

O Ensino de História local e regional: Possibilidades e Desafios no Currículo de História de São Francisco de Itabapoana

Daiana Junqueira Moreira¹

Resumo: A ideia para este artigo surgiu a partir de uma carência observada na prática docente da autora como professora recém-formada no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense, campus Campos dos Goytacazes e atuante na rede pública municipal de ensino de São Francisco de Itabapoana (RJ) ao longo de 2020 e 2021. Este artigo propõe uma abordagem didática para o ensino de História local e regional. Trata-se de uma proposta de trabalho, e não de uma experiência já aplicada, que visa refletir sobre as possibilidades de inserção desses conteúdos no Ensino de História. Uma tentativa de aproximar, portanto, o currículo municipal com a parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise documental contemplou a LDB (1996), os PCN (1998), a BNCC (2018) e o currículo mínimo da Secretaria Municipal de Educação (2020), articulando os conceitos de História local, regional e Consciência Histórica. Conclui-se que o currículo local permite a valorização de contextos históricos regionais e pode contribuir para a construção da identidade dos estudantes e o fortalecimento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de História; História regional; Currículo; Consciência Histórica; Educação Básica.

Abstract: This article stems from a gap identified in the author's teaching practice as a newly graduated History teacher from the Universidade Federal Fluminense (UFF), Campos dos Goytacazes campus, working in the municipal public school system of São Francisco de Itabapoana (RJ) during the years 2020 and 2021. It presents a didactic proposal for teaching Local and regional History. Rather than reporting an experience already carried out in the classroom, the article aims to reflect on the possibilities of incorporating such content into History teaching, aligning the municipal curriculum with the diversified component of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The documentary analysis includes the LDB (1996), PCNs (1998), BNCC (2018), and the municipal curriculum of the local Department of Education (2020), articulating the concepts of Local History, regional History, and Historical Consciousness. The study concludes that the local curriculum enables the appreciation of regional historical contexts and may contribute to the construction of students' identities and the strengthening of pedagogical practices.

Keywords: History Teaching; regional History; Curriculum; Historical Consciousness; Basic Education.

¹ Licenciada e Bacharela em História pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Práticas Pedagógicas para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2023). Pós-graduanda do programa ProfHistória (2024), bolsista CAPES. E-mail institucional: daiana.moreira.209@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5423-1803>. Data de submissão: 09 abr. 2025.

1. Introdução

Embora este artigo não tenha origem em uma prática pedagógica aplicada efetivamente em sala de aula no ensino presencial, seu desenvolvimento foi orientado pela experiência da autora enquanto recém-formada na licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense, campus Campos dos Goytacazes (2020) e como docente em início de carreira na rede municipal de ensino do município de São Francisco de Itabapoana (RJ) ao longo de 2020 e 2021. Logo no primeiro ano de docência, inserida em um contexto marcado pelos desafios da pandemia da COVID-19, que comprometeu a aplicação da proposta pedagógica no ambiente escolar presencial. No entanto, atuando no ensino remoto, foi possível identificar lacunas na inserção da História local e regional no currículo municipal que me instigaram a repensar possibilidades para o ensino de História na educação básica. Dessa forma, o presente trabalho configura-se como uma proposta teórico-metodológica, fundamentada na observação informal das práticas docentes de colegas professores de História, na experiência prática e no diálogo com as normativas legais e referenciais curriculares nacionais e municipais.

Este artigo trabalha com o currículo de História, mais especificamente com o currículo mínimo municipal de São Francisco de Itabapoana que, em confluência com a parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular (2018), introduz conteúdos de História local e regional na grade de conteúdos das escolas públicas do município. Assim, o currículo de História precisa ser analisado e debatido para que se reflita sobre os saberes escolares, o cidadão que se pretende formar e seu estar no mundo.

Considerando tal perspectiva, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) entendem o currículo como lugar de fronteira que nos desafia a “questionar/investigar os saberes ensinados, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, constituídos por e instituïntes de relações de poder” (Monteiro; Penna, 2011, p. 207). Posto isto, depreende-se o currículo como campo de produção de conhecimento, manifestação de saberes, valores, encontro de culturas e lugar de embates que expõe os conflitos e relações de poder que perpassam a sociedade e a formação dos estudantes.

Considerando tal perspectiva, com base em Barbosa (2006), entende-se o ensino de História local e regional enquanto possibilidade educativa que pode aproximar a História Geral ao contexto social dos estudantes, sobretudo ao permitir a ressignificação e aproximação dos conteúdos aos problemas concretos da vida prática. Portanto, o objetivo maior deste trabalho é a análise do tratamento e operacionalização dos conteúdos de História local e regional manifestos no currículo mínimo municipal de São Francisco de Itabapoana e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); construindo, ainda que se trate de uma proposta, a sugestão de práticas pedagógicas que possam incluir aspectos da História local e regional nas aulas de História.

Mas por que a escolha do currículo mínimo como objeto de análise para o ensino de História local e regional? Resumidamente, esta é uma pesquisa exploratória com enfoque na História Social e no Ensino de História, sobretudo porque buscamos entender as manifestações da História no currículo e as possibilidades de trabalho com esse normativo.

Diante disso, este artigo se divide em duas partes principais: a primeira apresenta a construção do objeto de pesquisa, desde a seleção do recorte espaço-temporal à operacionalização teórico-metodológica e o exercício da correlação entre a legislação educacional em nível federal e municipal. Assim, analisamos questões como ensino de História; formação identitária e consciência histórica; ensino de História local e regional; BNCC e bases legislativas da educação nacional. A segunda parte deste artigo busca, inicialmente, refletir sobre as potencialidades de se trabalhar com o currículo mínimo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Francisco de Itabapoana (SMEC), apontando novas possibilidades, desafios e estratégias.

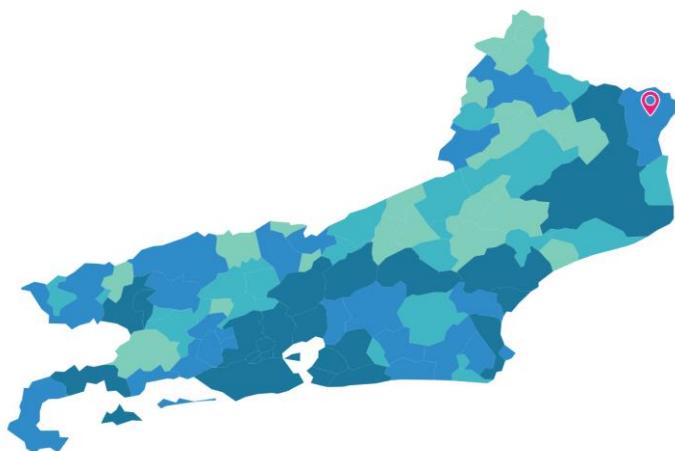
Por fim, embora este artigo apresente uma proposta de prática pedagógica para o ensino de História local e regional, reconhece-se que essa abordagem pode ser limitada ao focar em orientações externas aos professores. Essa escolha decorreu da necessidade, enquanto professora recém-formada e pesquisadora iniciante entre os anos de 2020 e 2021, de sistematizar uma base teórico-metodológica que apresentasse reflexões e possibilidades de trabalho para apoiar os professores na aproximação dos conteúdos curriculares ao ensino de História local no município, especialmente diante dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19. Tal escolha não visa reduzir o papel dos docentes a meros executores de propostas, mas sim oferecer um ponto de partida para futuras práticas que dialoguem com o cotidiano escolar, valorizando a criatividade e o protagonismo dos professores no processo educativo, os quais são convidados a utilizar estas estratégias e têm autonomia para adaptar as propostas ao seu contexto. Dessa forma, o artigo reconhece suas limitações e abre espaço para que as experiências e saberes docentes sejam parte integrante e fundamental da construção e adequação das práticas pedagógicas.

2. Ensino de História e Currículo: apontamentos iniciais

Antes de adentrarmos nas reflexões teóricas sobre o ensino de História e suas relações com a formação da consciência histórica, é necessário situar o espaço geográfico selecionado para este estudo: o município de São Francisco de Itabapoana. Cabe destacar que o município se localiza na região Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro, com área territorial de 1.122,4 km², representando cerca de 11,5% da extensão da mesorregião do estado (IBGE, 2020). Limita-se ao norte com o Estado do Espírito Santo (rio Itabapoana), ao sul com São João da Barra (rio Paraíba do Sul) e a oeste com Campos dos Goytacazes. O município foi oficialmente emancipado em 1995, desmembrando-se de São João da Barra, e é atualmente composto pelos distritos de São Francisco de Itabapoana (sede), Barra Seca e Maniva. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, sua população era de 45.059 habitantes, com estimativas de crescimento para 47.368 em 2024.

