



História Unicap
ISSN 2359-2370

Estudos Sociais: uma abordagem no 1º ciclo de alfabetização: estudo de caso em Novo Hamburgo/RS

Social Studies: an approach to the literacy cycle case study in New Hamburg/RS

Jaqueline da Silva Peters*

aque.s.peters@hotmail.com

José Edimar de Souza**

profedimar@gmail.com

Resumo:

O objetivo deste trabalho visa analisar como os professores dos anos iniciais contribuem, através de suas práticas pedagógicas, para construir o conceito tempo/espaço pela criança, no campo dos Estudos Sociais, ou seja, História e Geografia. A pesquisa foi realizada em uma escola de periferia, no município de Novo Hamburgo/RS e constituindo-se como um estudo de caso. Para compor a análise, a pesquisa valeu-se da entrevista de três professoras, sendo uma do 1º, uma do 2º e uma do 3º ano do Ensino Fundamental, além da técnica da observação de uma aula de cada professora. Para enriquecer a pesquisa, foram consultados os Planos de Estudos e o Projeto Político Pedagógico da escola. A empiria foi analisada a partir da perspectiva teórica da pedagogia crítica e da história cultural. Destaca-se nos resultados que as professoras empregam o conceito de tempo/espaço em suas práticas pedagógicas, mas que, muitas vezes, por falta de uma formação específica na área, elas não identificam no seu planejamento, o modo como estão contribuindo para construção destas concepções.

Palavras-chave:

Noções de tempo e espaço; Práticas pedagógicas; Ensino de Estudos Sociais.

Abstract:

The objective of this work is to analyze how the teachers of the initial years contribute, through their pedagogical practices, to construct the concept of time/space by the child, in the field of Social Studies, that is, History and Geography. The research was carried out in a periphery school, in the city of Novo Hamburgo/RS and constituting as a case study. To compose the analysis, the research was based on the interviewee of three teachers, one of the first, one of the second and one of the third year of elementary school, in addition to the technique of observing a class of each teacher. To enrich the research, the study plans and the school's Political Pedagogical Project were consulted. The empiria was analyzed from the theoretical perspective of critical pedagogy and cultural history. It is noteworthy in the results that teachers use the concept of time/space in their pedagogical practices, but often because of lack of specific training in the area, they do not identify in their planning the way they are contributing to construction of these conceptions.

Keywords:

Notions of time and space; Pedagogical practices; Social Studies Teaching.

* Pedagoga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) - Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)

**Professor e pesquisador do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Considerações iniciais

O ensino das ciências humanas compõe o currículo desde a etapa da educação infantil, pois é o ensino das relações sociais que possibilita a ligação entre aqueles que estão na infância e sua necessidade de entendimento de mundo, como escreve Nörnberg (2014). O ensino de Estudos Sociais, ou seja, História e Geografia é uma aprendizagem do sujeito que está em construção e ocupação do tempo e do espaço.

O ensino de História e Geografia nos anos iniciais, como menciona Souza (2019) tem sua trajetória conjuntamente à história da escola pública no Brasil, no entanto se percebe que, ao longo de seus anos, vem sofrendo mudanças por interpretações de seus responsáveis. Atualmente é comum encontrar nas escolas abordagens no ensino de História e Geografia na perspectiva de datas comemorativas ou até mesmo a ausência deste componente curricular, não havendo uma preocupação de um tempo/espaço histórico presente na vida deste aluno.

O ensino de História e Geografia na alfabetização é uma possibilidade do aluno situar-se no tempo e espaço, conhecendo aspectos e fatos do seu passado, possibilitando sua participação na elaboração de seu projeto de futuro. Portanto, no Ensino Fundamental, os alunos precisam construir noções básicas de temporalidade, sabendo diferenciar períodos históricos, compreendendo noções que o levem a perceber que o tempo é uma convenção social.

Sabendo da relevância do ensino de História e Geografia nos anos iniciais, esta pesquisa tem como questão principal investigar como os professores dos anos iniciais contribuem, através das suas práticas pedagógicas, na construção da noção de tempo/espaço da criança. A partir deste questionamento, procurou-se analisar e identificar os sentidos e significados do uso do conceito de tempo/espaço nas práticas pedagógicas de ensino de História e Geografia pelos professores dos anos iniciais.

A partir de uma análise dos entendimentos dos sujeitos participantes desta pesquisa, sobre os conceitos de tempo/espaço, que são professores da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, do bairro Santo Afonso, buscou-se identificar e compreender como as noções destes conceitos eram desenvolvidas nas práticas pedagógicas destes professores.

Em relação ao contexto investigado, a escola municipal em estudo localiza-se na periferia da cidade, sendo o Bairro Santo Afonso um dos bairros mais populosos em termos de crianças e adolescentes. Conforme é mencionado no Projeto Político Pedagógico da escola, “Na periferia da cidade, os bairros tomam dimensões cada vez maiores, acolhendo as residências dos trabalhadores que aqui chegavam para ocuparem nas fábricas os postos de trabalho.”. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IDEAL, 2014, p. 9).

