



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LORELAY BRANDÃO FAÇANHA**

**ENSINO DE NOÇÕES DE TEMPO:  
INVESTIGAÇÃO SOBRE SABERES DOCENTES MOBILIZADOS  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RIO DE JANEIRO  
2017**

**LORELAY BRANDÃO FAÇANHA**

**ENSINO DE NOÇÕES DE TEMPO:  
INVESTIGAÇÃO SOBRE SABERES DOCENTES MOBILIZADOS  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Linha de pesquisa:

**CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM**

Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFRJ como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Brandão, Lorelay.

Ensino de noções de tempo: investigação sobre saberes docentes mobilizados nos anos iniciais do ensino fundamental / Lorelay Brandão. Rio de Janeiro, 2017.

101f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Currículo. 2. Saberes Docentes. 3.Noções de tempo. 4. Ensino de História. 5. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação " **Ensino de noções de tempo: investigação sobre saberes docentes mobilizados nos anos iniciais do ensino fundamental.**"

Mestrando(a): **Lorelay Brandão Façanha**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 31 de julho de 2017.**

**Banca Examinadora:**

**Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro-(UFRJ) Presidente**

**Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz-(UFRJ)**

**Prof. Dr. Fernando de Araujo Penna-(UFF)**

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

PAULO FREIRE

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por amar-me mesmo não sendo merecedora de tanto amor e tanto cuidado. Foi Ele quem participou de todos os momentos da minha vida, quem ouviu minhas lamentações e meus choros em momentos difíceis ou alegres. Agradeço ao meu Senhor por dar-me a oportunidade de começar de novo todos os dias e lutar pelos meus objetivos. Agradeço por Ele ser sempre fiel e por tantas bênçãos desde o meu nascimento.

Ao meu marido Leonardo, por tudo. A vida é bela porque tenho você.

Aos meus pais Alden e Mônica, pelo amor incansável e pelo apoio incondicional.

Aos meus irmãos Alden Neto e Lauanny, pelos momentos em que tornaram essa caminhada mais leve.

À minha querida orientadora Ana Monteiro, pelo apoio, incentivo, parceria e por me mostrar que lutar pela Educação vale a pena. Obrigada por ter marcado a minha trajetória, por ser minha professora marcante.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF), por vibrarem comigo em todos os momentos e compartilharem seus saberes docentes, em especial à minha amiga Adriana Ralejo, com suas ricas contribuições na construção desta dissertação.

À minha amiga Margareth Brainer. Não tenho palavras para a importância da nossa amizade para a minha vida. Muito obrigada!

Às minhas companheiras do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF) e aos meus companheiros do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAP/UFRJ), pela amizade e força para superar todos os obstáculos.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e alegria em compartilhar seus conhecimentos.

Aos professores do PPGE e à coordenação do programa, em especial, Solange Rosa. Foi uma honra poder ter vivenciado tantas experiências com vocês.

À Karina Parmanhani e Bárbara Esperança pela ajuda nas transcrições. Vocês foram incríveis!

À toda minha família e amigos, por estarem sempre torcendo pelo meu sucesso. Vocês também fazem parte da realização dessa dissertação.

## RESUMO

BRANDÃO, L. Ensino de noções de tempo: investigação sobre saberes docentes mobilizados nos anos iniciais do ensino fundamental. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a compreensão de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) sobre seus saberes, criados e mobilizados no fazer curricular, considerando suas articulações com as noções de tempo, mais especificamente com noções de sucessão, duração, simultaneidade, mudanças e permanências, fundamentais para que o professor auxilie seus alunos no processo de pensar, sentir e viver o tempo, bem como compreender a realidade em que vivem e a se reconhecerem como sujeitos históricos. As professoras participantes desta pesquisa são reconhecidas como sujeitos do conhecimento (TARDIF, 2002), que possuem saberes próprios e que produzem saberes na sua prática profissional. A partir desta perspectiva, buscou-se analisar os conhecimentos e saberes mobilizados por quatro professoras formadas em pedagogia, sendo duas de escolas municipais do Rio de Janeiro (uma da zona norte e outra da zona oeste) e duas de escolas federais (Colégio de Aplicação da UFRJ e Colégio Pedro II), por meio de suas narrativas e significados atribuídos às suas próprias práticas. Algumas perguntas orientaram o processo de construção desta pesquisa: Por que as professoras ensinam dessa forma e não de outra? Sempre ensinaram dessa forma? As atuações mudaram ao longo da trajetória? Onde e como aprenderam a ensinar desse modo? O que norteou suas opções por determinadas atividades de ensino? O que sabem sobre o que ensinam? O que é necessário saber para mobilizar e operar com noções de tempo em sala de aula? A fim de responder tais questionamentos, foram utilizados como interlocutores teóricos os estudos sobre a base de conhecimentos profissionais da docência (SHULMAN, 2014; MONTEIRO, 2007; BRAINER, 2012) e sobre o ensino de noções de tempo nos anos iniciais do EF (FONSECA, 2009; OLIVEIRA, 2005; PIAGET, 2012; ANTUNES, 1993). Os procedimentos metodológicos utilizados foram entrevistas semiestruturadas e sua análise, articuladas com a análise dos documentos curriculares (orientações curriculares da prefeitura, descritores pedagógicos e planos de curso), indicados pelas professoras como norteadores de suas práticas de ensino, para verificar a presença ou ausência de abordagens às noções de tempo. Os resultados da pesquisa indicam que: a) as noções de tempo nas graduações em Pedagogia das professoras tiveram abordagens superficiais ou não abordagem; b) a escola é lugar de formação para as docentes por meio de suas experiências práticas e a partilha dos conhecimentos de trabalho entre os pares, indicados como fontes principais de seus saberes; c) na atuação docente são importantes as constantes atualizações, a reflexão sobre a prática pedagógica e as pesquisas sobre novos conhecimentos; d) os conhecimentos das professoras sobre noções de tempo são tácitos, ou seja, foram construídos ao longo de suas experiências e estão integrados às suas habilidades como docentes; e) o conhecimento pedagógico dos conteúdos das docentes referentes a essas noções apresenta limites e dificuldades quando da explicação e sistematização dos conceitos, o que reafirma a necessidade de maior atenção ao trabalho com essas noções nas atividades de formação de professores.

Palavras-chave: Currículo - Saberes Docentes - Noções de tempo - Ensino de História - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

## ABSTRACT

BRANDÃO, L. Teaching of notions of time: research on teacher knowledge mobilized in the initial years of elementary school. Rio de Janeiro, 2017. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The aim of the present research was to investigate teachers' comprehension about their knowledge, created and mobilized in curriculum making, considering their articulations with the notions of time, more specifically with notions of succession, duration, simultaneity, changes and permanences, fundamental for the teacher to help his students in the process of thinking, feeling and living the time, as well as to understand the reality in which they live and to recognize themselves as historical subjects. The teachers participating in this research are recognized as subjects of knowledge (TARDIF, 2002), who have their own knowledge and produce knowledge in their professional practice. From this perspective, we sought to analyze the knowledge and knowledge mobilized by four teachers trained in pedagogy, two of municipal schools in Rio de Janeiro (one in the north and one in the west) and two in federal schools (College of Application of UFRJ and Colégio Pedro II), through their narratives and meanings attributed to their own practices. Some questions guided the process of constructing this research: Why do teachers teach this way and not another? Have they always taught that way? Have the performances changed along the way? Where and how did they learn to teach in this way? What guided your choices for certain teaching activities? What do they know about what they teach? What do you need to know to mobilize and operate with notions of classroom time? In order to respond to these questions, the studies on the professional knowledge base of teachers (Shulman, 2014; Monteiro, 2007; Brainer, 2012) and the teaching of notions of time in the initial years of EF were used as theoretical interlocutors (FONSECA, 2003). The methodological procedures used were semistructured interviews and their analysis, articulated with the analysis of curricular documents (city hall curricula, pedagogical descriptors and course plans), indicated by the teachers as guides of their teaching practices, to verify the presence or absence of Approaches to notions of time. The results of the research indicate that: a) the notions of time in the graduations in Pedagogy of the teachers had superficial approaches or not approach; B) the school is a place of formation for teachers through their practical experiences and the sharing of work knowledge among peers, indicated as main sources of their knowledge; C) in the teaching activity are constant updates, reflection on pedagogical practice and research on new knowledge; D) the knowledge of the teachers about notions of time are tacit, that is, they were constructed during their experiences and are integrated to their abilities as teachers; E) the pedagogical knowledge of the teachers' contents concerning these notions presents limits and difficulties when explaining and systematizing the concepts, which reaffirms the need for greater attention to the work with these notions in teacher training activities.

Keywords: Curriculum - Teacher Knowledge - Notions of Time - History Teaching - Early Years of Elementary Education



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – QUE TEMPO É ESSE?</b> .....	<b>22</b>
1.1- O tempo e a criança.....	22
1.2- O tempo e o ensino.....	24
1.3- Concepções e percepções das professoras sobre tempo na sala de aula.....	28
1.4- Duração e simultaneidade.....	35
1.5- Mudanças e permanências.....	36
<b>CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO COMO LUGAR DE FRONTEIRA – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES</b> .....	<b>38</b>
2.1- Descritores e Orientações curriculares do Município do Rio de Janeiro.....	39
2.2- Plano de curso do Colégio de Aplicação da UFRJ.....	45
2.3- Plano de curso do Colégio Pedro II.....	50
<b>CAPÍTULO 3 – SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ENSINO DAS NOÇÕES DE TEMPO</b> .....	<b>53</b>
3.1- A discussão sobre saberes docentes .....	53
3.2- As contribuições de Lee Shulman para a pesquisa.....	54
3.3- Fontes dos saberes docentes e atuações ao longo das trajetórias das docentes.....	62
3.4- Planejamento de ensino.....	66
3.5- Saberes mobilizados ao ensinar.....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>76</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

Desde os anos finais da graduação em Pedagogia, venho me envolvendo em discussões sobre o ensino de noções de tempo em face da importância deste conceito e de toda a complexidade que permeia o seu ensino para crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, consolidei o meu interesse sobre o tema ao desenvolver a monografia de conclusão de curso e, quase simultaneamente, ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de professores (GEHPROF) / Núcleo de Estudos de Currículo - NEC da Faculdade de Educação/UFRJ coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Monteiro, cuja pesquisa é denominada “Tempo Presente no Ensino de História: historiografia, didática e cultura em diferentes contextos curriculares”. Tais ações me possibilitaram ainda estabelecer ricas e produtivas reflexões sobre minha prática pedagógica como professora de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental (EF).

No que se refere à graduação, no meu estudo monográfico concluído em fevereiro de 2015 e intitulado “Conceito de tempo e narrativas: possibilidades de trabalho interdisciplinar em livro didático de 1º ano do ensino fundamental”, busquei investigar indícios de abordagem do conceito histórico “tempo” em gêneros textuais de estrutura narrativa presentes em um Livro Didático de Língua Portuguesa de 1º ano do Ensino Fundamental, livro esse comumente utilizado por escolas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro.

Com base nos resultados obtidos, pude apontar possibilidades de um trabalho interdisciplinar por meio de gêneros textuais com estrutura narrativa, que suscitariam a abordagem do conceito de Tempo a partir dos marcadores linguísticos temporais. Ou seja, a análise de livro didático de língua portuguesa de 1º ano do ensino fundamental, bem como a análise do Guia do Programa Nacional do Livro Didático de Língua portuguesa (2013), favoreceram a compreensão de que é possível trabalhar o conceito histórico em questão – focalizado na disciplina de história por ser estruturante para o campo –, adotando-se uma perspectiva interdisciplinar, a partir do uso de Livro didático de outra área de conhecimento.

Concluída a monografia e já na condição de mestranda, meu interesse sobre o tema aumentou. Minha participação no Grupo de Pesquisa (GP) também se ampliara. Dentre outros aspectos abordados no GP, participei de discussões sobre o desenvolvimento do pensamento histórico e sobre dificuldades de compreensão que alunos do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio enfrentam ao realizar deslocamentos temporais. Naquele contexto de discussões acadêmicas e, guardadas as especificidades de cada segmento de ensino,

interrogava-me e problematizava: como os professores operam com noções de tempo em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF)?

No exercício de minhas funções como professora de turma de 1º ano (em 2016) e de 2º ano (em 2015) do EF do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), percebi que algumas das minhas ações pedagógicas eram permeadas pelo tempo, como por exemplo: os momentos em que escrevia a rotina do dia no quadro (registro coletivo das atividades do dia) e explorava com os alunos o que ia acontecer antes, durante e depois de cada atividade prevista para aquela aula; quando realizava atividades sistematizadas sobre o calendário e/ou explorava os dias e os meses do ano; ao observarmos como estava o tempo no dia, as vezes comparando com o dia anterior - se estava chovendo, nublado ou ensolarado. Tais situações dentre inúmeras outras me faziam pensar ainda mais sobre o tempo como um conceito complexo a ser ensinado e sistematizado com crianças pequenas.

O desenvolvimento do projeto didático denominado “Criança (também) transforma” no ano de 2016 na turma de 1º ano me favoreceu especiais reflexões. Tendo como um dos objetivos gerais trabalhar as transformações que acontecem na natureza, nos seres vivos, na formação do homem, nos ambientes etc, foi possível discutir sobre as mudanças e permanências – ações constituintes do conceito de tempo - que ocorrem no mundo, quer as produzidas pelo Homem, quer as produzidas em condições naturais.

Quero dizer com isso, com esse breve relato das minhas recentes experiências docentes, que se não fossem as oportunidades acadêmicas que favoreceram um maior aprofundamento teórico-metodológico relativo às questões do tempo, eu não teria a dimensão da importância deste tipo de trabalho, ou seja, não saberia porque o trabalho com tempo é tão importante desde os anos iniciais. E mais, talvez nem saberia que já estava operando com noções de tempo mesmo sem ter uma intenção em sistematizar tal conceito e que isso interferiria em meus objetivos de ensino e na maneira em que eu os desenvolvia junto às crianças.

Desta forma, se por um lado minha curiosidade e motivação permaneceram relacionadas ao ensino do tempo para crianças, reconheço que no instante em que ingresso no mestrado ficou mais evidente o desejo de investigar a compreensão de professores dos anos iniciais do EF que atuam ou que desenvolvem sua prática pedagógica ensinando noções de tempo, mais especificamente noções de duração, simultaneidade, mudanças e permanências. Entendendo que a abordagem de tais noções por professores de 4º e 5º anos do EF se faz essencial, interessei-me por investigar como estes professores, comumente formados em Pedagogia (assim como eu), operam com noções de tempo em sala de aula.

### ***Objetivos***

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os saberes criados e mobilizados no fazer curricular de quatro professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF), considerando suas articulações com as noções de tempo desenvolvidas em diferentes contextos curriculares nos Anos Iniciais do EF.

Definido o objetivo geral, pude elencar os seguintes objetivos específicos:

- a. Investigar os saberes mobilizados pelas professoras participantes deste estudo a partir de suas narrativas sobre suas práticas de ensino buscando compreender quais são as suas concepções sobre as noções de tempo;
- b. Investigar indícios de abordagem das noções de tempo em documentos curriculares (orientações curriculares da prefeitura, descritores pedagógicos e planos de curso), indicados pelas professoras como norteadores de suas práticas de ensino.

Para tanto, utilizarei como procedimentos metodológicos os seguintes: a) entrevistas semiestruturadas com quatro professoras; b) análise de documentos curriculares citados pelas professoras como norteadores de suas práticas pedagógicas, dentre eles estão os descritores pedagógicos, as orientações curriculares da prefeitura do Rio de Janeiro e os planos de curso do Colégio de Aplicação da UFRJ e Colégio Pedro II.

### ***Sujeitos da pesquisa***

Quatro professoras foram selecionadas para a realização desta pesquisa, sendo duas de escolas municipais do Rio de Janeiro (uma da zona norte e outra da zona oeste) e duas de escolas federais (Colégio de Aplicação da UFRJ e Colégio Pedro II). Os critérios foram: ter formação em pedagogia e lecionar no 4º e/ou 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha por ter duas professoras de escola municipal e duas professoras de escola federal deu-se pela possibilidade de investigar como o ensino das noções de tempo seria possível em condições de trabalho tão distintas. Nas escolas municipais, as professoras são polivalentes, ou seja, lecionam todas as disciplinas indicadas no currículo para o ano em que trabalham. As professoras das escolas federais lecionam somente as disciplinas História e Geografia ou Estudos Sociais. Investigar a relação que essas professoras possuem com o conhecimento histórico a partir de suas condições de trabalho pareceu-me interessante para uma melhor análise sobre os objetivos propostos nesta dissertação. É importante destacar que não tive a pretensão de fazer um estudo comparativo,

apenas apresentar diferentes perspectivas de trabalho de acordo com condições de trabalho distintas.

A decisão pelos anos finais do primeiro segmento do Ensino fundamental (4º e 5º anos) deu-se pelo fato das Orientações Curriculares da prefeitura do Rio de Janeiro indicarem o Ensino de História somente a partir do 4º ano. Apesar de estudos apontarem a necessidade do trabalho com o tempo desde os anos iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental (BLANCH E FERNÁNDEZ, 2010; FONSECA, 2009; COOPER, 2006), decidi focar nos últimos anos deste segmento por ter a hipótese de obter mais subsídios para análise devido a indicação no currículo oficial do ensino de noções de tempo.

As professoras selecionadas, na faixa etária de 27 a 56 anos, realizaram o curso de pedagogia em instituições públicas localizadas no estado do Rio de Janeiro. As quatro professoras deram continuidade à formação no contexto da Pós-graduação Lato Sensu, no qual uma prosseguiu realizando mestrado. Apenas uma professora fez o curso de formação de professores modalidade normal, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Formação profissional

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Curso Normal</b>	<b>Curso de Graduação/IES</b>	<b>Especialização /IES</b>	<b>Mestrado /IES</b>
Sueli	27		Pedagogia/UFRRJ	Gestão de políticas públicas em gênero e raça/UNB	
Agnes	32	Escola Estadual Elisiario Matta	Pedagogia/UFF	Leitura e Produção de textos/UFF	
Margareth	37		Pedagogia/UFF	Língua Portuguesa/UFF Psicopedagogia/UFF	Mestrado em Educação/ UERJ
Ana	56		Pedagogia/ISERJ	Educação Especial/AVM	

No que diz respeito à atuação profissional, apenas uma professora possui mais de 5 anos de magistério (ver quadro 2). Este dado é importante para pensarmos sobre a relação entre os saberes destas professoras e o tempo de carreira. Três destas professoras ainda estão passando por um processo de aquisição do domínio do trabalho docente e constituindo seus repertórios de ensino, ou seja, estão construindo a base dos saberes profissionais:

as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, RAYMOND, 2000, p.226).

Os autores Tardif e Raymond (2000) apresentam, no artigo denominado “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”, as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores, “isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Para os autores, o saber profissional provém de várias fontes, como a história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos lugares de formação etc. As experiências vividas, quer no âmbito pessoal, quer no âmbito profissional, influenciam, constituem e qualificam o trabalho docente. Segundo Tardif e Raymond (2000),

de fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.216).

Sendo assim, o tempo é um aspecto a ser considerado na constituição do saber experiencial, no sentido de que o professor poderá utilizar como referência experiências que ocorreram durante sua trajetória pré-profissional e profissional. Os autores acreditam que assim como as experiências profissionais desenvolvem-se no âmbito de uma carreira e ao longo de

um processo temporal de vida profissional, também se desenvolvem a partir da própria história de vida do professor enquanto alunos. Para Tardif e Raymond (2000, p.238), “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”.

A relação entre o tempo e os saberes experienciais torna-se, portanto, fundamental para compreensão da prática pedagógica do professor, tendo em vista que “a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238).

Quadro 2 - Atuação profissional

Nome	Tempo de magistério	Exercício atual			
		Rede	Vínculo	Escola	Ano de Escolaridade
Sueli	05 anos	Municipal	40h	E.M. São Camilo de Lelis	4º ano
Agnes	03 anos	Federal	20h - Temporário	Colégio de Aplicação da UFRJ	4º ano
Margareth	16 anos	Federal	40h – Dedicção Exclusiva	Colégio Pedro II	4º e 5º anos
Ana	04 anos	Municipal	40h	E.M. Rubens Berardo	5º ano

### *Entrevistas semiestruturada*

A escolha por este procedimento metodológico, entrevista semiestruturada, deu-se pela liberdade de novos questionamentos não previstos serem possíveis para a análise, o que poderá possibilitar uma melhor compreensão do objeto em questão. Destaco ainda que não foi minha

intenção entrevistar as professoras com o objetivo de coletar verdades ou mentiras, pois compreendo a entrevista a partir da “perspectiva da interação”, na qual “não se pensa que existam afirmações ou posições de sujeito ‘imparciais’. Existe apenas uma fala situada que alguém pode usar como dado, quando se tenta fazer sentido de fenômenos sociais ou culturais” (ALASUUTARI, 1995, *apud* SILVEIRA, 2002).

Neste sentido, propus-me a analisar as narrativas das professoras com o objetivo de investigar a relação das docentes com os saberes que ensinam e como são mobilizados os conhecimentos ao lecionarem. Para tanto, utilizei como categorias de análise as dimensões do conhecimento profissional docente, tratadas por Shulman em 1986 ao fazer referência ao *missing paradigm*, ou seja, aquilo que vinha sendo ignorado nas pesquisas sobre as relações e interações entre os conhecimentos do conteúdo e o pedagógico.

As entrevistas foram realizadas individualmente em dias diferentes do mês de abril de 2017. Foram observadas as diretrizes da Comissão de Ética em Pesquisa, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e, entre outras providências, apresentei às professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garante às entrevistadas que não haverá riscos com o trabalho ao ser humano, e posteriormente às autorizações e assinaturas das professoras no termo, iniciei as entrevistas.

Todos os encontros foram gravados em áudio e transcritos com concordância prévia das professoras. Esses dados de áudio serão guardados por um período mínimo de 05 (cinco) anos sob minha tutela após o término da pesquisa.

### ***Análise dos documentos curriculares***

Solicitei às professoras os documentos que continham os conteúdos previstos para o ano letivo para serem ensinados e utilizados pelas docentes como referências para suas práticas pedagógicas a fim de identificar possíveis abordagens às noções de tempo. As duas professoras das escolas municipais indicaram os documentos chamados: Descritores e Orientações Curriculares, ambos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Já as professoras das escolas federais indicaram seus planos de cursos, cedidos para análise.

### ***Revisão de literatura***

Considerando a importância do desenvolvimento do pensamento histórico por crianças desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e definido o interesse deste estudo de pesquisar como professores operam com noções de tempo nos anos iniciais do Ensino Fundamental,



realizei levantamento de literatura em dois importantes bancos de dados: Portal de Periódicos da CAPES e Portal SCIELO, utilizando como recorte temporal o período de 2006-2016, o que pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 3 – Levantamento de dissertações, teses e artigos publicados que investigaram saberes/conhecimentos docentes e o conceito de tempo no banco de periódico da CAPES e site do Scielo.

<b>PALAVRA-CHAVE</b>	<b>DISSERTAÇÕES E TESES CAPES</b>	<b>ARTIGOS CAPES</b>	<b>ARTIGOS SCIELO</b>
<b>Tempo + Saberes</b>	124	153	65
<b>Tempo + Saberes docentes</b>	15	5	0
<b>Tempo + Saberes docentes + Currículo</b>	1	0	0
<b>Tempo + Conhecimentos docentes</b>	3	0	0
<b>Tempo + Conhecimentos docentes + Currículo</b>	0	0	0
<b>Tempo + Anos Iniciais</b>	13	19	1
<b>Tempo + Séries Iniciais</b>	21	15	1
<b>Passado + Anos Iniciais</b>	2	4	0
<b>Passado + Séries Iniciais</b>	3	0	1
<b>Tempo + Saberes Docentes + Anos iniciais</b>	0	2	0
<b>Tempo + Conhecimentos docentes + Anos Iniciais</b>	0	0	0
<b>Passado + Saberes Docentes + Anos iniciais</b>	0	0	0

<b>Passado + Conhecimentos Docentes + Anos iniciais</b>	0	0	0
---	---	---	---

A escolha das palavras “Saberes docentes” e “Conhecimentos docentes”, assim como a escolha das palavras “Tempo” e “Passado” deram-se pelas aproximações semânticas e teóricas entre elas. Brainer (2012) aponta que há uma certa convergência nos estudos brasileiros sobre o uso das palavras “Saberes” e “Docentes”, sendo assim, pareceu-me interessante identificar estudos a partir dos diferentes usos destes termos. Em relação às palavras “Tempo” e “Passado”, a escolha baseou-se pela frequência de estudos que estabelecem a compreensão do passado como parte integrante da aprendizagem das noções de tempo, o que pode ser identificado inclusive no levantamento do quadro acima, portanto, pareceu-me necessário também pesquisar a palavra-chave “passado”.

Dentre os poucos resultados obtidos, a maioria dos estudos possuía abordagem teórica distinta da proposta desta pesquisa e/ou eram de contextos diversos, como ensino da Matemática (no entrelaçamento das palavras “Tempo”, “Saberes docentes” e “Anos iniciais”, assim como no entrelaçamento das palavras “Tempo” e “Anos iniciais”), ensino de Geografia (no entrelaçamento das palavras “Tempo”, “Saberes docentes” e “Currículo”) Educação Física (no entrelaçamento das palavras “Tempo” e “Saberes”) e até mesmo Enfermagem (no entrelaçamento das palavras “Tempo” e “Saberes docentes”).

