as crianças!

Pesquisadora: E você acha que a escolha pela educação infantil está relacionada de algum modo com essa mudança de olhar ou não? Ou é uma mudança que já vinha desde...

Solange: Desde... Antes de optar somente pela educação infantil, porque eu sempre trabalhei com educação fundamental e infantil...

Pesquisadora: Ah, eram concomitantes mesmo.

Solange: Sim, em 2007 eu fiz a opção por trabalhar só na educação infantil e num período só. Então o olhar foi mudando ao longo do ano... A maior experiência que eu tive foi numa escola em Guarulhos chamada [nome de escola particular], que é uma escola construtivista, e aí eu fiz alguns cursos na [nome de escola particular] e eu percebi que o meu olhar foi alterando também. As minhas práticas foram mudando! Então o olhar que eu tenho do aluno também se modificou ao longo do tempo! Então essa trajetória eu percebo que tem uma história, por trás de tudo isso! E eu fui modificando justamente porque eu vi que as crianças também estavam modificando: não era mais aquele aluno que entrava em silêncio. [?] Aquele aluno que sentava e ficava ouvindo só: ele quer participar! Ele quer interagir! E para isso tem que abrir espaço. Dar espaço para ele perguntar, para ele articular o pensamento, e se eu não faço isso

eu não consigo obter sucesso, um êxito melhor... E vejo que as crianças participam e, assim, eles compreendem porque as regras eu estabeleço antes. Então eu estabeleço um conjunto de regras com todas as crianças para poder colocar em prática todas as minhas ideias: senão eu não consigo dar conta do conteúdo a ser trabalhado. E as crianças acabam compreendendo, elas tem a compreensão! Então toda essa parte de história, assim, primeiro que eu fui incentivada pelas minhas madrinhas, que são educadoras, pela opção da área da Educação. E como elas eram muito apaixonadas eu acabei me apaixonando também! Teve um período que [alguma pausa] eu tive dificuldade porque, logo que eu entrei, não era concursada e todo ano tinha que ir nas escolas fazer cadastro - e isso é muito cansativo!

Pesquisadora: Desculpa, mas em que ano você começou?

Solange: [pensa um pouco mais] Em 96. Já tinha terminado o magistério, já estava na faculdade e eu trabalhava em algumas escolas particulares, mas queria ingressar na escola pública. Na escola pública porque eu queria ter autonomia, fazer minhas pesquisas, eu queria fazer atividades diferentes e na escola privada você é muito tolhida em algumas coisas. Você já pega um sistema, já pega uma apostila, então muitas vezes você tem que seguir a apostila e muitas vezes não consegue ver o que o aluno quer porque você tem que seguir aquele material. Então eu fiz essa opção de trabalhar na pública e na privada ao mesmo tempo. E eu percebia a diferença! Mas quando eu encontrei dificuldade de trabalhar na pública eu comecei a enviar currículo para trabalhar em empresa e eu fui selecionada para trabalhar na [nome de cervejaria]. Lá na [cervejaria] eu trabalhava na parte de recursos humanos, mas eu percebi que logo nos primeiros meses eu comecei a ficar meio desanimada porque não era aquilo que eu estava buscando. Embora eu trabalhasse com a questão do estudo dos funcionários, grau de escolaridade, mas era muito burocrático!

Pesquisadora: Você ingressou como pedagoga?

Solange: Sim, como pedagoga. E aí a empresa, por necessidade, precisava que a instrução deles fosse maior. Então eu comecei a ir atrás de escolas próximas de onde eles moravam, mas por pesquisa um por um. Às vezes as idades eram diferentes, os tempos eram diferentes, e a maioria não tinha condições de frequentar uma escola. Então nós, eu comecei a procurar o SENAI e o SESI. E lá no SESI eu tive algumas orientações e eu fiz o curso do SESI para levar o Telecurso para a empresa. E aí o Telecurso foi super interessante porque foi uma outra visão de educação. Até então eu nunca tinha trabalhado com educação de adultos, só crianças, e também não tive a experiência de trabalhar com adolescentes... Muito pouco: adolescente eu trabalhei como aula particular, mas não como professora, atuando como professora. E aí a experiência de trabalhar com adulto foi muito interessante! Primeiro por que eles estavam ali

e no começo foi difícil articular porque eles se sentiam obrigados - "Se eu não fizer perco o emprego!" - e aí eu tive de conquistá-los de uma outra maneira! E fui conquistando-os um a um e montei uma escola, junto com outra professora chamada Isadora, e no começo foi muito tranquilo! Mas eles tinham uma questão por estar dentro da empresa, e uma empresa funciona 24 horas, e quando chega o período do final do ano, e era uma cervejaria, eles tinham muito trabalho! Faziam horas extras, eles estavam muito cansados! Então eu vi que o trabalho não era educação de adultos, mas sim a dificuldade deles era o cansaço físico! Da família, de ter que ficar trabalhando dois períodos às vezes, então eles estavam muito cansados! Mas eu percebi o interesse deles! Como eles se interessaram! E o interesse deles, e eles começaram a relatar que além de voltar esse interesse por aprender, a relação com a família melhorou! Por quê? Por que muitos pediam ajuda aos filhos para resolver situações-problemas, para redigir um texto, então eles falaram que até a relação com a família melhorou! Então foi uma experiência muito interessante! E o olhar que eu tive busquei tensionar [?]: pesquisar junto com eles, procurar formular problemas e situações relacionadas com o mundo do trabalho... E eu comecei a perceber que os resultados estavam sendo melhores! Foi uma experiência muito bacana, muito rica!

Pesquisadora: Então numa empresa você acabou...

Solange: Eu acabei voltando para a educação! [risos] Com certeza e não me arrependo! Foi uma experiência muito bacana e a proposta do Telecurso é muito interessante: o material, a forma da dinâmica da aula é muito interessante, e eu acabei voltando a estudar também! Por que como os conteúdos eram de segundo grau, e a minha formação do Magistério era voltada para a Pedagogia, muitos conteúdos eu também não tive! Porque o Magistério foi específico! Os conteúdos de segundo grau em matemática, química e física eu tive de correr atrás! Então eu percebi que o tempo inteiro a gente pode estar aprendendo! O tempo inteiro você recebe... Eu precisava ensinar! Mas para ensinar eu precisava aprender primeiro! Então, assim, eu voltei a estudar: junto com eles! E eles sabiam disso, eu deixei claro para eles que aqueles conteúdos que eles estavam vendo eu estava aprendendo junto com eles. E, assim, no começo eu fiquei meio receosa de falar isso para eles - por que como você vai ministrar uma aula que você também não conhece muito? - mas aí com o passar do tempo eles foram entendendo que o conhecimento não precisa necessariamente a pessoa "estar formada em" para poder aprender. E eles curtiram essa ideia! E as atividades, que eu procurava relacionar com o mundo que eles viviam, eu percebi que eles resolviam mentalmente alguns problemas, mas quando eu transferia esses mesmos problemas para o papel eles tinham dificuldade. Aí eu comecei a pensar por que eles tinham dificuldade de resolver alguns problemas que estavam

transcritos apenas se eles conseguiam resolver mecanicamente. E aí também eu parei para pensar na questão da Pedagogia: então foi bom porque eu consegui as duas coisas ao mesmo tempo! Eu saí da empresa depois de dois anos, mas o trabalho continuou: a professora que estava atuando junto comigo ela continuou o trabalho lá. E depois disso eu acabei, prestei um concurso para a prefeitura de Guarulhos e assumi na prefeitura de Guarulhos. E voltei, retornei, para a sala de aula!

Pesquisadora: E desde então...

Solange: E desde então nunca mais saí. Então, contando todo o meu período, são 23 anos de educação, atuando em educação...

Pesquisadora: Já um tempo bastante respeitável! [risos de ambas, algo inaudível] E tem sido um tempo...?

Solange: Eu não me vejo atuando em outra área porque por mais que eu tenha tentado sair quando eu percebi eu estava voltando para a área de educação de uma forma ou de outra. Então, quando eu fui trabalhar nessa cervejaria eu jamais imaginei que fosse voltar a trabalhar na área de educação! Por que a proposta inicial era trabalhar com a formação deles, a capacitação e formação, voltada ao mundo do trabalho: não tinha nada a ver com a educação formal e tal. Mas por uma necessidade eu acabei voltando para essa área. Então foi muito válido porque eu percebi que a minha formação, e não só formação, mas a minha vontade, o meu desejo é atuar em educação!

Pesquisadora: Mas você se sentiu bem trabalhando com adultos e hoje trabalha com crianças pequenas.

Solange: Sim e são dois públicos bem distintos! Mas a curiosidade... E o que eu gosto na educação infantil é a questão da curiosidade das crianças! Da relação das crianças com o mundo, as coisas... A visão deles: isso me deixa encantada! Então o que me encanta na educação infantil é o olhar que a criança tem, o prazer que eles têm de descobrir o novo! Que é a mesma coisa com o adulto, mas o adulto é mais difícil de você... Por que tem as questões pessoais, tem as vontades de cada um, os desejos e muitos não estavam voltados para aquilo - eles estavam lá porque são obrigados a ouvir. A criança não! A criança é espontânea, a criança não está... Ela não faz determinadas coisas apenas para te agradar! Ela procura fazer no mundo dela coisas para aprender! E é isso que me encanta na educação infantil! [breve pausa] E o olhar, talvez, da mudança da minha prática com educação dá justamente espaço para as crianças falarem mais! Falarem mais das vontades, dos desejos, E eu percebi ao longo da minha trajetória que não dá para desvincular o que se vive em casa com a situação da sala de aula: não é uma coisa desvinculada, mas uma coisa única, um ser único!

Pesquisadora: E por isso sua opção por trabalhar a noção de tempo a partir das experiências que eles têm ou de seus familiares mais velhos?

Solange: É por que eu acho que é a forma para eles mais fácil de compreender o que é uma história. Então eu procuro me prender com o fato e trazer, por exemplo, um jornal que traz uma manchete e eu coloco aquela reportagem que gere interesse neles; ou textos diferentes para um mesmo assunto, por exemplo, e depois de algum tempo, passado alguns meses, voltar para aquela pesquisa, aquela leitura. Será que hoje ainda continua desse jeito? Foi resolvido o problema? Como será que está essa situação? Então as crianças percebem que ao longo dos dias e meses aquele assunto deixou de ser falado, ou já foi resolvido, e é assim que eu gosto de trabalhar a História.

Pesquisadora: E quais textos? Você comentou sobre o jornal e outros textos.

Solange: Eu gosto de trabalhar textos... Por exemplo: uma poesia! E que tenha a ver com algum assunto relacionado a uma manchete de jornal. Por exemplo se na mídia tem algum assunto que eles trazem, por que eles acabam trazendo algumas coisas para a sala de aula, eu procuro... Procurar alguma informação sobre o assunto, ler para eles essa reportagem e procurar outras fontes! Seja no computador ou um texto que retrate alguma brincadeira, alguma coisa do passado, e aí eles ficam mais interessados porque percebem que a escrita não é só o texto em si, mas que eu posso escrever de várias formas! Escrever através de uma poesia, de uma música, de um texto informativo e as crianças começam a compreender a dinâmica! Então eu posso falar de um assunto, por exemplo, de violência através de uma música ou através de poesia.

Pesquisadora: E a recepção deles?

Solange: [algumas pausas entre as palavras] Eles começam a ter um olhar mais apurado para as coisas... Eles não ficam voltados só para aquele tipo de texto! Então, trabalhar vários textos, trabalhar com imagens, faz eles pensarem em outras formas de resolver problemas e fazer perguntas, o que eu acho interessante, começarem a perguntar! A partir de um texto, de uma informação que eu dei, começar a perguntar, a questionar sobre algumas coisas!

[entrada rápida de outra professora no ambiente, risos por conta da surpresa dela ao perceber a situação com gravador etc.]

Solange: E eu acho interessante isso: trazer outras fontes! Trazer livros que retratem alguma situação, trazer imagens, fotos, textos... Vários portadores, eu gosto de trabalhar, não fico presa a um portador! E eu gosto de ler muito - ler muito para eles!

Pesquisadora: Inclusive literatura? Literatura infanto-juvenil entraria nesse rol de recursos? Você comentou sobre poesia, daí a pergunta.

Solange: Sim, eu trago coisas que eu gosto de ler também para eles! Se eu estou lendo algum livro eu comento para eles "Estou lendo tal livro!" ou "Eu gosto de tal música!" - gosto de apresentar para eles aquilo que eu também gosto! Até por que muitos não tem essa oportunidade de conhecer... Então eu gosto de pôr Chico Buarque, Caetano Veloso, eu gosto de trazer músicas que também fogem do repertório infantil para as crianças terem essa noção que existem outros repertórios. Que não existe só o *rap*, não existe só o forró, mas existem outras formas de manifestação. Eu gosto de trabalhar também bossa nova porque conta alguma história e aí eu conto um pouco da trajetória através da música! Então primeiro eu coloco a música e depois eu falo um pouquinho da história daquilo ali: o que eles estão contando naquela história? Aí às vezes, quando eu vejo, estou falando de ditadura, mas não falando da palavra em si, do contexto; mas, eles conseguem entender que houve um tempo que não era tão bom, que não podia falar determinadas coisas - e as crianças começam a compreender. Eu percebo assim: que é possível trabalhar história com as crianças pequenas! Que as crianças tem essa noção que eles não são um vir a ser, mas eles já são seres no contexto e no mundo! Então é possível sim ensinar História para a criança!

Pesquisadora: Bom, há algo a mais que gostaria de acrescentar? Algo que julgue importante dizer?

Solange: Eu acho que é legal ficar claro para todos os educadores que o estudo de história é importante não só pelo conteúdo, mas ele é importante para as crianças terem noção da investigação, da pesquisa, da curiosidade, para aguçar outros conceitos! Não é o conteúdo só em si! Mas aguçar a curiosidade das crianças! É por isso que eu acho importante esse trabalho.

Pesquisadora: E essa seria a grande contribuição para a vida deles...

Solange: Com certeza! Saber articular, saber comentar, saber questionar! Saber indagar, saber se colocar no mundo: "Não, isso é possível!", "Não, eu sou a favor!", "Eu sou contra!", E assim: "Eu sou a favor por quê?", e os motivos pelos que você é a favor ou você é contra determinada coisa. Isso eu acho importante no ensino de história e eu acho que às crianças também [??].

Pesquisadora: Muito obrigada!

Solange: De nada! Tranquilo, não é, Jaque? Nossa, eu gosto muito de história, essa professora de história eu levo até hoje assim na memória! Ela era muito legal! Assim, ela era tímida, tímida e sisuda, mas a aula dela... Ela era outra pessoa!

Pesquisadora: Ainda está gravando, tudo bem?

Solange: Não, tudo bem! [sorri]. Ela era uma outra pessoa, uma pessoa assim... Você percebia que ela esquecia da timidez para falar! Para falar aquilo que ela tinha! E você percebia que ela dava aula em várias turmas e todas tinham a mesma fala: que ela era realmente apaixonada por História! E o professor também! Ele era tido como meio louco na escola, mas ele tinha uma argumentação que fazia a gente pensar em determinados assuntos que fugiam um pouco da área de História mas que estavam inseridos no nosso contexto! No nosso dia a dia, na dinâmica da escola! Então se tornava também muito interessante! E aí, por conta dele, todos os outros conteúdos de Filosofia, Sociologia... Ficou mais fácil a compreensão! Então esse gosto, essa paixão, eu sempre tive... Na realidade, eu acho que é uma área que eu gostaria de ter feito. Se eu tivesse tido uma orientação de um outro profissional eu teria feito o inverso: eu teria feito História e complementação em Pedagogia. Eu já tinha feito magistério! E Pedagogia na realidade foi uma complementação do meu magistério... E o meu magistério foi muito bom, a formação... A escola já era antiga, os professores eram antigos... A minha formação no magistério foi muito superior à da Pedagogia. Depois de muitos anos eu fiz a minha pós-graduação na PUC em Magistério do Ensino Superior e eu percebo que a minha formação do magistério não deixa nada a desejar! Os professores com os quais eu tive contato já tinham essa bagagem de pesquisa, de como fazer uma pesquisa, como trabalhar, como levar esse conteúdo ao aluno... Então ficou muito mais fácil! E eu pretendo ainda fazer Mestrado.

Pesquisadora: Faça!

Solange: Eu vou sim! [risos de ambas]

Pesquisadora: Muito obrigada.

Solange: De nada, Jaque.

Carolina, 33 anos, Novembro de 2014

[...]Eu me coloco na situação dos alunos da história ser uma coisa legal e fazer parte: não ser uma coisa distante! Quando a gente foi ao Museu Afro Brasil eles visitaram o navio negreiro e eu tinha contado sobre a história dos navios. Aí meu aluno ficou olhando aquelas fotos da escravidão e falou: "Professora, essa luta continua até hoje?". E eu achei que aquela pergunta dele... Foi tudo!

Pesquisadora: Oi, boa tarde! Me diz por favor sua idade e local de nascimento?

Carolina: Eu tenho 34 anos e nasci em São Paulo.

Pesquisadora: Sempre viveu em São Paulo?

Carolina: Sempre.

Pesquisadora: E quando que você ingressou na escola?

Carolina: Quando?

Pesquisadora: É, com quantos anos na verdade...

Carolina: Com 20, 21 [risos de ambas].

Pesquisadora: Desculpa, mas como aluna? [mais risos de ambas]

Carolina: Com cinco anos.

Pesquisadora: Ah, então você já ingressou na educação infantil...

Carolina: Já, no segundo semestre do segundo estágio. Entrei no meio do ano...

Pesquisadora: Já na rede pública?

Carolina: É. [ainda risonha pela situação anterior]

Pesquisadora: Me diz uma coisa: como foi sua experiência como aluna em relação à escola? Assim, de modo geral? Você tem algumas lembranças que ache significativas... Seja do [ensino] fundamental, educação infantil ou [ensino] médio...

Carolina: Bom, na educação infantil só me interessava o parquinho. E, assim, eu aprendi a ler muito cedo, né? Então, com cinco anos eu já sabia ler.

Pesquisadora: Ah...

Carolina: Então eu ficava pedindo para a professora para me ensinar as letrinhas, porque eu já sabia e queria mostrar para os outros que eu já sabia!

Pesquisadora: Claro! [sorrisos de ambas]

Carolina: E eu falava muito: a professora me chamava de vitrola quebrada e muitas vezes ela me deixava de castigo na biblioteca da escola... Que era junto do refeitório, mas numa parte mais em cima, tipo um mezanino, não sei. Não me lembro direito da escola... Porque a minha

visão de criança é diferente. Para mim era uma escola gigantesca e eu nem sei se ela é assim de verdade.

Pesquisadora: Onde?

Carolina: É no Tatuapé, no [nome da escola]. Aí quando eu ficava de castigo na biblioteca aí eu pegava... A professora me colocava de castigo de frente aos livros com a mão para trás. Aí ela descia e ia dar aula. Aí eu pegava os livros e começava a ler escondido. Aí quando alguém passava eu disfarçava... Até que chegou uma hora que eu fiquei tão cara de pau que eu comecei a sentar, porque tinha umas mesinhas: sentar e ler. Aí um dia a diretora me pegou! E ela descobriu que eu lia, porque a professora não tinha descoberto ainda que eu lia...

Pesquisadora: Ah!

Carolina: Aí no final do ano eu li o poema de formatura[risos de ambas]. E eu falava para a professora porque ela não levava a gente naquela parte que tinha os livros, elas não levava...

Pesquisadora: Ah, então você questionava a professora.

Carolina: É. E os livrinhos eram muito bonitinhos, estavam super novinhos... Era uma graça! E ela contava história... Ela contava, assim, umas poucas vezes e ela ficava muito nervosa porque a gente não prestava atenção. Só que a gente prestava atenção! Eu lembro que eu ficava conversando, cutucando, mas, ao mesmo tempo, eu estava prestando atenção na história e ela ficava muito brava! E aí ela parava de contar, ela não contava mais histórias... Então o divertimento de ir para a escola, para a EMEI, era ir para o parque. Lá eu brincava de pirata, enterrava (?) pedrinha, era a She-Ha...

Pesquisadora: [risos] She-Ha... Anos 80...

Carolina: É! E, assim: a professora colocava as músicas da Xuxa pra gente dançar... Era a época do *boom* da Xuxa, né? E tinha, tipo, uma arquibanca e as meninas ficavam na arquibancada dançando, tipo academia do Faustão antigamente? [risos] Lembra? Que ficava assim?! Só que eu percebia que eu dançava esquisito [risos], e eu percebia que as

Pesquisadora: E você passou a fazer o que nesses momentos?

Carolina: Brincar com os meninos! Porque as meninas dançavam ou brincavam de Barbie - e eu não tinha Barbie! Eu não tinha brinquedo nenhum que fosse do nível social das meninas lá. Então, elas me excluía e eu brincava com os meninos. Brincava de He-Man ou brincava de She-Ha que era o único personagem feminino que me restava. E assim eu fui feliz!

Pesquisadora: E quando você saiu dessa EMEI foi para uma escola de ensino fundamental também no Tatuapé?

Carolina: Foi, uma escola estadual. Só que aí essa escola foi longe da EMEI, então nenhum dos meus colegas da EMEI foram para a mesma escola que eu fui - só minha prima. Aí

quando a gente chegou lá... Eu me lembro! Sabe a 25 de março no dia 24 de dezembro? Cheio de gente! Aí subia [?] um homem no palco e começou a falar os nomes das crianças no microfone, a professora e a sala. E eu lembro que eu comecei a procurar com a minha prima... E eu fiquei procurando, procurando, quando, de repente, olhei de um lado para o outro e só tinha a gente no pátio! E aí a gente começou a chorar! Por que a gente... Todo mundo tinha ido para a sala e a gente não tinha ido, não tinha prestado atenção. Aí aquele homem - lembro até do nome dele, seu Osvaldo -, ele foi lá, procurou o nosso nome na lista e levou a gente para a sala.