A escola municipal em estudo pertence ao município de Novo Hamburgo e foi inaugurada na década de 1970, quando a cidade despontou no cenário do setor calçadista, tendo, por isso, a necessidade de ofertar escolarização para o polo industrial coureiro calçadista. Atualmente a escola atende 412 alunos, distribuídos em dois turnos, manhã e tarde. A instituição possui nove salas de aulas, uma quadra de esportes, dois ambientes de pracinha para as crianças, quatro banheiros, sendo um com acessibilidade, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de informática educativa, uma sala para coordenação pedagógica, uma sala para atendimento educacional especializado, uma sala para materiais da educação física e uma dispensa de materiais. Possui dois pátios amplos que são bastante arborizados.

A escola é organizada por uma faixa etária de cinco anos e demais turmas seriadas com ensino de nove anos. O Plano de Estudos vigente na escola foi reestruturado no ano de 2015, constituído a partir das Diretrizes Curriculares do Município de Novo Hamburgo, onde cada escola tem autonomia para juntamente com seu corpo docente elaborar o Plano de Estudo conforme as peculiaridades da comunidade. A elaboração do mesmo foi realizado durante o ano letivo de 2015 nos dias de planejamento coletivo, onde os professores analisaram a comunidade bem como as Diretrizes Curriculares. Dessa forma, foram utilizados diversos encontros e ao final do ano redigido o texto final, o qual permanece em uso, tendo como validade o ano de 2020. Sua organização curricular é por áreas de conhecimento, classificada em dois blocos pedagógicos: primeiro bloco pedagógico, do 1º ao 3º ano, e o segundo bloco pedagógico, do 4º e 5º ano.

O Plano de Estudo foi composto pelo que a escola entende sobre ensino aprendizagem que está descrito em seu PPP.

Assim almejamos contemplar a teoria de aprendizagem numa perspectiva sócio-interacionista, que considera o saber do aluno, suas vivências e experiências, ele interage com o professor e o objeto do conhecimento, utilizando os recursos disponíveis e novas tecnologias. Busca informações significativas, valendo-se de todas as apropriações que se estabelecem no ambiente de aprendizagem, seja ela a sala de aula, um espaço natural ou cultura. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IDEAL, 2014, p. 44).

Com essa visão de aprendizagem, os Planos de Estudos foram estruturados. Eles são divididos em três seções: Educação Infantil, que é estruturado por áreas de conhecimentos e os anos iniciais estruturados em dois blocos pedagógicos, 1º bloco pedagógico 1º ao 3º ano e 2º bloco pedagógico do 4º e 5º anos. Estes estão divididos em componentes curriculares.

É possível observar que a escola busca um ensino de qualidade quanto aos princípios comuns por ela desenvolvidos. O grupo de professores é constituído de funcionários estatutários, alguns com poucos anos para aposentadoria, e outros com pouco tempo na rede municipal de ensino. Para auxiliar as crianças com necessidades educacionais especiais, a escola conta com cinco estagiárias: duas de psicologia e três de pedagogia. Os funcionários da limpeza são contratados pela Companhia Municipal de Urbanismo e as cozinheiras são concursadas do município.

É importante destacar que se entende por prática pedagógica a caracterização do processo da construção do conhecimento como algo próprio do professor, que está ligada às suas crenças e conhecimentos, já que a construção do saber é compreendida na relação entre professores e alunos, sendo este professor mediador entre o conhecimento e o aluno.

A prática pedagógica acontece em um tempo-espaco carregado de significados e de conhecimentos já adquiridos, uma vez que o educador ensina e aprende, assim como o educando. Nesse sentido, Rios (2001, p. 27) acrescenta: “[...] fazer a aula não se restringe à sala de aula, está além de seus limites, no envolvimento de professores e alunos com a aventura do conhecimento, do relacionamento com a realidade.”, aspectos estes que foram analisados nesta pesquisa.

Aspectos teóricos e metodológicos

O ensino das Ciências Humanas, dentro da escolarização, teve um grande processo de transformação ao longo do tempo, decorrente das mudanças políticas, sociais e econômicas, ocorridas no país. A História apareceu como disciplina “ensinável”, conforme escreve Schmidt (2009), ocorrendo primeiro na França, no século XVIII, na busca de uma educação de acesso para todos os cidadãos.

No Brasil surgiu como disciplina no século XIX, percorrendo vários caminhos. Surgindo no Colégio Dom Pedro II, sustentada por várias correntes teóricas e tendências historiográficas. Contudo, a História era sempre ensinada a partir de um único viés, conforme enfatiza Fonseca:

O ensino de História no Brasil era visto em conjunto com a História Universal numa posição secundária. Essa concepção curricular ficou conhecida entre nós, como “europocêntrica” ou “europocentrismo”. Ou seja, a história ensinada a partir de um centro – a história da Europa. (FONSECA, 2009, p. 17).

