

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Nielson Rosa Bezerra

E-mail:

bezerranielson@hotmail.com

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Submetido: 30/06/2020

Aprovado: 13/09/2020

Publicado: 23/11/2021

[doi>](https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8660278) 10.20396/rho.v21i00.8660278

e-Location: e021047

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

BEZERRA, N. R.; SILVA, M. F. da; LAURENTINO, E. da S. Temporalidades, territórios e currículo: contribuições para o ensino de História dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, p. 1-17, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660278.

Disponível em:

<https://bit.ly/30MaGLL>. Acesso em: 23 nov. 2021.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



TEMPORALIDADES, TERRITÓRIOS E CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Nielson Rosa Bezerra*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Marta Ferreira da Silva**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Eliana da Silva Laurentino***

Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente artigo situa-se no debate do currículo de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como premissa uma educação democrática, plural e com significados para os alunos das classes trabalhadoras que vivem em Duque de Caxias, cidade da Baixada Fluminense, RJ. Para isso, buscou-se explorar a experiência do Museu Vivo do São Bento e suas diferentes perspectivas no processo de usos do contexto do território para elaborar significados, identidades e pertencimento. No texto se propõe uma articulação entre currículo, temporalidades e territórios para o ensino da História, considerando as singularidades de contextos locais e as engenhosidades cotidianas como conteúdo para o trabalho em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Temporalidades. Território. Ensino de história. Museu Vivo do São Bento.

TEMPORALITIES, TERRITORIES AND CURRICULUM: CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING HISTORY OF THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Abstract

This article is situated in the debate of the History curriculum in the early years of elementary school, having as a premise a democratic, plural and meaningful education for working class students living in Duque de Caxias, city of Baixada Fluminense, RJ. To this end, we sought to explore the experience of the Museu Vivo do São Bento and its different perspectives in the process of using the context of the territory to elaborate meanings, identities and belonging. The text proposes an articulation between curriculum, temporalities and territories for the teaching of history, considering the singularities of local contexts and everyday ingenuity as content for classroom.

Keywords: Curriculum. Temporalities. Territory. History teaching. Museu Vivo do São Bento.

TEMPORALIDADES, TERRITORIOS Y CURRICULUM: CONTRIBUCIONES A LA HISTORIA DE ENSEÑANZA DE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

Resumen

Este artículo analiza el debate sobre el currículo de historia en los primeros años de la escuela primaria, con la premissa de una educación democrática, plural y significativa para los estudiantes de clase trabajadora que viven en Duque de Caxias, ciudad de Baixada Fluminense, RJ. Con este fin, buscamos explorar la experiencia del Museu Vivo do São Bento y sus diferentes perspectivas en el proceso de utilizar el contexto del territorio para elaborar significados, identidades y pertenencias. El texto propone una articulación entre del currículo, las temporalidades y los territorios para la enseñanza de la Historia, considerando las singularidades de los contextos locales y el ingenio cotidiano como contenido para el trabajo en el aula.

Palabras clave: Curriculum. Temporalidades. Territorio. Enseñanza de la historia. Museu Vivo de São Bento.

INTRODUÇÃO

O currículo da disciplina da História está marcado pela premissa do conservadorismo estabelecido pela perspectiva linear para o tempo e para o território, com ênfase sobre os feitos dos grandes heróis da nação. Essa premissa relega e marginaliza os alunos das classes trabalhadoras, historicamente situadas nas periferias das grandes cidades. Para ultrapassar os limites conservadores do ensino da História busca-se uma perspectiva horizontal da história, com compromissos políticos que contemplem um olhar reflexivo e dialógico para a construção de um currículo capaz de representar diferentes tradições, se voltando para as singularidades dos diversos contextos educativos presentes na sociedade. (ALVES, 2008).

Ao pensar currículos, temporalidades e territórios para deslocar os jogos de luzes sobre o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, busca-se um rompimento com as interpretações que hegemonomizam a memorização de datas e acontecimentos de um passado distante e sem sentido. Para isso, abre-se uma nova premissa para o ensino das transformações sociais ao longo do tempo vinculando currículo e cultura tecendo uma relação intermediada pela centralidade dos diferentes significados que os sujeitos constroem para o tempo e o território de acordo com a sua cultura. (GARCIA, 2010, 2015).

Nos últimos tempos uma virada cultural conservadora tem se alinhado ao neoliberalismo, buscando a reafirmação de premissas e métodos que muitos julgavam já vencidos. O texto aqui apresentado assenta-se em um confronto direto sobre essa reação conservadora ao lançar luz sobre as diferentes possibilidades de entender e ensinar o tempo histórico, sobretudo para os filhos das classes trabalhadoras que vivem na Baixada Fluminense, periferia da cidade do Rio de Janeiro. Esses argumentos iniciais visam dilatar o sentido da educação pública e democrática, oportunizando a pluralidade não apenas do currículo de História, mas de outras disciplinas do campo das ciências humanas. Neste caso, as reflexões se inserem no debate sobre currículo, uma vez que se pensa o seu tecido nos cotidianos de alunos, professores e suas comunidades, compondo narrativas com potências capazes de transformar o olhar, o sentir e o agir. Deseja-se identificar saberes na composição do cotidiano das comunidades, mesmo aqueles saberes ignorados pelos tradicionais currículos escolares. (GARCIA; RODRIGUES, 2017).