Pesquisadora: Seu Osvaldo era um inspetor?

Carolina: É. Aí, quando eu cheguei, todo mundo já tinha sentado na sala de aula. E obviamente me sobrou o lugar do fundo - que é o lugar dos repetentes. [risos] Eu fiquei lá muito tempo com os repetentes [risos], eles eram muito legais! [risos]

Pesquisadora: Isso na sua primeira série?

Carolina: É. Eu lembro que no primeiro dia de aula eu levantei a mão e a professora: "O que foi?". E eu: "Você não acha que eu sou muito pequenininha para ficar aqui atrás?" [risos]. E ela falou "Não!", que eu tinha que ficar quieta, que ali era meu lugar, pronto e acabou! Mas o bom é que eu fiz amizades: com Allan, Andrei... Eu lembro do nome desses dois - que eram os piores da sala! [risos] Mas eu ajudava eles a fazer as coisas...

Pesquisadora: Eles eram os repetentes que você falou?

Carolina: Sim, eram. Eles ficavam no fundo da sala. Eles eram grandes: eu acho que o Allan tinha uns dez anos, já.

Pesquisadora: Puxa vida.

Carolina: E o Andrei tinha oito, por aí.

Pesquisadora: E isso foi mais ou menos em 88?

Carolina: Foi, foi em 88. Eu tinha sete anos... Daí minha vida foi seguindo na escola... Até que descobriram que eu não enxergava na segunda série. [risos] Então eu tive de usar óculos e aí mentiram para mim: falaram que se eu usasse os óculos muitas vezes ia deixar de usá-los e estou com eles até hoje! [muitos risos e alguns comentários de Carolina sobre a tese ficar cômica]

Pesquisadora: Não, é a vida...

Carolina: É.

Pesquisadora: Eu também usei óculos quando era criança e foi mais ou menos nessa época... No meu caso foi na primeira série.

Carolina: É, eu acho que era uma proposta do governo do estado. Porque a professora fez um teste com a gente com umas coisinhas... Uns "ezinhos" para o lado e eu tampava o olho com uma colher de pau para fazer e a professora viu que eu precisava usar óculos.

Pesquisadora: A professora da segunda série? Já era outra?

Carolina: Sim, já era outra... E eu gostava mais dela. Eu não sei porquê, por que ela era muito... Ela era mais idosa também. A da primeira série também era idosa. Quando eu fui para a terceira série a professora era super nova, eu fiquei super contente!

Pesquisadora: Ficou contente por ela ser jovem?

Carolina: Sim! Por que, sei lá, era mais alegre! E eu lembro que a gente morria de medo de cair com uma professora que a gente chamava de "Louca"... Porque ela ficava brava com os alunos e jogava todos os cadernos das crianças no chão.

Pesquisadora: Ai gente...

Carolina: Aí um dia minha professora faltou e eu fiquei na sala dela - e ela era louca mesmo! Eu tive essa comprovação! Mas como eu era uma pessoa, eu era boa aluna, ela percebeu que eu sabia fazer as coisas e tal, então ela me deixou na turma dos bons, que era na frente. E jogou os cadernos da turma do fundo no chão! É, Jaqueline, o negócio era assim...

Pesquisadora: Realmente!

Carolina: A gente tinha muito medo dos professores, né? Ah, eu lembro que na segunda série eu tinha a chave do armário da professora! Na hora que eu chegava ela estava na sala dos professores e eu não ficava com as crianças no pátio. Eu ia para a sala e abria o armário dela e arrumava todas as coisas que ela gostava na mesa dela. Então eu que arrumava o armário dela - ela tinha uma secretária. E como eu terminava a atividade primeiro que os outros, ela me colocou, ela me chamava de madrinha das outras crianças que tinham mais dificuldade. Aí eu tinha uma régua, porque eu lembro, eu lembrava que meu pai contava que na escola dele, quando as crianças erravam tomavam uma reguada na mão! Então eu peguei a régua... Eu lembro até hoje do menino que se chamava Renato: ele começava a fazer a atividade e se dispersava - eu dava uma reguada na cabeça dele!

Pesquisadora: E ele? Qual a reação dele?

Carolina: Ele fazia a lição. [risos]

Pesquisadora: E o que você sentia nessa situação?

Carolina: Sei lá, eu achava que estava ajudando ele, entendeu? Eu achava que estava ajudando [?]. Agora falando assim, realmente... As coisas e as pessoas não mudam. Por que eu falo as coisas para as pessoas achando que estou ajudando e às vezes eu estou ofendendo. Não necessariamente dando uma reguada na cabeça.

Pesquisadora: O que já foi uma mudança!

Carolina: É Jaqueline...

Pesquisadora: E isso na sua segunda série... Aí você seguiu... Fundamental II, quinta série, muitos professores...

Carolina: Aí na quinta série tinha uma professora de Geografia. E, assim, a gente sempre estudava como? Cadernos e tinha os questionários: de História, Geografia. A gente tinha o caderno e os questionário: "Quando o Brasil foi descoberto?". Lembro até hoje que a minha irmã respondeu na prova, né... A professora perguntou: "Quem descobriu o Brasil?" e ela escreveu "Os índios", aí a professora pôs errado e eu fiquei revoltada! Por que na verdade quem tinha descoberto mesmo o Brasil eram os índios porque quando os portugueses chegaram já tinha gente aqui. Então, obviamente ... Aí a gente tinha que decorar as perguntas e as respostas para passar nas provas. E eu tinha boa memorização, então eu decorava bem. E eu tinha colegas do orfanato.

Pesquisadora: Orfanato?

Carolina: É, tinha um orfanato perto da escola e eles estudavam. Por que onde eu estudava quase não tinha pessoas negras: a maioria era de pessoas brancas. E quem eram as pessoas negras eram as pessoas do orfanato e eu percebia que existia a discriminação e eles eram deixados de lado tanto pelos professores quanto pelos colegas. E eu sentava perto deles. E desde a segunda série, mesmo que eu mudei de professora, sempre tive isso de ajudar. [?]. Eu acho que apesar dos pesares ela me deu uma função boa... Então eu sentava perto deles e eles tinham dificuldade de fazer as coisas, de decorar, porque eles moravam juntos num prédio e não tinha quem tomasse lição! E minha mãe tomava lição de mim, ela perguntava, ela fazia, sabe, essa coisa de ator? Ela fazia pergunta e eu falava a resposta, e aí eu comecei a fazer isso com eles no recreio e nas horas vagas, as poucas que tinham - eu comecei a fazer isso. Ajudava eles a decorar. Aí quando a gente foi para a quinta série a gente permaneceu com a mesma turma. Da segunda série até a sétima, porque eu saí na sétima série, da segunda até a sétima foi a mesma turma: eram as mesmas crianças.

Pesquisadora: Realmente, também lembro dessa estabilidade no meu caso...

Carolina: E era a turma "A", que era a sala dos melhores. Aí quando chegamos na quinta série foi uma professora de Geografia. E super diferente porque ela falava, ela não ficava passando atividade na lousa. Ela mandou a gente comprar um livro e eu até lembro o nome do autor: do Melhem Adas. E aí ela ia contando, falando as coisas, ela ia explicando. E a gente tinha que ler no livro onde ela tinha explicado aquilo e grifar: a gente nunca tinha feito aquilo na nossa vida! Nossa vida inteira foi questionário e, assim, a professora não deixava a gente

responder: e tinha que ser com as palavras que a professora tinha colocado! Então, você tinha que decorar exatamente aquilo! Você não podia falar "Ah, os portugueses chegaram...", não, tinha que ser exatamente aquela palavra! E aí, nossa, eu pirei naquilo que aquela mulher fez! E, assim, ela tinha uma maneira muito diferente dos outros professores... Porque ela não dava prova! Para as pessoas que ela sabia ela dava vários trabalhos, textos, a gente tinha que fazer redações de Geografia. E dependendo do que a gente fazia ela dispensava a gente da prova. Então só das pessoas que ela tinha dúvida ela dava prova. E as provas dela, eu lembro que a primeira prova que ela fez, deu para a gente, todo mundo foi mal! Por que a gente não sabia estudar daquele jeito, do jeito dela, a gente só sabia decorar! E aí na hora em que ela fez prova um monte de gente se perdeu, porque a gente não sabia. E eu comecei a entender qual era a lógica dela, "Não gente, a gente tem que entender e pode responder com as nossas palavras". Porque ela pedia isso nas redações: que a gente usasse as próprias palavras. E o pessoal foi começando a melhorar. Nesse ponto... Por que a gente tinha professora de História que continuava com o mesmo questionário do mesmo jeito até que trocou, foi na sexta, na sétima série que trocou de professor.

Pesquisadora: Então foi a mesma professora de História na quinta e na sexta?

Carolina: Foi, foi. Eram sempre os mesmos professores: de Matemática, Geografia. Essa professora de Geografia foram os quatro anos com ela. E na sétima série trocou, veio outro professor. E ele também me fascinava porque ele ficava contando a História como uma história, ele era do mesmo jeito que a professora Geni, de Geografia.

Pesquisadora: Você lembra o nome dele?

Carolina: Ah, pior que não lembro. Não lembro do nome dele, mas eu adorava o jeito que ele dava aula! Principalmente da história que ele contou que o planeta, as pessoas achavam que o planeta era quadrado e que se você passasse para o outro lado do horizonte você ia cair num abismo enorme e tinha uma minhoca gigante! Eu lembro até hoje dele desenhando a minhoca gigante na lousa! [sorri] E foram com esses dois que eu tive referência para estudar no primeiro colegial, entendeu? Que era ler, interpretar, grifar o que eu li que era mais importante... Eu aprendi a estudar.

Pesquisadora: Sim. E você disse que na sétima série trocou de escola?

Carolina: É, porque eu me mudei para o Itaim Paulista. Saí do Tatuapé porque a casa em que a gente morava estava desmoronando e a gente teve que vender os restos dela e o único lugar que meu pai pode comprar uma casa foi na Itaim Paulista.

Pesquisadora: Entendi.

Carolina: Aí eu lembro que quando eu fui para a escola fiquei chocada! Eu fui fazer a oitava série numa escola pública do Itaim Paulista e os professores não davam aula. Davam muito pouco. Por que eu estava acostumada... Eu estudei numa escola chamada Escola Padrão, e era a melhor escola do Tatuapé. A gente tinha fanfarra, a diretora era uma pessoa que brigava muito pela qualidade e quando ela percebia que algum professor não era comprometido ela dava um jeito, eu não sei o que ela fazia por que se era concursado ou o que era, mas ela dava um jeito de botar esse cara para fora. Ela ia atrás de merenda boa, ela era uma pessoa que se importava com a escola! E isso se refletia, então todos os professores... Porque eu já estudei em escola particular: estudei no [nome da escola] no primeiro ano. Então eu vejo que é bem parecido.

Pesquisadora: Ah, no primeiro ano já do ensino médio?

Carolina: Isso, no ensino médio. Por que as professoras... A gente tinha que comprar livro, a gente tinha trabalho de ler livro, apresentar trabalho, resumo, apresentar seminário. Eu lembro até hoje de um de Ecologia que eu fiz e que até hoje eu penso na natureza por causa daquele trabalho. [risos]

Pesquisadora: Isso no primeiro ano do [ensino] médio?

Carolina: Não, da quinta a sexta série porque a professora de Ciências também era uma professora muito legal! E ela era uma professora jovem e tinha uma relação com a gente de conversa. Apesar da professora de Geografia ter ensinado, ela tinha aquela história: eu sou a professora e você cala a boca também porque sou eu que ensino aqui. E com a professora de Ciências era um pouquinho menos... Ela já conversava com a gente, a gente já podia conversar na sala, falar o que a gente pensava. Então ela era para a gente o nosso amor - aquela professora de Ciências! E aí quando eu fui para a oitava série os professores não faziam nada! Eles escreviam uma lousa, você copiava, os colegas falavam: "A gente pode ir para a quadra jogar bola?", "Pode!". E na sétima série os professores já falavam, já davam o endereço das escolas para o vestibulinho por que tinha bastante desse negócio... A gente foi visitar o Liceu de Artes e Ofícios para a gente começar a pensar em uma escola para fazer o ensino médio. Então, quando eu entrei na oitava série comecei a perguntar para os professores "Quais são as escolas técnicas que tem por aqui? Vocês não vão preparar a gente para o vestibulinho?". Eles então me olharam com uma cara de "de onde surgiu esse E.T.?". Hoje eu penso que existe o ensino de pobre para pobre, porque nenhum professor lá acreditou que a gente tinha potencial para outra coisa na vida. Hoje que eu vejo, com a minha visão de hoje, eu tenho essa crítica para eles, esses professores, por que eles achavam que nós estávamos lá para pegar o diploma de [ensino] fundamental e "acabou a nossa vida ali"! Eles entendiam

que a gente não tinha interesse em estudar, mas também não se esforçavam para fazer aquilo ser interessante para a gente. Então a minha oitava série foi assim e eu nem sabia para qual escola eu iria.

Pesquisadora: Você não tem referências de aulas, professores, algum momento...

Carolina: Não. Não tenho, nenhum. [ênfase] Eu lembro do professor Regis porque ele virou padre depois. [risos] Só por causa disso que eu lembro dele! Mas os outros... Ah! E da professora Neusa, que era de Ciências, porque ela era quase minha vizinha e eu sempre encontrava ela pela rua. Mas, os outros, eu não me lembro de ninguém. E eles... Teve uma professora de Matemática, eu não me lembro o nome dela, que até se prontificou a procurar as escolas, mas, ela não levou adiante, entendeu? Aí, o que aconteceu? Como o primeiro colegial era noturno e lá onde eu morava tinha um assassinato todo dia, e a gente acordava com "presunto" na porta, então meu pai não me deixou estudar à noite - por que ele tinha muito medo e eu também! Aí ele pagou o [nome da escola], o colégio, para eu estudar o primeiro ano. Só que ele fez das tripas coração para pagar mensalidade, apostila, e eu me sentia culpada do meu pai fazer aquele sacrifício e eu não poder ajudar! Por que muitas pessoas lá falavam que trabalhavam, mas hoje eu vejo com a minha visão de adulto que era tudo mentira! [risos de ambas] Por que a gente tinha quatorze anos! [mais risos]

Pesquisadora: Realmente...

Carolina: E, assim, quando eu lembro das pessoas não tinham mesmo o perfil que trabalham: por que é diferente! Quando a gente começa a trabalhar nossa postura é outra. Né? Então, quando eu lembro deles, desses meus colegas, eu penso que eles mentiram tudo para fugir das aulas de Educação Física! [risos] Que era fora do horário de aula... Para não ter que voltar na escola para fazer a aula de Educação Física. [risos de ambas] É legal quando a gente relembra essas coisas! Aí eu pensei, né, minha mãe perguntou quando fui fazer a matrícula se eu queria Magistério, mas eu não queria ser professora de jeito nenhum! Eu queria estudar Ciências, Farmácia, eu queria fazer Biofarmácia, que era minha vontade de fazer no colégio técnico. Eu ia fazer isso, mas ela perguntou e eu vi que a mensalidade era mais barata no regular, daí eu escolhi o regular. Quando eu estava terminando o primeiro ano eu comentei com algumas colegas minhas que estava me sentindo mal porque meu pai estava com dificuldades e onde eu podia estudar porque não sabia de nenhuma escola por perto que eu pudesse estudar e fosse boa. Aí uma colega minha falou do CEFAM, que ela tentou entrar e não conseguiu, recebia bolsa de estudos... Aí eu falei: "Ah, meu Deus! Me fala onde que é isso, o endereço!", e ela falou "Mas você vai perder o primeiro ano por que tem que entrar no primeiro" e eu falei "Não me importo!". Foi aí que eu fiz a prova do CEFAM, passei e estudei.

Pesquisadora: Então, na verdade, a entrada no CEFAM foi por meio de uma amiga sua que comentou.

Carolina: É, por que eu nem sabia... E eu não queria fazer Magistério, mas era a única escola que era de dia, próxima e que eu sairia com um curso técnico, embora o Magistério - por que eu não queria dar aula. E ainda recebia a bolsa! E eu pensei que "Ainda não vou prejudicar meu pai: vou pagar meu transporte, vou pagar meu livro!" Entendeu? Então foi por isso que eu fui.

Pesquisadora: E o que você achou desses anos de CEFAM?

Carolina: Então, no primeiro ano, nos primeiros meses, eu tive vontade de desistir. Por que era difícil, a gente tinha que ficar o dia inteiro! E era muito puxado também, mas no mesmo movimento que eu vim até a sétima série. Aí minha mãe que me ajudou bastante e falou "Não, você consegue, só até você se acostumar! Ah, é assim mesmo!". Aí eu fui e depois que passou a adaptação eu gostei para caramba!

Pesquisadora: Sim.

Carolina: A gente fez amizades até hoje... [risos de ambas]

Pesquisadora: Até porque o dia inteiro na escola... Entrava às?

Carolina: Seis. Teve um ano... Não, entrava às sete! E teve um ano que a gente, eu saía, a gente saiu às seis. Só na quarta-feira a gente saía mais cedo, mas a turma que limpava o marmiteiro tinha que ficar! [risos]

Pesquisadora: Então como era a rotina? Tinha que colaborar na rotina da escola?

Carolina: É. Por que o prédio era emprestado para o projeto, então não tinha pessoas para limpar. Então a gente tinha que lavar banheiro, lavar marmiteiro... Lembro da hora da escovação que era um monte de menina usando o mesmo banheiro e a gente tinha que escovar. Fazia uma fila para escovar para depois chegar na pia... E geralmente estava sempre entupida e a gente chamava de "babódromo"! [risos de ambas]

Pesquisadora: E depois limpavam o banheiro...

Carolina: Depois tinha que limpar! Quarta-feira que era o dia que a gente saía umas quatro, quatro e meia, a sala responsável, cada mês era uma turma, a sala responsável tinha que ficar para limpar o banheiro.

Pesquisadora: Eram todos os alunos da sala?

Carolina: Não me lembro, mas num mês a gente tinha que fazer umas escalas. E quando a gente esquecia de pôr água no marmiteiro derretia as marmitas [risos] e a gente não tinha dinheiro para comprar comida na lanchonete!

Pesquisadora: Ai, gente, quanta dificuldade!

Carolina: Foi aí que a gente começou a fazer o primeiro piquete, né? Porque o marmiteiro era muito velho e a gente reivindicou para a diretora e ela não nos escutou, então a gente decidiu não almoçar e fomos todos para a quadra e começamos a bater as nossas marmitas [risos] exigindo melhorias para o marmiteiro! Só que a diretora entendeu aquilo como uma rebelião da FEBEM e se escondeu na sala dela e não queria sair de jeito nenhum!

Pesquisadora: Mas o problema se resolveu?!

Carolina: Os professores acabaram interferindo a nosso favor. Afinal de contas, a proposta deles era formar cidadãos críticos e depois tem que lidar com isso!

Pesquisadora: Sim, faz sentido.

Carolina: Enfim, o marmiteiro melhorou! [risos]

Pesquisadora: E as disciplinas? Você tem alguma lembrança das aulas, dos professores?

Carolina: Eu lembro que as aulas da professora Maria que eram Filosofia, Sociologia e História da Educação - eram todas à tarde, depois do almoço! [risos] Mas, olha, eu digo que hoje elas fazem todo o sentido na minha vida! No momento, naquela hora em que ela falava, muita coisa eu não entendia - mas hoje faz todo o sentido. A experiência de vida com a experiência profissional... Eu fico lembrando das coisas que ela falava em determinadas situações, das coisas que ela falava naquela época.

Pesquisadora: Ecoam hoje? Na sua vida hoje?

Carolina: É!

Pesquisadora: Você poderia dar um exemplo?

Carolina: Ah, não, não me lembro de nenhum específico não. Mas um que ela dava, sem ser no papel, ela sempre falava para a gente: "Nunca dê o seu lugar!". E eu "Caramba! O que ela quis dizer com isso?". Mas aí, hoje, na minha vida eu penso: realmente você tem os seus papéis sociais e você tem que ter a responsabilidade sobre eles, não pode delegar a outras pessoas e também não pode deixar o seu espaço ser ocupado por outro! Entendeu? Então quando eu e a Julia fomos fazer o seminário de avaliação da educação infantil a Julia falou para mim: "Carolina, eu não quero falar no seminário! Fala você!". Aí eu falei. Só que quem a Sônia chamou para fazer parte da comissão fui eu porque fui eu quem ela viu falar no seminário. Aí a Julia ficou chateada porque ela fez parte do trabalho só que ela não se apresentou. Eu falei: "Julia é aquilo que a professora Maria falou: você, de alguma forma, deu o seu lugar!". Eu não sei se isso tem a ver ou se te ajuda em alguma coisa...

Pesquisadora: Não, não... [sacudindo a cabeça e sinalizando a pertinência da fala] Na verdade é curioso que a gente se lembre, assim, que você se lembre ou mesmo eu me lembre

das experiências e falas de professores hoje e que hoje façam sentido na verdade. É isso que estou pensando...

