



Noções históricas e docência na educação infantil: as representações de um grupo de professoras sobre suas experiências enquanto alunas e suas práticas docentes junto às crianças pequenas

JAQUELINE OLIVEIRA DOS SANTOS*

O presente texto se propõe a apresentar alguns dados e interpretações iniciais a partir dos discursos e memórias que se deram a ver em entrevistas com um grupo de três professoras de educação infantil que atuam com crianças de quatro a seis anos - Ruth, Carolina e Maria¹, quanto às representações engendradas por elas sobre o ensino de noções históricas, bem como as possíveis relações em sua formação das experiências vividas em sua época de estudantes. Nossa hipótese é que os modos de compreensão sobre o que é a docência e as relações com o conhecimento, a didática e os estudantes se constituem ao longo da vida. Para tanto, a pesquisa lida com algumas questões que se propõe a pensar e investigar: em primeiro lugar, certo entendimento da impossibilidade de ensinar noções históricas na educação infantil, tais como mudanças e permanências, pluralidade de pontos de vista, provisoriedade do saber, dentre outros; devido à natureza da produção do conhecimento histórico. Tal compreensão se fundamenta em alguma medida em determinadas apropriações da teoria de desenvolvimento proposta por Piaget e do modo como se entende a circulação de conhecimentos nessa etapa da educação entre as crianças e as professoras. Por outro lado, há a peculiaridade da formação que as professoras de educação infantil têm em relação à disciplina de História e como mobilizam tais conhecimentos no seu trabalho junto às crianças. O trabalho aqui apresentado é parte de nossa pesquisa de mestrado realizada sob orientação da Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes e que se propõe a investigar representações e indícios de práticas de ensino de noções históricas de um grupo de seis professoras de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Por meio de entrevistas com tais professoras pretendemos nos aproximar de sua compreensão sobre o trabalho realizado e as possibilidades por elas constituídas durante sua trajetória sobre modos de lidar com conhecimentos históricos nesse nível da educação básica.

*Aluna do programa de Mestrado em Educação pela FEUSP na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação sob orientação da Professora Doutora Dislane Zerbinatti Moraes.

¹ Os nomes das professoras são fictícios de modo a resguardar suas identidades.

A formação das professoras e seus modos de compreender e viver as questões relacionadas à escola, ao ensino e o outro se constituem para 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, o saber docente é temporal sob duas dimensões: quanto ao período no qual se dá sua carreira e as relações que a constituem e são por ela constituídas; e diante de sua formação que se dá ao longo do tempo de vida incluindo, dentre outros aspectos, suas experiências escolares enquanto alunos 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: 20).

Partir dos pontos de vista e memórias relatadas por essas professoras sobre suas vivências enquanto alunas e profissionais do ensino em relação aos conteúdos e noções de história implica, segundo a perspectiva teórica por nós adotada, compreender tais narrativas em suas singularidades e, num segundo movimento, configurar e aproximar suas experiências ao contexto mais amplo da profissão e suas especificidades. As representações que elaboraram em suas trajetórias são pessoais e constituídas nas relações com o outro, a sociedade, a partir das posições e circunstâncias por elas vividas (CHARTIER, 1991: 183). A identidade profissional, como nos afirma Nóvoa (2000:16), "é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão", assim, os modos de compreender e viver a profissão, a relação com os alunos e os conhecimentos se dá em meio a esse processo.

Nossa relação com os relatos e memórias colhidas se inspira em tais contribuições e na afirmação de Bosi (2015) sobre um dos aspectos fundamentais do ato de lembrar: que ele em si é um trabalho, uma ação que se dá no tempo presente e reelabora a partir desse tempo e

lugar as lembranças (2015: 55). As narrativas elaboradas pelas professoras na situação de entrevista são entendidas em suas singularidades: fontes elaboradas na interação e sob efeitos decorrentes desse diálogo entre entrevistada e pesquisadora - momento no qual as quais memórias são acessadas e articuladas nesse contexto (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 69; THOMPSON, 2002: 162). Roger Chartier (1988) nos inspira a pensar sobre as fontes orais e suas questões específicas de tratamento, além de sua legitimidade, ao discutir sobre os aspectos concernentes aos textos literário e documental, ademais os cuidados e potencialidades envolvidos no trabalho com tais fontes. Em seus termos,

[...] O texto, literário ou documental, não pode nunca anular-se como texto, ou seja, como um sistema construído consoante categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem para as suas próprias condições de produção. A relação do texto com o real (que pode talvez definir-se como aquilo que o próprio texto apresenta como real, constituindo-se como um referente situado no seu exterior) constrói-se segundo modelos discursivos e delimitações intelectuais próprios de cada situação de escrita." (CHARTIER, 1988: 63).