O tempo e a territorialidade da Baixada Fluminense são debatidos ao longo do texto através de um olhar sobre as singularidades do Museu Vivo do São Bento. Localizado no segundo distrito de Duque de Caxias, o São Bento é um “bairro que vira museu”, o que permite organizar diferentes temporalidades em um mesmo território, um lugar próximo, o que facilita a construção de sentidos e significados. O Museu Vivo do São Bento é uma experiência coletiva que só foi possível em função das transformações teóricas e metodológicas que se deram no campo da História e da Educação ao longo do século XX.

TEMPO HISTÓRICO EM SALA DE AULA: PROVOCAÇÕES INICIAIS

Tempo Rei! Oh Tempo Rei! Oh Tempo Rei!
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, oh Pai!
O que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei!...
(Gilberto Gil, 1984)

Segundo a mitologia grega, o Tempo era representado por um senhor, já bem envelhecido, capaz de devorar todas as criaturas vivas do universo. Mesmo que não as devorasse, ele, ao menos, as transformaria de forma que jamais seriam como antes. Após uma conspiração contra seu pai, Uranos – a representação do céu estrelado e infinito, Cronos (o Tempo), tornou-se o senhor supremo. Contudo, uma profecia lhe perseguia desde então. Um oráculo lhe advertira que um de seus filhos repetiria o mesmo que ele fizera com o seu próprio pai. Desde então, Cronos passou a devorar seus filhos assim que nasciam. Cruelmente, seus filhos não teriam um futuro. O presente era o único momento que as crianças teriam direito, uma vez que seu passado também não seria lembrado, dado o caráter efêmero de crianças devoradas assim que nascessem. Até que um dia, Gaia (a Terra), entregou-lhe uma pedra, no lugar do filho recém-nascido. O menino foi escondido entre os humanos. Era o prenúncio do fim do reinado de Cronos, o Tempo. Diz a mitologia grega que, após muitos anos escondido, Zeus (o filho mais jovem de Cronos, poupado pela engenhosidade de Gaia) liderou uma espetacular revolta contra o seu próprio pai, submetendo-o e tornando-se o chefe supremo do Monte Olimpo. Desde então, o seu reinado foi marcado por uma relação de interesses e conflitos com os seres humanos. São incontáveis as histórias em que deuses gregos apaixonaram-se ou castigaram seres humanos por diferentes razões. Entre os muitos amores de Zeus, neste texto, interessa a sua relação com **Mnemosine** (a representação da memória). Com ela, foram concebidas nove musas, entre essas, Clio, a história.

A mitologia grega pode ser um interessante ponto de partida para uma reflexão sobre as questões da temporalidade histórica no âmbito do ensino da História ao longo do tempo durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por se tratar de uma narrativa fantástica, que envolve o imaginário de adultos e crianças, por oferecer a personificação dos elementos representados pelo mito grego (céu, tempo, memória, história), uma vez que são construções abstratas da imaginação humana, de difícil compreensão e explicação, sobretudo para as crianças.

No início do século XX, os estudiosos propuseram um rompimento com a ideia de tempo linear, descaracterizando o ensino de história apenas como a memorização de acontecimentos contínuos e sucessivos. A descontinuidade para a ideia de tempo pode ser fundamental para que os estudantes em geral percebam as transformações da sociedade ao longo do tempo. Assim, é possível perceber a diversidade do tempo vivido, das sociedades

que vivem no tempo e das construções culturais, desde o cotidiano elementar da vida do aluno até as composições mais complexas e distantes de sua realidade.

[...] a história procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. A transformação é a essência da história. Quem olha para trás, na história de sua própria vida, poderá compreender isso facilmente. Nós mudamos constantemente, isso é válido para o indivíduo e também é válido para a sociedade. Nada permanece igual e é através do tempo que se perceberam a mudança. (BORGES, 1987, p. 47-48).

Para o professor envolvido com o ensino da história nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o tempo é um dos maiores desafios como conceito a ser apreendido pelos seus alunos, devido o nível de abstração necessária. Essa questão torna-se deveras complicada em função da necessidade de ensinar uma ideia abstrata para indivíduos que ainda estão na fase operacional concreta do desenvolvimento. Para enfrentar esse desafio, o professor precisa incluir conteúdos procedimentais capazes de envolver a visão concreta de mundo dos alunos para o desenvolvimento e a elaboração de novas possibilidades do conceito de tempo. De acordo com Santo Agostinho (354-430), o tempo é de fácil compreensão, mas de difícil explicação: “O que é por conseguinte o tempo? Se ninguém me pergunta eu o sei, se eu quiser explicá-lo a quem me fizer essa pergunta já não saberei dizê-lo.” (SANTO AGOSTINHO, 1995).

A palavra tempo é notoriamente polissêmica, pelo que, ao ler obras dedicadas ao tempo, temos muitas vezes a impressão de assistir a um diálogo cujos participantes não se compreendem, uma vez que não conseguem corresponder os mesmos objetos aos mesmos vocábulos. No entanto, às vezes sem o saber, eles falam frequentemente de diversos estratos da mesma arquitetura temporal, de tal modo que os intuítos de uns nem sempre são incompreensíveis com os outros. (POMIAN, 1993, p. 78).