Historicamente, a região integrou o chamado sertão sanjoanense, caracterizado por uma ocupação territorial marcada pelo extrativismo vegetal, lavouras de cana-de-açúcar e conflitos com populações indígenas, sobretudo ao longo do século XIX. Relatos de viajantes e naturalistas como Saint-Hilaire (1941) e Wied-Neuwied (1940) destacaram a fertilidade das terras e a presença de vastas áreas de vegetação nativa, posteriormente substituídas por pastagens e plantações, sobretudo de mandioca e cana.

Figura 1 – Localização do município de São Francisco de Itabapoana no estado do Rio de Janeiro.



Fonte: IBGE, 2022.

A economia do município é predominantemente constituída pela agropecuária, com base em pequenas e médias propriedades. Destacam-se os cultivos de mandioca, abacaxi, maracujá e cana-de-açúcar, além da pesca artesanal. Embora o município esteja situado em área próxima à Bacia de Campos, sua classificação como zona limítrofe restringe a arrecadação de royalties, o que reforça sua dependência das atividades rurais e pesqueiras (Werneck; Fulgêncio; Sales, 2012). Do ponto de vista ambiental, o território integra a ecorregião de São Tomé, composta por tabuleiros costeiros, planícies aluviais e áreas de restinga. A intensa transformação da paisagem natural ao longo do tempo, principalmente entre os séculos XIX e XX, reduziu a cobertura nativa da Mata Atlântica a menos de 5% (SOS Mata Atlântica, 2014), comprometendo os ecossistemas locais. Ainda assim, lagoas costeiras, manguezais e rios continuam desempenhando papel fundamental na economia e na vida social da população sanfranciscana, especialmente como os espaços de pesca e turismo, que marcam a memória coletiva do povo sanfranciscano. Logo, culturalmente, práticas ligadas à agroindústria da mandioca, como a produção de farinha em bolandeiras, constituem parte importante da identidade rural local, associando saberes tradicionais, formas de sociabilidade e modos de vida historicamente construídos no interior fluminense.

Considerando esse cenário, é possível compreender a relevância de se investigar como o currículo mínimo municipal, documento oficial que orienta o trabalho pedagógico nas escolas públicas da localidade, trata os conteúdos de História local e regional. A análise desse currículo

permite discutir não apenas a presença (ou ausência) de conteúdos historicamente significativos para a formação identitária dos estudantes, mas também as possibilidades e limites que se colocam no processo de ensino e aprendizagem diante do contexto socioeducativo específico do município. A partir desse recorte territorial e institucional, iniciamos a discussão sobre o ensino de História, tomando como base a teoria do historiador alemão Jörn Rüsen, que, em sua obra *Teoria da História: Os Fundamentos da Ciência Histórica* (2001), apresenta uma extensa discussão sobre tempo histórico, formação da consciência histórica² e ensino de História. Nas palavras de Rüsen:

A teoria da História abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida quotidiana e os fundamentos da ciência histórica justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado (Rüsen, 2001, p. 30).

Com isso, o autor admite que os homens carecem de orientação no tempo, valendo-se da História para a formação de uma identidade capaz de dotar a vida de significado, principalmente a partir das relações que estabelecem com o passado, tendo o seu presente como ponto de referência. Dessa forma, a teoria deste autor embase nosso estudo ao permitir o entendimento de que o ensino de História possui uma função didática de orientação dos indivíduos na vida prática e na resolução de problemas. Complementando esta discussão, para Fernando Penna (2015), o ensino de História nos fornece experiências fundamentais para entendermos os movimentos da História e propormos novas expectativas de futuro. Desta forma, o ensino não age sobre seres humanos como páginas em branco mas, de maneira oposta, atua sobre indivíduos complexos com saberes da experiência que norteiam suas práticas.

De forma paralela, é possível perceber que o passado fornece experiências fundamentais para que se proponha novos horizontes de expectativas³. Entretanto, a questão fundamental é saber o que, do passado, é coerente e válido ensinar e como ensinar. Visando complementar esta discussão, faz-se referência ao artigo *Ensino de História: entre História e memória*, da autora Ana Maria Monteiro, no qual se estabelece um panorama analítico do papel do professor de História na sociedade atual. Para a autora, o processo de ensino-aprendizagem compreende um sistema de “seleção cultural” entre os diversos saberes existentes na sociedade que, direta ou indiretamente, influem na opção por certas narrativas e no silenciamento de outras. Ademais, também reforça que esta seleção “é sempre enraizada socialmente e é histórica, revelando interesses, projetos identitários e de legitimação dos poderes instituídos ou a instituir, suscetível a mudanças e redefinições” (Monteiro, s/d, p.10). Não obstante, essa seleção está circunscrita no currículo de História, que se configura como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e

² Entende-se por consciência histórica as formas pelas quais os homens interpretam o mundo e a si mesmos, constitui-se mediante experiências, interpretações do tempo e situações elementares da vida prática dos indivíduos.

³ Os conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativa podem ser consultados em: Koselleck (2015).

socialização de saberes profícuos a (re)construção do conhecimento cotidiano e formação das identidades sociais no mundo contemporâneo. Além de demarcado pelo currículo, este processo inclui escolhas e opções perpassadas por influências ideológicas, políticas e culturais por parte dos professores que, através da mediação didática, arquitetam o que e como ensinar.

Dando continuidade a esse debate, com base em Lopes (1999, p. 159), a transposição (mediação) didática permite esmiuçar e adaptar o conhecimento acadêmico à realidade escolar, o que implica, portanto, na reconfiguração dos saberes acadêmicos, os saberes do currículo, os saberes experienciais do professor de História e o conhecimento prévio dos discentes. Ao criar uma narrativa histórica, o docente estabelece uma (re)construção de um conhecimento propriamente escolar, ou seja, um saber originário da realidade da escola que se pretende mais acessível, adequado ao lugar social e a faixa etária dos alunos.

Desse modo, pode-se inferir que o ensino de História, desde que contextualizado, permite a ressignificação dos conteúdos curriculares pelos estudantes. Ainda conforme Monteiro, “nossos alunos, ao chegarem à escola são portadores de saberes, referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias” (Monteiro, s/d, p. 12), ou seja, os estudantes são portadores de saberes prévios que são orientadores e diretamente interligados a memória. Memórias que são individuais, mas construídas em contato com o coletivo, família, amigos e ambiente social. Tomando por base os argumentos apresentados por Monteiro, depreende-se a indissociabilidade da memória e ensino de História. Por consequência, concebe-se o ensino de História como lugar em que as memórias se recriam, interagem e se intercruzam. É lugar de debate, reinterpretação e questionamentos, é “lugar de fronteira que possibilita o diálogo entre memórias e ‘História conhecimento escolar’, com o aprofundamento, ampliação, crítica e reelaboração para uso no cotidiano.” (Monteiro, s/d, p. 15).

Desta feita, é fundamental reconhecer o professor não apenas como mero aplicador de prescrições curriculares ou executor de orientações produzidas por agentes externos, mas como sujeito ativo e produtor de conhecimento no processo educativo. Nesse sentido, a teoria da narrativa histórica, central para a construção do conhecimento em História, contribui para compreender a dimensão criativa e interpretativa da docência. Paul Ricoeur (1997) argumenta que a narrativa é a “guardiã do tempo”, pois só há tempo pensado quando ele é narrado. Essa construção envolve apropriação crítica e produção de saberes novos, que emergem da interação entre currículo oficial e currículo real e oculto. Retomando e reforçando esse ponto de debate, Koselleck (2015) amplia essa visão ao destacar que a narrativa histórica articula o *espaço de experiência* e o *horizonte de expectativas*. No contexto escolar, isso significa que o professor, ao desenvolver sua prática, hibridiza saberes acadêmicos e oficiais com os contextos locais e a cultura

dos alunos, reinterpretando e ressignificando os conteúdos para criar um saber histórico escolar que dialogue com a realidade vivida. Essa hibridização é essencial para a construção de sentidos que motivem a aprendizagem e o exercício da cidadania.