Após o refinamento dos resultados, foi possível encontrar seis estudos que contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação, apesar de nenhum destes apresentar semelhanças com a proposta da pesquisa. A carência de estudos que entrelaçam tempo histórico, saberes docentes e anos iniciais gerou em mim um interesse ainda maior em aprofundar o tema desta pesquisa e trazer possíveis contribuições para o campo de Currículo.

Os estudos que foram localizados que possuem relação com o recorte teórico-metodológico desta dissertação podem ser divididos em duas seções: (a) aqueles referentes aos saberes de professores sobre determinado conhecimento histórico; (b) aqueles referentes à aprendizagem histórica e a construção do conceito de tempo por crianças. Ressalto ainda que nenhum estudo encontrado aborda especificamente a investigação sobre os saberes docentes mobilizados no ensino das noções de tempo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere à primeira seção, os estudos selecionados para análise foram: 1) “Tecnologia e história: a cultura da escola e os saberes de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental” (TREVISAN, 2011); 2) “Aulas de História: questões do/no tempo presente” (MONTEIRO, 2015).

Em relação à segunda seção, foram localizadas as seguintes pesquisas: 1) “Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental” (TUMA; CAINELLI; OLIVEIRA, 2010); 2) “Entre Paulas, Martas, Pedros, Anas... para entender as complexas relações sujeitos/saberes no contexto da aprendizagem histórica”(CAIMI; OLIVEIRA, 2013); 3) “Entre o passado e a história: investigando os conhecimentos históricos de crianças dos anos iniciais em uma escola pública brasileira” (OLIVEIRA, 2013); 4) “A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico” (FRANCO, 2010).

Em levantamentos e buscas anteriores, pude encontrar, ainda, em uma pesquisa de mestrado intitulada “O tempo histórico e sua apresentação pelas professoras do Ensino Fundamental I” o estudo sobre a complexidade do ensino do tempo, mais especificamente o tempo histórico. Em sua dissertação, Jaime Baratz (2008) investigou e discutiu como a “ideia e concepção de tempo histórico é apresentada, representada, compreendida, apropriada e ensinada” na disciplina História por três professoras da então 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental I do município de Jacobina, interior do Estado da Bahia.

Diferentemente da perspectiva de estudo que me proponho, os saberes docentes produzidos e constituídos pelas professoras participantes do estudo acerca da noção do conceito de História e Tempo histórico não foram considerados nas análises de Baratz. Uma vez que o foco da pesquisa de Baratz não contemplou a investigação dos saberes docentes mobilizados pelas professoras, é possível questionar: se as professoras não são formadas em História ou mesmo em Pedagogia, qual seria a natureza dos conhecimentos mobilizados pelas professoras? Por que ensinavam de determinada maneira e não de outra?

Outro estudo que investiga os saberes de professores sobre determinado conhecimento histórico é a dissertação, denominada “Tecnologia e história: a cultura da escola e os saberes de professoras dos Anos Iniciais do ensino fundamental” de Ana Claudia Trevisan (2011), que buscou compreender quais são as concepções sobre o uso do Computador e da Internet de professoras da 4ª série do Ensino fundamental (5º ano) de duas escolas públicas, sendo uma estadual na região central de Londrina e outra municipal da região rural, e como essas professoras “representam” (CHARTIER, 1990) suas concepções e saberes sobre Tecnologia na cultura da escola e História a partir de seu “saber e fazer” pedagógico.

Atento, porém, que o referencial teórico de tal estudo e, conseqüentemente, a abordagem à mobilização de saberes docentes diferem do que me proponho nesta investigação. Compreendo que metodologias para o ensino não são meras técnicas, assim como entendo que para ensinar não basta somente saber o conteúdo ou saber ensinar (SHULMAN, 2006). Nesse

sentido, não tenho interesse em dicotomizar metodologias de ensino e conteúdos por compreender que estão imbricados e que nem somente um ou somente outro garantem a aprendizagem dos alunos.

Constato, enfim, que nenhum dos estudos localizados no levantamento supracitado possui o recorte dado a este projeto, entretanto, foi possível reconhecer aproximações que possibilitaram o aprofundamento necessário para o andamento da pesquisa.

### ***Estrutura da dissertação***

O presente trabalho investigativo foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, foram feitas reflexões sobre a importância das noções de tempo nos anos iniciais EF, bem como as relações das professoras com os conteúdos que ensinam.

No segundo capítulo, foram apresentadas as análises sobre os documentos indicados pelas docentes como orientadores de suas práticas com o objetivo de verificar a presença ou ausência de abordagens às noções de duração, simultaneidade, mudanças e permanências.

No terceiro capítulo, objetivou-se compreender as formas como as professoras dos anos iniciais do EF mobilizam, constroem e relacionam seus conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, foram analisados os aspectos narrados pelas docentes relacionados às fontes dos saberes das professoras e às atuações ao longo da trajetória profissional, ao planejamento de ensino e aos saberes mobilizados para ensinar.

## CAPÍTULO 1 – QUE TEMPO É ESSE?

As noções de tempo estão presentes em todas as nossas ações, experiências, em nosso pensamento e linguagens. Na escola, se fazem presentes na rotina, no trabalho com verbos, nas narrativas literárias, no calendário, entre outros momentos. Pode-se supor simples falar sobre o tempo, porém entender que a realidade em que vivemos tem relação direta com as situações vividas em um passado distante - ou não tão distante - e que poderá interferir num futuro próximo - ou não tão próximo assim - implica um processo extremamente difícil e muitas vezes abstrato para crianças de até 12 anos de idade.

A natureza, os seres vivos, as diferentes sociedades e cada pessoa em particular tem um tempo, um ritmo próprio. As estações do ano, os dias e as noites, os batimentos do coração, o acordar e o dormir são ações permeadas e marcadas pelo tempo. Desse modo, as marcações temporais estão presentes a todo momento em nossas vidas, entretanto, em qual momento refletimos e construímos compreensões sobre o que é tempo? Entendo que nos apropriamos de determinada noção de tempo de acordo com o meio social em que vivemos e as experiências vivenciadas e com os significados que atribuímos a ele ao longo da vida.

Segundo Vianna (1999), o tempo é uma construção social, decorrente da necessidade do homem conhecer e controlar as transformações e ciclos da natureza e dos próprios homens. Se o Tempo é construído socialmente, logo, é possível inferir que diferentes épocas e grupos sociais possuem diferentes formas de se pensar e viver o que é tempo.

as formas de viver, sentir e pensar o tempo, ao longo da história, não são homogêneas, nem tampouco aparecem iguais nos diferentes grupos sociais que compartilham de uma simultaneidade temporal. Sua compreensão varia de acordo com as concepções de mundo predominantes e é sempre uma construção histórico-cultural. Mesmo considerando apenas um grupo, a forma de sentir, vivenciar ou medir o tempo não é tão homogênea assim, pois existe uma dimensão subjetiva, em que outras questões, que não apenas as de cunho social e cultural, definem a relação de cada pessoa com o Tempo. (BERGAMASCHI, 2000, p.4)

Pode-se dizer que a construção da noção de Tempo realiza-se durante toda a vida, entretanto, segundo Blanch e Fernández (2010), Fonseca (2009) e Cooper (2006), é na escola que as crianças formam as estruturas temporais mais ricas e funcionais, tendo em vista que suas primeiras noções de tempo ainda estão estritamente relacionadas às suas experiências de vida e suas ações cotidianas. Ou seja, nesta fase “a noção de tempo para a criança é sempre baseada em algum fato vivido ou observado por ela em suas experiências concretas” (ANTUNES, 1993, p. 86). O progressivo domínio das noções temporais ocorre na sistematização de atividades que envolvem noções de ordem ou sucessão, de duração e de simultaneidade (ROCHA, 2002, p.39).

Segundo Antunes (1993, p.79), a escola tem um papel importante na construção das noções de tempo, pois contribui na compreensão do aluno sobre a dimensão contínua do tempo, que nunca para, que passa e não volta e um tempo que se repete, que vai e volta, os quais são chamados de tempo linear e tempo cíclico, respectivamente. Turrazi e Gabriel (2000) exemplificam o tempo linear como um rio que passa e não se repete e o tempo cíclico como um relógio, o retorno dos ponteiros ao ponto de partida e a repetição do movimento. Há ainda o tempo físico, que segundo Antunes (1993),

vai permitir à criança localizar-se no tempo, situar fatos de sua vida cotidiana e outros dados, construir e interpretar linhas de tempo, trabalhar com as medidas de quantificação do tempo – dias, meses, anos, séculos. Em outras palavras, vai permitir que a criança perceba o passar do tempo e saiba fazer suas quantificação e representação (ANTUNES, 1993, p.79).

Outro tempo específico que precisa ser compreendido como conceito e que interage com a escrita da História, de acordo com Barros (2013), é o tempo histórico. A perspectiva temporal pode ser abordada em diferentes campos, porém “a consciência permanente atualizada de que o seu objeto está enredado pelo tempo, e de que a própria análise do historiador que examina este objeto está ela mesma inscrita no seu tempo específico” (BARROS, 2013, p.19) é o que diferencia o historiador de outros profissionais de campos disciplinares distintos. Sendo assim, compreendo que o tempo histórico contribui na compreensão de “processos, contextos, ações humanas no tempo, mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, em suas dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais” (MONTEIRO, 2012).

O conhecimento das diferentes concepções sobre tempo e dos processos construtivos das crianças sobre noções temporais como simultaneidade, duração e sucessão tornam-se fundamentais para que o professor auxilie seus alunos no processo de pensar, sentir e viver o tempo.

### **1.1 – O tempo e a criança**

Piaget (2012) propõe-se a investigar como se formam os conceitos temporais nas crianças pequenas e apresenta diversos exemplos concretos que podem contribuir para possíveis experiências pedagógicas. De acordo com o autor, tal conhecimento poderá ser útil aos educadores que “constantemente se defrontam com os problemas suscitados pela incompreensão do tempo por parte das crianças em idade escolar” (PIAGET, 2012, p.8).

As noções de ordem temporal apresentam dois aspectos: 1. relativo à ordem dos acontecimentos (sucessão ou simultaneidade); 2. relativo à duração ou intervalos entre os

acontecimentos. Do ponto de vista da gênese do tempo (PIAGET, 2012), os dois aspectos possuem relação com a velocidade e a coordenação de movimentos. O tempo é concebido como uma coordenação operatória dos movimentos e, nesse sentido, as relações de simultaneidade, de sucessão e de duração deverão se construir, todas, progressivamente, e apoiando-se umas nas outras.

Para as crianças, tais noções são mais complexas que noções de espaço, por exemplo, devido à abstração necessária para compreender as relações temporais entre os acontecimentos (ANTUNES, 1993, p.82). Ademais, de acordo com Piaget (2012), as noções de tempo são desenvolvidas ontogeneticamente, ou seja, desde a formação do embrião, e são uma das categorias cujo desenvolvimento acompanha as estruturas de conhecimento. Sendo assim, para alcançar as coordenações entre os dois aspectos mencionados anteriormente, é necessário um processo contínuo de construção de noção de tempo que se inicia na fase chamada “tempo sensório-motor”, passa pela fase “tempo intuitivo” para enfim atingir a fase “tempo operatório”.

A primeira fase corresponde à etapa em que a criança ainda não compreende a relação entre antes e depois, cujo tempo está relacionado apenas às suas ações imediatas. Ou seja, o tempo só existe enquanto a criança está realizando alguma atividade. Somente no final desta fase é que a criança passa a perceber a passagem do tempo em relação ao deslocamento de objetos e de outras pessoas, além de começar a adquirir “a consciência das sucessões dos fenômenos, podendo acompanhar cada mudança de ponto, contudo isto só é possível se tiver ligação a vestígios perceptivos, ou seja, ele precisa ver o acontecimento” (BORGES, 2009).

Na segunda fase, a criança começa a apresentar as primeiras intuições temporais a partir das suas próprias experiências e vivências, por exemplo: percebe quem é mais velho pela altura ou percebe quem correu mais tempo pela distância, apoiando-se, assim, na percepção espacial para calcular o tempo. Os conceitos de distância, velocidade e tempo não estão presentes a priori na mente da criança, por isso não consegue distingui-los, justificando a necessidade da construção de tais conceitos. A criança nessa fase também ainda não desenvolveu a reversibilidade do pensamento, ou seja, a representação de uma ação no sentido inverso:

é que a construção da sequência irreversível dos acontecimentos supõe a reversibilidade do pensamento, isto é, das operações como tais, que permitem percorrer esta sequência nos dois sentidos. [...] a criança não consegue, pois, raciocinar sobre diversas possibilidades ao mesmo tempo, e mesmo quando ela abandona uma ordem incorreta de seriação por uma outra ordem que ela própria julga mais exata, não chega a inverter no pensamento e na sua narrativa a ordem dos próprios acontecimentos (PIAGET, 2012, p.17).

A criança no tempo operatório já estabelece “relações de sucessão e de duração,

fundadas em operações análogas às operações lógicas” (PIAGET, 2012, p.13). Nesta fase, a criança é menos egocêntrica, já possui a capacidade de reverter o pensamento e suas percepções são ampliadas, permitindo novas soluções lógicas para as operações.

## 1.2 – O tempo e o ensino

A preocupação com a maturação das estruturas de conhecimento levou alguns pesquisadores a acreditarem que o ensino de História<sup>1</sup> não seria possível nos anos iniciais do EF, uma vez que os conceitos históricos são abstratos e distantes da realidade das crianças pequenas, principalmente ao se estabelecer relações entre diferentes tempos. Entretanto, a abordagem universalista e generalista de Piaget tem sido objeto de críticas por não levar em consideração a interação social no desenvolvimento infantil. Pesquisas demonstram que

crianças e jovens constroem as suas concepções históricas com base em várias fontes de conhecimento para além da escola, como a família, o meio social envolvente e os *media* e que desenvolvem estratégias cognitivas específicas cuja lógica deve ser entendida pelos professores. As interações sociais e linguísticas, na linha de Vygotsky, desempenham um papel importante na apropriação conceptual (BARCA, 2004, p.387).

Uma pesquisa inglesa sobre a cognição histórica de crianças e adolescentes apontada no estudo de Isabel Barca (2004) sugere ainda “que existe uma progressão global, mas não linear, no pensamento histórico das crianças e jovens; o nível conceptual pode oscilar e algumas crianças mais novas podem revelar um nível de elaboração semelhante a outras mais velhas, e vice-versa” (ibidem, 2004, p.387).

Oliveira (2005) realizou uma pesquisa com crianças de 7 a 10 anos com o objetivo de ampliar as análises feitas por Piaget em seu artigo “Psicologia da criança e o ensino de história” a fim de investigar a construção da noção de tempo histórico na criança. Para Piaget (1998, p, 91, apud OLIVEIRA, 2005, p.150), é necessário que a criança possua a noção de tempo para compreender história e no trecho abaixo compara esta noção com a de tempo individual:

a compreensão da história supõe a noção de tempo, sob o duplo aspecto da avaliação da duração e da seriação dos acontecimentos. Contudo, tudo o que sabemos atualmente sobre a memória da criança mostra que, mesmo no terreno do tempo individual, a duração é mal mensurada e as lembranças não são corretamente ordenadas. Com mais razão ainda, o mesmo deve ocorrer no que concerne ao passado

---

<sup>1</sup> Como falar de tempo sem falar de Ensino de História? Afinal, “História e tempo são um desses pares inseparáveis, como, por exemplo, terra e jardineiro. Você já viu jardineiro poder trabalhar sem terra? Pois é, o historiador também não pode trabalhar sem o tempo” (TURRAZI E GABRIEL, 2000, p.36). O conceito de tempo é central para a disciplina História, tendo em vista que “a História só é História por estudar as experiências individuais e coletivas no e com o tempo” (PERES, 2016, p.86).



não vivido (PIAGET, 1998, p, 91, apud OLIVEIRA, 2005, p.150).

A pesquisa de Oliveira (2005) comprovou que as crianças possuem uma perspectiva sobre o tempo em relação à duração mal mensurada ao serem questionadas se os seus pais, os avôs e os bisavôs nasceram na época do descobrimento do Brasil: as crianças de sete anos geralmente respondiam que seus avôs e bisavôs nasceram na época de tal fato histórico por serem muito velhos para eles, o que demonstra que o tempo histórico é uma construção causal e não meramente cronológica (OLIVEIRA, 2005, p.168). Segundo a autora, “a criança não interpreta a história como uma série de acontecimentos sem nenhuma ligação” (OLIVEIRA, 2005, p.169), e sim com lógica, inclusive buscando relações de causa e consequência entre os acontecimentos.

Para a autora, é necessário que os professores nos anos iniciais do EF proporcionem aos alunos justamente a busca pela lógica entre os acontecimentos históricos para que eles possam compreender a realidade em que vivem e se reconheçam como sujeitos históricos. Ademais, é necessário ampliar a realidade que cerca o aluno,

não os limitando a bairros, cidades estados ou países ou a 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, 2005, p.170).

Tuma, Cainelli e Oliveira (2010) realizaram uma pesquisa sobre a progressão do conhecimento histórico de alunos de 9 e 10 anos, da cidade de Londrina no ano de 2008, acerca do conceito de monumento, partindo da hipótese de que a compreensão de tal conceito é perpassada por deslocamentos temporais.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa maior, cujo objetivo é “construir referências teóricas e metodológicas para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir dos pressupostos da Educação Histórica” (TUMA; CAINELLI; OLIVEIRA, 2010, p.356). A Educação Histórica tem se constituído como uma nova área de investigação, ancorada em áreas de conhecimento como a Psicologia Cognitiva, Epistemologia da História e das Ciências Sociais, e com a tarefa de estudar sistematicamente os “princípios e estratégias da aprendizagem em História de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas” (BARCA, 2001, p.13). Minha perspectiva teórica<sup>2</sup> difere-se deste campo por compreender a

---

<sup>2</sup> Ensino de História como um *lugar de fronteira* (MONTEIRO, 2007)

importância das contribuições da área da Educação para se pensar o Ensino de História, portanto, busco estabelecer relações e articulações entre História e Educação.

No artigo em questão, foi possível entender como os alunos transitavam por diferentes temporalidades a partir do trabalho de reconhecimento de diferenças e semelhanças, mudanças e permanências com o filme “De volta para o futuro”. As autoras buscaram “a interpretação de como se articula o pensamento da criança sobre os deslocamentos temporais, a causalidade, os sujeitos históricos e as fontes históricas em situações didáticas de discussões; elaboração de uma linha de tempo e de narrativas” (TUMA; CAINELLI; OLIVEIRA, 2010, p.362).

A partir da análise dos resultados das narrativas sobre o filme, as autoras puderam inferir que ao relacionarem tempo a lugar possibilitaram aos alunos a construção de referenciais para a compreensão de questões abstratas. Notaram também que no trabalho em sala de aula:

uma abordagem comparativa, na maioria das vezes, acaba não focando o deslocamento temporal, mas sim o presente de cada tempo, como acontece quando solicitamos que os alunos apresentem as permanências e rupturas entre situações do passado e do presente. [...] muitas vezes, o aluno permanece apenas na descrição dos elementos perceptíveis no passado em relação aos de hoje (TUMA; CAINELLI; OLIVEIRA, 2010, p.360).

As autoras concluíram ao final da pesquisa que as crianças estabelecem comparações entre diferentes contextos temporais por meio de patrimônios, monumentos e memórias coletivas ao atentarem-se às mudanças e permanências que ocorrem entre o passado, presente e futuro partindo principalmente da demarcação das diferenças do tempo presente em relação ao tempo passado.

A discussão abordada até aqui nos leva a refletir sobre a importância do ensino das noções de tempo nos anos iniciais do EF a fim de contribuir para que a passagem do tempo intuitivo ao operatório seja garantido por meio de atividades que desafiem o raciocínio da criança e a levem a vivenciar experiências que envolvam os aspectos das noções de ordem temporal, tendo em vista que “esta passagem é lenta e gradual e requer uma ativação adequada, num ambiente rico de estímulos”.

Cooper (2006, p.171-174) também discute a importância de aprender noções de tempo nos anos iniciais da educação formal e tece considerações sobre como podemos ajudar as crianças a se relacionarem com o passado. Em seu artigo, discorre sobre as contribuições de diversas pesquisas para este campo. Em uma destas pesquisas, me chamou atenção a que foi realizada em cinco países europeus sobre o que crianças de 6 a 10 anos conheciam sobre o passado antes da educação escolar dos 11 anos. Este estudo revelou que as crianças possuíam uma considerável quantidade de conhecimentos fragmentados sobre o passado. Como este conhecimento não era tratado na escola europeia no primeiro segmento do Ensino Fundamental,

as crianças possuíam uma compreensão incompleta. Segundo a autora:

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma 'aprendizagem ativa' e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa (COOPER, 2006, p.173-174).

Cooper afirma ainda que o trabalho com o tempo pode ser iniciado a partir da discussão sobre o conceito por meio de conversas sobre as mudanças nas vidas das crianças; do olhar sobre o tempo; das medições da passagem do tempo, como o aniversário, as estações; do auxílio às crianças nas narrativas sobre o passado, tendo a linguagem temporal como integrante de tais discussões. O trabalho com as histórias de literatura infantil também é um elemento importante a ser incorporado nas discussões sobre o tempo:

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).

Histórias como contos de fadas, mitos e lendas podem contribuir para a reflexão sobre a vidas das pessoas nas épocas das histórias, sobre as mudanças e permanências das casas, dos castelos, das formas de comércio, das profissões etc. Para Cooper (2006), atividades que possibilitam a descoberta sobre o passado envolvem

Todos os aspectos da vida humana, e descobertas sobre ele podem não se constituir num processo fácil. Desenvolver um senso de tempo através das histórias, história familiar e visitas a locais históricos envolve muitos aspectos do desenvolvimento pessoal e social, e como as crianças aprendem sobre sua própria cultura e comunidade, bem como suas semelhanças e diferenças com outros, desenvolvendo um senso de pertencimento (COOPER, 2006, p.182-183).

As possibilidades do trabalho com o tempo a partir de Histórias também foram indicadas em meu estudo monográfico ao analisar gêneros textuais com estrutura narrativa em um livro didático de Língua Portuguesa do 1º ano do EF por apresentarem marcadores linguísticos temporais a partir das categorias de análise de Blanch e Fernández (2010).

Outra possibilidade de abordagem com o tempo foi indicada na dissertação de Mesquita (2011), que buscou analisar os efeitos da aplicação do projeto "O Calendário e a Medida do Tempo" no ensino-aprendizagem de ciências de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental por meio de uma proposta de integração curricular entre diferentes disciplinas.

O que quero dizer com tais estudos e possibilidades de ensino de noções de tempo em diferentes disciplinas inclusive é que o conceito de tempo é extremamente complexo, amplo,

importante para a formação do sujeito e pode ser trabalhado em diferentes campos por ser um conceito transdisciplinar (BLANCHE FERNÁNDEZ, 2010, p.282), como um elo comum entre as disciplinas. Entretanto, questiono-me: os professores do primeiro segmento do Ensino fundamental, em algum momento de sua vida profissional, já refletiram sobre tais possibilidades de trabalho com o tempo? Será que estes já foram os objetivos de ensino do professor ao ler uma história, por exemplo? Será que os professores têm dimensão da importância de tal trabalho?