Quando o professor abordar os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental com a questão “o que é o tempo?”, resposta com múltiplos significados normalmente serão oferecidas pelas crianças, não antes sem muita dúvida e dificuldade para elaborar uma ideia minimamente que os satisfaçam. De uma forma geral, seguidamente às primeiras indagações, o tempo é definido como “o dia e a noite”, “o passar dos anos”, “a chuva e o sol”. Em algumas vezes, ouve-se “o presente e o passado”. Diante da fase operacional concreto vivenciada pelos alunos, as dificuldades para explicações mais elaboradas para uma questão tão ampla são perfeitamente aceitáveis, além de um interessante ponto de partida para um instigante debate sobre a questão. Também, considere-se que todas essas respostas, por mais simplórias que possam parecer, oferecem dimensões de tempo elaboradas pelas reflexões realizadas no âmbito das diferentes áreas do conhecimento, como a Geografia, a Geologia, a Biologia, a Psicologia, a História, entre outras.

Com a institucionalização da História como disciplina durante o século XIX, a dimensão de tempo tornou-se a principal distinção de outras disciplinas das ciências

humanas que passavam por processo similar naquele período. Leopold Von Ranke (1790-1880) afirmava que a História escolheu para si o cargo de julgar o passado e instruir o presente para o benefício das gerações futuras. Para mostrar aos altos oficiais que o presente trabalho não presume, ele busca apenas revelar o que aconteceu. (REIS, 2005). A dimensão de tempo linear, sucessivo que encadeava o passado, o presente e o futuro como instrumento de sustentação para a análise da sociedade humana era, na concepção de Ranke, a melhor contribuição que a então nova disciplina poderia oferecer para o conjunto das ciências humanas.

Percebe-se que, por muito tempo, essa concepção foi praticada no ensino da História, independentemente da idade dos alunos ou do nível de organização do processo de escolarização. O conceito de tempo linear favorecia a esquematização dos acontecimentos históricos. A perspectiva de causa e efeito que oferecia explicações e contribuiria para a organização dos conteúdos da disciplina, sobretudo se fosse desejada a memorização e a reprodução dos acontecimentos em ordem cronológica.

Entretanto, com a revolução historiográfica da Escola dos Annales, nas primeiras décadas do século XX, a dimensão de História como ciência foi repensada. Desse modo, as concepções de tempo cunhadas por Fernand Braudel ainda hoje são entendidas como a principal contribuição teórica daquele movimento. Em seus estudos sobre o Mediterrâneo nos tempos de Filipe II, o autor elaborou três dimensões para a temporalidade histórica: as transformações de longa duração, quase imperceptíveis pelos seres humanos, muitas vezes fazendo necessário a sucessão de gerações para percebê-las; as estruturas civilizacionais. Segundo ele, a mudança dessas estruturas desencadeava-se em um tempo lento, sendo o historiador responsável por estudá-la e apresentá-la para a sociedade. Por último, Braudel identificou e criticou a história dos acontecimentos, por ele identificada como as transformações de curta duração. Como se pode ver, Fernand Braudel pode ser caracterizado por uma teoria dos tempos heterogêneos (diversidade no tempo), podendo ser de longa, média ou curta duração. (BURKE, 1991).

A dimensão do tempo histórico cunhada por Braudel inspirou outra concepção para a História como ciência voltada para a análise das transformações sociais. Com isso, novas abordagens, novos objetos, novas fontes e, principalmente, novos sujeitos históricos foram admitidos no âmbito das novas pesquisas historiográficas. Embora, ainda, se possa encontrar práticas envolvidas com uma perspectiva linear do tempo, privilegiando a ideia de causa e efeito, nas aulas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, as dimensões de tempo de Braudel provocou significativos impactos no ensino da história, proporcionando que professores e alunos observassem a possibilidade de se fazerem sujeitos de suas próprias histórias, revolucionando não apenas a visão sobre a temporalidade, mas de todo o processo histórico.

Portanto, o tempo histórico não poderia existir sem se referir as medidas e unidades do tempo natural. É preciso superar as medidas do tempo natural (normalmente presentes nas primeiras respostas dos alunos), mesmo que essas sejam indispensáveis para qualquer

reflexão sobre o tempo histórico e caracterizar as diferentes sociedades humanas, sejam as mais próximas, sejam as mais distantes da realidade dos alunos. Contudo, esse deve ser apenas o primeiro passo. Torna necessário adentrar, identificar e criticar as diferentes dimensões do tempo histórico. A demarcação cronológica não é suficiente para conhecer as transformações sociais. É preciso aprofundar suas especificidades, conhecer seus desvios, seus esforços, seus funcionamentos internos e instáveis. (REIS, 2005, p. 191-192).