A atribuição de sentido, na perspectiva de Jörn Rüsen (2001), envolve percepção, interpretação, orientação e motivação, possibilitando que a relação do indivíduo consigo mesmo e com o mundo seja pensada na perspectiva do tempo. O papel do professor, portanto, é atuar como articulador dessas dimensões, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Essa atuação reconhece no docente o protagonismo da autoria, conceito explorado por Mattos (2007), para quem o professor é autor das aulas, sendo reconhecido por pares e pela instituição como criador de novos conhecimentos e práticas pedagógicas.

Contudo, é possível observar um cenário atual em que essa autoria docente tem sido constantemente atacada, especialmente diante da imposição de normativos curriculares e materiais didáticos prontos que podem restringir a autonomia do professor em sua práxis. Essa realidade evidencia a importância de se pensar o professor como pesquisador e agente crítico, capaz de transformar e adaptar propostas às especificidades de seu contexto escolar. Assim, reconhecemos que esse artigo, embora proponha uma base teórico-metodológica e sugestões para o trabalho com História local e regional, as sugestões apresentadas devem ser compreendidas como um ponto de partida para a reflexão e ação docente, suscetível de ser apropriada, modificada e reinventada pelos professores conforme suas realidades escolares.

Reconhecendo que, para ser crítico, o conhecimento tem de ser antes significativo, o ensino de História consagra-se como movimento de desestabilização de pensamentos, desconstrução, reprodução e produção de saberes. Por fim, valendo-se dos referenciais teóricos anteriormente citados, finalizamos esta discussão ao enfatizar a necessidade de um ensino que se articule ao social e a vida prática dos indivíduos, fornecendo-lhes os subsídios necessários para que possam se orientar no tempo e se desenvolverem plenamente como sujeitos históricos, críticos, que reconheçam o valor da responsabilidade e sua capacidade de transformação social.

2.1 História e Currículo: reflexões sobre a legislação educacional no Brasil

Com o fito de transpor a discussão anteriormente apresentada ao contexto da educação escolar, partimos do pressuposto de que História e memória se mesclam nas escolas e, com frequência, nem sempre consideram a pluralidade religiosa, étnica, cultural e as desigualdades sociais. Por vezes, privilegia-se a memória das instituições, das elites regionais e nacionais em detrimento das práticas culturais dos demais grupos sociais. Logo, este silenciamento é estratégico e compõe uma rede de ações que sofrem influência direta de memórias institucionalizadas pelo poder público (Atallah, 2019, p. 248). Desse modo, esta rede de poderes está diretamente relacionada à manutenção do sentimento de pertença e formação de identidades que comportam

referências a múltiplos passados. Então, reconhecemos a identidade como fenômeno histórico que vai sendo (re)construída ao longo da vida, sem nunca estar de fato terminada⁴, visto que sofre influências culturais por meio da socialização.

Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturam para fazer face aos problemas do presente (Manique; Proença, 1994, p. 24 apud Fonseca, 2006, p. 131).

Assim, enfatiza-se que o ensino de História se articula à necessidade que se tem do desenvolvimento de uma consciência histórica por parte dos estudantes, ou seja, a competência de significar e ressignificar os saberes no tempo-espacó, o entendimento de questões que permeiam a vida prática, a construção de maneiras coerentes de comunicação de opiniões e a formação de identidades. Por este meio, a educação é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania e conquista dos demais direitos fixados na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990).

Em um país desigual como o Brasil, onde o acesso aos direitos acompanha as desigualdades sociais e econômicas, garantir o pleno acesso à educação é, certamente, uma prioridade, visto que a ausência de uma educação popular constitui-se como “um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (Carvalho, 2002 p. 11).

A Constituição Federal do Brasil (1988)⁵, principal norma do país, reconhece a educação como um direito universal e múltiplo, por envolver diversos processos de formação e instrução que ocorrem nos mais variados contextos: na vida familiar, nos movimentos sociais, na convivência humana e, no caso da educação escolar, nas instituições de ensino e pesquisa, sejam elas públicas ou privadas. Assim, no artigo 205, Capítulo III, seção I, a Constituição da República Federativa do Brasil (1998) reconhece a educação⁶ como direito fundamental e condição para o pleno exercício da cidadania, que deve ser garantida pelo poder público em regime de colaboração com a família e comunidade. Ademais, a educação escolar tem por finalidade preparar integralmente os indivíduos para a vida em sociedade, fornecendo-lhes os conhecimentos e experiências culturais para intervir no meio social e profissional.

A proposta de criação de uma Base nacional comum curricular data da promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 210, menciona a delimitação de “conteúdos

⁴ A identidade não é inata, sobretudo porque se forma através de processos inconscientes ao longo do tempo, ou melhor, faz parte de um movimento de permanente adaptação e reconfiguração (Hall, 2005, p. 38).

⁵ A Constituição Federal de 1988 institui, de maneira clara e mais completa, a educação enquanto um direito social. Entretanto, este não foi o primeiro e nem o único documento de proporção nacional com vistas a normatizar o ensino no país. À guisa de síntese, citamos, por exemplo, os debates presentes na Constituição Nacional de 1946, que previa a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A articulação da sociedade civil e do Parlamento que resultaram na aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que culmina na criação da primeira LDB. Ainda, faz-se referência à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que dá origem à segunda LDB. Por fim, a Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996 e suas respectivas alterações.

⁶ De acordo com a Constituição Federal (artigo 206), o ensino será ministrado com base em 9 princípios gerais que compõe a base de sustentação da educação brasileira, os quais, por sua vez, são complementados pela LDB, que atualmente reconhece e determina a existência de 14 princípios gerais para a educação no país.

mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), se trata de política pública que define e regulariza o sistema educacional brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição de 1988. Ademais, a LDB também prevê a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), e da base nacional que nortearia os currículos e propostas pedagógicas dos sistemas de ensino público e privado. No mais, entre 1997 e 1998 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, em suma, eram diretrizes disciplinares criadas pelo Governo Federal, sem caráter normativo e não obrigatórias por lei. Antes mesmo da criação de uma base curricular nacional comum, tais parâmetros visavam orientar a elaboração dos livros didáticos e propostas curriculares de estados e municípios.

Além dos PCN, em 2010 tem-se a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), normas obrigatórias em todo o território nacional que, em suma, aspiravam à criação de um sistema educacional orgânico, sequencial e articulado para operacionalizar o trabalho pedagógico. Posto isso, conforme o disposto no Título I, parágrafo 2, inciso I da Resolução nº 4/2010 (CNE/CEB, 2010), as DCN de 2010 buscaram sistematizar de forma clara e objetiva o conjunto de princípios e diretrizes da educação básica presente na constituição, na LDB⁷ e nos demais dispositivos legais, com vistas a criar um referencial comum curricular para os sistemas de ensino. Em conformidade com o artigo 210 da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96, art. 26), com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, dispõe sobre a necessidade de uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada estabelecimento de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.”

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta e homologada entre 2017 e 2018, foi apresentada como uma resposta à alegada “desarticulação” curricular da educação básica brasileira, com a promessa de garantir o direito à aprendizagem por meio da definição de padrões mínimos de qualidade em âmbito nacional. No Ensino Fundamental, o documento organiza-se por áreas do conhecimento, componentes curriculares e habilidades, articuladas a dez competências gerais e sete competências específicas para o componente de História. Sua formulação oficial assumiu o discurso da equidade e da educação integral como vias de democratização do ensino. Entretanto, a análise crítica dessas prescrições revela contradições estruturais entre os princípios proclamados e os efeitos produzidos no cotidiano escolar. A normatização proposta pela BNCC tende a reificar uma concepção homogênea de sujeito e de conhecimento, por vezes desconsiderando a pluralidade de experiências, culturas e práticas que constituem a escola pública

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina e regulamenta a educação básica brasileira e seus respectivos sistemas de ensino (em nível federal, estadual e municipal).

brasileira. Como afirmam Moreira e Candau (2003), o espaço escolar é atravessado por tensões, conflitos e disputas simbólicas, sendo, portanto, incompatível com modelos pedagógicos que buscam a padronização cultural sob o pretexto da universalização de direitos, mas que, na realidade, atendem aos interesses empresariais. Como aponta Marques (2021), a BNCC, ao priorizar habilidades centradas nos conceitos substantivos da História, temas, fatos e cronologias, em detrimento dos conceitos de segunda ordem, como procedimentos analíticos, epistemológicos e narrativos, pode limitar a formação crítica e autônoma. Nesse modelo, a História escolar é reduzida a um conjunto de conteúdos a serem repassados, esvaziando-se sua potência formativa e cidadã. Mesmo as promessas de uma educação voltada para a atualidade e para o pensamento autônomo são implementadas de forma tímida e fragmentada, sem romper com o eurocentrismo, com a lógica cronológica quadripartite e com as tradições excludentes ainda presentes em muitos currículos. O efeito mais nocivo desse processo é a tentativa de limitação da autonomia docente. A prática da autonomia, como nos lembra Freire (1996), exige saberes, crítica, diálogo e reconhecimento dos professores como sujeitos que pensam, criam e interpretam o mundo. O currículo, como discutido anteriormente, longe de ser uma construção neutra, é um campo de disputas políticas e epistemológicas, e só faz sentido se puder ser reapropriado criticamente pelos profissionais da educação.