### 1.3 – Concepções das professoras sobre tempo

Ao questionar as professoras sobre as possibilidades do ensino de noções de tempo, tive como objetivo identificar, no primeiro momento, quais são as compreensões das docentes de tais noções. As respostas indicam uma multiplicidade das dimensões de tempo que deveriam estar presentes nos anos iniciais do EF, entretanto, é inegável que a primeira relação feita por algumas das docentes teve a ver com o chamado tempo físico ou cronológico, as marcações nos calendários e unidades de medida, como dia, mês e ano. Segundo Reis (2009, p.71), “diversos, os calendários possuem uma estrutura comum: sempre há um evento fundador, que abre uma nova época, ponto zero a partir do qual se contam e se datam os eventos; depois desse ponto-zero, percorre-se o tempo em duas direções: do presente ao passado, do passado ao presente”. Os trechos abaixo corroboram esta percepção:

*Noções de tempo? Tempo, o momento, o ano, o hoje, o amanhã. Tá, vou ensinar pra eles o quê? O hoje, o futuro... [...] Tenho, tem como ensiná-los porque eu posso colocar essa sementinha neles hoje pra modificá-los pro futuro [Professora Ana]*

*Acho, eu acho, Lorelay, que a gente é capaz de provocar qualquer tipo de conhecimento. Eu tenho essa utopia. É, em estudos sociais, eu trabalho muito com as noções de temporalidade, né?! Nas séries finais, a gente já entra com relações temporais de... anterioridade, posterioridade, simultaneidade, que são conceitos já mais avançados, né?! Mas com os pequenos, na época eu tava coordenando, por exemplo, o terceiro ano, trabalhava umas noções, é... temporais, partindo sempre do menor, do micro pro macro. Então, assim, eu trabalhava com eles, as noções de tempo partindo sempre, né, das rotinas, das horas e aí a gente fazia... Se eu tivesse trabalhando, por exemplo, o dia, a gente fazia a construção de calendário, né, com eles e aí, a partir dos calendários, a gente partia pros meses, pros anos e tal e as noções como um todo... acho que a gente consegue abordar, sim. Na própria, no próprio estabelecimento de rotina com a criança na sala de aula, né, os professores que trabalham com os menores... aí é uma coisa que eu vou te falar até que eu ouço, eu não faço mais com os meus de quarto e quinto ano, mas é... quem trabalha com os pequenos, geralmente, faz aquela rotina, né, aí eles colocam*

*noções de tempo e a criança... a gente chegou na sala 13h, então de 13h à 13:15h a gente tem determinada ação. Eu acho que isso é, é uma, uma construção dessa temporalidade com a criança, embora não seja marcada com as medidas de tempo que a gente conhece, mas que dá pra gente ter um... estabelecer uma rotina do início e do final, pra alguns isso é muito importante, né. Porque alguns chegam pra gente sem noção de nada e aí eu acredito que a escola consiga sistematizar isso sim. [Professora Margareth]*

*Eu acredito que sim, porque desde o primeiro ano, no momento da roda de conversa e tal, sempre tem aquela rotina de contar quantos alunos tem, quantos são meninos, quantas são meninas né, tem aquele muralzinho do tempo, que tem lá.... “ah hoje como está o tempo? Está sol? Está nublado? Está chovendo?” tem o calendário, aonde eles olham qual é o mês que eles estão, qual é o dia que eles estão... Todos os dias eles constroem o cabeçalho, com o dia... “Que dia é hoje? Que dia da semana é hoje? Que dia do mês é hoje? Estamos perto de quê? Da páscoa? Estamos perto do aniversário do fulano?”. Então acredito que sim, conforme eles vão crescendo, dá pra você ensinar uma noção mais... vamos dizer assim, uma noção melhor do primeiro ano... como eu falei, dá pra ensinar dia do mês, proximidade de alguma data comemorativa, o tempo nublado, o sol, chuvoso... No quarto ano já dá pra você ensinar os meses do ano, quantos dias tem no mês, ano bissexto, ano não bissexto... Acredito que sim. [Professora Sueli]*

A professora Ana utilizou a expressão “colocar essa sementinha neles hoje pra modificá-los pro futuro”. Apesar de não ter explicado o que seria “essa sementinha”, é possível inferir que a professora compreende o tempo como algo a ser aprendido para os alunos não cometerem erros no futuro, ou seja, “modificá-los” a fim de que tenham êxito futuramente.

Por meio dos trechos das entrevistas acima, foi possível identificar a mobilização de diferentes concepções de tempo: físico, meteorológico, cronológico, histórico, cíclico, entre outras, todavia, as professoras não as diferem, ou seja, tudo é tempo, mas que tempo é este? Ter clareza destas concepções auxilia na construção do pensamento histórico e na escolha de diferentes estratégias para a sistematização no ensino. É importante destacar que as professoras estão construindo em suas aulas diferentes noções de tempo, mesmo sem perceber estas mobilizações, as vezes de forma até intuitiva ou reproduzindo práticas comuns nas rotinas dos anos iniciais do EF, mas as noções temporais estão presentes no cotidiano escolar destas professoras.

A professora Margareth ao pensar sobre a importância das noções de tempo, começa a reconhecer que suas ações diárias são permeadas e marcadas pelo tempo, entretanto, ainda não tinha teorizado sobre este conceito, ou seja, não tinha pensado, analisado ou discutido sobre as noções temporais presentes em suas práticas.

*Porque eu penso que o tempo é essencial à nossa vida, né, à existência humana, a gente não... eu não consigo, por exemplo, é... elaborar nada na*

*minha vida sem ter essa percepção temporal de... rotina, de vida mesmo, acho que não tem como passar por isso, né, a própria determinação que você tá falando, eu nunca parei pra pensar sobre isso, mas a própria determinação da escola, né, em tempos de aula, eu acho que traz essa coisa da noção de temporalidade, no que diz respeito ao início e ao fim, né, a gente entra num determinado momento, a gente sai num determinado momento [...] eu pensar uma unidade hoje em dia sem passar por essa questão do tempo... porque a gente vive, é como se eu... parece que eu... tudo que a gente faça é medido, na verdade, pelo tempo. [Professora Margareth]*

A professora Agnes relata a importância do ensino das noções de tempo por meio das relações que a docente consegue estabelecer entre diferentes disciplinas, principalmente a partir do uso de textos. Diferentes gêneros textuais possibilitam as abordagens sobre tais noções, principalmente os gêneros que possuem estrutura narrativa (KLEIMAN, 2004; MARCUSCHI, 2008) por apresentarem marcadores linguísticos temporais constantemente (era uma vez, enquanto isso, um dia, na noite anterior, etc.). Os diálogos entre os campos da Língua Portuguesa e da História, destacadas pela professora Agnes e também pela professora Margareth, são importantes para “ampliar o sentido das palavras, ressignificar conceitos, valores, estimular a nossa imaginação para outras realidades, espaços e temporalidades, construir outras percepções do cotidiano, da história local” (ZAMBONI E FONSECA, 2010, p.341). Sendo assim, podemos inferir que as noções de tempo, um conceito tipicamente histórico, pode auxiliar também na prática de análise e reflexão sobre a Língua Portuguesa.

*É, o tempo cronológico eu acho que é importante você ensinar pras crianças [...] Quando ele é pequenininho, você vai ensinar, sei lá, é dia, mês, ano, essa coisa e depois vai se complexificando, por exemplo, quarto ano agora eu não vou trabalhar mais isso com ele porque ele já tem uma noção desse tempo, mas vou trabalhar uma coisa maior, um espaço de tempo maior, não um mês, vou trabalhar os anos, de repente, né, os séculos, enfim... [...] Acho que a noção de tempo você pode usar em todas as áreas, eu acho. [...] Você pode usar, por exemplo, num texto é, sei lá, narrativo que você esteja trabalhando com um aluno, não sei, você deu uma literatura, tô dando um exemplo, tá? É importante você marcar isso... em que lugar, não é só o tempo, o espaço também [...] Então assim, você não vai só trabalhar aquela literatura, você vai trabalhar outros elementos, você vai marcar o espaço e o tempo, você vai fazer isso tanto nas aulas de Português, como também de História e Geografia. Quando eu tô dando Geografia, eu vou marcar um espaço, eu vou explicar pra ele uma localização geográfica, mas né, por exemplo, eu vou marcar um tempo ali, entendeu? Não é uma uma coisa desgrudada da outra [Professora Agnes]*

*Em todas, Lorelay, assim, eu não, não tenho muito... eu não abraço muito a questão da interdisciplinaridade o tempo todo não. Mas, por exemplo, em matemática, a gente trabalha conteúdos, né, voltados para a questão do*

*tempo, das medidas e tal, é..., em estudos sociais eu também trabalho o tempo todo fazendo relações temporais, né, comparando muito mais, querendo que eles estabeleçam essas relações de um modo mais abstrato, né, eu sei e tenho noção disso, mas eu trabalho como, se eu, por exemplo, levar um texto pras crianças em língua portuguesa e o texto estiver falando, por exemplo, sobre um conto, ou até se for um texto, é... de... voltado para questão das ciências, mas que trabalha a questão do tempo de duração, por exemplo, que os materiais levam para serem decompostos na natureza, então ele precisa, né, ter essa noção de tempo... se diz lá que o plástico leva não sei quantos anos, e o papel leva tanto tempo e tal, quer dizer, pra criança estabelecer essa relação de “por que que a gente deveria acabar com a sacola plástica e não voltar lá na época da sacola de papel? Por que que pra natureza isso seria melhor? Ou não seria? Pra gente avaliar tudo isso, ele precisa ter essa questão da noção de tempo. [Professora Margareth]*

Para a professora Sueli, as noções de tempo são necessárias ao trabalhar com fatos históricos, principalmente por meio da disciplina História, mas também da Geografia e Ciências. Os significados aferidos a determinadas palavras-chave, como “ditadura” favorecem a “introdução” das noções temporais no ensino de acordo com a opinião da professora:

*Sim, com certeza, em geografia, ciências, história... Porque na história eles não entendem o que acontecem, o que já aconteceu, como por exemplo a ditadura, se eles não entendem que já houve em uma determinada época do ano, de uma determinada época de uma década, de um século, uma ditadura, jamais vão entender... porque, né, diante da crise econômica que o país está vivendo, por que algumas pessoas são a favor da ditadura e outras são contra a ditadura? O que é a ditadura? Então, assim, com certeza é muito importante a geografia, a história, até em ciências são as mais fáceis de você introduzir isso. [Professora Sueli]*

A professora Margareth aponta ainda que as unidades de medidas de tempo são costumeiramente trabalhadas em Matemática e que o conceito de reta numérica pode contribuir para a compreensão das noções temporais, principalmente em relação à ordem e sucessão. Ademais, para a professora, a sistematização e o registro do que foi ensinado é importante para tornar mais concreto um conceito tão abstrato e complexo quanto o tempo:

*E, por exemplo, medidas de tempo que é um conteúdo que se trabalha muito em matemática, que eu acho que é muito essencial que a criança tenha partido antes daqueles conceitos de reta numérica que a gente trabalha lá a vida inteira e a criança não consegue associar, entendeu? Eu não consigo, não consigo imaginar uma criança fazendo leitura de um relógio analógico sem ter a percepção da reta numérica, né, que seja de 5 em 5, de 1 em 1, e aí eu sempre falo isso: “a gente precisa registrar essas coisas” porque, pra criança, eu acho que você vai tornando mais fácil quando você faz esses registros e a coisa se torna mais visível porque esse conceito de tempo pra eles é muito abstrato ainda, entendeu? [Professora Margareth]*

Para facilitar a compreensão das crianças, a professora Margareth ainda lança mão de mais uma estratégia de ensino sempre ao início de suas aulas:

*Gosto de fazer sempre uma retomada da aula anterior, então, se eu tiver lançado um conceito, digo pra eles sobre o que a gente vai falar e inicio a minha aula. [...] Se eu já tiver lançado algum conceito e for a retomada desse conceito ou a continuidade dele, eu sempre faço com eles um resumo da aula anterior. [...] Quando eu faço essa retomada, a tentativa é só de trazer, realmente, à memória, trazer aquela situação que foi... porque, assim, são muitas informações. Hoje em dia, a gente tem acesso a muita informação, não só o aluno, a gente também. Então, assim, eu sempre procuro trazer, por uma questão mesmo de organização do pensamento da criança e pra facilitar. Eu penso que facilite a minha aula, né, pra ser sincera, assim contigo, sendo honesta, costumo ter bons resultados, né, mas cientificamente eu não sei se existe uma comprovação de que isso é válido ou não. [Professora Margareth]*

De fato, o trabalho com o Tempo torna-se ainda mais complexo ao levarmos em consideração o contexto atual dos nossos alunos. Vivemos em um mundo em que a simultaneidade faz parte das nossas ações por meio da tecnologia. Com um *smartphone*, conseguimos, ao mesmo tempo, checar e-mails, mandar mensagens, acessar diferentes redes sociais e sites de informações, participar de jogos online, ler as anotações que fizemos durante o dia no bloco de notas, olhar os compromissos que estão marcados na agenda, e tudo isso ouvindo músicas em um aplicativo. A percepção sobre o tempo em um mundo que vive em alta velocidade altera-se. A permanência e a continuidade temporal, de certa forma, perdem-se e a consciência temporal relativa à duração se dilata (MIRANDA, 2013). Portanto, para a professora Margareth, é importante retomadas constantes das aulas anteriores, bem como o registro escrito, no qual o aluno poderá consultar futuramente.

Outras atividades que possibilitam a construção da noção de tempo pela criança foram relatadas pela professora Agnes, como exemplo quando trouxe objetos do passado e do presente para a sala de aula a fim de que os alunos façam uma leitura do passado a partir de um determinado presente para dialogar com estas temporalidades:

*Então, atividades que eu acho que pode ajudar a pensar sobre isso... Poderia trazer essa coisa que eu fiz com eles dos objetos... [...] trazer objetos de diferentes épocas pra mostrar a eles, né, uma relação de passado, presente e futuro. Você mostra um objeto do passado, traz um da atualidade, entendeu? Pra eles pensarem como se dava, né... como as relações, né, tudo que acontecia... a partir daqueles objetos elas iam pensar sobre como se dão as relações naquele determinado momento histórico, entendeu? Depende do que você vai tá abordando, né, aí sei lá, pode ser uma vestimenta, pode ser um, um rádio, um telefone [Professora Agnes]*



Sobre atividades que estabeleçam comparações entre diferentes tempos, Tuma *et al* (2010, p.360) alertam para as consequências que uma análise comparativa pode propiciar:

[...] muitas vezes, o aluno permanece apenas na descrição dos elementos perceptíveis no passado em relação aos de hoje. É como se organizasse dois cenários estáticos para uma ação comparativa propiciada pelo diálogo entre diferentes temporalidades, mas de forma linear e em uma dada sequência: passado-presente, perdendo-se no contexto uma das categorias fundamentais para a compreensão do tempo: a duração (TUMA *et al*, 2010, p.360)

É necessário que o professor possibilite a reflexão sobre os diferentes ritmos e durações das ações humanas ao longo do tempo, minimizando possíveis julgamentos de valor e potencializando reflexões sobre o que é velho, o que é novo ou moderno, o que é antigo ou ultrapassado por meio de diferentes perspectivas. A construção de narrativas sobre os objetos, bem como a marcação das temporalidades em linhas do tempo podem contribuir, em um primeiro momento, para a compreensão das crianças sobre as diferentes durações de distintos períodos históricos. A professora Margareth relata como realiza o trabalho com linhas do tempo no trecho abaixo:

*a gente trabalha em Estudos Sociais muito as questões das linhas de tempo, então, assim, a gente, com as crianças menores, a gente faz a linha de tempo dos eventos, né, que ele realiza e aí depois a gente vai partindo pros conceitos maiores e mais abstratos tal. Atualmente a gente faz a linha de tempo do Colégio Pedro II, da fundação do colégio Pedro II, uma linha de tempo é... dos períodos históricos, né, que o Brasil viveu politicamente, assim, eu gosto sempre de fazer uma marcação e é uma coisa que eu venho tentando trazer nas minhas práticas assim é... de marcação de linhas temporais, mas sempre partindo da rotina da criança, então assim, até quando a gente trabalha assim, por exemplo, a noção de década, a gente faz a construção da linha de tempo da vida deles aí [...]. Isso pra eles é muito, assim, parece que tá muito longe, que tá muito distante, é uma coisa que eles não conseguem ter uma percepção imediata. [Professora Margareth]*

Apesar de ter clareza dos seus objetivos ao trabalhar com linhas do tempo, a professora Margareth, ao ser questionada quais atividades podem contribuir para a abordagem das relações entre passado, presente e futuro, não soube identificá-las:

*Então, assim, é... como a gente trabalha isso? Não sei te explicar, Lorelay, assim... sistematicamente falando? Sei lá. A gente trabalha muito com já com uma a noção construída, né, porque, por exemplo, se eu tô falando de um tempo passado eu, ah... se tiver numericamente determinado, fica mais fácil mostrar, por exemplo, se estou falando de 1700, é lógico que é um tempo que ficou pra trás. Agora, ali, na prática do dia a dia, não sei te dizer não. [Professora Margareth]*

É interessante observar as contradições que a narrativa, em um momento de entrevista, apresenta. Tais contradições podem demonstrar que estes conhecimentos são tácitos para a

professora, ou seja, ela construiu ao longo de suas experiências e são inerentes às suas habilidades como docente, mas ao explicar e sistematizar os conceitos, a professora sente dificuldade ao expressá-los com palavras.

Ainda sobre as relações entre passado, presente e futuro, as professoras Sueli e Agnes comentam as atividades que podem contribuir para tais abordagens. A professora Sueli utiliza as mudanças físicas das crianças ocorridas ao longo dos anos para trabalhar as relações entre o que passou e o presente e também para possibilitar a identificação dos números e suas funções. Já a professora Agnes narra a sua compreensão sobre a concepção linear de passado, presente e futuro, que possui contribuições importantes, mas há limites que necessitam ser trabalhados em sala, não somente no segundo segmento do EF, mas também nos anos iniciais do EF.

*Bem, eu acredito que dá para trabalhar isso em matemática, por exemplo... com as crianças menores, dá pra você pensar em como você era quando você tinha... sei lá... três anos, e pedir para a criança trazer uma foto de quando ele tinha três anos e associar a um número. Você já ensina um número associado à idade que a criança tinha e a aparência dela, como que era... em como ela mudou em relação a hoje. Com as crianças maiores, dá para trabalhar vários acontecimentos históricos mesmo e... acho que só... com os maiores apresentando histórias. Não tenho mais nenhuma ideia, de repente se eu parar, pensar, sentar, venha mais alguma, mas assim... que venha a minha cabeça agora, só isso. [Professora Sueli]*

*a História não é uma coisa assim só linear, ela passa de forma linear, mas assim, existem interferências, tanto quando você fala "noções de passado, presente e futuro", né... porque se você trabalhar só dessa forma, é uma história muito marcada, parece que, assim, nesse processo não tá acontecendo nada. Existem outros fatores, tem sempre um fator que tá levando outro, uma coisa que tá levando a outra, tem uma coisa que tá relacionada com a outra, então assim, acho que o professor... primeiro ele tem que ter noção que esse tempo não é só linear, ele existe, é, ele tem esse tempo linear que você precisa ter noção, né, do que tá se passando, que a gente, que a História, a comunidade resolveu contar o tempo, aí a gente vai lá e bota esse tempo linear, só que nesse tempo linear quando você vai contar determinado fato histórico, ou quando você vai apresentar, sei lá, igual eu te falei, uma literatura, então você precisa relacionar esse tempo a um contexto, talvez seja essa palavra, né, esse contexto. Como é que você, o que que aconteceu ali, nesse contexto, que traz em consequência, sei lá, pros dias de hoje? Porque assim, como a gente tá organizado hoje, a sociedade brasileira, ela tem tudo a ver com o tempo, né, porque a gente foi colônia, que teve uma sociedade escravocrata, tudo isso tem consequências pro que a gente vive hoje e, assim, isso pra mim é muito claro, mas pro meu aluno não é, então como é que eu apresento isso pra ele? como é que eu vou inserir nas séries iniciais? No Fundamental II, ele vai ter essa discussão, mas eu acho que é importante nas séries iniciais, você trabalhar essa noção, de fazer essas relações, não trabalhar somente com tempo linear com ele [aluno], porque ele vai conseguir ter elementos pra poder, sei lá, pensar essa sociedade de hoje, né. [Professora Agnes]*

#### 1.4 – Duração e simultaneidade

As noções de duração tem a ver com o intervalo de tempo entre dois acontecimentos, já as noções de simultaneidade dizem respeito às percepções sobre dois eventos acontecendo ao mesmo tempo. Segundo Freire (2015, p.14), “a aprendizagem dessas noções é fundamental para compreensão a respeito da continuidade do tempo, do entendimento de que o tempo segue um curso que independe da nossa vontade e de que o tempo é uma construção histórica e cultural”.

Ao perguntar à professora Ana sobre tais noções, a docente demonstrou em um primeiro momento não ter conhecimento sobre os conceitos, posteriormente, relacionou o sentido de duração às “coisas duráveis”, ou seja, de longo prazo, como valores, “alicerces” ou “coisas que eles não aprendem em casa”. Esta compreensão demonstra um conhecimento superficial sobre as noções de duração, o que pode ser observado abaixo:

*Duração... no momento ou por muito tempo? Eu consigo falar pra eles, transmiti-los através de histórias, que tem a roda de histórias que eu falo, eu falo com eles, eles prestam muita atenção. Então, nesse momento a gente fala em tempo, em coisas duráveis, em coisas que são que é pra sempre, alicerces que eles precisam também ouvir, coisas que eles não aprendem em casa, a gente tem que, nós como professores, como docentes, como educadores, eu eu me sinto nessa obrigação, de transmitir pra eles, de passar isso pra eles.  
[Professora Ana]*

A professora Margareth relata que não consegue trabalhar sem as noções de duração e simultaneidade em Estudos Sociais e também na Língua Portuguesa, entretanto, não explicou o que tais noções significam, relacionando-as inclusive aos conceitos de anterioridade e posterioridade ou fato e consequência.

*Trabalhando estudos sociais, não dá pra estabelecer relações sem esses conceitos que eu te falei, de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Isso aí eu tô falando dos estudos sociais porque eu tô trabalhando com essa área agora. Mas eu já trabalhava sempre na língua portuguesa quando eu trabalhava relação de fato, causa e consequência. Eu acho isso muito importante [Professora Margareth]*

Para a professora Sueli, as noções de duração e simultaneidade dão-se ao longo do ano letivo, pela percepção da rotina escolar. De fato, a escola é um ambiente privilegiado para o ensino de tais noções, por ser

Marcado por rotinas – hora da entrada, de fazer a lição, do recreio, de encerramento da aula – o tempo escolar passa a se constituir como referência para a vida das crianças dentro e fora da escola. No entanto, precisamos considerar que a aprendizagem sobre as noções de tempo se dá de forma processual e que não basta a vivência das rotinas escolares para que as crianças cheguem à compreensão sobre o tempo histórico (FREIRE, 2015, p.13).

Abaixo segue um trecho do relato da professora Sueli:

*É, eles acabam, é... não falando especificamente sobre isso, mas é... ao longo de alguma atividade, dá pra eles terem noção disso, sim, porque né, como eu falei da rotina, os que não sabem ver as horas, por exemplo, eles já chegam né, aí já sabem que vai acontecer aquilo, pegam o caderno e tal, começam a fazer o cabeçalho, já esperando a atividade e aí, é... as vezes se você passa alguma atividade muito curta né, [...] eles já perguntam, tá na hora do lanche? porque eles não sabem olhar as horas, mas como eu falei, eles sabem perceber, é... a duração de alguma coisa, então, você precisa enfatizar isso, olha só, ainda são 8:50, ainda não tá na hora do lanche. Então assim, é... conforme eles vão crescendo dá pra você ensinar essa noção sim, tanto é que você vê uma grande diferença em uma turma de primeiro ano e uma turma de quarto ano né, porque que uma turma de quarto já vai lá, mesmo que ele não saiba ver as horas, ele tem noção de que tudo tem uma hora. [Professora Sueli]*

Assim como as outras professoras, a professora Agnes não conseguiu identificar e/ou relatar momentos em que a simultaneidade foi abordada em sala.

*Acho que simultaneidade... eu acho que eu não posso dizer que... eu acho que não... Talvez eu não faça. Agora, a duração eu acho que sim, quando você tá trabalhando a própria História mesmo, né, quanto tempo durou cada coisa, pra eles fazerem essa referência e tal, a própria linha do tempo ajuda eles pensarem sobre quanto tempo durou. [Professora Agnes]*

### 1.5 – Mudanças e Permanências

*Sim, consigo passar. Mudanças e permanências, eu aproveito essa parte de paz, essa parte de guerra, pra conversar com eles. "É isso que vocês querem pra vida de vocês?", "viver nesse conflito?", "viver nessa insegurança?", então eu tento é... fazer eles refletirem o porquê estudar, o porquê eles vão pra escola estudar, qual o objetivo disso? Pra sempre isso. [Professora Ana]*

No relato da professora Ana, é possível perceber um forte vínculo com as questões vivenciadas na escola em que trabalha. Constantemente, as ruas próximas à escola sofrem com a violência e a insegurança. Segundo a professora, as crianças “brigam como se tivessem trinta anos, não estão vivendo a infância e convivem com o quê? Com armas, com tiros, com bebidas, drogas...” [Professora Ana]. Portanto, para a professora, os sentidos de mudanças e permanências estão relacionados, neste momento, aos comportamentos das crianças e não aos conteúdos ou noções temporais.

Já a professora Margareth relata que as noções de mudanças e permanências estão presentes a todo momento em sua prática, o que pode ser observado abaixo:

*Então, se a gente para pra pensar de verdade, assim, é... trabalhando os*

*conteúdos de história não tem como não estabelecer, eu não consigo não estabelecer essas idas e vindas, sabe? De mudança e de permanência porque são, acho que são coisas que ocorrem de forma natural, não sei te dizer se... se tem como a gente é... não fazer isso, acredito que não, porque o tempo todo é um assunto, porque, na verdade, assim, como justifico o hoje sem pensar no que passou, né? até as mudanças são geradas por alguma coisa e aí volta a aquela relação de causa e consequência que eu te expliquei, tudo na verdade tem uma razão, né. Se essa razão nos faz mudar ou permanecer, mas tá lá... existe uma razão, né... [Professora Margareth]*

Segundo a professora Sueli, as noções em pauta não foram abordadas em suas aulas ou, se aconteceram, não consegue se recordar de tal fato.