O TEMPO, O TERRITÓRIO E O ENSINO DA HISTÓRIA: DESAFIOS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O tempo cronológico, mas invisível apontado pelos estudiosos apresentados anteriormente ganha outra perspectiva no ensino de história quando há aproximação entre os estudantes e as questões propostas em sala de aula. As conexões entre a territorialidades podem ser úteis para que o ensino de história tenha maior fluidez e ganhe sentido para as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental. O tempo e a territorialidade são conceitos que marcam o ensino da história durante os anos iniciais. Embora a História seja uma disciplina voltada para pensar a sociedade na relação entre o presente e o passado, muitas vezes, estudantes dos cursos de formação de professores demarcam suas memórias do ensino de história, muito mais pelo esquecimento do que pela lembrança. Porém, quando lembram, as dimensões de tempo são as lembranças de maior recorrência. As ideias demarcadas por “datas comemorativas”, “tempos antigos”, um “tempo que passou”, “época do descobrimento”, entre outras, marcam o tempo e o território como dimensões que povoam as lembranças das pessoas sobre os seus primeiros contatos com o ensino da História. Assim, experiências de outras pesquisadoras sobre o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental são importantes para que possamos avançar sobre as problematizações propostas.

Em pesquisa sobre “Ensino de História e Memória Social”, Patrícia Azevedo e Luciana Hallak registraram os depoimentos de 25 de estudantes de Ensino Superior, moradores da Baixada Fluminense, sobre as suas memórias e experiências sobre o ensino de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As autoras destacaram os seguintes trechos daqueles depoimentos:

“Nas séries iniciais (1ª a 4ª), recordo-me de ter estudado na disciplina história temas como **datas** comemorativas.” (24 anos)

“Os conteúdos eram compactos, sempre as mesmas coisas e na **mesma ordem: os índios, a chegada dos portugueses no Brasil, a exploração...**” (24 anos)

“Nas séries iniciais acho que foi na 1ª série, eu decorei uma parte do descobrimento do Brasil – O Brasil foi descoberto em **1500...**” (50 anos)

“Também tínhamos os questionários das **datas comemorativas do ano.**” (28 anos)

“No período em que cursei as séries iniciais a disciplina Estudos Sociais agregava os conteúdos de história e geografia...” (29 anos). (AZEVEDO; PAULO, 2008, grifo nosso).

As autoras problematizaram o ensino de história e as dimensões da memória social, sobretudo, em função da recorrência de lembranças das datas comemorativas que marcam os depoimentos relatados. Entretanto, esses depoimentos também oferecem uma dimensão de tempo. O que não poderia ser diferente, uma vez que é o tempo que caracteriza e distingue a História das demais disciplinas, seja no campo da pesquisa, seja no campo do ensino. Entretanto, o tempo aparece nos depoimentos quase de forma intuitiva, como se fosse apenas um detalhe sem qualquer importância para aqueles indivíduos que discorreram sobre suas experiências no ensino da história. Além disso, o tempo é percebido ainda de forma linear, marcado pelo encadeamento cronológico dos fatos, evidenciando a perspectiva de causas e efeitos para a compreensão da história e seus sujeitos. Entre outras questões, o ensino de história ali recordado apresenta-se de forma distante dos alunos, negando-lhes a perspectiva de se verem como sujeitos da história que tinham que processar nos seus estudos. Nesse sentido, o ensino de história tornava-se desinteressante, provocando dificuldade de sua recordação, evidenciada por certo caráter evasivo nos depoimentos.

A revolução do ensino da história nos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental precisa partir do cotidiano da criança, em seu tempo e espaços específicos. Porém, incluindo contextos históricos mais amplos, partindo do tempo presente e denunciando a existência de tempos passados, modos de vida e costumes diferentes dos que conhecemos. É preciso relacionar o tempo presente ao que a criança conhece, possibilitando agregar informações sobre o passado e sobre outras realidades, sociedades e culturas de forma que os estudantes possam elaborar novos conceitos, mesmo que ainda tenham dificuldades de operacionalizar o campo abstrato do conhecimento humano.

O saber escolar na sua relação com o saber histórico compreende de modo amplo a delimitação de três conceitos: o fato histórico, o sujeito histórico, e o tempo histórico. Os contornos e definições que são dadas a estes três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina e nos conduzem por caminhos para repensar o currículo em que a disciplina história está inserida e como dialoga com os estudos culturais:

Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. [...] Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizera e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo de conhecimento e não outro. (SILVA, 2015, p. 134-135).

Pensar os alunos como sujeitos históricos e valorizar suas trajetórias coletivas de sua comunidade é mais do que uma perspectiva teórica, trata-se de um posicionamento político alinhado com uma ação voltada para a transformação da sociedade.

Em sua pesquisa com ensino de história com alunos de uma escola primária, Luciana Pires Alves deslocou os regimes de luz sobre as classes populares ao ensinar história para os alunos de uma escola de primeiro segmento em Campos Elíseos, Duque de Caxias. Nesse caso, as relações sociais abordadas pela professora foram demarcadas pelos ideais de moradia como enfrentamento, uma questão que estava no centro dos sentidos e sentimentos das crianças-estudantes. Ao propor que os estudantes desenhassem plantas de suas próprias casas, a professora identificou a expressão “casa que vira” e a astúcia de como se vive e se aprende a viver desde a tenra idade. Nesse caso, não apenas as crianças estão sujeitas aos novos aprendizados, mas a escola também tem a oportunidade de aprender, acumulando experiência do diálogo entre seus diferentes sujeitos. Ainda, a escola passa a ter a possibilidade de contribuir na luta por justiça social, promovendo reflexões continuadas sobre as desigualdades sociais, desde brincadeiras até debates mais formais sobre a sociedade, suas riquezas e suas misérias. (ALVES, 2011, p. 11-12).