Por fim, não se pode ignorar que o trabalho docente se realiza em meio a exigências concretas, como as demandas das redes de ensino, das secretarias de educação e as avaliações externas. Nesse cenário, o professor exerce sua prática como um mediador entre o que está prescrito e o que é possível por meio do currículo real, construindo sentidos e caminhos que muitas vezes escapam às normativas. Logo, a prática envolve ações que partem dessas diretrizes, dialogam com elas e as ressignificam. Trata-se de negociar distâncias possíveis entre o currículo prescrito e o vivido, imprimindo ao ensino uma autoria que emerge no cotidiano da sala de aula. Longe de ser um executor passivo, é o professor quem, no diálogo com seus estudantes e com as condições reais de sua escola, transforma o currículo em experiência real. O reconhecimento dessas tensões, entre norma e prática, entre prescrição e criação, permite compreender o lugar do professor como sujeito ativo, que atua com responsabilidade, mas também com margem de autonomia, mesmo diante de um cenário de restrições. Ao final, talvez o que esteja em jogo não seja apenas o que se deve ensinar, mas como esse ensino se torna significativo nos contextos escolares em que acontece.

Neste sentido, o ensino de História, em particular, demanda escolhas éticas e políticas sobre como mobilizar esse saber no presente. Logo, cabe reforçar a seguinte reflexão: o que, do passado, é válido ensinar e de que forma esses conhecimentos são selecionados e ministrados pelos professores, considerando seus contextos e desafios contemporâneos?

3. Potencialidades e desafios para o ensino de História: o currículo mínimo municipal de São Francisco de Itabapoana

Conforme discussão anterior, admite-se que o currículo não é mera adaptação de conteúdos produzidos em outro lugar e transpostos para a escola. Perpassado por intencionalidades, é, em síntese, permeado por contradições que se manifestam através de diferentes campos de operação: currículo formal, currículo real e currículo oculto (Monteiro, 2001). Em artigo publicado por Ana Maria Monteiro (2001, p. 124-125), é possível perceber certa diferenciação entre os componentes curriculares previstos na legislação e nas normas educacionais, o “currículo formal” ou “oficial”, daquilo que é efetivamente trabalhado nas escolas e aplicado nas salas de aula pelos professores, o “currículo real”. Se pensarmos a escola como instituição inserida numa sociedade de contradições, os conhecimentos advindos da relação entre currículo formal e currículo real não poderiam ser outra coisa se não formadores e resultado de conflitos e relações de poder. Assim, o currículo se dá em sala de aula; alunos, professores e comunidade são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, portadores de singularidades e diferentes interpretações de mundo que (re)criam os mais diversos saberes. De acordo com Monteiro:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe (Silva, 1998, p. 8 apud Monteiro, 2001, p. 126).

Para Tomaz Tadeu Silva, os currículos são documentos de identidade, marcados pela ação dos ditos poderes instituídos, mas que carregam as marcas da comunidade escolar, do entorno da escola, dos professores, família e dos estudantes. Logo, o autor discute o currículo como construção social e território político, cujos conhecimentos carregam as marcas das relações sociais de poder que buscam estabelecer sua influência e que “fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro.” (Silva, 2017, p. 135).

Cientes da multiplicidade de características e problemáticas que permeiam a BNCC, a base estipula que 40% dos conteúdos sejam complementados por uma parte diversificada elaborada pelos estados e municípios, para assegurar o “[...] estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (DNC, 2010, Art. 15). Para isso, a Base orienta que os sistemas de ensino e as instituições educacionais atuem na escolha e adaptação dos conteúdos considerados pertinentes às realidades regionais e locais.

Não obstante, em artigo publicado em 2018, Antônia Cristina Rocha Fioravante (2018, p. 10–11) aponta a carência de debates sobre os conceitos de História local e regional nos referenciais curriculares, os quais, muitas vezes, se limitam à História do Município. Nesse sentido, a autora explica que tais conteúdos nem sempre são abordados nas mesmas séries e da mesma forma, o que

dificulta a articulação e sistematização dos conhecimentos, bem como a elaboração de materiais didáticos e de cursos para a formação continuada para professores. Por conseguinte, para complementar esta discussão, referimo-nos a Durval Muniz de Albuquerque (2015, p. 38-51), que admite a dificuldade demonstrada pelos historiadores e professores ao trabalhar com os conceitos de região e localidade, visto que são delimitações deveras relativas. Desse modo, uma região nem sempre se limita a “recortes espaciais de caráter político-administrativos”, ou seja, ao determinar uma realidade regional, o pesquisador deve ater-se a divisões mais complexas do que apenas limites fronteiriços. Isto posto, neste trabalho admitimos a região como um fenômeno com historicidade, não natural e não atemporal, logo, passa por modificações conforme o desenrolar da História.

Nesta perspectiva, para Toledo (2010, p. 746-751), o ensino de História local se apresenta como ferramenta/estratégia eficaz na articulação entre História Geral e o cotidiano dos estudantes. Reconhecendo o espaço como acúmulo desigual de tempos que traz as marcas do passado no presente, o ensino de História local se apresenta como possibilidade educativa de estímulo a compreensão dos processos históricos e inter-relação entre sociedade/tempo/espacó/natureza, situando os estudantes no momento histórico em que vivem⁸. Para a autora, ainda não há uma definição clara sobre o que seria a História local, a qual, por seu turno, carece de maiores discussões teórico-metodológicas. Logo, a crítica se refere à ausência de discussão teórica e conceitual que sirva de base para este ensino, discutindo conceitos como espaço, região, localidade. Quanto ao ensino de História regional, a problemática conceitual novamente ressurge, visto que, do ponto de vista da Historiografia contemporânea, a região transcende as fronteiras administrativas, forçando o pesquisador/professor a navegar por mais de uma área do conhecimento para definir seu recorte espacial e temporal (Toledo, 2010, p. 746-751).

Seguindo a linha de discussão, ao analisar a Lei Orgânica Municipal de São Francisco de Itabapoana, datada de 30 de julho de 1999, observa-se que o Capítulo I, Artigo 5º, apresenta o Brasão, o Hino e a Bandeira como símbolos da cultura, memória e História sanfranciscana. Complementarmente, o Artigo 181 dessa mesma lei determina a inclusão da História do Município nos currículos escolares, abrangendo seus aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos e esportivos. Essa determinação estimula o estudo da História e das relações sociais estabelecidas no entorno escolar, reafirmando a importância do resgate do passado local e do uso de fontes históricas produzidas pela própria comunidade. De forma complementar, o Artigo 227 ressalta a necessidade de adaptação da grade curricular ao contexto social das comunidades pesqueiras do município, possibilitando o estudo dos grupos tradicionais de São Francisco. Outrossim, frequentemente, os mitos de fundação, instituições culturais, bairros, ruas, monumentos, datas e comemorações festivas são enfatizados no ensino da História local. Diante disso, tais discursos se

⁸ Este trecho faz referência direta a competência específica de História de número 2 (BNCC, 2018, p. 402).

inserem no imaginário social e são refletidos no âmbito da cultura escolar, especialmente nas instituições de ensino sob a responsabilidade dos poderes políticos municipais, como ocorre nas escolas de ensino fundamental de São Francisco de Itabapoana. Embora essa abordagem possa parecer contribuir para a construção de uma memória fundadora que fortalece os laços de pertencimento à comunidade, Atallah (2019, p. 251) alerta para os riscos da mitificação dessa dita História local. A autora critica a ênfase excessiva em mitos de fundação, símbolos e celebrações festivas, que muitas vezes simplificam ou romantizam o passado, ocultando conflitos sociais, desigualdades e a pluralidade de narrativas presentes na comunidade. Logo, essa mitificação pode acabar reproduzindo um imaginário homogêneo e excludente, que limita a compreensão crítica dos processos históricos e sociais, reduzindo a História local a um discurso unívoco que serve a interesses políticos ou identitários específicos. Dessa forma, é necessário problematizar esses discursos e buscar abordagens que valorizem a diversidade e complexidade da História das comunidades, promovendo um ensino que favoreça a reflexão crítica e a participação social.