*Olha, se aconteceu eu não me lembro, não me lembro mesmo, acredito que não. [Professora Sueli]*

A professora Agnes comenta sobre uma atividade feita em sala com sua turma, na qual ela identificou a abordagem das noções de mudanças e permanências:

*e aí a gente começou a entrar numa discussão que era mais da questão da preservação do próprio meio ambiente, ou seja, que as coisas não ficam estáticas, mas tem uma mudança e tem consequências e de que maneira, quem é que tá interferindo, então assim, os assuntos que eu trabalho, eu tento trazer uma abordagem que eles parem pra pensar “por que que aquilo tá daquela forma hoje?” e “por que que era daquela forma? O que que aconteceu no meio do caminho pra ter essas mudanças?” Ou qual foi a palavra que você usou? Permanências, né, e tem coisas que realmente... eles falavam mudou muito ou não mudou, essa coisa de mudanças e permanências, acho que pode entrar também na parte das fontes históricas, e a gente trabalhou um pouco dessa questão, o que eram fontes históricas [Professora Agnes]*

As professoras entrevistadas ao narrarem suas compreensões sobre diferentes noções, bem como algumas situações didáticas favoreceu a investigação sobre como as docentes possibilitam aos seus alunos pensar, sentir e viver o tempo. Em alguns momentos, as professoras, ao longo das explicações sobre o que fazem, relataram que não tinham percebido anteriormente que estavam mobilizando noções de tempo, apesar de reconhecerem a importância e as possibilidades do ensino destas noções.

## **CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO COMO LUGAR DE FRONTEIRA – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES**

Este capítulo é voltado para a reflexão sobre o lugar e o papel do professor dos anos iniciais do EF com formação em Pedagogia nas relações estabelecidas entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos a serem ensinados por meio da perspectiva de currículo como lugar de fronteira (MONTEIRO, 2007) e para a análise dos planos de cursos que orientam as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa.

É bem verdade que as noções de ordem temporal podem ser abordadas em diferentes disciplinas<sup>3</sup>, porém a temporalidade é estrutural para o Ensino de História, tendo em vista que “essas noções são aprendizagens necessárias para a compreensão da História, principalmente as que consideram as diferentes concepções de tempo produzidas culturalmente, cuja aquisição requer um longo processo, envolvendo, basicamente, toda a escolaridade, dada sua complexidade” (BERGAMASCHI, 2000, p.2). O campo do Ensino de História, portanto, constituiu-se como uma potencialidade para o desenvolvimento desta pesquisa por propiciar diversos debates e perspectivas teóricas que visam compreender os desafios enfrentados por esta disciplina, como o ensino das noções de tempo.

Este campo é um local de diálogos e trocas entre as áreas de Educação e de História sobre diferentes aspectos do currículo e ensino-aprendizagem da disciplina História na Educação Básica. Também é local de marcação de diferenças e disputas entre as áreas “em busca de hegemonia nas respectivas áreas de atuação” (MONTEIRO E PENNA, 2011, p.206).

Como pedagoga, a construção desta dissertação foi um desafio para mim, pois, durante a minha formação inicial, tive uma disciplina sobre fundamentos da História da educação e uma disciplina sobre didática da História, que era compartilhada com Geografia e Sociologia, totalizando 3 a 4 encontros por disciplina escolar no semestre. Com isso, o aprofundamento necessário para o ensino destas disciplinas não pode ocorrer nestes espaços. Somente ao integrar o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LEPEH) no Núcleo de Pesquisas de Currículo (NEC), pude investigar e compreender os processos de articulações e hibridizações entre historiografia, currículo, didática e questões do tempo para a produção de saberes/práticas em diferentes contextos. Foi uma tarefa complexa, pois estava diante de um entre-lugar, estabelecendo conexões entre duas áreas distintas. Essas conexões foram fundamentais para o

---

<sup>3</sup> Ver capítulo 1.

desenvolvimento desta dissertação, pois pude articular referenciais teóricos do campo da Educação, mais especificamente do Currículo, com autores do campo da História para analisar a relação das docentes formadas em Pedagogia com um conhecimento escolar<sup>4</sup> estrutural da área do ensino de História nos anos iniciais do EF: noções de tempo.

Nesse sentido, convém analisar os planos de curso indicados como referências para as práticas pedagógicas das docentes para compreender quais são os conteúdos selecionados pelas escolas das professoras participantes da pesquisa para serem ensinados durante o ano letivo a fim de identificar<sup>5</sup> possíveis abordagens às noções de tempo.

## 2.1 – Descritores e orientações curriculares do Município do Rio de Janeiro

Os planos de cursos disponibilizados pelas docentes possuem características distintas e específicas de acordo com a proposta da escola. No caso das professoras das escolas municipais do Rio de Janeiro, as habilidades a serem avaliadas por bimestre pelas professoras estão previstas no documento chamado “Descritores” proposto pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e disponibilizado no site do RioEduca<sup>6</sup>.

*[...] para cada bimestre tem um descritor. Então, por exemplo, primeiro bimestre do quarto ano, aí vem lá os descritores. Segundo bimestre, do quarto ano, tem os descritores.... Enfim. Aí, tem os descritores para cada área: de português, de matemática, de ciências, de história e de geografia. De história e geografia são sempre juntos<sup>7</sup>, então vem sempre um descritor só [documento]. [Professora Sueli]*

Os descritores fazem parte da reorganização curricular proposta pela então Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro, Cláudia Costin, durante seu mandato, que engloba ainda o Sistema de Avaliação, os Cadernos pedagógicos e as Orientações Curriculares. Essa reorganização foi uma estratégia utilizada a fim de alcançar um “currículo municipal único, claro e organizado por bimestre” (COSTIN, 2013) em busca da melhoria da qualidade da educação no município.

---

4 Aqui compreendido como “um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e cotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista” (MONTEIRO, 2007, p.123).

5 A análise não será feita por meio de uma perspectiva prescritiva, o objetivo é compreender as referências do currículo de cada uma das escolas.

6 Disponível no endereço eletrônico: <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>

7 Não consegui confirmar esta informação, tendo em vista que não são oferecidos descritores para estas disciplinas no site do RioEduca e as orientações curriculares de 2016 das disciplinas são oferecidas separadamente. As orientações curriculares de 2017 ainda não foram disponibilizadas, somente os descritores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências dos dois primeiros bimestres.

O sistema de avaliação do município é composto pela Prova Rio (aplicada anualmente nos 3º, 4º, 7º e 8º anos) e pelas provas unificadas da rede realizadas bimestralmente (SME, 2011, p.4) das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática em todos os anos do primeiro segmento do EF e Ciências para o 4º e 5º anos. Seguindo a organização disciplinar das avaliações, os cadernos pedagógicos também são oferecidos somente para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências de acordo com os anos citados, bem como os descritores<sup>8</sup>. É importante destacar que os professores, gestores e funcionários das escolas que conseguem um bom desempenho na Prova Rio e atingem as metas estabelecidas pela Secretaria recebem um salário extra anual. Esta organização, para as professoras da prefeitura entrevistadas, implica em “seguir” o que é proposto, o que pode ser observado nos trechos abaixo:

*São os que a gente tem que seguir. Porque a prova é em cima do caderno pedagógico. Prova da prefeitura é a cópia do caderno pedagógico. Então a gente tem que, a gente não pode fugir, né, a gente pode, lógico que a gente acrescenta. Tem que acrescentar outras coisas, mas a gente tem que seguir o caderno pedagógico, então a gente segue o caderno pedagógico [ Professora Ana]*

*É... assim, é bem verdade, que acaba por priorizar português e matemática né? [Professora Sueli]*

*[...] Não é que as disciplinas história, geografia e ciências não tenham que ser lecionadas desde o primeiro ano, mas o foco é diferente, por isso não vem o caderno pedagógico. Você pode dar sim uma vez por semana. Por exemplo, no primeiro ano, você pode dar em ciências, hábitos de higiene, a importância dos alimentos, a classificação dos alimentos, mas não com a mesma cobrança que você dá português e matemática. [Professora Sueli]*

Por meio dos trechos acima, compreendo que essas professoras produzem e mobilizam saberes num contexto de relativa autonomia, principalmente quanto à seleção, construção e a aplicação de materiais didáticos, pois a questão da aprovação e bom desempenho dos alunos nas avaliações externas é supervalorizada em razão da política de metas e bonificação das escolas (MORAES, 2012). Desta forma, os objetivos e os conteúdos tornam-se desvinculados da realidade social de cada escola e de cada turma, tendo em vista que os professores não participam da construção deste currículo “único”, que não possui um nexo significativo com as experiências de vida dos alunos, suas necessidades e interesses. Questiono-me: quais seriam os interesses por trás de um currículo único para todas as escolas municipais do Rio de Janeiro?

---

<sup>8</sup> Descritores de 2016 disponíveis no site: <http://www.rioeduca.net/blog.php?bid=20&tag=descritores> e Descritores de 2017 disponíveis no site: <http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%3%93GICOS/DESCRITORES/1%C2%BA%20Bimestre/>



Quais são as relações de poder que estão na base dessas escolhas curriculares?

Segundo Apple (2011), um currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas, mas sim produto de tensões, conflitos, assim como de concessões culturais, econômicas e políticas que pode organizar e desorganizar um povo. A busca pela “qualidade do ensino” por meio de medidas objetivistas, cumprimento de metas, elevação de índices de desempenho desconsidera os processos subjetivos de ensino-aprendizagem. De acordo com Esteban (2012),

A política de avaliação apresenta-se como meio para se alcançar melhor qualidade na educação brasileira, porém se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação nas análises sobre a produção dos resultados escolares. Ao simplificar processos complexos, retira da reflexão e do debate aspectos indispensáveis à ação escolar, aos processos de aprendizagem, aos projetos de ensino e aos posicionamentos dos sujeitos em relação a seus resultados globalmente considerados, não apenas sujeitos hierarquicamente posicionados segundo seus desempenhos (ESTEBAN, 2012, p.576).

A discussão sobre a seleção dos conteúdos escolares não é recente, mas o que é importante destacar são as relações e os significados que são atribuídos no processo ensino-aprendizagem. Não reconhecer o papel das escolhas dos alunos, os saberes próprios dos docentes e os diferentes olhares sobre e dos agentes do meio educacional no fazer curricular é não valorizar a pluralidade de saberes dos processos educativos que intervêm e circulam na vida escolar. Concordo com Brainer (2012, p.124) ao apontar que “se por um lado o professor é incentivado a envidar esforços para melhorar o desempenho dos alunos, de outro, a atitude de ensinar para a prova coloca em risco o currículo escolar ao valorar aspectos cognitivos, em detrimento dos múltiplos objetivos”. Se a escola ensinar apenas o que as provas externas querem avaliar, o currículo passa a ser o que é prescrito nas avaliações. Seria então um retorno à racionalidade técnica de Tyler<sup>9</sup> (1973)? Resguardado o entendimento do autor sobre o planejamento ocorrer no nível da escola e a proposta curricular da SME ser apresentada como algo comum para toda a rede, é possível identificar alguns aspectos da racionalidade tyleriana na estrutura dos documentos curriculares: objetivos / experiências de aprendizagem / avaliação.

Sobre a análise dos planos de curso indicados como referências para as práticas

---

<sup>9</sup> Este é um paradigma que busca a eficácia por meio do controle científico da prática educacional proposto no livro “Princípios básicos de currículo e ensino”. Para Tyler (1973), a definição dos objetivos a serem alcançados de forma clara e precisa é a melhor maneira para planejar um programa educacional eficaz, pois são critérios para seleção de materiais, conteúdos, procedimentos de ensino e elaboração de testes e exames. Tyler restringiu-se a pensar o currículo como uma mera atividade técnica e suas formas de organização e elaboração. Neste modelo tradicional de currículo, não há qualquer questionamento sobre as relações de poder na escola, sobre os contextos de produção de conhecimento ou a relação dos professores com os saberes que ensinam. Neste contexto das teorias tradicionais, há uma concepção objetivista de conhecimento e o autores preocupa-se apenas em como transmitir conhecimento de forma mais completa possível e a todos (MONTEIRO, 2013).

pedagógicas das docentes, selecionei os descritores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências dos 4º e 5º anos e, por não ter descritores da disciplina História e Geografia, decidi analisar também os objetivos, conteúdos e habilidades listados nas Orientações Curriculares de 2016 (indicadas pelas professoras como orientadores de suas práticas) para verificar a presença ou ausência de abordagens às noções de duração, simultaneidade, mudanças e permanências. A escolha pela análise de todas as disciplinas deu-se pelo fato das professoras serem polivalentes, ou seja, ensinarem todas as disciplinas previstas no currículo da escola.

*Olha da noção de tempo em si não, é porque o município se baseia nos descritores, que vem já no início. Quando comecei a lecionar vinha até em algumas páginas do caderno pedagógico os descritores. O que são esses descritores? Uma junção dos objetivos e habilidades para aquela turma. Eles se baseiam nisso pelas orientações curriculares pro ensino fundamental e aí eles meio que fazem um resumo e dividem em bimestres os descritores. Tem mais ou menos o que a criança tem que ser capaz de fazer ou não ao fim daquele bimestre, mas não veio nada específico em relação a noção de tempo não. [Professora Sueli]*

*Mas a gente não trabalha com eles ali não, por exemplo, vou sentar pra fazer meu planejamento... ah vou pegar minhas orientações curriculares [nacionais], vou pegar... a gente não trabalha assim. O que a gente consulta mais, como eu falei, são os descritores. [Professora Sueli]*

Os descritores do primeiro e do segundo bimestre do ano de 2017 estão disponíveis no site do RioEduca. Os descritores do terceiro e do quarto bimestre ainda não foram disponibilizados. Como salientado anteriormente, busquei indícios de abordagens com noções de duração, simultaneidade, mudanças e permanências, bem como noções de início, meio e fim, presente, passado e futuro nos descritores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Dentre os objetivos listados nos descritores de Língua Portuguesa, dois apresentaram alguns aspectos que podem indicar um possível trabalho com as noções de tempo, como as questões relacionadas à causalidade, apesar da temporalidade não ser abordada de forma explícita ou intencional. Estes objetivos foram encontrados nos dois bimestres disponíveis do 4º e do 5º ano: a) “estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto; b) estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para a sua continuidade”

Ordenar um texto, por exemplo, exige uma compreensão temporal para estabelecer uma ordem lógica. Compreender o que vem antes, o início, ajuda a entender as consequências obtidas no final. Ao ordenar os fatos auxiliamos na compreensão do texto proposto, bem como da realidade social em outras propostas. Nesse sentido, o uso de termos temporais contribuem

para “para explicar lo que han observado, lo que les ha sucedido en el pasado o para indicar sus deseos o sus necesidades de cara al futuro” (BLANCH, FERNANDÉZ, 2010, p.287).

Foi possível identificar três objetivos listados no descritores de Matemática do 5º ano com abordagens explícitas sobre o ensino das noções de tempo, mais especificamente sobre o tempo cronológico, ou seja, aquele contado por relógios e calendários: a) estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento (1º e 2º bimestre); b) estabelecer relações entre unidades de medida de tempo; c) ler horas exatas em relógio analógico ou digital (2º bimestre) .

Nos descritores de Ciências, dois objetivos favorecem o trabalho com noções de tempo: a) reconhecer, através de ilustrações figurativas, o processo de germinação das plantas (:1º bimestre do 4º ano); b) compreender a importância da data de validade e de outros cuidados com os alimentos como recurso para a manutenção da saúde (1º bimestre do 5º ano). Em relação ao processo de geminação, é possível a abordagem às noções de ciclo de vida e crescimento de um organismo. Sobre a data de validade, é possível pensar nas marcações necessárias no calendário, bem como em processos de deterioração.

As noções de duração e início, meio e fim foram encontradas nos descritores analisados, porém não identifiquei noções de mudanças e permanências, bem como de noções de simultaneidade. Apesar das noções de tempo não serem objetivos primários ou estruturais para o ensino destas disciplinas como é para a História, é importante destacar que os objetivos selecionados favorecem um possível trabalho das professoras com as noções temporais.

As orientações curriculares de História do município em questão “oferecem possibilidades de caminhos aos que conduzem a aula de história” (ORIENTAÇÕES...b, 2016, p.1) do 4º ao 9º ano por bimestre. A análise foi feita nos 4º e 5º anos. As orientações são descritas em três colunas: objetivos, conteúdos e habilidades. Em média, são selecionados 2 objetivos por bimestre. O documento não sugere como esses objetivos deverão ser alcançados.

No 4º ano, os conteúdos previstos referem-se a papéis sociais, relações de trabalho, semelhanças e diferenças entre grupos sociais, discriminação e preconceito, registros de tempo em diferentes culturas e transformações sociais em diferentes épocas.

No 5º ano, os conteúdos concentram-se na construção e caracterização da identidade social do Rio de Janeiro por meio das diferentes contribuições das culturas indígenas e africanas.

As noções de tempo foram citadas explicitamente ou implicitamente em objetivos do 3º e 4º bimestres do 4º ano e em todos os bimestres do 5º ano. Dentre os objetivos em que as

noções temporais são explícitas estão os mencionados no 3º bimestre do 4º ano e no 1º bimestre do 5º ano. A descrição detalhada dos objetivos, conteúdos e habilidades segue abaixo.

O objetivo previsto para o 3º bimestre é “Construir noções de temporalidade - tempo cronológico: relações de sucessão e duração”. Os conteúdos listados para atender este objetivo foram: “A continuidade do tempo: a) noções de ordem ou sucessão, de duração e de simultaneidade; b) coordenação da duração com a sucessão; c) do passado recente para um passado mais distante; d) diferentes formas de calendário”. As habilidades a serem desenvolvidas são as seguintes: “a) utilizar a quantificação do tempo através do trabalho com conceitos de mês, bimestre e semestre; b) reconhecer a data de nascimento com referência temporal; c) reconhecer a utilização da data de nascimento para a contagem da idade das pessoas com um traço de permanência entre gerações diferentes; d) identificar os registros de tempo em diversas culturas, notadamente os das culturas indígenas e africanas, entre outras”.

Os objetivos previstos para o 1º bimestre do 5º ano foram: “a) construir as noções de temporalidade: tempo cronológico e tempo histórico; b) questionar, a partir de seu contexto sócio-histórico, buscando, no passado, possibilidades de leitura e compreensão do presente”. Os conteúdos listados para atender estes objetivos foram: a) continuidade do tempo: I- ordem ou sucessão, duração e simultaneidade; II- coordenação da duração com a sucessão; III- a simultaneidade de acontecimentos; IV- quadros cronológicos e linhas de tempo; b) tempo físico x tempo histórico. As habilidades a serem desenvolvidas são as seguintes: “a) reconhecer as diferentes dimensões do tempo físico e histórico; b) utilizar a quantificação do tempo através da manipulação dos conceitos de década e século; c) registrar o nascimento de Cristo como referência cronológica no calendário ocidental, compreendendo as noções de antes de Cristo (a.C.) e depois de Cristo (d.C.); d) compreender, através da história da cidade e/ou do estado, o momento da chegada e as formas de dominação dos portugueses durante o período de colonização”.

Em relação aos objetivos, de uma forma geral, em todo o documento, é possível perceber que ora foram expressos para o professor realizar em sala de aula, ora foram propostos “em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade” (BRASIL, 1997, p.47). A opção dos elaboradores das orientações em elencar objetivos a partir de conceitos históricos, como noção de sujeito histórico, que atua e produz história ao longo do tempo, chamou a minha atenção. Acredito que se trata de uma “perspectiva que visa à reconstrução do ato de ensinar e aprender História a partir do estudo da historicidade dos sujeitos do processo, das relações, das diferentes temporalidades e da diversidade das realidades histórico-culturais” (FONSECA, 2009, p.64).

Apesar da professora Sueli ter apontado que não se recorda de ter lido algo sobre noções de tempo nas orientações curriculares, foi possível identificar objetivos claros e específicos sobre a abordagem de tais noções. Como a prática pedagógica das professoras das escolas municipais é pautada de acordo com os descritores, talvez o uso das orientações não seja tão comum ao planejarem suas aulas, o que indica o não conhecimento da presença dos conceitos relacionados ao tempo nos objetivos previstos nas orientações curriculares.

As Orientações Curriculares de Geografia apresentam uma formatação diferente das orientações previstas para o ensino de História, a começar pela lista de objetivos a partir do 1º ano do EF. As orientações são descritas em cinco colunas: objetivos, conteúdos, habilidades, bimestres e sugestões. Segundo as autoras do documento, as sugestões não são “fórmulas“ para o trabalho do professor, elas “podem e devem auxiliar o trabalho docente nas aulas de Geografia” (ORIENTAÇÕES...a, 2016, p.3).

Nos 4º e 5º anos, o foco da disciplina Geografia é o estudo das paisagens da cidade e do estado do Rio de Janeiro, quer pela representação cartográfica, quer pelas diferenças socioeconômicas e culturais nos locais ou até mesmo pelas diferenças entre o espaço rural e o espaço urbano.

Minha hipótese era que as noções de tempo seriam abordadas em possíveis reflexões de mudanças e permanências nas paisagens ao longo do tempo, tendo em vista que “um lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza” (CALLAI, 2005, p.234), entretanto, tais noções só foram apontadas no trabalho com o tempo meteorológico relacionado aos climas durante as diferentes estações do ano apontados nas habilidades esperadas para o 4º ano: a) “interpretar um mapa do tempo na cidade do Rio de Janeiro. b) distinguir as diversas paisagens da cidade do Rio de Janeiro no transcorrer das estações do ano” (ORIENTAÇÕES...a, 2016, p.12).

## **2.2 - Plano de curso do Colégio de Aplicação da UFRJ**

No início do ano letivo, as professoras do CAp da UFRJ recebem das professoras do ano anterior os planos de curso referentes às disciplinas que irão ministrar. No caso da professora Agnes, o plano de curso que recebeu foi referente às disciplinas História e Geografia, ou seja, um mesmo documento abrange as duas disciplinas apesar de terem tempos distintos na

grade curricular<sup>10</sup>. As professoras possuem autonomia para alterar e adequar os conteúdos previstos de acordo com as experiências vivenciadas na turma, entretanto, a professora Agnes relata que no primeiro ano de atuação no colégio resolveu seguir o que estava previsto no plano de curso do ano anterior e somente no seu segundo ano como professora no CAp realizou alterações que avaliou serem mais adequadas:

*A orientação que eu tive... assim... “ah, você recebeu um plano de curso né?! Você pode criar em cima do seu plano de curso”. Como eu não tinha tanta experiência como professora e tal, eu não me senti tão à vontade. Eu peguei o plano de curso anterior, que eu recebi da outra professora que era contratada e eu não fiz muitas alterações não, eu segui mesmo aquele plano de curso. Nesse ano, eu já me senti mais à vontade de inserir coisas, dar uma reorganizada naquele plano de curso, muito também com o livro [didático] que eles receberam, mas também com essa minha experiência [Professora Agnes].*

O plano de curso do ano de 2017 disponibilizado pela professora apresenta quatro colunas: trimestre, unidade temática, conteúdos e aulas previstas. No final do documento, há uma espécie de observação para o professor:

É importante destacar que, em se tratando de turmas do Ensino Fundamental I, para além desses temas/assuntos elencados, outros conteúdos vão atravessar o que está proposto, dependendo da necessidade de cada assunto abordado, como também, a inserção de temas transversais. Convenientemente, os temas serão abordados em outros momentos, salientando que não há uma fixação estática em relação a ordem de apresentação de cada assunto, nem a quantidade de aulas para cada um. Durante TODO o ano letivo o trabalho desenvolvido diz respeito à contribuição na formação de procedimentos que são imprescindíveis a estudantes, principalmente nesta área: como descubro coisas novas? Como a sociedade constrói conceitos? O que é pesquisar? Como se registra descobertas de uma pesquisa? Etc. (PLANO DE CURSO, 2017, p.2).

Esta observação demonstra uma preocupação da equipe do 1º segmento do EF em garantir a autonomia docente, conferindo autoria ao trabalho do professor e dando liberdade para organizá-lo da forma mais adequada à sua realidade, e a concepção de aluno pesquisador, que constrói conhecimentos, que busca e atribui significados ao mundo ao seu redor. A professora Agnes relata que vivencia a autonomia inclusive ao produzir materiais didáticos para suas aulas, o que avalia como algo positivo tanto para seu trabalho como professora, quanto

---

<sup>10</sup> É importante destacar que no Projeto Político Pedagógico do CAp da UFRJ, disponível no endereço <http://cap.ufrj.br/images/PDF/PPP.pdf>, consta na grade curricular a disciplina Estudos Sociais para o 1º segmento do Ensino Fundamental, entretanto, a nomenclatura utilizada no plano de curso cedido pela professora é História e Geografia.

para seus alunos:

*Quando eu entrei aqui, o que eu percebi, não é só da questão da autonomia do professor fazer seu próprio material, eu uso livro didático, por exemplo, como uma ferramenta, mas não é o único e exclusivo material do CAP, então ele faz o material. Esse hábito do professor produzir seu próprio material... o professor tá pesquisando pra botar o texto ali, tá... então assim, na hora que você vai fazer sua aula, sei lá, você vai dar os animais, então você vai ter que pesquisar tudo ali. Por mais que você tenha todo esse conteúdo na sua cabeça, você vai ter que organizar um material, você vai formular as questões e isso dá muito trabalho de fazer. Então assim, não é qualquer escola que faz e aí num processo isso é bom pro professor e pro aluno [Professora Agnes]*

Em relação às unidades temáticas previstas no plano de curso, cada trimestre possui dois temas, exceto o terceiro trimestre. Para cada tema, há uma lista de cinco a seis conteúdos. É possível afirmar que há uma lógica linear na organização do plano de curso, tendo em vista que há uma certa divisão de períodos históricos, iniciando pelos primeiros habitantes do Brasil, formação da cidade do Rio de Janeiro e paisagens e configurações atuais do município do Rio de Janeiro.