A plantas da “casa que vira” também oferece territorialidade assinalada pela autora. Entretanto, aqui nos interessa também a sua dimensão de temporalidade. De acordo com Luciana Alves, há uma relação entre os territórios e as brincadeiras das crianças no processo de invenção de seus próprios espaços. Desde muito cedo, as crianças de Campos Elíseos entenderam que a “sala vira quarto”, em outros casos, a “cozinha vira quarto”. Em uma dimensão mais ampla, o CIEP do bairro, nos fins de semana, “vira baile funk”. Nesse caso, a experiência com território tornou-se fundamental para o processo de alfabetização daquelas crianças, valorizando os vínculos e os sentidos atribuídos a aprendizagem. (ALVES, 2011, p. 20-21). Portanto, há uma dimensão de temporalidade que pode ser associado a conjugação entre experiência e territorialidade.

A “casa que vira” tem um momento para a sua transformação, momento esse estabelecido pela referência natural para demarcar a necessidade humana. A “sala vira quarto”, por exemplo, durante a noite. Nesse caso, a dimensão de temporalidade não se resume apenas à sucessão cronológica de dia e noite, mas pelas nuances das transformações que fazem sentido para aquele contexto social. Os seres humanos assumem o peso da vida todos os dias ao despertar pela manhã, com toda a dificuldade de viver, de ser e de existir, seja com fadiga, seja com desejo. O cotidiano é o que nos dá o contorno pelo que nós reconhecemos e somos reconhecidos. (CERTÉAU, 1996, p. 31). O tempo cotidiano é, sem dúvida alguma, um meio para se atingir o interesse das crianças para pensar o seu contexto histórico e suas diferentes temporalidades.

A “casa que vira” está em um contexto muito mais ampliado, pois tanto a sua engenhosidade, como o seu contexto de pobreza e miséria estão inseridos no cotidiano da Baixada Fluminense. Nesse caso, entende-se por Baixada Fluminense o conjunto de 13 municípios que estão localizados de norte para o oeste da baía da Guanabara, formando parte

da região metropolitana do Rio de Janeiro. Seus municípios, em geral, se aproximam por uma formação sócio-histórica comum, caracterizada pela ruptura e marginalização da pobreza, da miséria e da fome. A cidade de Duque de Caxias, por exemplo, tem aproximadamente 900 mil habitantes, em sua maioria pretos e pardos, suas famílias geralmente chefiadas por mulheres e que se sustentam com renda média de 2 salários mínimos, normalmente agregados por atividades de informalidade. (IBGE, 2011). As ofertas de serviços públicos são precárias, desde saneamento, saúde, abastecimento de água, transporte etc. De uma forma geral, a principal e recorrente presença do poder público nas comunidades se resume a escola que oferece o ensino fundamental.

O ensino de história da Baixada Fluminense nas séries iniciais do Ensino Fundamental é um posicionamento político, sobretudo se alinhado com uma perspectiva de tempo histórico descontinuado, marcado por dimensões de curta, média e longa duração. Também é preciso problematizar o cotidiano desses alunos, valorizando suas trajetórias e ampliando o olhar sobre suas comunidades, suas famílias e suas próprias individualidades. Com isso, os jovens estudantes da Baixada Fluminense podem se ver como sujeitos históricos, agentes de suas próprias histórias, transformando a percepção do seu lugar no mundo, de forma que se possibilite uma nova perspectiva para as condições que ainda estigmatizam esse contexto social.

O ensino de história local e regional por si só não garante a inclusão dos alunos no processo histórico, concordando com Flávia Eloisa Caimi (2009), quando diz que o uso de técnicas, recursos nem sempre são práticas que superam modos tidos como tradicionais de ensinar história:

A renovação do ensino de história ocorre, em muitas situações escolares que temos acompanhado, tão somente pela incorporação superficial de técnicas e recursos pedagógicos como o uso de imagens, filmes, músicas, ou pelo apelo a elementos culturais manifestados em curiosidades e fatos pitorescos da vida cotidiana das sociedades estudadas. Contudo, não se desestrutura a perspectiva cronológico-linear, verbalista, memorística, de verdades prontas e acabadas que tem sido característica central da história ensinada. (CAIMI, 2009, p. 66-67).

O estudo dos “grandes homens” locais, da dominação e dos dominadores da região reforça estigmas e distancia os sujeitos da história do seu contexto social, insistindo na invisibilidade das classes trabalhadoras e empobrecidas. A concepção de tempo marcada pela sucessão cronológica de fatos selecionados de acordo com os interesses das classes dominantes, cria uma ideia de naturalização dos fenômenos sociais, como se estes não fossem possíveis de serem transformados. Assim, o Museu Vivo do São Bento, um “bairro que vira museu” pode ser apresentado como uma experiência de currículo elaborado pelas experiências cotidianas dos alunos que visitam aquele território.