Embora a Europa seja uma referência nos conteúdos do ensino de História, Schimidt (2009) afirma que, a partir de 1860, começaram a incluir em seus programas de ensino, a história nacional. Somente no período republicano, com as Diretrizes da Lei de Educação de 1931 e 1961, a disciplina de História tinha uma responsabilidade: “formar cidadãos”. (SCHIMIDT, 2009). Neste período, os conteúdos tinham como objetivo a formação da nacionalidade, centrada em marcos histórico e na figura de um herói.

A partir dos anos 80, o ensino de História e Geografia passou a ser palco de estudos e debates e seu currículo foi repensado. As reflexões apresentadas apontavam o surgimento de diversos enfoques para o ensino de História.

Assim, a década de 1980 foi marcada pelos debates acerca de questões sobre a retomada da disciplina histórica como espaço para um ensino crítico centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heroicos personagens dos livros didáticos. (SCHIMIDT, 2009, p. 14-15).

Atualmente, o ensino de História tem sido revisto e qualificado. Com as novas propostas curriculares ele tem ganhado espaço e adequações. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular ele é mencionado como parte da formação integral do aluno desde sua formação inicial, ou seja, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental o ensino de História e Geografia tem sua importância na formação do sujeito.

Para compreender o ensino de História e Geografia nos anos iniciais, especialmente no primeiro ciclo de alfabetização, fundamentou-se em teóricos como: Fonseca (2009) e Bittencourt (2008) que veem o ensino de História a partir da ótica Nova História.

Considerou-se a abordagem da História Cultural cuja nova historiografia, conhecida primeiramente como Nova História, que se constituiu a partir da história francesa dos *Annales*, abordou a ciência histórica que tem a cultura como um conjunto de significados relevantes. Por onde o homem passa ele constrói uma história e identificar esse entorno é

primordial para compreender dados, já que não é apenas o indivíduo que tem dados a revelar, tudo que interage, sujeitos, o meio social, político e cultural tem algo a ser considerado.

Como metodologia de pesquisa adotou-se o estudo de caso que busca, em um determinado local, estabelecer estruturas de diálogo entre o caso estudado e os aportes teóricos. Conforme Yin:

O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e sistemática de entrevistas. (YIN, 2015, p. 27).

Para compor este estudo, foi adotado o estudo de caso qualitativo por se considerar relevante na produção de conhecimento acerca das relações sociais. A pesquisa social tem como finalidade compreender a relação entre pessoas na perspectiva qualitativa. Pensando em um ensino globalizado, com as diferentes áreas do conhecimento, é relevante compreender como o ensino das noções temporais e espaciais estão sendo desenvolvidas nesse processo de alfabetização.

Escolheu-se um local, um caso, pois, diante do processo de construção do ambiente escolhido, do entorno da escola, é relevante que as crianças constituem noções básicas de temporalidade e noções espaciais. Como metodologia, abordou-se o estudo de caso, pois, conforme Yin, “os experimentos são realizados quando o pesquisador pode manipular o comportamento direta, precisa e sistematicamente.”. (YIN, 2015, p. 13).

Para a coleta de dados, foi realizada a pesquisa em uma escola, localizada no município de Novo Hamburgo, que se denominou, no decorrer da pesquisa, de Escola Ideal¹. Ao escolher esta instituição, para realizar a pesquisa, e comunicar aos professores participantes do estudo, eles se mostraram solícitos e entusiasmados com os resultados. Nesta escola foram escolhidas três turmas: uma do 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano, do Ensino Fundamental, que serão, respectivamente, denominadas de turmas (1, 2 e 3). Para qualificar o trabalho, como estratégia de coleta de dados, foi realizada uma observação em cada turma. Nesse sentido, a metodologia envolveu dois momentos: uma primeira intervenção na escola, com a realização das observações e uma segunda com a prática da entrevista².

A observação se faz necessária, pois é quando o pesquisador tem uma aproximação com o objeto de estudo, podendo coletar dados mais precisos concomitante. Nesse sentido, Zago

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Dessa atividade primitiva decorrem aprendizados que são fundamentais para a sobrevivência humana. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam. (ZAGO, 2011, p. 184).

No momento da observação é possível estabelecer relação direta com o conhecimento em estudo, conforme escreve Zago : “um fenômeno concreto da vida social”, podendo assim constituir relações sociais com significados

¹ Escolheu-se este nome, pois, ao se definir a escola em estudo, constatou-se que esta, na perspectiva da comunidade, é reconhecida como uma escola que tem boas práticas pedagógicas e receptividade do colegiado.

² Aplicação da entrevista seguiu um roteiro com questionamentos que evidenciavam aspectos da prática pedagógica e o ensino de estudos sociais. A conversa com as professoras orientou-se a partir dos estudos de Zago (2011), considerando que ao construir sua narrativa a pesquisadora realizava os registros do que estava sendo apresentado pelas professoras. Portanto, não se trata de uma investigação que utiliza da entrevista na ótica metodológica da história oral.

relevantes para a pesquisa social. Assim, “A observação induz imediatamente à ideia de uma investigação que segue caminhos menos normatizados e tem protocolos mais flexíveis”. (ZAGO, 2011, p. 185).

