



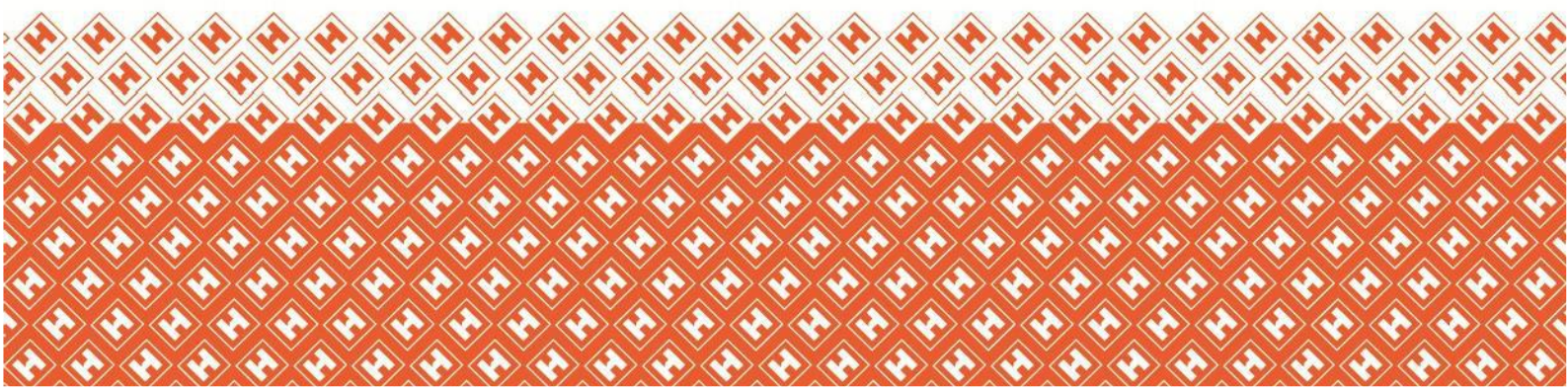
PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

VICTOR POPPE ARAUJO

**ENTRE O “MUNDO PRETO E BRANCO” E O TEMPO VIVIDO: A
HISTÓRIA LOCAL PARA A COMPREENSÃO DO TEMPO
HISTÓRICO**

Seropédica – RJ

2026





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Entre o “mundo preto e branco” e o tempo vivido: a história local para a
compreensão do tempo histórico**

Victor Poppe Araujo

Sob orientação da Profa. Dra.

Maria da Glória de Oliveira

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Ensino de História,
no Programa de Mestrado Profissional em Ensino
de História – ProfHistória.

Seropédica - RJ

2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A 658 Araujo, Victor Poppe, 1991-
e Entre o "mundo preto e branco" e o tempo vivido: a
história local para a compreensão do tempo histórico /
Victor Poppe Araujo. - Japeri, 2026.
100 f.: il.

Orientadora: Maria da Glória de Oliveira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de
História/PROFHIST, 2026.

1. Ensino de história . 2. Tempo histórico . 3.
História local. 4. Saberes históricos em diferentes
espaços de memória . I. Oliveira, Maria da Glória de,
1961-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de
História/PROFHIST III. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**



TERMO Nº 309 / 2026 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.024276/2026-53

Seropédica-RJ, 26 de maio de 2026.

Nome do(a) discente: VICTOR POPPE ARAUJO

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de Mestrado, área de concentração em Ensino de História

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 22 de maio de 2026

Banca Examinadora:

Dra. HELENICE APARECIDA BASTOS ROCHA, UERJ Examinadora Externa à Instituição
Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO, UFRRJ Examinadora Externa ao Programa
Dra. MARIA DA GLORIA DE OLIVEIRA, UFRRJ Presidente

(Assinado digitalmente em 26/05/2026 11:30)
MARIA DA GLORIA DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHRI (12.28.01.00.00.00.86)
Matrícula: 1544166

(Assinado digitalmente em 26/05/2026 17:57)
REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1809331

(Assinado digitalmente em 26/05/2026 16:08)
HELENICE APARECIDA BASTOS ROCHA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 414.420.167-87

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: 309, ano: 2026, tipo: TERMO, data de emissão: 26/05/2026 e o
código de verificação: a927eee3cb

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que sempre foram base, incentivo e porto seguro.
E a Rodolfo Assunção (*in memoriam*), pela amizade sincera e pelas marcas que deixou na
minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus por me conceder força nos momentos de incerteza, serenidade diante dos desafios e perseverança para concluir esta etapa.

Aos meus pais, Mirian Poppe Araujo e Mauro Mendes Araujo, por serem base, exemplo e abrigo. Pelo amor constante, pelo incentivo silencioso e pela confiança que sempre depositaram em mim, mesmo quando eu próprio duvidava.

Aos meus familiares, em especial Romilda Poppe, Valéria Poppe, Marcelo Rachid, Márcia Poppe, Leonardo Poppe, Jeny Poppe, Nathan Poppe, e Quele Valesca. Cada um à sua maneira, contribuiu para que esta caminhada fosse possível, apoiando decisões e celebrando conquistas.

Aos meus amigos, pela escuta, pelo riso que alivia e pelas palavras que sustentam. A amizade foi, ao longo desse percurso, uma forma concreta de cuidado. Em especial Cíntia e Jéssica Costa, Victor Assunção, Lucas Nunes, Cynthia Adrielle e Victor Augusto, Dijan Fillipe, Marcela Saldanha, Thais e Bruno Fontes e a tantos outros que contribuíram para tornar a caminhada possível.

Aos colegas e amigos do mestrado, companheiros de leituras, debates e angústias compartilhadas. Dividir essa travessia tornou o percurso mais leve e intelectualmente mais fecundo.

À minha orientadora, Maria da Glória de Oliveira, pela condução do trabalho, ainda que sob muitas falhas de minha parte. Sua orientação foi fundamental para que este trabalho alcançasse consistência.

Aos meus alunos, especialmente aqueles que, com suas perguntas aparentemente simples, desafiam minhas certezas e ampliam meu olhar sobre o ensino de História. É na sala de aula que esta pesquisa encontra seu sentido mais profundo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“O passado não está morto; ele nem sequer é passado.”
(William Faulkner)

RESUMO

ARAÚJO, Victor Poppe. *Entre o “mundo preto e branco” e o tempo vivido: a História Local para a compreensão do Tempo Histórico*. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Esta dissertação investiga em que medida a articulação entre história local e ensino de História pode favorecer a aprendizagem do tempo histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se do pressuposto de que o ensino tradicional, centrado na cronologia e na memorização de datas e acontecimentos, tem se mostrado insuficiente para promover a compreensão da temporalidade histórica pelas crianças, frequentemente reduzindo o tempo à sucessão linear de fatos. A pesquisa emerge da prática docente no município de Japeri, na Baixada Fluminense, contexto marcado por desigualdades socioespaciais e por discursos recorrentes de desvalorização do território, que se refletem nas percepções dos estudantes sobre o lugar onde vivem. O problema de pesquisa consiste em compreender como favorecer a aprendizagem do tempo histórico de modo que ultrapasse a lógica cronológica e possibilite a construção de uma consciência histórica articulada à experiência vivida. A hipótese central sustenta que o ensino da história local pode atuar como mediação privilegiada nesse processo, ao aproximar as categorias temporais das experiências concretas dos alunos. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e reflexiva, ancorada na análise da prática docente e articulada à proposição de uma sequência didática, conforme os pressupostos do Mestrado Profissional em Ensino de História. O trabalho dialoga com autores do campo do ensino de História e da teoria da História, como Selva Guimarães Fonseca, Sônia Regina Miranda, Maria Aparecida Bergamaschi, Norbert Elias e Reinhart Koselleck, buscando problematizar a naturalização da cronologia e compreender o tempo como construção social e histórica. Os resultados indicam que a articulação entre história local e ensino de História contribui para a ampliação das noções temporais, favorecendo a compreensão de categorias como duração, simultaneidade, permanência e mudança, além de fortalecer o sentimento de pertencimento e a construção de identidades. Conclui-se que o ensino do tempo histórico, quando mediado pela história local, possibilita uma aprendizagem mais significativa, ao relacionar passado, presente e futuro às experiências dos estudantes, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e reconhecer-se como participantes dos processos históricos.

Palavras-chave: tempo histórico, história local, ensino de História

ABSTRACT

ARAÚJO, Victor Poppe. *Between the “Black-and-White World” and Lived Time: Local History for the Understanding of Historical Time.* 2026. Dissertation (Professional Master's Degree in History Teaching) – Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

This dissertation investigates the extent to which the articulation between local history and History teaching can foster the learning of historical time in the early years of elementary education. It is based on the assumption that traditional History teaching, centered on chronology and the memorization of dates and events, has proven insufficient to promote children's understanding of historical temporality, often reducing time to a linear succession of facts. The research emerges from the author's teaching practice in the municipality of Japeri, in the Baixada Fluminense region of Rio de Janeiro, a context marked by socio-spatial inequalities and recurring narratives that devalue the territory, which are reflected in students' perceptions of the place where they live. The research problem is to understand how to promote the learning of historical time in ways that go beyond a purely chronological logic and enable the development of a historical consciousness connected to lived experience. The central hypothesis argues that the teaching of local history can serve as a privileged form of mediation in this process by bringing temporal categories closer to students' concrete experiences. Methodologically, this is a qualitative study of a bibliographical and reflective nature, grounded in the analysis of teaching practice and articulated through the proposal of a didactic sequence, in accordance with the principles of the Professional Master's Degree in History Teaching. The study engages with scholars in the fields of History education and historical theory, including Selva Guimarães Fonseca, Sônia Regina Miranda, Maria Aparecida Bergamaschi, Norbert Elias, and Reinhart Koselleck, seeking to challenge the naturalization of chronology and to understand time as a social and historical construct. The findings indicate that the articulation between local history and History teaching contributes to broadening students' understanding of temporal concepts, fostering the comprehension of categories such as duration, simultaneity, continuity, and change, while also strengthening their sense of belonging and the construction of identities. It is concluded that the teaching of historical time, when mediated through local history, enables more meaningful learning by connecting the past, present, and future to students' lived experiences, thereby contributing to the formation of individuals capable of critically interpreting reality and recognizing themselves as active participants in historical processes.

Keywords: historical time, local history, history teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
COMO SE ENSINA E COMO SE APRENDE O TEMPO HISTÓRICO?.....	15
1.1 O ensino de história nos anos iniciais: breve percurso histórico-legislativo	16
1.2 PCN E BNCC: Institucionalização curricular do ensino de história	18
1.3 Fundamentos pedagógicos do ensino de História nos anos iniciais	23
1.4 Tempo histórico	27
1.5 Tempo histórico e ensino de história	30
POTENCIALIDADES DA HISTÓRIA LOCAL PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO TEMPO HISTÓRICO E FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES	41
2.1 Entre a formação regional e a experiência local: a trajetória histórica de Japeri.....	41
2.2 História local e ensino de história.....	51
O QUE PODE A HISTÓRIA LOCAL NA APRENDIZAGEM DO TEMPO HISTÓRICO? POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	65
3.1 Da hipótese à proposição didática	65
3.2. Estrutura conceitual da sequência didática	68
3.3. A aprendizagem do tempo histórico a partir da história local.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
APÊNDICE: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	87

INTRODUÇÃO

Ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental é, antes de tudo, ensinar modos de compreender o tempo. Na verdade, não somente no Ensino Fundamental, mas em toda a educação básica. Muito antes de dominar conceitos complexos ou categorias historiográficas, as crianças já constroem representações sobre o passado, organizam lembranças, percebem mudanças em seu entorno e elaboram expectativas sobre o futuro. Entretanto, essas construções não acontecem de maneira espontaneamente crítica ou reflexiva. Elas são permeadas por questões culturais, experiências familiares, mídias, imagens e narrativas que moldam a maneira como o tempo é percebido e significado.

Esta pesquisa nasce do chão da escola. Desde 2014, atuo como professor estatutário do município de Japeri, na Baixada Fluminense, lecionando para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo dessa trajetória, vivenciei cotidianamente os desafios de ensinar em um contexto marcado por vulnerabilidades socioeconômicas, carências estruturais e discursos recorrentes de desvalorização do território. Japeri é um município que figura entre os mais baixos indicadores socioeconômicos do estado do Rio de Janeiro, com histórico de baixo Índice de Desenvolvimento Humano, precariedades no saneamento básico, dificuldades de mobilidade urbana e altos índices de violência. Em 2023, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita foi de R\$ 19.470,53, ocupando a 91ª posição entre os 92 municípios fluminenses e a 3.796ª colocação entre os 5.570 municípios brasileiros. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), segundo dados de 2010, é de 0,659¹. Esses elementos atravessam o cotidiano dos estudantes e influenciam diretamente a forma como percebem a si mesmos e o lugar onde vivem.

Em meio a esse cenário, tornou-se frequente ouvir afirmações como: “aqui não tem história”, “esse lugar não tem nada” ou “eu quero sair logo daqui”. Tais enunciados não expressam apenas insatisfação casual. Na verdade, eles revelam fragilidade no sentimento de pertencimento e dificuldade de reconhecer o espaço vivido como local atravessado por experiências históricas. Esse contexto agravou em mim uma inquietação profissional: como ensinar História de modo que as crianças consigam perceber a historicidade do mundo que habitam e, simultaneamente, reconhecer-se como sujeitos inseridos na trama do tempo?

¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Japeri: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/japeri/panorama>. Acesso em: 20 fev. 2026.

Foi nesse cenário que, durante uma aula sobre mudanças nos meios de comunicação, utilizando imagens antigas, uma aluna do 5º ano de escolaridade perguntou: *“professor, quando o mundo era preto e branco?”*. A questão, aparentemente simples, produziu deslocamento em minha prática docente. Ao explicar que fotografias antigas eram registradas em preto e branco por questões técnicas do período, percebi que a dúvida não era apenas sobre tecnologia. A criança associava a ausência de cor nas imagens à própria materialidade do passado, como se o mundo tivesse sido, de fato, desprovido das características atuais. O passado aparecia como um tempo homogêneo, distante e qualitativamente distinto do presente.

Essa experiência demonstrou que as crianças podem construir compreensões temporais a partir dos referenciais que lhes são disponibilizados culturalmente. Mostrou também que a aprendizagem do tempo histórico não deve se limitar à memorização de datas ou à organização cronológica de acontecimentos. Ao contrário, deve envolver a capacidade de compreender a relação dinâmica entre passado, presente e futuro, de reconhecer permanências e transformações e de situar-se historicamente no mundo.

Diante dessa constatação, formulou-se o problema e a hipótese que orientam esta pesquisa. Primeiro é pensar como favorecer a aprendizagem do tempo histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo que ultrapasse a mera cronologia e possibilite às crianças compreender a historicidade do espaço que habitam. A hipótese repousa sobre a ideia de que a aprendizagem do tempo histórico pode ser favorecida quando articulada ao ensino da história local, aproximando a temporalidade histórica das experiências concretas e do espaço vivido pelos estudantes.

A escolha da história local como eixo articulador da pesquisa não se deu apenas por afinidade temática, mas por necessidade pedagógica concreta. Em um município como Japeri, frequentemente representado por índices negativos e discursos estigmatizantes, trabalhar a historicidade do local significa também disputar narrativas sobre pertencimento e identidade. Se o aluno não reconhece seu espaço como portador de história, dificilmente perceberá o tempo histórico como dimensão que o atravessa e o constitui.

No campo do Ensino de História no Brasil, avanços significativos foram produzidos nas últimas décadas, especialmente a partir das contribuições de pesquisas que problematizam o ensino tradicional centrado na memorização. Autoras como Selva Guimarães Fonseca, Sônia Regina Miranda, Maria Aparecida Bergamaschi e Maria Aparecida Leopoldino têm enfatizado a necessidade de construir, desde os anos iniciais,

noções temporais que ultrapassem a simples ordenação cronológica. Paralelamente, no campo historiográfico, contribuições como as de Norbert Elias, ao compreender o tempo como construção social, e de Reinhart Koselleck, ao propor as categorias de espaço de experiência e horizonte de expectativa, oferecem instrumental analítico relevante para pensar o ensino da temporalidade.

Contudo, apesar desses avanços, observa-se que a articulação entre aprendizagem do tempo histórico e história local nos anos iniciais ainda carece de maior sistematização teórica e proposição pedagógica. Muitas vezes, o local é trabalhado como curiosidade complementar, e o tempo permanece organizado segundo uma lógica linear e fragmentada. Esta pesquisa pretende contribuir para essa lacuna, propondo a história local como mediação privilegiada para o desenvolvimento da consciência temporal.

O objetivo geral deste estudo é analisar em que medida a articulação entre história local e ensino de História pode favorecer a aprendizagem do tempo histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender os fundamentos teóricos do tempo histórico no campo historiográfico; problematizar a naturalização da cronologia no ensino de História; analisar as potencialidades da história local como mediação pedagógica; e elaborar uma sequência didática fundamentada teoricamente que promova a construção de noções temporais básicas articuladas ao espaço vivido.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo de natureza bibliográfica e reflexiva, ancorado na análise da prática docente. No contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), o trabalho desdobra-se na proposição de um percurso formativo estruturado como sequência didática. Tal proposição não se apresenta como simples aplicação prática, mas como síntese de um percurso investigativo que articula fundamentação teórica e experiência pedagógica.

A contribuição esperada desta pesquisa situa-se em dois planos complementares. No plano teórico, pretende-se reforçar a centralidade da categoria tempo histórico no ensino de História e evidenciar a necessidade de superar sua redução à cronologia. No plano pedagógico, busca-se oferecer subsídios para que professores dos anos iniciais possam trabalhar a temporalidade de maneira intencional, articulando memória, espaço vivido e formação identitária. Em contextos socialmente vulneráveis, como o de Japeri, essa articulação pode contribuir não apenas para a aprendizagem histórica, mas para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da autoestima coletiva.

A dissertação organiza-se em três capítulos. No primeiro capítulo, discute-se como se ensina e como se aprende tempo histórico nos anos iniciais, articulando fundamentos historiográficos, marcos legais e reflexões pedagógicas. No segundo capítulo, analisam-se as potencialidades da história local para o ensino de História, relacionando memória, identidade e pertencimento. No terceiro capítulo, apresenta-se a proposição de um percurso formativo estruturado como sequência didática, concebido como mediação para a aprendizagem do tempo histórico. Retomar a pergunta que deu origem a esta pesquisa “*quando o mundo era preto e branco?*” significa reconhecer que o ensino de História começa, muitas vezes, nas inquietações mais simples e nas experiências mais cotidianas.

Como professor estatutário da rede municipal de Japeri desde 2014, atuando diariamente com crianças que vivem em um contexto marcado por desigualdades e desafios estruturais, compreendo que ensinar tempo histórico é também disputar sentidos sobre o presente e abrir possibilidades de futuro. Não se trata apenas de transmitir conteúdos sobre o passado, mas de contribuir para que as crianças compreendam que o mundo que habitam é resultado de processos históricos e que elas próprias participam da construção das narrativas que darão cor ao tempo que está por vir.

COMO SE ENSINA E COMO SE APRENDE O TEMPO HISTÓRICO?

No ano de 2015, ainda no início da carreira docente, eu atuava como professor regente de uma turma do 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental no município de Japeri. Expondo uma aula sobre as mudanças nos meios de comunicação, com o auxílio de algumas imagens que exibiam diferentes meios de comunicação ao longo do tempo, fui interpelado por uma aluna com a seguinte questão: “*professor, quando o mundo era preto e branco?*”. No primeiro instante não compreendi plenamente o sentido da pergunta, seja porque ela não se relacionava de forma objetiva com o conteúdo abordado, seja por conta da profundidade conceitual que aquele questionamento trazia em si.

Ao solicitar que a aluna esclarecesse a dúvida, ela explicou: “*Quando a gente olha essas fotos antigas, tudo está em preto e branco. Em que ano que era preto e branco? Quando as coisas começaram a ter cor?*”. A partir dessa explicação, tornou-se possível compreender a indagação: a associação direta entre os registros visuais do passado e a própria materialidade histórica, como se a ausência de cor nas imagens correspondesse a uma característica objetiva daquele tempo.

Apesar de curiosa, aquela questão revelou-se profundamente significativa. O episódio me levou a refletir acerca das representações infantis sobre o passado, das noções de temporalidade histórica e, sobretudo, das mediações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de História nos anos iniciais de escolarização. Aquele questionamento em sala de aula evidenciou como as concepções prévias dos estudantes, construídas a partir de referências anteriores e/ou externas ao ambiente escolar, influenciam diretamente a forma como compreendem o tempo e a própria ideia de passado.

Para Norbert Elias², sociólogo do século XX, o tempo não constitui uma entidade objetiva existente por si mesma, tampouco uma categoria puramente subjetiva. Trata-se de uma construção social, um sistema simbólico elaborado historicamente para orientar a vida coletiva. O tempo funciona como instrumento de coordenação das atividades humanas, regulando ritmos de trabalho, relações sociais e instituições. Embora sua organização se apoie em referências do mundo físico, sua significação só se consolida quando incorporada às experiências e práticas das sociedades.

² ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

A situação vivenciada em 2015 explicita uma forma específica de percepção do tempo. A pergunta da aluna indica uma associação entre os registros visuais do passado e a própria materialidade da realidade histórica. Ao interpretar a ausência de cor nas fotografias como característica específica daquele período, a aluna, além de manifestar uma incompreensão técnica sobre os limites da tecnologia, sugere expressar também uma determinada experiência temporal que se sustenta com a ideia de que o passado constitui um mundo qualitativamente distinto do presente.

Essa compreensão pode nos ajudar a pensar como as crianças constroem sentidos sobre o tempo a partir de signos culturais disponíveis em seu contexto e que a noção de tempo histórico não é imediatamente dada, mas sim, mediada por representações sociais. A associação entre imagens em preto e branco e um “tempo sem cor” pode demonstrar como as referências culturais disponíveis no contexto do aluno estruturam a experiência do tempo e corroboram com Elias no sentido de que a significação do tempo se consolida nas práticas e nas experiências sociais.

1.1 O ensino de história nos anos iniciais: breve percurso histórico-legislativo

A consolidação do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental não pode ser compreendida como processo linear ou espontâneo. Conforme analisa Bianca Zucchi³, o lugar ocupado pela disciplina no currículo escolar brasileiro foi sendo redefinido ao longo do tempo, em estreita relação com os contextos políticos e com as orientações legais que organizaram a educação nacional.

Zucchi⁴ destaca que, a partir da Lei nº 5.692/1971, a disciplina de História foi incorporada aos Estudos Sociais, passando a integrar uma área mais ampla que reunia conteúdos de História e Geografia. Nesse contexto, “nas primeiras cinco séries do primeiro grau, o núcleo de Estudos Sociais assumia a forma de atividades de integração social, isto é, estudos das experiências vividas.”⁵ Essa reorganização curricular não representou apenas uma mudança administrativa, mas implicou alterações na própria identidade da disciplina. Ao perder autonomia, a História deixou de ocupar lugar específico no currículo, sendo

³ ZUCCHI, Bianca Barbagalho. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**: teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: SM, 2012.