SÃO BENTO, O BAIRRO QUE VIRA MUSEU: TEMPORALIDADES, TERRITÓRIOS E CURRÍCULO

O Museu Vivo do São Bento é um museu popular que oferece interessantes possibilidades de conexões entre as ideias de tempo e de território para uma outra perspectiva curricular para o ensino de história. Um circuito histórico localizado em um bairro popular, o Museu Vivo do São Bento delimita as diferentes temporalidades em um mesmo território, registrando as memórias cotidianas da localidade. Uma atividade no circuito histórico do bairro permite que os estudantes observem diferentes temporalidades em um mesmo território. Sendo um bairro muito próximo da realidade de cada indivíduo, o Museu Vivo do São Bento torna-se uma referência para o conhecimento e a criticidade do cotidiano, da história e das transformações sociais ocorridas no território. (REIS, 2005).

Desde a década de 1990 que o bairro do São Bento, localizado no segundo distrito de Duque de Caxias era visitado por professores e alunos no sentido de elaboração de um “percurso histórico”, de forma que fosse possível perceber as marcas das temporalidades da história do Brasil no território da comunidade. Aos poucos, essas iniciativas ganharam volume, pesquisas foram realizadas e publicadas e a ideia de o “bairro virar museu” foi sendo encorpada. Mesmo com diferentes “percursos históricos” organizados em diferentes localidades da Baixada Fluminense, o São Bento foi se tornando uma referência para estudiosos, professores e alunos das escolas públicas de Duque de Caxias e suas cidades vizinhas. Com isso, cunhou-se interesse em transformar aquela experiência em parte de políticas públicas de cultura e educação, de forma que fosse assegurada a continuidade de programas e projetos de formação de professores e alunos sobre a história que lhes fazia sentido, isto é, a história de sua cidade, de suas ruas, de suas comunidades. A história da classe trabalhadora no território onde ela se forja cotidianamente.

Em 2005, o Sindicato dos Profissionais da Educação, Núcleo de Duque de Caxias, concordou em incluir como reivindicação de data-base dos profissionais da educação da rede municipal a criação do Centro de Referência Patrimonial e Histórica de Duque de Caxias (CRPH-DC). Depois de longa negociação, com direito a greve, assembleias e atos públicos, o CRPH-DC foi criado pelo Decreto 4806, de 23 de dezembro de 2005, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. O CRPH-DC foi instituído com o objetivo de dar condições para a fundação de um espaço museológico, de formação continuada, pesquisa e documentação da história local, além de elaboração de material didático para ser distribuído gratuitamente nas escolas públicas da cidade.

Aos poucos o bairro São Bento foi se tornando um território em que se acumulava muito saber sobre a história local. Havia marcos de relevância histórica desde os tempos pré-cabralinos, passando pelo período colonial e se estendendo até os tempos mais recentes. O percurso instituído traz várias temporalidades: **pré-cabralina** com a presença de um sítio arqueológico de população sambaquiiana; **período escravista** trazendo a História de uma fazenda que inaugurou o projeto de colonização lusitana nas cercanias da Guanabara,

transformando-se posteriormente em unidade produtiva do Mosteiro do São Bento no Rio de Janeiro; **república** apresentando as ações realizadas pelas comissões de saneamento e as políticas ruralistas instituídas pelo Ministério da Agricultura, em particular a implantação do Núcleo Colonial São Bento e; **tempo presente** com as ocupações mais recentes, oferecendo dessa forma, uma leitura crítica da trajetória humana, das suas lutas, das resistências e da conformação no local.

Inicialmente, um projeto do CRPH-DC, o Museu Vivo do São Bento foi institucionalizado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, por intermédio da Lei Municipal nº 2224, de 03 de novembro de 2008. Um “complexo museológico”, isto é, um percurso de memória que contava com dez referências, tombadas pela mesma lei como lugares de memória e edificações patrimoniais. A sua existência não se restringe apenas ao percurso principal, sendo possível realizar os chamados percursos secundários, de forma que seja possível contemplar outras histórias, outras demandas e reivindicações populares ao direito à memória. (SILVA; SOUZA, 2009).

O São Bento é um bairro que “vira museu”, um museu vivo, uma vez que são as histórias cotidianas do tempo presente, entrelaçadas com as memórias mais recentes e mais distantes do passado que formam a alma do Museu Vivo do São Bento. A relação com o território é reinventada a cada visitação, sobretudo dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas da cidade. A ideia de um museu palácio, apenas para se contemplar, aos poucos também vai virando, se transformando em uma ideia de que é possível um museu mais humano, uma história cotidiana em que todos nós somos seus sujeitos. O estranhamento inicial rapidamente vai se transformando em interesse e entusiasmo, pois o território ganha novos significados e outras temporalidades históricas são reconhecidas a partir de um contexto social que faz mais sentido.

A cada visitação, cada vez que o percurso é percorrido, novas histórias são percebidas, aprendidas e contadas, pois sua maior expressão não está em objetos, mas nos sujeitos históricos. Desse modo, rompe-se com uma visão reducionista da perspectiva de objeto, ampliando um olhar sobre o outro como parte de nós mesmos. As histórias ali contadas fazem parte de quem conta e de quem ouve, mesmo que se vem de outras localidades da cidade. Assim, no Museu Vivo do São Bento os sujeitos são protagonistas, agentes de suas histórias que podem ser incluídas ou suprimidas de cada experiência, o que caracteriza o que já chamamos de “cotidiana reinvenção” no processo museológico.

