

## O ESPAÇO E O TEMPO NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NA SALA DE AULA

*Ernesta Zamboni\**  
ernesta.zamboni@terra.com.br

*Sandra Regina Ferreira de Oliveira\*\**  
sandra.oliveira@sercomtel.com.br

**RESUMO:** Neste texto apresentamos reflexões sobre a organização do espaço e a utilização do tempo por professoras e alunos, e quais as relações, implicações e possibilidades que podem ser estabelecidas com o ensino de História. Os dados analisados foram coletados a partir de uma pesquisa empírica desenvolvida junto a duas salas de terceira série do ensino fundamental. Nesta análise também abordaremos algumas situações que ocorrem na sala de aula, que, à primeira vista, podem ser consideradas banais, mas, no cotidiano da escola, assumem destacada importância, porque interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno, em todas as áreas do conhecimento, por conseguinte, interferem na cognição histórica.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino História; aprendizagem; cognição; professores.

As reflexões aqui apresentadas são parte de uma investigação que teve por objeto a construção do conhecimento histórico no contexto da sala de aula. Trata-se de uma pesquisa empírica, tipo etnográfica, com acompanhamento dos alunos desde que esses iniciaram a segunda série do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Londrina, estado do Paraná. O foco investigativo recaiu no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido durante o ano no qual os alunos frequentaram a terceira série. Foram realizadas observações em sala de aula, entrevistas com professores e desenvolvidas atividades e entrevistas com os alunos. Neste texto optamos por apresentar as conclusões referentes à organização do espaço e à utilização do tempo no cotidiano da escola, e quais as relações, implicações e possibilidades que podem ser estabelecidas com o ensino de História.

---

\* Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Campinas.

\*\* Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Londrina.

Tempo e espaço são elementos estruturantes da realidade escolar que expressam características importantes, nem sempre explícitas, para compreendermos as relações estabelecidas, cotidianamente, entre professores, alunos e conhecimento. Conforme Benito (2001), a forma de organização e utilização do tempo e do espaço na escola está carregada de significados, que nos indicam, silenciosamente, pistas quanto aos “valores e imagens que dão identidade a nossa cultura e que disciplinam determinadas pautas formativas” (BENITO, 2001, p. 40).

Nosso objetivo foi analisar o desenrolar de algumas ações ocorridas na sala de aula, buscando relacionar a influência dessas ações, focalizando

o aspecto rítmico das práticas educativas, como se entrelaçam variabilidade e duração, como as diferentes situações do dia-a-dia se ligam entre si, como ocorrem as transições de situação para situação, como determinadas situações se concentram em determinadas ocasiões, como outras se repetem com regularidade e outras acontecem excepcionalmente. (BONDIOLI, 2004, p. 21)

e como todo esse movimento interfere no processo de aprendizagem dos alunos, com ênfase nas peculiaridades que envolvem o ensino e a aprendizagem da História pelas crianças.

Para Ivo Mattozzi, a História tem uma função formativa devido ao fato de levar o sujeito a conhecer o mundo e sua representação. No entanto,

não é tão evidente que à história caibam tarefas de formação cognitiva, isto é, de formação de estruturas de pensamento e de competências para se pensar o mundo historicamente. Só recentemente se reconheceu à história uma potencialidade na formação de capacidades mentais. Mas esta potencialidade ainda não foi posta no centro da construção dos currículos. Temos, por conseguinte, o dever de compreender como a estrutura cognitiva da história erudita pode ser transferida para a estrutura cognitiva da história escolar, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos. (MATTOZZI, 1998, p. 29,30)

Neste estudo buscamos compreender como aspectos relacionados à utilização do tempo e do espaço interferem na formação das competências cognitivas dos alunos, processo este denominado de cognição histórica. As análises efetuadas transitam pela interação entre sujeitos, conteúdos, métodos e procedimentos, porque concebemos que se ensina e se aprende

História por meio de conteúdos pré selecionados, e estes o serão “uma fração infinitesimal do possível conteúdo total da história humana” (DAVIES, 2001, p. 79), assim como por meio de procedimentos metodológicos e atitudes desenvolvidas em sala de aula.