Em tais narrativas buscamos identificar os indícios das práticas docentes das professoras Ruth, Carolina e Maria em relação ao ensino de noções históricas às crianças pequenas. Se é um desafio de ordem teórica e metodológica se aproximar das práticas de professores de modo a intentar a compreensão da lógica prática ali envolvida, como nos sugere Certeau (2008); Anne-Marie Chartier (2000) convida a pensar em distintas formas de aproximação dessas práticas na tentativa de enfrentamento das dificuldades de apreendê-las de maneira a trazer às pesquisas educacionais “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” (2000: 158). Perseguir indícios de práticas nos relatos das professoras, naquilo que elaboram e apresentam sobre si e seu ofício, é um dos caminhos escolhidos pela presente pesquisa.

Ruth, Carolina e Maria² - aprender e ensinar

Carolina e Maria são professoras ainda em atuação da rede municipal de São Paulo, Ruth se aposentou no ano de 2012 após vinte e sete anos de carreira como docente - vinte e três anos deles como professora na educação infantil, ademais outros cargos em níveis diversos de ensino e assistência de direção. Carolina e Maria exercem dois cargos na rede municipal: a primeira atua em dois períodos em uma escola municipal de educação infantil, EMEI, com crianças de quatro e cinco anos; a segunda trabalha um período num centro de educação infantil, CEI, no qual são atendidos bebês e crianças de até três anos, e o segundo cargo em EMEI com crianças entre quatro e cinco anos.

Suas formações iniciais são diversas, ainda que guardem algumas semelhanças. Todas cursaram magistério no nível médio quando eram adolescentes e seguiram no ensino superior com cursos relacionados à Educação: Carolina formou-se no Curso Normal Superior oferecido pela SME-SP aos professores da rede como estímulo à formação em nível superior; Ruth e Maria possuem Licenciatura em Pedagogia. Contudo, Ruth é a única com formação específica para História já que cursou Licenciatura curta realizada no início da carreira - na qual atuou com crianças maiores, adolescentes e alunos da Educação de Jovens e Adultos. Maria atualmente está matriculada no curso de Ciências da Natureza oferecido pela Universidade de São Paulo, USP, mesma instituição na qual Carolina se formou. Essa última, assim como Ruth, realizou curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia.

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, se entrecruzam com informações e modos de ver as práticas narradas. Assim, a professora Ruth ao contar sobre suas relações com as aulas de História dos seus tempos de estudante nos permite formular hipóteses sobre as conexões entre os modos de valorar as experiências e representações da disciplina escolar e as práticas de ensino das noções 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

² Suas idades no momento da entrevista eram respectivamente: 53, 33 e 35 anos. Todas atuam ou atuaram, no caso de Ruth, já aposentada, em escolas municipais de educação infantil na Zona Leste da cidade de São Paulo.

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.

À valoração positiva de um modo dinâmico de organizar e efetivar a aula por parte do seu antigo professor se soma 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 noções históricas para suas turmas. Para tanto, se vale de 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 se faz presente, ainda que não garantida de antemão: Ruth sugere a constituição junto à criança de um "baú de memórias" que pudesse orientar a vida. Nessa perspectiva, nos parece possível aproximar seu modo de conceber o ensino de História à compreensão de Jörn Rüsen sobre a consciência histórica definida enquanto 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: 56).

Outra aproximação possível no que se refere à sua compreensão da possibilidade de transformação social a partir do contato e domínio de conhecimentos históricos se relacionaria com sua trajetória pessoal de ingresso e permanência no sistema escolar como aluna e

posteriormente como professora. Tais sentidos se dão a ver e 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, particularmente aqueles que possibilitariam pensar suas origens e as relações de historicidade ali presentes. Assim, ao ser questionada sobre seus critérios de trabalho com noções históricas na educação infantil, enfatiza a retomada da História que havia conhecido e 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. [...]

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 com as crianças menores, 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 que,

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.

As relações entre os nós de sua formação (JOSSO, 2006), a origem social, os sentidos construídos sobre seu lugar social e os movimentos a se empreender a partir desse lugar, nos parece ser um dos elementos a se considerar na análise e interpretação da narrativa que ela nos apresentou. Esses nós que sustentam e auxiliam a tecer os sentidos sobre a história de sua vida e as relações estabelecidas com contextos outros, como os documentos curriculares ou as interações com alunos e os conhecimentos disciplinares, se fariam presentes nessa perspectiva acerca de que modos organizar e selecionar o que é relevante a se trabalhar com as crianças. Tais 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 nos sugerir caminhos a refletir quanto às dimensões por nós observadas em seu discurso - o contexto de redemocratização vivido no país na década de oitenta 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 em 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.

De forma semelhante no que diz respeito a um trabalho que julgue pertinente o 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.

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, de oportunizar situações nas quais as crianças possam entender o que se passa no seu dia a dia e na sociedade. Tais 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, tal 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 com essas disciplinas,

***Maria:** Não. Não me lembro de 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.

Contudo, se a ênfase na alternativa de um trabalho que se pautar no cotidiano das crianças e busque articular sentidos e acontecimentos do âmbito social seja um horizonte para a professora Maria, e seu relato nos sugira a possibilidade de relacionar tal compreensão às suas declarações sobre suas lembranças dos tempos de estudante; seu relato das práticas e mobilização de recursos e tempos diante das crianças e tais temas, como as relações entre as datas comemorativas já dadas e não questionadas frente ao cotidiano da turma, o projeto pedagógico e demais singularidades da escola e seu trabalho; indicam uma aproximação com a rigidez e linearidade de conteúdos por ela criticados ao falar da História aprendida. As referências do saber histórico escolar e seus antigos professores estariam presentes e mesmo fundamentariam, de certa forma, seu olhar sobre o próprio passado - ainda que sob críticas.