Carolina: Quando ela falava de alienação, das verdades absolutas, eu vejo muito isso como professora. Como professora eu me vejo como uma pessoa que não sei. Quando ela falava de Sócrates, quando ele falava "Só sei que nada sei", e dizia que para ensinar primeiro tinha que fazer a pessoa perceber que não sabia de nada - eu percebo que isso é o fundamental no professor hoje. É o professor saber que ele não sabe de nada, daí ele vai para a sala como pesquisador! E que ele vai buscar respostas... Então ele não está pronto, ele não tem verdades absolutas, ele não está instruído, ele está se instruindo. Isso permite que ele estude, busque coisas novas e que ele possa ter essa flexibilidade na sala de aula. Então eu me vejo assim como professora. Eu não... Quando eu e a Julia começamos a pensar sobre a escuta das crianças ela falou para mim "Carolina, como é que a gente vai fazer isso?", eu falei: "Não tenho a menor ideia! Mas a gente vai descobrindo no caminho. Vamos ler, vamos ver, vamos ver o que a gente já consegue das crianças, o que eles já trazem para a gente". No começo a gente não conseguia nada. Por que eles tem uma resposta socialmente... Eles tem uma resposta pronta para os adultos, as crianças. E até você chegar no mundo deles porque eles tem a diferenciação: aquele é o adulto e eu falo "Eu gostei, foi legal e ele para de me encher a paciência!". Então das crianças vinha muito pouco e o início do ano [?] a gente não conseguia ter muitos projetos deles, das falas deles [?]. Hoje a gente não consegue dar conta de tanta coisa que vem para a gente!

Pesquisadora: Por favor, comente um pouquinho mais, assim, como é essa ideia de trabalhar a partir da escuta das crianças? Em que sentido? De quais modos isso é feito?

Carolina: Então, a gente começou meio que não sabendo direito o que era aquilo e a gente percebeu que o melhor jeito de entender a criança era dentro da brincadeira dela. Diferente da gente chegar e dizer às crianças: "O que vocês querem aprender?", e eles ficam te olhando com "aquela cara" e não te respondem muitas coisas ou respondem coisas... Eles falam "bichos", mas coisas que eles respondem para a gente de uma maneira, tipo, eu dou uma resposta para ela ficar satisfeita. Mas a gente sabe que aquilo não é do interesse. Então a gente começou a observar nos cantinhos, nas brincadeiras no parque, durante as brincadeiras começava a surgir esses interesses. Então eles começaram a... No cantinho dos tecidos começaram a construir roupas - aí eu comecei a trazer imagens de roupas pelo mundo, como eram roupas da história da humanidade. No parque eles começaram a observar as lagartas que apareceram na goiabeira. Aí eles começaram a fazer perguntas sobre as lagartas, quiseram guardar a lagarta para ver o que acontecia. Então, dessas observações das brincadeiras que

começaram a surgir e a gente começou a perceber do que as crianças gostavam, o que elas se interessavam, para onde é... E também tinha o projeto a escola. Então a gente tinha, tem que fazer meio que um acordo entre o projeto da escola e o que surge das crianças.

Pesquisadora: E essas crianças são crianças de que faixa etária?

Carolina: De 5 a 6 anos.

Pesquisadora: De EMEI?

Carolina: De EMEI. E aí a gente começou. Por exemplo, hoje, eu tenho aula com o Infantil I da uma até às três horas da tarde. E eles têm um caderno de recado e eu percebi que o caderno de recados deles têm muitas figurinhas - que eles adoram figurinhas! Então eles chegam na sala e não põem o caderno de recado na mesa logo: eles se reúnem para olhar a figurinha nova. Então às vezes a fala da criança não está só na fala verbalizada, mas é em outras formas de expressão. Então, eu comecei a perceber que eles gostavam muito de figurinhas! Aí uma professora entrou na sala e viu e eu falei "Gente, por que vocês não colocam o caderno lá na mesa?", aí eu vi que eles estavam trocando [?] figurinhas e ela viu também e falou "É por isso que eu proíbo essas figurinhas no caderno!". E eu, poxa vida, mas isso não é uma coisa ruim! Não tem que ser ruim, por que você vai proibir? Só por que eles não colocam logo o caderno na sua mesa? Aí hoje eu dei etiquetas para eles construírem suas próprias figurinhas. Aí eles pediram, ficaram meio assim, né? Por que acho que a outra professora que divide sala não tem muito essa prática. Aí eles falaram "Posso fazer qualquer coisa?", "Posso colar onde quiser?", e eu "Não, vocês podem! Podem pegar o caderno de recados que está na mesa e colar.". E eles: "Mas pode colar na capa? Posso colar no meu copo? Posso levar para a casa?", e eu: "Pode! É de vocês, eu dei para vocês!". Aí foi tão bonitinho porque eles colaram nas capinhas do caderno, colocaram dentro do caderno, no copo, na mochila, uma falou que ia levar para colar na geladeira. Ela tem um quadro, uma coleção de figurinhas na casa dela!

Pesquisadora: Olha só!

Carolina: Então você vê que num momento de observação de uma rotina lá na sala... Nenhuma criança falou para mim "Olha! Vamos colecionar figurinhas?", entendeu? Mas é a partir dessa visualização que a gente começa a observar a escuta, nem sempre verbalizada, mas às vezes através do desenho, através às vezes de conflitos dentro da sala a gente vai ter essa sensibilidade a enxergar as crianças e perceber o interesse delas. E quando a gente fala de escuta de crianças a gente pode pensar em incluir os bebês! Eles não verbalizam. Ou crianças muito pequenas, de dois ou três anos... Mas essa escuta acontece dessas outras maneiras também, através dos interesses que a criança demonstra através do brincar. Então esses

estudos da Comissão estão me fazendo abrir mais horizontes para enxergar essa escuta de outras maneiras.

Pesquisadora: Desculpa, mas Comissão de?

Carolina: Comissão para fazer a proposta de Avaliação de qualidade da Educação Infantil no município de São Paulo.

Pesquisadora: Entendo. Então essa é uma maneira de encarar o trabalho que é recente ou, de algum modo, quando você olha para a sua trajetória você percebe... esse tipo de preocupação?

Carolina: Eu já tinha um olhar, mas não tão embasado, não tão... Era uma coisa meio a nível de senso comum: eu lembrava de como eu era criança e o que eu gostava quando era criança. E eu lembro dos meus professores. Então, quando eu entrei na sala de aula, eu tinha esse cuidado de quando a criança vinha falar ou quando a criança ia aprender pensar em alguma coisa para que a escola fosse divertida para a criança. Isso é uma coisa bacana: ser legal. Às vezes você dá uma coisa para a criança, e é ótimo, mas eles não gostam... Então, tem que ter essa sensibilidade e perceber a hora de parar ou a hora de continuar com os projetos, com as coisas.

Pesquisadora: E você começou a lecionar com qual idade?

Carolina: Com 21 anos. [risos]

Pesquisadora: Com 21 anos [risos de ambas por conta da confusão no início da entrevista]. Logo após o CEFAM.

Carolina: É! Uns quatro meses depois do CEFAM eu entrei numa escolinha particular e dava aula o dia inteiro para uma sala mista: então eu tinha crianças de dois anos a seis.

Pesquisadora: Então já na educação infantil?

Carolina: Já na educação infantil.

Pesquisadora: A sua carreira toda foi...

Carolina: Foi na educação infantil. E eu não queria educação infantil.

Pesquisadora: Então, por que educação infantil?

Carolina: Por que foi onde apareceu o emprego! E aí eu comecei a gostar e a perceber que era isso que eu queria fazer da vida! Eu comecei a gostar.

Pesquisadora: Você se identificou já nessa escola, nessa primeira oportunidade de trabalho?

Carolina: Sim e não, porque o sistema era apostilado e eu achava que era muito massacrante para as crianças aprender em letra de mão com três anos de idade. Eles tinham que fazer lição pontilhada, encher caderno, e eu não acreditava em nada daquilo, mas eu era obrigada porque eu estava lá. E aconteceu uma coisa inusitada porque no dia que eu fui ser contratada passou um moço vendendo o álbum de formatura na minha casa. E minha mãe pensou: "Ah, ela

conseguiu o emprego então vou pegar o álbum de formatura e dividir em quatro parcelas" para eu pagar! [risos] Acho que eram 180 reais as quatro parcelas do álbum de formatura...

Pesquisadora: Álbum de formatura é caro mesmo!

Carolina: Quando eu cheguei em casa estava lá meu presente para eu pagar! Então, as quatro parcelas foram os quatro meses que eu fiquei na escola! [risos de ambas]

Pesquisadora: Então você ficou só para pagar o álbum?

Carolina: Ai ai... Aquele álbum custou, viu? Custou! E eu, assim, não tinha nenhuma vivência com criança: mal sabia botar um sapato num pé de uma criança - porque muitas pessoas acham que é simples, mas não é! Pôr o sapato no pé de uma criança! Então eu, assim, tinha as aulas de balé e de capoeira.

Pesquisadora: Com você?

Carolina: Não, eram outros professores e essas crianças. Eu tinha dezessete meninas e eu tinha que arrumar as dezessete meninas. Nenhuma delas sabia tirar a roupa ou vestir qualquer coisa. Então na quinta-feira que era a aula de balé eu já acordava chorando! Porque eu tinha que fazer um coque no cabelo delas e eu não sabia nem pentear meu cabelo direito, até hoje que não sei! [risos] Mas eu tinha que fazer o coque! Então eu enfileirava as meninas e quando chegava na última a primeira já estava toda descabelada! [risos de ambas]

Pesquisadora: Por que são pequenas!

Carolina: E a minha raiva maior era porque elas iam ao balé ficar sentadas no chão conversando com a professora de balé, eu não via nenhum passinho, nenhuma música ou nada do tipo! Eu ficava revoltada com aquelas aulas lá - você não entendia o que era!

Pesquisadora: Você não tinha meninos na turma?

Carolina: Tinha! Aí era aula de capoeira. Só que o professor de capoeira, eu acho que ele era uma pessoa que não gostava muito de tomar banho! E as pessoas... [risos] Nossa, ele cheirava muito mal! Aí as crianças morriam de medo dele por causa disso! Então nenhum menino queria fazer aula de capoeira, só dois ou três de outra turma! E aí para as crianças, eu falava para os meninos danados, "Se você não se comportar eu vou colocar você com o professor de capoeira!". [risos] Ai ai... E também eu não via ele fazer nenhum projeto, nem nada assim também. Não via! Eu não sei o que eles faziam ou como justificavam as aulas deles, não entendia!

Pesquisadora: E quando você saiu dessa escola particular você foi?

Carolina: E aí eu peguei o dinheiro que restou-me daquele álbum de formatura e aí eu paguei o concurso na prefeitura. E aí o dinheiro deu para pagar o concurso e eu tinha que comprar três apostilas e só deu pra comprar duas para estudar! O dinheiro. Aí eu pensei "Eu vou tentar

a escola pública e se eu não conseguir eu vou para Portugal cuidar da minha avó!”. Porque antes disso eu fui vender plano odontológico! Aí eu descobri que eles estavam me enganando porque existia uma indústria do desemprego!

Pesquisadora: Como assim?

Carolina: Ah, eles me aceitaram sem experiência e era uma coisa muito rara aceitar sem experiência...

Pesquisadora: E isso após o CEFAM?

Carolina: Após o CEFAM, porque eu não tinha mais a bolsa, eu não tinha mais o dinheiro: eu tinha que arrumar trabalho! E aí eles me contrataram! Eu tinha que ficar uma semana tendo treinamento, eu aprendi muitas coisas sobre odontologia: o Brasil é o segundo no mercado odontológico, só perde para a Alemanha! [risos] E aí a gente estava treinando para ser supervisor de vendas - e imagina eu supervisora de vendas! E, assim, nessa semana a gente teria esse treinamento. Só que a gente nunca conseguia conversar um com outro, um candidato com outro, a gente sempre sentava separado. E para a gente ir embora a gente tinha os nossos orientadores. Então antes de ir embora tinha que ir na mesa do orientador e era o orientador que ia com nosso amiguinho levar a gente até o metrô. Então eu nunca encontrava um colega que fazia esse treinamento para conversar, “O que você acha?”, nada! E um dia desses treinamentos entrou um homem esbaforido na sala: “Gente, gente, eu tenho uma proposta para fazer para vocês! Se vocês venderem um plano odontológico até às três horas da tarde e chegar aqui com o contrato, vocês vão ser admitidos como supervisores de venda! Vocês vão ganhar três mil por mês!”. Nossa, o cara falou, falou, falou que eu saí alucinada! E aí menina que era minha orientadora falou para mim “Tenta vender para alguém da sua família!”. E o plano odontológico não era barato: eram uns quatrocentos reais! Porque era um plano odontológico para a família toda, o ano inteiro, então era um plano caro! Aí eu liguei para a minha mãe: “Mãe, pelo amor de Deus, a senhora tem quatrocentos reais?”. E minha mãe: “Quê??? Você ficou louca? Eu não vou te dar quatrocentos reais!”, “Mãe, mãe, mãe!”. E ela: “Volta para casa agora!”. Aí eu fiquei muito brava com minha mãe, eu pensei “Poxa, minha mãe não vai me ajudar? Eu ajudei ela tanto, até dividi minha bolsa e ela não vai me ajudar!”. Eu entrei no metrô revoltada! Só que aí eu comecei a pensar nesses detalhes... Que eu não conseguia nunca conversar com ninguém, que a orientadora ficava falando umas coisas na minha cabeça... Foi aí que eu lembrei da professora Maria: alienação. Quando eu cheguei em casa minha mãe já estava com as pedras na mão: “Não, porque eu não vou te dar dinheiro, porque isso é enganação...”. E eu: “Deixa mãe, deixa quieto, eu já entendi!”. Aí no outro dia eu fui lá pedir minha carteira de trabalho de volta e aí eles me atenderam de outra

maneira: grossa, estúpida, porque eu não entrei no esquema deles! Eu lembro que outro colega sentou na outra mesa, sentou de ladinho e disse: “Isso é a maior roubada!”, aí eu fiz assim que eu já tinha sacado! E eu, caramba, existe uma indústria do desemprego! Que lucrava com essas pessoas que estavam desesperadas por um emprego! Quantas pessoas não pegaram empréstimo, para vender o plano e ser supervisor de vendas?

Pesquisadora: Realmente. E foi aí que você foi para a escola particular? Foi depois dessa experiência?

Carolina: Sim, foi depois, porque eu não queria ser professora!

Pesquisadora: Você evitou ser professora...

Carolina: Evitei! Eu evitei! Mas é como os árabes dizem: *Maktub!* Quando está no destino... [risos de ambas] A vida me empurrou, me jogou para o abismo, ma eu acho que hoje se eu, com essa minha cabeça de hoje tivesse que escolher, ia ser professora.

Pesquisadora: E por quê?

Carolina: Porque eu me identifico com o que eu faço: é um trabalho que eu posso experimentar, eu posso pesquisar... Eu gosto muito disso! Eu gosto muito das crianças, de estar com eles, observar o mundo deles. Não é um trabalho maçante, repetitivo, cada ano é uma experiência diferente – e eu sempre quis isso! Não me vejo no telemarketing, não me vejo trabalhando em outra coisa, e também porque eu sempre tive um lado social e a escola acaba me contemplando nisso, nesse lado social! Principalmente a escola pública! Até já me ofereceram emprego em escolar particular [recentemente] para ganhar mais, mas eu recusei! Por que eu não consigo me imaginar trabalhando em um sistema apostilado indo contra as minhas convicções. Então eu gosto da escola pública e acredito nela!

Pesquisadora: E você ingressou na escola pública municipal?

Carolina: É. Em 2001 como ADI, era creche da Secretaria de Assistência Social.

Pesquisadora: Foi antes da transição para SME...

Carolina: É. E quando eu cheguei nessa CEI, nessa creche, eu fiquei feliz e ao mesmo tempo triste! Feliz porque eu percebi que as crianças de quatro anos podem se vestir sozinhas! [risos] Nossa, isso me deixou muito contente!

Pesquisadora: Ainda mais depois da experiência do balé!

Carolina: Nossa, toda quinta-feira eu chorava! Meu fim de semana era fazendo pontilhado no caderno! “Gente, que vida é essa! Vou ser caixa de supermercado que pelo menos não levam as coisas, os códigos de barra, para a casa!”. [risos] “Para ficar passando...” [risos]. Aí eu fiquei muito feliz em relação a isso, mas uma parte ficou triste porque eu percebi o descaso das ADI em relação às crianças. Então as crianças no berçário só ficavam nos chiqueirinhos

ou nos berços, as crianças maiores... E também tinham poucos recursos financeiros, então os brinquedos que as crianças tinham eram doações e eram brinquedos velhos! As ADI jogavam esses brinquedos no chão e as crianças ficavam o dia inteiro com esses brinquedos numa sala de aula. E elas ficavam sentadas na cadeira e só ficavam olhando para evitar que as crianças se pegassem. E elas falavam: “Vamos fazer valer o nosso salário porque o nosso salário é para ficar sentada olhando!” Por que quando eu entrei junto com outras pessoas, essas pessoas tinham Magistério e elas não tinham. Antigamente não tinha nem a exigência do Ensino Médio: a exigência era elas serem mães, elas entravam como pajens. Então o negócio delas era trocar fraldas, trocar cocô, isso quando não xingavam as crianças por terem feito cocô [?]. Então eu dividia uma sala de Mini-grupo com uma dessas ADI. Então, toda vez que uma criança fazia cocô eu me adiantava a ela e tirava a criança daquela situação de ser ofendida por ter feito cocô na calça. Então a creche... O que ela avançou hoje do que ela foi... E, assim: a criança estava lá porque ela precisava de um favor! Não era um direito dela! Era qualquer coisa e ela tinha que "dar graças a Deus que a gente está olhando para as mães"! E aí tinha muito essa relação: “Tem mãe que não trabalha e a criança está aqui!”. Então a creche era vista como um lugar para a criança pobre, que a mãe não tinha condição de ficar com ela em casa, ou, quando a mãe não trabalhava, era porque ela estava em situação de risco. Então eram crianças pobres que não tinham condições econômicas! Ninguém lia história, ninguém pensava em nada disso! E aí eu tinha que lidar com essa situação porque eu entrei nova na prefeitura e não podia bater de frente com essas pessoas! E também eu era nova, né, não sabia direito me impor!

Pesquisadora: Mas se incomodava com a situação...

Carolina: Me incomodava com a situação! Tanto que o que acontecia: essa minha colega gostava muito de conversar! E ela andava borboleteando pela escola e me deixava sozinha! Era nessas horas – e também não tinha livros, não tinha nada dessas coisas; nessas horas eu aproveitava e contava histórias para as crianças usando os lençóis. E brincava de fantasma, de super-heróis, inventava história com os lençóis dos colchões das crianças! Eu me lembro bastante disso, mas também fiquei pouco tempo... Ah, e também entraram outras ADI, uma tinha Pedagogia e acabou ficando com uma sala de crianças maiores e eu comecei a ajudar e ela tinha já uma outra visão de educação! Então ela lia histórias, arrumava histórias para ler, ela tinha outras... Construía painéis com as crianças, às vezes as crianças recortavam revistas, colavam, então era outra visão, mas era... Quando a CEI passou para a Educação a gente começou a ter recursos, veio material, começou-se a pensar em coordenador pedagógico porque até então não tinha.

Pesquisadora: E você ainda era professora de CEI quando houve a transição?

Carolina: É, dois meses depois, aí eu saí para assumir como adjunto, professor substituto, na prefeitura.

Pesquisadora: Mas já em EMEI?

Carolina: Em EMEI. E aí eu comecei a perceber que era diferente! Na EMEI era uma escolarização, porque na EMEI que eu fui parar foi no [nome da EMEI], lá em São Miguel. E as professoras já eram bem antigas e tinham que passar o silabário para as crianças – porque eu peguei as crianças de terceiro estágio. E o caderno estava na letra "F" ainda. E aí as professoras perguntavam: “E, aí, que letra você está?” e eu pegava aquele caderno e a professora... Como teve vários, tinha cruzamento de área, professor de EMEF porque estava faltando professor na EMEI, era o caos! Eu só sei que eu era a quarta professora que entrava na escola! E aí as mães ficaram tão bravas que ela fizeram uma rodinha para me catar lá fora na rua! Para me bater!

Pesquisadora: Bravas por conta do...

Carolina: Porque eu era a quarta professora que pegava as crianças e elas achavam que as crianças não estavam aprendendo nada na escola porque eles ainda estavam na letra "F"! E era em setembro: como é que iria dar tempo de dar o "O"? [risos] Como é que iria dar tempo de dar o alfabeto? A coordenadora viu que elas estavam fazendo isso e botou todas para dentro - essa parte eu nunca vou me esquecer! Eu devo minha vida a ela: pegou o microfone e começou a contar que existia um concurso, que não foi escolha minha, que eu não tirei a professora do lugar dela, que tinha um concurso e era para elas... E a parte bacana é que lá tinha formatura e quando teve a formatura uma mãe, que foi a mãe que fomentou a revolta, fez uma homenagem para mim! Ela fez um poema! Todo o mundo chorou, menos eu, e eu tive de fazer uma cara de emoção - porque não consigo chorar facilmente nessas situações, né?

Pesquisadora: Então no fim das contas a experiência nessa escola foi positiva, não?

Carolina: Foi! Aí a escuta das crianças começou nessa formatura!

Pesquisadora: Sim?

Carolina: Sim, por que eu estava nova e não tinha nenhum acervo, de nenhum tipo. Aí eu perguntei para as minhas colegas de trabalho: "O que eu ou fazer nesse negócio?". Elas me deram vários CDs da Xuxa e eu me recuso a dar CDs da Xuxa! Aí eu perguntei às crianças, "Qual música vocês querem apresentar na formatura de vocês?". Aí era a época do "assererrê", lembra?

Pesquisadora: Lembro!

Carolina: [canta um trecho do refrão da música "Ragatanga" do grupo *Rouge*] Até hoje eu nunca entendi o que significava aquilo!

Pesquisadora: Acho que nada verbalizável...

Carolina: Então, eles queriam muito porque era essa música que estava nas paradas de sucesso. Aí eu pensei: "Meu Deus, essas crianças precisam de repertório!". Eu comecei a trazer vários estilos de música para eles ouvirem e no final eles escolheram "Amanhã", do Guilherme Arantes.

Pesquisadora: Puxa!