No cenário da sala de aula, nosso interesse recai em entender o processo de cognição histórica. A necessidade de se buscar compreender como se constroem e se desenvolvem as estruturas de pensamento e de competências necessárias para se pensar o mundo historicamente, foi apontada por diferentes pesquisadores que, partindo de diferentes concepções teóricas, dedicaram-se a investigar o processo de ensino e aprendizagem da História em seu movimento de construção, focando o que as pessoas pensam, fazem, concluem, ao envolver-se com questões relacionadas ao conhecimento histórico.

Nesta linha investigativa merecem destaque os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores da área de Educação Histórica. Isabel Barca define que o objetivo das investigações na Educação Histórica é “entender as idéias, estratégias cognitivas e progressão de pensamento dos sujeitos que aprendem e ensinam história” (BARCA, 2001, p. 7).

O estudo aqui apresentado aproxima-se dessas concepções porque buscamos compreender as peculiaridades presentes na forma como os sujeitos que dividem o espaço da sala de aula relacionam-se com o conhecimento histórico, entendendo que esta relação não se dá apenas nos momentos formais nos quais o professor assume que está trabalhando com a disciplina de História. Em síntese, compreendemos que, para analisar o processo de cognição histórica, faz-se necessário olhar para todo o contexto escolar no qual estão inseridos esses sujeitos. Este é o objetivo central deste texto: pensar como a organização do tempo e do espaço na sala de aula relaciona-se e influencia, de forma direta, o processo de cognição histórica dos alunos.

## O ESPAÇO

O olhar sobre a ocupação do espaço físico revela-nos “uma mensagem implícita sobre as valorações das relações professor-aluno, e, portanto, também da relação com o conhecimento” (EDWARDS, 1997, p. 31), porque fornece indícios para entender como as relações vão sendo construídas ao longo do tempo (uma turma convive durante, no mínimo, oito meses em um mesmo espaço), tornando, ou não, a sala de aula, espaço de um determinado grupo, ou seja, com características peculiares daquele grupo. Trata-se de apropriar-se do espaço de forma a imprimir-lhe uma identidade de grupo, transformando

esse ambiente em *nossa sala de aula*. Conforme Bondioli, a sala da turma “é o ambiente de referência de um grupo, qualifica a sua pertinência e, como tal, é vivenciado como espaço “próprio” que deve ser defendido de estranhos ou que deve ser aberto a eventuais hóspedes” (2004, p. 23).

A apropriação do espaço físico é importante para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, porque possibilita, dentre outras coisas, a exposição de trabalhos realizados, a partir dos quais a professora pode estabelecer relações entre os diferentes assuntos que são abordados no decorrer do ano. O espaço físico da sala de aula também pode ser utilizado para expor os acordos coletivos realizados em sala de aula e com os quais todos têm compromisso. Desta forma, as paredes de uma sala de aula podem, ou não, ser uma espécie de memória da turma.

Nas duas salas de aula que foram utilizadas como campo investigativo desta pesquisa o espaço é dividido com outra turma do período vespertino – característica comum em toda a rede escolar, pública ou privada. A Turma 1<sup>1</sup> divide a sala com um grupo de educação Infantil, o que faz com que a sala de aula tenha caixa de livros para leitura e caixas com brinquedos para montar. Esses materiais, que acabam também sendo utilizados pelos alunos da terceira série, colaboram para uma diferença significativa no cotidiano das duas salas de terceira série: quando os alunos vão terminando as atividades, eles se ocupam com leitura, ou com os jogos de montagem (quando a professora autoriza), o que faz com que ocorram poucas situações de conflito em sala de aula, se comparada à sala da Turma 2. A procura pela caixa de livros é muito intensa e, após três meses do início das aulas, os alunos já haviam lido todos os livros da caixa e gostavam de reler as histórias.

A Turma 2, que divide a sala com um grupo de primeira série, não tem caixa de livros para leitura e nem caixa com material para montagem. Os alunos, quando terminam as atividades, ficam ociosos. Tal situação gera desorganização e alguns conflitos.