Pensando na coleta de dados, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras³. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas por se tratar de um instrumento flexível na obtenção dos resultados, possibilitando obtenção de mais elementos para articular com as observações realizadas. De acordo com Manzini (1991), a entrevista semiestruturada precede de um planejamento, de um roteiro com perguntas principais, que podem ser complementadas com perguntas conforme as circunstâncias. Assim, o autor afirma que esse tipo de estrutura de técnica de coleta de dados permite obter maiores informações, pois se constitui de forma mais livre, e “as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.” (MANZINI, 1991, p.02).

A entrevista semiestruturada é uma construção que vai acontecendo ao longo do processo investigativo, permitindo uma interação entre o sujeito pesquisado e o entrevistador. Segundo Lira,

[...] esse instrumento por si só é mais aberto, pois a partir das respostas dos entrevistados, o entrevistador vai elaborando suas indagações em construção conjunta. Assim, vai-se esgotando o que queria saber sobre a temática, sempre na perspectiva de responder aos objetivos. (LIRA, 2014, p. 27)

As entrevistas foram realizadas no espaço profissional destas professoras, com tempo médio de trinta minutos. Após a realização das entrevistas, houve a organização das mesmas valendo-se da sistematização de quadros com as recorrências e dissonâncias para a análise dos dados.

Noções de espaço e tempo no ensino fundamental: possibilidades a partir de um estudo de caso

As participantes da pesquisa atuam como professoras há bastante tempo, as três lecionam há mais de dez anos na mesma escola. Duas docentes possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia; apenas uma está cursando Pedagogia no 3º semestre. As três cursaram o Magistério.

Em seus relatos, mencionam que tiveram pouca formação sobre os conhecimentos de Estudos Sociais, tanto no Magistério quanto na graduação. Que o embasamento para suas aulas e a composição de seus planejamentos, são adquiridos dos conhecimentos que vão compartilhando com seus pares, de leituras, conforme escreve a professora C: “procurei sugestões de quem já trabalhou ou está trabalhando”. Elas também utilizam ferramentas online, a Internet e livros didáticos para dar suporte aos conteúdos.

De acordo com Karnal

³ A primeira professora, denominada como professora **A** leciona para a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, tem 28 anos de magistério, na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, sua carga horária é de 40 horas semanais e atende turma de primeiro ano nos turnos da manhã e tarde. Está cursando o 3º semestre do curso de Pedagogia. A segunda professora, denominada como professora **B** leciona para uma turma de segundo ano, sua carga horária, na escola, é de 20 horas semanais, trabalhando no turno da tarde no município de São Leopoldo com faixa etária de cinco anos da Educação Infantil. Tem 10 anos de exercício do magistério no município de Novo Hamburgo. É graduada em Pedagogia. A terceira professora, denominada como professora **C** leciona para uma turma de terceiro ano, sua carga horária, na escola, é de 20 horas semanais, trabalhando no turno da tarde na rede privada de ensino no município de São Leopoldo com uma turma de segundo ano. É graduada em Pedagogia e pós- graduada em Psicopedagogia.

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos. (KARNAL, 2010, p. 22).

A professora A, por estar ainda cursando Pedagogia, acredita que ainda terá formação nesta área de conhecimento. Diante da pouca formação na área de conhecimento de História e Geografia, as professoras não reconhecem os conteúdos destas disciplinas, por ser um ensino globalizado até o quinto ano do Ensino Fundamental. Consideram que realizam somente atividades de alfabetização e Matemática, no entanto estão desenvolvendo competências de Estudos Sociais quando trabalham o calendário, na chegada dos alunos, a chamadinha com nome dos alunos, a sequência de atividades, explicando o que é antes, depois, durante.

Uma das professoras relatou que, muitas vezes, desenvolve estas competências sem haver o registro, pois vão ocorrendo situações informais, mas que também fazem parte da aprendizagem das crianças, percebendo assim a importância do currículo oculto, conforme Mallmann, que não são explicitadas no planejamento, mas que “ocorrem na sala de aula e que impõem aprendizagens determinantes nas relações de convivência escolar e de vida”. (MALLMANN, 2013, p. 18).

Sabendo da importância do currículo oculto, a autora Mallmann (2013) chama a atenção para a desocultação desse currículo, para que se pense e se proponha atividades mais específicas para estes conhecimentos que surgem de situações do dia a dia.

Ainda sobre a área do conhecimento, o Plano de Estudos da escola é dividido por áreas do conhecimento desde o primeiro ano; apenas as faixas etárias são por Linguagens. As professoras relataram ter conhecimento do documento e acesso, pois elas recebem a cópia no início do ano.

[...] a gente sabe são alguns assuntos dentro do currículo da proposta do PPP da escola. (Professora A).
[...] eu tenho contato com o PPP e planos de estudos, mas não recorro especificamente se aparece ou não, eu acredito que sim né. (Professora B).

As professoras apresentaram ter uma ideia dos conteúdos de Estudos Sociais, mas não sabiam exemplificar por ser um ensino globalizado. Elas não estabelecem uma carga horária para cada área do conhecimento, uma vez que vão desenvolvendo suas aulas a partir do interesse dos alunos e de assuntos que vão surgindo. Disseram que têm ciência de contemplar mais o Português – a alfabetização – e a Matemática do que outras áreas, devido também a sua formação que foi basicamente nesta perspectiva.