Quanto à professora Carolina, pudemos nos aproximar de uma visão de História que ressalta predominantemente seus aspectos narrativos como recurso privilegiado. É por meio da narrativa que Carolina organiza e nos conta sobre suas memórias: igualmente esse era 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?

Encadear os fatos, personagens e sentidos em enredos, formas narrativas de dizer ao outro, agora a criança, sobre o mundo, o tempo e a cultura. Esse empreendimento de ordem didática, mas que se articula com a vida e as elaborações realizadas quando da entrevista, compõem juntamente com os investimentos nas temáticas da diversidade étnico-cultural os eixos destacados por Carolina sobre suas práticas de ensino de História. Tendo como disparador relatado eventos cotidianos tais como o despertar do interesse ao folhear uma revista sobre África 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, nos parece 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" (2007: 6). Esse elemento nos instiga a pensar na elaboração de cada relato e suas relações com aquele que fala e nos 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", a avaliação da pertinência de se tratar questões relacionadas à identidade e pertencimento, prioritariamente, e sua articulação com narrativas históricas sobre os 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 para além do entorno, mas que antes se vincula com gerações, com histórias há muito passadas, são evocadas em sua fala,

Carolina: [...] 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 barquinhas, 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! [...]*

Hilary Cooper (2006; 2012) ao discutir a viabilidade e pertinência do ensino de História para crianças pequenas, particularmente na 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 sobre 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, 2006:184).

Na descrição realizada por Carolina há a citação de algumas obras literárias mobilizadas com o intuito de apresentar referenciais de cultura da matriz africana: dentre elas, *As tranças de Bintou* e *Bruna e a galinha d'Angola*. A literatura como elemento disparador e 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 enquanto fonte histórica e recurso de ensino de

História (ABUD: 2010; MORAES, 2013). De modo semelhante à mobilização dos recursos literários, outra abordagem destacada por Carolina indicaria possibilidades de articulação 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 trabalho, retoma proposta realizada no ano de 2013 e reflete 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!

Algumas considerações

A guisa de conclusão, retomamos as contribuições de Nóvoa (2000), Tardif (2002) e Josso (2006) nos pontos que nos inspiraram a pensar e configurar como critérios adequados na interpretação das entrevistas realizadas com o grupo de três professoras - Ruth, Maria e Carolina. Sua identidade profissional, as práticas que são tecidas por tal identidade e, por sua vez, também constituem o processo de se ver e compreender professora; dialogam com as experiências pessoais que por sua vez se conjugam com os conhecimentos de ordem teórica e profissional (NÓVOA, 2000; TARDIF, 2002). Na constante elaboração entre o que já se sabe e as circunstâncias singulares da sala de aula, das relações com as crianças e as demandas institucionais, são definidos sentidos sobre como oportunizar aprendizagens significativas.

Nosso interesse particular de pesquisa recaiu sobre seus modos de ensinar noções históricas às crianças pequenas e se tais escolhas se relacionariam em alguma medida com as experiências vividas quando estudantes com a disciplina de História e os professores responsáveis por ela. Supúnhamos que tais relações formariam parte do chão comum das

representações sobre ensino e conhecimentos históricos entendidos como mais adequados e legítimos a se mobilizar. Se nossa pesquisa de mestrado ainda está em andamento, o que nos impele a ressaltar que as interpretações e análises aqui tecidas são caminhos em construção, nos parece adequado afirmar que as narrativas construídas por essas professoras nos sugeriram relações com marcos destacados como importantes em sua formação e que se articulariam na evocação de suas lembranças de práticas de ensino. A História aprendida, os modos de ensiná-la de seus antigos mestres, as relações entre essas dimensões e suas trajetórias pessoais, tais questões se deram a ver e possibilitam pensar na complexidade da atividade docente e nos diversos momentos de sua formação - seguindo Josso (2006), a elaboração e costura progressiva dos nós, laços estruturantes que formariam o tecido de sua identidade profissional frente a si, às circunstâncias sociais nas quais se inserem e as relações com o outro implicadas.

Referências Bibliográficas

- ABUD, Kátia. Aprender História por meio da Literatura. In: ABUD, Kátia; ALVES, Ronaldo C.; SILVA, André Chaves de M (org.). **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010; p. 41-58.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade - Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres 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: Editora UFPR, Especial, 2006; p. 171-190.

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

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História - cultura e identidade docente**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

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.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Descobrir a história e se descobrir como professor de História: o exame das relações dos licenciandos de História com a consciência histórica. In: **VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**, 2007, Natal. Anais do ... Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007. v. CD-ROM. p. 1-7.

_____. 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.

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.

RÜSEN, Jörn. 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, 2010, p. 41 - 50.

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

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