As paredes de ambas as salas são ocupadas ou por material produzido pelos alunos da educação Infantil e da primeira série, como desenhos e colagens; ou então por materiais destinados a eles, como alfabetos (apesar dos alunos da terceira série usarem-no frequentemente para saber como se “escreve” uma letra), números, quadro de nomes e quadro de chefias. Essa atividade do “quadros de chefias” é realizada, na escola pesquisada, somente até a primeira série. Trata-se de um quadro de pregas, de dupla entrada, como as tarefas (entregar cadernos, apontar lápis, varrer o chão, recolher cadernos, apagar a luz, desligar ventilador, etc ...) e os nomes dos alunos. Cada semana, o cartão com o nome do aluno é colocado em uma atividade diferente.

Apesar de não terem este sistema de “chefias”, os alunos das terceiras séries acompanham as mudanças no quadro da outra turma.

De forma geral, não há uma ocupação efetiva do espaço pelas terceiras séries. Encontramos, durante mais de seis meses, somente um cartaz, referente à aula de Educação Física, que é ministrada por outra professora, um calendário e uma cópia de uma reportagem sobre um monumento da cidade de Londrina, o Marco Zero. Nenhuma foto, nenhum mural, nenhuma linha do tempo, nenhum quadro de recados, nenhuma referência de ocupação. Nenhuma marca. Qual a relação entre essa situação e a aprendizagem dos alunos? Considerando a perspectiva de Bondioli de que o cenário é um aspecto significativo e determinante das relações pedagógicas (2004, p. 23), inferimos que tal situação de não ocupação efetiva do espaço da sala de aula influencia o processo de cognição histórica, porque não valoriza a formação do grupo, não incentiva a interação entre os sujeitos e não desenvolve noções de responsabilidade pelo espaço ocupado. Em outras palavras, podemos concluir que não há formação de um coletivo, e

se queremos que os alunos saiam da passividade e atuem na realidade social, tornando-se sujeitos da história, será preciso criar condições para que eles exercitem a capacidade de sujeitos em sala e na escola. Se não forem propiciadas tais condições, a proposta do ensino de História para que eles sejam sujeitos da história não passará de belo discurso vazio, a exemplo de tantas leis brasileiras. (DAVIES, 2001, p. 81)

Os trabalhos dos alunos da Educação Infantil são expostos com maior frequência. Sabemos ser comum nas salas de educação infantil as crianças identificarem os trabalhos dos colegas, não pelo nome, mas pelas características do desenho, pela letra, ou por qualquer aspecto que seja singular, que represente o sujeito. Os alunos se conhecem e se reconhecem porque o material deles, quando exposto, além de mostrar a produção da turma para eles mesmos e para os outros, funciona como uma memória coletiva visual e como meio para expressar as singularidades dos sujeitos que interagem em uma sala de aula.

Observamos, ao analisar a dinâmica da sala de aula, que, até quando podem e conseguem, os alunos prestam muita atenção uns nos outros. No entanto, conforme ascendem nas séries escolares, essa atenção volta-se cada vez mais para o professor. Esta constatação gerou uma indagação e um novo campo de pesquisa a ser trilhado: *qual a possibilidade de manter certos aspectos importantes da educação infantil no Ensino Fundamental, sem*

*infantilizar as crianças ou menosprezar a necessidade de uma aprendizagem mais sistematizada?*

Considerando que não há apropriação do espaço enquanto lugar do grupo também não há um trabalho que enfoque a organização desse lugar. Organizar o lugar é uma das formas, segundo Lahire (1997, p. 26), de organizar as idéias. Ainda que a análise desse autor enfoque as relações familiares, podemos utilizar o mesmo argumento para a sala de aula: se no cotidiano da sala de aula na qual o aluno está inserido há propostas de ocupação do espaço no sentido de organizá-lo e ordená-lo, este pode adquirir “métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo” (LAHIRE, 1997, p. 27).

Observando o material dos alunos da Educação Infantil e da primeira série exposto nas salas, é possível inferir que este tipo de trabalho de organização do espaço acontece com frequência. Por exemplo: há quadros regularizando as atividades de cada aluno (as chefias) e quadros com os aniversariantes do mês. Por que essas práticas são deixadas de lado com os alunos da terceira série? Quando questionadas a respeito, as professoras de ambas as turmas avaliam que são atividades muito infantis de que os alunos não gostam. No entanto, o cotidiano de ambas as salas é marcado por uma desorganização do espaço e das tarefas, e isso gera situações conflituosas que levam professora e alunos a um estado de agitação e insegurança. Não haveria outras formas de combinar a respeito do uso e da responsabilidade do espaço?