[...] geralmente era destinado mais Português e Matemática, a didática não para história. (Professora A).
Procuro na semana trabalhar todas as disciplinas, eu não consigo estabelecer, segunda-feira eu gosto de trabalhar Português, porque eu começo com um texto, aí depois vem Matemática [...]. (Professora C).

Neste sentido, as professoras mencionaram na pesquisa, a importância da formação continuada como relevante para a sua atuação docente e a escola como espaço para formação também. Por conta desta falta de formação inicial, as professoras demonstraram estar em constante atualização, buscando troca com seus pares e busca por materiais mais atualizados. A escola também busca atualizar seus documentos, como Planos de Estudos e Projeto Político Pedagógico. De acordo com seu PPP, valoriza a formação do professor, do aluno como sujeito, descrevendo:

Uma educação de qualidade, que valoriza os diferentes saberes, e que se preocupa com o bem-estar do indivíduo quanto à pessoa, não só como aluno, perpassa por vários processos de crescimento profissional do professor, onde a formação continuada é o principal caminho, aproveitando os momentos de Planejamento Coletivo, de Hora Atividade, bem como as Formações oferecidas pela Secretaria de Educação. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IDEAL, 2014, p. 25).

Diante da preocupação com a formação docente, utilizando da carga horária destinada à formação continuada do professor, nos dias do planejamento coletivo são oferecidos momentos para os docentes estudarem assuntos relevantes e também são oferecidos cursos e formações pela Secretaria Municipal de Educação onde os professores aderem conforme seu interesse de estudo.

O ensino de História está muito relacionado com o de Geografia, já que a orientação deste documento é que “Nessa fase do Ensino Fundamental, o componente curricular História é um importante elo com a Geografia e com as demais áreas de conhecimento.”. (BRASIL, 2016, p. 360). Este documento traz que o objetivo de História, nos anos iniciais:

[...] propõe-se uma iniciação à História como forma específica de compreensão da experiência humana, e de como ela permite articular e comparar diferentes espaços-tempo, em diferentes sociedades e culturas. (BRASIL, 2016, p. 298).

Os Planos de Estudos que orientam o trabalho das professoras estão embasados nos documentos legais do Ministério da Educação. A escola propõe como objetivo geral, atividades que estimulem os alunos à compreensão dos processos histórico-culturais nos diferentes tempos e espaços, propondo propostas pedagógicas conforme suas faixas etárias.

As professoras, na entrevista, demonstraram ter conhecimentos dos documentos da escola, como Projeto Político Pedagógico e Plano de Estudos, mas para o planejamento diário ficou claro que não utilizam para organizar seus planejamentos, sabem que devem trabalhar algumas temáticas e práticas pedagógicas por suas vivências, como argumenta a Professora A: “[...] mas, uma coisa específica para trabalhar com eles é a partir do teu conhecimento pessoal”.

Elas têm consciência do que são as noções temporais e espaciais, descrevendo-as como:

As noções de tempo é aquela que vem antes, depois, de sequência, e do espaço, onde mora, onde participa, quando era bebê, seu lugar na sala, onde é sua escola. (Professora A).

Tempo é tempo, o que acontece tudo envolve tempo, ontem, hoje e amanhã, quando falamos em calendário, em relógio, em idade, em épocas. (Professora B).

A sequência do tempo, que vem antes que vem depois, o que já aconteceu, o que está acontecendo, que pode acontecer. Espaço é saber que está ao seu redor, o que tem aqui dentro da sala, do meu lado, que está atrás. (Professora C).

Para trabalhar o conceito de tempo histórico, é preciso que a criança, primeiramente, compreenda o tempo cronológico, como argumenta Fermiano

A compreensão da relação entre o tempo (sucessão cronológica, duração, mudança, semelhanças e diferenças entre o presente e o passado) e a utilização de um vocabulário que permita ao aluno se situar (por exemplo, o emprego sistemático em sala de aula de palavras como: ontem, hoje, amanhã, enquanto, antigamente...). (FERMIANO, 2014, p. 33).

Por isso, Schmidt (2009) enfatiza que, no primeiro ciclo, quando a criança tem por volta 7/8 anos “a rotina e a formação de hábitos levam o aluno a perceber durações e períodos”. (SCHIMIDT, 2009, p. 101). Por isso, o educador deve se valer de acontecimentos do dia a dia, a fim de trabalhar os assuntos pertinentes ao tempo.

Os trabalhos pedagógicos que as professoras propõem para os alunos, de perceberem o que vem antes, depois, de sequência, proporciona a compreensão da temporalidade. Nesta fase de desenvolvimento, quando a criança se encontra no nível do operatório, segundo Piaget, ela já é capaz de relacionar tempo/espaço, de situar-se fazendo comparações.