A Lei Municipal N° 350/2011, cria o sistema municipal de ensino de São Francisco de Itabapoana e estabelece as finalidades e obrigações da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Conselho Municipal de Educação (CME). Assim, coube à secretaria a responsabilidade de elaborar e executar as políticas, diretrizes, programas e planos municipais de educação. Na seção II, Art. 19, inciso III, que discorre sobre a normatização do ensino fundamental, o documento estipula a criação do currículo municipal de educação de forma articulada ao ensino de História local e regional e, de maneira complementar, o art. 25 afirma que:

O currículo do ensino fundamental terá por base as diretrizes curriculares nacionais, cabendo as escolas, por meio da aprovação do Sistema Municipal de educação e do Conselho Municipal de educação, adaptar a parte diversificada às características locais e regionais da sociedade [...] (Lei Municipal n° 350, 2011, Art. 25).

Por conseguinte, respeitando os normativos legais do PNE (2014) e do PME (2015), a SMEC, no ano de 2019, elaborou uma versão do Referencial curricular da rede municipal de educação para o Ensino Fundamental de 9 anos. À vista disso, os conteúdos de caráter local e regional da parte diversificada deveriam integrar-se de forma orgânica, contextualizada e articulada aos conteúdos de História Geral. Dessa forma, a versão do currículo destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, organizada por disciplinas e anos de escolaridade, passou a reunir eixos temáticos, conteúdos, habilidades e critérios de avaliação. Nesse contexto, a matriz curricular foi reformulada ao longo do ano de 2020 para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018. Ao analisar o Referencial Curricular de 2020, observa-se que ele apresenta uma grade de conteúdos estruturada cronologicamente, a ser desenvolvida ao longo do ano letivo.

No que se refere à parte destinada ao 6º ano, o documento sugere a divisão em onze eixos temáticos, cujos três primeiros, únicos que realizam algum tipo de aproximação com o contexto

local, são organizados em: 1) *Tempo, espaço e sociedade*; 2) *Formas de Registro Histórico*; 3) *História e Memória*. Reunidos ao redor destes eixos, estão os conteúdos da História Geral, as habilidades previstas na BNCC, os critérios de avaliação e os temas ligados ao contexto local e regional. Com isso, o estudo destes temas, como explicitado no currículo mínimo municipal, visam à aproximação entre a educação Fundamental e a formação para a vida cidadã. Por este meio, a proposta curricular concede, ainda que timidamente, atenção ao estudo da História e cotidiano dos grupos que integram o cenário regional; os movimentos da população local (povoamento, desenvolvimento e fluxos migratórios no município), o estudo do papel do idoso na sociedade atual e, por fim, o trabalho com fontes orais que coadunam a construção e valorização de uma memória local.

3.1 História local e regional em São Francisco de Itabapoana: redescobrindo sentidos

Nesta acepção, para pensar as especificidades de uma História local e regional articulada aos quatro primeiros eixos do currículo do 6º ano, sugerimos as seguintes possibilidades de abordagem. A fim de sistematizar as informações, apresenta-se abaixo uma tabela com os referidos eixos temáticos, acompanhados de suas respectivas descrições e habilidades. Esses elementos serão desenvolvidos e discutidos em maior profundidade nos parágrafos seguintes, com sugestões de atividades que articulam conteúdos curriculares e experiências vivenciadas no território de São Francisco de Itabapoana.

Quadro 1 – Eixos temáticos e habilidades para o 6º ano, com base no Currículo Mínimo Municipal de São Francisco de Itabapoana.

Eixo Temático	Descrição dos conteúdos	Habilidades
1) Tempo, espaço e sociedade	Sistemas sociais e culturais de entendimento do tempo e da memória ao longo da História.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
2) Formas de Registro Histórico	As diferentes linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens, oralidade (entrevistas), mitos, memória e História.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. Comparar os registros da memória presentes em fontes históricas, com outros registros históricos sobre o bairro ou sobre a construção/expansão do município.

3) História e Memória	As origens da humanidade; a vida na "Pré-História" e a importância das fontes históricas.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade. Analizar os significados dos mitos de fundação.
4) História e Trabalho	Sociedade, cultura, ambiente e tradições nas sociedades antigas: mesopotâmicos, egípcios e povos nativos americanos.	<ul style="list-style-type: none"> Discutir a importância dos recursos naturais na formação das sociedades, destacando a relação dos rios com as populações; abordar usos e abusos da natureza; explorar representações mitológicas e folclóricas associadas à história e cultura.

Fonte: Currículo Mínimo Municipal, 2020.

Para abordar o primeiro eixo temático, sugere-se trabalhar as diferentes noções de tempo presentes nas sociedades indígenas pré-colombianas, como os Maias, Incas e Astecas, por meio da observação dos calendários produzidos por essas culturas. Transpondo essa discussão para a realidade cotidiana dos alunos, poderia-se explorar os calendários agrícolas e sua importância para a economia rural de São Francisco de Itabapoana. Dessa forma, ressalta-se a relevância de promover um debate conceitual e espacial que favoreça a compreensão das simultaneidades e diferenças entre sociedades antigas e contemporâneas⁹.

Quanto ao segundo eixo temático, é possível propor a construção de um projeto que envolva a participação dos estudantes e a colaboração da comunidade, incluindo pais e responsáveis, com o objetivo de identificar e registrar os locais que compõem a dimensão espacial do município e sua relação com o imaginário local. Nesse sentido, recomenda-se a análise dos vínculos de afinidade entre as pessoas e os espaços delimitados para a pesquisa. Uma estratégia inicial poderia ser a elaboração, por parte do professor, de um perfil das turmas, contemplando os grupos sociais aos quais os alunos pertencem. Tal procedimento facilitaria a integração de determinados grupos e etnias, que constituem a Memória Social, mas que com frequência são marginalizados pela História oficial, como trabalhadores rurais, mulheres, ribeirinhos, negros e indígenas. Além disso, essa abordagem pode possibilitar a emergência de múltiplas memórias, contribuindo para o combate a preconceitos e para o restabelecimento de laços afetivos e representações positivas com os quais os alunos possam se relacionar e identificar (Monteiro, 2005, p. 22-23).

Dando continuidade, destaca-se a possibilidade de elaboração coletiva de um roteiro de entrevistas, direcionado a membros da comunidade e familiares dos alunos, focado em pontos estratégicos da Memória local. Por meio da História oral (Voldman, 1996, p. 33-42), pode-se

⁹ Nesta atividade, é possível que se consulte o livro didático de História e o site Museuonlinestfi. Além disso, ao identificar a Historicidade no tempo e espaço, a tarefa permite trabalhar a competência específica de História de número 2 (BNCC, 2018, p. 402).

investigar o que os entrevistados relatam sobre determinadas localidades pré-selecionadas, suas percepções acerca da historicidade e materialidade desses espaços, bem como os signos que os transformam em lugares de memória para a população sanfranciscana. Em síntese, a pesquisa envolveria a coleta, organização e interpretação de dados, incluindo a gravação das entrevistas orais, a seleção e análise dos lugares de memória, a leitura de textos de apoio para aprofundamento conceitual e, por fim, a elaboração de um texto informativo a ser apresentado e divulgado na comunidade por meio de cartazes, redes sociais, sites locais e rádio. Assim, o desenvolvimento do trabalho pressupõe ação colaborativa e o comprometimento dos discentes, contribuindo para o pensar historicamente.