Outra questão quanto à apropriação do espaço físico relaciona-se com a disposição das mesas e cadeiras na sala. Em ambas as salas o número de mesas e cadeiras é maior do que o de alunos. Devido a uma situação peculiar (um dos alunos requer atendimento especial e, por solicitação da equipe pedagógica da escola, a Secretaria de Educação do Município autorizou dividir a turma de terceira série em dois grupos), cada grupo é composto por, no máximo quinze alunos.

O espaço que a professora e os alunos ocupam equivale a menos da metade da sala, outra parte fica ocupada com mesas e cadeiras vazias e nunca houve, durante os seis meses em que lá estivemos, um movimento na direção de agrupá-las ou reorganizá-las em outra disposição espacial, como círculos ou meia-lua. Tal característica suscitou uma reflexão, ancorada nas discussões de Proença (s/d) e Edwards (1997), ambas fundamentadas em Foucault, para pensar a relação entre a aprendizagem possível num espaço assim organizado.

A disposição das mesas e cadeiras sempre em filas e voltadas para a professora, a qual tem o seu lugar definido por uma mesa maior e mais alta

do que as dos alunos, indica uma concepção de aprendizagem baseada em um ensino simultâneo “em que o professor se dirige ao mesmo tempo a toda classe” (PROENÇA, s/d, p. 50) e que, em tese, facilita o controle sobre os alunos. Realmente, encontramos essas características de ensino simultâneo em ambas as salas, mas com maior intensidade na Turma 2. Nesta turma, a professora centraliza o diálogo com os alunos, em bloco. Ao fazer os questionamentos, dirige-se a todos de uma vez e recebe a resposta de alguns, que acaba sendo aceita como resposta de todos.

Ao observarmos a sala de aula, verificamos que este diálogo com todos não existe. Há um diálogo com alguns porque são sempre os mesmos alunos que respondem à professora, os mesmos que depois nas avaliações obtêm bons resultados. São os alunos que leem bem, que possuem um bom nível de compreensão dos textos, que estabelecem relações com outros assuntos, com ou sem a ajuda da professora. Os demais copiam as respostas formuladas sem, necessariamente, passar por uma atitude reflexiva a respeito dos assuntos discutidos, ou melhor, sem aprenderem. Conforme Proença

tal organização do espaço pressupõe um ensino centrado no professor. As interações aluno/professor são quase inexistentes; o professor é quem detém o monopólio da palavra; a comunicação é feita em um só sentido (professor/aluno); a função do professor é, predominantemente, expor a matéria; os alunos assistem passivos; o professor não tem em conta as interações entre os alunos que, ao serem proibidas, se desenvolvem clandestinamente; o professor pode movimentar-se entre os alunos; o aluno está sempre sentado e obrigado a olhar para a frente. (PROENÇA, s/d, p. 51)

Na Turma 1, ainda que se encontre a mesma disposição espacial das mesas e cadeiras, percebe-se uma diferenciação quanto à postura da professora. Esta trabalha constantemente atendendo individualmente aos alunos, sentada em sua mesa, para a qual os alunos se dirigem e formam pequenos círculos, aguardando sua vez, enquanto os outros ficam à espera em seus lugares (ou nos lugares dos outros, ou em grupos), muitas vezes, ociosos. A ociosidade, no caso específico da Turma 1, como já foi apresentado, é preenchida pela caixa de livro e pelos brinquedos destinados às crianças da educação infantil o que, de certa forma, contribui para que ela possa atender individualmente os alunos.

Nesse atendimento, a professora corrige os problemas, as contas, a ortografia, a caligrafia, os questionários, mas sem estabelecer nenhuma reflexão

conjunta com o aluno para que este venha a compreender seus erros. Ou seja, o diálogo não transcorre no sentido de entender como o aluno pensa e por que erra determinadas coisas.