⁴ *Ibidem*.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 25.

tratada de forma integrada e frequentemente subordinada a objetivos formativos de caráter normativo. Selva Guimarães Fonseca⁶ ainda reforça, dizendo que

O ensino de História passou a ser objeto de controle dos Conselhos Superiores de educação e a discussão manteve-se, basicamente, limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e os livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala. A história ensinada, seja na disciplina de Estudos Sociais nos anos iniciais, seja na disciplina de História nos demais níveis de ensino, foi alvo de controle e até mesmo pretexto para perseguições políticas durante a Ditadura Militar.⁷

Nesse período, o currículo escolar passou a incluir componentes como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), que marcaram a organização do ensino durante o regime civil-militar. Zucchi⁸ evidencia que essa configuração curricular esteve associada a uma perspectiva de formação voltada à valorização de símbolos nacionais, datas comemorativas e determinados personagens históricos, reforçando a construção de uma narrativa oficial do passado.

Com o processo de redemocratização do país e as mudanças legislativas subsequentes, observa-se um movimento de reorganização curricular que recoloca a História como disciplina autônoma no Ensino Fundamental. Nos anos 1980, o ensino de História no Brasil passou por uma reestruturação, impulsionada pela mobilização de docentes que combateram a diluição da disciplina nos "Estudos Sociais" e reivindicaram maior autonomia frente aos técnicos educacionais.

Zucchi⁹ aponta que essa reorganização implicou a revisão de objetivos e conteúdos, bem como a redefinição do papel formativo atribuído à disciplina. A separação entre História e Geografia, nesse cenário, sinaliza o reconhecimento da especificidade do conhecimento histórico e de sua importância na formação escolar. A consolidação da disciplina no currículo, entretanto, não significou a simples restauração de um modelo anterior, mas abriu espaço para novas discussões acerca de suas finalidades e métodos. Ao analisar o percurso legislativo, Zucchi¹⁰ evidencia que o ensino de História passou a ser associado de maneira mais explícita à formação cidadã e à compreensão das relações sociais ao longo do tempo.

⁶ FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

⁷ *Ibid.*, p. 19-20.

⁸ Zucchi, 2012.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

A disciplina deixa de ser concebida apenas como transmissão de conteúdos sobre o passado e passa a ser entendida como área capaz de contribuir para a leitura crítica da realidade. Desse modo, a historicização do ensino de História no contexto da legislação brasileira permite compreender que sua consolidação nos anos iniciais resulta de disputas e redefinições ocorridas no interior do próprio sistema educacional.

No decorrer da década de 1980 houve um intenso diálogo entre professores de ensino fundamental, médio e superior acerca das mudanças no ensino de História. Ao mesmo tempo, as pesquisas em História e Educação foram revistas e ampliadas no interior das universidades; também cresceu, quantitativa e qualitativamente, a produção de livros acadêmicos, didáticos e paradidáticos. Neste contexto de repensar as áreas de História, Geografia e Educação, ganharam força as propostas curriculares de ensino de História e Geografia no currículo escolar desde os anos iniciais do ensino fundamental.¹¹

A disciplina não ocupa um lugar fixo e imutável no currículo, mas tem sua presença e suas finalidades constantemente negociadas em função de projetos políticos e concepções de formação. Essa dimensão histórico-legislativa constitui, portanto, elemento fundamental para compreender o cenário em que se desenvolvem as discussões pedagógicas sobre o ensino de História nos primeiros anos de escolaridade.

1.2 PCN E BNCC: Institucionalização curricular do ensino de história

A reorganização legislativa que recoloca a História como disciplina autônoma no currículo encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹² um marco relevante de sistematização e orientação pedagógica. Nas páginas iniciais dedicadas à área de História, o documento apresenta não apenas uma definição de conteúdo, mas uma concepção de conhecimento histórico escolar que sinaliza uma mudança significativa em relação a práticas anteriormente consolidadas.

Nos Objetivos Gerais de História¹³, o documento afirma que se espera que os alunos ampliem gradativamente a compreensão de sua realidade, confrontando-a e relacionando-a

¹¹ Fonseca, *op. cit.* p. 25.

¹² Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC na década de 1990, são diretrizes que orientam a educação básica no Brasil. Funcionam como referenciais de qualidade para a organização dos currículos, contemplando objetivos, conteúdos e avaliação, e possuem caráter flexível e não obrigatório, servindo de apoio à prática docente e à construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas.

¹³ Brasil, 1997, p. 43.

com outras realidades históricas, de modo a estabelecer critérios para orientar suas ações. Essa formulação desloca o ensino da História de uma lógica informativa para uma perspectiva formativa: não se trata apenas de conhecer fatos do passado, mas de desenvolver capacidades de análise, comparação e posicionamento diante do mundo.

Os métodos tradicionais de ensino — memorização e reprodução — passaram a ser questionados com maior ênfase. Os livros didáticos difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares foram criticados nos conteúdos e nos exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio foram apontados como comprometedores de qualquer avanço no campo curricular formal.¹⁴

Ao estabelecer que os estudantes devem identificar relações sociais em seu grupo de convívio, na localidade, na região e no país, bem como situar acontecimentos históricos em uma multiplicidade de tempos, o PCN indica que o ensino de História deve articular diferentes escalas espaciais e temporais. Essa orientação rompe com uma visão restrita à cronologia linear e introduz a ideia de que os acontecimentos podem ser compreendidos em múltiplas dimensões temporais. A noção de multiplicidade de tempos, ainda que não formulada em termos teóricos, sinaliza uma compreensão da temporalidade como complexa e não homogênea.

Outro aspecto relevante refere-se ao reconhecimento de que o conhecimento histórico integra um campo interdisciplinar e de que as histórias individuais são partes constitutivas de histórias coletivas. Essa diretriz amplia o horizonte do ensino ao vincular experiências pessoais a processos sociais mais amplos, permitindo que a criança compreenda sua própria trajetória como inserida em dinâmicas históricas. Nesse ponto, a disciplina deixa de ser mera narrativa sobre “outros tempos” e passa a dialogar diretamente com a construção da identidade e da consciência social.

O documento também enfatiza a necessidade de compreender e respeitar diferentes modos de vida em diversos tempos e espaços, reconhecendo semelhanças e diferenças, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais. Ao incluir explicitamente essas categorias, o PCN reafirma que o ensino de História deve contemplar a diversidade cultural e social, afastando-se de versões homogêneas ou celebrativas do passado.

¹⁴ *Ibidem*, p. 30.

Além disso, ao indicar que os alunos devem dominar procedimentos de pesquisa escolar, observar diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais, o PCN institucionaliza a ampliação das fontes históricas como prática pedagógica. O ensino deixa de estar restrito ao livro didático e passa a envolver a investigação, ainda que em níveis compatíveis com a idade dos estudantes. A valorização do patrimônio sociocultural e do respeito à diversidade social reforça a dimensão ética da disciplina, vinculando o conhecimento histórico ao exercício da cidadania.

Assim, os Objetivos Gerais de História explicitam que a consolidação da disciplina não se limita à definição de conteúdos específicos, mas envolve a formação de competências relacionadas à análise crítica, à compreensão da multiplicidade temporal e à inserção do sujeito em processos coletivos. A formulação dos Objetivos Gerais de História nos PCNs representa um momento de sistematização de princípios que redefinem o ensino da disciplina. Entretanto, a organização curricular brasileira não permaneceu estática. Nas décadas seguintes, novas disputas políticas e educacionais conduziram à elaboração de outro documento normativo de alcance nacional: a Base Nacional Comum Curricular.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁵ aconteceu ao longo de um processo longo, tendo sua implementação ocorrida dentro uma situação de crise política no país, após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, destacando um cenário marcado por disputas políticas, acadêmicas e ideológicas¹⁶. A Base foi implementada para o Ensino Infantil e Fundamental em 2017 e para o Ensino Médio no ano seguinte. A BNCC organiza o ensino a partir do desenvolvimento de competências e habilidades¹⁷ em uma tentativa de descentralizar o foco dos conteúdos disciplinares tradicionais, propondo uma formação mais ampla e integrada. O documento estabelece um conjunto de competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, envolvendo dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. Trata-se de uma proposta que busca preparar o sujeito para a vida

¹⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

¹⁶ CARNIEL, F. S. O lugar da história nos anos iniciais da Base Nacional Comum Curricular. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. *Anais [...]*. Recife: ANPUH, 2019. p. 5. Disponível em: [1564629757_ARQUIVO_FRANCISLAINELEDECARNIELOLUGARDAHISTORIAESCOLARNA](https://arquivo.franzislaineledecarniel.org.br/historia/BNCCANOSINICIAISANPUH.pdf)

¹⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende competências como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar situações complexas da vida social, enquanto as habilidades correspondem a capacidades mais específicas e observáveis que possibilitam o desenvolvimento dessas competências.

em sociedade em seu sentido mais abrangente, especialmente em um contexto marcado por transformações constantes nas esferas social, cultural, política e tecnológica.¹⁸

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece algumas diretrizes para a área de Ciências Humanas e História em seu texto. Para a área de Ciências Humanas, o texto baseia-se nas categorias fundamentais de tempo e espaço sob o argumento de que o raciocínio espaço-temporal permite compreender, interpretar e avaliar ações humanas no passado e no presente. O texto também procura valorizar as experiências individuais e familiares, procurando propor o protagonismo da criança na construção do conhecimento, colocando-a como sujeito histórico com a articulação entre espaço e tempo vivido.

Na parte da BNCC que trata especificamente do conhecimento histórico, o texto traz apontamentos para a importância da categoria temporal. No que se refere à relação passado-presente no ensino, o texto argumenta a necessidade do ensino de História partir de questões do presente com mediação teórica para a relação passado/presente e que não se proponha a ser uma explicação totalizante, fugindo também da linearidade eurocêntrica. Essa formulação coloca em evidência um deslocamento significativo do ensino de História nas últimas décadas: a superação de uma abordagem meramente cronológica em favor de uma perspectiva problematizadora, ancorada nas demandas do tempo presente.

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico.

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.¹⁹

Ao afirmar que o ensino de História deve partir de questões do presente, reconhece-se que toda indagação histórica nasce de inquietações contemporâneas. O passado não se impõe por si mesmo. Ele é convocado a partir de problemas, conflitos e desafios vividos na

¹⁸ SILVA, Inara Dantas de Melo et al. Um novo currículo para a história escolar: o lugar do ensino de história na BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental. In: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110107>. Acesso em: 21 fev. 2026.

¹⁹ Brasil, 2017, p. 397.

contemporaneidade. Essa perspectiva rompe com a ideia de que o currículo histórico deve seguir uma sequência linear e reafirma o caráter interpretativo e situado do conhecimento histórico.

A relação entre passado e presente, entretanto, não se realiza de maneira automática. Ela exige mediação teórica. É a partir de referenciais conceituais, como tempo histórico, memória, narrativa, cultura e poder, que se torna possível estabelecer conexões consistentes entre diferentes temporalidades. Sem essa mediação, corre-se o risco do anacronismo ou da simples instrumentalização do passado para legitimar posições contemporâneas.

Ao negar a linearidade e a pretensão totalizante da História, o texto também confronta uma tradição marcada por modelos explicativos progressistas e eurocêntricos, que organizaram o tempo histórico em sequências rígidas de origem, auge e declínio. Em lugar dessa narrativa única e homogênea, propõe-se compreender a História como um campo de disputas de sentidos. Os significados atribuídos aos acontecimentos não são fixos nem consensuais; eles resultam de embates simbólicos, políticos e sociais. Diferentes grupos produzem interpretações distintas do passado, buscando afirmar identidades, memórias e projetos de futuro.

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação.²⁰

Nesse sentido, a História é apresentada como resultado de correlações de forças. Os acontecimentos, bem como suas narrativas, são atravessados por relações de poder. O que se torna memória oficial, o que é silenciado, o que é celebrado ou marginalizado depende dessas disputas. Tal compreensão desloca o ensino de História de uma função meramente informativa para uma dimensão formativa e crítica, na medida em que convida o estudante

²⁰ Brasil, 2017, p. 397-398.

a reconhecer o caráter construído, situado e politicamente implicado das narrativas históricas.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças seguem a tendência de relacionar o tempo com os mecanismos para sua medição, como o uso do relógio, a contagem dos dias, das horas etc. Essa tendência, quando feita sem problematização, dificulta a compreensão da criança sobre o tempo histórico uma vez que tanto a contagem do tempo como a sua relação histórica é construída socialmente na relação das experiências individuais e coletivas em determinado espaço sociocultural.

1.3 Fundamentos pedagógicos do ensino de História nos anos iniciais

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido objeto de importantes debates no campo da Educação. Longe de se restringir à transmissão de conteúdos factuais ou à memorização de datas e personagens, a disciplina assume, nesse nível de escolarização, um papel formativo fundamental na constituição da identidade, da consciência social e do pertencimento dos sujeitos.

Nesse sentido, torna-se necessário deslocar concepções tradicionais que, por muito tempo, reduziram o ensino histórico à simples acumulação de informações e à aprendizagem de acontecimentos isolados. Selva Guimaraes Fonseca²¹ sustenta que ensinar História implica possibilitar aos alunos a compreensão da historicidade da vida social, articulando passado, presente e futuro em uma perspectiva crítica e reflexiva. Nesse sentido, ensinar História nos anos iniciais pode significar criar condições para que as crianças percebam as relações entre suas vivências cotidianas e processos mais amplos, desenvolvendo a capacidade de interpretar mudanças, permanências e simultaneidades que estruturam a vida social.

Cristiane Bereta da Silva²², ao discorrer sobre o conhecimento histórico escolar, demonstra como esse conhecimento passou por um processo de transformação na maneira como era percebido, tanto na perspectiva de sua produção na academia quanto na própria realidade escolar. Segundo a autora, pesquisas consolidadas a partir do final dos anos de 1990 contribuíram para reposicionar o ensino de História como objeto legítimo de

²¹ Fonseca, 2009.

²² SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. (Verbete).

investigação, deslocando-o da condição de simples aplicação de saberes produzidos na universidade para reconhecê-lo como campo específico de produção de conhecimento.

Nesse sentido, o espaço escolar deixou de ser visto apenas como local de recepção de um saber elaborado externamente, e o professor deixou de ser compreendido como mero intermediário na reprodução desse conhecimento. Passa-se a reconhecê-lo como sujeito que produz, seleciona, organiza e mobiliza saberes no exercício da docência, o que implica compreender a própria realidade escolar como lugar de elaboração de conhecimentos específicos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de André Chervel²³, ao afirmar que a escola não se limita a reproduzir saberes produzidos externamente, mas constitui-se como espaço de criação e organização de conhecimentos próprios. Ao analisar a história das disciplinas escolares, o autor demonstra que elas não podem ser reduzidas a uma mera vulgarização das ciências acadêmicas, pois desenvolvem lógicas internas, métodos, finalidades e práticas específicas. As disciplinas escolares possuem autonomia relativa, estruturam conteúdos, definem exercícios, organizam rotinas e constroem formas particulares de transmissão e apropriação do saber. Nesse sentido, a escola não é apenas um lugar de aplicação de conhecimentos já consolidados, mas um espaço onde professores e alunos participam da produção de uma cultura escolar própria.

Ao destacar que as disciplinas carregam marcas das práticas docentes, das condições institucionais e das finalidades sociais atribuídas à educação, Chervel²⁴ reforça a ideia de que o saber escolar é historicamente construído, resultado de disputas, escolhas e mediações realizadas no interior da instituição escolar. Assim, compreender a escola como lugar de produção de saberes implica reconhecer que o conhecimento ensinado é elaborado no próprio processo pedagógico, nas interações entre docentes, estudantes e contextos sociais. Silva²⁵ destaca que o ensino de História não pode ser compreendido como aplicação homogênea de conteúdos previamente definidos, mas como prática situada, atravessada por múltiplas variáveis que envolvem sujeitos, contextos e temporalidades específicas.

Isso porque a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica;

²³ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

²⁴ *Ibidem*, 1990.

²⁵ Silva, *op. cit.*, 2019.

com os livros didática; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre história que circulam em novelas, filmes, jogos etc.; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação, ou de massa).²⁶

Importa destacar que o conhecimento histórico escolar não se constitui em oposição ao saber produzido no âmbito acadêmico, uma vez que entre ambos se estabelecem relações permanentes de diálogo e tensão. Trata-se de esferas distintas, com finalidades, linguagens e formas de produção próprias, mas que se interpenetram continuamente. Enquanto a historiografia acadêmica se orienta por debates teóricos e metodológicos específicos, o conhecimento escolar reorganiza esses referenciais a partir de demandas pedagógicas, curriculares e formativas. Nesse movimento, aproximações e distanciamentos são inevitáveis: ao mesmo tempo em que o saber escolar se alimenta das produções da universidade, ele também as ressignifica, seleciona e adapta, produzindo uma forma própria de conhecimento, marcada pelas condições concretas da prática educativa e pelos sujeitos que dela participam.

No que se refere ao ensino de História nos anos iniciais, que em muitos contextos não é realizado por professores especialistas, a autora argumenta que o conhecimento está diretamente relacionado à cultura histórica na qual se inserem a escola, o professor e os estudantes. Cultura histórica aqui entendida como um emaranhado de sentidos que criamos para lidar com o passado. É mais do que conhecimento formal, pois envolve a experiência vivida, a memória selecionada e a narrativa compartilhada. É o jeito que a sociedade encontra de organizar o que passou, definindo quais significados vamos carregar e como eles vão orientar nossa leitura de mundo agora.²⁷ Isso significa que o conhecimento histórico escolar é resultado de escolhas curriculares e de intencionalidades formativas. A escola, portanto, não é apenas espaço de circulação de saberes legitimados externamente, mas ambiente de produção de sentidos, onde o passado é interpretado à luz das demandas formativas e sociais do presente.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões da Bianca Zucchi²⁸, que critica práticas pedagógicas centradas na repetição mecânica de conteúdos e na valorização de respostas prontas. Segundo a autora, tais procedimentos tendem a reforçar uma concepção de História

²⁶ Silva, *op. cit.*, p. 52.

²⁷ GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. (Verbete).

²⁸ Zucchi, *op. cit.*, 2012.

como conjunto de informações acabadas, desprovidas de problematização. Ao contrário, o ensino nos anos iniciais deve possibilitar que o aluno compreenda que o conhecimento histórico é construído a partir de fontes, interpretações e debates.

Fonseca²⁹ e Zucchi³⁰ convergem ao afirmar que a criança deve ser reconhecida como sujeito histórico. Fonseca³¹ enfatiza que os professores e alunos são protagonistas do processo educativo, participantes ativos da construção do conhecimento. Essa postura rompe com a visão de aluno passivo e reafirma a centralidade da experiência na aprendizagem histórica. Zucchi³², de modo semelhante, defende que o trabalho pedagógico nos anos iniciais pode partir da história da família, da escola, do bairro e da comunidade. Ao reconhecer-se como parte da História, o aluno desloca-se da posição de mero espectador para a condição de participante dos processos sociais.

Selva Guimarães Fonseca³³ sustenta que ensinar História implica possibilitar aos alunos a compreensão da historicidade da vida social, articulando passado, presente e futuro em uma perspectiva crítica e reflexiva. Nessa direção, a autora problematiza tanto o “presentismo”, que absolutiza o presente e o descola de suas raízes históricas, quanto o ensino do “passado pelo passado”, que transforma o estudo histórico em exercício descontextualizado, desvinculado das problemáticas contemporâneas.³⁴

Outro eixo central das proposições de Fonseca³⁵ diz respeito à ampliação das categorias espaço-temporais. A autora destaca a importância de desenvolver, desde os primeiros anos de escolarização, noções como sucessão, duração, simultaneidade, permanência e transformação. O tempo e o espaço são compreendidos como construções históricas, preenchidas pelas ações humanas e pelas relações sociais. Trabalhar essas categorias de forma articulada possibilita ao aluno perceber a dinâmica das transformações sociais e a continuidade de determinados elementos ao longo do tempo.

Zucchi³⁶ complementa essa discussão ao enfatizar que um mesmo acontecimento histórico pode ser interpretado a partir de diferentes perspectivas. Ao considerar as experiências de distintos grupos sociais, o ensino rompe com narrativas homogêneas e

²⁹ Fonseca, 2009.

³⁰ Zucchi, 2012.

³¹ Fonseca, *op. cit.*, 2009.

³² Zucchi, *op. cit.*, 2012.

³³ Fonseca, *op. cit.*, 2009.

³⁴ *Ibidem*, p. 79.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Zucchi, *op. cit.*, 2012.

amplia o repertório interpretativo dos alunos. A História passa a ser compreendida como campo de debates e múltiplas leituras, fundamentadas em evidências e fontes.

Dessa forma, a articulação entre as proposições de Selva Guimarães Fonseca³⁷ e Bianca Zucchi³⁸ evidencia que o ensino de História nos anos iniciais deve superar práticas conteudistas e fragmentadas, afirmando-se como espaço de mediação, construção de sentidos e formação crítica. Reconhecer a criança como sujeito histórico, valorizar múltiplas linguagens e fontes, articular diferentes escalas e promover a reflexão sobre a vida social constituem princípios fundamentais para uma prática pedagógica comprometida com a formação cidadã e democrática.

1.4 Tempo histórico

Se a dimensão temporal é constitutiva da História e da própria prática do historiador, então, é o tempo que singulariza o campo historiográfico, distinguindo-o de outras áreas do conhecimento. Contudo, essa centralidade é tão profundamente incorporada ao fazer histórico que, muitas vezes, sua presença passa despercebida. José Carlos Reis³⁹ aponta que todo trabalho historiográfico é, em essência, uma forma de organização do tempo, seja pela delimitação de períodos, pela construção de narrativas ou pela articulação entre passado, presente e futuro.

Nesse sentido, ensinar história é ensinar modos de organizar o tempo discursivamente conduzindo os alunos a compreender suas operações temporais e produzir suas próprias construções de sentido histórico. O ensino de História, tal como discutido por Patrícia Bastos de Azevedo e Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro⁴⁰, pode ser compreendido como um processo de letramento específico, no qual os estudantes aprendem a ler, interpretar e produzir formas socialmente situadas de organização temporal.

Nessa perspectiva, o tempo histórico passa a ser concebido como construção discursiva, produzida por meio de operações como seleção, ordenação, comparação e interpretação. Ao participar de práticas de letramento histórico, o aluno aprende que o tempo

³⁷ Fonseca, 2009.

³⁸ Zucchi, 2012.

³⁹ REIS, José Carlos. **Teoria e história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

⁴⁰ AZEVEDO, P. B.; MONTEIRO, A. M. F. C. Ensino de história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2012.

é organizado segundo critérios e intencionalidades: determinados fatos são destacados, certos marcos são escolhidos como referências, e diferentes durações são mobilizadas para explicar processos sociais.