Na primeira unidade temática, denominada “Primeiros Habitantes e Patrimônio Histórico Cultural Brasileiro”, estão descritos os seguintes conteúdos (PLANO DE CURSO, 2017, p.1): Histórias de vida; Cultura material: objetos com muita história; Sítios arqueológicos; Antepassados dos indígenas: O povo Marajoara; As heranças indígenas, arte indígena, a pintura corporal. Interessante observar que o primeiro conteúdo a ser abordado é “Histórias de vida”, talvez por serem utilizadas como referências para localizar períodos no tempo e estabelecer relações entre a histórias dos alunos e as histórias de um povo, de uma cidade, de uma nação.

*eu fiz com eles uma oficina agora no início do ano... primeiro eu trabalhei com a ideia de história de vida deles porque é importante eles terem essa noção que eles são seres, sujeitos históricos que estão inseridos numa sociedade que cria história todo dia. Tentei passar essa noção pra eles e também queria passar a noção da história oral... aí eu fiz a oficina do objeto, que eu fiz porque eu participei de muitas oficinas e tive contato com a questão do patrimônio: por que que a gente guarda? por que que a gente preserva? e aí cada criança tinha que trazer um objeto significativo e eles tinham que compartilhar esses objetos, falar da importância... porque até eu falei pra eles assim: essa caneta vale quanto? aí as crianças: ah, essa caneta não vale nada, professora. Aí eu falei: e esse objeto que você trouxe? Aí eles falaram: ah, isso é uma coisa da memória da minha mãe, aí eles trouxeram dente, trouxeram as fotografias de criança e aí a gente fez uma roda de conversa e eles tinham que falar sobre os objetos e eu fotografei esses objetos porque a minha ideia inicial era fazer uma exposição...[Professora Agnes]*

Sobre um dos conteúdos citados, a professora Agnes comenta como trabalhou noções de duração ao utilizar linhas do tempo e um evento já conhecido pelas crianças, denominado pela professora como Ocupação do território em 1500, um novo ponto de vista sobre o “Descobrimento do Brasil”, o que indica uma prática de ensino mais voltada às ideias da História Nova<sup>11</sup>:

*Quando a gente estava trabalhando, só para dar um exemplo mais específico, a Sociedade Marajoara, eu mostrei pra eles dentro da linha do tempo, né?! Porque a gente estava trabalhando História do Brasil, né, e eles viveram lá na ilha de Marajó, no ano de 400 a 1400 [...] Eu achei importante marcar [na linha do tempo] porque eles já têm essa ideia, mas eles não sabem especificamente dessa história, né?! Aí eu marquei a chegada dos portugueses e a ocupação do território em 1500 e, ao mesmo tempo, eu nem falei, só marquei, na hora que eu marquei as crianças já falaram: “a chegada dos portugueses!”. Aí eu expliquei pra eles e eles falaram: 100 anos depois dos marajoaras! falei: “é, exatamente”... Mas foi proposital porque eu queria que eles tivessem essa noção até pra espaçar e quando eu fui na pré-história também eu queria mostrar pra eles que é um tempo muito mais longo, não é um tempo tão próximo, entendeu? Porque tem a diferença... porque as vezes quando.... se você falar solto, dá um tema e você não marcar essa coisa da duração, pra eles acontece tudo muito próximo, entendeu? Tem criança que não consegue fazer essa separação, então é importante você marcar essa duração. [Professora Agnes]*

Na segunda unidade temática do primeiro trimestre, denominada “O município do Rio de Janeiro no planeta Terra”, estão descritos os seguintes conteúdos: Os índios como primeiros habitantes; Disputa pelo território; Ocupação da terra na cidade e no campo, caracterização dos espaços urbano e rural; As relações do município com outros municípios e estados: as regiões brasileiras; Unidades formadoras do município: bairro, regiões-administrativas e subprefeituras; O município em diferentes espaços: no estado, na região, no país, no continente, no planeta.

Nesta unidade, é possível perceber um aprofundamento nas questões da unidade anterior e a inserção de novos assuntos, caracterizando um salto considerável entre os períodos

---

<sup>11</sup> Durante o Século XX, a História Nova tratou de estabelecer um diálogo crítico com a forma tradicional de pensar, que reduz o ensino às datas comemorativas, às lembranças de um passado descontextualizado, sob um único ponto de vista e cujos os fatos são apresentados de forma linear, progressiva e cronológica. Sendo assim, esta nova concepção passa a incorporar, rejeitar, alterar e transformar diferentes maneiras de se ensinar História. Segundo Fonseca (2009, p.56), “nessa mudança de concepção, os sujeitos não são mais alguns homens, e sim todos: homens e mulheres, ricos e pobres, pretos, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados. A história não é feita apenas por atores individuais, mas por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes, etc. A história nova preocupa-se também com os acontecimentos do cotidiano da vida humana ligados às famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender. São estudados o universo cultural e simbólico, as religiosidades, as mentalidades, os costumes, as diversas manifestações culturais. [...] Portanto, não estuda apenas os fatos passados apresentados de forma linear, mas diversos ritmos, tempos e lugares” (FONSECA, 2009, p.56).



históricos apresentados. É necessário destacar que o conteúdo “formação da cidade do Rio de Janeiro” na primeira unidade temática do segundo trimestre “História do município do Rio de Janeiro” é posterior à segunda unidade do primeiro trimestre. Talvez, o objetivo tenha sido explorar e definir o conceito de município primeiro para depois introduzir de fato como se deu a formação da cidade do Rio de Janeiro.

A segunda unidade temática do segundo trimestre é “Política e administração no Rio de Janeiro: Greve, Cidadania e Solidariedade”, que trata sobre direitos de cidadania, administração pública, eleições e sentidos de greve. Como o plano de curso apresenta apenas uma lista de conteúdos, torna-se dificultosa a compreensão sobre os objetivos implicados no documento, no sentido de inferir se há ou não indícios de abordagens de noções temporais. Como podemos observar no caso do povo Marajoara, a professora utilizou este conteúdo para abordar noções de tempo, apesar de não estarem indicadas no plano de curso.

A última unidade temática do plano de curso, prevista para o terceiro trimestre, é “A paisagem natural do município” e privilegia noções de cartografia, como escala, localização, orientação, pontos cardeais e colaterais. Um dos conteúdos previstos é “Transformações da paisagem natural: ações naturais e sociais/culturais”, possivelmente o trabalho com noções de mudanças e permanências ao longo do tempo poderá ser desenvolvido.

Ao longo do plano de curso, chamou a minha atenção o apagamento da discussão sobre a cultura africana e portuguesa na história do Brasil e do Rio de Janeiro. Como foi possível observar, durante a entrevista, a professora citou algumas atividades de ensino que pude relacionar com os conteúdos previstos. Tais atividades demonstraram uma extrapolação dos conteúdos listados, entretanto, esta foi uma postura da professora Agnes, uma professora que está inserida nessas questões e possui um olhar diferenciado para o ensino de História. O que quero dizer, é que um mesmo documento pode ter diferentes leituras de diferentes professores, portanto, explicitar no plano de curso a discussão sobre a cultura africana é fundamental para se pensar os processos históricos de constituição da sociedade brasileira, além de atender a Lei nº 11.645, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos das escolas públicas e privadas.

### 2.3 - Plano de curso do Colégio Pedro II

Previsto no Projeto Político Pedagógico de 2002<sup>12</sup>, vigente até os dias de hoje, o plano de curso da disciplina Estudos Sociais é dividido em três partes: apresentação, que contém os princípios norteadores da proposta; competências; e eixos norteadores.

Na apresentação, consta a justificativa para a nomenclatura “Estudos Sociais” e não a divisão entre as disciplinas História e Geografia: o estudo da dinâmica da vida em sociedade no espaço e no tempo, por meio das contribuições não somente das disciplinas citadas anteriormente, mas também da Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política.

Foram propostas seis competências<sup>13</sup> a serem alcançadas pelos alunos durante o ensino da disciplina Estudos Sociais:

- a) Relacionar noções de diferença e semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de uma identidade individual, coletiva e social;
- b) Compreender as diversas formas de relações sociais, observando que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina história nacional e de outros lugares;
- c) Apropriar-se de informações históricas relevantes na intenção de:
  - i) estabelecer identidade e diferenças com os outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida;
  - ii) formular algumas explicações para questões presentes e passadas;
- d) Conhecer histórias de outros tempos relacionadas com o espaço em que vive, possibilitando a compreensão de si mesmo e da vida coletiva de que faz parte;
- e) Interpretar paisagens, estabelecendo comparações e analisando as múltiplas relações entre sociedade e natureza de determinado lugar.

Posteriormente, são apresentadas competências específicas de cada eixo norteador da disciplina, totalizando quatro eixos: grupo social, espaço, cultura e tempo. As noções de tempo permeiam todos os eixos: no grupo social, o foco é a investigação sobre “as permanências e transformações ocorridas na dinâmica da social ao longo do tempo”; no espaço, prevalecem as abordagens sobre “as transformações ocorridas na natureza, pela ação do homem, e suas consequências”; na cultura, são valorizadas os estudos sobre “a memória individual e coletiva” e as “permanências e transformações de costumes e hábitos nos diferentes grupos”; no tempo,

---

<sup>12</sup> COLÉGIO PEDRO II: Projeto Político-pedagógico. Brasília: Inep/MEC, 2002.

<sup>13</sup> Indicadas pelo Projeto Político Pedagógico do colégio a partir da obra de Philippe Perrenoud e compreendidas como “um saber-mobilizar... [ou seja] ... a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos (conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas e atitudes) a fim de enfrentar, com eficácia, situações complexas e inéditas” (PERRENOUD, 1999, apud, COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 75)

foco desta análise, as noções de duração, simultaneidade, mudanças, permanências, anterioridade, posterioridade, bem como as relações temporais de ordem linear e de ordem cíclica (antes/depois, remoto/próximo, durante e recorrente) (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.127).

No último eixo, tempo, são previstas 23 competências a serem desenvolvidas no 4º e no 5º ano. O foco da disciplina é criar condições para que os alunos desenvolvam o pensamento histórico com ênfase nos deslocamentos temporais, o que pode ser observado nas seguintes competências: a) “relacionar fatos organizado em uma linha do tempo, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade”; b) “reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual”; c) “reconhecer permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas de diferentes grupos sociais, no tempo”.

Diferentemente dos outros planos de curso analisados, o do Colégio Pedro II não apresenta uma lista de conteúdos a serem ensinados. Para os elaboradores, o currículo “deve ser composto de uma pluralidade de pontos ligados entre si, por vários caminhos a serem seguidos. Nenhum ponto (ou caminho) deve ser privilegiado e/ou subordinado a um outro de forma única” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.124). Dentre as competências listadas, foi possível identificar questões abrangentes relacionadas à sociedade brasileira e sua constituição, bem como o cotidiano do Rio de Janeiro, entretanto, não foram definidos conteúdos fixos a serem trabalhados. É uma possibilidade interessante para o trabalho docente.

Outro ponto a ser destacado a seguir é importante para pensarmos as relações que as docentes estabelecem com os currículos oficiais da escola. A professora Margareth, durante a entrevista, relatou que sua prática é baseada no plano de curso, o que pode ser observado no trecho a seguir:

*Hoje, a gente tem um plano de curso e tenho que obedecer. Eu sou chata com esse negócio de plano de curso e de cumprir com as coisas... Como eu te falei, eu acho que é importante e que a escola não pode se negar a isso [a oferecer conhecimentos]. Eu sempre tento trazer os pontos todinhos do planejamento à risca. [Professora Margareth]*

Entretanto, apesar de demonstrar clareza sobre seus objetivos de ensino, relata “nunca ter pensado sobre” as noções de tempo. Interessante como ao falar sobre sua prática, a professora Margareth vai reconhecendo que seu trabalho é pautado pelas noções de tempo, mas ainda não tinha percepção de tal fato. Segundo Sacristán (1999, apud JUNIOR, 2010, p.582),

“a coerência dos procedimentos de formação e aperfeiçoamento de professores (inclusive os da pesquisa- -ação) apoia-se na natureza reflexiva da ação humana”.

*Eu nunca ouvi falar... tem coisas que já 16 anos aí trabalhando com educação, e estou te falando, que eu nunca parei para pensar nisso. Eu nunca parei mesmo. A respeito da noção do tempo, como a gente... são coisas que a gente até faz, mas faz sem ter nenhum embasamento, ou.. é.. pra isso, vai fazendo meio que no automático, assim, sem ter essa percepção, e eu gosto de ter percepção nas minhas práticas sabe? das minhas práticas, do que eu faço, acho que isso é importante. [Professora Margareth]*

De acordo com Shulman (2014, p.214), “a reflexão profunda requer tanto um processo de pensamento sobre o que estão fazendo como uma adequada base de fatos, princípios e experiências, a partir dos quais se raciocina”. No caso da professora Margareth, apesar de ter uma vasta experiência lecionando na disciplina Estudos Sociais e apresentar diferentes atividades de ensino que abordavam noções de tempo, ainda não tinha passado por um processo de reflexão profunda sobre tal conceito, tendo em vista que sua formação inicial apresentou lacunas e durante a sua trajetória profissional não teve acesso às discussões sobre as noções de tempo de forma mais específica.

## **CAPÍTULO 3 - SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ENSINO DAS NOÇÕES DE TEMPO**

Neste capítulo, retomo algumas questões iniciais desta pesquisa: o que o professor precisa saber para mobilizar e operar com noções de tempo em sala de aula? De que forma os saberes destes professores constituem-se para ensinar tais noções?

### **3.1 – A discussão sobre saberes docentes**

Muitos pesquisadores buscam compreender a relação entre os professores e os saberes a serem ensinados por meio de diferentes concepções teóricas. Durante um longo período de tempo, a relação entre professor e saber foi estudada dentro do paradigma da racionalidade técnica, no qual o professor tem sua subjetividade negada, pois, nesta relação, o docente é considerado como “um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros” e que busca a eficácia “através do controle científico da prática educacional” (MONTEIRO, 2001, p.122). O professor é concebido como um técnico que se preocupa em como transmitir um conteúdo produzido por especialistas, restringindo-se a pensar sobre métodos de ensino, reduzindo o trabalho docente e negando a complexidade do ser professor. Segundo Barbosa (2000, p.330),

a racionalidade técnica define uma perspectiva racional segundo a qual o trabalho pedagógico verdadeiramente eficaz consiste no tratamento de problemas instrumentais, normalmente levantados no processo de realização de fins previamente definidos, mediante seleção e aplicação de repertórios técnicos derivados do conhecimento produzido pela investigação educativa de signo positivista (BARBOSA, 2000, p.330).

A definição da racionalidade técnica é justificada ao não conceber a educação como fenômeno complexo, cercada de “situações imprevistas, ambíguas, variáveis” e ao não reconhecer o professor como um dos protagonistas do processo educativo, e sim como perito técnico (BARBOSA, 2000, p.331):

Ao atuar como perito técnico, o educador segue uma linha de conduta que se pode conceber deste modo: em primeiro lugar, toma conhecimento dos fins definidos para o processo educativo; em segundo lugar, considera as teorias pedagógicas que fornecem metodologias para resolver problemas instrumentais da prática; em terceiro lugar, aplica mecanicamente essas metodologias aos problemas que surgem na prática; por fim, procura avaliar se a aplicação dos meios deduzidos das teorias pedagógicas se faz de forma correta (BARBOSA, 2000, p.331).

Para Monteiro (2001, p.122), a racionalidade técnica “nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende

de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática”.

As críticas a este paradigma, que possui limites e insuficiências, gerou novas perspectivas teóricas que reconhecem o professor como produtor e mobilizador de saberes, intelectual crítico e reflexivo, demandando uma “virada” nos estudos, “que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p.31), sendo necessária, então, uma revisão da compreensão do papel do educador.

A “virada” dos estudos sobre o papel do professor, que reconhece o conhecimento tácito mobilizado e elaborado pelo docente na prática, possibilitou o desenvolvimento de uma epistemologia da prática, que busca a explicação sobre a configuração do processo de aprender a ensinar. Refletir sobre os saberes mobilizados na prática docente torna-se essencial para a valorização do professor e de sua experiência.

Neste contexto, foram criadas diferentes tipologias e classificações de pesquisas sobre os “saberes” ou “conhecimentos”<sup>14</sup> dos professores e suas relações com o ensino, o que demonstra a complexidade deste campo ainda em expansão. Compreendo, assim como Tardif (2000), que o professor é sujeito do conhecimento, ou seja,

um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta, (TARDIF, 2000, p.115).

A partir desta perspectiva, o objetivo da minha pesquisa foi analisar os conhecimentos e saberes mobilizados pelas professoras participantes por meio de suas narrativas e significados atribuídos às suas próprias práticas. Por que a professora ensina dessa forma e não de outra? Sempre ensinou dessa forma? A atuação mudou ao longo da trajetória? Onde e como aprendeu a ensinar desse modo? O que norteou suas opções por determinadas atividades de ensino? O que sabe sobre o que ensina?

### **3.2 – As contribuições de Lee Shulman para a pesquisa**

A pesquisa de Shulman (2014<sup>15</sup>) sobre a base de conhecimentos necessários ao professor

---

<sup>14</sup> O uso de tais termos geralmente estão relacionados às bases teóricas a que se referem, como é o caso de Monteiro (2007), que utiliza “saberes” ao se remeter aos estudos de Tardif *et al* (1991) e “conhecimentos” ao abordar as pesquisas de Shulman (1986). Nesta pesquisa, tomo a mesma posição da autora.

<sup>15</sup> Esta publicação é a tradução do artigo de Lee S. Shulman, “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College).

tornou-se um importante instrumental teórico para esta pesquisa, pois o autor se propôs a “investigar o que sabem os professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os conteúdos, como e por que se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula” (MONTEIRO, 2001). Shulman (2014, p.206) elenca as seguintes categorias de conhecimentos necessários à atuação profissional dos professores em espaços educativos:

- a) Conhecimento da matéria a ser ensinada.
- b) Conhecimentos pedagógicos gerais, sendo aqueles produzidos pelo campo da educação, especialmente considerando os princípios e estratégias de gestão e organização da classe para além do âmbito do sujeito.
- c) Conhecimento do currículo, relacionado ao domínio dos materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício docente.
- d) Conhecimento pedagógico do conteúdo, que trata da amálgama de conteúdo e pedagogia, campo exclusivo do professor.
- e) Conhecimento dos alunos e de suas características.
- f) Conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, da gestão e do financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas.
- g) Conhecimento dos objetivos, metas e valores educacionais, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Para esta pesquisa, há um interesse especial na categoria “Conhecimento pedagógico do conteúdo” por ser a categoria “que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo” (Shulman, 2014, p.207), ou seja, é nessa categoria que são explorados e investigados os movimentos de reelaboração, de compreensão e de transformação dos conteúdos que os professores realizam ao ensinar. Estes movimentos fazem parte do ciclo de atividades denominado por Shulman (2014) de modelo de raciocínio e ação pedagógicos, a saber:

- a) compreensão, dos conteúdos, dos objetivos e das necessidades dos alunos;
- b) transformação, que tem a ver com o instrumental necessário para que os alunos compreendam as ideias envolvidas no ensino;
- c) instrução, o ensino de fato;
- d) avaliação, que pode ser durante ou ao final do processo para verificar se o aluno conseguiu aprender;
- e) reflexão, sobre sua própria prática;
- f) novas compreensões, novo começo do ciclo com mais aprendizagens do

professor.

É por meio destes processos de raciocínio e ação pedagógicos que o professor mobiliza, constrói e relaciona seus conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. São saberes múltiplos que em sua amálgama constituem o ofício do professor. Não basta apenas saber o conteúdo a ser ensinado, há muito mais a saber para tornar-se professor. Concordo com Brainer (2012, p.71) ao afirmar que as atividades que o professor “exerce – preparar planos de aula, selecionar atividades, aprontar instrumentos de avaliação, propor questionamentos produtivos para os alunos – exige essa competência: o domínio do conteúdo, e dependem, também, da compreensão que o professor tem sobre o que os alunos vão aprender”.

Entretanto, compreendo também que pensar a formação do professor, mais especificamente do primeiro segmento dos anos iniciais formado em pedagogia neste caso, é deparar-se com um desafio diretamente relacionado à crise na formação inicial de professores denunciada por autores como Gatti (2010; 2013; 2014), Barreto (2010), André (2010; 2012) e Cruz (2012). Segundo Gatti (2010), há um abismo entre a formação para a docência e os contextos de atuação profissional dos professores gerado por diferentes fatores, dentre eles, a predominância da abordagem de referenciais teóricos de forma genérica ou superficial em disciplinas de formação profissional (metodologias e práticas de ensino, por exemplo).

No caso do pedagogo, existem diferentes frentes de atuação deste profissional de acordo com as Diretrizes Curriculares da Pedagogia (BRASIL, 2006), que podem ocorrer tanto no âmbito da docência quanto da gestão: professor de educação infantil, professor de anos iniciais do EF, professor de educação de jovens e adultos, professor de disciplinas pedagógicas em cursos de formação de professores modalidade normal, orientador educacional, coordenador pedagógico, supervisor educacional e inspetor de ensino. Ademais, o pedagogo pode atuar em escolas (classes regulares e especiais), empresas, hospitais, estabelecimentos prisionais, escolas indígenas, comunidades quilombolas, entre outros locais. Toda essa demanda gera um enorme desafio para a formação inicial do pedagogo, que deverá abarcar

a compreensão da realidade educacional referenciada pelos domínios de conhecimento constitutivos da área (Antropologia, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, entre outros), a projeção de ações para intervir na realidade educacional, sua implementação, avaliação e redimensionamento, o que fará emergir outro saber, nem só teórico, nem só prático, mas, essencialmente, teórico-prático. Formar o docente para atuar na Educação Infantil, compreendendo a creche e a pré-escola, a primeira etapa do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano de escolaridade, envolvendo as bases de produção da alfabetização e letramento do sujeito, podendo incluir a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, assim como outras que o Projeto Pedagógico do curso elegeu como ênfase. Ora, diante de tamanha abrangência, o risco de uma formação deficiente tanto do pedagogo quanto do docente é grande (CRUZ, AROSA, 2014, p.26).



Não pretendo debruçar-me sobre as discussões extremamente valiosas acerca do campo da formação de professores, porém ao utilizar a categoria de análise de Shulman (2014) “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” e apropriar-me das questões sobre ensino das noções de tempo, questionei se o pedagogo poderia ter conhecimento pedagógico de um conteúdo que supostamente não teria domínio. Essa suposição advém pela minha própria trajetória como aluna do curso de Pedagogia e como professora dos anos iniciais do EF, tendo em vista que as noções de tempo podem não ter sido abordadas na formação inicial do pedagogo, sendo o meu caso e o caso de diversos colegas próximos a mim.

Se a formação inicial do pedagogo não atende às demandas complexas de diferentes disciplinas devido às abordagens superficiais e fragmentadas (GATTI, 2010, p.1358), de que forma este professor aprofundou seus conhecimentos, mais especificamente sobre noções de tempo? Quais são as compreensões dele acerca deste conceito? O trabalho com as noções de tempo é realizado de forma intencional? Este conceito é um conhecimento tácito? É intrínseco a outros conceitos/conteúdos? É problematizado? Como é operado em sala de aula?

Os estudos de Shulman (2014) me possibilitou encontrar algumas respostas para meus questionamentos em relação ao domínio do conteúdo e às fontes dos saberes necessários à atuação do professor. Segundo o autor (2014, p.207), existem pelo menos 4 grandes fontes, a saber:

(1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática (Shulman, 2014, p.207).

A categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo” vai além do conhecimento do conteúdo a ser ensinado pois,

a compreensão de um conteúdo, primeira etapa do processo de raciocínio pedagógico do professor (SHULMAN, 2005), ou seja, da mobilização dos seus conhecimentos de base profissional em prol de uma intervenção pedagógica, é uma etapa importante, pois prevê a compreensão dos objetivos a serem alcançados e do conteúdo em suas estruturas mais complexas. Entretanto, compreender a matéria nessa complexidade não garante a aprendizagem da mesma pelo aluno. Não basta saber o conteúdo. É preciso saber ensinar. (CRUZ; MARCEL, 2014, p.76).

A formação inicial do pedagogo não é a única fonte dos saberes docentes. O professor, para ensinar, pode buscar respostas em suas pesquisas, em suas práticas, trocando com outros professores, realizando cursos de formação continuada, em sua formação como aluno, em materiais didáticos, em professores que foram considerados referências durante sua trajetória,

etc. O que quero dizer é que mesmo com a fragmentação que os cursos de formação inicial ainda enfrentam, não é possível abranger todas as demandas e especificidades de todas as disciplinas que o pedagogo docente irá ensinar, sendo a pesquisa e reflexão sobre a prática atitudes necessárias ao professor. Reconheço que é indispensável um aprofundamento crítico sobre as reformas dos currículos de formação inicial do pedagogo e as discussões sobre os conhecimentos a serem abordados neste curso, porém não cabe à esta pesquisa. O que é importante destacar é que busco investigar quais foram as fontes necessárias às professoras para ensinar noções de tempo, se realmente não tiveram acesso às questões sobre tais noções na formação inicial e como são mobilizadas em sala de aula.