Enquanto atende um aluno, a professora não se importa que os demais conversem e brinquem, desde que não atrapalhem os colegas que estão sendo atendidos. E sobre o que os alunos conversam nesses momentos? Sobre tudo. Desde a temática que está sendo abordada na aula, com leituras dos livros didáticos, auxiliando uns aos outros na correção das atividades, como sobre futebol, novelas, problemas familiares, namoricos, festas juninas, cães, gatos.... Nesses momentos se percebe uma apropriação diferente do espaço pelos alunos. Enquanto alguns ficam em torno da mesa da professora, outros agrupam as mesas, por conta própria, e outros se sentam no chão, para ler livros de História. Nesses momentos também se faz notar o poder que alguns alunos exercem sobre outras crianças. Algumas se submetem, outras reagem sozinhas, outras formam grupos para reagir. Quando a situação fica muito tumultuada, a professora coloca ordem, utilizando-se dos seguintes procedimentos: separa alunos, coloca alguns sentados perto dela ou conversa, explicando que estão atrapalhando. Na maioria das vezes, os alunos atendem às solicitações da professora.

As descrições apresentadas sobre a ocupação do espaço nos indicam que a sala de aula pode ou não se tornar um “lugar” para o sujeito. O lugar

traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos [...] é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico (BRASIL, 1997, p. 112).

Concebemos que, no processo de ensino e aprendizagem, quanto mais os alunos interagirem formando um grupo que ocupa determinado espaço, “nossa sala de aula”, maior será sua compreensão sobre a vida em sociedade, um dos objetivos do ensino da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## O TEMPO

Assim como o espaço, a utilização do tempo também é indicativo da concepção de aprendizagem: como se utiliza o tempo? Como se combina o tempo de cada atividade? Como se corta o tempo? Como se troca o tempo de uma coisa por outra?. Além do trabalho com o tempo da aula, interessa-nos



avancar na análise sobre as relações de temporalidade que são construídas em sala de aula. Dessa forma, prestamos atenção na busca de atividades que enfoquem aspectos relacionados à seqüência, ordenação, simultaneidade, linha do tempo, calendário, cronologia, passado, presente e futuro, para compreender o processo de aprendizagem do tempo.

Quanto ao tempo das atividades, este é normatizado por um quadro elaborado no início do ano letivo pela supervisora e deve ser seguido pelas professoras. Eis o quadro:

Segunda-feira	Produção de textos / Matemática
Terça-feira	Ciências / Matemática
Quarta-feira	Português / Conto / Educação Física
Quinta-feira	História / Geografia / Português
Sexta-feira	História / Geografia / Matemática

Na prática, ao observar a sala de aula, o que constatamos é que esse horário que indica *as áreas a serem trabalhadas no dia*, é reinterpretado no sentido de *fazer uma atividade na área por dia*. Desse modo, em ambas as turmas, a aula divide-se em antes e depois do intervalo, com uma proposta para cada período.

A maioria dos alunos termina logo a atividade e acaba por não ter o que fazer. Eles ficam irritados e cobram que a professora “ande mais rápido”, de “outras coisas fazer”. Como podemos compreender esta situação no contexto pesquisado? As observações realizadas levaram-nos a concluir que a principal causa da ociosidade dos alunos relaciona-se com o fato de as professoras considerarem como necessária a correção individual dos cadernos em sala de aula. Assim, enquanto a professora dedica-se a corrigir alguns cadernos, os demais alunos ficam sem ter o que fazer. Esta situação ocorre em ambas as turmas, mas com diferenças. Na Turma 1, conforme já explicitado, a professora corrige os cadernos em sua mesa, atendendo um de cada vez, e os demais ficam ocupados com a caixa de livros e brinquedos, destinados à turma de Educação Infantil. Na Turma 2, a professora corrige os cadernos, andando pela sala e parando nas mesas dos alunos. A diferença na forma de correção possibilita relações diferenciadas em sala de aula, pois os alunos da Turma 1, durante a correção dos cadernos, interagem entre si, o que não ocorre com os alunos da Turma 2, que permanecem sentados em seus lugares até a chegada da professora, ainda que eles também estabeleçam contatos entre si, porém, são sempre interrompidos pela professora.