Desse modo, o letramento histórico não apenas instrumentaliza o estudante para decodificar textos históricos, mas o insere em um campo de produção de sentidos no qual o tempo é constantemente reconstruído. A sala de aula torna-se, portanto, espaço de aprendizagem das linguagens do tempo histórico, como sucessão, duração, simultaneidade, ruptura, permanência, e de exercício da interpretação crítica dessas categorias.

José D'Assunção Barros⁴¹ afirma que o tempo histórico deve ser compreendido como tempo social, isto é, o tempo da existência humana em sua dimensão coletiva. Nessa perspectiva, até mesmo fenômenos naturais, quando incidem sobre a vida dos homens e produzem impactos nas relações sociais, passam a integrar o campo de análise da História.

A primeira noção à qual precisamos dar forma de modo a refletir sobre o tempo histórico é a de que este é um tempo necessariamente humano. O tempo dos historiadores refere-se essencialmente à existência dos homens. O que de fato interessa a um historiador é a passagem do homem sobre a Terra, o que inclui tudo aquilo que, tocado pelo homem, transformou-se, e também aquilo que, vindo de fora, transformou a vida humana.⁴²

Tal compreensão reforça a ideia de que o tempo específico do conhecimento histórico não se limita à marcação cronológica, mas refere-se à dinâmica das experiências humanas, às interações entre os sujeitos e às formas pelas quais estes se relacionam com o meio em que vivem. Assim, o tempo histórico configura-se como categoria interpretativa que permite compreender as transformações, permanências e conflitos que estruturam a vida social.

Dessa maneira, sendo um tempo social, é possível percebê-lo em diferentes sensações de passagens, que ultrapassam a simples alternância das estações do ano ou a marcação mecânica dos calendários. Para Barros⁴³, o tempo histórico é uma dimensão constituída por problematizações constantes, justamente por se constituir na dialética presente-passado presente-futuro. Não se trata, portanto, de um tempo fechado ou estabilizado, mas de uma categoria dinâmica, permanentemente reinterpretada a partir das demandas e questões do presente. O tempo histórico, preocupado com continuidades e permanências, por exemplo, não se acomoda e não se define no limite dos anos e séculos concedidos pela cronologia, por

⁴¹ BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

⁴² *Ibidem*, p. 81.

⁴³ *Ibidem*.

mais que dele se faça uso, pois ele se relaciona de maneira direta com as ações dos seres humanos. Assim, uma datação correta é somente parte de um conhecimento muito mais abrangente que pode romper com as categorias e conceituações propostas pelos recortes temporais cronológicos.

O historiador alemão Reinhart Koselleck⁴⁴, vinculado à chamada história dos conceitos, em sua obra *Futuro Passado*, busca compreender de que forma que as experiências ao longo do tempo, sempre em constante transformação, concebem diferentes maneiras de estabelecer a relação passado-presente-futuro. Para Koselleck⁴⁵, as categorias temporais não são estruturas fixas ou naturais; ao contrário, modificam-se conforme as mudanças nas expectativas, nas experiências coletivas e nas condições históricas de cada época.

Nesse sentido, a história dos conceitos apresenta-se como um instrumento para analisar as variações semânticas que os termos históricos assumem ao longo do tempo. Ao investigar as transformações nos significados de determinados conceitos, como “progresso”, “revolução” ou “crise”, torna-se possível contrastar diferentes regimes de historicidade e distintas formas de compreender a própria história. Assim, a análise conceitual permite evidenciar que as maneiras de relacionar passado, presente e futuro são historicamente situadas e condicionadas pelas experiências e expectativas de cada sociedade.

A partir dessa compreensão do tempo como construção histórica e social, Koselleck⁴⁶ sistematiza a temporalidade histórica ao diferenciá-la em duas dimensões analíticas complementares: os espaços de experiências e os horizontes de expectativas. O passado-presente e o futuro-presente, aqui categorizadas como os espaços de experiências e os horizontes de expectativas estabelecem uma relação de tensão, remetendo-se um ao outro constantemente e, assim, dando sentido ao que é o tempo histórico.

Com isso chego à minha tese: experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político.⁴⁷

⁴⁴ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Koselleck, 2006, p. 208.

Para o historiador, essas duas categorias assumem caráter antropológico porque constituem instrumentos teóricos capazes de serem mobilizados na análise de qualquer sociedade humana. Por meio delas, torna-se possível compreender como diferentes grupos, em contextos históricos específicos, estabelecem relações com o próprio passado. Cada momento histórico, entretanto, não apenas herda interpretações anteriores, mas reconfigura continuamente sua percepção do passado, isto é, reorganiza seus espaços de experiência a partir das demandas, inquietações e problemas do presente.

O passado, assim, não é dado fixo e imutável, mas constantemente reinterpretado e ressignificado conforme as questões da atualidade. Desse modo, a forma como uma sociedade compreende suas experiências acumuladas condiciona também a maneira como projeta seu horizonte de expectativas. Experiência e expectativa, portanto, não são dimensões estáticas, mas construções que se atualizam no presente, no “agora” de cada agrupamento humano, articulando memória, interpretação e projeção.

A compreensão do tempo no processo de ensino-aprendizagem da História se coloca como ponto central para o desenvolvimento do pensamento histórico na medida em que possibilita a construção de narrativas dotadas de sentido e orientadas temporalmente. Ao articular passado, presente e futuro, o ensino do tempo histórico contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar experiências, situar-se no mundo e produzir orientações para a ação, tanto no contexto escolar quanto fora dele.

1.5 Tempo histórico e ensino de história

A compreensão proposta por Koselleck⁴⁸ acerca do tempo histórico como construção social, marcada pela tensão entre espaços de experiências e horizontes de expectativa, permite problematizar diretamente os modos como o tempo é ensinado no ambiente escolar. Para essa análise, vou me fundamentar em alguns pesquisadores do campo da História e do Ensino da História para debater os caminhos para o desenvolvimento do pensamento histórico através do tempo histórico.

É fundamental iniciar destacando que os pesquisadores do campo concordam em denunciar a naturalização do tempo como algo dado, sem explicitá-lo como uma construção

⁴⁸ *Ibidem*

histórica e cultural. Nesse sentido, segundo Sônia Regina Miranda⁴⁹, a criança cresce imersa em uma cultura temporal que já lhe é apresentada previamente e, um dos desafios de seu desenvolvimento, é assimilar essa cultura do tempo.

A autora, utilizando como referência a experiência de um trabalho escolar de sua filha, destaca que Adriana já havia se acostumado a diversas situações em que o tempo fazia parte de uma rotina de organização da vida, marcada por horários e ritmos escolares. Problematicando de forma mais incisiva, Miranda⁵⁰ ressalta que, inclusive no ambiente escolar, o tempo aparece associado à construção de memórias públicas, como, por exemplo, o Dia do Índio, o Hino Nacional, a Páscoa e Tiradentes, entre tantas outras datas comemorativas. Contudo, a autora denuncia a ausência de um trabalho sistêmico “que permitisse qualquer tipo de experiência intercultural ou de deslocamentos de si para aprender a ver o outro no tempo, ou um outro tempo”⁵¹.

A crítica à naturalização do tempo como medida abstrata aparece de forma convergente também nos trabalhos de Maria Aparecida Bergamaschi⁵² e Maria Aparecida Leopoldino⁵³. Enquanto Miranda⁵⁴ evidencia que a organização curricular e os livros didáticos operam sob predomínio de uma perspectiva de linearidade eurocêntrica, o que contribui para que a ordenação cronológica seja tomada como forma natural de organização do passado, na mesma direção, Bergamaschi⁵⁵ mostra como a escola incorpora uma homogeneidade temporal disciplinadora e como o tempo abstrato e vazio, nesse caso marcado pelo relógio e pelo calendário, passam a estruturar a vida cotidiana. Em ambos os casos, o tempo aparece naturalizado como medida técnica, ocultando sua dimensão histórica e cultural.

Leopoldino⁵⁶ amplia essa crítica ao demonstrar que o predomínio do tempo cronológico impede que a criança se aproprie da temporalidade como experiência narrativa, reforçando a hegemonia de um tempo homogêneo herdado da modernidade. Ao dialogar

⁴⁹ MIRANDA, S. R. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 35–79, 2014. DOI: 10.20949/rhhj.v2i4.92. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/92>. Acesso em: 22 fev. 2026.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*, p. 38.

⁵² BERGAMASCHI, M. A. O tempo Histórico nas primeiras séries do ensino Fundamental. In: CONFERÊNCIA ANU-AL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, p. 1-15.

⁵³ LEOPOLDINO, M. A. Crianças e história: o tempo como conceito e a narrativa da temporalidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10842, 2024.

⁵⁴ Miranda, 2014.

⁵⁵ Bergamaschi, 2000.

⁵⁶ Leopoldino, 2024.

com Reinhart Koselleck e Walter Benjamin, a autora evidencia que essa concepção linear e progressiva do tempo não é universal, mas historicamente situada, sendo, no entanto, ensinada como se fosse estrutura neutra da realidade.

A crítica à centralidade do tempo cronológico no ensino de História constitui um ponto de convergência entre os autores analisados. As análises de Sônia Regina Miranda⁵⁷, nesse contexto, evidenciam como a organização curricular e os livros didáticos tendem a reproduzir uma perspectiva marcada pela linearidade eurocêntrica, reforçando uma concepção de tempo histórico estruturada em sequências homogêneas e pouco problematizadas. A cronologia ensinada, nesse modelo, apresenta-se como uma construção histórica específica, embora frequentemente seja naturalizada como uma ordem neutra e inevitável. Como resultado, a temporalidade reduz-se à sucessão de marcos e períodos, o que dificulta a compreensão de categorias fundamentais, como duração e simultaneidade.

Afinal, a História que lhe é ensinada no presente segue sendo, substantivamente, uma História informativa, ancorada num tempo pautado pela quadripartição eurocêntrica linear (Chesneaux, s.d.), porque também é esse o tempo que continua induzindo a tendência hegemônica dos livros didáticos bem como a formulação dos programas de vestibular – determinados pelas universidades – que, por sua vez, orientam determinadas tomadas de decisão das escolas.⁵⁸

Maria Aparecida Bergamaschi⁵⁹ reforça essa crítica ao mostrar que o ensino frequentemente se limita a um desfile linear de datas comemorativas, esvaziando o sentido histórico dessas marcações. Para a autora, a homogeneização temporal, presente na escola, reproduz uma lógica disciplinadora que aproxima o tempo escolar do tempo industrial, marcado pela regularidade e pelo controle.

Essa crítica encontra ressonância no cotidiano escolar, especialmente no trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Não são raras as situações em que o ensino de História acaba sendo organizado em torno de um calendário de datas comemorativas, seja por orientações institucionais, seja pelas próprias expectativas que recaem sobre o professor. Em muitas escolas, o planejamento anual já se estrutura previamente a partir dessas marcações, ignorando a proposta curricular, o que, na prática, direciona o ensino para atividades pontuais e desarticuladas, centradas mais na celebração do que na

⁵⁷ Miranda, 2014.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 58

⁵⁹ Bergamaschi, 2000.

problematização histórica. Nesse contexto, o passado tende a ser apresentado de forma fragmentada, associado a eventos específicos, sem que se estabeleçam relações mais amplas com processos históricos ou com a experiência dos próprios alunos.

Além disso, essa percepção também se manifesta no discurso de professores que atuam nos anos iniciais, para os quais o ensino de História acaba sendo reduzido ao trabalho com essas datas. Expressões como “dar História é trabalhar as datas comemorativas”, como já ouvi mais de uma vez, revelam não apenas uma prática recorrente, mas uma concepção de ensino historicamente construída e socialmente compartilhada. Ao dialogar com as reflexões de Bergamaschi⁶⁰, é possível compreender que essa lógica não se limita a uma escolha individual do docente, mas se insere em uma estrutura mais ampla que organiza o tempo escolar de maneira fragmentada e repetitiva, dificultando a construção de uma compreensão mais complexa da temporalidade histórica.

Nessa perspectiva, o tempo deixa de ser compreendido como construção social para tornar-se apenas instrumento de organização externa da vida. O resultado é um ensino que privilegia a ordenação cronológica em detrimento da problematização das experiências humanas no tempo.

Observando o que é oferecido nas escolas como conhecimentos históricos para as séries iniciais, evidencia-se como prática recorrente o desenrolar de datas comemorativas. O ensino de História assume uma perspectiva que se resume em festejar datas num desfile linear, anacrônico e sem significado, ao lembrar fatos do passado de forma descontextualizada e sob um único viés, decorrente da atuação épica de personagens, reverenciados como “heróis”, e que figuram como seres sobrenaturais. É a escola contribuindo para canonizar uma verdade, naturalizar uma narrativa, onde não cabe a multiplicidade e nem tampouco a vida das pessoas que a estudam.⁶¹

De modo complementar, Maria Aparecida Leopoldino⁶² argumenta que a hegemonia do tempo linear e progressivo impede que a criança se aproprie da temporalidade como experiência narrativa. Quando o passado é apresentado apenas como sequência cronológica, perde-se a tensão constitutiva entre espaços de experiência e horizontes de expectativa, dimensão essencial do tempo histórico. Assim, os autores convergem na crítica ao ensino que reduz a História à cronologia, defendendo que o aprendizado do tempo histórico exige

⁶⁰ Bergamaschi, 2000.

⁶¹ *Ibidem*, p. 1,2.

⁶² Leopoldino, 2024

superar a linearidade e reconhecer a multiplicidade de temporalidades, conflitos e disputas que estruturam a experiência humana.

A ênfase no tempo cronológico nas aulas de História, portanto, dificulta a compreensão pelas crianças de sua inserção em uma sociedade específica e também prejudica a agudeza de se perceberem como sujeitos históricos e autores de suas próprias narrativas, além de tolher a compreensão de que o tempo do relógio e do calendário não é a única maneira de se relacionar temporalmente.⁶³

Em outro momento, estabelecendo diálogo com Walter Benjamin, Leopoldino⁶⁴ afirma

A relação entre passado e presente não pode ser pensada, segundo Benjamin, no modelo de uma cronologia, sucessão contínua de pontos homogêneos orientados para o progresso, pois, nesse caso, passado e presente não entrelaçariam nenhuma ligação para além da causalidade; e tampouco essa relação poderia ser pensada como repetição, uma retomada do passado no presente, pois, nesse caso, não haveria, igualmente, transformação do passado.⁶⁵

Nesse sentido, a pergunta inicial apresentada no capítulo, feita pela minha aluna, materializa de forma sensível o que os autores denunciam teoricamente: a naturalização de uma concepção abstrata e não problematizada do tempo. Ao associar o passado à ausência de cor, a criança sinaliza expor sua percepção do tempo como algo distante, organizado por marcas externas, como se o passado fosse um mundo distinto do presente. Nesse cenário, as imagens em preto e branco tornam-se evidência material de uma ruptura absoluta entre passado e presente.

À luz dessas problematizações, cabe agora compreender como o tempo histórico pode ser efetivamente aprendido no espaço escolar. Nesse sentido, José d'Assunção Barros⁶⁶ argumenta que o conceito de tempo se torna mais inteligível quando pensado a partir de fundamentos que lhe são correlatos, como temporalidade, duração, processo e evento. Para o autor, a temporalidade constitui uma forma de “territorializar” o tempo, isto é, de torná-lo apreensível e significativo para a experiência humana.

⁶³ Leopoldino, 2024, p. 3.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 5.

⁶⁶ Barros, 2013.

Não se trata de algo naturalmente concedido ao indivíduo, como se fosse uma competência espontânea e independente de reflexão; ao contrário, a temporalidade só adquire sentido por meio da apropriação consciente e mediada. Aprender o tempo histórico, portanto, exige compreender que em cada presente coexistem relações de continuidade e de ruptura com o passado, de modo que a experiência temporal deixe de ser mera sucessão cronológica e passe a se constituir- como categoria interpretativa da realidade histórica.

Para Maria Aparecida Bergamaschi⁶⁷, a escola nas séries iniciais, deve procurar formar identidades socioculturais e cidadãs. Nesse sentido, o ensino de história é essencial para a compreensão do espaço e tempo, inserção do sujeito em diferentes contextos históricos e construção da cidadania democrática. A construção da noção de temporalidade exige um processo longo, durante toda a escolaridade que permita ao aluno localizar-se no tempo histórico, diferenciar e relacionar temporalidades, reconhecer convenção social do tempo e identificar ritmos, épocas, permanências e mudanças. Bergamaschi⁶⁸, tomando como ponto de partida a história de vida do aluno, propõe o trabalho com as categorias de duração, sucessão e simultaneidade por meio da comparação entre diferentes momentos do passado, da identificação de mudanças e permanências e da construção coletiva de linhas do tempo.

A autora também destaca a importância de relacionar acontecimentos individuais a processos coletivos, em um ambiente problematizador que utilize instrumentos de medição temporal, como relógios, calendários, cronogramas e datas comemorativas, não apenas como marcadores cronológicos, mas como recursos para a compreensão do tempo histórico. Dessa forma, o ensino deve favorecer a inserção do aluno como sujeito histórico, capaz de interpretar criticamente seu próprio tempo e reconhecer-se como participante ativo na construção do futuro.

Portanto, mais importante que um conteúdo de história de caráter fático é necessário que, no ensino fundamental, os alunos e as alunas construam noções temporais básicas para localizarem-se e organizarem-se no tempo histórico, diferenciarem e relacionarem temporalidades, identificarem referências e medições temporais, perceberem a existência de diferentes ritmos e épocas e compreenderem que tempo é uma convenção social.⁶⁹

⁶⁷ Bergamaschi, 2000.

⁶⁸ *Ibidem*

⁶⁹ Bergamaschi, 2000, p. 4.

Assim, a autora apresenta sugestões que buscam articular, por exemplo, a história local do município com os lugares de origem dos membros da família do aluno, bem como a construção de linhas do tempo que conectem acontecimentos significativos em nível municipal e familiar, orientadas para o desenvolvimento da noção de tempo histórico e de diferentes temporalidades. A partir da perspectiva de Sônia Regina Miranda⁷⁰, a aprendizagem do tempo histórico ocorre quando o estudante é levado a enxergar o tempo para além da linearidade, desenvolvendo a capacidade de reconhecer simultaneidades, diferentes ritmos históricos e múltiplas temporalidades coexistindo. O tempo histórico, portanto, se aprende quando deixa de ser apenas sucessão e passa a ser problematização.

Ensinar tempo histórico, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exige uma intencionalidade pedagógica clara e consciente. Para a autora, não se trata apenas de adaptar conteúdos a faixa etária, mas de assumir que a construção da temporalidade precisa ser trabalhada desde cedo, de maneira sistemática e problematizadora. A criança já vive imersa em rotinas temporais, como horários, calendários, datas comemorativas, mas isso não significa que compreenda o tempo como construção histórica. Cabe ao professor estimular situações didáticas que ultrapassem a marcação cronológica e convidem o aluno a perceber diferentes ritmos, permanências e transformações. Isso implica questionar as próprias escolhas curriculares, problematizar o sentido das comemorações escolares e promover experiências que possibilitem deslocamentos de perspectiva, permitindo que a criança aprenda a ver o outro no tempo e a si mesma como sujeito histórico.

Nesse contexto, torna-se possível compreender que as dificuldades apresentadas pelos estudantes na aprendizagem do tempo histórico não se restringem a uma questão cognitiva individual, mas estão profundamente relacionadas às formas contemporâneas de vivenciar o tempo. No cotidiano da sala de aula, é recorrente observar alunos que, ao serem convidados a refletir sobre mudanças no entorno do local onde vivem, expressam a sensação de que “nada muda”, como se o espaço em que vivem estivessem à margem da história. Tal percepção, contudo, não indica ausência de transformações, mas revela limites na forma como essas mudanças são percebidas, narradas e significadas pelos próprios sujeitos.

Essa percepção de um “tempo parado” convive com uma experiência marcada pela aceleração constante, intensificada pelas dinâmicas do mundo digital. A exposição contínua a imagens, vídeos e informações produz uma sensação de velocidade e instantaneidade que

⁷⁰ Miranda, 2014.

reorganiza a forma como os estudantes se relacionam com o tempo. Nesse cenário, o passado tende a ser percebido como algo distante e pouco acessível, enquanto o presente se impõe como fluxo contínuo de novidades. O que não acompanha esse ritmo acelerado pode ser interpretado como estático, reforçando a ideia de que determinados lugares ou experiências “não têm história”.

Além disso, outra dificuldade recorrente diz respeito à compreensão da simultaneidade, ou seja, da capacidade de reconhecer que diferentes processos históricos ocorrem ao mesmo tempo, ainda que em ritmos distintos. No trabalho com os anos iniciais, é comum que os alunos organizem o tempo de forma linear e sequencial, tendo dificuldade em perceber que enquanto determinados acontecimentos se desenrolam em escala global, outros se desenvolvem no âmbito local ou familiar, sem que haja necessariamente uma relação direta de sucessão. Essa limitação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que evidenciem a coexistência de diferentes temporalidades, possibilitando aos estudantes compreender que o tempo histórico não se organiza como uma linha única, mas como um campo de múltiplas experiências.

Na leitura que Leopoldino⁷¹ propõe, o tempo histórico, nos anos iniciais, não deve ser apresentado como conceito fechado ou como simples ordenação de datas, mas como experiência que precisa ser apropriada pela criança. Para ela, o primeiro contato da criança com o tempo não é conceitual, mas experiencial: está nas memórias, nas narrativas familiares, nas brincadeiras e nas formas como organiza sua própria rotina. Ensinar o tempo histórico, portanto, implica reconhecer essa experiência prévia e transformá-la em objeto de reflexão. O aprendizado ocorre quando o estudante consegue perceber que o passado não é apenas algo distante e fechado, mas algo que permanece como vestígio e sentido no presente.

Além disso, a autora enfatiza que a construção do tempo histórico exige intencionalidade didática clara, especialmente nos anos iniciais. Constituir novas compreensões temporais implica desafiar a naturalização das convenções de tempo às quais estamos submetidos no cotidiano escolar e social. Para isso, torna-se necessário trabalhar com as mais diversas medidas de tempo, sejam elas formais e informais, do presente e do passado, de diferentes grupos sociais, bem como explorar a história dos artefatos que medem o tempo, como calendários e relógios.⁷²

⁷¹ Leopoldino, 2024.

⁷² Leopoldino, 2024.

A aprendizagem ocorre quando os alunos são conduzidos a localizar sujeitos e acontecimentos em seus contextos históricos, reconhecer permanências e mudanças, compreender diferentes durações e perceber simultaneidades. Partir da própria história de vida de cada criança, inserindo-a em uma memória coletiva mais ampla, é estratégia fundamental nesse processo. Mais do que utilizar a linha do tempo como único recurso, trata-se de criar um ambiente problematizador que permita às crianças expressarem suas próprias representações do tempo vivido, construindo referências temporais que as situem historicamente e as levem a questionar: nem sempre foi assim.