Duas pesquisas que investigam como professores mobilizam seus conhecimentos contribuíram para melhor compreensão das questões abordadas nesta dissertação: Reis (2003) e Tuma (2005). Apesar das autoras pesquisarem os saberes de professores de segmentos e especialidades diferentes da proposta desta pesquisa, elucidaram algumas questões importantes sobre as categorias de análise proposta por Shulman (1987) e a relação entre a formação inicial do professor e a prática em sala de aula.

O estudo de Reis (2003), denominado “Saberes docentes e história: reflexões sobre ensino e formação de professores”, analisou quais são os conhecimentos necessários aos professores de História do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo a autora, pode haver “um descompasso entre os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação e os conhecimentos mobilizados na prática” (REIS, 2003, p.12), sendo estes últimos baseados em experiências próprias, livros e artigos que foram lidos ao longo dos anos e conversas informais com outros professores.

A autora levanta questionamentos sobre a licenciatura em História e os momentos em que a escola e a sala de aula são tratadas na formação deste professor, tendo em vista que o ensino só é abordado pelas disciplinas pedagógicas e no estágio: “como dizer que o curso é de licenciatura, que está formando professores de História, se os únicos momentos de contato com a realidade da sala de aula restringem-se ao estágio?” (REIS, 2003, p.13).

Reis aponta ainda que os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio queixam-se da distância entre a teoria aprendida no curso de formação e a prática em sala de aula, tendo em vista que transformar o conteúdo em algo inteligível para os alunos, elaborar avaliações claras e objetivas, interagir com seus alunos no processo de ensino-aprendizagem etc., são desafios que eles precisam enfrentar, porém muitas vezes de forma intuitiva, pois muitos elementos envolvidos na prática docente não foram sequer mencionados

durante sua formação. Sendo assim, segundo a autora, a prática torna-se o lugar onde os conhecimentos adquiridos vão sendo mobilizados e adaptados, quer por meio de especializações e leituras, quer pela procura por professores mais antigos para compartilharem experiências, quer pelas ações baseadas em acertos e erros.

Este panorama das vivências de professores de História do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio levaram Reis à seguinte questão: “Como são caracterizados os saberes docentes do professor de História, sob o ponto de vista de quem forma e de quem já está formado e atuando?” (REIS, 2003, p.14).

A autora analisou os conhecimentos necessários ao professor de História segundo a literatura e os Parâmetros Curriculares Nacionais a partir dos estudos de Shulman (1987) sobre a knowledge base (base de conhecimentos) para a análise das entrevistas semiestruturadas feitas com os professores formadores e os professores do Ensino Fundamental e Médio. A autora destaca que a análise foi guiada pela busca de pontos divergentes ou comuns entre os conhecimentos considerados necessários apontados por ambos os professores.

Em relação às perguntas realizadas na entrevista sobre a categoria Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, pude identificar alguns equívocos na concepção desta categoria na elaboração dos questionamentos, os quais se detiveram nas diferenças e semelhanças entre a disciplina História e as demais e a relação professor-aluno. Tais diferenças e semelhanças referem-se às questões didáticas, porém restritas a materiais, o que pode ser observado na transcrição da fala de um dos professores participantes da pesquisa que estabelece relações com o ensino da matemática:

Existem certas coisas didáticas, práticas didáticas que variam um pouquinho, você vai ensinar matemática, você vai trabalhar com um tipo de material [...] mas, fundamentalmente é a mesma coisa, não difere muito [fala do professor “PR4”] (REIS, 2003, p.134)

A autora, em sua tese, não apresentou nenhum questionamento sobre o que esse professor considera como “coisas didáticas” ou mesmo o que não difere muito no ensino da Matemática e no ensino da História para ele. O professor fala sobre o trabalho com um tipo de material, mas a autora não questiona os objetivos do uso deste material ou o que levou o professor a escolhê-lo e não outro tipo de material, ou mesmo sobre o conhecimento envolvido necessário para uso deste material.

Segundo Shulman, a categoria Conhecimento Pedagógico do Conteúdo:

identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de

aula (SHULMAN, 2014, p.207).

A partir desta definição, é possível observar que o que é necessário para ensinar História não foi levado em consideração pela autora em suas perguntas ou como os conteúdos são abordados e organizados em sala. Reis preocupa-se em identificar apenas o que é específico da História para os professores: “as fontes históricas que embasam a construção do conhecimento histórico e a questão das versões (afinal, pode haver diversas versões para um mesmo acontecimento, existindo paralelamente ou sucessivamente)” (REIS, 2003, p. 134).

Em suas considerações finais, Reis versa sobre os conhecimentos necessários ao professor para ensinar História e aponta que há uma negação do valor dos conhecimentos pedagógicos entre os professores atuantes no ensino fundamental e médio e uma valorização dos saberes que são próprios da disciplina e da prática. Segundo a autora, “é como se só o saber experiencial fosse a fonte dos saberes pedagógicos, de nada adiantando estudos ou pesquisas nesse sentido” (REIS, 2003, p. 188). Reis constatou ainda que quando os saberes pedagógicos são considerados estão associados a um conhecimento técnico, modos de fazer. Essa associação é atribuída à crença “de que, com uma boa fundamentação teórica e metodológica, e análise do contexto de trabalho, o conhecimento pedagógico viria da própria prática” (ibidem).

No que se refere à tese de Tuma (2005), foi possível identificar que o objetivo de seu estudo foi evidenciar, por meio das trajetórias de vida pessoal e profissional de 4 professoras que lecionam na 4ª série (5º ano), “elementos de suas singularidades nas diferentes compreensões que expressam sobre o tempo histórico; nas interações entre os conhecimentos acadêmicos e os da experiência profissional, assim como na opção de tornarem-se professoras” (TUMA, 2005, p.9). Em suma, Tuma busca investigar como o conhecimento sobre o conceito de tempo histórico do movimento originado pelos “Les Annales” foi construído nas trajetórias destas professoras formadas ou não em História.

Para tanto, a autora utilizou como procedimentos metodológicos entrevistas semiestruturadas, observações das aulas, análise de materiais didáticos, do currículo escolar, dos cadernos dos alunos e de programas das disciplinas do curso superior de História.

Em relação às professoras, duas são de escola pública e duas são de escola privada. A faixa etária destas professoras é entre os 30 e os 50 anos, e atuam no magistério há no mínimo 12 anos. Duas têm licenciatura em História, sendo que uma tem especialização em Arqueologia e outra em Ensino de História. Uma professora tem magistério, licenciatura em Geografia e especialização em Ensino de Geografia. Por último, uma professora possui magistério, cursou Administração e fez especialização em Psicopedagogia.

Dentre os resultados da pesquisa, chamou-me atenção o fato de três professoras sentirem

“a ausência do reconhecimento pelas licenciaturas de se debruçarem com mais atenção sobre as necessidades que têm em seu cotidiano e reclama a falta de olhares mais aprofundados sobre as situações cotidianas que enfrentam, como também a consideração da especificidade das crianças” (TUMA, 2005, p.285).

Sobre as noções de tempo histórico elaboradas pelas professoras, Tuma (2005) identifica que as professoras formadas em História tiveram formações em épocas distintas, portanto tiveram acesso a noções de tempo histórico diferentes. Foi possível pressupor, segundo a autora, que a professora que concluiu sua graduação na década de 70, época em que a ditadura militar exercia controle ideológico, não teve acesso aos autores que buscavam o rompimento com a História Tradicional. Porém, mesmo ciente que outros conhecimentos foram elaborados, mantém-se na abordagem tradicional do tempo histórico “sem afirmar se tal opção é resultante da coerção no ambiente de trabalho ou opção própria” (TUMA, 2005, p.290).

Já a segunda professora formada em História teve acesso ao movimento dos “Les Annales” e à concepção da História Nova, de acordo com os programas das disciplinas aos quais a autora analisou. Entretanto, mesmo em suas tentativas de mudança, “não conseguiu transformar em prática efetiva o que entende como necessário para o ensino de História” (TUMA, 2005, p.287), o que foi indicado por meio das contradições entre o seu discurso nas entrevistas e às observações da autora sobre sua prática de ensino.

As duas professoras que não possuem formação em História reproduzem conceitos que aprenderam no ensino básico e, “principalmente, o que aprenderam no exercício da profissão, indicando-nos, em seus entendimentos, que não destoam totalmente das professoras que estudaram História” (TUMA, 2005, p.291).

É importante destacar que ambas as autoras (Reis e Tuma) não levaram em consideração os processos de racionalização pedagógica em suas pesquisas. Qual é a compreensão dos docentes acerca de determinados conteúdos e objetivos? Quais foram as estratégias de ensino dos professores? Como é feito o planejamento?

A presente pesquisa buscou investigar essas e outras questões para compreender as formas como as professoras dos anos iniciais do EF mobilizam, constroem e relacionam seus conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Nas próximas seções, analisarei aspectos narrados pelas docentes relacionados às fontes dos saberes das professoras e às atuações ao longo da trajetória profissional, ao planejamento de ensino e aos saberes mobilizados para ensinar.

### 3.3 - Fontes dos saberes docentes e atuações ao longo das trajetórias das docentes

Aprender as compreensões das docentes sobre as fontes da base de conhecimentos (SHULMAN, 2005, p. 5) para ensinar noções de tempo, pareceu-me indispensável, pois considero, assim como Shulman (1986, p. 228), que diferentes conhecimentos compõem a prática docente.

Conforme foi apresentado na página 55, para Shulman (2014), a base de conhecimentos profissionais do professor se desenvolve por meio de quatro grandes fontes: a) da formação acadêmica na disciplina a ser ensinada; b) do conhecimento sobre o currículo escolar e materiais didáticos; c) do conhecimento sobre os processos de escolarização, ensino e aprendizado; e d) da sabedoria que a prática outorga.

A primeira fonte citada por Shulman é uma questão complexa para o caso dos pedagogos, tendo em vista que podem ensinar diferentes disciplinas, entretanto não possuem uma formação específica para cada campo disciplinar. Em relação às noções de tempo, perguntei às professoras se houve estudos ou abordagens de tais noções no curso de Pedagogia:

*Ah, que eu me lembre, teve, é... fundamentos teóricos metodológicos, acho que de história, se não me engano, é... acho que foi isso mesmo, que teve uma disciplina né, se não me engano foi no segundo ou terceiro período, porque as disciplinas são separadas assim: fundamentos teóricos metodológicos da matemática, da língua portuguesa.... me lembro de um professor né, se não me engano era professor Julio, inclusive as pessoas até reclamavam que a aula dele era chata, mas eu até que gostava, porque ele sempre explicava muito assim, situações, sempre pautadas em datas, então eu acredito que o povo achava que era chato, mas aprender a data, não tendo obrigação de você saber as datas, eu até que gostava de ouvir as histórias dos acontecimentos e, se não me engano, foi sim fundamentos teóricos metodológicos de história, se não me engano. [Professora Sueli]*

*Já estudei na faculdade, agora não lembro o nome. Teve, teve, teve... a gente fez até um trabalho sobre isso, mas eu não lembro, agora... foi educação? Foi de História, não. [Professora Ana]*

*Na pedagogia, a gente tem as disciplinas que são chamadas de fundamentos. Depois, as outras disciplinas que são as mais didáticas e as metodologias que são de matemática, português... mas nenhuma delas, pelo menos na minha formação, em nenhuma delas você se aprofunda tanto. Então assim, você vai aprofundar depois pela sua pesquisa e tal... Então assim, eu nessa área de história tenho um aprofundamento maior porque eu trabalhei num projeto de pesquisa e eu acho que eu consegui elementos que talvez uma pessoa que só tenha feito uma faculdade não tenha, entendeu? [Professora Agnes]*

*Não. Em momento nenhum, mas eu acho que os cursos de formação de professores deixam muito a desejar nessas questões, Lorelay, porque, por exemplo, eu tive muitas, muitas disciplinas de filosofia, de antropologia, de sociologia, que não faziam essa abordagem. porque poderiam fazer também, e mostrar pra gente algumas coisas... ficavam muito naquela discussão política mesmo e poucas questões de fundamento, assim, com relação à prática.... ao fazer docente. Isso é uma crítica que eu tenho às faculdades com formação de professores, porque eu acho que é uma discussão até improdutiva porque a academia não aceita, né, isso, eles acham que a formação só pode passar pelo político e eu acho isso, eu sentia muita falta de ferramentas quando eu entrei pra dar aula, então eu me apoiava muito naquilo que eu já sabia e eu sempre gostei muito de investigar e aprender o que eu não conhecia. [Professora Margareth]*

As professoras levantaram três aspectos importantes para se pensar as fontes de seus saberes: a abordagem superficial ou não abordagem das noções de tempo na graduação; a importância dos projetos de pesquisa na formação; e o lugar do contexto da prática docente no currículo dos cursos de formação docente.

Interessante observar que as professoras trouxeram informações das disciplinas do curso de Pedagogia conhecidas por “metodologias de” ou “fundamentos teóricos metodológicos” relacionadas à disciplina escolar História, reconhecendo as noções de tempo como um saber realmente “típico” da História. Entretanto, os relatos indicam a ausência da abordagem de tal conceito ou a presença por meio de “situações pautadas em datas” ou “um trabalho da disciplina”.

Se as disciplinas do curso não deram conta desta demanda, os projetos de pesquisa mais uma vez aparecem como uma das fontes dos saberes dos professores. Assim como a professora Agnes, minha relação com os projetos de pesquisa e extensão que participei durante a graduação contribuíram muito para o meu fazer pedagógico. Nesse sentido, penso que tais ações nas universidades são propostas potentes para o desenvolvimento profissional docente.

Acredito que o diferencial destes projetos na formação docente é justamente a aproximação com o campo empírico e as relações e reflexões estabelecidas. A grande dissociação entre teoria e prática na formação inicial (GATTI, 2013) foi uma realidade para as professoras e, para a professora Agnes, ter participado de projetos durante sua graduação fez diferença ao pensar sua prática.

*Dentro do projeto tinham momentos de estudos, tínhamos que ler textos de referência, trocar com outras pessoas, porque não tinha só eu de bolsista, tinha bolsistas de áreas diferentes: de geografia, biblioteconomia... e essa*

*troca também contribui porque você não fica com o olhar muito... Só o olhar do pedagogo, entendeu?! Então a gente assim... a gente falava sobre educação, as vezes falava sobre educação em museu, falava sobre várias questões, só que você tinha um olhar de várias áreas. Eu acho que isso contribui bastante, porque, eu vi, tipo, na minha formação! Alguns colegas meus que não participavam de projetos, por exemplo, eu via que eu tinha mais elementos do que esses colegas, porque eles não tinham essa discussão mais ampliada, porque, as vezes, na sala de aula, pelo professor, não é que você não vai ter uma discussão ampliada, você vai ter também, só que num projeto você consegue aprofundar algumas questões e isso acho que contribuiu bastante para a minha formação porque me deu um outro olhar, entendeu?! [Professora Agnes]*

A fim de melhor compreender porque as professoras ensinavam do modo que ensinavam e identificar as fontes dos conhecimentos mobilizados por elas, perguntei às professoras se suas atuações mudaram ao longo de suas trajetórias.

*É, ao longo da trajetória você vai vendo o que que tá faltando, o que pode melhorar, o que você fazia e via que não dava certo... e você vai adequando algumas coisas. Até a fala mesmo, a linguagem, as vezes você usa uma linguagem muito rebuscada, que eles não tem a mínima noção do que é... ou a forma de explicar alguma coisa [Professora Sueli]*

*Acho que sempre muda, né, conforme eu te falei, acho que, assim, quando eu saí da faculdade, eu ainda tinha dentro da minha cabeça e no meu coração um sentimento muito forte de “eu vou transformar o mundo”, sabe? e aí, hoje, aos poucos, a gente vai... eu acho que aquietando as nossas ansiedades, as nossas expectativas [...] eu vejo meu fazer docente sempre mudando sim, conforme eu falei pra você, eu tento estudar porque eu tenho percebido... é... uma coisas que vão entrando na escola, dentro das nossas salas de aula e as vezes eu me pego pensando: “nossa, não sei como fazer em determinada situação”. Mesmo já alguns anos dentro da sala de aula. Então, eu busco formação com isso... São muitas questões hoje em dia, até de saúde hoje em dia, questões de laudos que a gente recebe das crianças, com uma quantidade enorme de síndromes. Então assim, eu acho que a função do professor é sempre mutável. A cada ano eu me vejo com mais objetivos, assim, mais... não sei se, eu me vejo com mais, é como se os meus objetivos enquanto professora sempre estivessem sendo aumentados. [...] mas acho que isso é muito positivo porque é isso que me faz também querer sempre esse movimento de aprender, de conhecer, de ler alguma coisa que eu não esteja dominando. [Professora Margareth]*

*Eu acho que eu melhorei como professora. Eu sou muito autocrítica com o meu trabalho. No ano passado, não é questão de que eu dava uma aula ruim, mas assim eu acho que a forma, nem é o conteúdo em si, mas a forma como você aborda, como você consegue a concentração das crianças, eu acho que é um processo e cada grupo é diferente também, você vai descobrindo com aquele grupo, como você vai funcionar e eles também e conforme você vai ganhando experiência, isso vai mudando entendeu? É lógico que ter concluído a universidade, ter feito uma pós, ter passado por tudo isso que eu te falei e estar hoje trabalhando no CAP... é lógico que é muito diferente da escola que eu trabalhei, porque lá eu tinha saído da Escola Normal... eu não tinha noção do que eu estou te falando aqui sabe, essas noções todas... eu*



*nunca trabalharia história dessa forma, a história foi trabalhada lá de uma outra forma entendeu?! Não porque era maldade minha, era porque eu não tinha conhecimento sobre, entendeu?! [Professora Agnes]*

*Tem que mudar. [...] você tem que estar inovando, estudando, pesquisando a cada dia. Professor é esse ser incansável. Aí eu fico pensando que que Deus quer de mim, nossa, 56 anos, já tô aposentada, meus filhos são criados, né, uma já tá casada, mas a cada dia Deus me motiva mais e mais pra eu buscar mais e pesquisar mais ainda... não sei até quando, né, que vou ter esse gás. Furor pedagógico, como diz a minha fono. [Professora Ana]*

As professoras, por meio de suas narrativas, revelam trajetórias de vida distintas, mas manifestam como pontos comuns a reflexão sobre a prática, a busca por estratégias que ajudam no domínio de turma, nas metodologias a serem utilizadas, na adequação de suas posturas de acordo com as necessidades da turma e apontam a importância da pesquisa na atuação docente. A concepção do professor como um “ser incansável” que requer constantes atualizações e novos conhecimentos surge nos relatos das quatro professoras. Mas onde e como as docentes aprenderam a ser professora desse modo?

*É assim, além de perguntar para os colegas mais experientes, que já trabalhavam no município e tal, a internet também ajuda muito né. [Professora Sueli]*

*Eu não, assim, eu não vou, Lorelay, ignorar a minha formação e dizer assim: "ah, minha formação não serviu pra nada", não, eu acho que eu me fiz profissional, mas antes até da minha entrada na faculdade, porque eu tive professores muito significativos. [...] Na minha cabeça são pessoas que passaram pela minha vida e deixaram marcas que já foram contribuindo pra minha formação, ainda que eu fosse uma menininha que não tivesse noção. Mas eu olhava... eu lembro que eu olhava pra essas pessoas e pensava assim: "eu quero ser importante na vida de alguém, como essa pessoa é importante na minha vida.." sabe? [...] Por isso, eu até optei por estudar educação e não me arrependo em momento nenhum, gosto muito do que eu faço. [...] Na faculdade, é claro que eu adquiri algumas técnicas, eu penso que também são importantes. Na Marinha, onde eu trabalhei, eu também adquiri algumas... algumas neuroses pedagógicas, [...] Eu tive umas coisas assim de como deveríamos apagar o quadro, como manter contato visual, coisas assim que, hoje, né, hoje em dia, são retóricas bobas, quase não funcionam. [...] E tive, ao longo da minha vida, essas coisas assim, pessoas importantes as quais eu me inspirei e que se tornaram, é... verdadeiras fontes, pra mim, de formação também, e esses outros discursos até... considerados tecnocráticos daí da faculdade, da didática de como fazer, mas que eu acho importante, sabe? [Professora Margareth]*

*Eu tinha uma crítica muito grande no curso de pedagogia da UFF porque eu achava que a gente tinha muita teoria e não tinha nada de prática, eu falava: “gente só teoria, teoria, teoria... como que eu vou...” Normalmente, os professores falavam: “vocês vão aprender na prática”. Tudo bem que você tem os estágios, as pesquisas que te ajudam, mas depois que você entra pra*

*escola [...], você vai dando o tom do seu trabalho.[...] Mesmo não tendo tanta experiência assim, por mais que... acho que o primeiro momento que o professor fica mais assustado é a questão do domínio de turma, mas assim a parte que é metodológica, teórica que você vai seguir ali, os fundamentos da faculdade me ajudaram muito... Essa parte teórica me ajudou bastante.*  
[Professora Agnes]

*Onde e como? Bom, na escola é... na faculdade não. Faculdade, não tem isso. Faculdade você tem é muito teoria. Você só aprende em sala de aula. Dentro de sala de aula, você com aquelas crianças, você começa se motivar a aprender, a buscar, e tentar, né. Você faz aquela tentativa, uma não deu certo essa, vou buscar essa aqui, vou pra pesquisa porque também não adianta você ficar tipo assim: “vou adivinhar”, não! Tu tem que buscar. Você tem que buscar. Então eu busco, eu busco, isso como eu te falei, várias tentativas e vou mudando, a cada dia mais. Vou mudando, vou olhando com a minha colega também, vou tirando coisas boas da minha colega, e coisas que eu vejo que eu não gosto, não critico, mas também não faço pra mim, que eu observo e vejo: não. Ele faz assim, mas eu não vou fazer aquilo não, mas aí tem coisa boa que ele faz, vou pegar coisa boa, e nisso a gente vai trocando com as pessoas mais antigas, com esses que chegaram novos, novinhos, como vocês, e a gente vai trocando, é assim. Nos sites, vou pesquisando sempre, é isso.*  
[Professora Ana]

Os relatos das professoras demonstram que a experiência prática parece ser a fonte principal de seus saberes, bem como a troca e a partilha dos conhecimentos de trabalho entre os pares. A crítica à formação inicial também é salientada pelas docentes, pois muitas lacunas foram deixadas em seus cursos de graduação sobre como ensinar, como abordar os temas nas aulas, como enfrentar situações do cotidiano, entre outras. A busca pela superação destas lacunas ocorreu por meio de pesquisas, acessos à internet, de suas próprias práticas e também de suas experiências como alunas. Assim como Tardif (2000), concordo que os saberes profissionais dos docentes são plurais, compósitos, heterogêneos e provenientes de fontes variadas, e, apesar da formação inicial não oferecer todos os subsídios necessários à atuação docente, é importante reafirmar que as reflexões teóricas sobre a prática impedem a reprodução de fazeres acríticos (MONTEIRO, 2007, p.236), bem como apontou a professora Agnes.

### **3.4 - Planejamento de ensino**

O Planejamento das aulas é uma etapa imprescindível da organização do ensino. Ao planejar, definimos os objetivos, o que deve ser ensinado a partir das necessidades dos alunos, as estratégias a serem utilizadas e como os alunos serão avaliados. É por meio do planejamento que o professor cria as condições necessárias para que os alunos aprendam e, portanto, é considerado a primeira etapa do modelo de Raciocínio e Ação Pedagógica, proposto por Shulman (2014), por ter como ponto de partida a reflexão do professor sobre os propósitos de

ensino, a matéria ensinada, os alunos e sua ação prática pedagógica. Sendo assim, considere importante perguntar às professoras como é feito o planejamento de suas aulas para compreender as dinâmicas utilizadas para sistematizar o ensino.

*Tem que ter o plano A, plano B, plano C, plano D. Porque não funcionou o A pra aquele, ah, mas tem o B, tem o B, tem o C. Quando chego na escola, abro meu armário, tem um bolo assim na minha pasta, na minha mesa. “É pra você aquele plano A ali... pro outro B, mas pra você que era o plano A hoje, amanhã o plano A não vai servir pra você mais”, eu fico olhando... “Você já mudou?”, aí eu tenho que... “ah não... já, sabe? Aí tem que ser o B”. [...] Então, como eu te falei, eu divido em... esse ano que eu tô, né, eu divido em três. Eu tenho uma turma em três. Eu divido em três planejamentos diários, mas planejo em três pra minha turma. Faço individualmente. [Professora Ana]*

A professora Ana retrata a realidade vivida em sua turma, que possui alunos alfabetizados e em processo de alfabetização. Para garantir às crianças o acesso a práticas de leitura e de escrita, a professora prepara, individualmente, diferentes atividades de acordo com as necessidades apresentadas.

Já a professora Margareth relata que no Colégio Pedro II existem coordenadores pedagógicos para cada disciplina a ser ministrada e há um momento em sua grade de horários para discutir e elaborar o planejamento com sua equipe e a coordenadora da disciplina que leciona: estudos sociais. Este fato é apontado pela professora como um aspecto que assegura a qualidade do ensino da escola devido à troca e integração dos professores.