Carolina: Por que tinha guitarra no começo e eles piraram com aquele "toiontoin" [som da guitarra]! Aí quando as colegas perguntaram: "E aí? Já escolheu sua música?" e eu "É, 'Amanhã' do Guilherme Arantes", "Você é louca??? As crianças jamais vão cantar uma músicas dessas! Elas não conseguem!". E eu: "Eu vou provar para vocês que conseguem!" e na formatura eles cantaram - inclusive o hino nacional. [risos] Porque tinha que cantar o hino nacional! [mais risos] Acho que essa foi a primeira experiência concreta que eu tive assim, que eu me lembre mesmo, de olhar a criança. Entender ela e o que ela quer.

Pesquisadora: Sim. E você continuou no [nome da EMEI] durante sua carreira?

Carolina: Não, eu fui para o [nome de outra EMEI]. Aí eu fiquei sem sala, fiquei eventual e minha vida era "muito boa".

Pesquisadora: Porque só ficava na escola se houvesse regência.

Carolina: Isso, uma hora e meia. A gente ficava uma hora e meia, então eu pegava bem a hora do almoço e o almoço era muito bom! Porque as cozinheiras mandavam bem na comida! Nossa, aquela salada de legumes eu nunca vou esquecer! [risos] E, assim, as professoras não faltavam! Eu me sentia meio urubu porque eu precisava de dinheiro, a gente recebia uns 180, 200 reais; aí eu pensava "Puxa vida!". E eu era a última das adjuntas, então as licenças eram as outras colegas que pegavam tudo e eu não pegava nada! Então eu não tinha dinheiro! Mas minha vida era boa: acordava às 10 horas da manhã, comia na escola e então não dava despesa em casa [risos divertidos pela brincadeira], voltava para casa e ainda dormia mais um pouco! Mas eu precisava de mais coisas, então eu entrei no CEU [nome da unidade] quando inaugurou. Eu ia nas atribuições periódicas.

Pesquisadora: Ah, as atribuições na DRE?

Carolina: É, para pegar sala e eu peguei no CEU [nome da unidade]. Foi aí que me chamaram para titular e eu peguei no Jardim Nélia! Tive que largar "rabicho" porque eu dava aula no segundo turno no CEU [nome da unidade], então eu tinha sair dez horas da escola e pegar o ônibus correndo para ir para o CEU [nome da unidade]. E depois eu voltava para

fazer hora-atividade no Jardim Nélia. E foi nessa época que eu comecei a fazer o PEC que era a faculdade que a prefeitura ofereceu para os professores.

Pesquisadora: Para aqueles que ingressaram com o Ensino Médio.

Carolina: Então, para aguentar, eu tive que tomar muita vitamina! [sorrisos]

Pesquisadora: E o que você achou da sua formação por esse programa?

Carolina: Eu gostei! Muito, muito! Porque era o pessoal da USP... A parte ruim é que não era presencial então a gente tinha aqueles cadernos... Eu gosto de ter aula com professor! Entendeu? E não ter só vídeo... Eu senti muita falta disso! Eu acho legal porque o professor te fornece outras pistas e ele também vê os alunos dele! Eu acho que nenhum professor dá a mesma aula igual para todas as salas! E as salas tem as suas características e eu acho que isso muda! Então quando o professor vê uma sala que é resistente, que é crítica ou passiva, uma sala mais assim, uma sala se identifica mais... Gosto de ver essas nuances nos professores.

Pesquisadora: Sim.

Carolina: Acho que isso ajuda a gente a aprender e essa parte eu senti falta. Mas o material que eles deram para a gente era o mais atual em relação à educação. Mas eu percebi que tinha muita coisa que eu não conseguia entender também! Porque nas escolas a prática era outra! E também porque a gente leva para a escola a nossa vivência de escola! [pesquisadora concorda: "Com certeza"] Então a gente leva para a escola esses momentos, a gente lembra de como a gente foi criança, os professores, o que é ensinar, o que é aprender - então a gente carrega tudo isso para dentro da sala! Eu, por exemplo... Teve questões sobre a progressão continuada que houve um debate muito grande! Porque foi sempre uma coisa que eu sempre achei ruim! Quando ela foi implementada na escola, progressão continuada, de acordo com o senso comum era uma coisa ruim porque a criança não repete, você acredita naquela história que o brasileiro só estuda se for forçado a ter uma prova... E houve um debate por conta de um desses... [Dessa?] parte do currículo que falava da progressão continuada. E teve um debate terrível sobre isso! E a gente argumentava, esses argumentos toscos, e a professora da USP argumentava os outros: que era cruel a criança ficar fora da sua faixa etária, o que a gente considerava aprendizagem. Enfim, aquela discussão ficou muito na minha cabeça e eu não consegui entender a argumentação da professora, mas ficou ali! E aí, conforme o tempo foi passando e eu fui vendo, pensando, estudando, aí hoje eu posso dizer que concordo com o que ela disse. Então quando alguém fala mal da proposta eu brigo! [risos de ambas] Mas eu entendo porque na primeira vez a minha postura foi essa de acreditar em que tudo que aquelas pessoas falaram: que a criança só estuda se ela for forçada através de uma prova e eu vejo que na educação infantil não existe prova e a criança vai para a escola porque ela gosta, porque ela

se envolve... Então eu acho que muito, infelizmente, está na parte do professor de não chamar, não entender a criança, não conseguir trazer ela para se envolver com as coisas da escola. E não só o professor, mas a escola também! Porque quando o professor está numa escola que tem essas concepções é mais fácil ele trabalhar que em uma escola que não apoia esse tipo de concepção...

Pesquisadora: Sim, é mais difícil porque tem que lidar com outras resistências...

Carolina: E mesmo nas escolas que tem essas concepções, essa identidade, como é o caso da que trabalho ainda há muitos professores resistentes!

Pesquisadora: Nessa escola você trabalha há quantos anos?

Carolina: Onze, em setembro fez onze anos.

Pesquisadora: E nessa escola você disse que há resistências... Ao seu trabalho?

Carolina: É, existe...

Pesquisadora: E como você qualifica o seu trabalho? Por exemplo, no que o seu trabalho provoca essas resistências?

Carolina: Então... A nossa escola sempre trabalhou com projetos. Então cada ano tinha um diferente: teve um projeto da África... Primeiro a gente fazia projetos por turno, depois o pessoal começou a achar que era melhor fazer projetos pela unidade inteira, e aí a gente foi fazendo isso: tinha projeto da África, teve projeto de alimentação, teve projeto de histórias, brincadeiras, projeto de música...

Pesquisadora: Com durações variadas?

Carolina: É, aí a gente determinava a duração. Às vezes a gente falava... Teve projeto que a gente fez durar um ano! E a gente achou que ficou muito massacrante! Aí a gente decidiu, quer dizer, o pessoal decidiu, coletividade decidiu, que teríamos dois por ano. Um no começo sempre sobre identidade porque as crianças precisavam dessa... Porque as pessoas ainda acreditam que as questões de autonomia ainda são questões de saber usar banheiro ou comer sozinho, não consegue perceber autonomia para além disso, então se trabalha identidade nessas questões. A criança saber se cuidar sozinha, saber quem ela é, poder falar de acordo com o que o professor quer, entendeu? Mas eu estava dentro disso e achava até avançado porque a gente trabalhava projetos interdisciplinares e eu gostava bastante disso! Até que teve um momento que eu comecei a pensar... Porque sempre que a gente acha que a gente está bem existem outros pesquisadores, outros estudos, dizendo que aquilo não está certo. Pensei "Nossa, já faz oito anos que a gente trabalha desse jeito, será que isso ainda é bom?". Eu fui atrás de uma colega minha que estava fazendo mestrado porque eu pensei que ela deve estar em voga com as coisas que estão no momento! Aí ela começou a me falar da Sociologia da

Infância, da escuta de crianças... Aí quando eu li fiquei chocada! E no ano passado eu já comecei: fiz o curso de artes no [instituto] Alana e o projeto da escola era de música: e aquele projeto de artes me transformou! Porque a gente sempre vê a arte bem restrita e a arte pode ser tudo! Brincadeira no parque pode se transformar numa arte contemporânea! E isso me afetou de uma maneira que eu não podia ignorar, eu não podia voltar para a escola e não trabalhar aquilo! Entendeu? E eu também estava lendo coisas da Sociologia da Infância e estava vendo que as crianças traziam demandas que a escola não escutava! E aí eu fui chamada para levar uma bronca porque eu não estava de acordo com o projeto de música!

Pesquisadora: Nossa!

Carolina: Mas eu estava trabalhando música, mas não na intensidade com o que trabalhava antes nos outros projetos... Então eu fui chamada! E aí eu travei um debate com a diretora em relação a isso e ela não conseguia entender o que eu estava falando para ela, que eu estava buscando melhorar minha prática como professora! Estava falando para ela que aquilo que a gente fazia já estava ultrapassado, até na questão do desenho que se trabalhava muito a figura humana e se desprezava a garatuja... Mas a garatuja é a forma de desenhar da criança pequena e por que é que a gente vai desprezar se a gente trabalha com criança pequena? Eu comecei a explodir um monte de questões - e eu sou uma pessoa que eu não consigo guardar só para mim as coisas! Então eu comecei... Eu pedi ajuda a essa colega, a Jussara. Ela se formou mestra e começou a trabalhar na diretoria do Jaçanã e é uma coisa... A nossa sociedade valoriza dinheiro e diploma! Então eu fui buscar ajuda dela já que ela tinha o diploma de mestre da PUC! Aí eu fui atrás dela! E falei "Jussara, vai lá e fala com a diretora! E explica para ela porque não está entendendo nada do que estou propondo, ela acha que eu estou com rebeldia e não quero fazer as coisas que a escola propõe - e não é nesse sentido!". Aí ela foi na escola. Foi, conversou com a diretora, porque elas já são amigas, ela já trabalhou na escola...

Pesquisadora: Ah, já tinham relações pessoais.

Carolina: É. E a diretora valoriza muito ela por conta desse título, porque estudou, e ela tem uma fala legitimada por isso. Aí ela foi atrás: a diretora começou a ir atrás de cursos, de saber, procurar. No final do ano a diretora veio falar comigo, ela falou assim no último dia do ano antes de a gente entrar em recesso, ela me abraçou e disse "Muito obrigada pelo seu desafio!" Porque ela começou a perceber que aquilo que a gente fazia na escola não era o *top* como aquela acreditava... A gente ainda tinha que procurar melhorar! Mas ela falou que "em contrapartida, você e a Julia estão muito mais avançadas que as outras e o que eu faço com elas? Com as outras professoras?". Entendeu? Aí ela fica nessa...

Pesquisadora: Tentativa de mediar os conflitos?

Carolina: É! E foi aí que nesse ano isso apareceu muito mais! Porque aí eu comecei, além de buscar essas formações, eu comecei a registrar! Porque eu sempre fui vista como uma professora bagunceira! Uma professora que as crianças não respeitam porque não fazem fila! Entendeu? Era uma prática avançada e em alguns pontos retrógrada. A Carolina não faz fila! A Carolina faz barro no parque, então ela faz sujeira! Quando ela dá colagem ou quando dá tinta a sala fica suja! Então todo mundo me via como uma pessoa bagunceira! Desorganizada! E eu pensei... E essa Jussara, quando ela trabalhou lá, me disse "Carolina seu trabalho é muito bom! Só que você tem que registrar!" e eu falava "Jussara, não tem impressora! Que horas eu vou fazer isso?". Mas eu comecei a perceber que ela estava certa, principalmente... Eu recebi um aluno especial, ele tinha comprometimentos... Nossa, estou falando pra caramba, né, Jaqueline?

Pesquisadora: Não, imagina! Aliás eu quero saber: se você parar agora eu vou ficar curiosa!
[risos de ambas]

Carolina: Então, ele tinha bastante comprometimento: não falava, não desenhava, não tinha outras formas de registro. Então fui fazer um curso sobre deficiências múltiplas e nesse curso a moça que fez mostrou a importância do registro, até mesmo como uma devolutiva para a família e para a própria criança. Por que é a história da criança sendo registrada na escola! As outras tem os cadernos, tem os desenhos, tem as falas... E ele? Teria o quê? Foi aí que eu comecei a pensar que ele tinha que... Que ele tinha direito a esse registro! E foi aí que eu comecei a fazer e o projeto era de ciências, e a gente tinha uma A.V.E. na escola. Embora ela não pudesse entrar na sala de aula, eu pedia para ela me ajudar a tirar fotos! Então ela me ajudou muito tirando fotos nesses momentos. Eu comecei a imprimir e a pegar um caderno de desenho da criança, porque todas as crianças tinham um caderno, por que ele não teria um? Então o dele foi com foto e registros meus! Aí foi... Aí eu comecei: tudo que eu observava nele de evolução... A gente tem práticas de leitura simultânea: as crianças podem escolher a história que elas querem ouvir. E eu levei ele para escolher a história! Então eu passava com a cadeira de rodas até que ele chegou numa história que ele começou a gritar! Eu falei "Você quer essa?", e ele se comunicava piscando, aí ele piscou e eu registrei. Todas essas coisas foram registradas. Junto com isso eu comecei a registrar o projeto de Ciências. Porque o projeto Ciências foi uma ideia minha! E muitos professores falaram que era impossível ensinar Ciências para as crianças, que era uma loucura, que isso não existe, que criança... "Como é que a criança vai aprender Ciências?". Mas porque entenderam Ciências no ensino fundamental e no ensino médio, e não aprenderam que a ciência faz parte da nossa vida desde que a gente nasce! A gente é um experimentador científico, a criança é! Por que ela vê, é

curiosa, ela elabora hipóteses, ela experimenta, ela comprova ou não e ela elabora explicações daquilo. Então eu pensei "Eu tenho que provar a essas pessoas que é possível, as crianças podem aprender." Então eu comecei... Esse grupo de resistência, de alguma forma, foi beneficiário para mim: eu comecei a registrar! E percebi que meus registros eram muito escolarizados porque dividia em atividades, desenvolvimento e conclusão. Todos os registros eu fazia isso. Daí comecei a perceber... Essa colega, a Jussara, falou: "Carolina, por que você não faz um *blog*?" Um *blog*, mas não só com as experiências: porque ela falou que atividades era muito ruim de falar, era melhor falar experiências. [**Pesquisadora:** Você concordou com ela?] E eu comecei a observar que o que a gente fala tem peso, tem um significado: a gente não pode usar palavras, a gente tem que definir e a nossa concepção se reflete nelas. Então nas questões... Atividade remete à escola e educação infantil não é uma escola! É um espaço da primeira infância e a gente tem que respeitar essa primeira infância! Então, não tem que ser um espaço escolarizado, mas um espaço de respeito à criança! Então quando a gente fala "atividades" a gente remete àquilo: apostila, papel, comprovação de aprendizagens, tudo isso está embutido nessa palavra. E quando a gente fala em experiências, a gente já está mudando o foco para... experiências! [risos]

Pesquisadora: E para quem experimenta?

Carolina: E para quem experimenta! Para quem vive, vivencia! Aí eu mudei: não uso mais atividade, mas experiências! Comecei a perceber que as palavras traduzem as nossas concepções e comecei a ter mais cuidado com isso. Aí no *blog* também: o *blog* me ajudou também! Porque no *blog* você tem que ter uma constância e ele é tipo um filho: não quero deixá-lo largado porque ele é meu trabalho! Ele é a valorização do meu trabalho! Meu trabalho que não aparece em folhas de papel aparece nesses registros. Então eu comecei a pensar, a estudar mais, comecei a correr atrás de livro, de texto. Escrever, porque eu tinha parado de escrever depois que fiz a faculdade e fiz a pós-graduação em psicopedagogia.

Pesquisadora: E concluiu?

Carolina: Concluí. Mas, depois disso, eu não escrevi mais. E o *blog* me obrigou a isso, a ter o cuidado de escrever e pensar no que eu vou escrever, que tipos de fotos eu vou colocar, se as pessoas vão entender o que eu vou escrever, se elas vão entender a concepção... E isso me traz um retorno porque eu vejo quais são as atividades... as coisas... as postagens que as pessoas mais visualizam, quais são as que menos visualizam, e isso traduz o que as pessoas estão buscando no *blog*. Então eu percebo que quando eu coloco no *blog* coisas que sugerem experiências são as mais vistas que as coisas que sugerem teorias. Fiz um texto sobre o brincar, sobre a aprendizagem do lado externo da escola: para que a criança não fique só na

sala de aula, que a aprendizagem também acontece no parquinho. E são as menos visualizadas. Só que a que é *top* no *blog* é sobre grafismo infantil e eu acho que é pelo pessoal que pesquisa da pedagogia. Tanto é que pelo *blog* a gente tem como ver se as pessoas pesquisaram no Google e quais foram as palavras, e a maioria é por grafismo.

Pesquisadora: A origem do tráfego...

Carolina: É. Grafismo infantil, Luquet, Lowenfeld, por isso que é uma das postagens... Tem mais de onze mil visualizações!

Pesquisadora: Nossa! E você mantém o *blog* sozinha?

Carolina: Não, é a Julia junto, sempre a minha parceira.

Pesquisadora: Todos esses anos?

Carolina: Todos esses anos.

Pesquisadora: E você disse que o ensino de Ciências é possível às crianças pequenas com todas essas características que você comentou. E o ensino de História para crianças pequenas? O que você pensa sobre?

Carolina: O ensino de História tem uma história nele. Porque quando a gente fazia projetos a gente tinha que escolher um tema para o projeto. E eu vi uma revista em cima da mesa, uma revista chamada Ciência Hoje, que falava da África! Aí eu comentei com a Julia: "Julia, por que a gente não faz o projeto sobre a África? Porque eu não conheço nada da África, sei que na África tem bicho! Eu sei que tem gente, que tem cidade, porque meu pai e minha mãe vieram de lá, da África do Sul, mas, fora isso, eu não sei de nada! E eu acho que é um tema interessante para a gente estudar!". E porque a gente tinha a questão de que quando se fazia matrícula lá na escola e se perguntava a cor para a mãe, a mãe falava que a criança era parda ou branca. E quando era "Ah, recebe algum benefício social?", ela declarava a criança como negra. E muitas vezes a criança estava lá no momento, era negra, e a mãe declarava parda ou branca. E a gente começou a trazer isso, porque a diretora da escola é negra e ela traz isso, faz parte desses movimentos étnico-raciais e ela trouxe isso para a escola como uma problematização: como é que essas crianças se veem ou não se veem? E aí a gente começou a trabalhar o projeto da África. Mas até então eu não tinha dado tanta ênfase para essas questões, para mim era um projeto e o pessoal do primeiro turno gostou! Aí a gente começou a estudar! E achou o Baobá, os panôs... E, para direcionar, as leituras. As leituras africanas. Então a gente usou *As tranças de Bintou*, *Bruna e a galinha d'Angola*, esses livros foram nos orientando e orientando as experiências no decorrer do ano. Construímos máscaras africanas, bijuterias africanas com as crianças... Aí surgiu o prêmio do CEERT sobre as questões étnico-raciais na escola e a gente se inscreveu. Nós fomos chamados, nós fomos contemplados.

Então quando a gente foi chamado ganhou um curso do CEERT: eram uns dois ou três dias que a gente fazia o curso e ia até a premiação. E aí eu fui nesse curso, o pessoal do turno achou que eu era a pessoa mais inteirada no assunto, até para eu explicar o projeto da escola, era a pessoa que conseguiria falar melhor. Aí escolheram eu... E a coordenadora - nós fomos para esse curso. Nesse curso que eu fui me abrir os olhos para essas questões e como elas eram importantes! Por que foram pessoas, professores negros, relatar como era a infância deles na escola. Aí eu me lembrei dos meus amigos no orfanato, das questões de aprendizagem deles, como eles eram vistos pelos colegas, como eles eram vistos pelos professores, eu fui olhar para as crianças da escola. Quando a gente trabalha o projeto identidade, e pedia para eles desenharem o autorretrato deles, eu ficava escandalizada porque eles, a gente tem bastantes crianças afrodescendentes, e elas pintavam com aquela bendita "cor de pele", que eu odeio usar esse nome, aquela cor salmão, que eles até hoje chamam de cor de pele: é uma coisa difícil de fazer sair da cabeça deles... Hoje meus alunos falam "cor de pele", mas é o marrom, marrons! E se desenhavam loiras, de olhos azuis, principalmente as meninas! Ou não pintavam: se o papel era branco, ou de qualquer cor, nenhuma criança pintava! Eu lembro até hoje de uma menina que eu falei para ela: "Se olha no espelho, vê como seu cabelo é!" e ela "Meu cabelo é liso!", mas o cabelo dela era crespo! E eu "Beatriz!", e era o Infantil II, eles já tinham seis anos! Por que no Infantil I ainda as crianças não relacionam cor à realidade e se representam com os badamecos e outras cores, mas as crianças já estavam num estágio de desenho de realismo e ela "Não, meu cabelo é liso! Eu sou branca!"- e aquilo me chocou! Como é que eles não se veem? Não se veem... Então eu comecei a trazer essas questões para a sala de aula, fora do projeto. Comecei a levar... A gente fez assinatura da revista *Raça* porque mesmo dando a revista para as crianças não é o que a mídia mostra!

Pesquisadora: Não havia representações..

Carolina: Não são as representações. Aí eu comecei a pensar junto com as crianças de onde vem essa diversidade, de onde vem o seu cabelo, de onde vem a sua cor, porque cada um é diferente um do outro? E não tem como falar disso se você não passar pela história do Brasil! E aí eu comecei a contar para eles como era, os índios, que teve as navegações, mas conto em forma de historinha. Então eu faço barquinhos, conto que existiam os povos africanos, e eles precisavam de alguém para trabalhar no Brasil. Daí a gente acaba tendo que contar da parte triste, da escravidão, mas também as formas de reafirmação! Que apesar de tudo isso que aconteceu da escravidão, existiu um movimento negro, um movimento que existe até hoje de reafirmação dessa identidade!