Compreender o porquê da correção indica caminhos para compreender a concepção de aprendizagem das professoras e, assim, entender o sistema no qual os alunos estão inseridos. Quando conversamos com as professoras sobre o assunto, elas explicaram que a correção é necessária porque é uma exigência da supervisão que, ao ver erro no caderno, chama-lhes a atenção e de seus alunos. Apesar de nunca terem vivenciado este tipo de situação na escola em que estão atualmente, como já aconteceu em outras, “é melhor evitar problemas”.

Ao olhar detalhadamente os cadernos, se, por um lado, percebemos o cuidado com a correção por parte dos professores, por outro, verificamos uma homogeneidade nas respostas às questões, porque ou os alunos, quando a questão é corrigida no quadro, apagam o que fizeram e copiam o que a professora escreve, ou a professora corrige de forma a deixar as respostas semelhantes. Destaca-se que os cadernos da Turma 2 são mais homogêneos que os da Turma 1. Se se analisasse somente os cadernos, poder-se-ia chegar à conclusão de que há um acompanhamento uniforme de todos os alunos nas atividades propostas. Entretanto, ao acompanhar as atividades em sala de aula, encontramos diferenças entre o que, à primeira vista, poderia ser compreendido como semelhante. Há alunos que fazem as propostas solicitadas em vinte minutos e esperam, às vezes, até uma hora, uma hora e quinze minutos pela correção geral feita pela professora no quadro ou individualmente, e há alunos que não conseguem terminar a atividade e copiam as respostas do quadro.

A correção dos cadernos assume uma posição muito importante para as professoras porque, de certa forma, é a exteriorização do trabalho realizado em sala de aula. Uma ilusão de que se o caderno está em dia e organizado, tudo caminha bem na sala de aula. Na observação em sala de aula, verificou-se que existe um sistema de ajuda mútua entre os alunos, em ambas as salas, mas com maior frequência na Turma 1, mesmo à revelia da professora, que acredita centralizar em si o processo de correção. Isso ocorre, conforme destaca Edwards, porque

embora o professor ocupe um lugar central ao distribuir o conhecimento e decidir como efetivá-lo, é impossível que ele possa abarcar a totalidade dos momentos da interação dos sujeitos na classe. O fato do professor ser um e as crianças serem muitas faz com que necessariamente possa ocupar somente um determinado tempo e espaço nesta interação. (1997, p. 32)

Nas correções efetuadas, os alunos não são convidados a explicarem por que fizeram tal atividade de determinada forma. Há um saber pronto, o

qual, no caso da História, está expresso nos livros e os alunos devem chegar a este saber e registrá-lo no caderno. Desta forma, “arrumar” os cadernos assume uma importância muito maior do que explicar “como pensou” para responder determinada questão.

Um aspecto que chamou a atenção e consideramos significativo para compreender como as crianças vão aprendendo sobre o tempo relaciona-se com o uso do relógio. Lahire (1997) mostrou em sua pesquisa que a forma como a família trabalha com as relações temporais tem direta influência no processo de aprendizagem das crianças. Para ele, crianças que vivem em um meio no qual a relação com o relógio, com as horas, não são estabelecidas, demonstram dificuldade para trabalhar com a noção de intervalo de tempo. Da mesma forma, práticas de organização familiares que envolvem o uso de calendários e agendas além de organizarem o cotidiano,

tornam possível uma distribuição das atividades (individuais e coletivas) no tempo objetivado, e com isso um planejamento das atividades que implicam uma relação mais reflexiva em relação ao tempo passado, presente e futuro. (LAHIRE, 1997, p. 21)

O planejamento das atividades, através de anotações escritas, formas pelas quais, segundo Lahire, concretizamos nossa temporalidade, podem influenciar para a constituição de uma relação específica com o tempo na aprendizagem quanto à capacidade de planejamento e organização, porque estabelece uma diferenciação entre o tempo vivido e o “tempo organizado graças a meios de objetivação, como existe entre o trajeto espontâneo de um automobilista e o itinerário de viagem que planifica um percurso, o prepara, o divide em etapas [...]” (LAHIRE, 1997, p. 23). Não encontramos nenhum tipo de trabalho nas salas de aula observadas que trabalhasse com planejamentos das atividades, nem de forma escrita, nem de forma oral. Não há uma antecipação do que vai ser feito e, quando existe uma combinação prévia do tempo das atividades, este não é cobrado pelas professoras. Desse modo, os alunos não seguem nenhum planejamento, não têm metas a serem alcançadas num espaço de tempo e não discutem as possibilidades de ocupação do tempo. Os relógios de ambas as salas, assim como de quase todas as outras da escola, com exceção do relógio da sala dos professores e da cozinha, não funcionam. São objetos de enfeites.