O Museu tem ainda construído coleções de imagens, documentações dos moradores e objetos. A coleção recebe o nome do morador e é disponibilizada para o acesso à pesquisa. O acervo está longe de ser a coroa do imperador, mas pode ser a máscara de escravos encontrada a flor da pele por uma moradora a beira-rio, o marco de quilometragem da Avenida Automóvel Clube, a carteirinha do funcionário do Ministério da Agricultura, o acervo pessoal do mestre do reisado Flor do Oriente, o livro de fundação do Esporte Clube São Bento. Acervos guardados nos baús caseiros, documentações escavadas nos arquivos públicos, registros das vivências, das lutas pela sobrevivência e da arte de inventar, de rezar,

de cantar, de morar e de sonhar. O Museu Vivo do São Bento apresenta os ingredientes exigidos para ser um museu: possui documentação, pesquisa, exposições, sede e acervo. Carrega a marca do movimento de passado e do presente. É espaço de estudo, de câmbio cultural e de lutas sociais em defesa da vida e da cidade de Duque de Caxias.

O Museu de Percurso, também denominado Museu de Território, qualifica o movimento humano em seu tempo histórico e em seu lugar. Essa ação, compreendida como as intervenções dos homens, são recontadas como ação político-pedagógica. Nasce como práxis, na medida em que se torna possibilidade de educar no viés do direito à memória, à História e ao patrimônio. Oportuniza a afirmação da identidade individual, que é, ao mesmo tempo, coletiva. Os fazeres/saberes do Museu têm como referência a cumplicidade com a população local. O museu compreende a educação patrimonial como processo que se dá nas relações sociais. Assume como pressuposto a concepção de um fazer/refazer com os sujeitos locais, a comunidade, os profissionais da educação, os pesquisadores, os alunos, articulando museu e escola viva e amorosa em relação à tessitura do homem/mulher como sujeito sempre em movimento.

Quando pensamos o bairro São Bento como um museu, é possível identificar um território ocupado por um currículo de ensino de história, mesmo se tratando de uma localidade caracterizada pela ausência de estrutura urbana. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continua sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas e rituais que ainda colonizam uma perspectiva curricular de nossa história. As problematizações de professores e estudantes fazem avançar o conhecimento e transformar o currículo em um território de constantes disputas. (ARROYO, 2013). Assim, o Museu Vivo do São Bento tem sido um instrumento curricular para ressignificar o seu território, procurando outras indagações para as disputas políticas pela inserção nas decisões sobre o que ensina e o que aprende na história contada nas salas de aula.

O Museu Vivo do São Bento se inicia com foco na questão da identidade local em um processo coletivo de luta por direitos, entre eles, o direito à memória, que segundo Caimi, deve ser prestigiada no ensinar e aprender história:

Ainda que a memória individual e coletiva deva ser prestigiada nos processos de ensinar e aprender história como ponto de partida para a construção do pensamento histórico, uma vez que nela se constitui a base de conhecimentos prévios dos estudantes, o ensino de história deve ter como parte de suas preocupações a administração das recordações, relatos e transmissões do passado, auxiliando os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento e instrumentos para evitar as naturalizações do passado e a mera recepção das tradições herdadas. (CAIMI, 2009, p. 73).

Novas trilhas pedagógicas vão sendo coletivamente elaboradas e compartilhadas com as pessoas envolvidas ao longo do processo. A mediação das relações comunitárias e familiares com os agentes pedagógicos permitem a ressignificação das percepções individuais e coletivas sobre a realidade, repensando os contextos locais.

O território é concebido aqui essencialmente como um lugar de vivência humana, sendo fundamental o esforço de torná-lo documento a ser investigado para fins de análise dos diferentes usos que os homens fizeram dele. O território, portanto, guarda o feito dos homens, tornando-se lugar de referências, de significados. Ao conhecê-lo, exploram-se novas vias de interpretação da realidade, constroem-se outros significados, visitam-se as heranças, compreende-se melhor o presente e inventa-se a vontade da preservação do descoberto. O território é resultado dos significados da apropriação dos homens no espaço, ou seja, “[...] enquanto ‘espaço-tempo vivido’, o território é sempre múltiplo, ‘diverso e complexo’.” (HAESBAERT, 2007, p. 21).