Se a aprendizagem do tempo histórico exige a problematização das experiências vividas e a articulação entre diferentes durações, é porque a tradição escolar consolidou uma compreensão restrita da temporalidade, frequentemente associada à mera sucessão cronológica de datas e acontecimentos. A centralidade atribuída, durante muito tempo, à cronologia no ensino de História acabou por consolidar uma compreensão do tempo histórico limitada à sucessão de datas e acontecimentos cronológicos. Essa tradição pedagógica reduziu o calendário a um simples mecanismo de localização temporal, esvaziando sua dimensão social e cultural.

Nesse sentido, é importante recuperar a reflexão de Jacques Le Goff⁷³ sobre o calendário como construção histórica e cultural. Ao analisar a formação e as transformações dos calendários ao longo do tempo, o autor demonstra que eles não constituem meros instrumentos técnicos de medição cronológica, mas formas de organização simbólica da experiência coletiva.

O calendário expressa relações de poder, concepções religiosas, ritmos de trabalho, festas e marcos comemorativos, configurando-se como uma verdadeira estrutura social do tempo. Ao domesticar o tempo natural, entendido como tempo solar, lunar, sazonal, as sociedades produzem uma ordenação cultural que seleciona o que deve ser lembrado, celebrado ou silenciado. Assim, reduzir o calendário a uma ferramenta neutra de localização temporal significa ignorar sua dimensão histórica, política e memorial, obscurecendo o fato de que toda organização do tempo é resultado de escolhas e disputas inscritas em contextos específicos.

Essa perspectiva limitante em relacionar tempo com calendário contribui para compreender por que muitos alunos, quando convidados a refletir sobre o tempo e História,

⁷³ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

estabeleçam imediata relação entre tempo, datas e calendários. Ainda que essa relação não seja totalmente incorreta, ela denuncia a permanência de uma lógica escolar que privilegia a marcação cronológica em detrimento da problematização do tempo como construção histórica.

A pergunta da aluna “quando o mundo era preto e branco?” pode ser compreendida, à luz das discussões apresentadas neste capítulo, como expressão concreta de uma determinada forma de aprender o tempo. Ao associar o passado à ausência de cor, a criança não apenas manifesta uma dúvida sobre tecnologias da imagem, mas revela uma compreensão temporal organizada a partir de marcas visuais e lineares, nas quais o passado aparece como estágio anterior e homogêneo do presente.

A formulação da BNCC⁷⁴, ao defender que o ensino de História parta de questões do tempo presente e que evite explicações totalizantes e lineares, oferece justamente a chave para interpretar esse episódio: a criança não erra ao perguntar; ela mobiliza os referenciais temporais que lhe foram disponibilizados. O problema não está na pergunta, mas no modo como o tempo foi sendo apresentado, ou seja, como sequência, como distanciamento, como algo que “era” e deixou de ser.

Se toda elaboração sobre o passado nasce de inquietações do presente, como afirma o próprio documento curricular, então a indagação da aluna deve ser tomada como ponto de partida pedagógico e não como equívoco a ser corrigido rapidamente. Ensinar tempo histórico, nesse horizonte, significa transformar esse estranhamento em objeto de investigação: por que as imagens antigas são em preto e branco? Isso significa que o mundo era diferente? O que mudou e o que permaneceu?

A mediação teórica torna-se indispensável para que o passado não seja capturado por anacronismos ou simplificações. Ao deslocar o foco da mera cronologia para a problematização das relações entre passado e presente, abre-se espaço para que a criança compreenda que o tempo não é uma linha que evolui da escuridão para a cor, mas uma construção marcada por diferentes experiências, técnicas, narrativas e disputas de sentido.

Nesse sentido, o episódio sintetiza o desafio do ensino de tempo histórico nos anos iniciais: formar sujeitos capazes de perceber que a história não é um cenário fixo e distante, mas resultado de correlações de forças e interpretações em constante transformação. Quando a BNCC⁷⁵ afirma que o conhecimento histórico deve contribuir para a constituição do sujeito

⁷⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

⁷⁵ Brasil, 2018,

e para a compreensão das múltiplas temporalidades, aponta para uma formação que ultrapassa a memorização de marcos cronológicos e se volta à construção de consciência histórica.

A pergunta sobre o “mundo preto e branco” torna-se, assim, metáfora potente de uma transição necessária: sair de uma percepção temporal baseada apenas em marcas visíveis e lineares para uma compreensão mais complexa, em que passado, presente e futuro se articulam criticamente. Ensinar e aprender o tempo histórico, portanto, é criar condições para que as crianças não apenas localizem acontecimentos no tempo, mas compreendam que o próprio modo de organizar o tempo é histórico.

POTENCIALIDADES DA HISTÓRIA LOCAL PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO TEMPO HISTÓRICO E FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES

O processo de ensino e aprendizagem da História nos anos iniciais é atravessado por múltiplos desafios, que vão desde as limitações estruturais de contextos escolares com poucos recursos até a própria dificuldade de afirmar a História como componente essencial no processo de formação humana. Em articulação com esse cenário, a supervalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais intensifica a necessidade de a História reafirmar seu papel enquanto campo fundamental na construção das identidades e na compreensão das experiências sociais.

É a partir desses desafios que, em sala de aula, passei a perceber com maior nitidez as dificuldades dos alunos em desenvolver um sentimento de pertencimento à sua própria localidade, pertencimento este que possibilite a constituição de uma identidade que não se oriente apenas a partir da dimensão nacional, mas que permita ao sujeito compreender-se como parte integrante e agente histórico do espaço em que vive.

Nesse sentido, a dificuldade de construção do pertencimento não se apresenta de forma abstrata, mas se manifesta concretamente nos contextos locais em que os sujeitos estão inseridos. É justamente a partir dessa dimensão que se torna necessário olhar para a trajetória histórica de espaços específicos, como o município de Japeri, compreendendo-o não apenas como cenário, mas como elemento constitutivo das experiências e das temporalidades vividas pelos estudantes.

2.1 Entre a formação regional e a experiência local: a trajetória histórica de Japeri

O município de Japeri, de onde emergem as inquietações que fundamentam esta pesquisa, localiza-se na região da Baixada Fluminense, território que integra a Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro e cuja formação histórica está profundamente marcada por processos desiguais de ocupação, circulação econômica e inserção nos circuitos produtivos. Mais do que uma delimitação geográfica associada a características naturais do relevo, a Baixada Fluminense pode ser compreendida como um espaço socialmente produzido, resultado da articulação entre diferentes dinâmicas históricas que se desenvolveram ao longo do tempo.

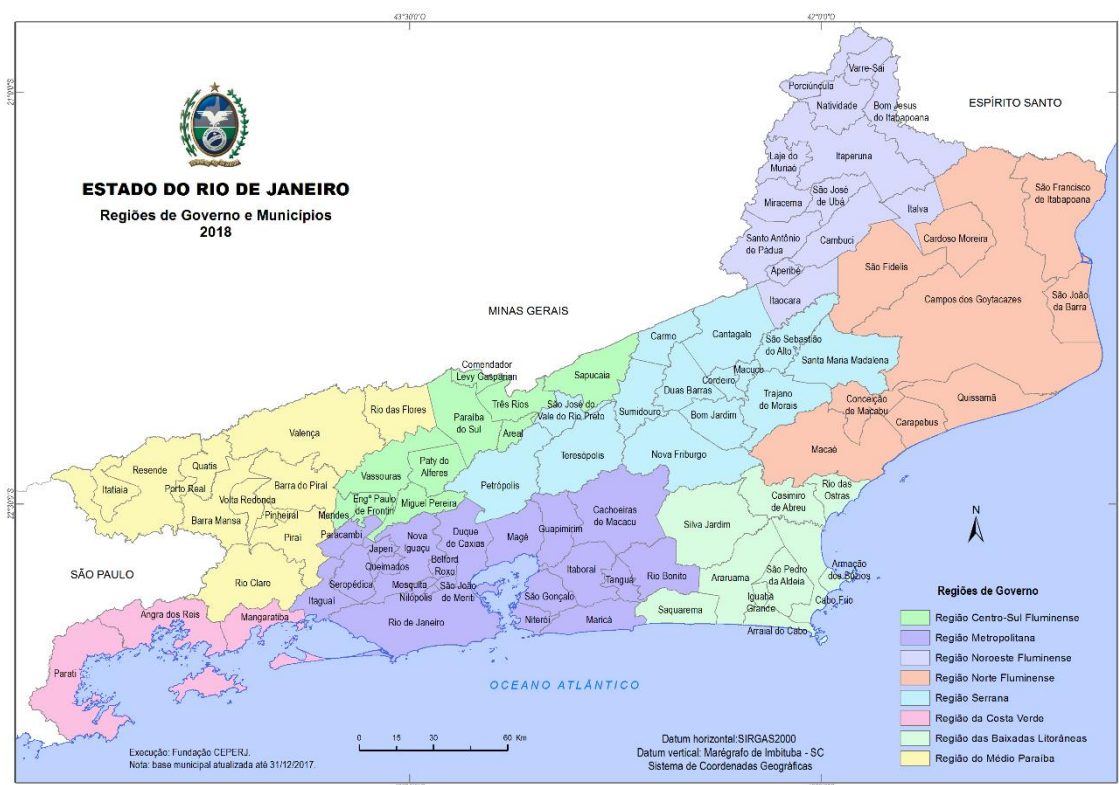


Figura 1 Estado do Rio de Janeiro - Fonte: Fundação Ceperj

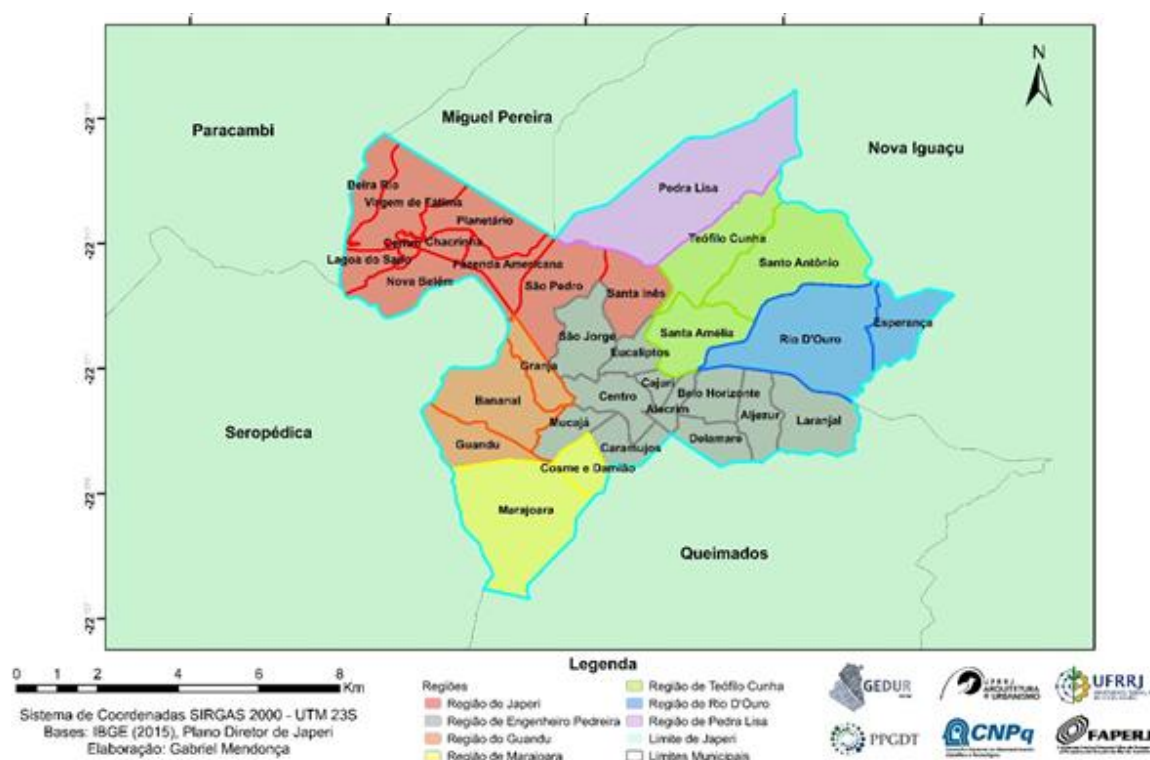


Figura 2 Mapa de Japeri - Fonte: Alcantara et al. (2020).

Segundo dados dos Estudos Socioeconômicos do Tribunal de Contas do Estado⁷⁶, Japeri possui uma área aproximada de 81,9 km² e limita-se com os municípios de Nova Iguaçu, Queimados, Seropédica, Paracambi e Miguel Pereira, ocupando uma posição de transição entre a planície metropolitana e a Serra do Mar. O município apresenta características singulares, uma vez que reúne áreas densamente urbanizadas e extensas regiões de cobertura vegetal, além de constituir importante entroncamento ferroviário desde o século XIX, fazendo de Japeri um ponto de circulação de pessoas, mercadorias e experiências históricas que extrapolam os limites do próprio município.

Inserido na Região Metropolitana, Japeri vivencia, ao mesmo tempo, os efeitos da proximidade com o principal centro urbano do estado e as desigualdades historicamente produzidas na periferização desse espaço. Embora faça parte de uma das maiores regiões metropolitanas do país, o município ocupa posição marcada por indicadores socioeconômicos inferiores aos observados em boa parte dos demais municípios metropolitanos, convivendo com limitações relacionadas ao saneamento básico, à mobilidade, à oferta de serviços públicos e às oportunidades de trabalho.

Historicamente, a ocupação da região remonta ao período colonial, quando a distribuição de sesmarias e a instalação de engenhos de cana-de-açúcar estruturaram as primeiras formas de organização territorial. Nesse momento inicial, a configuração espacial estava fortemente condicionada pelas características ambientais, especialmente pela presença de áreas alagadiças e pela importância dos rios como vias de circulação. Esses cursos d'água não apenas possibilitavam o deslocamento, mas também integravam a região ao Recôncavo da Guanabara, estabelecendo conexões fundamentais para o escoamento de mercadorias e para a articulação entre diferentes territórios.⁷⁷

Com a descoberta do ouro em Minas Gerais, ao longo do século XVIII, a Baixada Fluminense passa a desempenhar papel estratégico como área de passagem, articulando o interior minerador ao litoral. A abertura de caminhos terrestres intensifica essa função, inserindo a região em circuitos mais amplos de circulação econômica. Posteriormente, no século XIX, a expansão da economia cafeeira promove novas transformações, contribuindo

⁷⁶ TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (TCE-RJ). Subsecretaria de Planejamento. **Japeri: Estudos Socioeconômicos: Municípios do Estado do Rio de Janeiro - 2021**. Rio de Janeiro: TCE-RJ, 2021. Disponível em: <http://www.tce.rj.gov.br>. Acesso em 17 de junho de 2026.

⁷⁷ SILVA, L. H. P. Baixada Fluminense como vazio demográfico? População e território no antigo município de Iguaçu (1890/1910). **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 415-425, maio/ago. 2017.

para o surgimento de núcleos populacionais vinculados tanto à produção quanto ao escoamento de mercadorias.

Nesse contexto, a região passa a abrigar vilas e entrepostos que se organizavam a partir da articulação entre vias terrestres e fluviais, evidenciando um momento de relativo dinamismo econômico. Como define Adriano Novaes⁷⁸, esses caminhos foram os principais “vetores do povoamento e desenvolvimento” da região, funcionando como os eixos por onde circulavam as riquezas que forjaram a estrutura territorial fluminense.

Entretanto, a compreensão da Baixada Fluminense não pode ser reduzida a uma narrativa linear de crescimento seguida de decadência. Como problematiza Lúcia Silva⁷⁹, uma das interpretações mais recorrentes na historiografia sobre a região é a ideia de que, entre o final do século XIX e o início do século XX, teria ocorrido um “vazio demográfico”, caracterizado pelo abandono do território em decorrência de crises econômicas, epidemias e transformações nas formas de produção. Essa leitura sustenta que a Baixada teria permanecido despovoada até ser posteriormente ocupada de forma desordenada por populações oriundas da capital. No entanto, ao analisar dados censitários e a dinâmica populacional do antigo município de Iguaçu, Silva⁸⁰ demonstra que tal interpretação simplifica excessivamente a realidade histórica da região. Ainda que tenham ocorrido reduções populacionais em determinados períodos, esses processos não se deram de maneira uniforme, havendo localidades que mantiveram ou até ampliaram seus contingentes populacionais.

Dessa forma, a noção de “vazio demográfico” revela-se menos como uma descrição objetiva da realidade e mais como uma construção interpretativa que encobre a complexidade das dinâmicas locais. Ao enfatizar a ideia de abandono, essa leitura acaba por invisibilizar processos importantes que continuaram a ocorrer no território, bem como os diferentes ritmos de ocupação e transformação que caracterizam a região.

Essa problematização permite compreender que a Baixada Fluminense não passou por um simples processo de esvaziamento seguido de reocupação, mas por uma reconfiguração de suas dinâmicas espaciais e econômicas. A introdução da ferrovia, por exemplo, alterou profundamente a lógica de circulação ao deslocar o eixo antes centrado nos

⁷⁸ NOVAES, Adriano. Os caminhos antigos do território fluminense. In: INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL (RJ). **Inventário das fazendas fluminenses**: Baixada Fluminense: tomo I. Rio de Janeiro: INEPAC, 2008. p. 11-20.

⁷⁹ Silva, op. cit. 2017.

⁸⁰ Silva, 2017.

rios e portos, promovendo novas centralidades e reorganizando o território. Assim, o que se observa não é a ausência de população ou de atividade, mas a transformação das formas de ocupação e uso do espaço.

Ao longo do século XX, esse processo se intensifica com a urbanização associada à expansão da cidade do Rio de Janeiro. A Baixada passa a ser incorporada como área de moradia para populações que não encontravam condições de permanecer na região central, consolidando-se como espaço periférico marcado por loteamentos populares, crescimento urbano acelerado e forte dependência funcional da capital. A ferrovia desempenha papel central nesse contexto, estruturando deslocamentos cotidianos e contribuindo para a formação das chamadas “cidades-dormitório”. Porém, como salienta Manoel Ricardo Simões⁸¹, é importante perceber que

Entre as primeiras ferrovias e a ocupação urbana intensa no entorno das estações se passarão quase 50 anos. A ferrovia por si só não foi geradora da urbanização como poderia se pensar. Isto é explicado pelo fato de que no final do século XIX as ferrovias servem apenas para o transporte de cargas. O transporte de passageiros vai sendo implantado aos poucos e assim mesmo em poucos horários sujeitos a atrasos e com tarifas diferenciadas de acordo com as distâncias que induzem a uma ocupação mais próxima ao núcleo urbano do Rio de Janeiro.⁸²

No entanto, compreender a Baixada Fluminense apenas a partir dessa condição implica reiterar uma leitura que tende a homogeneizar o território e reduzi-lo à ideia de carência ou ausência. Ao contrário, como sugere a crítica de Lucia Silva⁸³, é necessário reconhecer que essa região sempre foi atravessada por múltiplas dinâmicas, ainda que nem sempre visíveis a partir de narrativas centradas em grandes centros urbanos ou em indicadores de desenvolvimento econômico.

Essa perspectiva permite deslocar o olhar de uma lógica que opõe “presença” e “ausência” para uma abordagem que evidencia permanências, rupturas e reconfigurações ao longo do tempo. Mais do que um espaço marcado pela falta, a Baixada Fluminense pode ser compreendida como um território em constante transformação, no qual diferentes temporalidades coexistem e se articulam de maneira complexa.

⁸¹ SIMÕES, Manoel Ricardo. **A cidade estilhaçada**: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense. Mesquita: Entorno, 2007.

⁸² Simões, 2007, p. 68.

⁸³ Silva, 2017.

É nesse cenário mais amplo que se insere a formação histórica do município de Japeri. Suas origens remontam ao período colonial, quando a abertura de variantes do chamado Caminho Novo, especialmente o Caminho do Tinguá, possibilitou a constituição de pontos de passagem e apoio à circulação entre Minas Gerais e o Rio de Janeiro. A instalação de fazendas, a construção de capelas e o desenvolvimento de atividades agrícolas indicam a formação de um núcleo que, embora integrado a circuitos econômicos mais amplos, não se consolidou como centro de dinamismo regional.

A outra estrada, denominada Rodeio, Caminho de Terra Firme ou ainda Caminho Novo do Tinguá, foi aberta por volta de 1750. Iniciava-se no Rio de Janeiro, prosseguindo em direção ao Engenho de Pedro Dias – onde o Guarda-Mor Pedro Dias Paes construiu a capela dedicada a N. S. de Belém e Menino Deus, atual Japeri – e subia a serra do Tinguá, fazendo ligação com o Caminho de Garcia Rodrigues, na Fazenda Pau Grande. À margem desse caminho viria a ser construída uma capela que daria origem à freguesia de Sacra Família do Caminho Novo do Tinguá.⁸⁴

Com o declínio da mineração e a reorganização das rotas comerciais, a região perde relevância, permanecendo por longos períodos à margem dos principais fluxos econômicos. Mesmo com a expansão da economia cafeeira, Japeri não se destacou como eixo central de circulação, diferentemente de outras localidades da Baixada. Essa condição evidencia uma trajetória marcada por descontinuidades, na qual momentos de inserção em circuitos econômicos são seguidos por períodos de retração e baixa centralidade.

A implantação da Estrada de Ferro Central do Brasil, no século XIX, representa uma nova possibilidade de integração. A localidade de Belém, atual Japeri, passa a desempenhar função de apoio na rota do café, especialmente como ponto de parada e circulação. Ainda assim, conforme indicam estudos sobre a região, a ferrovia não promoveu de imediato um processo intenso de urbanização, sendo inicialmente voltada ao transporte de cargas, como havia destacado Manoel Simões⁸⁵. Apenas posteriormente, com a ampliação do transporte de passageiros, a região passa a integrar de maneira mais efetiva o processo de expansão urbana da Baixada.

Ao longo do século XX, Japeri é incorporada ao movimento de urbanização periférica, caracterizado pelo loteamento de terras próximas à estação ferroviária e pela ocupação por populações de baixa renda. No entanto, sua maior distância em relação ao

⁸⁴ Novaes, 2008. p. 63.

⁸⁵ Simões, 2007.

centro do Rio de Janeiro, quando comparada a outros municípios da região, contribui para que esse processo ocorra de forma menos intensa. Mesmo a construção de importantes eixos rodoviários não foi suficiente para alterar significativamente essa condição, mantendo o município em posição periférica dentro da própria periferia metropolitana.

Dessa forma, a condição periférica de Japeri não pode ser compreendida apenas em relação ao centro da metrópole, mas também a partir das hierarquias internas que estruturam a própria Baixada Fluminense. Inserido em uma região historicamente marcada por desigualdades socioespaciais, o município ocupa uma posição ainda mais marginal quando comparado a outras cidades da Baixada que apresentam maior dinamismo econômico, infraestrutura urbana e oferta de serviços. Essa localização relativa produz aquilo que, analiticamente, pode ser compreendido como uma “periferia da periferia”, na qual os processos de exclusão se intensificam, não apenas pela distância física em relação ao centro, mas pela menor capacidade de inserção nos fluxos econômicos, políticos e urbanos que atravessam a região metropolitana.