Paralelamente, a educação pela pesquisa pode favorecer o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, ao possibilitar sua identificação como autores da História e agentes responsáveis pela preservação da memória sanfranciscana. Destaca-se ainda que a viabilidade do projeto pode ser reforçada pela existência de exposições online disponíveis no site culturanossa.art, conforme figuras 2 e 3. Como exemplos de paisagens a serem exploradas nesse contexto, podem ser citados o coreto de Barra do Itabapoana, a Fábrica de farinha de Tipity, a casa do Barão Ludwig Kummer, a Lagoa, o Barracão de Gargaú e a antiga pedra da praia de Lagoa Doce, cujas fotografias, ilustrações e informações encontram-se disponíveis no referido site.

Por fim, articulando historiografia com História local, sugere-se a utilização do livro de Roberto Pinheiro Acruche (2002) como um recurso e material didático relevante para o processo de ensino-aprendizagem¹⁰. Ao subdividir, identificar e catalogar os nomes de diversos lugares, a obra oferece fontes essenciais para o entendimento da espacialidade de São Francisco de Itabapoana. Uma possível abordagem consiste na realização de um estudo da toponímia regional, a partir da investigação e análise dos nomes de bairros, rios, espécies da fauna e flora e outros elementos da geografia local. Tal estudo permitiria identificar as origens históricas desses locais, que frequentemente estão associadas às raízes indígenas do município, como Guaxindiba, Guriri, Tatagiba, Muritiba, Imburí, Maniva, Aipim, Gargaú, Paraíba, Managé, Itabapoana e Tipiti, nomes que remetem a um passado marcado pela estreita relação entre homem e natureza e a História e cultura indígena no território. Dessa forma, a utilização do livro e o estudo da toponímia podem, como sugestão pedagógica, contribuir para a compreensão da dimensão territorial e da memória local, evidenciando como o espaço carrega marcas históricas profundas. Os nomes de lugares, muitas vezes, preservam vestígios da presença e da cultura de povos originários, ao mesmo tempo em que revelam os efeitos da colonização europeia, processo marcado por violência, expropriação territorial e apagamento cultural. Compreender essas camadas de memória no território pode contribuir para a reflexão crítica sobre o passado e seus desdobramentos no presente.

¹⁰ A utilização do livro permite que o professor estimule a atitude historiadora/crítica dos alunos de forma inter-relacionada a competência específica de História de número 3 (BNCC, 2018, p. 402).

Em relação ao terceiro eixo temático, destaca-se que as tradições são frequentemente inventadas e reforçadas como elementos de formalização e ritualização do passado, funcionando, em termos gerais, como instrumentos legitimadores das ações de determinados grupos (Hobsbawm, 1984, p. 13). Nesse contexto, observa-se que diversas festividades locais, sejam religiosas ou não, refletem tradições transmitidas entre gerações e que integram a Memória Social sanfranciscana. Portanto, ao problematizar a origem e os interesses subjacentes a esses eventos locais, pode-se discutir com os alunos o conceito de tradição apresentado por Hobsbawm. Uma possibilidade de trabalho consiste na abordagem de três das principais festas locais: o Festival do Maracujá, o Festival do Abacaxi e a Exposição Agropecuária de São Francisco¹¹. Essas comemorações anuais reúnem centenas de pessoas e refletem a identidade do município como polo agrícola e pecuário na região Norte Fluminense. Ademais, o desenvolvimento dessas atividades, aliado à utilização de fotografias e pinturas em sala de aula (Baldissera, 2010, p. 247-265), especialmente de artistas locais, pode contribuir para a valorização das manifestações artísticas e culturais da comunidade¹².

Figura 2 – Representação da colheita do abacaxi no município de São Francisco de Itabapoana, por Uellington Batista Soares, artista plástico local.



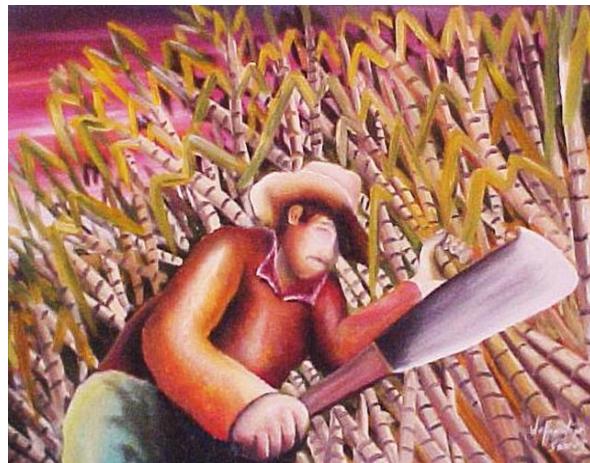
Fonte: SOARES, Uellington Batista. Obra disponível em: Site Culturanossa. [s.d.]. Acesso em: 05 jul. 2025¹³.

Figura 3 – Cena da colheita da cana-de-açúcar em São Francisco de Itabapoana, por Uellington Batista Soares.

¹¹ Sobre os lugares históricos e festivais do município, ver: <<http://mapadecultura.com.br/cidade/sao-francisco-de-itabapoana?page=2#ancora>>. Acesso em: 04 de abril de 2025.

¹² O trabalho permite a interlocução entre saberes disciplinares da História e da arte, viabilizando aproximações conceituais e metodológicas entre diferentes áreas do saber. Em conformidade ao que é proposto no título IV, parágrafo 17, inciso II da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, as DCN preconizam a interdisciplinaridade como via de diálogo entre diferentes campos do conhecimento, permitindo o fim do isolamento disciplinar e a colaboração dos profissionais da unidade escolar.

¹³ O site culturanossa.art se trata de uma atualização e reconfiguração do site [Museuonline.sfi](http://museuonline.sfi). Idealizado pelo artista plástico Uellington Soares e colaboradores, a plataforma conta com exposições online, artigos acadêmicos e fotografias que servem de referência para pesquisas e melhor entendimento da História e cultura sanfranciscana.

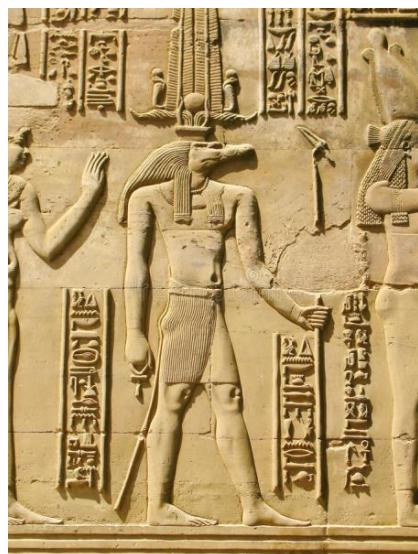


Fonte: SOARES, Uellington Batista. Obra disponível em: Site Culturanossa. [s.d.]. Acesso em: 05 jul. 2025.

Dando continuidade, o quarto eixo temático propõe o estudo das sociedades antigas, com ênfase na relação entre sociedade, cultura, ambiente e tradições, abrangendo os mesopotâmicos, egípcios e povos nativos americanos. Nesse contexto, sugere-se discutir, com os alunos, a importância dos recursos naturais na formação dessas sociedades, destacando especialmente a relação dos egípcios com o rio Nilo, das cidades-estado mesopotâmicas com os rios Tigre e Eufrates, e, localmente, da população de São Francisco de Itabapoana com o rio Itabapoana. Para enriquecer o debate, recomenda-se, quando possível, apresentar as múltiplas formas pelas quais os rios são essenciais à manutenção da vida humana e como os seres humanos se relacionaram com a natureza ao longo do tempo. Exemplos concretos da economia sanfranciscana, como a pesca, a agricultura, a criação de animais e a navegação, podem ser explorados para aproximar os alunos ao tema. Paralelamente, é importante fomentar reflexões críticas acerca dos usos e abusos da natureza. A História Comparada, conforme Zaslavsky (2010, p. 231-243), pode ser um recurso útil para identificar e diferenciar os momentos em que os rios são percebidos como essenciais para a vida daqueles em que são vistos como obstáculos, como ocorre em enchentes e alagamentos que impactam o cotidiano.