Também é necessário que tais atividades impliquem na interação desses sujeitos com o seu meio – entendida por Piaget como condição essencial para que, no estabelecimento de trocas com este meio, haja o processo de “desequilíbrio e equilíbrio”, fundamental para o desenvolvimento de ações mentais cada vez mais elaboradas, no caso, a articulação da noção de tempo da criança com a ideia de tempo contida nas histórias de outras pessoas (da família, do bairro, da cidade, do mundo). (FERMIANO, 2014, p. 35).

Fischer traz ainda que:

Em geral, crianças a partir de 8 anos evidenciam o pensamento operatório em relação a esta noção. Sabem relacionar quem é mais velho, quem é o mais moço, o que vem antes ou o que vem depois utilizando o argumento: é mais velho porque nasceu antes. E quando surge um conflito cognitivo, conseguem parar, pensar para responder adequadamente, não se centrando apenas nas aparências. (FISCHER, 1994, p. 05).

Fermiano (2014) afirma que, para trabalhar conceitos temporais com as crianças, o modo mais adequado seria baseado em suas vivências. Durante as observações as professoras demonstraram utilizar muito do local, da experiência das crianças, para contemplar este saber. Nos Planos de Estudos, bem como no Projeto Político Pedagógico da escola, uma das principais orientações é que o professor deve-se valer do conhecimento do aluno, considerando-o como sujeito histórico que produz e tem conhecimentos.

Os objetivos dos Planos de Estudos da Escola Ideal mencionam, em sua maioria, contemplar as especificidades do local e dos sujeitos, potencializando seu protagonismo social. As professoras, ao proporem atividades que envolvem a família, sua história pessoal, proporcionam aos alunos construir seus saberes, não sendo algo pronto e sem sentido.

[...] o professor deve estar atento ao conhecimento social preexistente – formando pelas experiências e oportunidades nas quais o aluno teve contato com narrativas e aspectos do passado – e às relações (muito Peculiares) que o aluno estabelece a partir de tudo o que vê, ouve e lê, para que possa utilizá-lo como ponto de partida em procedimentos prévios possuem (ou não) confirmação, se estão (ou não) corretos do ponto de vista histórico, e se e como podem ser complementado. (FERMIANO, 2014, p. 39).

Com referência às atividades observadas, foi possível perceber que a professora A estava desenvolvendo uma atividade a partir do nome das crianças, relacionando as suas identidades, partindo do fato de que os alunos são sujeitos históricos que possuem uma trajetória de vida.

Primeiramente, a história de vida de cada aluno deve ser a referência para localizar o tempo na história: quando nasceu, sua idade, os acontecimentos que marcaram sua vida. A vida do aluno em relação à história de outras pessoas; como se insere a vida de cada um em relação aos pais, avós, aos mais velhos. (BERGAMASCHI, 2002, p. 32).

A professora B, do 2º ano, estava realizando uma atividade com a turma sobre a linha do tempo. Primeiramente os alunos tiveram dificuldades em localizar-se no tempo e no espaço, pois muitas não sabiam o dia do seu nascimento ou não sabiam ordenar os meses do ano. A professora mostrou, na linha do tempo exposta no quadro da sala, o ano de fundação da escola como ponto de partida e o ano vigente, 2017, como tempo atual. Dentro deste período eles deveriam colocar as datas de nascimento.

Para desenvolver no aluno a ideia de sucessão, sugerimos a confecção da velha e boa linha do tempo, mas não como era feita antigamente nas escolas. [...] A sugestão aqui é partir da vivência dos próprios alunos, levando-os a tentar identificar por si mesmos uma cronologia e a construir suas próprias linhas do tempo. (FERMIANO, 2014, p. 39).

Fermiano (2014) faz um alerta afirmando que, muitas vezes, o professor, ao trabalhar com linha do tempo com crianças, nesta faixa etária, de 7/8 anos, o trabalho não sai como esperado, pois, dependendo de suas experiências, muitas crianças não estão acostumadas a questionar, a observar, a relacionar sozinhos fatos, apenas com a supervisão de um adulto. E como menciona “estabelecem ordenações de maneiras diferentes das de um adulto”. (FERMIANO, 2014, p. 43).

A maneira como o educando ordena a questão temporal denota muito de sua concepção de mundo e os sistemas lógicos que tem construído em cada escala de pensamento. Em virtude disso, o educador deve questionar este aluno, fazendo com que ele perceba a convenção social da linha do tempo, de sequência, do mais velho para o mais novo, da esquerda para a direita.

Mais importante é perceber que tipo de representação cada criança faz do tempo, que hipóteses elabora sobre os assuntos apresentados, como expressa sua compreensão, principalmente a partir do tempo vivido. Devemos criar um ambiente problematizador para a construção das noções temporais, que significa trabalhar em sala de aula com medidas de tempo da nossa cultura, de outras culturas, tipos diferentes de instrumentos que servem para medir o tempo [...]. (BERGAMASCHI, 2002, p. 32).

Bergamaschi (2008) traz que não necessariamente o professor precise trabalhar somente com as linhas de tempo. Deverão ser realizadas outras atividades para que a criança perceba as noções de temporalidade. Conforme Bergamaschi (2008) “[...] incube também à escola oferecer situações e problematiza-las junto com os alunos para a construção de múltiplas noções de temporalidades.”. (BERGAMASHI, 2008, p. 30).