O bairro que vira museu está inserido em uma lógica de cumplicidade que possibilitam múltiplas relações entre o vivido, o território e o tempo em uma dimensão tão complexa que só é capaz de ser explicada pela simplicidade das pessoas comuns que formam a classe trabalhadora. A escuta, o olhar e o sentir são extensões de percepções que se pode apalpar, visualizar e descrever para si mesmo e para os outros que demonstrarem algum interesse. O Museu Vivo do São Bento, portanto, é uma proposta heterogênea de currículo para o ensino de história nos anos iniciais, uma vez que sua constituição está organizada por materiais díspares e saberes múltiplos. As capacidades e sentidos variados multiplicam as possibilidades de um currículo de história voltado para as particularidades e singularidades das sociedades periféricas da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. (PARAÍSO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as provocações iniciais que se tem a perspectiva de construção de espaços coletivos para repensar o currículo de História a partir de outras percepções de tempo, incluindo contextos sociais diversos e um olhar atento sobre o cotidiano dos estudantes e suas comunidades, o Museu Vivo do São Bento é considerado uma expansão da escola pública. O seu percurso se deu pela militância e as reivindicações das classes populares pelo direito à memória, ao estudo de sua própria história. Contudo, esse processo tem uma envergadura ainda maior em função de sua conceituação marcada pela tessitura do cotidiano, por uma ideia de temporalidade que rompe com a cronologia linear de currículos mais conservadores e novos sentidos elaborados para o território.

O tempo e o território ainda são as principais referências para o ensino de história. Porém, ainda é preciso superar as ideias em que esses conceitos são concebidos de forma natural. O Museu Vivo do São Bento oferece uma concepção cultural para o território do bairro e para as diferentes temporalidades representadas pelas histórias contadas em seu percurso. A demarcação cronológica que tem caracterizado um currículo tradicional do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental precisa ser superada. O território e as temporalidades no ensino de história precisam ser pensados em um currículo que considerem as engenhosidades cotidianas de cada contexto ensinado, de forma que o ensino e a aprendizagem de história tenham maior sentido para professores e estudantes.

O ensino de história do território da Baixada Fluminense precisa ser encarado como um posicionamento político. A perspectiva de tempo histórico linear e sucessivo não apresenta uma dimensão aprofundada dos significados e transformações do território. Assim, a noção de tempo histórico em descontinuidade, com significados no cotidiano, permite a valorização das trajetórias das comunidades, das famílias e das individualidades, produzindo um maior sentido para aqueles que ensinam e aprendem. Com isso, os moradores da Baixada Fluminense podem se ver como sujeitos históricos, agentes das transformações sociais ao longo do tempo, forjando outra percepção do seu lugar no mundo, enfrentando os estigmas que caracterizam esse contexto social.

A hegemonia de um pensamento marcado pelo economicismo que tem se multiplicado nos diferentes campos da sociedade, atingindo a escola através de uma classificação individual e institucional como única forma de inferir qualidade no ensino, oferece para a educação um distanciamento perverso em relação as classes trabalhadoras. Desse modo, os currículos perdem a completude de seu sentido. Os agentes do processo educativo elaboram os seus currículos cotidianamente, com escuta, diálogo, imaginação que inspiram novas narrativas sobre a história.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. P. A planta da casa que vira: astúcia no dizer e no viver. In: DAVID, F. B., RUFINO, M. M., ALVARENGA, M. S. de. (Org.) **Professoras pensam a Cidade – A Educação Pública em Debate no município de Duque de Caxias**. Rio de Janeiro: H.P. Comunicação Editora. 2011, p. 11-23.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de sabres**. Petrópolis: DP, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, P. B; PAULO, L. H. Ensino de História e Memória Social: a construção da História ensinada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Anais do XIII Encontro de História ANPUH-Rio: Identidades**. Seropédica: UFRRJ, 2008.

BORGES, V. P. **O que é história?** São Paulo: Brasiliiana, 1987.

BURKE, P. **A escrita da História: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: São Paulo: UNESP, 1991.

CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GARCIA, A. Composições e enredamentos nos currículos: a produção cotidiana de sentidos com a formação de professores. **Revista Teias**, v. 11, n. 23, p.1-16, julho-dez 2010.

GARCIA, A. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP, 2015. v. 1, p. 289-304.

GARCIA, A.; RODRIGUES, A. Dos encontros nos currículos: esculturas singulares e cotidianas de fazersaberes. **Cadernos Pesquisa de Educação**. N. 45 (2017), p. 121-136.

GIL, Gilberto. Tempo rei. **Raça humana**. Rio de Janeiro: WMB, 1984.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **Revista GEOgrafia**. Ano IX, N. 17 (2007), p. 19-45.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. IBGE. Censo demográfico 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

PARÁISO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação & Realidade**. Vol. 34. N. 2 (2009), p. 277-293.

POMIAN, K. "Tempo Temporalidade". **Enciclopédia Einaudi**. Vol. 29. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 1993, p. 10-91.

REIS, J. C. **História e teoria**. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 2. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. 6. ed. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1995.

SILVA, M. G.; SOUZA, M. S. Os professores e a construção do eco-museu no município de Duque de Caxias (RJ): um relato de experiência. In: PEREZ, C. L.; TAVARES, M. T. G.; ARAUJO, M. S. (Org.). **Memória e patrimônios; experiências em formação de professores**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. São Paulo: Autêntica, 2015.

AUTORIA:

* Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: bezerranielson@hotmail.com

** Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Substituta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Contato: 14martafferreira@gmail.com

*** Doutorado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Contato: eliana2silva@yahoo.com.br

COMO CITAR ABNT:

BEZERRA, N. R.; SILVA, M. F. da; LAURENTINO, E. da S. Temporalidades, territórios e currículo: contribuições para o ensino de História dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-17, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660278. Disponível em: <https://bit.ly/30MaGLL>. Acesso em: 23 nov. 2021.