Nesse sentido, a compreensão dessas hierarquias internas pode ser aprofundada a partir das reflexões de José Alves⁸⁶, que demonstram como a Baixada Fluminense foi historicamente construída como um espaço socialmente marcado pela marginalização. Mais do que uma delimitação territorial, a região passa a ser associada, em diferentes discursos, à violência, à precariedade e à desordem, constituindo-se como o lugar dos “de baixo” em oposição ao centro urbano. Essa representação não apenas reforça a posição periférica da Baixada no contexto metropolitano, como também produz diferenciações no interior do próprio território, estabelecendo gradações de centralidade e marginalidade entre seus municípios. Assim, compreender Japeri como uma “periferia da periferia” implica reconhecer que sua condição resulta não apenas de sua distância em relação ao centro do Rio de Janeiro, mas também de sua inserção em um espaço que, por si só, já foi historicamente produzido como periférico e estigmatizado.

Essa condição também evidencia que a periferia não se constitui como um espaço homogêneo, mas como um território atravessado por desigualdades internas que definem diferentes graus de acesso a recursos, serviços e visibilidade. Nesse contexto, municípios como Japeri tendem a ocupar posições mais vulneráveis, situando-se nas bordas dos fluxos

⁸⁶ ALVES, José Cláudio Souza. **Dos barões ao extermínio**: uma história da violência na Baixada Fluminense. 1998. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

econômicos e políticos que estruturam a região metropolitana. Assim, mais do que uma localização geográfica, a ideia de “periferia da periferia” expressa uma posição relacional, construída historicamente, na qual se articulam distância, precariedade e invisibilidade, mas também experiências sociais que escapam a essas classificações simplificadoras.

A emancipação político-administrativa, ocorrida no início da década de 1990, insere Japeri em um movimento mais amplo de reorganização territorial no contexto pós-Constituição de 1988. Esse processo foi marcado por mobilizações locais e pela construção de discursos que buscavam afirmar uma identidade própria, diferenciando o município de sua antiga vinculação a Nova Iguaçu. Ainda assim, a consolidação dessa identidade ocorreu de forma tensionada, atravessada por dificuldades estruturais e pela permanência de desigualdades sociais.

Simões⁸⁷ destaca que as campanhas em torno do processo emancipatório de Japeri se estruturaram a partir da problemática da subordinação administrativa a outros núcleos ao longo de sua história, o que dificultou a construção de um sentido de unidade e identidade entre seus moradores. Soma-se a isso uma relação tensa com os governos e representantes políticos de Nova Iguaçu, especialmente após a anexação do território em 1952, apontada pelo autor como um momento de empobrecimento e deterioração das condições de vida da população local. Esse quadro foi amplamente mobilizado nos discursos emancipatórios, que também ressaltavam o impacto das emancipações de Queimados e Belford Roxo, argumentando que a perda dessas áreas teria levado Nova Iguaçu a aumentar a carga tributária sobre os territórios remanescentes, como forma de compensar a redução de sua base arrecadatória.

O plebiscito foi marcado por um expressivo comparecimento e uma vitória tranquila do SIM. O próximo passo foi a elaboração e aprovação do projeto de lei que criava o município. Assim em dezembro de 1991 a lei estadual nº 1092 criava o município e determinava os seus limites. Em 1992 foram realizadas as primeiras eleições e em 1993, com a posse do primeiro prefeito, o antigo vereador por Nova Iguaçu e participante do movimento pró-emancipação, Carlos Moraes Costa, há a instalação do novo município.⁸⁸

Atualmente, Japeri apresenta indicadores que evidenciam desafios significativos no que se refere à qualidade de vida da população, incluindo limitações em infraestrutura,

⁸⁷ Simões, 2007.

⁸⁸ Simões, op. cit, p. 185.

saneamento e acesso a serviços públicos. Tal realidade contribui para a construção de representações sociais frequentemente associadas à precariedade, ao “atraso” e à ausência de desenvolvimento. No entanto, reduzir o município a essas características implica ignorar a complexidade de sua trajetória histórica e das experiências que nele se produzem.

No contexto escolar, essas representações emergem de maneira significativa. Não foram poucas as vezes em que, no exercício da docência, ouvi afirmações como: “aqui não tem história”, “esse lugar não tem nada” ou ainda “tenho vergonha de ser daqui”. Tais enunciados não se limitam a expressar uma avaliação negativa do território, mas revelam formas específicas de compreender o tempo histórico.

Essa dimensão subjetiva do espaço vivido também é evidenciada na pesquisa de Mary Aparecida Costa⁸⁹. A autora sustenta que essa condição estrutural não se restringe ao plano material, mas se desdobra na forma como os sujeitos percebem e significam o lugar onde vivem. Ao analisar o cotidiano escolar em Japeri, a autora identifica que a associação do município à pobreza, à violência e à ausência de oportunidades contribui para a construção de sentimentos de baixa autoestima e desvalorização do espaço vivido. Assim, a condição de “periferia da periferia” não se expressa apenas na organização do território, mas também nas dimensões simbólicas e subjetivas, influenciando diretamente as relações dos estudantes com o conhecimento, com a escola e com a própria ideia de pertencimento. É nesse entrelaçamento entre espaço, experiência e identidade que se evidenciam os desafios, e também as potencialidades, de se pensar o ensino de História a partir da realidade local.

Ao associar a ausência de determinados marcos de desenvolvimento à inexistência de história, os estudantes evidenciam uma concepção na qual o tempo é pensado de maneira linear e progressiva, em que diferentes espaços são posicionados em estágios distintos de um mesmo processo histórico. Nesse sentido, a ideia de que Japeri “parou no tempo”, tão comum entre os estudantes, não corresponde a uma descrição objetiva da realidade, mas a uma construção simbólica que articula espaço e temporalidade a partir de critérios de progresso e visibilidade.

É justamente nesse ponto que Japeri se torna particularmente significativo para esta pesquisa. Mais do que um recorte espacial, o município é mobilizado como espaço de problematização, permitindo investigar como os sujeitos constroem sentidos sobre o tempo

⁸⁹ COSTA, Mary Aparecida. **“Ferrovia Japeri-Brasil, um trem para identidade”**: um jogo para ensinar geografia e valorização do sujeito e seu lugar. 2025. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

histórico a partir de suas experiências no espaço vivido. Sua trajetória, marcada por descontinuidades, inserções parciais em circuitos econômicos e permanências estruturais, oferece condições privilegiadas para refletir sobre a coexistência de diferentes temporalidades em um mesmo espaço.

Dessa forma, Japeri pode ser compreendido como um “local” no sentido analítico, isto é, como um recorte construído para compreender as relações entre espaço, experiência e tempo. Ao deslocar o olhar para esse território, torna-se possível evidenciar que o tempo histórico não se manifesta de maneira uniforme, mas se expressa em ritmos distintos, atravessados por permanências, rupturas e desigualdades. É a partir dessas inquietações, ancoradas na experiência docente e nas percepções dos alunos, que se justifica a necessidade de refletir sobre o papel da História Local no ensino de História, especialmente no que se refere à aprendizagem do tempo histórico, discussão que será desenvolvida na sequência deste capítulo. Aryana Costa⁹⁰ nos faz perceber que

Quando olhamos ao nosso redor, nos nossos bairros, associações, para as pessoas com quem convivemos, não enxergamos história neles e tampouco em nós mesmos. E por vezes, por isso, até (n)os desvalorizamos. Por raramente vermos “gente como a gente” como objeto das histórias que estudamos, também não aprendemos a nos vermos a nós próprios como objetos de história do tempo presente. Muito menos, então, como sujeitos.⁹¹

Diante disso, torna-se quase inevitável questionar não somente o lugar que a história local ocupa no processo de ensino-aprendizagem, mas também a forma como o tempo histórico vem sendo trabalhado e compreendido pelos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Se o espaço vivido não tem sido reconhecido como portador de historicidade, é possível então que o próprio tempo histórico esteja sendo percebido como algo distante e desvinculado da experiência concreta dos alunos, como foi discutido no primeiro capítulo. A dificuldade em perceber permanências e mudanças no cotidiano, em estabelecer relações entre passado e presente ou em compreender-se como parte de um processo histórico pode indicar que a aprendizagem do tempo histórico e da temporalidade não estejam se realizando de modo significativo.

Nesse sentido, surge a indagação que orientará este capítulo: até que ponto a ausência de vínculos entre o ensino de História e o espaço vivido interfere na construção das noções

⁹⁰ COSTA, A. História local. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 132-136.

⁹¹ Costa, 2019, p. 133.

de tempo histórico? Seria possível que uma articulação entre história local e aprendizagem da temporalidade contribuisse para fortalecer o sentimento de pertencimento, e consequentemente, para a formação de identidades mais sólidas?

Assim, parte-se da hipótese de que a articulação entre espaço vivido e temporalidade histórica podem constituir um caminho relevante para fortalecer o pertencimento e a formação identitária, questão que será examinada ao longo deste capítulo. Para desenvolver tal problematização, o capítulo se organizará em três momentos. Inicialmente, serão retomados os fundamentos teóricos da história local, procurando compreender o local não como um recorte fixo, mas como construção histórica atravessada por temporalidades. Em seguida, a discussão desloca-se para o terreno do ensino de História, examinando de que maneira a história local pode constituir-se como facilitadora pedagógica na aprendizagem do tempo histórico. Por fim, serão analisadas as implicações dessa articulação para a formação de identidades e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.2 História local e ensino de história

Barros⁹² afirma que uma pesquisa se torna História Local quando o local assume centralidade analítica. Partindo dessa ideia, a História Local começa quando o espaço deixa de ser simplesmente cenário e passa a ser elemento central da interpretação, seja como cultura específica, dinâmica política singular ou prática social que adquire ali contornos próprios. Nesse sentido, o “local” não funciona apenas como moldura contextual, mas como chave explicativa: é a partir dele que se organizam as perguntas, os recortes e as hipóteses do trabalho.

Dessa forma, compreender o local implica deslocá-lo de uma condição passiva para reconhecê-lo como instância ativa de produção de sentido histórico, o que exige um cuidado conceitual que evite reduzi-lo a uma delimitação espacial fixa ou a uma simples escala menor de análise. No campo da Geografia, especialmente a partir das contribuições de autores como Milton Santos⁹³ e Yi-Fu Tuan⁹⁴, o local, frequentemente associado à noção de lugar, é

⁹² BARROS, José D’Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis: Vozes, 2013.

⁹³ SANTOS, Milton. O lugar: encontrando o futuro. **RUA – Revista de Arquitetura e Urbanismo**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 34-39, 1996.

⁹⁴ TUAN, Yi-Fu. Lugar: uma perspectiva experiencial. **Geograficidade**, Niterói, v. 8, n. 1, p. 4-15, 2018.

compreendido como uma construção complexa, resultante da articulação entre dimensões materiais, sociais e simbólicas.

Para Milton Santos⁹⁵, o lugar deve ser entendido como o espaço onde se realizam concretamente as relações sociais, sendo, ao mesmo tempo, produto e condição dessas relações. Longe de representar um recorte isolado, o lugar é atravessado por múltiplas escalas e fluxos, constituindo-se como ponto de encontro entre o global e o cotidiano. Nesse sentido, lugar não é apenas o “onde” da ação, mas o espaço onde o mundo se materializa de forma singular, tornando-se empiricamente perceptível. Como destaca o autor, é por meio do lugar que o mundo se torna apreensível, ainda que marcado por tensões de horizontalidades e verticalidades.

Nesse sentido, o lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser vista apenas como fábula. O mundo, nas condições atuais, visto como um todo, é nosso estranho. O lugar, nosso próximo. nos restitui o mundo: se este pode se esconder pela sua essência, não pode fazê-lo pela sua existência. No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo, pelo que ele já é, mas, também, pelo que ainda não é. ⁹⁶

Essa perspectiva permite compreender o local não como uma instância isolada, mas como um espaço relacional, atravessado por processos mais amplos, ainda que dotado de especificidades. Assim, cada lugar, embora conectado a uma totalidade maior, apresenta formas próprias de organização, resultado da combinação particular entre objetos, técnicas e temporalidades.

Se, por um lado, Milton Santos⁹⁷ enfatiza o lugar como espaço de realização das relações sociais em sua dimensão material e relacional, por outro, Yi-Fu Tuan⁹⁸ contribui ao evidenciar a dimensão experiencial desse mesmo conceito. Para o autor, o lugar é, fundamentalmente, um centro de significado construído pela experiência humana. Diferentemente o espaço, entendido como abstrato e aberto, o lugar é vivido, sentido e apropriado pelos sujeitos, sendo constituído a partir de práticas cotidianas, memórias, afeitos e percepções. Essa experiência não se limita à dimensão racional ou visual, mas envolve também os sentidos, as emoções e as relações intersubjetivas, tornando o lugar uma realidade simultaneamente objetiva e subjetiva.

⁹⁵ Santos, 1996.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 36.

⁹⁷ Santos, 1996.

⁹⁸ Tuan, 2018.

A experiência constrói o lugar em diferentes escalas. A lareira e o lar são lugares. Vizinhança, cidade e metrópole são lugares; uma região específica é um lugar e assim é uma nação. É de conhecimento comum a aplicação da palavra “lugar” a fenômenos que diferem grandiosamente em tamanho e em características físicas. O que a lareira, a farmácia da esquina, a cidade e o estado-nação têm em comum? São todos centros de significado para indivíduos e grupos.⁹⁹

A partir dessa abordagem, o local pode ser compreendido como o espaço onde se entrelaçam diferentes formas de experiência, desde aquelas mais íntimas e cotidianas até aquelas mediadas por representações mais amplas, como a cidade, a região ou a nação. Em todos esses níveis, o que define o lugar não é sua extensão territorial, mas sua capacidade de concentrar significados para os sujeitos que o vivenciam.

Essa compreensão do lugar como experiência vivida e como ponto de articulação entre múltiplas escalas não se apresenta apenas como uma formulação teórica abstrata, mas se manifesta de maneira concreta no cotidiano escolar. Atuando como professor dos anos iniciais no município de Japeri, é possível perceber como o local, muitas vezes desvalorizado pelos próprios alunos, constitui um espaço profundamente significativo, ainda que nem sempre reconhecido como tal. Falas de caráter depreciativo no que se refere ao local demonstram certo distanciamento em relação ao lugar onde vivem.

Essas percepções, longe de indicarem ausência de historicidade, podem revelar, na verdade, uma dificuldade em reconhecer o cotidiano como espaço de produção de significados e experiências históricas. Nesse sentido, o que se observa é uma dissociação entre o lugar vivido, carregado de práticas, memórias e relações, e o lugar pensado, frequentemente associado apenas a grandes acontecimentos ou espaços considerados “importantes”.

Ao retomar as contribuições de Tuan¹⁰⁰, é possível compreender que o lugar só se constitui plenamente como tal quando é reconhecido como centro de significado. No entanto, essa significação nem sempre se dá de forma imediata ou consciente. Muitas das experiências que estruturam a relação dos sujeitos com o espaço permanecem no plano do vivido, do sensível e do cotidiano, sem serem necessariamente verbalizados ou associadas ao conhecimento histórico.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 6.

¹⁰⁰ Tuan, 2018.

Se para Tuan¹⁰¹ o lugar é o centro de significado construído pelo afeto, à luz de Milton Santos¹⁰², o lugar onde esses alunos vivem não pode ser entendido como um espaço isolado ou desprovido de relevância, mas como um ponto onde se materializam relações mais amplas, articulando dinâmicas locais e globais. O bairro, a escola, a estação de trem, o comércio local, todos são elementos que compõem um espaço em que o mundo se faz presente, ainda que de forma não imediatamente reconhecida.

Nesse contexto, o desafio do ensino de História nos anos iniciais não reside apenas na transmissão de conteúdos, mas na construção de uma nova forma de olhar para o lugar vivido. Trata-se de possibilitar que os alunos reconheçam o cotidiano como espaço de historicidade, percebendo que suas experiências, suas trajetórias e o ambiente em que vivem são atravessados por múltiplas temporalidades e relações sociais. Assim, o local deixa de ser apenas o cenário da aprendizagem para se tornar um elemento ativo na produção de conhecimento histórico.

Essa perspectiva dialoga com um movimento mais amplo de revalorização do local no próprio campo historiográfico. Durante muito tempo a História Local permaneceu secundarizada por uma escrita da História que privilegiava temáticas mais amplas e generalizantes. Contudo, conforme destaca Barros¹⁰³, a partir da década de 1950, no contexto das renovações promovidas pela Escola dos Annales, observa-se um movimento de revalorização dessa perspectiva. A História Local passa, então, a afirmar-se como uma possibilidade de confirmar, tensionar ou mesmo problematizar as grandes formulações construídas no âmbito das histórias nacionais

A História Local nascia, aliás, como possibilidade de confirmar ou corrigir as grandes formulações que haviam sido propostas ao nível das histórias nacionais. História Local – ou História Regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais.¹⁰⁴

Ao deslocar o olhar, os historiadores passaram a perceber que os processos econômicos, políticos e sociais poderiam não se manifestar de forma homogênea no interior

¹⁰¹ *Ibidem.*

¹⁰² Santos, 1996.

¹⁰³ BARROS, J. C. D. HISTÓRIA, REGIÃO E ESPACIALIDADE. *Revista de História Regional*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2211>. Acesso em: 26 fev. 2026.

¹⁰⁴ Barros, 2005, p. 107-108.

dos territórios nacionais. O local deixava de ser mero cenário para tornar-se instância de análise, revelando permanências, conflitos e especificidades que escapavam às sínteses generalizantes. Assim, a História Local não surge apenas como redução de escala, mas como estratégia metodológica capaz de complexificar e problematizar as narrativas totalizantes.

Essa compreensão do local como instância analítica capaz de tensionar narrativas totalizantes exige, contudo, um cuidado conceitual mais refinado, sobretudo quando se observa a multiplicidade de sentidos atribuídos à noção de “local” no interior do próprio campo historiográfico. Como problematiza Erinaldo Cavalcanti¹⁰⁵, não há um significado único ou estável para o termo “local”, sendo este atravessado por disputas semânticas, escolhas metodológicas e interesses analíticos distintos. Nesse sentido, falar em História Local implica reconhecer que local não preexiste como dado, mas é constituído no próprio processo de investigação. O que define o caráter local de uma análise não é a extensão espacial do fenômeno, mas o modo como o pesquisador constrói seu objeto e articula as relações que o atravessam. Trata-se, portanto, de uma operação teórica que institui o local como espaço de análise.

Uma das contribuições mais relevantes desse debate consiste em questionar a tendência recorrente de associar o local a uma ideia de “história pequena” ou de menor relevância, como se estivesse circunscrito a acontecimentos de alcance restrito. Tal interpretação, embora difundida, revela-se limitada, pois parte de uma compreensão hierárquica das escalas históricas, na qual o nacional e o global ocupam posições de centralidade, enquanto o local aparece como secundário ou derivado. Ao contrário, como evidencia a reflexão proposta por Cavalcanti¹⁰⁶, o que define o caráter local de uma análise não é a extensão espacial do fenômeno, mas o modo como o pesquisador constrói seu objeto e mobiliza as relações que o atravessam. O local, portanto, não é um dado, mas uma construção analítica.

Nessa perspectiva, a “dimensão do local” permite ampliar e compreender a relação entre espaço e ação, ou pensar e problematizar o espaço como lugar de ação, o que coloca, por conseguinte, a relação sujeito/espaço no centro das discussões. Nesse sentido, o “local” seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências dos sujeitos em espaços sociais delimitados. Portanto, o local, nessa acepção, está sendo instituído

¹⁰⁵ CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393>. Acesso em: 26 fev. 2026.

¹⁰⁶ Cavalcanti, 2018

pelo professor/pesquisador. É ele o sujeito autor desse *espaço conceitual*.¹⁰⁷

Essa perspectiva desloca o debate para uma dimensão fundamental: o local não pode ser compreendido como uma entidade isolada autossuficiente ou explicável por si mesma. Pelo contrário, ele se constrói a partir de uma rede de relações que ultrapassam seus limites imediatos, envolvendo fluxos econômicos, políticos e culturais que o conectam a outras escalas. Nesse sentido, a oposição entre local e global perde seu caráter rígido, dando lugar a uma compreensão relacional, na qual diferentes níveis de análise se interpenetram. Como sugere o autor, não se trata de definir onde termina o local e começa o global, mas de compreender como essas dimensões se articulam na produção das experiências históricas.

Essa problematização dialoga diretamente com as reflexões de Luís Reznik¹⁰⁸, ao evidenciar que a própria construção da historiografia brasileira esteve marcada por um esforço de centralização em torno da ideia de nação. Ao longo do século XIX e boa parte do século XX, a produção histórica privilegiou narrativas nacionais, muitas vezes em detrimento de experiências locais e regionais, que foram silenciadas ou subordinadas a uma suposta totalidade homogênea. Nesse processo, o local foi frequentemente invisibilizado, não por ausência de historicidade, mas por não se enquadrar nos modelos explicativos dominantes.

A emergência da História Local, nesse contexto, não representa apenas uma mudança de escala, mas uma inflexão epistemológica que permite questionar os pressupostos da própria escrita da história. Ao deslocar o olhar para as experiências situadas, para as práticas cotidianas e para os sujeitos que atuam em contextos específicos, a História Local revela a pluralidade de formas pelas quais os processos históricos se manifestam. Mais do que complementar a história nacional, ela a tensiona, ao evidenciar que aquilo que se apresenta como homogêneo em uma escala mais ampla pode assumir configurações distintas quando observado a partir do local.

Entretanto, como alerta Cavalcanti¹⁰⁹, essa valorização do local não está isenta de desafios. Um deles consiste em evitar a redução da História Local a uma “história do

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 275.

¹⁰⁸ REZNIK, Luís. História local: pesquisa, ensino e narrativa. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DO VALE DO PARAÍBA FLUMINENSE, 1., 2008, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cidade Viva: Instituto Cultural Light, 2008.

¹⁰⁹ Cavalcanti, 2018,

entorno”, entendida apenas como aquilo que está próximo geograficamente ou familiarmente ao sujeito. Essa leitura, embora sedutora no campo do ensino, pode conduzir a simplificações, como a ideia de que o local é sinônimo de conhecido ou de vivido diretamente. Tal associação ignora que o reconhecimento do local como objeto histórico não é automático, mas resultado de um processo de construção, mediado por escolhas teóricas e metodológicas.

Outro risco apontado pelo autor refere-se à tendência de compreender o local como um espaço homogêneo e passível de ser apreendido em sua totalidade. Essa concepção desconsidera as tensões, conflitos e disputas que atravessam qualquer realidade social, produzindo narrativas excessivamente harmonizadas e pouco problematizadoras. Ao contrário, pensar o local implica reconhecer sua heterogeneidade, suas contradições internas e sua inserção em dinâmicas mais amplas, evitando tanto o isolamento quanto a generalização.