Pesquisadora: E como as crianças reagem a esse tipo de abordagem?

Carolina: Eles adoram! Descobrir a história do Brasil! Eles adoram, adoram! E, assim: a nossa escola leva muito as crianças ao Museu Afro e o Museu Afro ajuda a ilustrar muito essa história porque tem as questões indígenas ali e tem a parte da cultura. Então eu comecei a trabalhar a cultura popular com as crianças por conta disso! E que seria uma forma de reafirmação da história do negro no Brasil! E foi aí que eu comecei a estudar o maracatu e fiz aula de música com o professor Alabê e ele me ensinou maracatu e eu descobri que sou uma pessoa muito feliz tocando alfaia! Se eu não fosse professora eu queria tocar alfaia no maracatu! [sorri abertamente] No último dia de aula no curso eu chorei, Jaqueline! Eu chorei! Porque como é difícil a gente poder ter acesso à música! A estudar música: é muito difícil! Então no último dia de aula eu chorei! Então eu aprendi sobre o maracatu e trouxe ano passado para as crianças. Eu sempre trabalhei bumba-meu-boi, mas sem entender essa relação! Quando eu fiz o curso e estudei maracatu, e eu fui obrigada a pesquisar sobre isso, aí eu percebi que era o quê? Uma reafirmação da nobreza negra! Porque tem a coroação dos reis negros, então eu tive que trabalhar história de novo, a história do maracatu para as crianças, quem era cada personagem. E o que percebi é que aquela turma, hoje eles são Infantil II, mas nas leituras simultâneas eles voltam para a minha sala e eu consigo conversar com essas crianças, eu consigo perceber que eles se enxergam e se gostam! E eles tem uma autoafirmação! E eu achei que o maracatu ajudou muito porque tem princesa, tem príncipe, todas essas coisas que estão presentes na mídia, mas de uma maneira que eles se percebem. Eles são contemplados naquelas pessoas, naqueles personagens! Em relação à Kalunga, que é aquela boneca que traz, que vem à frente do maracatu: ela é a representação da ancestralidade! E a ancestralidade é uma coisa muito forte quando a gente vai ensinar isso para as crianças, o que é a ancestralidade. Porque fala de onde eu vim, quem eu sou, quem é a minha família, quem é meu bisavô, quem é meu tataravô, e aí liga tudo com a história do Brasil e junta tudo isso aí! E aí eles começam, de alguma forma, a entender esse processo! Mesmo que eles não consigam verbalizar eles se envolvem e, nossa, é arrepiante! [risos] Eu fico arrepiada com essas coisas! [risos de ambas]

Pesquisadora: Por que você realmente acredita nesse trabalho. Imagina! Mas, me diz uma coisa: você disse que um dos fios condutores desse tipo de trabalho, pelo que entendi, foi essa questão de narrar as histórias como um meio de se valer de alguns recursos.

Carolina: Isso!

Pesquisadora: E esses recursos seriam literatura, principalmente infanto-juvenil, mas de que modo?

Carolina: E a visita ao museu também porque ela ilustra bastante!

Pesquisadora: Sim, e quanto à literatura? Como você se utiliza desse recurso no ensino de história, de conhecimentos históricos?

Carolina: Você está falando em relação às histórias infantis ou das leituras?

Pesquisadora: Não, porque você comentou que no ensino de história você deu o exemplo desse projeto sobre a África. E disse que um dos recursos que vocês utilizaram foi a literatura: *Bintou, Menina bonita do laço de fita...*

Carolina: É! Por que tem alguns livros que tratam.. Por exemplo, *Bruna e a Galinha D`Angola* é uma história da literatura infantil que traz essa questão da ancestralidade, porque a Bruna descobre a caixa da sua avó, um baú! E nesse baú tem um panô com o desenho da galinha d`Angola. E aí a avó dela começa a contar de onde vem a galinha d`Angola, que é a África, de onde ela veio. *As histórias da Preta* também é um livro que traz várias histórias sobre isso. A gente também gosta de trabalhar a capoeira e a capoeira traz essas questões históricas e há livros sobre a capoeira, sobre músicas de capoeira. E o livro *Sementes da África* que fala do baobá! E o baobá também tem uma relação com a ancestralidade, por isso eu falo que a questão da ancestralidade também é uma ligação com essa história. Ela traz uma ligação forte com essa história, a história do Brasil! E não é uma história do passado: é uma história que a gente vive hoje! Eu gosto muito de trabalhar com as crianças textos informativos também: a gente tem na sala de aula computadores - que são os cantinhos. A gente tem dois e tem acesso à internet.

Pesquisadora: Ah, na sala mesmo!

Carolina: É, e foi uma briga da direção! E através disso a gente pesquisa junto às crianças vídeos ou textos - e eu leio! Textos sobre o que eles querem saber de determinado assunto ou determinada dança... O maracatu - nós pesquisamos. O bumba-meu-boi: eles foram ao Museu Afro e ficaram encantados com o bumba-meu-boi! Então as pesquisas também foram feitas desse modo. Então não só da literatura própria para as crianças, como também outros tipos de textos.

Pesquisadora: E a resposta deles [é sempre de envolvimento?]

Carolina: Sempre de envolvimento! Tanto é que a Mostra Cultural, que foi a culminância desse projeto, foi quando eles se apresentaram e poucos pais gostam de ir para essa festa. Aliás é uma das coisas que a gente pretende descobrir o porquê para mudar a nossa forma de fazer. Mas muitas crianças foram porque os pais me falaram no dia, "Se eu não trouxesse para fazer esse bumba-meu-boi eu não ia ter paz o resto da minha vida!", então as crianças que trouxeram esses pais, de alguma forma, para a escola. E no ano passado, quando eu trabalhei

o maracatu, eu tive muito medo em relação à religiosidade: porque o maracatu tem essa ligação com a religiosidade africana e isso mesmo que eu trabalhei só na questão cultural! Mas, se você estuda mesmo, a fundo, o maracatu tem, por conta da ancestralidade, ele não é dissociado da religião. E eu fiquei com muito medo porque a nossa comunidade é em grande parte evangélica e ao ponto de não levar as crianças para a festa junina. Então eu tive medo de que as mães tivessem uma represália em relação à apresentação das crianças. Então um mês antes da apresentação do maracatu eu fiz, eu com a professora Julia, nós fizemos um texto e enviamos aos pais para explicar em que sentido o maracatu seria apresentado. E isso é legal porque os pais vão se enxergando também nessas questões: não são só questões das crianças. Por que essa questão da ancestralidade de saber quem eu sou, de onde eu vim e porque meu cabelo é assim afeta a eles também. E por isso que muitas ações da escola incluíram a família nessas oficinas: para eles também se enxergarem! Enxergar "por que tenho que alisar o cabelo da minha filha de cinco anos?", o que acontece muito na escola. "Por que eu falo que meu cabelo é ruim? De onde veio isso?". E a gente começa a fazer essa comunidade refletir. Aí nesse ano a gente trabalhou também questões da religiosidade, a gente teve a formação com o Lauro Cornélio, e ele começou a falar que a religião é uma produção de cultura. Uma cultura de determinado povo vai ter a religiosidade com os mesmos instrumentos musicais... Por que o que chocou no maracatu? Foi o batuque! Que as pessoas não estão acostumadas. Então as pessoas acham que música de criança é aquela musiquinha europeia, toda... Com aqueles instrumentos... E uma coisa que eu até conversei com o grupo de professores é que se é batuque isso não quer dizer que eu estou fazendo ritual de candomblé, mas, se a religião é africana o instrumento é africano! Se a manifestação popular ela tem origem africana ela vai usar os mesmos instrumentos: porque é uma questão de cultura! Da cultura daquele povo! Não é porque estou batucando que estou fazendo um ritual de candomblé! Mas ele trouxe essas questões para a gente enxergar a religiosidade não com medo, mas entender a religiosidade como a história também de um povo e a produção cultural de um povo! E isso deu a segurança para a gente abordar essas questões com as crianças.

Pesquisadora: Posso te pedir uma coisa?

Carolina: Pode!

Pesquisadora: Você comentou em algum momento sobre o trabalho com moda com as crianças. Você pode falar um pouco sobre como foi?

Carolina: O trabalho com moda foi bom porque a gente começou a fazer brincadeiras com materiais não estruturados. Então a gente começou a levar para o parque tecidos. Com o curso de artes comecei a pensar em interferências no espaço que fossem estéticas mas que também

modificassem o espaço e a brincadeira das crianças. Então comecei a levar tecidos e modificar os brinquedos no parque para as crianças brincarem diferente, e as crianças adoram cabanas! Depois, num segundo momento, a gente levou esses tecidos, mas deixando das crianças escolher os seus espaços e as suas brincadeiras. Aí eles correram para as goiabeiras da escola: para construir uma casa na árvore! Esse tecido que foi para o parque acabou indo para a sala de aula. E na sala de aula as crianças começaram a criar vestidos, roupas... E aí foi pegando esse gancho junto com a lagarta que apareceu na escola porque eles acharam o livro do bicho da seda. E eu contei a história de onde havia saído aquele tecido, de onde vinha o tecido, como era a produção da seda. Casou tudo isso junto e aí eu fui trazendo para as crianças essas roupas, as roupas através da história e depois a roupa dos povos: que cada povo tinha uma maneira diferente de se vestir. Eu queria focar na cultura africana, porque o projeto da escola também era falar sobre isso, só que quando eu fui passando as imagens as crianças ficaram... chamou muito a atenção para eles o véu muçulmano. E eles começaram a questionar "Por que a mulher tem que usar o véu?". Aí eu comecei a falar sobre as questões muçulmanas, a questão do véu, que o cabelo é sedutor. E teve a imagem da burca e aí eles ficaram estarecidos! "Como é que a mulher pode enxergar daquele jeito? Elas tem que andar com isso o dia inteiro?" E aí eles sugeriram que a gente experimentasse: na nossa caixa, na sala de aula, tem tecidos grandes, pretos. E um que parecia uma burca - mas não tinha para todo mundo. Então a gente fez assim: cinco crianças de cada vez porque eram cinco tecidos. E eles tinham que andar pela escola: subir e descer escada, ir para o parquinho, tentar beber água... E quando eles voltavam eu fazia o registro: gravava o que eles falavam. A maioria falava que era muito legal e depois falavam da dificuldade de andar com aquele tecido. E aí entramos nessa questão de gênero: quem deve dizer o que uma mulher deve ou não vestir? E como essa mulher é vista na sociedade?

Pesquisadora: E o que eles comentaram sobre isso?

Carolina: Eles comentaram que as mulheres deveriam usar a roupa que quisessem e ninguém tinha nada a ver com isso! [risos]

Pesquisadora: E mesmo considerando legal andar com o tecido?

Carolina: É... No começo eu não entendi porque eles acharam legal porque a minha intenção era, quando eles usassem a burca, perceber que era uma coisa difícil, uma coisa complicada! Já imaginou você andar com uma visão limitada, embaixo de um pano? E o Afeganistão é super quente e no dia que a gente fez essa experiência estava muito quente! E depois que eles falavam que foi super legal eles relatavam as dificuldades. Teve uma menina que relatou que não conseguiu respirar debaixo do pano, "Eu não consegui beber água!", "Para subir a escada

eu pisei no tecido e quase caí!". Então eles me relataram também as dificuldades e eu não tinha entendido por que eles tinham falado que era legal! Depois quando eu ouvi - e por isso achei legal você gravar! Por que depois você pega, escuta, e na hora que eu fui transcrever eu entendi: o legal que eles estavam falando era de experimentar, de poder viver isso na escola, ter experimentado isso! De poder por um pano, de ter se colocado na posição do outro! Aí então eu entendi que o legal não era "porque as mulheres devem usar burca"! [risos] Por que num primeiro momento é a ideia que a gente faz! Mas era deles poder experimentar! Aí eu trouxe a biografia da Malala, ela ganhou o prêmio Nobel da paz. Aí eu contei a história dela para as crianças.

Pesquisadora: Você contou ou leu?

Carolina: Eu contei, mas depois a gente pesquisou na internet e, então, eu li. Aí as crianças fizeram a produção de um texto coletivo sobre ela! E eles fizeram desenhos também! Teve uma aluna minha que desenhou ela [mesma] visitando a Malala! E aí eles começaram a pensar e eu falei para eles que nem todas as meninas tem o direito a ir para a escola! Eu gosto muito de trabalhar gênero com as crianças: eu acho que é um dos principais temas. Principalmente porque eles tem aquela divisão de rosa e azul que socialmente a gente vê nos brinquedos, na televisão. Então os meninos acham que botar roupa rosa é o fim! E isso é muito complicado! Então eu acho que a escola não reforçar esses estereótipos, não reforçar essa diferenciação, ajuda muito! Então eu trago muito essas questões sobre relações de gênero. "Por que a menina pode? Por que o menino não pode? Por que o menino não pode brincar de boneca? Por que a menina não pode jogar bola?". Aí a gente fez um jogo de basquete e as meninas ganharam dos meninos! [sorri] Porque geralmente se entende que a menina não sabe jogar bola. Ela tem dificuldade por quê? Porque na infância se dá a bola para o menino! E aí quando ela chega na escola não sabe jogar bola! E ela é excluída do futebol, basquete, por conta disso. Por que não tem habilidade a... Também fiz bastante futebol feminino! Por que futebol misto não dá certo: as meninas não tem a habilidade que os meninos tem então, de alguma forma, mesmo que se coloque isso no jogo num primeiro momento eu não trabalho o misto, só o feminino. Por que aí elas começam a pegar gosto, a entender as regras do futebol, por que elas também não entendem. E aí quando elas começam a ter um pouco mais de habilidade e entendimento dá para montar um time misto! Por que os meninos tem mais força bruta, física, e as meninas acabam tendo medo ou não entendem, e eles acabam excluindo elas. E futebol é uma coisa forte: não dá para fugir dele! [risos]

Pesquisadora: Não dá para se esquivar.

Carolina: Não dá para se esquivar! E é uma questão em que aparece muito o gênero! Então eu trago bastante essas discussões para a sala.

Pesquisadora: E me diz uma coisa: você consegue perceber alguma referência que você tenha para ensinar esses conceitos, esses conhecimentos, às crianças? Alguma referência de professor, por exemplo? Na sua trajetória, no seu modo de ensinar?

Carolina: No meu modo de ensinar? Eu lembro muito do meu professor de História, que quebrou aquele negócio dos questionários: ele contava história contando histórias e era divertido ver História desse jeito! Eu me coloco na situação dos alunos da História ser uma coisa legal e fazer parte: não ser uma coisa distante! Quando a gente foi ao Museu Afro Brasil eles visitaram o navio negreiro e eu tinha contado sobre a história dos navios. Aí meu aluno ficou olhando aquelas fotos da escravidão e falou: "Professora, essa luta continua até hoje?". E eu achei que aquela pergunta dele... Foi tudo! Não pela resposta que eu daria ou não daria, mas pelo fato dele perguntar se aquilo continua porque você entende que a História não é uma coisa que ficou no passado e acabou, mas que ela tem reflexos. E a criança consegue... Quando ele me fez essa pergunta ele entendeu isso! Ele quis entender isso! "Essa luta continua até hoje?". Eu falei: "De outras maneiras, mas continua.". E eu percebi que aquilo ficou lá na cabecinha dele. Talvez ele não consiga entender ou explicar, mas assim do mesmo modo que quando eu fui criança ou fui adolescente esses professores me falaram e depois mais tarde essas conexões fizeram sentido, eu acho a mesma coisa com as crianças. Talvez hoje eles não saibam dizer, mas talvez mais para a frente eles consigam enxergar uma situação e entender aquilo de outra maneira. Eu acho que as coisas funcionam dessa maneira. E por isso que eu faço bastante essa ligação de quando eu era criança, o que eu queria que o meu professor fizesse também... Então quando as crianças fazem bagunça eu me lembro: não, eu também escutava história de outro jeito! [risos]

Pesquisadora: "Também escutava a história de outro jeito" é ótimo! [risos de ambas] Porque é verdade!

Carolina: Aí a gente começa a se questionar. Questionar o nosso papel de professor, nosso papel de aluno e começa a estabelecer essas relações!

Pesquisadora: Pelo que percebi então você tem essas experiências que considera positivas, de trabalho. Você tem alguma experiência que consideraria não tão positiva nessa tentativa de trabalhar as noções históricas com as crianças?

Carolina: Quando a gente começa esse assunto com as crianças, e começa a perguntar para eles, vem coisas à tona que eu acho muito doloroso de escutar e saber que eles pensam assim! Como as questões étnicas, que falam da questão do negro, aí eles trazem racismo! Eu já

trabalhei rodas de conversa que eles fazem apreciação da revista Raça e depois eu perguntei o que eles acharam e eles "Ah, essa revista é esquisita!", "Esquisita por quê?". "Ah, porque tem muita gente negra! E preto é feio! Meu pai fala que preto é feio, que eu quero preto longe de mim!". E a criança que falou isso é negra! Aí começaram uma briga na sala: "Você tá falando o quê? Tu é mó neguinho!" Eu lembro até hoje do menino falando "Tu é mó neguinho! Você tá falando o quê?" Eu acho que essas coisas doem quando eu vejo crianças pequenas falando isso. Dói mais ainda saber que os professores não enxergam essas questões porque acham que a infância é inocência! Que eles não tem essas reproduções! E quando não se enxerga o problema então não se faz nada em relação a ele! Então quando você fala que as crianças trazem questões de racismo você é o bruxo, a bruxa da história: "Como a criança de três anos vai ter racismo?" Mas ela traz! Por que ela vê na mídia, vê no olhar da mãe, ela vê na relação entre as pessoas ou no professor com os outros coleguinhas. Ela vem para o mundo já está vendo essas coisas! Então essas experiências doem muito! E outra questão quando eu era estagiária do CEFAM a gente tinha que dar aula. E foi uma quarta série e eu fui dar aula de folclore e falar do saci-pererê. Quando eu fui contar a história do saci, na quarta série, eles estavam todos sentados nos seus lugares e aí os meninos apontaram o menino negro e começaram a gritar: "Ele é o saci! Ele é o saci!", e começaram a dar risada. E eu: "Gente, não faz isso, não fala isso!", porque eu pensei que eles estavam falando isso porque ele era negro. Mas aí acabou a aula e foi a hora do intervalo, o menino levantou, pegou as muletas dele e foi embora: ele só tinha uma perna! Depois disso eu nunca mais falei do saci na minha vida de escola, eu nunca mais falei de saci! Por que eu me senti um lixo! [silêncio breve] Entendeu? Mas, eu era imatura porque eu não consegui entender que aquela identidade do saci o que trazia. Hoje, estudando, lendo, vendo, pensando nessas questões... E quando a gente vê livros antigos que falam do saci trazem uma imagem negativa do negro! Mas naquele momento... Hoje essas conexões acontecem na minha vida, na minha história, na minha cabeça - acontecem e fazem sentido! Naquele momento eu não tinha repertório e nem embasamento para dizer isso que eu estou te dizendo! Mas eu me senti um lixo! E nunca mais falei do saci porque eu pensei "Ah, além de estar falando de uma pessoa negra e com deficiência física!". Porque eu contei a história do porquê do saci ter perdido a perna! Por que eu tinha lido a história que ele gostava muito de quebrar o ninho dos passarinhos e o curupira o tinha castigado tirando uma perna! Por que um dos trabalhos que a gente fez no CEFAM foi sobre o folclore e a eu tinha estudado isso. E tinha achado a história interessante e levei a história para eles.

Pesquisadora: Sua experiência no estágio...

Carolina: E foi aí que eu percebi como... Nossa, eu me senti muito mal! Muito mal! E depois eu tentei consertar, mas eu não consegui. Não consegui. [silêncio breve] Essa foi uma experiência muito dolorosa.

Pesquisadora: Uma experiência muito dolorosa para você... Mas que te informou! Te informou ao longo da sua carreira.

Carolina: É. Verdade, Jaqueline.

Pesquisadora: Haveria alguma coisa a mais que você gostaria de acrescentar? Comentar? Algum ponto?

Carolina: Não, eu acho que não... Eu acho que assim: tudo que a gente... A criança, ela é capaz de aprender! A gente não precisa fazer uma tese com a criança, mas essas questões mais... Como eu posso dizer? Quando a gente fala que a criança pode aprender ciências, ela pode aprender história, porque a gente acha, num primeiro momento, que essas coisas são distantes: que elas só estão nos livros, que são difíceis para se passar em provas! Mas a Ciência, a História, a Geografia, tudo isso está na nossa vida o tempo todo! E as crianças estão no mundo e elas olham para esse mundo, elas vivem esse mundo, então não é uma coisa distante delas! Então elas são capazes de se apropriar, de entender, de fazer parte disso! Então eu acho que é isso!

Pesquisadora: Muito obrigada pela entrevista! Muito obrigada pela paciência e disponibilidade!

Carolina: De nada, Jaqueline.

Tatiana, 40 anos, Dezembro de 2014.

Eu acho difícil fazer esses projetos, tem que ler muito, que às vezes eles pegam você desprevenido ou às vezes você tem que colocar o que você pensa independente... Que nem "Ah, professora! Minha mãe disse que dinossauro nunca existiu e isso é mentira! Que Deus nunca criou os dinossauros!" Então você tem que calçar, a gente vai e procura material, vai em livros, vai em atlas e vai procurar as coisas...

Pesquisadora: Boa tarde! Poderia me dizer, por favor, sua idade e local de nascimento?

Tatiana: Eu nasci aqui em São Paulo mesmo e tenho 40 anos. E depois eu morei um tempo no Maranhão e depois voltei para cá!

Pesquisadora: Então "tá" bom! [sorri] E quando você começou a estudar? A sua entrada na escola foi com quantos anos? Em que cidade?