*É, tem uma parte que é individual, né, e tem uma parte que é coletiva, assim, eu gosto muito de propor coisas, eu não consigo ficar só recebendo, sabe? Geralmente, eu penso sobre alguma coisa, aí eu levo pra minha coordenadora e a gente faz em conjunto. [...] É, Lorelay, o grande barato do Pedro II, sabe? a grande vantagem é essa, a gente consegue ainda manter um status de escola de qualidade e tal em função disso. Nós temos tempo, dentro da nossa grade, de planejamento. Então a gente consegue encontrar a equipe, não só, eu não sento só com a minha coordenadora, eu sento com as outras colegas também. [...] É muito bacana, você saber o que tá sendo trabalhado nas outras áreas e tal, penso que é um ponto positivo. [Professora Margareth]*

A professora Sueli relata que seu planejamento também é feito em um horário específico reservado para planejar com outras professoras a partir das necessidades dos alunos.

*Então, é toda a segunda feira de 7:30 às 10:20, a gente tem um horário em comum, então as três sentam na sala dos professores, a gente discute algumas coisas, as vezes até trocamos alguns trabalhos... a professora do quinto ano: “ah eu tenho esse aluno aqui que tá aquém da turma e tal”, aí a gente troca algum trabalho do quarto ano para ele fazer, pra saber que nível ele tá, esse tipo de coisa né?! [Professora Sueli]*

No CAP/UFRJ, a professora Agnes vivenciou duas situações relacionadas ao

planejamento. O planejamento é feito com os professores que lecionam as mesmas disciplinas em turmas diferentes. Professores que ensinam história, geografia e ciências, planejam juntos. Em seu primeiro ano como professora, em 2016, Agnes ficou responsável pelas disciplinas história e geografia nos 4º e 5º anos e uma professora efetiva (Renata) lecionava ciências nos mesmos anos. As duas professoras se encontravam para discutir os planejamentos:

*Eu me reunia toda segunda-feira com a Renata e a gente trocava, né?! Eu organizava as minhas aulas e mostrava como começava, a parte prática, ela dava a opinião dela, eu dava a minha opinião, ela falava o dela, eu falava o meu. Era uma troca, né. Eu fazia o meu planejamento, ela fazia o dela e depois a gente meio que trocava e, as vezes, uma dava dica pra outra. Não vou dizer dica, né, mas uma atividade que a colega tá inserindo, uma ajudava a outra. [Professora Agnes]*

No final do ano letivo, a professora Renata solicitou afastamento para fazer doutorado e uma professora substituta entrou em seu lugar. Ademais, a grade curricular do 1º segmento do EF no CAp/UFRJ também sofreu alterações. Atualmente, uma professora é responsável por lecionar história, geografia e ciências no 4º ano e outra professora é responsável pelas mesmas disciplinas no 5º ano.

*Então, o que eu propus pra ela, na semana passada que ela entrou, quando a gente sentar, de eu passar a primeira organização que eu senti falta no início, de ter esse acolhimento, de organização e depois a gente fazer essa troca de planejamento que eu acho importante, que eu acho que é uma troca da experiência dela com a minha, entendeu? [Professora Agnes]*

Em relação à troca com os outros professores do mesmo ano escolar, a professora Agnes aponta que os professores não conseguem acordar um horário para a equipe, principalmente pelo fato das professoras substitutas trabalharem em outros locais<sup>16</sup> e não terem horários muito flexíveis:

*A gente tá criando um grupo do planejamento e a gente estava com a ideia de fazer um planejamento mais integrado no quarto ano. Só que assim, essa coisa da correria, a gente acaba não conseguindo tanto, então a última reunião de série<sup>17</sup> foi essa troca, né, de cada um falar o que tá dando, pra gente ter um particular, mas não conseguimos encontrar um dia comum pra todos pra gente sentar e falar sobre o planejamento. Português e Matemática acho que até consegue mais, porque eles se encontram mais. Mas os meus dias também não favorecem, entendeu? Eu fico outros dias, como eu sou substituta, então assim, acabo não encontrando. Então assim, esse planejamento acabou ficando um pouco prejudicado, sabe? [Professora Agnes]*

<sup>16</sup> Os professores do CAp/UFRJ trabalham 3 vezes na semana em sala de aula no turno da tarde, totalizando no máximo 12 tempos de 50 minutos..

<sup>17</sup> Reunião mensal que ocorre em todos os anos escolares com a presença de todos os professores que lecionam em determinado ano.

É interessante observar as diferentes dinâmicas apresentadas pelas 4 docentes. A professora Ana se desdobra em um trabalho solitário e difícil por se ver diante de uma turma que pode ser dividida em três devido às especificidades encontradas. A professora Margareth possui o apoio de uma coordenadora pedagógica específica da disciplina escolar que leciona e também compartilha seu planejamento com os outros professores das suas turmas. A professora Sueli planeja coletivamente com professoras de outras turmas do mesmo ano escolar e do ano posterior, o que possibilita, inclusive, a troca de atividades. A professora Agnes planeja com a professora do ano posterior ao seu, mas aponta que o planejamento com os professores das outras disciplinas de seu ano escolar seria mais interessante e produtivo para a turma.

### 3.5 - Saberes mobilizados ao ensinar

Que conhecimentos as professoras mobilizavam ao ensinar cotidianamente? O que é necessário ao professor para mobilizar e operar com as noções de tempo em sala? Ao perguntar às docentes quais conhecimentos lançavam mão para ensinar, identifiquei quatro aspectos comuns entre as falas das quatro professoras: a) conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) conhecimento pedagógico geral; c) conhecimento pedagógico do conteúdo; d) conhecimento dos alunos e suas características.

*Eu preciso saber os conteúdos, principalmente, os conteúdos. [professora Ana]*

*Precisa saber? Bom, como eu falei no início da entrevista, eu acredito que assim, se eu fosse administradora da prefeitura, se eu fosse prefeita, eu iria colocar um professor específico para cada área, como eu falei, eu não entendo porque só a partir de determinada série os professores são divididos. Eu acredito que deveria ter uma divisão desde sempre porque eu acredito que todas as disciplinas, assim, tem igual importância né, e já que não tem... fazer o que?! a gente tenta, acredito que todo professor, como falei, a as vezes ele vai dá, vai trabalhar naquele dia, um conteúdo de uma disciplina que ele não, se aprofundou muito, então ele precisa estudar, para dar aquela aula, enfim. [professora Sueli]*

*a gente precisa ter um espírito aguçado pra aquilo, né, uma curiosidade, vou colocar assim. Uma curiosidade pra aquilo. E eu... eu sempre tive, eu gosto de aprender, eu sempre tive um gosto sabe? pela aprendizagem, eu fico muito feliz quando eu aprendo alguma coisa, eu gosto de dedicar tempo ao conhecimento, sabe? [...] Eu penso que a partir do momento que eu me interesse por aquela coisa... é... conforme eu te falei, eu estudei muito, eu tenho muita formação em linguagem, né, então eu sempre trabalhei com língua portuguesa e aí eu aprendi, é claro, nos cursos que eu fiz, aprendi com as pessoas que eu trabalhei a estabelecer essas relações de leitura, né, a...a ir percebendo como a criança, ela vai se apropriando dessas relações dentro do tempo, visto que isso não ocorre do nada, que nenhuma criança tem um*

*insight sobre uma leitura que ela faz, não, ela precisa ser instigada a perceber. [...] Então, assim, é... como isso ocorreu na minha formação? Como eu me apropriei disso? É claro que lendo, observando, através das minhas práticas, de formação também, como eu te falei, o contato com outros profissionais que me levaram a ver essas estruturas, mas acho que muito mais pela minha curiosidade também, sabe? pelo meu desejo de aprender, pelo meu desejo de perceber... [Professora Margareth]*

*Acho que ele precisa de formação. Não sei se é porque eu acho que a minha formação foi muito boa... mas, assim, ao mesmo tempo, eu acho que ela tem um monte de lacunas, não sei se eu me cobro demais, mas acho que tem. Acho que toda formação tem uma determinada lacuna, e aí quando você vai pra sala de aula você vai percebendo: ah, preciso estudar mais isso, preciso estudar mais aquilo, entendeu? [...] eu acho que é importante essa coisa do professor pesquisador porque tem que estar sempre estudando e pesquisando. Dentro da sala de aula, aparecem questões sobre como esses alunos se comportam, de como você organiza a sua aula. [...] uma coisa que eu sempre começo [a aula], se eu tiver num laboratório ou fora do laboratório, eu sempre começo com eles em grupo, eu aprendi que... eu acho que assim produz melhor as aulas... e eu aprendi isso aqui no CAP, essa coisa da organização... aprendi porque eu vi que alguns colegas faziam e dava certo... não é só o fato de colocar em grupo, é a colocação que você vai fazer naquele grupo, né, eu consigo me ver mais na sala de aula, eu vou dando atenção para os grupos específicos, aí eu dou o comando e tento deixar eles se resolverem, depois eu vou lá, interfiro... [Professora Agnes]*

Para as professoras, dominar o conteúdo a ser ensinado é fundamental e, para tanto, é necessário buscar sempre a atualização de seus conhecimentos a fim de compreender e utilizar estratégias que melhor atendem às demandas da sala de aula. A amálgama entre os conhecimentos da matéria a ser ensinada e os conhecimentos pedagógicos gerais relacionados à organização e agrupamentos da turma, à identificação da atividade mais adequada ao momento, à seleção de materiais, é o que constitui o conhecimento pedagógico do conteúdo, denominado por Shulman (2014) como o ofício exclusivo dos professores. Saber o conteúdo é essencial, mas não é o suficiente para saber ensinar. A experiência prática e a troca com professores mais experientes trazem uma significativa contribuição para a formação docente, tendo em vista que

Quando a experiência é adquirida com o tempo, o professor planeja sua aula recorrendo também ao seu repertório experiencial. Esse repertório é readequado, transformado a partir das necessidades do professor e dos alunos, ensinado, avaliado e novamente compreendido, retornando à sua base de conhecimentos, no que Shulman (2005) trata de nova compreensão, última etapa do processo de raciocínio pedagógico (CRUZ, MACIEL, 2014, p. 80).

Sendo assim, é possível afirmar que a escola também é lugar de formação, considerando que o “saber-fazer”<sup>18</sup> é um dos conhecimentos profissionais que servem de base para o

---

<sup>18</sup> Saber proveniente da prática do professor, de sua própria experiência na profissão e da socialização profissional, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2002).

magistério (TARDIF, 2002). Compreendo que tal saber é subjetivo, pois cada professor é produtor de conhecimentos e de significados que são socialmente construídos e mobilizados no fazer de sua profissão, os quais devem ser o cerne das discussões sobre docência e formação de professores.

Desse modo, reitero a posição de Shulman (2014): a formação de professores deve estar próxima da profissão docente, do terreno da prática profissional do professor, que é multifacetado, no qual “conhecimentos diversos, princípios teóricos e práticos, valores e subjetividades se integram e interagem, colidem ou conflitam, convergem, divergem e até coexistem” (BRAINER, 2012, p.185).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, busquei analisar os saberes criados e mobilizados no fazer curricular de quatro professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF), considerando suas articulações com as noções de tempo desenvolvidas em diferentes contextos curriculares nos Anos Iniciais do EF.

A perspectiva teórica que fundamenta esta pesquisa reconhece e valoriza os saberes e conhecimentos produzidos e mobilizados pelos docentes. Reconheço, assim como Tardif (2000), que os professores são sujeitos do conhecimento. Meu objetivo foi compreender como as professoras estruturam e orientam suas práticas, quais são as fontes de seus saberes e quais estratégias utilizam para ensinar. Ao longo da pesquisa, busquei não julgar as práticas das professoras ou mesmo sugerir atividades ou métodos de ensino. Acredito que as subjetividades e especificidades de cada prática são as potencialidades desse estudo.

A tarefa foi complexa. Assim como as professoras entrevistadas, sou formada em Pedagogia e durante a minha formação não tive acesso às questões relacionadas às noções temporais. Somente ao participar do GEHPROF, um grupo de pesquisa sobre Ensino de História, pude estudar e entender a importância de tais conceitos nos anos iniciais do EF para a construção do pensamento histórico e produção de novas maneiras de compreender, ler e viver o tempo e no mundo. Muitos questionamentos vieram à tona e fiz muitas reflexões sobre a minha própria prática como professora, o que sem dúvidas motivou minha candidatura no mestrado.

Aprofundi meus conhecimentos sobre os saberes docentes, fiz disciplinas durante o curso do mestrado sobre ensino de temporalidades, recorri a banco de dados de artigos, dissertações e teses para identificar outras pesquisas com o recorte dado à minha pesquisa e constatei a escassez de estudos sobre as relações das professoras dos anos iniciais, formadas em pedagogia, com os saberes que ensinam, mais especificamente, noções de tempo.

Mais questões surgiram ao longo deste processo: Como as professoras operam com noções de tempo em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF)? Qual seria a natureza dos conhecimentos mobilizados pelas professoras? Por que ensinavam de determinada maneira e não de outra? Sempre ensinaram dessa forma? A atuação mudou ao longo da trajetória? Onde e como aprenderam a ensinar desse modo? O que sabem sobre o que ensinam?



A fim de responder estes questionamentos de base para compreensão da natureza dos conhecimentos mobilizados pelos professores (SHULMAN, 2014), adotei como procedimentos metodológicos: a) entrevistas semiestruturadas com quatro professoras; b) análise de documentos curriculares citados pelas professoras como norteadores de suas práticas pedagógicas, dentre eles estão os descritores pedagógicos, as orientações curriculares da prefeitura do Rio de Janeiro e os planos de curso do Colégio de Aplicação da UFRJ e Colégio Pedro II.

A escolha por ter duas professoras de escola municipal e duas professoras de escola federal deu-se pela possibilidade de investigar como o ensino das noções de tempo seria possível em condições de trabalho tão distintas. Nos colégios federais, as professoras entrevistadas trabalham três vezes na semana e em um turno. As professoras das escolas municipais trabalham em sala 40 horas semanais. A professora Margareth, do Colégio Pedro II, planeja suas aulas de Estudos Sociais com a coordenadora pedagógica da disciplina que leciona. A professora Agnes, do CAP/UFRJ, planeja suas aulas de História e Geografia com a professora do ano posterior ao seu que leciona as mesmas disciplinas. A professora Sueli, de uma Escola Municipal, que ministra todas as disciplinas previstas para o seu ano escolar, planeja com as professoras do 4º e do 5º ano. A professora Ana, de uma outra Escola Municipal, planeja individualmente as suas aulas de todas as disciplinas previstas para o seu ano escolar. Todas foram formadas em Pedagogia por instituições públicas. Todas possuem pós-graduação Lato Sensu e a professora Margareth possui mestrado em Educação.

As informações destacadas acima contribuíram para a investigação proposta. Durante as análises, pude identificar que as professoras das escolas municipais produzem e mobilizam saberes num contexto de relativa autonomia, principalmente quanto à seleção, construção e a aplicação de materiais didáticos, devido à reorganização curricular proposta pela secretaria municipal do Rio de Janeiro. Apesar das noções de tempo estarem presentes no ensino de diferentes disciplinas, é na História que suas abordagens se tornam essenciais e estruturais para o ensino desta disciplina, entretanto, como não existem descritores ou avaliações externas para História e também para Geografia, a prioridade é ensinar o que as provas externas querem avaliar. Acredito que esta é uma das justificativas para o fato destas professoras terem menos clareza das noções de duração, simultaneidade, mudanças e permanências em relação às professoras dos colégios federais.

As professoras dos colégios federais lecionam um menor número de disciplinas e dentre elas está a disciplina História, possibilitando a narração de diferentes situações de ensino em que mobilizaram as noções de tempo e a explicitação de seus objetivos de ensino, entretanto, o conhecimento pedagógico dos conteúdos das docentes referentes a essas noções apresenta limites e dificuldades quando da explicação e sistematização dos conceitos, o que reafirma a necessidade de maior atenção ao trabalho com essas noções nas atividades de formação de professores.

Destaco que as quatro professoras reconhecem a importância do ensino das noções de tempo nos anos iniciais e relataram momentos em que trabalharam com calendários, histórias de vida, rotina escolar, períodos históricos, os tempos indicados em literaturas infantis, entre outros, todavia, em alguns momentos, as professoras, ao longo das explicações sobre o que fazem, relataram que não tinham percebido anteriormente que estavam mobilizando noções de tempo, o que pode indicar que os conhecimentos das professoras sobre tais noções são tácitos, ou seja, foram construídos ao longo de suas experiências e estão integrados às suas habilidades como docentes.

As experiências das professoras foram apontadas como a principal fonte de seus saberes. As docentes buscam na troca com professores mais experientes, nas leituras ou buscas pela internet, na prática vivida com suas turmas estratégias que melhor atendem às demandas apresentadas e assim vão criando e aumentando seus “repertórios experienciais” (CRUZ, MARCEL, 2014). Sendo assim, é possível afirmar que a escola é lugar de formação para estas professoras.

A formação inicial não foi indicada como uma das fontes para o conhecimento sobre as noções de tempo, tendo em vista ausência da abordagem de tais noções ou a presença por meio de “situações pautadas em datas” ou “um trabalho da disciplina”. No entanto, para a professora Agnes, ter participado de um projeto de pesquisa durante a graduação foi fundamental para que ela pudesse ter mais elementos para pensar sobre seu fazer pedagógico ao ensinar História.

Para esta pesquisa, as contribuições de Shulman e Monteiro ofereceram importantes subsídios teóricos para a compreensão dos saberes mobilizados pelas professoras ao ensinarem noções de tempo. Um dos questionamentos que permearam esta pesquisa foi: o pedagogo poderia ter conhecimento pedagógico de um conteúdo que supostamente não teria domínio? Ao longo da pesquisa, pude identificar que as noções de tempo não são os objetivos primários de ensino das professoras, ou seja, as professoras apresentaram diferentes conteúdos e atividades

de ensino que abordavam noções de tempo, mas ainda não tinham passado por um processo de reflexão profunda sobre tal conceito devido às lacunas deixadas na graduação e por não terem acesso a essas discussões ao longo de suas trajetórias. Entretanto, para essas atividades de ensino que abordavam estas noções, a pesquisa, a troca com outros professores e a reflexão sobre a prática foram fundamentais para que as docentes encontrassem novas maneiras de ensinar.

Este fato afeta diretamente os objetivos de ensino, a sistematização das atividades, a compreensão sobre a importância deste conceito para o desenvolvimento do pensamento histórico e da capacidade de realizar deslocamentos temporais e a leitura e utilização dos documentos curriculares que foram citados como orientadores de suas práticas. Todos os documentos analisados indicaram explicitamente ou implicitamente possíveis abordagens às noções de tempo, no entanto, as professoras não conseguiram identificá-las.

Acredito que esta pesquisa oferece contribuições para o campo do Currículo e do Ensino de História, entendido como *lugar de fronteira* por propiciar diálogos e trocas entre as áreas de Educação e de História. As análises apontaram que as noções de tempo são tácitas para as professoras e tal fato demonstra a urgência na reformulação dos currículos de pedagogia. A abrangência excessiva da formação do pedagogo limita as reflexões e estudos necessários para o pleno domínio dos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais do EF.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Aracy do R. **Estudos sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro, RJ: ACCESS Editora, 1993.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.a & SILVA, Tomáz T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Editora Cortez, 2011.
- BARATZ Jaime. **O tempo histórico e sua apresentação pelas professoras do ensino fundamental I** / Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.
- BARBOSA, Manuel. Racionalidades e papel do educador: perspectiva simples e abordagem complexa. In **Diversidade e identidade/1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação**; coord. Adalberto Dias de Carvalho. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Instituto de filosofia, 2000.
- BLANCH, J.; FERNÁNDEZ, A. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez. 2010
- BORGES, Thelma Pontes. Desenvolvimento da noção de tempo e o ensino de História. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional De História** – Fortaleza, 2009.
- BRAINER, Margareth. **O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFRJ.
- BRANDÃO, Zaia. Indagação e convicção: fronteiras entre a Ciência e a Ideologia. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, set./dez., p. 841-856.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 1/2006. **Diretrizes curriculares da pedagogia**. **Diário Oficial da União**, n. 92, seção 1, p.11-12, 166 de maio de 2006.
- CARNEIRO, Marcelo Carbone. O Tempo, segundo a epistemologia genética de Piaget. **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência** - Bauru, 2003.
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ. Plano de curso. 2017.
- COLÉGIO PEDRO II: **Projeto Político-pedagógico**. Brasília: Inep/MEC, 2002
- COSTA Marisa Vorraber, Uma agenda para jovens pesquisadores, in, COSTA Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II**, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- CRUZ, Giseli. B. da; MARCEL, Jules. A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 56-82, jan./abr. 2014.
- CRUZ, Giseli B.; AROSA, Armando. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Vol. 11, No 26 (2014)
- ESTEBAN, Maria T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

JUNIOR, Valter C. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. **Revista Brasileira De Educação Médica** 580 34 (4) : 580-586; 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitura: Aspectos cognitivos da Leitura**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, ,2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores: entre saberes e práticas**. Educ. Soc. vol.22 no.74 Campinas, Apr. 2001.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RJ, 2002. Tese (Doutorado em Educação).

\_\_\_\_\_. Tempo presente no ensino de História: o anacronismo em questão. In: Gonçalves, Marcia de A.; Monteiro, Ana Maria F. da C.; Reznik, Luis; Rocha, Helenice A.B.. (Org.). **Qual o valor da História hoje?**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012, v. 1, p. 191-214.

\_\_\_\_\_. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007(a).

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História: lugar de fronteira. História: guerra e paz. **XXIII Simpósio Nacional de História**. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). Londrina: ANPUH/ Mídia, 2007(b).

MONTEIRO, Ana Maria F. C., PENNA, Fernando de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

OLIVEIRA, Sandra Regina. O Tempo, a criança e o ensino de história. In: Ernesta Zamboni; Vera Lucia Sabongi De Rossi. (Org.). **Quanto Tempo o Tempo tem**. 1ed. Campinas: Alínea, 2003, v. , p. 173-204.

OLIVEIRA, Sandra Regina; MIRANDA, Sonia Regina (orgs.). Educar para a compreensão do Tempo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 273-277, set.-dez. 2010.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. 3ªed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Cadernos pedagógicos da rede municipal**, 2016. <http://www.rioeduca.net/blog.php?bid=20&tag=descritores>

\_\_\_\_\_. **Cadernos pedagógicos da rede municipal, 2017**. <http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/DESCRITORES/1%C2%BA%20Bimestre/>

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares de Geografia, 2016a**. <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares de História, 2016b**. <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2. 2014.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade histórica como categoria central no aprendizado histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: Ernesta Zamboni; Vera Lucia Sabongi De Rossi. (Org.). **Quanto Tempo o Tempo tem**. 1ed. Campinas: Alínea, 2003, v., p. 173-204

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. v. 04, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TURRAZI, Maria Inez; GABRIEL, Carmen Teresa. **Tempo e História**. São Paulo: Moderna, 2000.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 5ª ed. Porto Alegre: Globo, 1978

ZAMBONI, Ernesta.; FONSECA, Selva. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do Tempo histórico: leituras e indagações. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENSINO DE NOÇÕES DE TEMPO: INVESTIGAÇÃO SOBRE SABERES  
DOCENTES MOBILIZADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
PESQUISADOR: PROF. MESTRANDA LORELAY BRANDÃO

ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> ANA MARIA MONTEIRO

---

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida por **Lorelay Pereira Brandao**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e orientada por **Ana Maria Monteiro**, professora associada da mesma instituição. A pesquisa intitulada “**ENSINO DE NOÇÕES DE TEMPO: Investigação sobre Saberes Docentes mobilizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**” objetiva analisar os saberes criados e mobilizados no fazer curricular de quatro professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF), considerando suas articulações com as noções de tempo desenvolvidas em diferentes contextos curriculares nos Anos Iniciais do EF.

Sua contribuição se restringirá à participação de uma entrevista semiestruturada em áudio para posterior transcrição e análise dos dados. Destacamos que garantimos o sigilo da identificação de sua identidade.

Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Firmamos que a sua participação na pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Lembramos que trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo e a identificação ficará restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados do estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá contactar a pesquisadora pelos telefones 2199105-1403, ou por e-mail: [lorelaypb@gmail.com](mailto:lorelaypb@gmail.com); e/ou a professora orientadora da pesquisa no Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ pelo telefone 2541-4894 ou por e-mail: [anammonteiro22@gmail.com](mailto:anammonteiro22@gmail.com) ou, ainda, no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250 – Praia Vermelha – Rio de Janeiro, RJ – Palácio Universitário – 2º andar – Faculdade de Educação – Sala 234.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Professor(a) Participante**

\_\_\_\_\_  
**Lorelay Pereira Brandão**  
Pesquisador

Observação: Em caso de denúncia ou reclamação, você deve procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250 - Praia Vermelha- Rio de Janeiro, RJ - Prédio da Decania do CFC, 3º andar - sala 30. O telefone para contato é (21)3938-5167.

**ANEXO 2**

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO PARA O  
COMITÊ DE ÉTICA**

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA  
E CIÊNCIAS HUMANAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ENSINO DE NOÇÕES DE TEMPO: Investigação sobre Saberes Docentes mobilizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

**Pesquisador:** LORELAY PEREIRA BRANDAO

**Versão:** 1

**CAAE:** 67027517.0.0000.5582

**Instituição Proponente:** DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 035041/2017

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto ENSINO DE NOÇÕES DE TEMPO: Investigação sobre Saberes Docentes mobilizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que tem como pesquisador responsável LORELAY PEREIRA BRANDAO, foi recebido para análise ética no CEP UFRJ - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 12/04/2017 às 13:56.