Para ampliar a compreensão visual e histórica, sugere-se o uso de imagens presentes em livros didáticos que retratam as obras hidráulicas das civilizações fluviais da África e Ásia, contrapondo-as às intervenções realizadas localmente pelo Departamento Nacional de Obras e Saneamento (DNOS), como as dragagens no rio Itabapoana, na várzea da Lagoa Feia e no Canal de Gargaú (Soffiati, 2013, p. 35). Por fim, recomenda-se explorar a pluralidade de significados e representações culturais relacionadas aos rios, propondo um panorama comparativo entre as figuras mitológicas que habitavam o rio Nilo, conforme figura 4, e o folclore construído ao redor dos rios, lagoas e manguezais de São Francisco, como na figura 5. Para tanto, é possível articular o uso do livro didático com fontes locais e digitais, como as disponíveis no site culturanossa.art, enriquecendo o trabalho pedagógico e valorizando a cultura e tradições locais e regionais.

Figura 4 – Sobek é representado como o Deus crocodilo do rio Nilo e protetor dos militares em batalha.



Fonte: BRAIK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. Livro didático: *Estudar História*, 2018.

Figura 5 – Ilustração do artista plástico Edson Martins representando a lenda do Mangue da Moça Bonita, figura mitológica que habitava os manguezais e protegia a fauna local de São Francisco.



Fonte: MARTINS, Edson. Ilustração: Moça Bonita. Site Culturanossa. [s.d.].

3.2 Ensino de História: aproximações entre História local e História Ambiental

No presente subtópico, apresenta-se uma sugestão para explorar as possíveis articulações entre os conteúdos curriculares do 7º ano, o ensino da História local e a abordagem da História Ambiental. Como referência, propõe-se trabalhar o eixo temático *Terra e propriedade: Poder e Resistência*, que aborda o processo de colonização e desenvolvimento da América portuguesa. Essa proposta busca promover uma compreensão crítica da formação histórico-geográfica do território colonial, destacando as relações sociais, políticas e culturais, bem como as diversas formas de resistência e conflitos presentes nesse contexto. Ressalta-se que esta sugestão pode ser adaptada pelo professor pesquisador, considerando sua autonomia e a especificidade de sua prática

pedagógica, de modo a melhor atender às demandas do educador, características e necessidades dos alunos e do contexto em que atua.

Quadro 2 – Eixos temáticos e habilidades para o 7º ano, com base no Currículo Mínimo Municipal de São Francisco de Itabapoana.

Eixo Temático	Descrição	Habilidades
Terra e propriedade : Poder e Resistência	Processo de colonização e desenvolvimento da América portuguesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos; • Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática); • Identificar as relações político-administrativas no período colonial, abordando conflitos, resistências, dominação e expansão; • Entender o processo de ocupação e organização do poder no território colonial.

Fonte: Currículo Mínimo Municipal, 2020.

Destarte, propomos uma articulação entre os conteúdos previamente definidos no currículo e projetos que dialoguem com a História local e ambiental, bem como com temas socioambientais em escala municipal. Assim, conforme discutido no tópico 2 deste artigo, partir das experiências vividas no cotidiano dos estudantes pode contribuir significativamente para a formação de sua consciência histórica. Conforme Hobsbawm:

[...] a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio (Hobsbawm, 1995. p. 13 apud Monteiro, s/d, p. 10).

Em resumo, a História Ambiental tem como objetivo entender qual o papel da natureza na vida humana e, em proporção, como os seres humanos interpretam e atuam sobre o meio ambiente (Worster, 1991, p. 200-201). De forma geral, o texto de Donald Worster é essencial para a compreensão dos níveis de atuação da História Ambiental que, por sua complexidade, exige aproximações conceituais entre diferentes áreas do saber.

Assim, por boas razões, a História Ambiental deve incluir no seu programa o estudo de aspectos de estética e ética, mito e folclore, literatura e paisagismo, ciência e religião - deve ir a toda parte onde a mente humana esteve em voltas com o significado da natureza (Worster, 1991, p. 210).

Dando continuidade, o município de São Francisco de Itabapoana foi construído sobre córregos, lagoas e brejais. A observação de sua paisagem revela indícios dos diferentes estágios de ocupação humana ao longo do tempo. Um exemplo significativo é a localidade de Barra do Itabapoana, que se ergue sobre cerca de 70% da área originalmente ocupada pelo manguezal do rio

Itabapoana. As porções remanescentes desses manguezais encontram-se, atualmente, em áreas de preservação ambiental; no entanto, ainda sofrem com processos de erosão, assoreamento, poluição por resíduos, lançamento de esgoto doméstico e avanço da construção civil. Nesse contexto, em determinados pontos do município é possível observar resquícios de floresta atlântica, intercalados por lagoas e brejais, ao lado de extensas monoculturas de abacaxi, cana-de-açúcar, aipim e plantações industriais de eucalipto. A Mata do Carvão, por exemplo, foi transformada na Estação Ecológica de Guaxindiba e hoje se encontra cercada por arames que delimitam o espaço frente às grandes áreas de lavoura canavieira. Regiões anteriormente ocupadas por antigas lagoas, retificadas ou drenadas, foram convertidas em perímetros habitacionais ou cederam espaço à pavimentação de rodovias municipais e estaduais.

Dessa forma, o trabalho de observação da paisagem do município permite o estudo de diversos processos históricos, como o desmatamento da mata nativa, o desenvolvimento urbano da região, a formação de bairros, ruas e avenidas, os diferentes usos do solo e dos recursos naturais, bem como as representações simbólicas do território, como o sertão de cacimbas, mencionado inclusive nas obras de poetas locais. Assim, a investigação da paisagem enquanto vestígio histórico possibilita a abordagem, em sala de aula, dos processos de apropriação e uso da terra ao longo do tempo. Essa atividade dialoga diretamente com as competências específicas de História de números 3 e 5, pois exige dos estudantes a compreensão dos movimentos de populações e mercadorias no tempo e no espaço, além de seus significados históricos. Ademais, também pode estimular a formulação de questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos e contextos históricos específicos (BNCC, 2018, p. 402).

Uma proposta pedagógica complementar seria comparar a paisagem atual vivenciada pelos estudantes com os relatos de viagem de Saint-Hilaire (1941) e Wied-Neuwied (1940). Ao percorrerem, no século XIX, o sertão de São João da Barra, território correspondente, atualmente, ao município de São Francisco de Itabapoana, os viajantes e naturalistas registraram suas impressões em relatos de viagem, como exemplificado a seguir:

Logo me aproximei da fazenda de Muribéca, que eu havia visto de longe, ao sair da floresta. É construída ao pé de algumas pequenas colinas que, a sudoeste, limitam uma planície estreita e muito comprida, cercada de matas virgens. Um engenho de açúcar, a Casa do proprietário e um grande número de casas de negros, formam o conjunto da fazenda. A planície é coberta de um relvado verdejante; numerosos animais pastam em liberdade, e o pequeno rio Muribéca irriga-a em toda a sua extensão, formando sinuosidades; enfim, para os lados de NW o horizonte é limitado por uma cadeia de montanhas que se descobre ao longe. Esse risonho lugar realiza o ideai das alegres solidões outrora cantadas na poesia pastoral (Saint-Hilaire, 1941, p. 426).

Assim como Saint-Hilaire, a comitiva do príncipe e naturalista alemão Maximiliano de Wied-Neuwied, em 1815, perpassou a Vila de São Salvador com destino à Vila de São João da Barra e, conforme adentrou as terras do sertão de Cacimbas, o autor descreveu as principais características da fauna e flora da região (Wied-Neuwied, 1940, p. 117-128).

Depois de atravessada a floresta, encontrámo-nos em extensas plantações recentes; de uma elevação, onde se viam troncos por terra em todas as direções, divisámos um quadro encantador da magestosa solidão, às margens do Itabapuana, que, como uma fita de prata, vai coleando entre as selvas umbrosas, e corta uma planície verdejante, em cujo meio se localiza a grande "fazenda" de Muribeca (Wied-Neuwied, 1940, p. 123).