Tatiana: Não fiz pré-escola, diferente dos outros, por que minha mãe não tinha tempo para levar: ela levava meus irmãos e praticamente me alfabetizou em casa.

Pesquisadora: Ah, é?!

Tatiana: É. Então eu era secretária, era professora, eu sempre tive muita... Ela sempre incentivou muito! Tinha livros, cadernos, fazia lição - aquelas de copiar - e tal, mas não fiz pré, não fiz pré-escola. Entrei com seis anos na primeira série numa escola estadual, e eu morava na Mooca na época. E aí segui, depois no Maranhão, a gente ficou bastante tempo, eu ainda comecei o colegial lá e eu fazia... Tinha só uma escola lá para estudar então eu fazia colegial de manhã e magistério à tarde porque eu sempre quis dar aula - e aí fui encaminhando para isso! Quando eu voltei para cá eu entrei no CEFAM, eu fiquei sabendo do CEFAM na época que era um Centro de Aperfeiçoamento do Magistério, não sei se você conheceu...

Pesquisadora: Eu fiz CEFAM.

Tatiana: Ah, você fez também? Eu fiz no primeiro que surgiu que foi em Guarulhos - não tinha São Miguel ainda.

Pesquisadora: Ah, você fez em Guarulhos... Muita gente que eu conheço fez em Guarulhos.

Tatiana: Fiz em Guarulhos e quando eu estava no terceiro ano eu passei na faculdade, passei na Unicamp, para Pedagogia, e eu fui para lá e levei o quarto ano do CEFAM para fazer lá. Que era muito politizado até, muito bom! Foi um quarto ano muito bom que eu fiz no CEFAM! E já comecei o primeiro da faculdade... Então eu fui sempre engajando um no outro... Daí eu fazia a faculdade à noite e quando terminei o CEFAM eu já consegui aula em

uma escola particular que tinha lá perto que o diferencial dela era dizer que tinha professores que estavam estudando na Unicamp. Então era o carro chefe delas! Todas as nossas colegas eram da faculdade, da Unicamp. E foi meio que um laboratório porque foi ali que a gente começou a experimentar mesmo o que a gente ia fazer, projetos que a gente ia trabalhar: era bem interessante!

Pesquisadora: Deixa só eu entender uma coisa: então você começou o Magistério no Maranhão e aí você fez um ano?

Tatiana: Eu fiz um ano só e aí voltei para cá! E aí quando falaram do CEFAM eu achei que era mais interessante fazer o CEFAM então eu voltei para o primeiro ano. E aí fui embora! Daí quando eu estava no quarto, eu fiz o quarto com o primeiro ano da faculdade.

Pesquisadora: Quer dizer que sua escolha pelo magistério foi muito cedo?

Tatiana: Foi. Tanto que, assim, nas opções, tinha colocado Pedagogia, História e Fono [Fonoaudiologia]. Mas aí quando veio a segunda chamada de outras faculdades que eu tinha passado eu preferi manter e ficar na Pedagogia mesmo.

Pesquisadora: E por que você preferiu manter Pedagogia? Já era sua primeira opção?

Tatiana: Já, já era minha primeira opção. Por que eu queria trabalhar com criança e eu achava que... Achava não: eu acredito que aqui é o miolo de tudo! Se aqui tiver uma boa formação, um bom embasamento, essas crianças vão conseguir levar e vão conseguir fazer algo diferente!

Pesquisadora: Entendi. E você disse que uma das suas opções era História. Você se lembra das suas experiências com a disciplina de História enquanto foi aluna?

Tatiana: Lembro. Teve... Eu passei do trauma para... [risos] Porque eu tive uma professora que era muito, assim, "decorar"! Tinha que pegar o livro e decorar! E no começo estava maravilhoso porque todas as perguntas que ela fazia estavam no livro. E depois no colegial, que foi no noturno que eu estava, tinha uma professora chamada Zelia e ela tinha verdadeiro amor pela História. Então ela começou a falar da História lado A e lado B. Então foi a primeira vez que eu ouvi falar dessa questão "Como assim lado A e lado B?". Então as coisas têm dois lados, os fatos, e foi daí que surgiu o interesse e eu queria me aprofundar mais! Eu gostava das questões de História no sentido... Mitologia, histórias clássicas, viajar nesse tempo e ver comparações. O que era interessante, o que era verdade e o que não era, e daí eu pensei mesmo em fazer, mas depois... Depois passou! [risos]

Pesquisadora: Então essa professora é a professora de História da qual você se recorda mais?

Tatiana: Sim!

Pesquisadora: Mesmo no CEFAM você tem alguma lembrança sobre essas aulas de História? No CEFAM ou na Pedagogia já na Unicamp?

Tatiana: É, na Pedagogia já é outro patamar que era mais política, né? Então, assim: eu tinha um professor que entrava e dava aula sobre socialismo e, depois do intervalo, eu tinha duas aulas sobre capitalismo uma atrás da outra - e você ficava embarçada! A sua cabeça dava um nó! Mas era interessante para você ver o pensamento de cada um: que cada um segue uma linha e qual você vai escolher! Eles abrem o leque de oportunidades de conhecer várias coisas e você optar por um lado. O que você gosta mesmo. É muito fácil falar "Eu sou socialista! Marxista! E pá!", mas quando você vê tudo o que aconteceu, "Ah, o socialismo é bom para todos? É bom para quem?" Então esse tipo eu acho que era uma reflexão mais profunda... E até que quando a gente vem para a sala de aula você dá outro nós na cabeça que é como você vai trabalhar tudo isso que viu e acredita para crianças tão pequenas? Que nem... A gente tinha que pegar livros didáticos e ver o que você achava legal, o que você achava que não era, e aí tinha lá: 22 de Abril - Descobrimento do Brasil. 7 de setembro, Independência e está lá Dom Pedro; e você sabe que não é assim e, quer dizer, você vai passar todo esse mito para depois destrabalhar isso como foi feito com a gente, né? Então qual é a melhor opção para se trabalhar? Será que é seguindo sempre essas datas, essas questões, que acabam sempre envolvendo religiosidade, que está por trás a religião - não é a minha religião, não é a religião da minha criança. Então todo esse percurso se você... São conflitos. Às vezes você pensa que a faculdade é formação, mas eu falo que é deformação! Por que ela tira um monte de ideias que você tinha e você tem que rever, que você... Que não existe essa verdade absoluta que todo o mundo prega, que tem nos livros, você vai construindo a verdade que você acha mais coerente, o mais certo. Então o "lado A e o lado B" foi para mim o mais importante da minha experiência e que eu trago até hoje.

Pesquisadora: E que você ainda hoje trabalha com as crianças?

Tatiana: Trabalho! Que nem a gente... Na escola eu sempre parto da questão da identidade. Então a gente vai trabalhar a "minha família" e que nem sempre é igual à sua, minha família pode ser diferente, eu sou diferente; aí a gente começa a trabalhar essa questão de diversidade e você vai levando a ver cada lugar: de onde vieram os meus pais? Como era lá? As verdades que existem nesses lugares todos... E eu vou buscando trabalhar assim com eles e me pautando sempre em livros de leitura, histórias paradidáticas que ajudem. O que eu tenho mais claro agora é o da "consciência negra" e que a gente estava trabalhando, então a gente leu *As tranças de Bintou*, *O menino Nito*... E aí os meninos ficam "Menino não pode chorar!" e é uma coisa que todo o mundo fala e por quê? E aí eu tenho um menino muito chorão e eu

falo "Igor, você chora demais!", "Mas o menino Nito também chora! Eu posso chorar!". [risos] Então eles... Meu objetivo maior é esse: que eles tenham um respaldo maior de justificar as atitudes deles perante as coisas mesmo: eu gosto, eu não gosto, e por quê? Por que não é só não gostar ou não querer, então a gente vai trabalhando nesse sentido... Mas eu tenho muita dificuldade, eu acho... Eu acho difícil fazer esses projetos, tem que ler muito, que às vezes eles pegam você desprevenido ou às vezes você tem que colocar o que você pensa independente... Que nem "Ah, professora! Minha mãe disse que dinossauro nunca existiu e isso é mentira! Que Deus nunca criou os dinossauros!" Então você tem que calçar, a gente vai e procura material, vai em livros, vai em atlas e vai procurar as coisas... E às vezes não tem na escola e você tem... Nesse sentido, eu gosto de trabalhar aqui por causa disso: você vai na biblioteca e um monte de livros para eles observarem! Então fazer esse tipo de trabalho com os pais, as reuniões, sempre procurar ser reuniões formativas e não só informativas de chegar e falar "seu filho está assim ou está assado", mas chegar e mostrar o que a gente faz, mostrar também para não interromper o trabalho da criança por que é criação dele... Todas essas coisas, esses fatos, eu acho que são relevantes e fazem parte da história da criança! E que é a história mais próxima que ela tem e que para entender as outras histórias eu preciso entender a minha! Eu preciso conhecer a minha!

Pesquisadora: Sim, com certeza. [tosse, pede desculpas. Tatiana responde "Imagina"] Então os seus investimentos são muito fortes na questão da identidade? Da história de vida da criança? E você comentou que você utiliza a literatura, a literatura infantil. É isso mesmo?

Tatiana: Sim.

Pesquisadora: Você pode me contar uma situação que você tenha se valido desse recurso com as crianças? Você comentou *As tranças de Bintou*, mas tem alguma outra situação que você possa me descrever?

Tatiana: Tem! Quando a gente trabalha no começo do ano a questão das famílias tem um livro que eu gosto de usar que se chama *A família de cada um*. Então a gente apresenta o livro, a situação é passada na escola, e tem que levar fotografias. E você vê toda a questão do trabalho da criança e a importância de você passar um trabalho e assim: tem pai preparado para aquilo, tem pai que não está, a criança vai buscar sozinha ou a criança vai buscar com a POE [?]. E quando eles trazem e daí eles veem a história e se percebem na história, porque eles percebem, "eu vivo só com minha mãe", "eu vivo com a minha mãe e com a minha tia". Eu tenho crianças que tem o pai preso e aí o pai é ruim, totalmente ruim, só por que está preso? Mas ele é meu pai! Então, esses estigmas... De repente chega uma criança e fala "Ah, quem está preso é bandido!". E eu tenho outro aluno na sala que tem o pai preso... Então a

gente abre essa discussão: "Será que todos são?", "Será que não aconteceu alguma coisa e ele foi punido por alguma coisa errada sem necessariamente ser um bandido?" Então são reflexões que quando a gente conversa sobre combinados que a gente faz no âmbito social da sala. E eles são super: "Se não obedecer vai ficar de castigo! Não vai no parque, não faz isso e não faz aquilo!". Quando vem a hora de você receber aquela punição você vê que é muito! E se é muito para mim é muito para o outro! A gente revê, a gente muda. Então esse é um trabalho que faço com eles também: essa questão de reconhecimento das famílias. Eles trazem fotos, eles trazem fatos, e eu mando perguntas para eles entrevistarem alguém da família.

Pesquisadora: E eles entrevistam?

Tatiana: Eles trazem as respostas, mas alguns não conseguem. Empristo esses livros para que sejam lidos com os pais para que eles vão percebendo essas questões por que eles têm muito forte essas coisas que o pai e a mãe falam e eles trazem como verdades absolutas e a gente tem que ir desconstruindo isso, tem que aprender a respeitar o outro e a respeitar... Coisas que nem você tem claro dentro de si e a criança chega e fala "Eu não tenho pai: sou criado por duas mães!" e eu tenho que aceitar as duas mães - é a família dela e tem que ser acolhido na escola! E a gente tem que lidar com crianças que os pais são alcoólatras, tem pai que é desempregado e vem uma criança e fala "Quem é desempregado é vagabundo!" e será que é? Como aconteceu? E aí eu trago às vezes jornais para mostrar a questão do desemprego e a gente já trabalhou com gráficos, não de construir nesse sentido, mas fazer gráficos com eles para eles poderem interpretar no jornal.

Pesquisadora: Ah, entendo.

Tatiana: "Então aqui tem muito desemprego porque esse vermelhinho é tudo que está na pizza! É muito ou é pouco? Tem muita gente desempregada? Tem muita gente empregada?". "Ah, meu pai trabalha sozinho", "Ah, minha mãe trabalha demais!", "Ah, minha mãe não pode vir na reunião por que trabalha...", então todas essas informações vão fazendo aquela base... Eu nasci e tal e quando eu os coloquei: "Nossa, você é muito velha!", e em relação a eles eu sou sim porque a linha do tempo deles começava aqui e a minha lá na frente!

Pesquisadora: Ah, você trabalhou linha do tempo com eles.

Tatiana: É, a gente foi dividindo a linha de um, a linha de outro, foi fazendo comparações e são fatos interessantes, são fatos relevantes e quando eles levam o papel todo dobradinho e falam "Minha linha!"! Teve um ano que a gente enrolou num rolinho de papel higiênico então fui colocando de meia em meia sulfite os fatos de cada ano, quantos aniversários tinha e foi enrolando. Daí levava para a quadra e abria e "Ah, o meu é igual ao dele!", "O meu está mais fino!", "O meu está menor!" e eles faziam esse tipo de comparação por que já vai criando uma

noção da linha do tempo... Claro, envolve Matemática, mas eles vão trabalhar muito com isso na História, em Geografia, então eu tento ir intercalando os assuntos, o que a gente vai trabalhar na História com o dia a dia, com a vivência deles e com as outras disciplinas.

Pesquisadora: Sim, por que na EMEI a gente trabalha...

Tatiana: Tudo! [risos] E nem sempre é fácil! O último trabalho que eu fiz com eles agora foi resgate de brincadeiras infantis.

Pesquisadora: E como foi?

Tatiana: Então a gente trabalhou "Do que vocês gostam de brincar?". "Playstation", "Minha mãe vai comprar uma boneca que fala, uma boneca que...", "Por que eu tenho um Xbox" e tal. "E seus pais brincavam do quê?" e aí eles trouxeram uma relação e eu apresentei a eles o autor Ivan Cruz, um artista plástico que tem um projeto de pinturas só voltadas sobre brincadeiras da infância dele. Então quando eu mostrei "Ah, esse velho brinca?", por que ele é todo grisalho! [risos de ambas] Ah, vamos saber se ele brinca ou se não brinca. Então a gente fez um estudo da biografia dele: nasceu no Rio de Janeiro, a gente falou um pouco sobre o Rio e eu trouxe imagens do Rio de Janeiro - o que eles conheciam? O que eles não conheciam? Aí você já sabe quem assiste novela e quem não assiste, quem fica até mais tarde vendo televisão...

Pesquisadora: E por isso chegam com carinha de sono!

Tatiana: E a parte das pinturas do Ivan Cruz a gente foi vivenciando essas brincadeiras! Eles brincaram de peteca, bolinha de gude, amarelinha. Eu levei pipa e eles empinaram pipa! Brincaram de bolinha de sabão, cata-vento, eles foram vivenciando e eu falei: "Isso a gente brincava na rua!", "Mas minha mãe hoje não deixa eu brincar na rua!". "Mas como era a rua que está retratada no artista Ivan Cruz?". E "Ah, a rua é de terra!"; "A rua não tem muito carro!". Então eles foram vendo porque antes podia brincar na rua e hoje já não pode mais tanto. A cidade se diferenciou, a construção, e a partir daí a gente montou maquete e eles fizeram cidade com caixinha de sabonete, pasta de dente, e foram criando uma cidade. "Mas e se fosse no interior?", "O que é interior?". Daí eu mostrei o Chico Bento, para dar uma ilustração a mais, e eles viram "Eu nunca fui ao interior!". Ou então quem mora, quem tem parente no interior, fala como é "Lá meus primos... a gente brinca em árvore! Eu nadei no rio!". Coisas que aqui eles não fazem! Então a gente fazia esse paralelo, essas pesquisas, essa roda de conversa e eles montaram! O outro era todo verde, tudo com água e aqui era prédio-prédio-prédio! [risos] Então na cabeça deles já vai criando essa estrutura, essa diferenciação. E no final a gente fez uma exposição com os quadrinhos que eles pintaram e as brincadeiras deles que cada um escolheu!

Pesquisadora: E como eles reagiram diante desse trabalho? Como foi o engajamento deles?

Tatiana: Eles ficaram muito envolvidos! Construíram as casinhas que o Ivan Cruz tem para tirar as fotos no cenário, então eles escolheram as cores e como é que a gente faria o laranja porque a gente não tinha laranja e eles queriam uma casa laranja... Então a escolha das pinturas, a escolha das brincadeiras... Eles decidiram se iriam por o rosto ou não por que o pintor, os bonecos dele não tem rosto, né? E resolveram que não por que se ele quis assim tinha que respeitar a vontade dele então os deles também não tinham... Tanto que você dá giz e eles "vou fazer as casinhas do Ivan Cruz!" e eles fazem! E o repertório de brincadeiras aumentou! Hoje em dia eu os levo no parque e eles não ficam só no parque: eles se reúnem para brincar de corre cutia, rabo de serpente... Trouxeram brincadeiras que eles brincam agora e eu nem sei como surgiu como Pikachu que eles falaram "A minha mãe falou que não conhece essa brincadeira, mas é assim!" e eles fazem a brincadeira do Pikachu "Eu em cima, eu embaixo!". [risos] As bonecas que eles fazem com moletom e que tem toda a dobradura e fica parecendo um bebezinho mesmo! Então isso também faz parte da cultura dessa idade deles. Lá para a frente, quando eles forem velhinhos, vão dar risada! Vão ensinar aos seus filhos a fazer essas bonequinhas e vão dar risadas! Então eu levei brinquedos meus, levei fotos de quando era criança e eles acham, assim, coisa de outro mundo! Então eu acho que tudo isso faz parte da construção do conhecimento histórico! Né? E foge dessa questão de datas, que a gente trabalha - não vou falar que não trabalha por que têm os painéis, a gente se baseia muitas vezes nas datas comemorativas, "Natal" é uma delas. Não é menosprezando: eu acho que pode estar junto! Eu acho que não tem que ser só isso! Eu acho tudo... Uma gama de conhecimentos que eles podem ter por trás disso ou inserido nisso além dessa questão. A questão indígena que a gente já trabalhou com eles, já conversou, a partir da música *Tupi* que eu gosto e tem lá no *Cocoricó* e tem palavras indígenas. Então "Será que todo índio anda pintado hoje em dia? Eles se pintam para festa?". Eu até peguei a música da Xuxa e que ela fala que o índio se pinta porque vai brincar, ou porque vai lutar, então tem... A pintura deles tem um por que, como algumas máscaras africanas! Então você vai já vai mostrando realidades diferentes dentro de um assunto abordado. As máscaras: a gente foi fazer máscaras com eles. "Ah, estou fazendo máscara para espantar coisa ruim!", "Estou fazendo máscara porque eu quero dançar! Vou fazer festa!", então nesses estudos que a gente vai fazendo, nessas coisas, eles vão ter conhecimentos de outros povos, outras culturas diferentes da nossa.

Pesquisadora: E você consegue perceber nas crianças mudanças por conta desse tipo de trabalho?

Tatiana: Eu acho que mudanças de posturas, de coisas que eles aprendem fora e eles comparam; mudanças de atitude em relação ao respeito com o outro, que eu acho que é um dos pontos-chave, você respeitar o outro, respeitar as diferenças, aceitar as diferenças... Fiz uma roda de conversa uma vez e saiu "Não, seu cabelo é ruim!" e aí eu já brinco: "Mas é ruim por quê? Não falou mal de ninguém! Não brigou com ninguém!" e a gente foi conversar sobre o que é um "cabelo ruim" e o que é um "cabelo bom". Aí eu levei fotos da Vanessa da Mata: "É ruim?", "Não! Ela é linda!", mas, então: o que é ruim? O que é o feio? E aí a gente entrou com aquela história da *Menina bonita do laço de fita* e de repente tem um aluno que fala "Mas eu não acho ela bonita!" e a gente tem que respeitar! É um gosto, é uma preferência. É como um dia que o menino falou "Ah, professora, o Fulano falou que você é feia!" e ele abriu a boca e começou a chorar! Mas e se ele não gosta do meu jeito? E se ele prefere outro jeito? Só que todo o mundo não precisa gostar do mesmo jeito, mas a gente tem que respeitar! Eu não preciso falar que o cabelo dela é feio, que ela é feia, eu tenho que respeitar do jeito que ela é! E eles ficam meio pensativos e às vezes você vê um aluno dando bronca no outro, uma criança... "Mas você sabe que tem que respeitar o colega!", "Você sabe que tem que respeitar as regras!", "Não é o nosso combinado!" e vai lá na plaquinha, mostra as coisas. Então eu acho que é a apropriação do conhecimento: apropriação e conseguir transmitir também. Tem pais que chegam falando "Ele falou isso em casa!", "Ele gostou de fazer a máscara!" ou "Ele gostou dessa história!", então eu acho que tudo isso é válido e vai acrescentando para eles. [pausa] E não é fácil! Às vezes você fala "Como eu vou fazer?" e tem criança que não tem esse *insight* também: ela está no meio, vai indo, mas você não sabe até que ponto aquilo entrou, ou como entrou, se é muita informação ou se ela ainda está digerindo, se ela não aceitou e por isso está quietinha... Tem criança que você percebe claramente o impacto que tem na vida dela e na forma como ela se relaciona dali para a frente.

Pesquisadora: Sim! A sua turma desse ano... Essas experiências que você está me contando são dessa turma de 2014? Ou não necessariamente?

Tatiana: Não necessariamente. Tem coisas que eu fiz com eles, tem coisas que eu fiz em outros anos, que eu estou lembrando e passando. Mas esses da família, as experiências de vivência e a linha do tempo eu costumo fazer todo ano. É uma coisa que eu acho que é o começo! O meu começo! Eu consigo começar por aí e a gente vai abrindo o leque de acordo também com as propostas que a escola tem... Eu procuro trabalhar com sequências didáticas por que eu não gosto de projetos que ficam longos demais às vezes... Então a gente vai trabalhando com sequências que eu acho mais fácil e as crianças têm um resultado visível mais rápido também.