Nesse ponto, o diálogo com Reznik¹¹⁰ permite ampliar a discussão ao incorporar a dimensão dos processos de identificação. Para o autor, a história local não deve ser compreendida como exaltação de uma “pequena pátria”, mas como parte de um processo mais amplo de construção de identidades, marcado por múltiplas pertencas e por relações de proximidade. Em um contexto contemporâneo caracterizado pela fragmentação das identidades, o local assume um papel relevante na medida em que possibilita aos sujeitos estabelecer vínculos com o espaço que habitam, articulando experiências individuais e coletivas.

Essa dimensão é particularmente significativa quando se pensa na relação entre História Local e ensino. Ao trabalhar com referências próximas ao universo dos estudantes, não no sentido de mera proximidade geográfica, mas como experiências que podem ser reconhecidas e problematizadas, o ensino de História Local abre possibilidades para a construção de sentidos e para a reflexão sobre o lugar que os sujeitos ocupam no mundo. Nesse processo, o local deixa de ser apenas um recorte espacial e passa a ser compreendido como um espaço de produção de significados, no qual memória, identidade e experiência se entrelaçam.

¹¹⁰ Reznik, 2008.

Assim, ao articular as contribuições de Cavalcanti¹¹¹ e Reznik¹¹², torna-se possível compreender que a História Local não se define por sua escala, mas por sua capacidade de problematizar as relações entre espaço, tempo e experiência. Trata-se de uma abordagem que, ao mesmo tempo em que aproxima o olhar do cotidiano, amplia a compreensão da realidade histórica, evidenciando a complexidade dos processos sociais e a multiplicidade de formas pelas quais eles se manifestam. É justamente nessa capacidade de tensionar, complexificar e ressignificar as narrativas históricas que reside a potência da História Local, tanto no campo da pesquisa quanto no ensino, permitindo que o local se afirme não como um espaço menor, mas como um campo privilegiado para a compreensão da experiência histórica em sua diversidade.

O uso da história local no ensino de História pode ser compreendido sob duas dimensões. De um lado, ela possui valor em si mesma, na medida em que possibilita ao estudante reconhecer o espaço em que vive como dotado de historicidade, rompendo com a ideia de que apenas os grandes acontecimentos nacionais ou internacionais constituem “verdadeira” História. De outro, a história local também se apresenta como potente ponto de partida metodológico, pois, ao partir do concreto e do vivido, favorece o desenvolvimento de diversas competências ligadas à construção do pensamento histórico, como a noção de temporalidade, a percepção de permanências e transformações, a análise de fontes e a compreensão das relações entre diferentes escalas, sejam elas local, regional e nacional.

A educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorrem apenas na escola, mas em diversos lugares. Isto requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menos que ele seja. O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e dos tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas.¹¹³

Circe Bittencourt¹¹⁴ também nos convida a refletir sobre esse aspecto ao afirmar que a compreensão daquilo que está presente na vivência do aluno contribui para que ele reconheça as marcas do passado nos espaços que frequenta e nas relações que estabelece

¹¹¹ Cavalcanti, 2018.

¹¹² Reznik, 2008.

¹¹³ Fonseca, 2009, p. 116-117

¹¹⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

cotidianamente. Trata-se de auxiliá-lo a perceber que, mesmo quando o local onde reside não apresenta, de forma evidente, os chamados lugares de memória, “expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico”¹¹⁵, a história continua ali inscrita. Ela se manifesta nas práticas sociais, nas tradições, nas transformações do espaço urbano ou rural e nas experiências coletivas que constituem a identidade daquele lugar. Nesse sentido, trabalhar com a dimensão local no ensino de História pode significar uma ampliação do olhar do estudante para além dos marcos oficiais e reconhecer que o passado também se revela nas experiências comuns, nas memórias familiares, nas mudanças da paisagem e nas dinâmicas sociais do cotidiano.

A memória ocupa um lugar central na constituição da História Local, tanto para o trabalho do historiador quanto para as práticas de ensino. É por meio das recordações, dos relatos e das narrativas compartilhadas que os grupos sociais atribuem sentido às suas experiências e preservam referências sobre o passado. Segundo o historiador francês Jacques Le Goff¹¹⁶, a memória pode ser compreendida como a “propriedade de conservar certas informações”, permitindo ao ser humano atualizar e ressignificar experiências passadas. Trata-se de uma dimensão que ultrapassa o campo da História, sendo objeto de investigação em diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia e a Neurofisiologia, entre outras.

Para a História, a memória tornou-se objeto de preocupação e reflexão mais sistemática a partir do final da década de 1970, quando historiadores vinculados à chamada Nova História passaram a enfatizar o conceito de memória social como categoria analítica fundamental para o campo¹¹⁷. Desde então, muito se discutiu acerca das relações entre memória e história, havendo inclusive momentos em que ambas foram tomadas como sinônimos, o que suscitou debates e questionamentos teóricos importantes. Ainda que não se confundam, grande parte dos estudiosos reconhece que História e Memória são instâncias profundamente articuladas: enquanto a História busca construir interpretações do passado a partir de referenciais críticos e coletivos, ela também dialoga com as lembranças, narrativas e experiências individuais que compõem o tecido social.

A existência de um grupo de referência não implica a reconstrução integral do passado, mas possibilita ao sujeito reconhecer-se nele a partir dos modos de pensar, agir e

¹¹⁵ Bittencourt, 2008, p. 169

¹¹⁶ Le Goff, 1994, p. 423.

¹¹⁷ SILVA, Inara Dantas de Melo et al. Um novo currículo para a História escolar: o lugar do ensino de História na BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

sentir compartilhados socialmente. É nesse diálogo com o outro que as imagens da lembrança ganham dinamismo e sentido. Assim, a construção da memória encontra-se sempre atravessada pelo tempo e pelo espaço em que é elaborada. Nesse sentido, a lembrança não é um ato isolado, mas resultado de um processo coletivo que sustenta a própria noção de memória coletiva.

Nessa direção, a memória pode ser compreendida não apenas como evocação do passado, mas como um modo de organizar as relações entre passado, presente e futuro, isto é, como uma operação que estrutura a experiência do tempo. Ao discutirem os “lugares de aprendizagem”, Schmidt & Cainelli¹¹⁸ mostram que tais espaços mobilizam narrativas que comunicam relações entre presente, passado e futuro, vinculando-se diretamente à formação da consciência histórica.

Assim, o trabalho com memórias (familiares, comunitárias, urbanas, patrimoniais) não atua apenas no campo do pertencimento: ele ajuda o estudante a perceber que o tempo histórico não se reduz a uma sequência de datas, mas se expressa em articulações narrativas nas quais o passado é interpretado à luz do presente e orienta possibilidades de futuro. Essa articulação ganha ainda mais relevância quando se considera que, no mundo contemporâneo, mudanças aceleradas tendem a desestabilizar identidades e referências temporais, tornando os usos do passado mais disputados e socialmente significativos.

Desse modo, ao trazer a memória para o centro do ensino, sobretudo por meio de experiências situadas no espaço vivido, abre-se a possibilidade de trabalhar com maior densidade as categorias do tempo histórico, favorecendo a compreensão da mudança, das permanências e dos diferentes ritmos de duração. Em outras palavras, a memória, quando tratada criticamente, funciona como um ponto de apoio para que os alunos reconheçam que a experiência histórica se constrói em camadas temporais distintas, e não apenas em acontecimentos isolados. É pertinente citar Maurice Halbwachs¹¹⁹ quando diz que

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos no quais só nós estivermos envolvidos, e com objetivos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se

¹¹⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Lugares de aprendizagem, narrativas, reconhecimento e formação da consciência histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 60–76, 2024. DOI: 10.5216/hr.v28i2.77337. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/77337>. Acesso em: 27 fev. 2026.

¹¹⁹ HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem.¹²⁰

Segundo Michael Pollak¹²¹, a memória é elemento constitutivo do sentimento de identidade, tanto no plano individual quanto no coletivo. Para o autor, identidade refere-se ao sentido da imagem de si, isto é, à representação que o sujeito constrói ao longo de sua trajetória acerca de quem é. Contudo, essa imagem nunca se forma de maneira isolada: ela é permanentemente elaborada na relação com os outros, no interior de grupos sociais que fornecem referências, valores e narrativas compartilhadas. Dessa forma, memória e identidade articulam-se na medida em que recordar é também afirmar pertencimentos e produzir sentidos sobre si e sobre o coletivo.

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo.¹²²

Nessa perspectiva, a identidade constitui-se a partir de três elementos fundamentais: a unidade física, entendida tanto como a delimitação do corpo quanto como o pertencimento a determinados grupos; a continuidade no tempo, que se manifesta de maneira física e psicológica; e o sentimento de coerência, responsável por conferir ao sujeito uma percepção de unidade e estabilidade. Desse modo, tanto no plano individual quanto no coletivo, a memória desempenha papel estruturante na formação do sentimento de identidade. Sua ausência ou fragilização pode comprometer essas fronteiras simbólicas, enfraquecendo os elementos que distinguem e particularizam indivíduos ou grupos sociais.

A memória, enquanto elemento fundamental na constituição da identidade, articula-se diretamente às reflexões contemporâneas sobre o que significa ser sujeito no mundo pós-moderno. Segundo Stuart Hall¹²³, as identidades tradicionais, que durante longo tempo forneceram bases relativamente estáveis para a formação do indivíduo, entram em declínio, dando lugar a configurações mais fragmentadas. O sujeito, antes concebido como portador

¹²⁰ *Ibidem*, p. 26.

¹²¹ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

¹²² *Ibidem*, p. 204

¹²³ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

de uma identidade unificada e coerente, passa a ser compreendido como múltiplo, composto por diversas identidades que se articulam e se tensionam em diferentes contextos¹²⁴. Essa “crise de identidade”, conforme o autor denomina, não implica o desaparecimento das referências, mas sua reconfiguração constante, transformando os processos sociais das sociedades modernas e deslocando os antigos quadros de referência que antes garantiam certa estabilidade e continuidade simbólica.

Segundo Stuart Hall¹²⁵, a globalização exerce impacto decisivo sobre a constituição das identidades culturais, uma vez que intensifica os fluxos de informação, comunicação e circulação de referências simbólicas em escala mundial. As sociedades modernas, marcadas por transformações rápidas e contínuas, produzem novas práticas e valores que reconfiguram permanentemente os modos de identificação dos indivíduos. Nesse contexto, as mudanças sociais deixam de ser localizadas e passam a repercutir globalmente, afetando diferentes grupos quase simultaneamente.

No cenário do sujeito pós-moderno, o deslocamento identitário torna-se ainda mais acentuado: o indivíduo passa a articular múltiplas identidades de forma simultânea, sem que isso implique necessariamente perda de coesão social. Essa coesão, contudo, já não se sustenta em uma identidade unificada e estável, mas na possibilidade de identidades abertas, móveis e constantemente reconfiguradas. Assim, as identidades podem manifestar-se de maneira contraditória, atravessadas por múltiplos pertencimentos e tensões, evidenciando que nenhuma delas é totalmente singular ou capaz de se impor de modo absoluto sobre as demais.

Entretanto, é importante destacar que, na perspectiva de Stuart Hall¹²⁶, a globalização não implica a dissolução pura e simples das identidades locais, nem estabelece uma oposição rígida entre o “local” e o “global”. Ao contrário, o local passa a constituir-se como espaço privilegiado de negociação identitária. Em um cenário marcado pela intensificação dos fluxos culturais e simbólicos, os sujeitos não abandonam suas referências espaciais, mas reelaboram-nas continuamente, articulando elementos globais às experiências situadas no cotidiano.

Nesse sentido, o local não se apresenta como resistência isolada ao global, mas como campo de mediação, onde tradições, memórias e práticas culturais são reinterpretadas à luz

¹²⁴ *Ibidem*, p. 12.

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ Hall, 2006.

de novos contextos. Assim, compreender o espaço vivido no ensino de História não significa fechar-se em uma escala restrita, mas reconhecer que é no interior dessas territorialidades concretas que as identidades contemporâneas se constroem, se tensionam e se transformam.

Em um contexto marcado pela fragmentação das identidades, conforme problematiza Stuart Hall¹²⁷, a escola pode assumir um papel relevante como espaço de reconstrução simbólica. Se o sujeito pós-moderno passa a experimentar múltiplos pertencimentos e deslocamentos identitários, torna-se fundamental que existam instâncias capazes de oferecer referenciais de sentido. Nesse cenário, a História Local pode atuar como mediadora desse processo, ao possibilitar que o estudante reconheça, no espaço que habita, marcas de experiências coletivas, memórias compartilhadas e práticas culturais que contribuem para a elaboração de sua própria identidade. Ao articular memória, pertencimento e espacialidade, o ensino de História deixa de operar apenas no plano abstrato e passa a favorecer a construção de vínculos mais consistentes entre o sujeito e a comunidade da qual faz parte.

A História Local pode desempenhar papel decisivo na construção de memórias capazes de se inscrever nas diferentes durações do tempo histórico. Ao trabalhar com experiências próximas ao cotidiano dos alunos, o ensino de História favorece a percepção de que o passado não se organiza apenas em acontecimentos pontuais, mas também em permanências e transformações. É nesse ponto que a reflexão de Selva Guimarães Fonseca¹²⁸ ganha centralidade, ao destacar que a aproximação com o espaço vivido contribui para que o estudante compreenda a multiplicidade das durações históricas. A memória local, ao articular experiências individuais e coletivas, permite que o aluno perceba continuidades, rupturas e permanências em seu próprio contexto, desenvolvendo uma relação mais complexa com o tempo histórico e ampliando sua capacidade de situar-se como sujeito inserido em processos mais amplos.

Ao retomar a indagação que orientou este capítulo, isto é, em que medida a ausência de vínculos entre ensino de História e espaço vivido interfere na construção das noções de tempo histórico, os autores mobilizados sustentam a hipótese de que a articulação entre história local e aprendizagem da temporalidade pode, de fato, favorecer uma relação mais significativa dos alunos com o tempo histórico. Quando o cotidiano é reconhecido como portador de historicidade, o passado deixa de ser percebido como uma dimensão distante e

¹²⁷ *Ibidem*.

¹²⁸ Fonseca, 2003.

abstrata, e passa a ser compreendido como experiência social inscrita em permanências, mudanças e diferentes ritmos de duração.

Nesse sentido, a História Local opera como mediação pedagógica capaz de aproximar a temporalidade histórica da vida concreta, fortalecendo simultaneamente o sentimento de pertencimento e a compreensão de si como sujeito inserido em processos históricos. Esse movimento ganha ainda mais relevância quando se considera, com Pollak e Hall, que as identidades se constituem socialmente, atravessadas por memórias coletivas e por deslocamentos próprios do mundo contemporâneo. Em vez de tratar o local como recorte menor ou como refúgio isolado frente ao global, a perspectiva assumida aqui permite compreendê-lo como território de negociação identitária, em que memórias, práticas e referências são continuamente reinterpretadas. Assim, o ensino de História, ao trabalhar com o espaço vivido, não apenas promove identificação com a comunidade, mas também oferece instrumentos para que o aluno organize temporalmente suas experiências, conectando passado, presente e futuro e reconhecendo camadas de duração no próprio contexto social.

O percurso deste capítulo sugere que aproximar o ensino de História do local e da memória contribui justamente para “colorir” o tempo histórico, no sentido de torná-lo plural, vivido e inteligível: um tempo feito de continuidades e rupturas, de diferentes durações, e de marcas concretas no espaço onde o aluno habita. Desse modo, a História Local pode favorecer uma aprendizagem do tempo histórico que não se limite a localizar fatos em uma linha cronológica, mas que permita compreender a historicidade do presente e a própria inserção do estudante na trama do tempo.

O QUE PODE A HISTÓRIA LOCAL NA APRENDIZAGEM DO TEMPO HISTÓRICO? POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

3.1 Da hipótese à proposição didática

Esta pesquisa nasce da hipótese de que a aprendizagem do tempo histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser favorecida quando articulada ao ensino da História local. Ao longo dos dois capítulos anteriores, buscou-se demonstrar que o tempo histórico não se reduz à marcação cronológica ou à sucessão linear de datas e acontecimentos, mas se constitui como construção social¹²⁹, marcada pela tensão entre passado, presente e futuro, conforme problematizado por Koselleck¹³⁰, Barros¹³¹ e outros autores mobilizados. Do mesmo modo, evidenciou-se que a naturalização do tempo como sequência homogênea e abstrata dificulta que as crianças compreendam a historicidade do mundo que habitam, limitando sua capacidade de perceber permanências, mudanças e simultaneidades.

No segundo capítulo, argumentou-se que a história local pode constituir-se como mediação privilegiada para a aprendizagem da temporalidade histórica, na medida em que aproxima o estudante de experiências concretas, memórias coletivas e camadas de duração inscritas no espaço vivido. Ao reconhecer o território como construção histórica atravessada por múltiplas temporalidades, abre-se a possibilidade de articular o tempo vivido ao tempo histórico, fortalecendo simultaneamente, o sentimento de pertencimento e a formação identitária. Nesse sentido, a proposição de uma sequência didática não surge como apêndice prático da pesquisa, mas como consequência lógica do percurso teórico desenvolvido. Se o tempo histórico é construção social e narrativa, e se a história local oferece condições concretas para problematizar permanências, rupturas e disputas de sentido no espaço vivido, então torna-se pertinente elaborar um percurso formativo que mobilize essas dimensões de maneira intencional.

A sequência didática apresentada neste capítulo e detalhada no apêndice foi concebida como um percurso progressivo de apropriação da temporalidade histórica, organizado a partir de operações conceituais que buscam deslocar a compreensão do tempo como simples cronologia para sua apreensão como categoria interpretativa. Não se trata de

¹²⁹ ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

¹³⁰ Koselleck, 2006.

¹³¹ Barros, 2013.

ensinar história do município como conteúdo isolado, mas de utilizar a história local como mediação pedagógica para desenvolver noções de duração, simultaneidade, permanência, transformação e articulação entre passado, presente e futuro.

Além disso, é importante destacar que a organização da proposta em formato de sequência didática decorre da própria compreensão de que a aprendizagem do tempo histórico não se realiza de maneira imediata ou espontânea. Trata-se de um processo que exige mediações pedagógicas intencionais, nas quais o conhecimento é construído progressivamente, por meio de situações de ensino articuladas entre si. Nesse sentido, a sequência didática não se reduz a uma simples ordenação de atividades, mas constitui uma forma de organização do ensino em que cada etapa cumpre uma função específica no processo de aprendizagem, contribuindo para a construção de conhecimentos mais complexos.

Como destaca Zabala¹³², o que define uma sequência didática não é apenas o tipo de atividade proposta, mas a maneira como essas atividades se articulam e se encadeiam, configurando um percurso formativo que possibilita ao aluno avançar em sua compreensão. Assim, ao invés de propor ações isoladas, a sequência organiza um conjunto de intervenções que partem de situações iniciais, marcadas por questionamentos ou problemas, e se desdobram em momentos de investigação, sistematização e aplicação do conhecimento. Esse encadeamento permite que o estudante não apenas entre em contato com conteúdo, mas desenvolva operações cognitivas que tornam possível atribuir sentido ao que aprende.

No caso específico da aprendizagem do tempo histórico, essa organização se mostra ainda mais necessária, uma vez que se trata de um conceito abstrato, que não se apresenta de forma imediata à experiência das crianças, apesar de sua presença em diversas situações. A compreensão de categorias como duração, simultaneidade e mudança exige a construção de relações, comparações e deslocamentos de perspectiva que dificilmente emergem de maneira espontânea. Dessa forma, a sequência didática se configura como estratégia que permite ao professor criar condições para que essas operações sejam mobilizadas gradualmente, respeitando o ritmo dos alunos e promovendo a construção de uma compreensão mais elaborada da temporalidade.

¹³² ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 52-80.

Conforme discutido anteriormente, autores como Bergamaschi¹³³ e Miranda¹³⁴ ressaltam que a construção da temporalidade exige um trabalho intencional e progressivo, capaz de provocar deslocamentos nas representações que as crianças já possuem sobre o passado. A pergunta da aluna “*quando o mundo era preto e branco?*” evidenciou justamente que tais representações são estruturadas por referências culturais disponíveis no cotidiano, como imagens, calendários e datas comemorativas, que muitas vezes reforçam uma percepção limitante, linear e homogênea do tempo.

A proposição da sequência didática parte do reconhecimento de que as crianças já possuem experiências temporais, ainda que não sistematizadas conceitualmente. Inspirado na distinção proposta por Koselleck¹³⁵ entre espaço de experiências e horizonte de expectativa, o percurso formativo busca criar situações em que essas experiências possam ser problematizadas, articuladas e ampliadas. Ao mobilizar memórias familiares, transformações do bairro, permanências do espaço urbano e expectativas do futuro, pretende-se favorecer a compreensão de que o tempo histórico não se limita ao que “já passou”, mas constituiu-se na tensão constante entre diferentes temporalidades.

Como já discutido anteriormente, optar pela História Local como eixo estruturador da sequência não significa reduzir o ensino a um recorte territorial fechado, mas reconhecer o local como espaço privilegiado de observação das camadas do tempo. Conforme argumentado no capítulo anterior, o território é atravessado por múltiplas durações, sejam elas econômicas, culturais ou sociais, que permitem evidenciar permanências e rupturas em escalas diversas. Assim, ao partir do espaço vivido, o percurso formativo pretende tornar visível a historicidade do presente, possibilitando que o aluno reconheça que o lugar onde vive é resultado de processos históricos e, simultaneamente, cenário de projeções futuras.

Dessa maneira, a proposta didática aqui delineada pretende evidenciar que a aprendizagem do tempo histórico pode ser potencializada quando o ensino parte de experiências situadas no espaço vivido, problematizando representações prévias e convidando o estudante a reconhecer-se como sujeito inserido em processos históricos mais amplos. Ao estruturar-se como percurso formativo fundamentado teoricamente, a sequência busca demonstrar a viabilidade da hipótese central desta pesquisa: é possível aprender tempo

¹³³ Bergamaschi, 2011.

¹³⁴ Miranda, 2014.

¹³⁵ Koselleck, 2006.

histórico por meio da história local, desde que esteja seja mobilizada não como recorte temático restrito, mas como território de construção de sentido e de articulação temporal.

3.2. Estrutura conceitual da sequência didática

A sequência didática proposta organiza-se a partir de um percurso formativo progressivo, estruturado em cinco movimentos articulados entre si. Esses movimentos não constituem etapas isoladas, mas operações conceituais que se encadeiam na direção da confirmação da hipótese central desta pesquisa, no sentido de que a aprendizagem do tempo histórico pode ser potencializada quando articulada à história local. Tal processo, entretanto, não se configura como uma mediação linear ou pacificada, mas como um campo de tensões, no qual as representações dos alunos são continuamente mobilizadas, confrontadas e reelaboradas.