A autora traz diversas situações e atividades que contribuem para a construção dessas noções como:

Construir referências temporais para a turma, para a escola, sistematizar e/ou problematizar rotinas, registrar (e comemorar) aniversários, registrar durações, sucessões e acontecimentos simultâneos, tanto para a turma como para a escola ou a comunidade em que a mesma se inscreve são de suma importância para estas aprendizagens [...]. (BERGAMASCHI, 2002, p. 33).

As professoras observadas e entrevistadas realizam muitas destas atividades como, por exemplo, exploram a rotina, o calendário, a sistematização da data com mês, dia da semana e nome da escola, aniversariantes e confecção de cartazes de aniversários, datas relevantes para a escola, como sua fundação, ampliação e outros.

Toda essa proposta pedagógica que as professoras realizam, mesmo que em algumas situações sem um planejamento, acontece por que tem uma intencionalidade. Em relação ao planejamento, as três professoras possuem um diário onde registram suas aulas e a apreciação da mesma. Foi possível identificar que as três professoras seguem

uma rotina diária e que, após a chamada, procuram localizar os pequenos no tempo, isso é feito por ela a partir do uso do calendário.

As professoras do primeiro e segundo ano possuem um calendário que as crianças manipulam, marcando o dia, o dia da semana e o mês. A professora do terceiro ano mostra no calendário e escreve a data por extenso no quadro. A data feita por esta professora é composta pelo dia, mês e ano, seguido do dia da semana, nome completo do aluno, nome completo da escola, da professora. Nas palavras da Professora, “[...] é necessário fazer todos os dias para a sistematização”. (Professora C).

Estas atividades diárias das professoras não compreendem como um saber da área das ciências humanas. Elas são realizadas de forma repetitiva, mas, para Fermiano (2014, p. 51), “Atividades que lidam com o cotidiano trazem bons resultados pedagógicos no ensino fundamental 1.”. Ao trabalhar o calendário, a data, a sequência de atividades, como a professora B cita: “[...] é importante eles saberem os dias da semana, o dia do mês, assim eles sabem quando tem os projetos, o dia de retirar livros, trabalhamos isto sempre, não em uma aula.”. (Professora B).

As professoras participantes da pesquisa concordam que os conceitos de tempo/espaço fazem parte de uma caminhada ao longo do Ensino Fundamental e que se concretizam por volta dos 11/12 anos, como descreve a professora A:

“Eles ainda estão construindo, não sabem muito bem dizer o que é antes, depois, é algo que eles vão aprendendo até chegar no quinto ano e conseguir localizar em mapas e no tempo, saber o ontem, hoje, depois.”. (Professora A).

Sobre este aspecto Fermiano refere-se:

Não é de uma hora para a outra que a criança ficará familiarizada com a ideia de existência de diversas temporalidades históricas. Esse é um dos objetivos que precisa ser prosseguido do 1º ao 5º ano, devendo estar sempre implícito no planejamento e na organização dos conteúdos a serem estudados. (FERMIANO, 2014, p. 32).

O autor coloca que é relevante o professor ter conhecimento das fases do desenvolvimento da criança para compreender como entende e assimila o que é passado, duração, sucessão e outros. (FERMIANO, 2014). As professoras não expressaram na entrevista, mas, a partir das observações, é notável que elas respeitam o desenvolvimento e propõem atividades de acordo com a fase de desenvolvimento dos alunos.

As metodologias para trabalhar o ensino de História e Geografia, principalmente as noções temporais e espaciais, são inúmeras. Os próprios documentos legais trazem sugestões de atividades e propostas de como utilizar objetos dos alunos como fontes, a história oral, a entrevista, o calendário, etc. Mas, além de considerar estes materiais, o ensino exige, na atualidade, permanente atualização, investigação e incorporação de novas linguagens. (FONSECA, 2009).

Considerações finais

Na construção das noções temporais/espaciais não tem como desconsiderar os estágios de desenvolvimento do estudante, como sinalizam diferentes autores aqui apresentados. O estágio de desenvolvimento é fundamental para o

fazer pedagógico em sala de aula. A criança, desde seu nascimento, já ocupa um tempo e um espaço. A cada estágio do desenvolvimento, ela vai construindo noções e, no início do processo de alfabetização, ela ainda está construindo e assimilando; por isso, são importantes atividades e práticas pedagógicas que favorecem esse desenvolvimento. Somente no estágio das operações formais é que a criança consegue abstrair o conceito de tempo/espaço em sua totalidade.

Nosso estudo foi realizado a partir de um estudo de caso; por isso, não pode ser considerada como um resultado final, mas parcial para a população em estudo. Foram realizadas três observações e entrevistas com professoras do primeiro ciclo de alfabetização. Com isso as conclusões a que chegamos não são um fim, mas possibilidades para futuras indagações.