Pesquisadora: Entendo... E quando você olha assim para a sua carreira como professora essas práticas, esse modo de enxergar o ensino mesmo de história para as crianças pequenas, é algo que você consegue perceber em outros momentos da sua trajetória?

Tatiana: Você fala de eu ter vivenciado isso também?

Pesquisadora: É, o seu modo de trabalhar, quando você olha para atrás, é algo que você percebe que vem de longa data?

Tatiana: [risos] Não! Eu acho que o nosso estudo... As questões foram se modernizando e vão abrindo uma gama de conhecimentos e modos de trabalhar. Eu acho que antes era muito assim, igual à minha professora decoreba: você tinha aquilo riscado e já traçado! E muitas vezes não envolvia o que a criança já tinha de conhecimento. Eu acho que é bem novo isso de parar para conhecer, para ouvir a criança, para saber que bagagens ela já traz, saber o que ela tem de conhecimento. Geralmente a tendência era só enfiar mais! A criança tinha que ouvir, ouvir, ouvir! Então é até um exercício: quando eu comecei minha carreira eu trabalhei muito em escola particular e era tudo pautado no livro didático e tinha que seguir aquilo - então não tinha tempo de sentar e conversar. E eu sentava e conversava, teimava e fazia as coisas escondido, parecia que eu que estava errada! Mas hoje eu vejo que não: não era eu que estava errada! Eu estava querendo fazer a coisa do jeito mais coerente - digamos assim. Então agora não: você vê que a própria prefeitura traz esses objetivos, coloca para você lidar com isso. Eu acho que uma base também foi ter trabalhado com ensino fundamental: eu fazia isso no ensino fundamental! E quando eu vim para a EMEI, vim para o CEI, eu falei "Será que não dá? Será que é só lá que eles vão conseguir ter essa visão? Será que não conseguem ter essa visão aqui?". E aí o laboratório começou e tem dado certo. [risos]

Pesquisadora: [risos] Ah, que bom! E você começou na EMEI em que ano mesmo? E no CEI?

Tatiana: 2008 na EMEI, 2004 no CEI.

Pesquisadora: E fundamental foi antes do CEI?

Tatiana: Isso! Trabalhei em escola particular, depois entrei no SESI, depois entrei no estado. Então, assim, eu falo que passei por todas as áreas! Trabalhei na particular, trabalhei no SESI que acho ainda mais rigoroso que o particular.

Pesquisadora: Fundamental I?

Tatiana: Fundamental I. Aí eu vim para o estado e depois, quando eu vim para cá, já era na educação infantil.

Pesquisadora: Em CEI?

Tatiana: Em CEI. Eu trabalhei com particular na época da faculdade e era pré-escola, era nesse ritmo também: trabalhava muito com projetos! Então a gente já tentava fazer projeto identidade, que eram metodologias que a gente via na faculdade e aplicava lá. Falo a gente porque lá a gente trabalhava muito em conjunto! Era uma escola pequena, tinha quatro salas, e a diretora dava total liberdade para a gente de criação. Então, nossa, a gente juntava e uma fazia o projeto de história, outra de português, outra de matemática - para a escola inteira! E a gente ia trocando! E era muito rico, era muito gostoso! Então eu trabalhei com educação infantil durante uns três anos. Aí depois que eu voltei de Campinas para cá aí já entrei na escola de Fund. I, particular também. E também é outra aprendizagem porque você uma sala pequena, são poucas crianças, a facilidade é bem maior. Eu falo que um problema grande que a gente tem na área municipal, nível municipal e estadual também, é a quantidade de crianças por turma! É uma judiação! Vinte e oito crianças de três anos numa sala só você mal tem tempo para abraçar a todos! Quanto maior é mais difícil, tudo é mais difícil: para você parar, você ouvir, ter tempo para elas. Eu acho que se as salas fossem menos... Menos crianças por sala: talvez o nosso trabalho melhorasse ainda mais!

Pesquisadora: E na EMEI você tem trinta e...?

Tatiana: Trinta e cinco. Frequentíssimos! [risos de ambas] Frequentíssimos: que bom! [risos]

Pesquisadora: Na verdade eu te agradeço pela entrevista! Tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar? Algo que não perguntei e que você considera importante?

Tatiana: Não, eu acho que a gente passou por todos os trajetos... Eu acho que o mais importante é assim: por mais que a gente estude as coisas, disciplina a disciplina, dissociada das outras, não tem como separar das outras disciplinas. Então quando eu falei que trabalhei literatura e você mostra um gráfico e já é matemática, e são coisas que você não precisa falar para eles "Agora a gente vai estudar matemática, agora a gente vai estudar geografia". Vai acontecendo. Depois às vezes você é obrigada a separar para poder colocar no diário, mas na vivência deles eles aprendem até sem perceber! Tem muita criança que a gente faz, faz, faz um monte de coisa e senta e eles falam "Mas não vai ter atividade hoje?". [risos de ambas] Por que eles ainda têm que atividade é o papel com giz de cera, lápis ou canetinha - mas tem que ter o papel! E quando eu trago, o que é raro, os papeis xerocados, eles "Ah, hoje tem lição!" e eu falo "Oh, meu Deus!" [risos]. Mas é interessante por que eles aprendem sem nem perceber que estão aprendendo! E mais gostoso ainda: aprendem brincando! É isso.

Pesquisadora: Sim. Muito obrigada!

Tatiana: Espero ter ajudado mesmo!

Maria, 35 anos, Dezembro de 2014.

Eu, particularmente, gosto muito de trabalhar com datas comemorativas! Embora tenha caído e falaram que não era mais para trabalhar, eu acho assim, a data por si só não quer dizer muita coisa, igual, por exemplo, o dia do trabalho: "Ah, não vai ter aula!". Mas por quê? "Ah, por que é dia do trabalhador!". "Mas o que aconteceu nesse dia?". Então eu trago poesia contando sobre o dia do trabalhador, depois a gente faz uma roda ("Qual é a profissão do seu pai? E da sua mãe? O que você quer ser?"), então eu levo mais para esse lado.

Pesquisadora: Boa tarde! Poderia me dizer, por favor, sua idade e local de nascimento?

Maria: Tenho 35 anos, faço 36 na semana que vem e moro em São Paulo.

Pesquisadora: Parabéns! E sempre viveu em São Paulo?

Maria: Sempre vivi em São Paulo.

Pesquisadora: E quando foi sua entrada na escola? Com quantos anos você começou a estudar?

Maria: Com quatros anos.

Pesquisadora: Ah, então você fez educação infantil...

Maria: Fiz.

Pesquisadora: Já na rede pública?

Maria: Na rede pública, na EMEI [nome da escola], em Ermelino Matarazzo.

Pesquisadora: Entendi. E você ficou dois ou três anos?

Maria: Fiquei dois anos porque eu entrei com quase cinco...

Pesquisadora: De quatro para cinco e antes a gente quase não tinha primeiro estágio, não é?

Maria: É!

Pesquisadora: E no fundamental você também estudou aqui na região?

Maria: Sim, estudei na escola do estado até a oitava série e depois fui fazer magistério no [nome da escola estadual], em São Miguel.

Pesquisadora: Então você já escolheu o magistério...

Maria: Na oitava série!

Pesquisadora: Aos 14 anos. E por quê?

Maria: Por que era um sonho! Eu sempre quis fazer e aí a minha mãe correu atrás e conseguiu: eu prestei vestibulinho na época e passei! E fui fazer magistério!

Pesquisadora: E foram quatro anos?

Maria: Quatro anos!

Pesquisadora: E o magistério já valia como regular? Ou você fazia o regular e magistério?

Maria: Já valia como regular.

Pesquisadora: Entendi. Daí você fez os quatro anos de magistério e já começou a trabalhar na época? Ou não?

Maria: Eu trabalhava numa fábrica de antenas na época e eu tive de pedir demissão da fábrica para poder fazer o estágio e logo em seguida já trabalhei na área. Trabalhei com conveniada por quatro anos, na época se chamava CJ - trabalhei quatro anos em CJ; depois trabalhei no projeto da igreja com crianças também.

Pesquisadora: Crianças pequenas?

Maria: Sim, o projeto Pepe atendia crianças de quatro a seis anos e também tinha o convênio com a prefeitura. Depois abri uma escolinha e fiquei alguns anos com a minha escolinha, aí fiquei um tempo parada, estagiei um pouco no estado e comecei a fazer Ciências da Natureza na USP - Leste e foi quando eu passei nesse concurso e fui trabalhar na prefeitura.

Pesquisadora: Concurso já para trabalhar com EMEI e CEI?

Maria: É! Passei nos dois. Prestei nos dois porque eu pensei "se passar em um..." e acabei passando nos dois! [risos] E eu fiquei com o CEI e EMEI acumulando.

Pesquisadora: Entendi, então sua graduação é em Ciências da Natureza, já não é na área de Educação.

Maria: Não, mas eu fiz Pedagogia. Depois do Magistério eu fiz quatro anos de Pedagogia, não, três anos de Pedagogia. Depois quatro anos de Ciências da Natureza, mas ainda falta um ano de DP para cumprir: então não terminei Ciências da Natureza. Quando eu comecei a acumular não dava para fazer...

Pesquisadora: É, o tempo é um problema!

Maria: É.

Pesquisadora: Entendi. E me diz uma coisa: você tem alguma lembrança das suas aulas de História quando era aluna? Dos seus professores, das aulas de História...

Maria: Não.

Pesquisadora: Nenhuma lembrança significativa seja ela positiva ou negativa?

Maria: Não. Não me lembro assim de História mesmo, mais de Educação moral e cívica. Para mim tinha uma ligação muito grande mesmo, mas História mesmo, não.

Pesquisadora: E como era essa aula de Educação moral e cívica? O que você se lembra desses momentos?

Maria: Eles tentavam relacionar muito com nosso dia a dia, né? Então misturava história com um pouquinho do nosso dia a dia, cantávamos o hino, era mais ou menos isso.

Pesquisadora: E o que você achava disso? Naquele momento ou mesmo hoje?

Maria: Eu achava que tratava muito da minha realidade. Porque ela fazia estudo do entorno, entrava um pouco em Geografia, então eu achava bem... Era uma coisa bem longe do que se ensinava em História por que mandavam muito a gente ler... Eu tenho História assim: leia o "descobrimento"! Dia do índio, "O que aconteceu nessa data?" - então era muito isso.

Pesquisadora: E isso tanto no seu magistério como também na faculdade? Na Pedagogia?

Maria: Não. Já no magistério eles partiram muito para o lado do pedagógico. Então deixaram isso um pouco... Só no primeiro ano que tinha matemática e as matérias mesmo, e depois eles iam mais para a didática e as áreas para ensinar... E aí a gente ia pesquisando, montando: "Como você contaria isso?", "Como você faria isso?" - e montava a aula. Então era mais...
[pausa]

Pesquisadora: Entendi. E na Pedagogia também seguiu essa linha?

Maria: Na Pedagogia também.

Pesquisadora: Então aulas de História tanto no magistério como na Pedagogia...

Maria: Não era muito marcante não, era mais assim mesmo: como você faria, como você ensinaria? Mais montagem de aula.

Pesquisadora: E como você acredita, como você ensina História para as crianças da EMEI?

Maria: Então, a gente conta histórias para elas, tem um momento todo o dia, diariamente, para contar histórias; elas levam livros para casa para os pais contarem, fazendo um desenho que relacione qual parte mais se gostou da história; a gente faz rodas de história onde a gente conta, mas também deixa a criança contar: e se ela muda a história, a gente deixa mudar, é contado do jeito que ela quer. Outra hora a gente conta com fantoches... Mais ou menos isso. Eu, particularmente, gosto muito de trabalhar com datas comemorativas! Embora tenha caído e falaram que não era mais para trabalhar, eu acho assim, a data por si só não quer dizer muita coisa, igual, por exemplo, o dia do trabalho: "Ah, não vai ter aula!". Mas por quê? "Ah, por que é dia do trabalhador!". "Mas o que aconteceu nesse dia?". Então eu trago poesia contando sobre o dia do trabalhador, depois a gente faz uma roda ("Qual é a profissão do seu pai? E da sua mãe? O que você quer ser?"), então eu levo mais para esse lado.

Pesquisadora: Você poderia me contar um pouquinho mais sobre o seu trabalho com as datas comemorativas? Por exemplo, no dia do trabalho você disse que traz poesias, mas você poderia dar outros exemplos?

Maria: Hum... [pausa breve] Igual ao dia das mães! "Ah, o dia da mamãe!". Então a gente fala que é o dia da mamãe, mas quem não tem a mamãe tem uma tia que cuida, né? Leva para o lado de "quem cuida de mim" e pode representar a sua mãe também. E não é só esse dia que é o dia da mamãe, todos os dias são dia, mas separaram esses para nós fazermos essa homenagem. Então eu trabalho com desenho, massinha, confecção de alguma coisa para dar para a mamãe ou para o papai... Dia dos professores, dia das crianças...

Pesquisadora: E sempre trabalhando com outros recursos?

Maria: Com os recursos que nós temos! [risos]

Pesquisadora: Que seriam quais? Você disse a poesia...

Maria: Então a poesia eu pesquisei e trago para eles. É que agora a gente tirou o cartaz aqui da sala, mas tinha a poesia que foi trabalhada com eles no dia do trabalhador, tinha também do dia da professora e dei desenho para eles pintarem e falei sobre o professor, o que o professor faz, onde ele estuda... Dia do médico... Não são todas as datas até porque não tenho tantas datas! Mas a maioria... Tem o dia do índio: o que o índio come, ainda existe o índio?

Pesquisadora: E o que eles dizem quando você faz essas perguntas?

Maria: Eles falam que também conhecem, que sabem a respeito, trazem músicas que falam a respeito, e a gente vai dando andamento.

Pesquisadora: Por exemplo, o dia do índio: o que o índio come, onde ele vive? Como é esse trabalho e como eles reagem?

Maria: Eles ficam curiosos! Nesse ano eu trouxe a peninha, a peninha que é usada para confeccionar o cocar deles! E mostrei como era esse cocar, que era colorido, que cada tribo tinha sua cor e representava... Que dependendo da cor é uma tribo... Então eles trabalham as cores, porque eles têm muita dificuldade, relacionam que cada um tem a sua tribo e que... Ah, não trabalhei nome de tribo, nem o que significava, nem nada.

Pesquisadora: Mais na roda de conversa mesmo, não é?

Maria: Isso!

Pesquisadora: E essas referências? Essas referências de trabalho vêm da sua formação inicial? Da pedagogia, do magistério? Ou é uma reflexão que você fez ao longo da sua carreira?

Maria: Ah, eu acho que tem muito a ver com o magistério, né? O magistério trabalhava muito isso, naquela época a gente tinha muito isso! Então vem daí.

Pesquisadora: São referências de trabalho daquele momento de formação e que você traz junto com você e sua experiência...

Maria: Sim, eu acho importante!

Pesquisadora: E que você vê com as crianças...

Maria: E tem retorno!

Pesquisadora: Quais retornos?

Maria: Essa participação deles de querer saber, falar. "Como é que come? Como é que senta? Mas anda pelado? Como anda pelado?". Então para eles é novidade! [risos]

Pesquisadora: E eles lidam bem com as referências, quando você fala sobre isso?

Maria: Eu acho que eles levam muito para o lado do imaginário: como se ficasse na fantasia e não fosse real!

Pesquisadora: Entendi. E a questão do trabalho com outras noções como, por exemplo, o tempo? Lidar com a passagem do tempo? Vocês chegam a abordar isso também nas datas comemorativas ou de outro modo?

Maria: Eu acho que mais assim: mais no cotidiano deles! Agora é o momento disso, agora é... Hoje é o dia do brinquedo, hoje é o dia da brinquedoteca! Eu acho que o tempo para eles, igual data, eu acho que é mais marcado assim: agora é o momento disso! Eles têm parque terça e quarta, ou quarta e quinta aí têm dias que eles perguntam na segunda-feira: "hoje tem parque?", "Não, hoje é segunda-feira: não tem parque! Hoje é dia do quê?". Então eu acho que é mais marcado nesse sentido.

Pesquisadora: Então vocês usam como recurso, por exemplo, a linha do tempo da turma?

Maria: É.

Pesquisadora: E eles conseguem lidar bem com essa questão?

Maria: Não por que eles sempre voltam à mesma questão! [risos] "Hoje tem motoca? Hoje tem...?". Eles sempre voltam! Na mesma questão! [risos]

Pesquisadora: E quais recursos vocês utilizam para organizar essa linha do tempo? A roda de conversa ou outras formas?

Maria: A roda de conversa! Por exemplo, "O que nós fizemos ontem? Então hoje é o quê? E amanhã?". Para ver se eles vão pegando... Mas eles têm bastante dificuldade!

Pesquisadora: Entendi, eles são pequenos...

Maria: São pequenos.

Pesquisadora: A turma que você trabalha tem quantos anos mesmo?

Maria: Eles têm cinco anos.

Pesquisadora: Cinco anos. E essas práticas de trabalho são da sua carreira toda ou só exatamente dessa turma?

Maria: Com todas as turmas. Ano passado eu tive que pegar uma quarta série por que deu problema no meu acúmulo, então eu trabalhei... Claro, eu vou me aprofundando mais, mas a essência é a mesma para todos eles.

Pesquisadora: Na "consciência negra" vocês realizaram algum trabalho específico com essa data?

Maria: Não. Na "consciência negra" eu não consegui fazer porque já estava bem atarefada, mas tem outra professora aqui que fez.

Pesquisadora: Ah, são duas professoras na mesma turma.

Maria: É.

Pesquisadora: Entendi. Bom, eu fiz várias perguntas, mas agora queria te perguntar uma última coisa que seria se você tem algo a mais a acrescentar? Algo que não te perguntei e gostaria de falar?

Maria: Eu acho que o que marca nesse tempo é a sala ambiente - nós trabalhamos com sala ambiente! Então eles já sabem para onde eles vão e o que vão fazer. Determinada sala vai fazer o quê? Ah, vamos para a sala de jogos agora! Então eles já sabem o que vão fazer. Então eu acho que isso ajuda... Hoje vai ter jogos? Não! Então sala de brinquedos, sala de leitura, sala de movimento! Então eu acho que isso também ajuda a se organizar!

Pesquisadora: Entendi e tem outro calendário dos dias da semana? Digo, dia "disso", dia "daquilo", durante a semana?

Maria: Tem, a linha do tempo do dia da semana. Aí você já sabe e se programa para aquele ambiente.

Pesquisadora: Também já tive sala rodízio e a gente usava esse referencial para eles... Algo mais que gostaria de acrescentar?

Maria: Não.

Pesquisadora: Então, muito obrigada pela entrevista!

Maria: Que isso... Por nada!

Eva, 45 anos, Dezembro de 2014.

[...] a professora fez um trabalho do seu nome, de onde veio, uma pesquisa! Então é uma conversa com os pais! Então, de onde vieram, o nome deles, porque a mãe deu, porque o pai deu, e os irmãos porque deu esse nome... Isso é história - a sua história! Partir da sua história para depois ampliar para o mundo!

Pesquisadora: Boa tarde. Poderia me dizer, por favor, sua idade e local de nascimento?

Eva: Quarenta e cinco anos, nasci em São Paulo.

Pesquisadora: Sempre viveu em São Paulo?

Eva: Sim.

Pesquisadora: E sempre estudou em São Paulo também? Com quantos anos entrou na escola?

Eva: Sim, com sete anos.

Pesquisadora: E foi numa escola estadual? Municipal?

Eva: Numa escola estadual.

Pesquisadora: E ficou nessa mesma escola durante...?

Eva: Durante... Até, naquele tempo, oitava série. E depois fui fazer magistério, em escola estadual também, e os dois últimos anos do magistério eu fui para uma escola particular porque já comecei a trabalhar numa escolinha.

Pesquisadora: Então você entrou no magistério com quatorze anos, certo?

Eva: É.

Pesquisadora: E por que você optou pelo magistério: foi uma escolha sua?

Eva: Sim, foi uma escolha minha! Assim, minha mãe já trabalhava em escola, ela era servente e nós éramos zeladores de escola, então fui criada nesse ambiente. Então eu sempre me identifiquei muito com isso, eu sempre gostei do ambiente escolar! De estar na escola!

Pesquisadora: Entendi. E aí você já começou a trabalhar no seu terceiro ano de magistério.

Eva: É, foi.

Pesquisadora: E como foi essa experiência no seu início de carreira?

Eva: Ah, foi difícil! Por que era educação infantil e escola particular: você corre muito com apostilas e com coisas que às vezes que não é... Hoje eu vejo que não é significativo para as crianças! Aquela coisa que você tem que cumprir aquele roteiro, né? E na verdade para eles não agrega nada... Eu acho, assim, que puxa vida: foi sacrificante para as crianças e o tanto que sofreram! E eu sofro também! Hoje eu vejo tanta coisa que eu fiz e estava errado!

Pesquisadora: Como o quê, por exemplo?

Eva: Ah! Aquele monte de folha! E sobe e desce, riscadinho e forçar para somar, para contar, sem entender de uma forma mais lúdica - que é o que precisa mesmo na idade deles! E hoje eu vejo isso!

Pesquisadora: E quando você saiu dessa escola você já estava formada?

Eva: Já estava formada e aí prestei concurso na prefeitura e passei, só que eu não acompanhei na época! E, assim, nem sei se fui chamada! E eu tomei outro rumo: com dezoito anos eu entrei no banco e fiquei vinte e três anos no banco.

Pesquisadora: Vinte e três anos...