Em suma, a utilização dessas fontes pode constituir uma proposta educativa interessante para explorar os discursos e interpretações elaborados pelos seres humanos em suas tentativas de compreender e explicar a natureza ao seu redor. Dando continuidade, com base na *Cartilha Cultural para Professores* (2014)¹⁴, uma possibilidade seria reunir, em parceria com os alunos, uma coletânea de fotografias que representem o patrimônio geológico, paisagístico e geomorfológico de São Francisco. Organizadas cronologicamente, essas imagens favoreceriam a identificação de diferentes momentos da construção da paisagem local, permitindo observar processos de mudança e permanência ao longo do tempo. Após essa etapa de coleta e catalogação, o uso de ferramentas como Google Maps, Google Earth e Google Street View poderia contribuir para a realização de visitas virtuais a pontos históricos da região¹⁵. Como proposta de sistematização, plataformas como Google Jamboard, Mentimeter e Canva também poderiam ser utilizadas para o registro e a socialização dos dados, viabilizando a divulgação dos resultados em ambientes digitais de informação e comunicação.

Por fim, diversas outras conexões podem ser exploradas para aproximar os conteúdos curriculares do ensino de História local e regional. As atividades e possibilidades aqui descritas configuram sugestões iniciais, passíveis de ampliação, adaptação ou reelaboração, de acordo com as demandas e especificidades de cada educador.

4. Considerações Finais

Neste artigo, buscamos refletir sobre o currículo de História enquanto construção social, permeada por disputas de memória e por diferentes interesses que tensionam as formas de interpretar o passado e o presente. Partimos da análise do currículo mínimo do município de São Francisco de Itabapoana, constatando sua consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à definição de conteúdos para o ensino de História na educação básica. Contudo, compreendendo que o currículo não se reduz a prescrições formais, procuramos evidenciar as possibilidades de articulação entre os conteúdos gerais e as especificidades da História local e regional. Nossa esforço consistiu em sugerir caminhos possíveis para que o ensino de História se torne mais significativo, aproximando os conteúdos curriculares das vivências, referências e paisagens socioculturais dos próprios estudantes.

Reconhecemos que este trabalho não tem a pretensão de esgotar a complexa relação entre currículo, história local e ensino, mas sim contribuir com uma reflexão inicial, que possa inspirar

¹⁴ Disponível em: <https://issuu.com/uellington88/docs/apostila_cultural_para_professores>. Acesso em: 07 de abril de 2025.

¹⁵ Ao estimular o uso de tecnologias de forma crítica, ética e responsável, a atividade trabalha diretamente com a competência específica de História de número 7 (BNCC, 2018, p. 402).

práticas pedagógicas mais contextualizadas e sensíveis à realidade escolar. Apesar das limitações estruturais e pedagógicas ainda enfrentadas pela rede pública, compreendemos que o currículo mínimo municipal apresenta potencial para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, desde que utilizado de forma integrada a objetivos de ensino claros, bibliografias adequadas, fontes diversificadas e metodologias compatíveis com as etapas de desenvolvimento dos estudantes.

Entendemos, portanto, que a articulação entre o currículo e a História local e regional constitui um instrumento pedagógico relevante, sobretudo quando associada a procedimentos investigativos e à promoção do pensamento crítico. Tais práticas podem contribuir para a formação de sujeitos historicamente situados, capazes de compreender seu papel social e de intervir conscientemente na realidade. Por fim, reafirmamos a importância de que o ensino de História mobilize múltiplos recursos e linguagens, para que os conteúdos escolares possam ultrapassar a mera transmissão de informações e estejam profundamente ligados às dimensões humanas e sociais do conhecimento histórico. Como aponta Libâneo (1990, p. 30), “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social”. Com base nessa perspectiva, defendemos que a aproximação entre os currículos oficiais e os contextos locais configura uma possibilidade para a construção de novas formas de ensino e aprendizagem.

5. Referências Bibliográficas

- ACRUCHE, Roberto Pinheiro. *A minha terra também faz parte da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Grafimar, 2002.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. In: SILVA, A. L. da (org.). *História regional e local III: reflexões e práticas no campo da teoria, pesquisa e ensino*. Salvador: EDUNEB, 2015. p. 37-61.
- ATALLAH, C. C. A. Ensino de História, memória e regionalismo: uma análise do currículo de Campos dos Goytacazes. *MÉTIS: História & Cultura*, v. 18, n. 35, p. 245-265, 2019.
- BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 247-265.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História: redescobrindo sentidos. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, jul./dez. 2006.
- BRAIK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. Estudar História: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais – meio ambiente*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>>. Acesso em: 06 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3º ed, Rio de Janeiro, 2002.
- FIORAVANTE, Antônia Cristina Rocha. A problemática da normatização da disciplina de História regional no Brasil. *Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem / III*

Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. *História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História*. História Oral, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 9-26.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOBSBAWM, Eric. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *São Francisco de Itabapoana – Panorama*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-francisco-de-itabapoana/panorama>>. Acesso em: 05 jul. 2025.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição a semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro, Contraponto/Ed. PUC-RJ, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Coleção Educar, ed. 19, São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, Alice Rangel de Paiva. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MARQUES, Edicarla S. *O dito, o “maldito” e o não dito: leituras possíveis do Documento Curricular Referencial da Bahia*. In: FERREIRA, Angela Ribeiro et al. (Orgs.). *BNCC de História nos estados: o futuro do presente*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 259–281.

MARTINS, Edson. *Ilustração*: Moça Bonita. Disponível em:

<<https://www.culturanossa.art/publicacoes/lenda-do-mangue-da-moca-bonita>>. Acesso em: 05 jul. 2025.

MATTOS, I. R. *Mas não somente assim!* Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo. Revista do Departamento de História da UFF*, v. 11, p. 15-26, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores: entre saberes e práticas*. Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, abr. 2001.

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

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre memória e História*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2025.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*, São Paulo, PUC-SP, 1993.

PENNA, Fernando de Araujo. A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar História: Concepções de Tempo na produção textual dos alunos. *História e Perspectivas*, Uberlândia, p. 71-97, jan./jun. 2015.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Revisão técnica de Maria da Penha Villela-Petit. Campinas, SP: Papirus, 1997. Tomo III.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. In: *Teoria da História: Os Fundamentos da Ciência Histórica*. Brasília, Editora UNB, 2001, p. 53-94.

SAINT-HILAIRE, Augusto. *Viagem pelo distrito dos Diamantes e pelo litoral do Brasil*. Companhia editora nacional, São Paulo, 1941.

SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA. *Lei Orgânica Municipal de São Francisco de Itabapoana*, de 30 de julho de 1999. Disponível em: <<https://camarasfi.rj.gov.br/lei-organica/>>. Acesso em: 04 abr. 2025.

SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA. *Lei Municipal nº 350*, de 20 de setembro de 2011. Cria o Sistema Municipal de Ensino de São Francisco de Itabapoana. Disponível em:

<https://www.mprj.mp.br/documents/20184/197052/Lei_n_350_2011_Criacao_do_Sistema_Municipal_de_Ensino.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.

SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA. *Lei Municipal nº 496*, de 18 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação de São Francisco de Itabapoana para o período de 2015 a 2024. Disponível em:

<https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/Sao_Francisco_de_Itabapoana_Lei_496_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.

SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Curriculo Mínimo Municipal: Ensino Fundamental – História*. São Francisco de Itabapoana: SMEC, 2020. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. BH: Autêntica, 2017.

SOARES, Uellington Batista. *Obras visuais sobre o cotidiano agrícola de São Francisco de Itabapoana*. Disponível em: <<https://culturanova.com.br>>. Acesso em: 05 jul. 2025.

SOFFIATI, Arthur. São Francisco de Itabapoana – RJ: Ecossistemas Nativos, Problemas Ambientais e Perspectivas Futuras. In: *I encontro científico da Estação Ecológica Estadual de Guaxindiba*, SEA / INEA, 2013, p. 10-38. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/282445603/AnaisIEncontroCientifico-EEEG>>. Acesso em: 01 de abril de 2025.

TOLEDO, Maria Aparecida Lopes Toni. *História local, historiografia e ensino*: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História. Antíteses, v. 3, n. 6, p. 743-758, jul./dez. 2010.

VOLDMAN, Danièle. “Definições e usos”. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 33-42.

WERNECK, Laert Guerra; FULGENCIO, Álvaro Goulart; SALES, Cláudio Wagner. *Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego*, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 6, n. 1, p. 69-83, jan. / jun. 2012.

WIED-NEUWIED, Maximilian. *Viagem ao Brasil*. Companhia editora nacional, São Paulo, 1940.

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

ZASLAVSKY, Susana Schwartz. História comparada em aula de História: qual, por que e como trabalhar? In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 231-243.