O primeiro movimento consiste na desnaturalização da percepção temporal. Parte-se da constatação de que, nos anos iniciais, é recorrente a associação do passado a uma dimensão homogênea, distante e qualitativamente distinta do presente, frequentemente vinculada a marcas visuais ou cronológicas. Nesse sentido, a pergunta da aluna sobre o “*mundo preto e branco*” evidencia essa forma de organização temporal, na qual o passado aparece como um “outro mundo”, separado da experiência atual. Tal concepção dialoga com a crítica formulada por Norbert Elias¹³⁶ ao compreender o tempo como construção social, e não como entidade objetiva independente da experiência humana.

Do mesmo modo, Miranda¹³⁷ e Bergamaschi¹³⁸ alertam que a centralidade excessiva da cronologia tende a reduzir o tempo histórico à sucessão abstrata de acontecimentos. Nesse sentido, o primeiro movimento busca instaurar o estranhamento como condição de aprendizagem, provocando deslocamento nas representações iniciais dos estudantes e evidenciando que o passado também é uma construção simbólica e cultural.

Superando o nível da percepção imediata, o segundo movimento mobiliza o tempo como experiência vivida. Aqui a sequência aproxima-se das reflexões de Reinhart Koselleck¹³⁹, especialmente da distinção entre espaço de experiência e horizonte de

¹³⁶ Elias, 1998

¹³⁷ Miranda, 2014.

¹³⁸ Bergamaschi, 2011.

¹³⁹ Koselleck, 2006.

expectativa. O tempo histórico passa a ser compreendido como tensão permanente entre passado e futuro no interior do presente.

Ao partir de memórias familiares, das transformações observadas no cotidiano e das narrativas pessoais dos alunos, evidencia-se que o passado não se encontra encerrado, mas permanece inscrito nas práticas sociais. Permanências e transformações tornam-se categorias operatórias para compreender que a temporalidade histórica envolve continuidade e mudança, e não apenas ordenação cronológica. Esse movimento amplia a percepção temporal para além da linearidade, ancorando-a na experiência concreta dos sujeitos.

O terceiro movimento desloca o olhar da experiência individual para o espaço vivido enquanto construção histórica. Dialogando com a concepção de tempo histórico como tempo social, formulada por Barros¹⁴⁰, e com a noção de múltiplas durações associada a Braudel, a proposta busca evidenciar que o território é atravessado por diferentes ritmos temporais. O espaço local não é cenário estático, mas resultado de processos históricos que se acumulam em camadas.

Elementos da paisagem, práticas culturais, formas de organização social e transformações urbanas coexistem e revelam a simultaneidade de tempos distintos. Ao reconhecer que o lugar onde vive é atravessado por múltiplas temporalidades, o estudante amplia sua compreensão da historicidade para além da dimensão individual, articulando experiências pessoais a processos coletivos.

O quarto movimento aprofunda essa reflexão ao introduzir a dimensão da memória e da identidade como campos de disputa de sentidos. Em diálogo com Pollak¹⁴¹ e Halbwachs¹⁴², compreende-se a memória como construção coletiva, vinculada a processos de pertencimento e seleção narrativa. Stuart Hall¹⁴³, ao tratar das identidades como produções históricas situadas, contribui para evidenciar que o local não é ausência de história, mas espaço de negociação simbólica. Ao problematizar afirmações recorrentes como “aqui não tem história”, a sequência evidencia que o reconhecimento da historicidade do espaço vivido depende da construção de narrativas. Esse movimento favorece a inserção do aluno como sujeito histórico, capaz de compreender que o passado não é dado natural, mas interpretação situada.

¹⁴⁰ Barros, 2013.

¹⁴¹ Pollak, 1992.

¹⁴² Halbwachs, 1968.

¹⁴³ Hall, 2006.

Por fim, o quinto movimento consolida a articulação entre passado, presente e futuro como dimensão constitutiva do tempo histórico. Retomando Koselleck¹⁴⁴, a tensão entre espaço de experiência e horizonte de expectativa torna-se eixo estruturante da compreensão temporal. Ensinar história, nesse sentido, implica promover a capacidade de relacionar heranças recebidas e projeções construídas.

O presente deixa de ser ponto isolado e passa a ser compreendido como encontro entre experiências acumuladas e expectativas futuras. Ao produzir narrativas que articulam permanências, mudanças e projeções, os estudantes evidenciam que o tempo histórico não é linear nem fechado, mas processo em constante construção.

Assim estruturada, a sequência didática não se configura como aplicação mecânica de conteúdos, mas como percurso conceitual orientado por operações temporais progressivas. A história local, ao funcionar como mediação significativa, permite tornar visível a historicidade do presente e inserir o estudante na trama das temporalidades que constituem o espaço em que vive.

3.3. A aprendizagem do tempo histórico a partir da história local

Um dos principais objetivos da sequência didática proposta consiste em deslocar a centralidade da cronologia como eixo exclusivo de organização do conhecimento histórico nos anos iniciais. Conforme discutido no primeiro capítulo, a ênfase excessiva na sucessão linear de datas e acontecimentos tende a reduzir o tempo histórico à marcação abstrata do calendário, obscurecendo sua dimensão social e interpretativa. A crítica formulada por Miranda¹⁴⁵ e Bergamaschi¹⁴⁶ evidencia que, quando o ensino se limita ao desfile cronológico de conteúdos ou à celebração descontextualizada das datas comemorativas, dificulta-se a compreensão das categorias fundamentais da temporalidade histórica, como duração, simultaneidade e permanência.

Ao estruturar-se a partir da problematização das representações iniciais dos estudantes, a sequência rompe com a lógica linear. Em vez de iniciar pela apresentação de marcos cronológicos da história do município ou pela ordenação de eventos em uma linha do tempo pré-estabelecida, o percurso formativo parte de uma questão que desestabiliza a

¹⁴⁴ Koselleck, 2006.

¹⁴⁵ Miranda, 2013.

¹⁴⁶ Bergamaschi, 2011.

percepção naturalizada do passado. Tal escolha metodológica não é casual, mas decorre da compreensão de que a aprendizagem do tempo histórico exige, primeiramente, a suspensão das evidências aparentemente óbvias. Ao questionar a associação entre passado e ausência de cor, por exemplo, instaura-se um movimento de estranhamento que permite deslocar o foco da simples localização temporal para a análise das formas como o passado é representado.

Esse deslocamento é fundamental para a confirmação da hipótese da pesquisa. Se o tempo histórico é construção social e não dado natural, como defendem Elias¹⁴⁷ e Barros¹⁴⁸, então a aprendizagem do tempo histórico não pode ocorrer por meio da mera memorização de datas. Ela exige que o estudante compreenda que as formas de organizar o passado são também históricas. Ao substituir a cronologia como ponto de partida por uma problematização das experiências e representações, a sequência cria condições para que o aluno perceba o tempo como categoria interpretativa e não apenas como sequência ordenadora.

Não se trata, evidentemente, de negar a importância da cronologia como instrumento de orientação temporal. A localização de acontecimentos em marcos convencionais continua a desempenhar papel relevante na organização do conhecimento histórico. Contudo, na proposta aqui delineada, a cronologia deixa de ocupar posição central e passa a ser mobilizada como recurso auxiliar, subordinado à compreensão das relações entre permanências e mudanças. Dessa maneira, a sequência procura evitar a redução do historiador, e por extensão, do estudante, à figura do “coleccionador de fatos”.

Assim, ao privilegiar a desnaturalização da linearidade e ao propor um percurso que parte da experiência vivida e das representações iniciais dos alunos, a sequência didática inaugura um movimento de superação da cronologia como eixo exclusivo do ensino. Esse primeiro deslocamento constitui condição necessária para que a história local possa, nos movimentos seguintes, operar como mediação efetiva na aprendizagem da temporalidade histórica.

Se o primeiro movimento da sequência busca deslocar a centralidade da cronologia como eixo exclusivo do ensino, o passo seguinte consiste em mobilizar explicitamente as categorias que estruturam o tempo histórico enquanto construção social. Nesse ponto, a

¹⁴⁷ Elias, 1998.

¹⁴⁸ Barros, 2013.

proposição didática aproxima-se das reflexões de Koselleck¹⁴⁹, especialmente no que se refere à distinção entre espaço de experiência e horizonte de expectativa. Ao compreender o tempo histórico como tensão permanente entre passado e futuro no interior do presente, torna-se possível organizar situações de aprendizagem que favoreçam a articulação consciente dessas dimensões temporais.

Ao partir das experiências vividas pelos alunos e das memórias familiares, a sequência ativa o espaço de experiência como dimensão concreta da temporalidade. As narrativas sobre transformações no bairro, mudanças nas formas de trabalho, nas brincadeiras ou nos meios de transporte permitem evidenciar que o passado não constitui dimensão encerrada ou distante, mas permanece inscrito nas práticas sociais atuais. Nesse sentido, a história local funciona como campo privilegiado para tornar perceptível a continuidade entre diferentes tempos, rompendo com a ideia de passado como realidade completamente separada do presente. Simultaneamente, ao estimular reflexões acerca das expectativas em relação ao futuro do município, seja em termos de infraestrutura, oportunidades ou transformações sociais, a sequência mobiliza o horizonte de expectativa como categoria constitutiva do tempo histórico.

Ao convidar os estudantes a projetarem possibilidades futuras para o lugar onde vivem, amplia-se a compreensão de que o presente não é ponto final, mas momento de articulação entre heranças recebidas e projetos em construção. Esse movimento reforça a dimensão dinâmica da temporalidade, afastando a concepção de tempo como linha fixa e imutável. Além disso, ao articular passado, presente e futuro em atividades narrativas, a proposta didática promove a compreensão da simultaneidade de diferentes temporalidades. No espaço local coexistem práticas herdadas, transformações recentes e expectativas de mudanças, configurando camadas temporais que se entrelaçam. Tal percepção aproxima-se da noção de tempo histórico como tempo social, formulada por Barros¹⁵⁰, na medida em que evidencia que a temporalidade não se reduz a recortes cronológicos, mas se manifesta nas ações humanas coletivas.

Dessa forma, a sequência didática não apenas rompe com a linearidade, mas opera diretamente com categorias que estruturam o pensamento histórico. Ao mobilizar espaço de experiência, horizonte de expectativa, permanência, mudança e simultaneidade, cria-se um

¹⁴⁹ Koselleck, 2006.

¹⁵⁰ Barros, 2013.

ambiente pedagógico no qual o tempo histórico deixa de ser conteúdo implícito e passa a se constituir objeto explícito de aprendizagem.

É importante destacar, contudo, que a mediação entre história local e aprendizagem do tempo histórico não se realiza de forma linear ou isenta de tensões. Ao contrário, trata-se de um processo atravessado por disputas de sentido, por diferentes formas de perceber o tempo e por limites impostos tanto pelas condições concretas da prática docente quanto pelas representações previamente construídas pelos estudantes. Se, por um lado, a história local possibilita aproximar o tempo histórico da experiência vivida, por outro, ela também pode reforçar percepções cristalizadas, naturalizando o presente como continuidade estática ou restringindo o passado a uma dimensão pouco significativa. Nesse sentido, a mediação pedagógica exige problematização constante, de modo a evitar que o local seja apreendido como evidência imediata, e não como construção histórica.

Dentre os desafios que se colocam nesse processo, destaca-se, inicialmente, a tendência à naturalização do espaço vivido, frequentemente percebido pelos estudantes como algo dado, imutável e desprovido de historicidade. Soma-se a isso a influência de um contexto escolar ainda fortemente marcada pela centralidade da cronologia e pela fragmentação dos conteúdos, o que dificulta a construção de relações mais complexas entre passado, presente e futuro. Outro aspecto relevante diz respeito à própria organização do tempo escolar, estruturado em atividades pontuais e, muitas vezes, orientado por datas comemorativas, o que pode limitar a continuidade do trabalho com a temporalidade histórica. Por fim, não se pode desconsiderar os desafios relacionados às condições concretas de ensino, como a ausência de formação específica de professores nos anos iniciais e a escassez de materiais didáticos que articulem, de forma consistente, história local e aprendizagem do tempo.

Ao mobilizar o espaço local como objeto de investigação, a proposta didática permite evidenciar que o território é atravessado por camadas temporais sobrepostas. Transformações urbanas, memórias de moradores antigos, mudanças nas formas de sociabilidade, permanências culturais e rupturas econômicas constituem exemplos de como diferentes ritmos históricos coexistem no mesmo espaço. Essa percepção aproxima-se da concepção de tempo histórico como tempo social na medida em que desloca a atenção do calendário para as práticas humanas e suas implicações coletivas.

Nesse sentido, a história local opera como campo privilegiado para a observação das categorias de permanência e transformação, ainda que não seja uma mediação que ocorra de

sem desafios. Quando o estudante identifica que determinados elementos do bairro permanecem ao longo dos anos enquanto outros se modificam, ele começa a perceber que o tempo histórico não é homogêneo, mas composto por durações distintas.

Além disso, a aproximação com o local contribui para reduzir a distância simbólica frequentemente associada ao passado. Se, em modelos tradicionais, o tempo histórico aparece vinculado a eventos nacionais ou internacionais distantes da realidade do aluno, a articulação com o território vivido possibilita reconhecer os processos históricos também se manifestam em escala próxima. Essa mudança de escala não implica isolamento do local em relação ao global, mas, conforme argumenta Hall¹⁵¹, revela o local como espaço de negociação identitária, onde influências diversas se articulam e se transformam.

Nesse contexto, observa-se, em alguns momentos, a recorrência de representações entre os estudantes que sugerem a percepção de que “o tempo não passa” em lugares como Japeri, como se o município estivesse à margem das transformações históricas mais amplas. Tal percepção, contudo, não pode ser interpretada de forma isolada. Ela se articula a uma experiência contemporânea marcada pela aceleração do tempo, intensificada pelas dinâmicas do mundo digital, nas quais a sucessão de informações, imagens e acontecimentos produz uma sensação de constante novidade. Nesse contraste, o espaço vivido pode ser percebido como estático, não por ausência de transformações, mas por não corresponder aos ritmos acelerados que estruturam outras experiências temporais. Assim, a ideia de um “tempo parado” não revela uma ausência de historicidade, mas evidencia um descompasso entre diferentes regimes de temporalidade, reforçando a necessidade de um trabalho pedagógico que torne visíveis as mudanças, permanências e ritmos diversos inscritos no cotidiano.

Dessa forma, ao utilizar a história local como mediação, a sequência didática cria condições para que o estudante perceba a continuidade entre sua própria experiência e processos históricos mais amplos. A aprendizagem do tempo histórico deixa de ser abstração e passa a constituir-se como interpretação do mundo concreto. Esse movimento reforça a hipótese central da pesquisa, pois evidencia que o ensino da temporalidade pode ser potencializado quando se ancora em referências significativas para os sujeitos, favorecendo tanto a compreensão das operações temporais quanto o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

¹⁵¹ Hall, 2006.

Dessa maneira, o percurso proposto culmina na inserção do estudante como agente narrativo do próprio espaço em que vive. Se, nos movimentos anteriores, buscou-se desnaturalizar a cronologia, mobilizar categorias temporais e evidenciar as camadas históricas do território, neste momento consolida-se a compreensão de que o tempo histórico também se constrói por meio da produção de narrativas.

Ao organizar relatos sobre permanências, mudanças e expectativas relativas ao lugar, o aluno deixa de ocupar posição passiva diante do passado e passa a reconhecê-lo como dimensão interpretável. Esse deslocamento possui implicações formativas relevantes. Ao perceber que o espaço onde vive é resultado de processos históricos e que tais processos podem ser narrados de diferentes maneiras, o estudante amplia sua capacidade de atribuir sentido ao presente.

A história local deixa de ser vista como ausência ou insignificância e passa a constituir-se como campo legítimo de investigação histórica. A afirmação recorrente de que “aqui não tem história” revela-se, então, não como constatação objetiva, mas como efeito de determinadas escolhas narrativas que invisibilizam experiências coletivas. Ao estimular a produção de narrativas situadas, a sequência didática favorece a articulação entre permanência, transformação e projeção de futuro, sem reduzir o tempo histórico à simples sucessão linear. O estudante é convidado a reconhecer que o lugar onde vive carrega marcas de experiências anteriores e, ao mesmo tempo, encontra-se aberto a novas possibilidades. Assim, a aprendizagem do tempo histórico se realiza não apenas como compreensão abstrata de categorias, mas como interpretação do mundo concreto.

Dessa forma, a análise da estrutura da sequência permite sustentar a hipótese central desta pesquisa. Ao articular problematização inicial, mobilização de experiências, observação das camadas temporais do espaço local e produção narrativa, demonstra-se que a história local pode funcionar como mediação efetiva para a aprendizagem do tempo histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não se trata de substituir conteúdos tradicionais por relatos locais, mas de reorganizar o ensino a partir de operações temporais que tornem visível a historicidade do presente e a inserção do sujeito nos processos que o constituem.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo buscou demonstrar que a proposição da sequência didática não constitui apêndice prático desvinculado do percurso teórico da pesquisa, mas desdobramento coerente das problematizações apresentadas nos capítulos anteriores. Ao organizar o ensino a partir de operações temporais progressivas, como

desnaturalização da linearidade, mobilização das experiências vividas, observação das camadas temporais do espaço local e produção narrativa, evidenciou-se que a aprendizagem do tempo histórico pode ser potencializada quando articulada à história local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu de uma inquietação nascida da prática docente: a pergunta formulada por uma aluna do 5º ano “*professor, quando o mundo era preto e branco?*” revelou não apenas uma curiosidade sobre tecnologias da imagem, mas uma forma específica de apreensão do tempo histórico. Ao associar o passado à ausência de cor, a criança mobilizava referenciais culturais disponíveis em seu cotidiano e expressava uma compreensão temporal marcada pela linearidade, pelo distanciamento e pela ideia de que o passado constituiria um mundo distinto do presente. Essa experiência, longe de ser um episódio isolado, tornou-se o ponto de partida para problematizar como se ensina e como se aprende tempo histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A hipótese que orientou este estudo sustentou que a aprendizagem do tempo histórico pode ser favorecida quando articulada ao ensino da história local. Ao longo do percurso desenvolvido, buscou-se demonstrar que o tempo histórico não se reduz à marcação cronológica ou à sucessão linear de datas e acontecimentos. Fundamentado nas contribuições de Norbert Elias¹⁵², Reinhart Koselleck¹⁵³, José D’Assunção Barros¹⁵⁴ e outros autores mobilizados, evidenciou-se que o tempo constitui construção social e categoria interpretativa, marcada pela tensão entre passado, presente e futuro. Tal compreensão desloca o ensino de História de uma lógica meramente informativa para uma perspectiva formativa, na qual a aprendizagem do tempo histórico envolve a apropriação consciente de noções como duração, simultaneidade, permanência e transformação.

A análise do percurso histórico-legislativo do ensino de História nos anos iniciais revelou que a consolidação da disciplina no currículo brasileiro resultou de disputas e redefinições. A partir da reorganização promovida com a redemocratização, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente, da Base Nacional Comum Curricular, o ensino de História passou a enfatizar a problematização, a articulação entre passado e presente e a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade. Contudo, também se constatou que a permanência de práticas centradas na cronologia, na memorização e nas datas comemorativas ainda dificulta a construção de uma compreensão mais complexa da temporalidade histórica.

¹⁵² Elias, 1998.

¹⁵³ Koselleck, 2006.

¹⁵⁴ Barros, 2013.

Nesse cenário, a naturalização do tempo como sequência homogênea e abstrata emerge como um entrave à aprendizagem histórica. Quando o tempo escolar se organiza predominantemente em torno do calendário, do relógio e da sucessão de conteúdos, corre-se o risco de reforçar a ideia de que o passado é apenas aquilo que “já foi” e deixou de existir.

A crítica desenvolvida por autores como Miranda¹⁵⁵, Bergamaschi¹⁵⁶ e Leopoldino¹⁵⁷ permitiu evidenciar que o predomínio da linearidade eurocêntrica e da cronologia descontextualizada tende a obscurecer a multiplicidade de temporalidades e a dimensão social do tempo. Assim, a dificuldade de muitos alunos em perceber permanências e mudanças no próprio cotidiano pode estar relacionada a uma forma de ensino que não problematiza suficientemente as relações entre experiência vivida e temporalidade histórica. É nesse ponto que a história local se apresenta como mediação pedagógica privilegiada. Ao deslocar o olhar para o espaço vivido, torna-se possível aproximar o tempo histórico das experiências concretas dos estudantes. O território deixa de ser mero cenário para tornar-se instância analítica, revelando camadas de duração, vestígios do passado e disputas de sentido inscritas na paisagem, nas memórias e nas práticas sociais.

A articulação entre memória e história, fundamentada em autores como Halbwachs¹⁵⁸, Pollak¹⁵⁹ e Le Goff¹⁶⁰, permitiu compreender que recordar é também organizar temporalmente a experiência e produzir identidade. Trabalhar com memórias familiares, transformações do bairro e narrativas comunitárias não significa restringir o ensino ao local, mas utilizá-lo como ponte para a compreensão de processos mais amplos.

No contexto específico de Japeri, marcado por vulnerabilidades socioeconômicas e por discursos recorrentes de desvalorização do território, a ausência de vínculos entre ensino de História e espaço vivido mostrou-se particularmente significativa. Expressões como “aqui não tem história” revelam não apenas desconhecimento factual, mas fragilidade na percepção da historicidade do lugar e de si mesmo como sujeito histórico.

A hipótese inicial encontra, nesse cenário, sustentação: ao articular história local e aprendizagem do tempo histórico, cria-se a possibilidade de fortalecer o sentimento de pertencimento e de contribuir para a formação identitária. Quando o aluno reconhece que o

¹⁵⁵ Miranda, 2014.

¹⁵⁶ Bergamaschi, 2000.

¹⁵⁷ Leopoldino, 2024.

¹⁵⁸ Halbwachs, 2006.

¹⁵⁹ Pollak, 1992.

¹⁶⁰ Le Goff, 1994.

espaço que habita é atravessado por permanências, rupturas e transformações, o passado deixa de ser dimensão abstrata e passa a constituir-se como experiência social concreta.

A proposição de uma sequência didática, apresentada no terceiro capítulo, configurou-se como desdobramento coerente do percurso teórico. Ao organizar um percurso formativo que mobiliza memórias, transformações do bairro e expectativas de futuro, buscou-se favorecer a compreensão do tempo histórico como categoria interpretativa. A aprendizagem, nesse horizonte, não se realiza pela simples localização de acontecimentos em uma linha do tempo, mas pela problematização das relações entre diferentes temporalidades. Inspirado na distinção de Koselleck¹⁶¹ entre espaço de experiência e horizonte de expectativa, o percurso formativo procurou evidenciar que o presente reconstrói o passado e projeta futuros possíveis, inserindo o estudante na tensão constitutiva do tempo histórico.