As professoras têm um conceito de tempo e espaço, no entanto se limitam ao tempo cronológico, não fazendo, muitas vezes, uma relação com o tempo histórico, sendo justamente as crianças, devido à sua fase de desenvolvimento não assimilam o tempo histórico, pois é algo distante e por vezes não concreto para sua compreensão. Possuem dificuldades em reconhecer, em suas práticas pedagógicas, os conceitos relacionados à História e à Geografia. Desenvolvem atividades que contemplam as noções temporais/espaciais, mas sem uma intencionalidade pedagógica.

O ensino de História e Geografia percorreu, e ainda percorre, um grande caminho para se legitimar como disciplinas. Elas são reconhecidas pelos docentes como relevantes na formação do sujeito, mas, ao longo de sua história, sofreram diversas transformações que variaram em decorrência das mudanças políticas, sociais e econômicas. Atualmente são consideradas, conforme documentos que sustentam e legitima estas disciplinas, como parte da formação integral do estudante desde o início de seu processo de escolarização.

Por muito tempo foi entendido que, nos primeiros anos de escolarização, era necessário somente alfabetizar; por isso, muitos cursos de formação para professores centraram em disciplinas como Português e Matemática, como aparece na fala de algumas professoras entrevistadas.

As professoras relataram que os conhecimentos destas áreas do saber, História e Geografia, elas desenvolvem em suas turmas por uma exigência da escola, que está especificado no plano de estudos e no Projeto Político Pedagógico da mesma. Mas também se constatou que elas desenvolvem as noções temporais em atividades de rotina e que, muitas vezes, não são entendidas como um conteúdo a ser trabalhado, mas como algo pertinente àquela situação.

O ensino de História, sobretudo nas séries iniciais, nos três primeiros anos, exige do professor um grande esforço de organização e planejamento, pois não depende unicamente da escolha dos temas a serem abordados nas aulas, para os alunos. Normalmente na faixa etária dos 6 (seis) aos 8 (anos) a relação dos alunos com o professor e o modo como o professor irá apresentar o conteúdo, indiferente do campo disciplinar, garantirá o sucesso nas construções das noções de tempo que cada criança elabora no estágio operatório concreto do desenvolvimento humano.

Entendemos que ensinar e aprender História são fundamentais para a formação do sujeito. Devemos sempre pensar sobre as possibilidades educativas do ensino de História e Geografia como fundamental na formação do aluno. Isso vai muito além de datas comemorativas, acontecimentos e nome de personagens. É possibilitar ao aluno a compreensão sobre o tempo e o espaço onde está inserido, aprendendo, a interpretar a história individual e coletiva.

Através do ensino das ciências humanas, o aluno será capaz de estabelecer identidades, perceber diferenças e, assim, formar-se como um cidadão integral.

Durante as entrevistas as professoras deixam passar a falta de uma formação para abordar essas competências do ensino de História e Geografia. Por isso, acredito que a formação continuada é relevante para as práticas pedagógicas e a escola precisa favorecer um ambiente para que ocorram formações e estudos, principalmente de seus documentos, que o professor faça uso, sempre que necessário, e não somente no início do ano. O professor, ao ampliar suas fontes, ao qualificar suas aulas, colabora para um ambiente facilitador para a aprendizagem.

Faz-se necessário também, para estudos futuros, analisar como ocorre durante a graduação e também na formação continuada a qualificação para o ensino de História e Geografia nos anos iniciais. Sabemos que muitos cursos de graduação de pedagogia têm reformulado sua grade curricular pensando na inserção destas didáticas, no entanto, precisamos questionar buscando assim numa formação total deste pedagogo que atuara com todas essas áreas de conhecimento dentro da sala de aula.

Referências:

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo Histórico no Ensino Fundamental. In: HICKMANN, Roseli Inês (org.) *Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, versão 2, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/versao-2/areas>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- ESCOLA Municipal de Ensino Fundamental Ideal. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Novo Hamburgo, 2014, Documento Interno.
- ESCOLA Municipal de Ensino Fundamental Ideal. *Plano de Estudos*. Novo Hamburgo, 2015. Documento Interno.
- FERMIANO, Maria Belintane. *Ensino de história para fundamental 1: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. *O social como objeto de conhecimento: uma contribuição para os conteúdos curriculares*. Texto elaborado a partir da pesquisa: A criança e sua compreensão da realidade social (UFRGS/FACED, 1994) sob a coordenação da autora.
- FONSECA, Selma Guimarães. *Fazer e ensinar história*. Belo Horizonte: Dimensões, 2009.
- KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MALLMANN, Malry.; FORSTER, Mari.; LEITE, Tatiane Costa. *Teorias e saberes do currículo*. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.
- MANZINI, Eduardo José. *Entrevista Semi-Estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Marília: Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), 1991. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2019.
- NÖRNBERG, Nara. *Metodologia da pesquisa*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2008.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.
- SOUZA, José Edimar de. *Educar: perspectivas e construções*. São Leopoldo: Oikos, 2019.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: VILELA, Rita Amélia Teixeira.; ZAGO, Nadir.; CARVALHO, Marília Pinto (org.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Submissão: 17/08/2018

Aceite: 03/09/2019