Além dos relógios parados, outro aspecto que chamou a atenção quanto ao controle do tempo recai sobre as merendeiras. Na verdade, são elas que controlam o tempo na escola. O sinal para o lanche sempre se relaciona

ao fato da merenda estar ou não pronta. Nas salas de aulas observadas, há uma espera para o tempo do lanche e, na maioria das vezes, os alunos estão ociosos, esperando soar o sinal.

As relações temporais que se estabelecem nestas salas de aula são marcadas pelo tempo vivido, relacionado somente com o presente e marcado por situações externas, como a hora da merenda. Não se encontra, na prática cotidiana, assim como no trabalho com a História, nenhuma proposta pedagógica que leve o aluno a trabalhar com antecipações sobre o que vai se fazer e em que tempo, o que seria uma ponte para a compreensão do tempo da intenção. Assim sendo, é explicável a dificuldade que muitos demonstram em trabalhar com linhas do tempo ou calendários. Há falta de atividades e de diálogos com vocabulário que envolva o tempo, tão importantes para a compreensão das relações temporais, conforme apontou Cooper (2002, p. 26-29).

Para concluir. Compreendemos que pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental devem se ocupar também, e com a mesma importância, de análises a respeito de todo o contexto que envolve o cotidiano da escola, nos quais os sujeitos estabelecem as mais variadas relações. Entendemos que existam no cotidiano escolar uma série de “acontecimentos”, no sentido mais geral que o termo pode abarcar, que não se encaixam em áreas específicas do conhecimento e, portanto, não poderiam ser discutidos somente sobre a ótica da Matemática, da História, da Língua Portuguesa ou da Geografia, mas que influenciam todo o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Neste artigo refletimos especificamente sobre dois desses aspectos, que denominamos de estruturantes: o espaço e o tempo. Há vários outros que poderiam ser trabalhados, como: o código disciplinar oculto, as condutas cotidianas entre professores e alunos, entre alunos e alunos e a forma de solucionar pequenos problemas cotidianos como o uso de determinados acessórios.

Esses elementos que parecem “banais” aos olhos de muitos, no processo de ensino e aprendizagem na escola, assumem destacada importância, porque a forma de lidar com esses elementos estruturantes interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno, em todas as áreas do conhecimento, por conseguinte, interfere na cognição histórica.

#### SPACE AND TIME IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING HISTORY IN THE CLASSROOM

**ABSTRACT:** In this text some reflections on space organization and use of time by teachers and students are presented, as well as relations, implications and possibi-

lities that can be established with the teaching of History. The analyzed data were gathered based on an empirical research carried out in two third grade elementary school classrooms. In this analysis some situations that occur in the classroom will be dealt with. Initially, they can be considered “trivial” but in the school daily routine they become important because they interfere directly in the student’s teaching and learning process, in all knowledge areas, and consequently, in the historical cognition.

Key Words: the teaching of History; teaching-learning; historical cognition; teachers education.

#### NOTA

1 Doravante, as salas serão denominadas por Turma 1 e Turma 2.

#### REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel (org.) *Perspectivas em educação Histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2001.

BENITO, Agustín Escolano. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

BONDIOLI, Anna (org.) *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília, 1997.

DAVIES, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. In DAVIES, Nicholas (org). *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Rio de Janeiro: Access, 2001. p. 77- 88.

EDWARDS, Verônica. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In. *Revista O Estudo Da História*, nº 3. Actas do Congresso O ensino de História: problemas da didáctica e do saber histórico. Braga, 1998.

PROENÇA, Maria Cândida. *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta. s/d.