Os principais resultados deste estudo indicam que a aprendizagem do tempo histórico nos anos iniciais exige intencionalidade pedagógica clara e fundamentação teórica consistente. Não se trata de antecipar conteúdos complexos, mas de construir, desde cedo, noções temporais básicas que permitam à criança localizar-se historicamente, diferenciar temporalidades e reconhecer que o tempo é convenção social e construção cultural. A articulação com a história local mostrou-se fecunda por possibilitar que essas noções emergissem de experiências significativas, conectadas ao cotidiano e à memória coletiva.

Como contribuição teórica, esta pesquisa reafirma a centralidade da categoria tempo histórico no ensino de História e evidencia a necessidade de superar sua redução à cronologia. Ao dialogar com diferentes autores do campo historiográfico e da educação histórica, o estudo reforça a compreensão do tempo como dimensão social, narrativa e disputada. Como contribuição pedagógica, propõe a história local como mediação capaz de favorecer a aprendizagem da temporalidade histórica e fortalecer identidades em contextos marcados por fragilidades simbólicas e materiais. Ao integrar memória, pertencimento e múltiplas durações, o ensino de História pode contribuir para a formação de sujeitos que se reconheçam como parte de processos históricos mais amplos.

A partir do meu ponto de vista, a trajetória desta pesquisa reafirma a importância de assumir a prática docente como espaço de produção de conhecimento. A pergunta da aluna,

¹⁶¹ Koselleck, 2006.

inicialmente recebida com estranhamento, revelou-se potente chave interpretativa para compreender os desafios do ensino de tempo histórico.

Ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que não cabe ao professor simplesmente corrigir concepções consideradas equivocadas, mas transformá-las em objeto de problematização. A indagação sobre o “mundo preto e branco” não precisava ser descartada; precisava ser escutada, analisada e convertida em ponto de partida para ampliar a compreensão do tempo.

Assim, a metáfora do “preto e branco” pode ser reinterpretada à luz das reflexões aqui desenvolvidas. O passado não era sem cor; o que estava descolorido era a forma como o tempo vinha sendo apresentado. Colorir o tempo histórico significa reconhecer suas camadas, suas tensões, suas múltiplas durações e disputas de sentido. Significa compreender que o presente carrega vestígios do passado e projeta horizontes de expectativa, e que cada sujeito participa, de maneira ativa, da construção dessas narrativas.

Por fim, esta pesquisa não encerra o debate, mas abre possibilidades para investigações futuras. Torna-se pertinente aprofundar análises sobre os impactos da articulação entre história local e aprendizagem da temporalidade em diferentes contextos escolares, bem como explorar outras estratégias didáticas que favoreçam a construção da consciência histórica desde os anos iniciais. Em um mundo marcado por transformações aceleradas e por disputas em torno dos usos do passado, fortalecer a compreensão do tempo histórico na infância revela-se tarefa não apenas pedagógica, mas política e formativa.

Se, no início deste trabalho, a pergunta era “quando o mundo era preto e branco?”, a conclusão a que se chega é que o mundo nunca deixou de ter cor. O que precisa ser permanentemente colorido é o modo como ensinamos e aprendemos o tempo histórico, para que as crianças possam reconhecer-se como sujeitos inseridos na trama do tempo, capazes de interpretar o passado, compreender o presente e projetar futuros possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA, Denise de; OLIVEIRA, Natália da Silva; MAGALHÃES, Lúcia Castanheira; MENDONÇA, Gabriel Rodrigues de. Cenários de Desenvolvimento Urbano e Periurbano em Japeri, RJ: zona de sacrifício ou município insurgente?. **Espaço e Economia**, Rio de Janeiro, n. 19, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/16368>. Acesso em: 17 jun. 2026.

ALVES, José Cláudio Souza. **Dos barões ao extermínio**: uma história da violência na Baixada Fluminense. 1998. 196 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. A construção das noções de tempo e espaço no ensino fundamental e médio: possibilidades a partir do trabalho com monumentos. **e-Mosaicos**, v. 1, n. 2, p. 44–50, 2012.

AZEVEDO, P. B.; MONTEIRO, A. M. F. C. Ensino de história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, v. 10, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2211>. Acesso em: 26 fev. 2026.

_____. O lugar da história local. **Revista de História Regional**, v. 14, n. 2, 2009.

_____. **A expansão da história**: novos temas e novos objetos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **O tempo dos historiadores**: reflexões sobre a temporalidade. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico nas primeiras séries do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2000.

BIFFI, Luciana A. As complexas camadas do tempo histórico de Koselleck. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, v. 14, p. 1–8, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARNIEL, F. S. O lugar da história nos anos iniciais da Base Nacional Comum Curricular. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPUH, 2019. p. 5. Disponível em: [1564629757_ARQUIVO_FRANCISLAINESOLEDADECARNIELOLUGARDAHISTORIAESCOLARNBNCCANOSINICIAISANPUH.pdf](https://arquivo francislainesoledade carnieleo lugardahistoria escolar nbnccanosiniciaisanpuh.pdf). Acesso em: 20 de fev. 2026.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 272–292, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393>. Acesso em: 26 fev. 2026.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177–229, 1990.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 164, p. 171–190, 2006.

COSTA, A. História local. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

COSTA, Mary Aparecida. **“Ferrovia Japeri-Brasil, um trem para identidade”**: um jogo para ensinar geografia e valorização do sujeito e seu lugar. 2025. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. 13. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FORNECK, Mara Betina. **Ensino de história, tempo e temporalidades**: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/RS. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2017.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. (Verbete).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HOLZER, Werther. O lugar na geografia humanista. **Revista Território**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 67–78, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Japeri: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/japeri/panorama>. Acesso em: 20 fev. 2026.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEOPOLDINO, M. A. Crianças e história: o tempo como conceito e a narrativa da temporalidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10842, 2024.

MIRANDA, Sônia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Quanto tempo o tempo tem!**. Campinas: Alínea, 2005.

_____. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **História Hoje**, v. 2, n. 4, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/92>. Acesso em: 22 fev. 2026.

NOVAES, Adriano. Os caminhos antigos do território fluminense. In: INEPAC. **Inventário das fazendas fluminenses**. Rio de Janeiro: INEPAC, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200–212, 1992.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de História. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 82, p. 397–411, 2010.

REIS, José Carlos. **Teoria e história**: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

RESNIK, Luís. História local: pesquisa, ensino e narrativa. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTARZ, Rodrigo (org.). **Cultura política e leituras do passado: memória e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ROSATI, Luisa Duque Estrada. **O tempo histórico em sala de aula: desafios e possibilidades**. 2016. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Milton. O lugar: encontrando o futuro. **RUA: Revista de Urbanismo e Arquitetura**, Campinas, n. 6, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Lugares de aprendizagem, narrativas, reconhecimento e formação da consciência histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 60–76, 2024. DOI: 10.5216/hr.v28i2.77337. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/77337>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SILVA, Inara Dantas de Melo et al. Um novo currículo para a história escolar: o lugar do ensino de história na BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental. In: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110107>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. (Verbete).

SILVA, L. H. P. Baixada Fluminense como vazio demográfico? População e território no antigo município de Iguaçu (1890–1910). **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 34, n. 2, p. 415–425, 2017.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Quanto tempo o tempo tem!**. Campinas: Alínea, 2003.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **A cidade estilhaçada**: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense. Mesquita: Entorno, 2007.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Subsecretaria de Planejamento. **Japeri: Estudos Socioeconômicos: Municípios do Estado do Rio de Janeiro - 2021**. Rio de Janeiro: TCE-RJ, 2021. Disponível em: <http://www.tce.rj.gov.br>. Acesso em 17 de jun. de 2026.

TUAN, Yi-Fu. Lugar: uma perspectiva experiencial. **Geograficidade**, v. 8, n. 1, p. 4–15, 2018.

URBAN, Ana Cláudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUCCHI, Bianca Barbagalho. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**: teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: SM, 2012.

APÊNDICE: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

HISTÓRIA LOCAL E APRENDIZAGEM DO TEMPO HISTÓRICO: UMA PROPOSTA DE MEDIÇÃO PEDAGÓGICA



INTRODUÇÃO

A presente sequência didática¹⁶² constitui-se como desdobramento da minha pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado. O objetivo central foi investigar de que maneira a história local pode favorecer a aprendizagem do tempo histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo da hipótese de que a compreensão da temporalidade histórica se fortalece quando articulada às experiências vividas e ao território onde os estudantes se inserem, propõe-se aqui um percurso formativo organizado em cinco movimentos conceituais, distribuído ao longo de quatro encontros.

Para quem se destina

O público-alvo da sequência didática são estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Contudo, a proposta pode ser adaptada para outros anos de escolaridade, desde que realizadas as adequações pedagógicas pertinentes às especificidades de cada turma.

Como se estrutura

A sequência didática organiza-se em cinco movimentos formativos, distribuídos ao longo de quatro encontros, estruturados de maneira progressiva e articulada. Cada movimento corresponde a uma operação temporal específica.

O primeiro encontro contempla o movimento de desnaturalização da percepção temporal, cujo objetivo consiste em problematizar representações iniciais sobre o passado. Trata-se de instaurar a dúvida como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

O segundo encontro corresponde ao movimento que concebe o tempo como experiência vivida. Nesse momento, busca-se evidenciar que o passado permanece inscrito no presente por meio de memórias, práticas sociais e trajetórias individuais, mobilizando as categorias de permanência e transformação.

¹⁶² Em consonância com a perspectiva de Antoni Zabala, uma sequência didática caracteriza-se pela articulação intencional de um conjunto de atividades organizadas em uma progressão pedagógica, e não pela simples reunião de tarefas. As atividades são encadeadas de modo a conduzir o estudante por um percurso de aprendizagem que parte de uma situação inicial, geralmente problematizadora, e avança por momentos de investigação, sistematização e aplicação dos conhecimentos, favorecendo a construção de sentidos e o desenvolvimento progressivo da aprendizagem. Cf. ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O terceiro encontro articula dois movimentos complementares: a compreensão do espaço local como território atravessado por múltiplas durações históricas e o reconhecimento de que as narrativas sobre o passado são construídas e atravessadas por disputas de sentido. Nesse momento, amplia-se a percepção temporal para além da experiência individual, incorporando dimensões coletivas e identitárias.

Por fim, o quarto encontro consolida o percurso ao articular passado, presente e futuro, favorecendo a produção de narrativas que evidenciem a compreensão do tempo histórico como processo dinâmico e aberto. A elaboração de uma carta ao futuro do município constitui síntese formativa desse movimento.

Cada encontro foi organizado a partir de seis elementos estruturantes: objetivo, habilidades a serem desenvolvidas, conteúdos mobilizados, metodologia, recursos e estratégias de avaliação.

Fundamentação teórica

A sequência didática estrutura-se a partir de dois eixos articulados: o da aprendizagem do tempo histórico e o da história local como mediação pedagógica. No que se refere ao primeiro eixo, parte-se da compreensão de que o tempo não constitui uma entidade natural e homogênea, mas uma construção social, conforme problematizado por Norbert Elias e aprofundado pelas reflexões de Reinhart Koselleck acerca da tensão entre espaço de experiência e horizonte de expectativa. Assim, busca-se mobilizar, ao longo dos encontros, operações temporais como representação do passado, permanência e transformação, duração, simultaneidade e articulação entre passado, presente e futuro.

O segundo eixo fundamenta-se na concepção de história local como espaço privilegiado de aprendizagem histórica. Ao considerar o território vivido como construção histórica atravessada por múltiplas temporalidades, a proposta busca evidenciar que o lugar onde os alunos vivem não é cenário estático, mas resultado de processos históricos que articulam permanências, rupturas e disputas de memória.

Procedimentos

A sequência está organizada em quatro encontros, articulados a partir de movimentos formativos que se desenvolvem progressivamente. Cada encontro apresenta objetivos, habilidades mobilizadas, conteúdos, encaminhamentos procedimentais, recursos e orientações para avaliação, de modo a oferecer ao professor uma visão clara do percurso

proposto. Em cada etapa, os encaminhamentos procedimentais indicam o modo a ser realizado, seguido da intencionalidade formativa que o sustenta. Essa organização busca evidenciar que as atividades não são executadas de forma isolada, mas integram um percurso que parte da problematização das representações iniciais dos estudantes e culmina na produção de uma narrativa coletiva sobre o espaço local.

As propostas privilegiam situações de diálogo, análise de imagens, produção escrita, observação do território e elaboração de registros coletivos. Sempre que necessário, são indicados os materiais a serem utilizados (imagens, textos, quadro, cartazes, desenhos ou produções dos próprios alunos), bem como sugestões de perguntas orientadoras que auxiliem na condução da aula.

A sequência não deve ser compreendida como roteiro rígido. O professor pode adaptá-la à realidade da turma, ampliando ou reduzindo atividades, reorganizando o tempo ou aprofundando determinados aspectos conforme as necessidades dos estudos.

MOVIMENTO FORMATIVO 1

Desnaturalizando o passado: problematização das representações temporais

Objetivo

Promover a problematização das representações que os estudantes possuem acerca do passado, especialmente a associação entre passado e ausência de cor, de tecnologia ou de dinamismo, favorecendo a compreensão do tempo como construção social e interpretativa.

Habilidades a serem desenvolvidas

- Expressar representações próprias sobre o passado.
- Identificar diferentes formas de representar o tempo.
- Reconhecer que as imagens e registros históricos são produções situadas.
- Perceber que o passado não corresponde a uma realidade homogênea ou estática.

Conteúdos mobilizados

- Representações do passado.
- Noção de tempo vivido.
- Relação entre memória, imagem e temporalidade.
- Introdução às categorias de permanência e mudança.

Procedimentos

- A aula inicia-se com a apresentação de imagens do município em diferentes épocas (fotografias antigas e atuais). Os estudantes são convidados a observar e comentar as diferenças percebidas.
- Em seguida, o professor propõe a questão problematizadora: *“Quando o mundo era preto e branco?”*
- A partir das respostas dos alunos, promove-se uma discussão coletiva sobre a ideia de que o passado seria literalmente “sem cor”, explorando o papel da fotografia, da tecnologia e das formas de registro na construção dessa percepção.
- Os estudantes são convidados a produzir pequenos relatos e/ou desenhos representando como imaginam o passado do lugar onde vivem, explicitando suas referências temporais.
- O professor sistematiza as falas, destacando que o tempo histórico envolve interpretações e formas de representação.

Recursos

- Fotografias antigas e atuais do município.
- Projetor ou impressões.
- Papel e material de desenho.
- Quadro para sistematização das ideias.

Avaliação

- Observação da participação oral.
- Análise dos desenhos e relatos produzidos.
- Identificação de mudanças nas concepções iniciais durante o debate coletivo.

MOVIMENTO FORMATIVO 2

O tempo como experiência vivida

Objetivo

Reconhecer que o passado permanece inscrito no presente por meio de experiências, memórias familiares e práticas sociais cotidianas, compreendendo o tempo histórico como uma dimensão vivida e em constante tensão.

Habilidades a serem desenvolvidas

- Identificar permanências e transformações na própria história de vida e na de sua comunidade.
- Relacionar experiências e memórias pessoais a processos históricos e coletivos mais amplos.
- Reconhecer o presente como um ponto de encontro atravessado por heranças do passado e expectativas de futuro.
- Desenvolver a noção de espaço de experiência como fundamento da consciência histórica.

Conteúdos mobilizados

- História de vida e memória sensível.
- Categorias de Koselleck: Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativa.
- Conceitos de Permanência e Transformação.
- A indissociabilidade entre passado, presente e futuro.

Procedimentos

- A aula inicia-se com a retomada da discussão do Movimento 1 (desnaturalização do passado "*preto e branco*"). O professor propõe as seguintes etapas:
 - 1. A "Mochila" da Experiência:** Cada estudante elabora uma narrativa ou esquema temporal de sua própria vida, destacando:
 - **Mudanças:** O que ficou diferente (mudança de cidade, crescimento físico, novas tecnologias, novos hábitos).
 - **Permanências:** O que atravessou o tempo (uma tradição familiar, um objeto de estimação, um apelido, uma receita, um valor ou costume).
 - 2. Partilha Coletiva:** Em pequenos grupos, os alunos compartilham seus relatos focando na pergunta: "*Como o que aconteceu lá atrás ainda influencia o que você faz hoje?*".
 - 3. Sistematização com o Diagrama de Tensão:** O professor utiliza o quadro para organizar as ideias através do diagrama de Koselleck:
 - Desenha-se o Presente no centro.
 - À esquerda, o Espaço de Experiência (o passado que caminha conosco, como uma mochila).

- À direita, o Horizonte de Expectativa (o futuro que desejamos e que nos faz agir agora).



Articulação Temporal

Figura 3 Representação do diagrama de Koselleck. Imagem gerada por Inteligência Artificial.

Lado Azul: Peça para os alunos preencherem com os exemplos de "permanências" que encontraram nos relatos (ex: a receita da avó, o nome da rua, um hábito familiar).

Lado Verde: Pergunte o que eles esperam para o futuro (o horizonte) e como o que eles listaram no lado azul ajuda ou atrapalha esses planos.

4. Conclusão Mediada: O professor demonstra que o tempo histórico não é uma linha reta que ficou para trás, mas um "campo de forças" onde o passado nos dá a base (experiência) para imaginarmos o que vem depois (expectativa).

Recursos

- Papel e material de escrita/desenho.
- Sugestão Pedagógica: Solicitar que tragam um "objeto de memória" (físico ou foto) que represente algo que permanece igual em suas vidas.
- Quadro branco para construção do diagrama de fluxo temporal.

Avaliação

- Observação da participação oral durante as discussões e socializações.
- Análise das narrativas, esquemas temporais e demais registros produzidos pelos estudantes.
- Identificação de mudanças na compreensão das relações entre passado, presente e futuro ao longo das atividades e do debate coletivo.

MOVIMENTO FORMATIVO 3 E 4

Temporalidade e Disputas de Sentido no Espaço Local

Objetivos

- Compreender que o espaço local é atravessado por múltiplas durações históricas.
- Reconhecer que as narrativas sobre o passado são construídas e podem expressar diferentes perspectivas.
- Identificar permanências, transformações e simultaneidades no território onde vivem.
- Perceber que memória e identidade estão relacionadas à construção de sentidos sobre o passado.

Habilidades a serem desenvolvidas

- Identificar camadas temporais no espaço local.
- Distinguir mudanças de longa duração, mudanças recentes e permanências.
- Reconhecer que diferentes grupos podem narrar o passado de maneiras distintas.
- Relacionar identidade e pertencimento à memória coletiva.

Conteúdos mobilizados

- Múltiplas durações históricas.
- Simultaneidade e sobreposição temporal.
- Memória coletiva.
- Identidade e pertencimento.
- Narrativa histórica.

Procedimentos

- A aula inicia-se com a apresentação de imagens do município em diferentes períodos (fotografias antigas e atuais), retomando elementos já discutidos nas aulas anteriores.
- Os estudantes são organizados em grupos e recebem diferentes tipos de registros (imagens, pequenos relatos, descrições de festas tradicionais, mudanças urbanas, transformações no trabalho local).
- Cada grupo deverá responder:
 - O que mudou há muito tempo?
 - O que mudou recentemente?

- O que ainda permanece?
- Esses elementos convivem hoje no mesmo espaço?
- Após a socialização, o professor organiza no quadro três categorias:
 - Permanências
 - Mudanças de longa duração
 - Mudanças recentes
- A partir dessa sistematização, introduz-se a ideia de que o espaço local é constituído por camadas temporais que coexistem. O bairro ou município não pertence apenas a um tempo, mas reúne marcas de diferentes períodos históricos.
- Na segunda etapa da aula, o professor propõe a problematização: *“Todas as pessoas lembram do passado da mesma forma?”*
- Os estudantes são convidados a refletir sobre possíveis diferenças nas memórias (gerações diferentes, moradores antigos e recentes, diferentes grupos sociais). Discute-se que as narrativas sobre o passado são construídas e podem expressar diferentes sentidos e pertencimentos.
- Como atividade final, cada grupo elabora um pequeno painel intitulado: *“Nosso lugar tem muitos tempos e muitas histórias”*
- O painel deve apresentar exemplos de permanências, mudanças e diferentes formas de lembrar o passado.



Figura 4 Exemplo do painel. Imagem gerada por Inteligência Artificial

Recursos

- Fotografias antigas e atuais do município.
- Relatos orais ou pequenos textos descritivos.
- Cartolina ou papel para produção do painel.
- Marcadores ou lápis coloridos.

Avaliação

- Capacidade de identificar diferentes ritmos de mudança.
- Participação na problematização sobre memória e narrativa.
- Clareza na elaboração do painel coletivo.
- Indícios de compreensão da coexistência de múltiplas temporalidades no espaço local.

MOVIMENTO FORMATIVO 5

Articulação entre passado, presente e futuro

Objetivo

Consolidar a compreensão do tempo histórico como articulação dinâmica entre experiências passadas, vivências presentes e expectativas futuras, reconhecendo o estudante como sujeito inserido nos processos históricos do espaço local.

Habilidades a serem desenvolvidas

- Relacionar permanências e transformações ao presente vivido.
- Formular expectativas sobre o futuro do município.
- Produzir narrativas que articulem diferentes temporalidades.
- Reconhecer que o presente é resultado de heranças do passado e decisões coletivas.

Conteúdos mobilizados

- Articulação entre passado, presente e futuro.
- Horizonte de expectativa.
- Consciência histórica (em nível introdutório).
- Produção narrativa como interpretação histórica.

Procedimentos

- A aula inicia-se com a retomada dos painéis produzidos no Encontro 3. O professor conduz uma síntese coletiva:
 - O que herdamos do passado?
 - O que mudou ao longo do tempo?
 - O que caracteriza nosso município hoje?
- A partir dessa sistematização, o professor propõe a atividade final: Cada estudante escreverá uma carta intitulada “*Carta para o futuro do meu lugar*”
- Na carta, deverão responder:
 - Como era nosso município no passado (a partir do que aprendemos)?
 - Como ele é hoje?
 - O que eu espero que mude?
 - O que eu espero que permaneça?
- O professor orienta que a carta seja escrita como se estivesse sendo enviada para alguém que viverá ali daqui a muitos anos.
- Após a produção, alguns alunos compartilham suas cartas. O professor encerra retomando a ideia de que o tempo histórico não é apenas sequência de datas, mas processo em constante construção, no qual todos participam.

Recursos

- Caderno ou folha para produção textual.
- Painéis produzidos no encontro anterior.
- Quadro para sistematização coletiva.

Avaliação

- Capacidade de articular passado, presente e futuro.
- Uso das categorias permanência e transformação.
- Clareza e coerência na produção narrativa.
- Indícios de compreensão do tempo como processo dinâmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico nas primeiras séries do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 272–292, 2018.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

MIRANDA, Sônia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Quanto tempo o tempo tem!:** educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas: Alínea, 2005. p. 115-136.

_____. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 11-28, 2013.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200–212, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.