**Endereço:** Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 2º andar, sala 30  
**Bairro:** URCA **CEP:** 22.290-240  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

**ANEXO 3**  
**APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA**

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA  
E CIÊNCIAS HUMANAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENSINO DE NOÇÕES DE TEMPO: Investigação sobre Saberes Docentes mobilizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

**Pesquisador:** LORELAY PEREIRA BRANDAO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 67027517.0.0000.5582

**Instituição Proponente:** DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.023.223

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisadora relata: "(...)No exercício de minhas funções como professora de turma de 1º ano (em 2016) e de 2º ano (em 2015) do EF do Colégio de Aplicação da UFRJ, percebi que algumas das minhas ações pedagógicas eram permeadas pelo tempo, como por exemplo: os momentos em que escrevia a rotina do dia no quadro (registro coletivo das atividades do dia) e explorava com os alunos o que ia acontecer antes, durante e depois de cada atividade prevista para aquela aula; quando realizava atividades sistematizadas sobre o calendário e/ou explorava os dias e os meses do ano; ao observarmos como estava o tempo no dia, as vezes comparando com o dia anterior - se estava chovendo, nublado ou ensolarado. Tais situações dentre inúmeras outras me faziam pensar ainda mais sobre o tempo como um conceito complexo a ser ensinado e sistematizado com crianças pequenas.(...)

(...) Desta forma, se por um lado minha curiosidade e motivação permaneceram relacionadas ao ensino do tempo para crianças, reconheço que no instante em que ingresso no mestrado ficou mais evidente o desejo de investigar a compreensão de professores dos anos iniciais do EF que atuam ou que desenvolvem sua prática pedagógica ensinando noções de tempo, mais especificamente noções de sucessão, duração, simultaneidade, mudanças e permanências. Entendendo que a abordagem do conceito de tempo por professores de 4º e 5º anos do EF se faz

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA  
E CIÊNCIAS HUMANAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.023.223

essencial, interessel-me por investigar como estes professores, comumente formados em Pedagogia (assim como eu), operam com noções de tempo em sala de aula."

**Objetivo da Pesquisa:**

De acordo com a pesquisadora: "O objetivo geral desta pesquisa é analisar os saberes criados e mobilizados no fazer curricular de quatro professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF), considerando suas articulações com as noções de tempo desenvolvidas em diferentes contextos curriculares nos Anos Iniciais do EF."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a pesquisadora, a pesquisa representa riscos ou desconfortos mínimos. Quanto aos benefícios, ainda segundo a pesquisadora, a pesquisa não proporciona nenhum benefício direto ao entrevistado, mas sua contribuição poderá auxiliar este projeto que busca analisar os saberes mobilizados pelos professores, lançando luz e questões para o campo do Currículo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresentado encontra-se dentro dos parâmetros estabelecidos pelo CEP/CFCH.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O RCLE (antigo TCLE) apresenta quase todos os requisitos solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CFCH, faltando apenas acrescentar o contato do CEP/CFCH e a escrita da garantia do participante em ter uma segunda via do RCLE.

**Recomendações:**

Acrescentar no RCLE (antigo TCLE) o contato do CEP/CFCH e a escrita da garantia do participante em ter uma segunda via do RCLE.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está aprovado e reforça-se o cumprimento das recomendações acima.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_898753.pdf	11/04/2017 19:06:49		Aceito
Folha de Rosto	img068.pdf	11/04/2017 19:05:12	LORELAY PEREIRA BRANDAO	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO.docx	08/04/2017	LORELAY PEREIRA	Aceito

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_898753.pdf	11/04/2017 19:06:49		Aceito
Folha de Rosto	img068.pdf	11/04/2017 19:05:12	LORELAY PEREIRA BRANDAO	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO.docx	08/04/2017	LORELAY PEREIRA	Aceito

Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30  
 Bairro: URCA CEP: 22.290-240  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

Página 02 de 03

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA  
 E CIÊNCIAS HUMANAS DA  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.023.223

/ Brochura Investigador	PROJETO.docx	10:42:11	BRANDAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	08/04/2017 10:36:29	LORELAY PEREIRA BRANDAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 19 de Abril de 2017

Assinado por:  
 Fátima da Silva Grave Ortiz  
 (Coordenador)



## **ANEXO 4**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISA – ENSINO DE NOÇÕES DE TEMPO: INVESTIGAÇÃO SOBRE SABERES DOCENTES  
MOBILIZADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
MESTRANDA – LORELAY BRANDÃO FAÇANHA  
ORIENTADORA – ANA MARIA MONTEIRO



- 1- Qual é o seu nome completo e idade?
- 2- Conte-me sobre sua formação docente.
- 3- Você já fez outros cursos? Está realizando alguma formação?
- 4- Quanto tempo de magistério você tem?
- 5- Em quais escolas você já trabalhou, por quanto tempo e em que áreas?
- 6- Há quanto tempo você atua em sua escola atual? Quais foram as funções exercidas ao longo destes anos?
- 7- Como é a sua rotina em sala de aula? Quais são os objetivos?
- 8- Quais atividades de ensino estão sempre presentes em suas aulas? Quais são os objetivos?
- 9- Você sempre ensinou desse modo? Sua atuação mudou ao longo da sua trajetória?
- 10- Onde e como você aprendeu a ensinar desse modo?
- 11- Como é feito o planejamento de suas aulas? Individual ou coletivo?
- 12- Você acha que é possível ensinar noções de tempo nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais noções? Por quê?
- 13- Você considera importante ensinar noções de tempo? Em que áreas disciplinares?
- 14- Você pode comentar momentos em que as noções de tempo foram abordadas em conteúdos em suas aulas?
- 15- O que norteou sua opção por este tipo de atividade?

- 16- Quais são os tipos de atividades escolares que você acha que possibilitariam a construção da noção de tempo pela criança?
- 17- Você utiliza ou já utilizou referenciais teóricos para compreender a construção da noção de tempo pela criança?
- 18- Como se organiza o tempo nas/das atividades docentes nas aulas? Esses momentos são trabalhados em sala? Como? Você acha importante?
- 19- Sobre as relações entre passado, presente e futuro, quais atividades podem contribuir para a abordagem dessas relações?
- 20- Você leva os alunos a pensarem sobre duração e simultaneidade? Se sim, como? Se não, por quê?
- 21- Você leva os alunos a pensarem sobre mudanças e permanências? Se sim, como? Se não, por quê?
- 22- Na sua formação em Pedagogia, houve estudos ou abordagens em relação às noções de tempo?
- 23- Quais disciplinas na graduação abordavam tais noções?
- 24- Em algum outro momento de formação houve estudos ou abordagens em relação às noções de tempo?
- 25- O que o professor precisa saber para mobiliza e operar noções de tempo?
- 26- Há Projeto Político Pedagógico na escola?
- 27- Quais são os documentos oficiais que orientam o trabalho com as noções de tempo na escola?
- 28- Quais referenciais teóricos utilizados nas orientações dadas pela escola? Eles clareiam sua concepção? Qual sua opinião sobre eles?
- 29- Você acredita que os materiais didáticos ajudam no trabalho com noções de tempo? Como?
- 30- Quais são os materiais didáticos que poderiam orientar o trabalho com tais noções?

31- Você utiliza algum material didático específico? Qual?

32- Você recebe e utiliza os cadernos pedagógicos da SME? Eles apontam atividades com noções de tempo?

33- Você cria materiais didáticos?

**ANEXO 5**  
**PLANO DE CURSO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

TURMA: 14 A e B  
ANO LETIVO: 2017

PROFESSORA: Dayane Vieira  
DISCIPLINA: História e Geografia

### PLANO DE CURSO

TRIMESTRE	UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDOS	AULAS PREV.
1º	<b>Primeiros Habitantes e Patrimônio Histórico Cultural Brasileiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórias de vida</li> <li>- Cultura material objetos com muita história</li> <li>- Sítios arqueológicos</li> <li>- Antepassados dos Indígenas: O povo Marajoara;</li> <li>- As heranças indígenas, arte indígena, a pintura corporal.</li> </ul>	16
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os índios como primeiros habitantes;</li> <li>- Disputa pelo território</li> <li>- Ocupação da terra na cidade e no campo, caracterização dos espaços urbano e rural;</li> <li>- As relações do município com outros municípios e estados: as regiões brasileiras</li> <li>- Unidades formadoras do município: bairro, regiões-administrativas e subprefeituras</li> <li>- O município em diferentes espaços: no estado, na região, no país, no continente, no planeta.</li> </ul>	18
2º	<b>História do município do Rio de Janeiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo de ocupação e organização do município</li> <li>- Fundação da cidade.</li> </ul>	37

	<p><b>Política e administração no Rio de Janeiro: Greve, Cidadania e Solidariedade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direitos de cidadania: órgãos de defesa e proteção da cidadania</li> <li>- Poderes: executivo, legislativo e judiciário;</li> <li>- Administração pública governo e servidores públicos. Eleições e processos de representação</li> <li>- Sentidos de greve, cidadania e solidariedade;</li> </ul>	
30	<p><b>A paisagem natural do município</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação espacial noção de escala, localização e orientação, legenda, mapas, plantas e maquetes;</li> <li>- Direção: pontos cardais e colaterais;</li> <li>- Representação dos elementos naturais: elevações e curvas do nível;</li> <li>- Transformações da paisagem natural: ações naturais e sociais/culturais;</li> <li>- Caracterização da hidrografia, da vegetação, do relevo, do clima, e do litoral</li> </ul>	31

\* É importante destacar que, em se tratando de turmas do Ensino Fundamental I, para além desses temas/assuntos elencados, outros conteúdos vão atravessar o que está proposto, dependendo da necessidade de cada assunto abordado, como também, a inserção de temas transversais. Consequentemente, os temas serão abordados em outros momentos, salientando que não há uma fixação estática em relação a ordem de apresentação de cada assunto, nem a quantidade de aulas para cada um. Durante TODO o ano letivo o trabalho desenvolvido diz respeito à contribuição na formação de procedimentos que são imprescindíveis a estudantes, principalmente nesta área: como descobrir coisas novas? Como a sociedade constrói conceitos? O que é pesquisar? Como se registra descobertas de uma pesquisa? Etc.

Assinatura: .....

**ANEXO 6**

**PLANO DE CURSO DO COLÉGIO PEDRO II**



## Apresentação

Basicamente, o que se pretende com as atividades de Estudos Sociais é a construção da noção de vida em sociedade e sua organização sociopolítico-cultural, no espaço e no tempo, encontrando seus fundamentos na História, Geografia, Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política.

Anacy do R. Antunes, Heloisa F. Menandro, Tomoko I. Paganelli.  
*lx: Estudos sociais: teoria e prática*

### Princípios orientadores para uma nova proposta

- Garantia ao aluno do acesso ao conhecimento universal acumulado de forma global e menos fragmentada.
- Estabelecimento das relações entre a vida cotidiana e a vida escolar, associando as experiências vividas pelo aluno ao campo conceitual trabalhado na escola.
- Exercício da vivência cidadã para a construção da noção da vida em sociedade.
- Estabelecimento da prática dialógica (professor/aluno – aluno/aluno) como base para toda a ação pedagógica.

- Valorização da pesquisa como caminho para a construção do conhecimento e leitura de mundo.

Na elaboração do Plano geral de ensino de 1988, o planejamento curricular na área de Estudos Sociais contou com a orientação da professora Tomoko Iyda Paganelli, de Didática e Prática de Ensino em Geografia e Metodologia de Estudos Sociais, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Ao longo do desenvolvimento e operacionalização daquele plano, vivenciamos um processo de avaliação permanente, o qual nos levou a propor as mudanças agora apresentadas.

Aquela trabalho estava fundamentado numa abordagem linear dos conteúdos, partindo do pressuposto de que o aluno necessitava dominar certos conteúdos para a compreensão de outros.

Dai, nos planos de ensino, os conteúdos eram apresentados em progressão, numa estrutura em círculos concêntricos, em rígida condução da criança para passar por etapas: do mais próximo para o mais distante (espaço) e do mais recente para o mais remoto (tempo).

As mudanças propostas neste documento visam tornar esta abordagem mais flexível.

Acredita-se que, para a aprendizagem se tornar significativa, os conteúdos devem ser analisados e abordados de maneira a constituírem uma rede de significados. Para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento, é necessário vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares e hierárquicos de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como "acúmulo", indicando a necessidade de romper essa linearidade e hierarquia.

O currículo deve ser, portanto, composto de uma pluralidade de pontos ligados entre si, por vários caminhos a serem seguidos. Nenhum ponto (ou caminho) deve ser privilegiado e/ou subordinado a um outro de forma única. Os caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles.

Ao dotar de significação tal percurso, o estudo dos diferentes conteúdos torna-se justificado, não só pela sua qualidade, mas pela possibilidade de construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, idéias, imagens que permitem representar a realidade.

Como o espaço e/ou situação vivida pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares e/ou situações com os quais os alunos têm contato e são capazes de pensar a respeito, a rígida hierarquia entre a passagem do nível local ao mundial deve ser reconsiderada; a compreensão de como a realidade local se relaciona com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente.

O próprio processo de globalização pelo qual o mundo de hoje passa, ao mudar a dimensão do que é imediato, demanda uma compreensão maior das relações de interdependência existentes entre os lugares, bem como das noções de espacialidade e territorialidade intrínsecas a esse processo.

Uma abordagem curricular que leve em conta tais preocupações pretende levar o aluno à compreensão de que ele é parte integrante do ambiente e da história, sofrendo e realizando transformações.

Reconhecemos que a criança possui uma bagagem própria de conhecimentos, da qual fazem parte todas as experiências por ela vivenciadas. Em casa, na rua, junto aos familiares, aos amigos, por intermédio dos meios de comunicação, essa bagagem é cotidianamente enriquecida com novos conhecimentos. Essas informações formam a visão do mundo da criança, estruturando a sua representação da realidade. E é nela que a criança vai encontrar subsídios para construir sua noção de identidade, como parte de uma família, sendo capaz de realizar a leitura da sociedade em que vive tornando-se seu agente participante e transformador.

Embora estejamos propondo novas abordagens para desenvolver o trabalho, o nosso objeto de estudo – a dinâmica da vida em sociedade no espaço e no tempo – permanece o mesmo; por isso mantivemos a denominação de Estudos Sociais.

Se a dinâmica da vida em sociedade no espaço e no tempo é o que pretendemos, toma-se necessário buscar os fundamentos do trabalho a ser desenvolvido, não só na História e na Geografia – como propõem os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) –, como também na Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Economia e Política.

Assim, foram selecionados quatro eixos conceituais organizadores das competências a serem desenvolvidos pelo aluno, ao longo do Primeiro Segmento: espaço, tempo, grupo social e cultura. A introdução deste último eixo, que não constava do antigo documento, deve-se a um acúmulo de observações e reflexões feitas durante esses anos.

Em relação à proposta metodológica, fundamentamo-nos no princípio dialógico, que acreditamos dever existir na relação aluno/professor. Assim sendo, o trabalho desenvolve-se com a participação efetiva dos alunos, buscando suas experiências anteriores, capacitando-os a construir seu próprio conhecimento a partir das informações obtidas em diferentes fontes e nas relações sociais, travadas tanto no seu meio cultural como em outros.

Acreditamos também que os ambientes para a exploração da realidade não devam ficar restritos à sala de aula.

Para melhor levantamento e aproveitamento das informações e/ou dados, no processo de construção do conhecimento, ressaltamos a importância de atividades como a excursão pedagógica. Dependendo da etapa do desenvolvimento do tema estudado, os alunos poderão, nas excursões pedagógicas, levantar ou confirmar hipóteses suscitadas por questões propostas, inferir, a partir dos dados observados no ambiente, ou descobrir novas possibilidades que gerem outras hipóteses.

A utilização de atividades que envolvam o estudo do meio possibilita, como citam os PCNs, o desenvolvimento de um olhar indagador sobre o mundo; permite a compreensão de que as relações entre os homens se apresentam como específicas de determinada época e envolvem num contexto; conduz à percepção de que uma mesma realidade admite diversidade de interpretações e que as conclusões que o aluno conseguir organizar poderão ser admitidas como algumas dentre as possíveis para a leitura do mundo e da sociedade.

## 1. Competências

- Relacionar noções de diferença e semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de uma identidade individual, coletiva e social;
- compreender as diversas formas de relações sociais, observando que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina história nacional e de outros lugares;
- apropriar-se de informações históricas relevantes, na intenção de:
  - estabelecer identidade e diferenças com os outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida;
  - formular algumas explicações para questões presentes e passadas;
- conhecer histórias de outros tempos relacionadas com o espaço em que vive, possibilitando a compreensão de si mesmo e da vida coletiva de que faz parte;
- interpretar paisagens, estabelecendo comparações e analisando as múltiplas relações entre sociedade e natureza de determinado lugar.

### 1.1 Eixos norteadores

- Grupo social
- Espaço
- Cultura
- Tempo

### 1.3 Competências disciplinares para o Segundo Nível

#### 1.3.1 Grupo social

- identificar os grupos étnicos e sociais que, ao longo do tempo, constituíram o povo brasileiro;
- reconhecer que a formação do povo brasileiro é resultado de um processo de miscigenação entre esses grupos;
- reconhecer-se como integrante do povo brasileiro e, portanto, portador de características desses diferentes grupos;
- identificar aspectos econômicos, políticos e sociais da vida cotidiana da sociedade da cidade do Rio de Janeiro, em épocas passadas e presentes;
- identificar as relações de poder estabelecidas entre a cidade do Rio de Janeiro e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
- reconhecer relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sua coletividade estabeleceu ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- observar as permanências e transformações ocorridas na dinâmica da vida social ao longo do tempo;

- caracterizar as relações e condições de trabalho em diferentes épocas da história da cidade do Rio de Janeiro, do Estado e do País;
- caracterizar a organização social e político-administrativa da cidade do Rio de Janeiro, relacionando-a com o Estado do Rio de Janeiro e com o País;
- identificar os principais órgãos prestadores de serviços públicos na cidade do Rio de Janeiro;
- analisar algumas soluções apresentadas pelo poder público e as diferentes organizações da sociedade para os problemas identificados;
- propor alternativas para a solução desses problemas;
- reconhecer como as decisões tomadas pelos representantes dos diferentes poderes político-administrativos influem na vida das pessoas;
- vivenciar situações nas quais as soluções propostas para a resolução dos problemas possam ser aplicadas;
- compreender a finalidade dos tributos recolhidos pelo poder público;
- identificar o processo de eleições diretas como um processo democrático de escolha dos representantes dos diferentes poderes político-administrativos;
- identificar as principais atividades exercidas pelos membros dos diferentes poderes político-administrativos;
- compreender o processo de construção histórica dos direitos de cidadania;
- perceber que é no exercício dos direitos e deveres de cidadania que acontece a participação efetiva na vida social;
- exercer, de forma autônoma e crítica, sua cidadania nos grupos sociais a que pertence, a partir da clareza e compreensão de seus direitos e deveres;
- identificar as condições de sua participação como cidadão;
- analisar os processos de imigração e emigração na formação e organização da população brasileira, a partir dos grupos sociais aos quais pertence;
- conhecer direitos sociais da criança e do adolescente;
- reconhecer, em seu cotidiano, situações em que esses direitos sejam respeitados ou não;
- reconhecer a importância da escolha dos representantes dos diferentes poderes político-administrativos;
- reconhecer a importância da organização e participação das pessoas em movimentos e associações com fins sociais, políticos e ambientais no exercício da cidadania;
- diferenciar produção, comercialização de bens e prestação de serviço;
- compreender as funções que o transporte e a comunicação assumem nas relações entre os grupos que ocupam diferentes localidades do município, do Estado e do País;
- reconhecer a importância da troca de produtos e serviços entre diferentes localidades do município, Estado e País;
- identificar os principais problemas enfrentados, atualmente, nas diversas atividades econômicas ocorridas na cidade do Rio de Janeiro;
- reconhecer que os aspectos econômicos e políticos afetam diretamente a vida cotidiana da sociedade.

### 1.3.2 Espaço

- Reconhecer e localizar as características da paisagem local e compará-las com as outras paisagens;
- identificar diferenças regionais do Brasil, considerando os aspectos da espacialização e especialização do trabalho, a interdependência entre as cidades e o campo, os elementos biofísicos da natureza, os limites e as possibilidades dos recursos naturais;
- conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam com o espaço e como constituem a paisagem no qual se encontram inseridos;
- reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens na estruturação da vida em sociedade;
- comparar as ações do homem e da natureza na formação de diferentes paisagens;
- identificar as transformações ocorridas na natureza, pela ação do homem, e suas conseqüências;
- estabelecer relações entre as ações humanas e a qualidade do meio ambiente;
- valorizar práticas que demonstram a preocupação com a qualidade do meio ambiente;
- construir, ler e interpretar diferentes formas de representação do espaço;
- observar que a linguagem cartográfica tem uma simbologia própria;
- reconhecer a necessidade de indicadores de direção, distância e proporção na confecção de diferentes tipos de mapas para garantir a legibilidade das informações;
- utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e tratamento da informação mediante diferentes fontes.

128

Colégio Pedro II: Projeto Político-Pedagógico

### 1.3.3 Cultura

- Valorizar a memória individual e coletiva, por relatos, documentos, objetos e fatos como resgate de sua cultura;
- perceber que existem permanências e transformações de costumes e hábitos, nos diferentes grupos;
- identificar manifestações culturais dos grupos que constituem o povo brasileiro;
- reconhecer a presença de algumas dessas manifestações culturais no seu cotidiano;
- constatar a influência mútua sofrida pelas diferentes culturas, na formação do povo brasileiro;
- valorizar a diversidade cultural brasileira, atribuindo às suas variadas manifestações e contribuições o mesmo grau de importância;
- analisar relações estabelecidas entre grupos construtores do povo brasileiro, identificando processos de confronto e dominação cultural;
- constatar as diversas formas de discriminação (étnica, etária, física, de gênero, econômica, etc.);
- comparar o uso de técnicas e tecnologias por meio do trabalho humano, envolvendo modos de vida de diferentes grupos sociais;
- reconhecer o papel das tecnologias na transformação e apropriação da natureza e na construção de paisagens distintas;
- reconhecer o papel da informação e da comunicação nas dinâmicas existentes entre os grupos que ocupam as diferentes regiões do Brasil.

### 1.3.4 Tempo

- Ordenar fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais tanto numa ordem linear como cíclica (antes/depois, remoto/próximo, simultaneamente, durante e recorrente);
- representar graficamente uma seqüência temporal por uma linha de tempo;
- localizar um ou mais fatos em uma seqüência temporal;
- relacionar fatos organizados em uma linha de tempo, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- perceber que as relações de anterioridade e posterioridade são estabelecidas a partir de referenciais;
- constatar que determinados fatos e acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo ou num mesmo intervalo de tempo;
- identificar o início e o fim de determinadas ações realizadas ou períodos de tempo;
- medir os intervalos de tempo contidos entre o início e o fim de uma ação realizada e/ou períodos de tempo, utilizando unidades de medida padronizadas ou não;
- comparar durações de tempo variadas;
- perceber a diferença entre o passar contínuo do tempo e a contagem ou quantificação que se faz sobre ele;
- perceber que uma determinada ação, desenvolvida num dado intervalo de tempo físico, pode provocar, em diferentes indivíduos, variadas sensações de intensidade e duração;
- perceber variadas formas de utilização do tempo, relacionando-as com as diferentes culturas e atividades humanas;

### 1.3.4 Tempo

- Ordenar fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais tanto numa ordem linear como cíclica (antes/depois, remoto/próximo, simultaneamente, durante e recorrente);
- representar graficamente uma seqüência temporal por uma linha de tempo;
- localizar um ou mais fatos em uma seqüência temporal;
- relacionar fatos organizados em uma linha de tempo, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- perceber que as relações de anterioridade e posterioridade são estabelecidas a partir de referenciais;
- constatar que determinados fatos e acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo ou num mesmo intervalo de tempo;
- identificar o início e o fim de determinadas ações realizadas ou períodos de tempo;
- medir os intervalos de tempo contidos entre o início e o fim de uma ação realizada e/ou períodos de tempo, utilizando unidades de medida padronizadas ou não;
- comparar durações de tempo variadas;
- perceber a diferença entre o passar contínuo do tempo e a contagem ou quantificação que se faz sobre ele;
- perceber que uma determinada ação, desenvolvida num dado intervalo de tempo físico, pode provocar, em diferentes indivíduos, variadas sensações de intensidade e duração;
- perceber variadas formas de utilização do tempo, relacionando-as com as diferentes culturas e atividades humanas;
- utilizar a memória individual e coletiva para reconstituir o passado em seus vários níveis;
- estabelecer relação entre as histórias individuais e a coletiva;
- compreender a história como um processo coletivo, em que todos estão incluídos, influenciando a ação das pessoas e por ela sendo influenciados;
- reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual;
- caracterizar determinadas épocas ou períodos históricos da sociedade brasileira, a partir da análise de alguns aspectos do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro;
- reconhecer permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas de diferentes grupos sociais, no tempo;
- identificar determinados marcos que demonstram mudanças pelas quais o tempo pode ser demarcado dentro de sua duração infinita;
- utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas da história de nossa sociedade;
- reconhecer que existem diferentes fontes históricas que podem ser utilizadas para formular algumas explicações para questões presentes e passadas;
- utilizar diferentes fontes históricas para formular algumas explicações para questões presentes e passadas.