Eva: Vinte e três anos! E aí... Fiquei esse tempo e durante um período me realizei... Fiz outras faculdades: faculdade de Direito, na época eu estava no banco, porque era uma exigência do banco fazer uma faculdade e foi a que eu mais me identifiquei e eles arcariam com os custos era a faculdade de Direito. E aí, depois, comecei a voltar o meu olhar para a área da Educação... Já nos últimos cinco anos de banco e já estava muito cansada, muito estressada, e eu sempre quis trabalhar nessa área! Aí uma colega de banco falou para mim da escola-família e eu fui trabalhar na escola-família como educadora profissional, eu organizava os universitários que desenvolviam atividades com a comunidade nos finais de semana: sábado e domingo. E ficava lá! E aí foi: comecei a voltar para o ambiente escolar e no outro ano já fui eventuar naquela escola do estado no fundamental I - e continuei trabalhando no banco, trabalhava à tarde.

Pesquisadora: Que fôlego!

Eva: É! Foi, foi, foi! E resolvi fazer uma licenciatura em Filosofia por que como eu tinha bacharel em Direito, então pela resolução dois, em um ano eu pegava uma licenciatura. Então, eu fiz no [nome da faculdade] uma licenciatura de Filosofia e daí eu prestei o concurso da prefeitura! [risos] E daí foi, foi, foi... E eu já estava saturada do banco, não aguentava mais, e pedi para eles me mandarem embora porque eu já tinha sido chamada no CEI em 2011! Então em 2011 eu fui chamada no CEI e fiquei no CEI e no banco: já fui preparando porque eu passei nesse aqui também de EMEI/EMEF. Eu falei: "Olha, vocês precisam me mandar embora porque vão me chamar, vão me chamar, vão me chamar!" E aí no meio do ano me chamaram - em outubro, novembro, me chamaram de EMEI/EMEF.

Pesquisadora: Em 2011 também?

Eva: 2011, no mesmo ano. Daí eu voltei integral para a Educação. [risos] Com muito mais paciência, outro olhar, por que você vai lendo, estudando... Você tem filhos e vê que tudo

passa, bastantes coisas que eu encarava de um jeito quando me formei no Magistério e que hoje eu lido e encaro completamente diferente!

Pesquisadora: Entendo! Então você continuou lendo sobre Educação?

Eva: Sim, eu nunca me desliguei completamente: sempre estava envolvida com alguma coisa!
[risos]

Pesquisadora: Você disse que foi um início difícil na educação infantil e quando retornou para a Educação você retornou para a Educação Infantil, CEI e EMEI. Por que educação infantil?

Eva: É... Bom, meu primeiro objetivo era passar nos concursos e entrar na prefeitura. No CEI eu me identifiquei muito quando voltei para a Educação e comecei e fiquei com os bebês. Eu descobri outro lado da educação infantil porque quando eu trabalhei na particular era aquela cobrança, aquela coisa, aquela loucura de criança tendo que preencher apostila, terminar! Aqueles espaços muito pequenos, né? Geralmente as escolas particulares são em casas alugadas, não tem nada [?], é um horror! E na prefeitura eu me identifiquei com os bebês! Gostei muito de trabalhar com eles, principalmente no primeiro ano que eu peguei Berçário I. Você senta para contar história e eles ficam olhando, aquela coisa que estão entendendo tudo [risos] Eu acho gratificante! Quando eu fui chamada no concurso de EMEI/EMEF, eu sempre gostei! Como eventual eu sempre trabalhei em EMEF: no caso do estado eu sempre pegava terceiro, quarto ano. Eu sempre gostei muito disso! Então para mim foi um contrapeso quando eu fui chamada para o CEI e foi outra visão porque é uma coisa mais lúdica, bem legal! E quando fui para a EMEI eu falei "Não, eu preciso ir para a EMEF de qualquer jeito! Não dá, essa faixa etária não dá!". Meu primeiro dia na EMEI já me colocaram para substituir uma professora que tinha faltado. Eu falava com eles e eles não me davam a menor atenção, eu não conseguia chamar a atenção deles - então foi de novo traumatizante! Mas aí eu comecei a pegar o jeito, sabe? Você vai vendo como os outros trabalham e tudo o mais! E hoje, assim, eu tenho vontade ainda de voltar para a EMEF com o outro cargo, sair um pouco dessa faixa etária, mas eu penso... Às vezes eu fico pensando "será que é isso mesmo?" por que dá para fazer, desenvolver muita coisa com eles! E que às vezes num primeiro momento a gente pensa que não dá: "Meu Deus, o que eu vou fazer com essas crianças?!".

Pesquisadora: Sim! E, por exemplo, com eles, com as crianças da EMEI, essas crianças de quatro a seis, tem algum exemplo de trabalho que você desenvolva sobre o ensino de História?

Eva: Então, a gente segue o PEA. E sempre é dada muita importância... Nesse ano também foi muito essa parte do letramento, identificação do nome e essas coisas. Tem projetos... Eu

sinto que na EMEI tem coisas isoladas. Vamos supor: vamos fazer um projeto para trabalhar a diversidade cultural e tudo mais. Naquele momento é feito aquilo, mas depois volta sempre puxando para o letramento ou matemática. Eu acho que isso leva muito mais importância por que... Tanto que nas avaliações finais são sempre aquelas coisas assim: "sabe cores", "sabe contar até", "identifica as letras do nome", então acaba focando mais nisso.

Pesquisadora: E isso em todos os seus anos na EMEI?

Eva: Não são muitos... 2011, 2012, 2013... Eu estou há três anos, estou indo para o terceiro ano.

Pesquisadora: Sim, mas já é uma experiência que você tem há alguns anos...

Eva: É.

Pesquisadora: Sim, mas esse exemplo de trabalho com a diversidade cultural: como você realizou com as suas crianças?

Eva: Aqui no CEI a gente realizou mais, não é Elis? [sua colega e parceira de trabalho que estava próxima a nós]. Deixa eu colocá-la... [risos] A gente realizou - acho que teve um trabalho mais focado - porque a gente teve um projeto, colocou bonecas negras, bonecas brancas, carrinhos... E trabalhou tanto essa parte do gênero como cultural! A gente até fez um dominó com rostos e várias figuras de negros, índios, e aí as crianças se identificavam com isso, com quem pareciam e tudo o mais! Na EMEI em si não teve um projeto específico para isso.

Pesquisadora: Não têm trabalhado isso?

Eva: Não, não foi assim... Mas eu não tenho sala na EMEI: eu sou volante! Mas que eu tenha percebido nesses anos, assim, são mais algumas datas comemorativas... De história mesmo em si é sempre puxando para a literatura: histórias mesmo de contar e que falam, vamos supor, de um soldado ou da bandeira, ou da nossa pátria... Coisas assim, acho que soltas, sem amarrar!

Pesquisadora: E quando as pessoas... Você, por exemplo, já usou da literatura desse modo?

Eva: Não.

Pesquisadora: Essa maneira que você está descrevendo é de outras professoras.

Eva: De outras professoras. Por que eu não tenho a minha sala específica que trabalhei o ano inteiro. Eu peguei licenças... Acho que nesse ano que vem eu vou pegar uma sala: Tenho esperanças! [risos] Para eu trabalhar do meu jeito! [risos]

Pesquisadora: E quando você assume as turmas... Você tem alguma lembrança de trabalho sobre alguma dessas questões?

Eva: A gente trabalhou... Não, não... Foi água mais... É que a gente segue uma linha do tempo: às vezes você pega sala e não tem, naquela linha do tempo do período não tem "registro". Aqui é sala ambiente então tem brinquedoteca, depois lanche, depois parque, depois sala de registro. A sala de registro é onde você acaba trabalhando alguma coisa prática: seria uma atividade mesmo! E, não, não trabalhei, por que eu não peguei assim durante um bom tempo.

Pesquisadora: Durante um período...

Eva: Sim, por que teria que ter um começo, meio e fim. Por que "Ah, é dia da bandeira!" e dou uma bandeira para eles pintarem... Não tem significado nenhum! Teria que ser trabalhado todo... Teria que ser o ano inteiro, né? Tudo, né? Teria que ter um pedacinho do "registro" só para a história em si: onde nós vivemos...

Pesquisadora: E você pode falar um pouco do que seria um bom trabalho na EMEI nessa perspectiva?

Eva: Acho que um bom trabalho na EMEI seria primeiro isso: no planejamento você já dedicar uma parcela da sua aula, do tempo de "registro", que nem aqui, eu tenho essa experiência de registro, essa sala de registro na linha do tempo; para o estudo da História na educação infantil. Que nem aqui, no CEI, porque como tenho sala desde o início, então tenho mais experiência.

Pesquisadora: Sim.

Eva: Nós tivemos que trabalhar Ciências na educação infantil. Num primeiro momento foi desesperador! A gente está com berçário II, como é que a gente vai trabalhar Ciências? Aí nós escolhemos animais marinhos. Daí nós trouxemos livros de animais marinhos, contamos como eles vivem. A outra sala escolheu animais domésticos e quando eles trouxeram animais domésticos vieram para cá e mostraram onde é que eles vivem e o que comem! O peixinho: onde vive e o que come? Aí nós montamos um painel e tinha os nomes de todos os animais que a gente já tinha trabalhado individual. Eles saíram daqui no final do ano falando tubarão, do polvo, do cavalo-marinho, de tudo, dos peixinhos... Nós montamos um painel como um oceano e enchemos de... Nossa, nós confeccionamos, eles fizeram! Então eu acho que tem que ter um olhar para a História assim, com começo-meio-fim. E que cada turma pudesse... Acho que partir principalmente da história, da criança ter uma noção de onde vive, do bairro. Aí começa essa história de onde você vem, quem são seus pais e seus avós, onde eles nasceram - eu acho que tem que ser assim! E não tem! Parte-se muito assim de onde você está, do seu percurso aqui e daqui para frente. Esquece um pouco do que estava, da origem... Levei agora, teve outra EMEI em que eu também era módulo e a professora fez um trabalho do seu nome,

de onde veio, uma pesquisa! Então é uma conversa com os pais! Então, de onde vieram, o nome deles, porque a mãe deu, porque o pai deu, e os irmãos porque deu esse nome... Isso é História - a sua história! Partir da sua história para depois ampliar para o mundo! [sorri]

Pesquisadora: E você lembra-se das suas aulas de História como aluna?

Eva: Ai! Era... Não, não era assim! [risos] Era "Dia do Fico" era isso, isso e isso! "Dia da independência" era isso, isso e isso! Responda ao questionário: "quem foi?"! Era tudo na base do questionário! [risos] E da decoreba!

Pesquisadora: E você se lembra de algum professor ou professora?

Eva: De História eu me lembro de uma professora no colegial: muito boa a Sônia! Quando ela queria chamar a atenção ela batia o tamanco assim! [risos] Mas ela era... Todo mundo... [?] Eram legais as aulas de História! Acho que eu fui ter aula boa mesmo de História, mais dinâmicas, no colégio!

Pesquisadora: No colégio e com a professora Sônia?

Eva: Com a professora Sônia! [risos]

Pesquisadora: E como eram as aulas dela?

Eva: É por que ela era muito assim: ela falava a nossa linguagem! Então ela explicava História, mas de uma forma mais descontraída, não era aquela coisa! Era para você entender mesmo os acontecimentos e não decorar-decorar! Eu acho que do primeiro ano até a oitava foi aquela loucura de dar questionário e responder para tirar nota.

Pesquisadora: Sim, e como você... Sua carreira na Educação seja um pouco mais curta, embora você a olhe há mais tempo! Quando você olha os seus modos de trabalhar você consegue perceber mudanças? Olhar para trás e perceber...

Eva: Ah, consigo! [risos] Eu acho que sim! [risos]

Pesquisadora: E quais mudanças? Nas suas práticas [de ensino] mesmo nessas questões de história que você contou. Nem tanto na EMEI por conta da sua situação, mas aqui mesmo no CEI.

Eva: Então, eu acho assim... De quando lá atrás, quando me formei, e hoje a gente pensa, a gente elabora muito melhor e se coloca no lugar da criança. Eu acho que o mais importante é... O que é interessante para a criança? Esse olhar - acho que a minha mudança é essa! Antes a gente: "Ah, tem que dar isso!" e "Eu tenho que dar isso não sei se é interessante para eles ou não, mas eu tenho que dar!". "É importante eles saberem isso!". Agora, como eles têm que saber isso? Então hoje eu penso na prática a partir deles: para eles será interessante? Como nós estávamos conversando um dia, nós fizemos um curso e tudo o mais: às vezes a coordenação, a gestão, quer papeis! Quer que cole os negócios lá... Mas isso para eles é

interessante? A gente estava falando do círculo - vamos lá aprender o círculo! Na idade deles principalmente é interessante eles saberem, sentirem isso com o corpo! Com a movimentação deles! Não é interessante apresentar um círculo e mandar eles pintarem o círculo igual a gente fez aqui! E que a gente fez! [risos] Fez por que queriam um papel, né Elis?! Então, "Ah, tem pouca atividade! Agora é Mini-grupo I! Tem que ter mais atividade!" Só que hoje eu vejo que a atividade mais significativa para eles é às vezes lá fora! É contornar um círculo lá com o pezinho sem sair, contornar um barbante... Então eu acho que essa prática mudou! [risos]

Pesquisadora: Bem, ainda mais dentro da situação que você viveu naquela escola miúda e enfim...

Eva: É! E criança chorando e você tinha que... Nossa, não gosto nem de lembrar! [risos] E a gente com 18 anos não tem a paciência que tem! Eu não sou um primor de paciência, sabe? Mas, assim, eu vejo que hoje eu sou muito mais paciente e compreensiva com algumas coisas que... Lógico que você amadurece mais! Meu filho mesmo, de 23 anos, falou assim: "Eu não tive a moleza que o caçula tem!". Por que eu sei que tudo passa: vai passar! São fases!

Pesquisadora: Sim, exatamente, mas a gente demora para entender...

Eva: É! Demora... E o outro sofreu! [risos de ambas]

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que gostaria de acrescentar que eu não te perguntei?

Eva: Não...

Pesquisadora: Algo que consideraria importante?

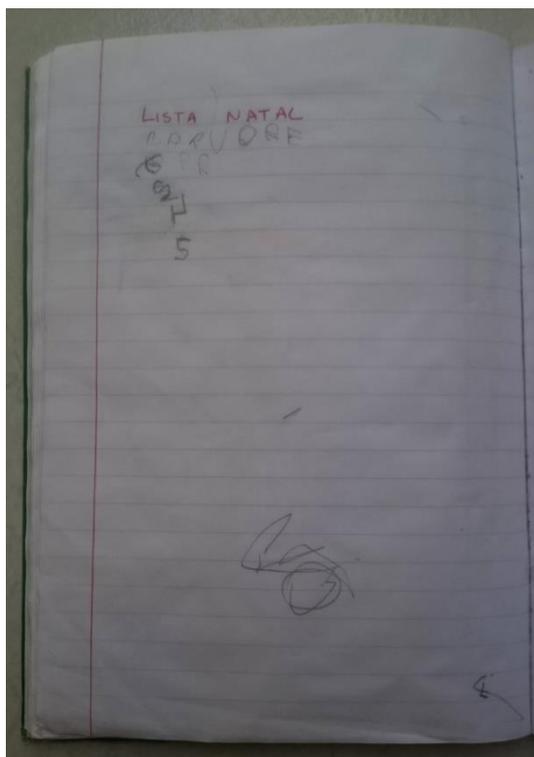
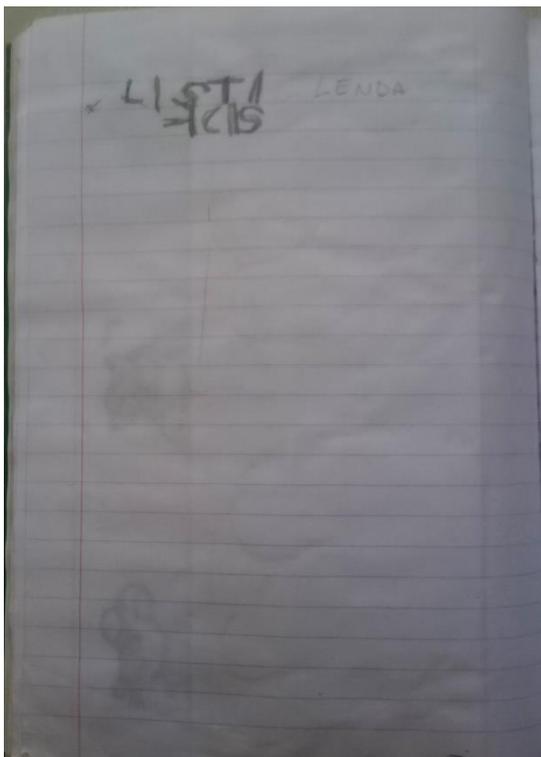
Eva: Não...

Pesquisadora: Conseguiu falar tudo?

Eva: Sim, foi quase uma terapia! [risos de ambas]

Pesquisadora: Muito obrigada!

Eva: Obrigada a você!



Imagens 9 e 10 - Listas temáticas: Lendas e Natal

APÊNDICE E - Fotografias de registros da professora Carolina (ano 2014)



Imagem 11 - Capa do caderno de registros da professora Carolina

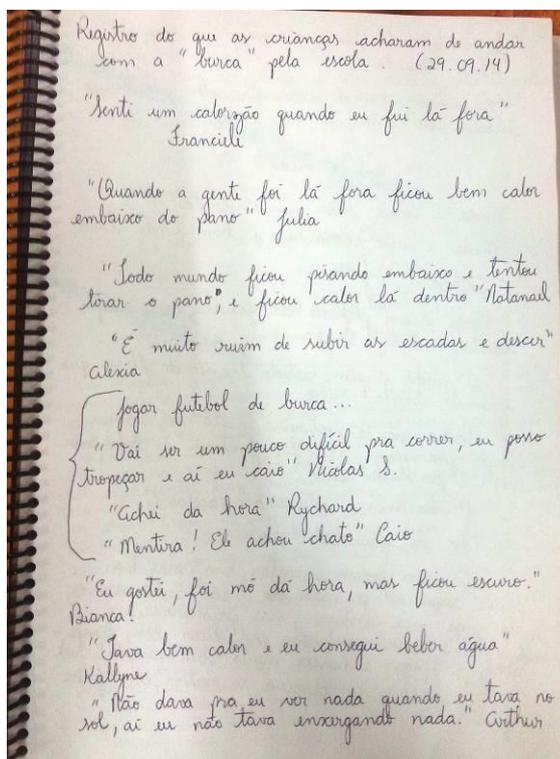


Imagem 12 - Transcrição de falas das crianças sobre a experiência com as vestes de tecidos compridos



Imagem 13 - Texto coletivo produzido pela turma sobre a biografia de Malala (cartaz)

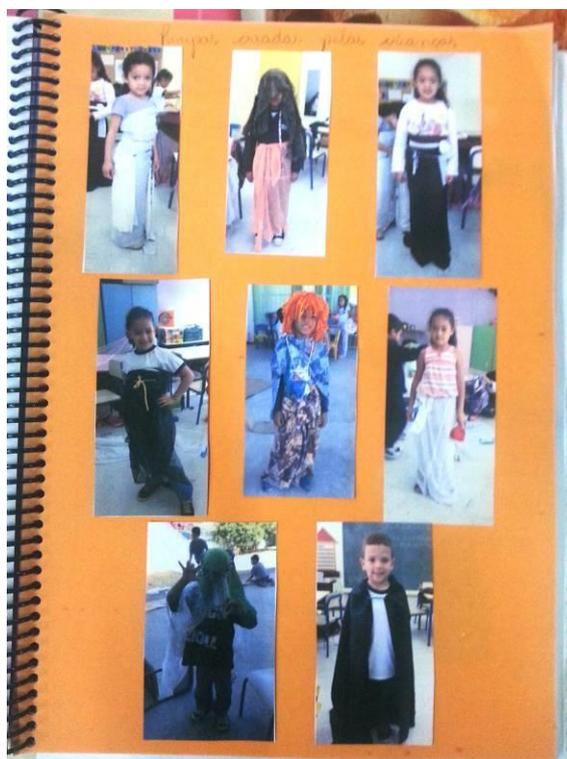


Imagem 14 - Fotografias de crianças experimentando diferentes formas de se vestir

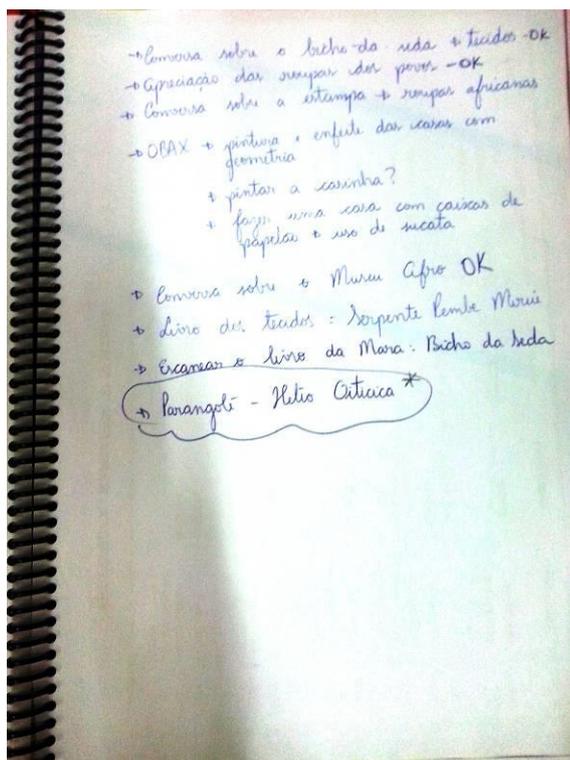


Imagem 15 - Apontamentos da professora Carolina